

73
frances
Raymond Boudon

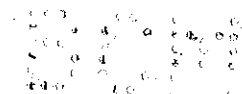
70 CH
6013 DA

La desigualdad de oportunidades

La movilidad social en las sociedades industriales

Traducción de Miriam Aparicio de Santander

27 JUL. 1987



editorial laia/barcelona

2.ª
La edición origin
en 1973 y reedita

301.44/B756d

238963

Boudon,

AUTOR

La desigualdad de ...

TITULO

FECHA

301.44/B756d

238963

Boudon,

La desigualdad de ...



© Libro
Tradu

Diseño y realización de la cubierta: Enric Sarró

Primera edición: setiembre, 1983

Propiedad de esta edición (incluida la traducción y el diseño de la cubierta): Editorial Laia, S. A., Constitución, 18-20, Barcelona-14

Depósito legal: B. 32.761 - 1983
ISBN: 84-7222-446-5

Impreso en Romanyà/Valls, Verdaguer, 1, Capellades (Barcelona)
Printed in Spain

Prólogo a la segunda edición

La reedición de este libro me permite precisar las intenciones y evocar brevemente los debates a los cuales ha dado lugar.

La acumulación, desde hace dos decenios, de investigaciones sobre la desigualdad de oportunidades escolares y sociales ha acrecentado notablemente nuestros conocimientos en estos dominios. Pero todas estas investigaciones han producido igualmente cierto número de resultados difícilmente explicables en el marco de las teorías disponibles.

Así, se observa que, en la mayor parte de las sociedades industriales, la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza ha decrecido de manera lenta y regular en el curso de los últimos decenios. En otros términos, la probabilidad para un adolescente surgido de las clases inferiores de alcanzar por ejemplo el nivel universitario, ha aumentado en el tiempo más rápido que la misma probabilidad para un adolescente surgido de las clases superiores. Los órdenes de magnitud son todavía muy diferentes pero, la tendencia a la atenuación de las disparidades no es despreciable y, a la vez es universal en el conjunto de las sociedades industriales occidentales. Este hecho no es en sí mismo sorprendente. Se debe tener en cuenta el aumento del nivel de vida que reduce la parte relativa a los gastos escolares en el presupuesto familiar. Se debe considerar igualmente un «efecto plafond»; * cuando una clase social envía el 10 % de sus efectivos escolarizables a la universidad en cierto período, este porcentaje puede duplicarse en el período siguiente; esto es aritméticamente imposible cuando el porcentaje inicial es del 80 %.

* N. del T.: Efecto techo.

La paradoja no está, pues, situada a este nivel, sino más bien en el hecho de que la igualdad progresiva de oportunidades ante la enseñanza no ha entrañado las consecuencias que tanto el sentido común como las teorías corrientemente desarrolladas esperaban observar. Así, se admite generalmente que las sociedades industriales son meritocráticas, es decir, aprecian las capacidades poco frecuentes y tienen confianza en el sistema escolar para determinar estas capacidades. Esta proposición es una de las constantes de la sociología de la educación. Desde 1927, Sorokin afirmaba con una perfecta nitidez que la institución escolar tenía por primera función la de seleccionar los individuos de manera que asegurase una correspondencia lo más estrecha posible entre sus capacidades y las capacidades exigidas por los diferentes empleos y posiciones que caracterizan la estructura socio-profesional. Si se admite este modo de ver, se deduce inmediatamente que la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza es en gran parte la responsable de la intensidad de la herencia social que se observa en las sociedades industriales. En otros términos, esta forma de desigualdad sería un factor primordial de la inmovilidad social y profesional de una generación a la siguiente. Por tanto, una reducción de la desigualdad de oportunidades escolares debería acompañarse de una reducción de la herencia social, o si se prefiere, de la inmovilidad social entre generaciones.

Sin embargo se llega a que esta conclusión, que resulta de una serie de proposiciones aparentemente evidentes, es empíricamente falsa. Como he dicho, todas las sociedades industriales se caracterizan desde hace varios decenios por una disminución ciertamente lenta, pero no despreciable y regular de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. No obstante, esta disminución no ha tenido más que efectos modestos sobre el nivel de herencia social: todos los estudios de movilidad social, ya sean de origen sueco, inglés, o americano, muestran por el contrario que las probabilidades de ascenso, descenso o estabilidad social de una generación a otra no cambian sino débilmente en el tiempo.

En un registro paralelo, se ha observado igualmente que la movilidad social parecía del mismo nivel en países caracterizados por grados muy variables de desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. Las estadísticas muestran que los Estados Unidos, Suecia, Noruega o Inglaterra se caracterizan por una desigualdad de oportunidades escolares sensiblemente más débil (me refiero aquí a los datos relativos al decenio 1960-1970) que Alemania, Francia o Suiza. Sin em-

bargo, no se observa que la herencia social sea más débil en los primeros países. Allí también se trata de un hecho a la vez innegable y difícilmente explicable a la luz de las teorías disponibles.

Consideremos ahora las desigualdades de ingreso. Los economistas de la educación, los teóricos del capital humano en particular, han mostrado que la educación podía ser asimilada a una inversión, cuya remuneración es directamente proporcional a la cantidad que se invierte. En términos más prosaicos, el ingreso normalmente depende del nivel escolar. De donde se concluye, aparentemente con todo derecho, que cuando los individuos son menos desiguales entre sí desde el punto de vista del nivel de instrucción, las desigualdades de ingreso deben atenuarse. En otros términos, una reducción de las desigualdades escolares debería tener un efecto de reducción sobre las desigualdades de ingreso. Pero aun así, esta proposición «evidente» aparece como mal confirmada por los hechos.

Esta serie de paradojas puede ser completada por otras que varios estudios han puesto en evidencia en distintos contextos nacionales: Blau y Duncan han mostrado que, en Estados Unidos, la relación estadística entre nivel de instrucción y status social es moderada: la primera variable explica alrededor del 30 % de la varianza de la segunda. Así, las oportunidades escolares son fuertemente variables según las clases sociales, pero el nivel de instrucción no está sino débilmente ligado al status social. Este resultado es poco compatible con la visión según la cual las desigualdades escolares serían la determinante principal y casi exclusiva de las otras formas de desigualdad. Otro hecho más desconcertante todavía: cuando se ha aplicado a datos europeos, suizos o alemanes particularmente, métodos de análisis análogos a los que Blau y Duncan habían empleado a propósito de Estados Unidos, se observaron resultados similares.

Podría prolongar la lista de paradojas producidas por la sociología de la educación y que las teorías corrientes son incapaces de explicar. Los resultados que he recordado brevemente son suficientes para mostrar que es dudoso que una reducción de las desigualdades escolares conduzca necesariamente a una disminución de la rigidez de la herencia social o tenga necesariamente efectos reductores sobre la desigualdad de los ingresos. Asimismo, es dudoso que las desigualdades escolares sean el factor determinante de las otras formas de desigualdad social: los ciudadanos de toda sociedad industrial son desiguales entre sí desde el punto de

vista del status social y del ingreso, pero estas desigualdades no están sino débilmente determinadas por las desigualdades escolares. Por paradójicos que estos resultados puedan parecer, éstos son comprobados en todas las sociedades industriales.

¿Cómo explicarlos? Según una teoría simple, el capital cultural transmitido al hijo por su familia predetermina en gran medida el capital escolar, es decir el nivel de instrucción que será capaz de adquirir, el cual predetermina a su vez el status socioprofesional. Esta teoría explica ciertos hechos de observación: por ejemplo que los alumnos surgidos de prestigiosos establecimientos de enseñanza superior provienen, en general, de familias acomodadas y «triumfan» más en la vida que el término medio de sus compañeros. Pero esta teoría resulta ineficaz para rendir cuentas de las paradojas que acaban de ser mencionadas. En Estados Unidos, el espíritu dominante, desde la publicación de los trabajos de Jencks, es de escepticismo: puesto que el nivel de instrucción aparece como débilmente ligado al status social, al ingreso, a la movilidad, ¿no será porque el status social depende de un gran número de variables de las cuales sólo algunas son consideradas en las encuestas? Bowles sugería que se demostrarían mejor —estadísticamente— las posiciones alcanzadas por los individuos en la sociedad si se fuese capaz de medir su conformismo en relación a las normas sociales. Naturalmente tales variables son mucho más difíciles de observar que el nivel de instrucción o el status social del padre.

Por mi parte, he sugerido en este libro un diagnóstico diferente, al comprobar que las paradojas puestas en evidencia por la investigación resultaban de una insuficiencia de los instrumentos de análisis estadístico y teórico habitualmente empleados. Naturalmente no tengo la intención de resumir el modelo relativamente complejo que he intentado desarrollar. Daré simplemente las líneas generales. Deriva de la observación de que es imposible intentar observar una ligazón mecánica entre las diferentes formas de desigualdad. Consideremos por ejemplo esta forma de desigualdad que es la herencia social, o sea, el grado en el cual la posición ocupada por el padre prefigura la posición social del hijo. Esta forma de desigualdad está naturalmente afectada por la desigualdad de oportunidades escolares, pero de manera compleja. Imaginemos por ejemplo una sociedad donde la desigualdad de oportunidades escolares fuera extrema, pero donde la distribución de las capacidades producidas por el sis-

tema de enseñanza estuviera fuertemente desfasada en relación a las exigencias de la estructura socioprofesional. Para fijar las ideas, imaginemos que el sistema produzca cada año tres veces más estudiantes que las plazas existentes en la clase superior. En este caso, cierto número de estudiantes no podrían pertenecer a esta clase. Aun si se supone una fuerte desigualdad de oportunidades escolares, una proporción no despreciable de los adolescentes surgidos de la clase superior debería pues abandonar esta clase. De la misma manera, si el sistema produce cada año tres veces menos estudiantes de los necesarios para llenar las vacantes creadas en la clase superior, a pesar de una fuerte desigualdad de oportunidades escolares, una proporción no despreciable de adolescentes surgidos de otras clases llegarán necesariamente a la clase superior. En resumen, no se debe esperar una ligazón mecánica entre la desigualdad de oportunidades escolares y el nivel de herencia social. El razonamiento esquemático que acaba de ser esbozado muestra por el contrario que no es del todo imposible observar en teoría un nivel de herencia social más marcado en la sociedad X que en la sociedad Y, y aun así la desigualdad de oportunidades escolares es mayor en X que en Y! Es suficiente para esto que la diferencia entre la distribución de las capacidades producidas por el sistema escolar y las «necesidades» del sistema socioeconómico sea más marcada en Y. Esta diferencia puede en efecto generar una movilidad compensada y más allá los efectos de herencia engendrados por un más alto grado de desigualdad escolar. Incluso suponiendo que la desigualdad de oportunidades escolares sea la única variable capaz de influir sobre el grado de herencia social, no se puede concluir que la herencia social deba ser necesariamente mayor o más pequeña según que las desigualdades escolares sean más o menos intensas.

Pero la relación entre desigualdades escolares y herencia social es todavía complicada por el hecho de que la última variable está afectada por otros factores. Así, imaginemos que la tasa media de fecundidad de la clase superior sea mucho más débil que la de la clase inferior en la sociedad X y que estas tasas sean iguales en la sociedad Y. Esta circunstancia entrañará que, aun si las desigualdades escolares son comparables en las dos sociedades, los estudiantes de origen social bajo serán más numerosos en proporción en la sociedad X. Por otra parte aun en las mismas circunstancias, la herencia social será pues menos pronunciada en X si la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza es similar

en las dos sociedades. Si se introduce además la hipótesis de que la diferencia entre la distribución de las capacidades es distinta en las dos sociedades, el análisis se complica más.

O bien, consideremos dos sociedades X e Y similares en todos los aspectos (igual nivel de desigualdad escolar, igual distribución de capacidades producidas por el sistema de enseñanza, igual distribución de empleos y posiciones sociales, igual tasa de fecundidad de las clases, etc.), pero diferentes por el hecho de que X ha recurrido en gran medida a una política de inmigración para cubrir ciertas categorías de empleos. Esta circunstancia basta para cambiar la estructura de la herencia social de una sociedad a otra.

Estos pocos ejemplos son suficientes para hacer surgir dos puntos importantes. El primero, de naturaleza metodológica, es que el nivel de herencia social que se observa en una sociedad es una consecuencia compleja de un conjunto de variables que se integran en un sistema. Supongamos que, por una política eficaz, un gobierno llega a atenuar en gran parte la desigualdad de oportunidades escolares; si se trata de una sociedad liberal, tal atenuación no podrá ser obtenida más que elevando el nivel escolar medio de las clases inferiores en relación al de las clases superiores. Es en efecto inconcebible que la equiparación se haga por abajo. En consecuencia, ya que, dada la forma piramidal de la estructura social, las clases inferiores son más numerosas que las clases superiores, la disminución de las desigualdades escolares entre las clases se acompañará necesariamente de un aumento de los efectivos que alcanzarán los niveles escolares elevados (para fijar las ideas, el nivel universitario). Es posible que tal aumento disminuya la «diferencia» entre la distribución de las capacidades y la distribución de las posiciones sociales. Supongamos por ejemplo que en el período precedente el número de estudiantes haya sido muy inferior al de las posiciones vacantes en el nivel de la clase superior y que la reducción de la desigualdad de oportunidades sea acompañada de un aumento del número de estudiantes suficiente para que éste sea igual a las vacantes que se dan periódicamente en la clase superior. En este caso, la disminución de la desigualdad de oportunidades escolares tenderá a hacer disminuir la herencia social (porque una proporción relativamente mayor de los adolescentes de origen social inferior llegará a la universidad). Pero, por otro lado, el hecho de que el número de estudiantes sea en lo sucesivo igual al de las vacantes en la clase superior tendrá un efecto inverso: mientras el primer número era inferior al segundo, cierto

número de adolescentes que no habían alcanzado el nivel universitario, podía sin embargo —dada la insuficiencia de estudiantes efectivos— pretender ocupar empleos que confieren un status social superior. Después de la reforma, habiendo aumentado hipotéticamente el número de estudiantes, es más difícil que aquellos que no han alcanzado el nivel universitario y que son numerosos entre los adolescentes de las clases inferiores (a pesar de la reducción de la desigualdad de oportunidades) pretendan un empleo de nivel superior. Así, la reforma entrañará dos efectos de signos contrarios: uno de éstos efectos tiende a reducir la herencia social, el otro a aumentarla. La cuestión es, pues, saber cuál de estos dos efectos es el más pronunciado. Según el caso, la reducción de las desigualdades escolares podrá pues acompañarse, si se suponen todos los otros factores constantes, de un aumento, de una disminución o de una constancia de la herencia social. En el razonamiento que precede, he supuesto que la diferencia entre la estructura de las capacidades ofertadas y la estructura de empleos disponibles vaya atenuándose en el tiempo. Introduciendo la hipótesis inversa de una diferencia creciente, se llega igualmente a la conclusión de que la reducción de las desigualdades escolares no implica necesariamente una disminución de la herencia social.

Este análisis plantea naturalmente un problema político considerable. La opinión pública admite en general que una reducción de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza debe entrañar un debilitamiento de la herencia social. Recíprocamente, ciertos sociólogos han defendido la idea de que la importancia y el estancamiento del nivel de herencia social dependía esencialmente de la persistencia de la desigualdad de oportunidades escolares. Ahora bien, como se acaba de ver las dos proposiciones son erróneas. La segunda es contradictoria con el hecho indiscutible de que la desigualdad de oportunidades escolares se ha reducido considerablemente en todas las sociedades industriales en el curso de los últimos decenios. La primera es errónea, puesto que el desarrollo de modelos simples muestra que una atenuación de las desigualdades escolares no entraña necesariamente una disminución de la herencia social. La mejor prueba de que esta ligazón no es necesaria ¿no reside en el hecho de que no se la observa, precisamente, cuando se analiza la evolución reciente de las sociedades industriales?

Estos modelos simples explican también que países muy diferentes unos de otros desde el punto de vista de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, no aparezcan

diferentes desde el punto de vista del nivel de la herencia social: Suecia, Noruega, Estados Unidos, Gran Bretaña aparecen, como hemos dicho, mucho más igualitarios desde el punto de vista escolar, que Francia, Suiza o Alemania. Sin embargo, la inmovilidad social aparece de la misma magnitud en todos estos países. Esta constatación, que escandalizó cuando la expusieron por primera vez Bendix y Lipsët, pero que todas las investigaciones ulteriores han confirmado, es fácilmente explicable a partir de los modelos que hemos esbozado más arriba. Sobre el problema de las desigualdades de ingreso, el «sentido común» nos dice que el nivel de instrucción mide una inversión que debería ser normalmente pagada en su valor, cuanto más largos han sido los estudios, el ingreso obtenido de esta inversión debería ser más elevado, de donde se concluye que una atenuación de la desigualdad de distribución del capital escolar debe llevar, por otra parte, bajo las mismas circunstancias, a una disminución de la desigualdad de distribución de ingresos. Tal es la tesis de los teóricos del capital humano, así como también la de numerosos sociólogos. Como en el caso precedente, la proposición que concluye en el necesario paralelismo entre la desigualdad de las oportunidades escolares y la distribución de los ingresos, a pesar de su carácter «evidente», reposa sin embargo sobre un análisis insuficiente. Imaginemos por ejemplo un sistema de enseñanza que comporte dos niveles escolares principales, un nivel elevado y un nivel bajo. Supongamos ahora que en un momento determinado la producción de diplomas de nivel elevado sea insuficiente en relación a las «necesidades» de la estructura socio-profesional y que, en el período siguiente, esta insuficiencia aparezca como ampliamente cubierta. Supongamos por otra parte que, en el mismo tiempo, la desigualdad de oportunidades escolares haya decrecido de manera sensible. ¿Qué resultará de esta evolución desde el punto de vista de las desigualdades de ingreso? En el primer período, dado que los diplomas de nivel elevado son insuficientes en número, algunas de las posiciones sociales de nivel elevado son necesariamente ocupadas por personas de nivel escolar «bajo». En el período siguiente, no ocurre lo mismo: los diplomas de nivel escolar elevado son suficientemente numerosos, de forma que las vacantes en el nivel socio-profesional superior son ocupadas más a menudo por personas que poseen un nivel escolar elevado. En total, de un período al otro, el nivel medio de instrucción de las personas que ocupan posiciones «superiores» en la sociedad crece pues mucho más rápido que el de las

personas que ocupan posiciones «bajas» (por razones de simplicidad en el razonamiento se supone dos tipos de posiciones socio-profesionales). En otros términos, la diferencia entre el nivel medio de instrucción de las dos categorías socio-profesionales crece en el tiempo. Como se ha admitido que los estudios eran remunerados a la manera de una inversión, resulta que las desigualdades de ingreso entre las dos categorías socio-profesionales crecen del primer al segundo período en el caso de la figura considerada. Un aumento de la igualdad de oportunidades escolares *puede*, pues, ser acompañado de un aumento de las desigualdades de ingreso entre las clases sociales o categorías socio-profesionales.

Los modelos que son utilizados permiten así dar cuenta de las tendencias paradójicas y sin embargo indiscutibles que caracterizan a las sociedades industriales desde hace varios decenios. Se explica fácilmente, en particular, el hecho de que la igualdad de oportunidades escolares haya podido aumentar regularmente sin entrañar consecuencias positivas ni sobre el nivel de la herencia social, ni sobre la desigualdad de distribución de los ingresos.

De la misma manera, se explica el resultado sorprendente según el cual las sociedades industriales, a pesar de su carácter resueltamente meritocrático, están caracterizadas por una débil ligazón entre el nivel de instrucción y posición social, nivel de instrucción y movilidad, nivel de instrucción e ingreso. El «sentido común», la «evidencia», las teorías sociológicas corrientes sugieren, por el contrario, que en una sociedad meritocrática la influencia del nivel de instrucción sobre estas diversas variables debería aparecer como fuerte, es decir traducirse, para utilizar un lenguaje técnico, por coeficientes de regresión o de regresión parcial de valor elevado. Ahora bien, los valores que se observan en Suiza, Alemania, Estados Unidos y otros lugares son siempre moderados.

Los análisis, métodos y resultados de *La desigualdad de oportunidades* han dado lugar a cierto número de discusiones, comentarios e investigaciones complementarias después de su aparición en francés en 1973 y en inglés en 1974.

El análisis utiliza una teoría de la demanda individual de educación que arroja las bases de una síntesis entre las teorías de inspiración económica (comparación costos-ventajas), psicociológicas (grupos de referencia) y sociológicas (subculturas de clases, desventaja cultural, etc.). Esta teoría permite comprobar cierto número de datos. Debe, ciertamente, ser profundizada en su formulación. Además, puede propor-

cionar el esquema-director de encuestas en que los procesos de *decisión* escolar fueran observados y no solamente reconstruidos. Diversas objeciones han sido opuestas a esta teoría (cf. R. BOUDON, J. R. TRÉANTON, A. DARBEL, *Débat sur L'Inégalité des chances*. «Revista Francesa de Sociología», XVI [1], 1975, 95-117). He intentado mostrar que era difícil rendir cuenta de la estructura de ciertos datos si se descuidaba la dimensión de la comparación costos-ventajas en el análisis de los procesos de orientación escolar. Se ha objetado que minimizo la parte de la herencia cultural. He intentado demostrar que, si el nivel de éxito escolar de los alumnos, por encanto y de manera irreversible se volviese independiente de los orígenes sociales a fines de la primaria, las disparidades considerables entre clases subsistirían desde el punto de vista del nivel escolar.

Otros autores, por el contrario, han tomado y discutido los aspectos decisivos del análisis, proponiendo depurarlos y corregirlos (cf. JON ELSTER, *Boudon on Education and the Theory of games*, «Social Science Information», 15 [4/5], 733-740; Aage B. SORENSEN, *Models and Strategies in Research on Attainment and Opportunity*, «Social Science Information», 15 [1], 71-91). La competencia por los diplomas, para hablar como los teóricos del juego, tiene la estructura del dilema generalizado del prisionero. Ella hace que cada uno adquiera su status socio-profesional a un precio más elevado en términos de inversión escolar. Nada garantiza que este precio no sea demasiado elevado. Y es difícil determinar si el juego es benéfico o no desde el punto de vista colectivo. Lo es probablemente bajo ciertos aspectos pero no bajo otros. Está claro que el análisis de los efectos de composición engendrados por las microdecisiones debe ser depurado. La tesis de *La desigualdad de oportunidades*, según la cual la reproducción de las estructuras de la movilidad representaría un efecto no querido de microdecisiones (tomadas de un marco social e institucional determinado) es objeto del examen de Hayward ALKER, *Boudon's Educational Theses about the Replication of Social Inequality*, «Social Science Information», 15 [1], 33-46.

El modelo utilizado en este libro es analizado por estimulación aritmética. Thomas FARARO y Kenji KOSAKA, *A Mathematical Analysis of Boudon's IEO Model*, «Social Science Information», 15 [2-3], 431-475, han presentado un análisis temático de la primera parte del modelo (aquella que trata del proceso de paso de los orígenes sociales al nivel escolar). Esta contribución permite atestiguar el grado de generalidad

de las proposiciones extraídas de esta parte del modelo, precisar la formulación de algunas de ellas y deducir proposiciones inéditas. Este artículo es un brillante ejemplo de crítica acumulativa: la traducción de un conjunto de proposiciones en un lenguaje más fuerte permite depurar considerablemente el análisis. La segunda parte del modelo es desgraciadamente más difícil de retraducir en razón de la forma dada al proceso de filas de espera que simula el paso del nivel escolar al status socio-profesional.

La estrategia general de mi análisis ha consistido en interpretar los datos observados a nivel estadístico (macroscópico) a partir de un modelo que describe la lógica del comportamiento de los agentes elementales situados en un contexto institucional y social dado (nivel microscópico). Esta estrategia es inhabitual en sociología de la educación. Siguiendo a BLAU y DUNCAN (*The American Occupational Structure*), muchos investigadores en América y en otras partes prefieren quedarse en el nivel agregado y someter los datos de que disponen a análisis estadísticos clásicos (análisis de regresión). Sin negar el interés de esta tradición, sigo persuadido de que es siempre más fecundo intentar sobreparar este nivel descriptivo y procurar interpretar (aunque sea de manera grosera) los datos macroscópicos a partir de hipótesis microscópicas. Me parece difícil por regla general analizar los sistemas sociales sin esforzarse por comprender el comportamiento de los agentes sin los cuales estos sistemas no existirían (cf. Robert M. HAUSER, *Review Essay: On Boudon's Model of Social Mobility*, «The American Journal of Sociology», vol. 81, n.º 4, 1976, 911-928; Raymond BOUDON, *Comment on Hauser's Review of Education, Opportunity and Social Inequality*, «The American Journal of Sociology», vol. 81, n.º 5, 1976, 1175-1187; Natalie ROGOFF RAMSEY, *On Education Opportunity and Social Inequality*, «Social Science Information», 14 [6], 107-113). Las estrategias de análisis utilizadas en *La desigualdad de oportunidades* se distinguen igualmente de aquellas de Pierre Bordieu y Jean-Claude Passeron (cf. Philippe BÉNETON, *Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines*, «Revue française de Science politique», vol. XXV, núm. 1, febrero 1975, 106-122).

Otras contribuciones, todas estimulantes, están finalmente centradas sobre el problema de la aplicación de las estrategias de análisis y de los resultados de *La desigualdad de oportunidades* a sociedades particulares (cf. Michael USEEM, S. M. MILLER, *Privilege and Domination: the Role of the Upper Class in American Higher Education*, «Social Science

Information», 14 [6], 115-145; Rudolf ANDORKA, *Social Mobility and Education in Hungary: an Analysis Applying Raymond Boudon's Models*, «Social Science Information», 15 [1], 47-70.

El texto que sigue es idéntico, aunque con algunas correcciones, al texto de la primera edición.

París, 28 de setiembre 1978

La sociología de la desigualdad de oportunidades hoy

Dos temas ocupan un lugar importante en la sociología contemporánea:

—*La desigualdad de oportunidades ante la enseñanza*, es decir, la diferencia, en función de los orígenes sociales, en las probabilidades de acceso a los diferentes niveles de enseñanza y particularmente a los niveles más altos.

—*La movilidad o inmovilidad social*, es decir la diferencia, en función de los orígenes sociales, en las probabilidades de acceso a los diferentes niveles socio-profesionales.

Nos esforzaremos, en la presente obra, por tomar como núcleo de nuestros conocimientos estos dos temas íntimamente ligados, puesto que la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza es evidentemente uno de los determinantes principales de la inmovilidad social.

De manera general, nuestra perspectiva será la del *análisis de sistemas*. Tomaremos como principio el de considerar el problema de la movilidad social (o, lo que viene a ser lo mismo, de la inmovilidad social, o de lo que se puede llamar todavía desigualdad de oportunidades sociales) como el resultado de un conjunto complejo de determinantes cuyas acciones no pueden ser encaradas aisladamente unas de otras, sino que deben ser concebidas precisamente como constituyentes de un sistema.¹

Veremos que la aplicación de esta perspectiva se realiza con dificultad. Nos ocuparemos casi exclusivamente de las sociedades industriales avanzadas de Europa occidental y de

1. Sobre el análisis de sistemas y su aplicación a las ciencias sociales, ver, por ejemplo, Buckley (1967), Emery (1969), Lécuyer y Padioleau (1971), Forrester (1971).

América del Norte, es decir de las sociedades que poseen buenas estadísticas escolares y más generalmente sociales y donde las encuestas sociológicas han tenido una gran expansión de los últimos años. A pesar de ello, ninguno de estos países proporciona un conjunto de datos contables suficientemente exhaustivo y coherente para llevar a cabo un análisis sistemático de los mecanismos de movilidad social. Será, pues, necesario recurrir a un tipo de análisis definido de manera bastante general para ser conciliable con el carácter esporádico de las informaciones de que disponemos.

La insuficiencia de la información explica sin duda en gran medida que la perspectiva del análisis de sistemas no haya sido casi aplicada a un campo de investigación en el que, sin embargo, ella se impone. A pesar del carácter rudimentario de la tentativa presente, creemos que puede contribuir, por una parte, a una mejor comprensión de los mecanismos generadores de la desigualdad de oportunidades; por otra, a una elaboración en forma teórica de los resultados dispersos de que disponemos a este respecto. Además, puede servir para comenzar un movimiento dialéctico que no se da hoy entre la observación empírica de la desigualdad de oportunidades y su explicación. Un esquema teórico, aunque extremadamente imperfecto, puede conducir, en efecto, a condición de ser expresado en un lenguaje suficientemente analítico, a una redefinición de las estrategias de observación, lo cual puede, en su momento, conducir a un mejoramiento de la teoría.

En cuanto a las cuestiones sobre las cuales buscaremos aportar elementos de respuesta, son particularmente las siguientes:

1. *¿Es razonable esperar un aumento, una disminución, o una estabilidad de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza en las sociedades consideradas?*
2. *¿Es razonable esperar un aumento, una disminución o un estancamiento de la movilidad social?*
3. Naturalmente, nuestra perspectiva «sistemática» nos llevará también a presentar una teoría de conjunto de los mecanismos generadores de la desigualdad de oportunidades escolares y sociales y también a responder a la cuestión de las causas de la desigualdad de oportunidades y su evolución.

1. La sociología de la desigualdad de oportunidades

Es notable que la mayor parte de las teorías implícitas o explícitas que sostuvieron las primeras observaciones empíricas relativas al problema de la desigualdad de oportunidades terminaron en una invalidación por los hechos. Así la sociología académica, como la sociología espontánea, la de los hombres políticos, por ejemplo, durante largo tiempo se habían adherido a la proposición según la cual el desarrollo de la escolarización, correlativo de la expansión de las sociedades industriales debía, de manera casi mecánica, generar un aumento de la igualdad de oportunidades ante la enseñanza y ante la sociedad. En realidad, a partir del momento en que se hicieron investigaciones sobre este asunto, se debió marcar *la persistencia y la intensidad de las desigualdades escolares en las sociedades industriales*. La escuela, que se había visto durante mucho tiempo como un mecanismo corrector de las desigualdades debidas a la extracción social, aparecía como incapaz de jugar el rol que se esperaba de ella.

En lo que concierne a la movilidad social propiamente dicha, otra proposición durante largo tiempo admitida sin discusión veía en el aumento de la movilidad una consecuencia necesaria del desarrollo de las sociedades industriales. El razonamiento era más o menos el siguiente: las sociedades tradicionales están caracterizadas por un alto grado de homología entre estructuras familiares y estructuras económicas y sociales; en consecuencia, el status familiar es allí el determinante principal del status social. En las sociedades industriales, por el contrario, el status social de un individuo no le es impuesto (*adscribed*), para emplear el lenguaje de Parsons, sino adquirido por él mismo (*achieved*). En efecto, el desarrollo de las sociedades industriales que conduce a una dependencia cada vez más firme del status social en relación a las capacidades adquiridas, lleva a esperar un debilitamiento de la ligazón de este status en relación al origen social.

Los hechos muestran efectivamente que *la movilidad social es mayor en las sociedades industriales que en las sociedades tradicionales*. Para atenernos a una ilustración única de esta proposición, reproducimos más abajo (tabla 1.1) un cuadro tomado de Svalastoga (1959). La parte superior de la tabla ha sido extraída de un estudio de Carlsson (1950) sobre la movilidad social en Suecia. El cuadro da una estimación

de la movilidad sueca hacia 1700; considerando solamente dos categorías sociales definidas de manera simplista (élite/no élite). A título de comparación, Svalastoga ha retomado datos daneses reunidos hacia 1950 y reagrupado las categorías sociales para obtener una distribución marginal análoga a la distribución sueca (élite: 500 individuos sobre 10.000; no-élite: 9.500 individuos). A pesar del carácter muy grosero de la comparación no se puede negar que la movilidad es mucho más considerable en el segundo caso.

STATUS DEL HIJO EN FUNCIÓN DEL STATUS DEL PADRE

Suecia (1700, según S. Carlsson)

Padre	Hijo		Total
	Élite	No élite	
Élite	475	25	500
No-élite	25	9475	9500
Total	500	9500	10000

Dinamarca (hacia 1950)

Padre	Hijo		Total
	Élite	No élite	
Élite	200	300	500
No-élite	300	9200	9500
Total	500	9500	10000

Tabla 1.1. - *La movilidad social intergeneracional en Suecia, hacia 1700, y en Dinamarca, hacia 1950 (según Svalastoga).*

Por el contrario, *la evolución de la movilidad es mucho menos evidente cuando se sitúa en el interior de las sociedades industriales.* Tendremos ocasión de volver sobre este punto. Digamos solamente que los estudios que se han esforzado por poner en evidencia una evolución de las tasas de movilidad sobre períodos de duración media (algunos decenios) llegan a resultados variables de un país a otro y a veces difícilmente interpretables, pero cuya suma invalida en todo caso, la proposición según la cual la evolución de las sociedades industriales conduce, de manera general, a un aumento marcado y lineal de la movilidad.

Las comparaciones internacionales hechas sobre países desigualmente desarrollados no conducen tampoco a resultados compatibles con la hipótesis de una evolución lineal de

la movilidad. Nos contentaremos, por el momento, con un sólo ejemplo. La tabla siguiente (tabla 1.2), tomada de Dahrendorf (1957), presenta los valores de un índice de asociación relativos a tres grupos socio-profesionales en cinco países. El índice de asociación utilizado es una medida de herencia social: cuanto más elevado es, mayor es la tendencia intergeneracional al autorreclutamiento. Recíprocamente, cuanto más bajo es, mayor es la tendencia al heterorreclutamiento. Supongamos, para fijar las ideas, que N sea el número de individuos pertenecientes al grupo profesional 1, en una muestra de N personas, que n_i sea el número de padres que pertenecen al mismo grupo y n_{ii} sea el número de hijos del grupo 1 cuyo padre pertenece (o pertenecía) al grupo 1. El índice está definido por la relación $n_{ii} N/n_i n_i$. Cuando este índice toma el valor 1, significa que un hijo del grupo 1 no tiene ya oportunidades de aparecer con un padre del grupo 1 sino de otro grupo: el autorreclutamiento es nulo; el status del hijo es «independiente» del de su padre. Cuanto más se eleva el valor del índice, más aparecen los hijos del grupo 1 con padres que pertenecen también al grupo 1.²

La tabla ha sido elaborada por Dahrendorf a partir de un artículo de Hall y Ziegel (1954) para Gran Bretaña, Italia, Francia y Estados Unidos y a partir de un estudio de Bolte (1956) sobre Alemania. Se ve en lo que concierne a las profesiones de nivel alto que la tendencia al autorreclutamiento es particularmente fuerte en Alemania (aunque sea más débil para el grupo más joven). Vienen enseguida, por orden, Italia, Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña. En lo que concierne a las profesiones de nivel inferior, el autorreclutamiento es más fuerte en Italia, después le siguen Estados Unidos, Francia, Inglaterra y Alemania.

Lo menos que se puede decir es que *esta tabla no hace aparecer la ligazón clara entre el nivel de desarrollo económico y la tendencia al autorreclutamiento:* por una parte, el orden de los países en relación a esta tendencia es muy diferente según que se considere las profesiones de nivel elevado o las profesiones de nivel inferior; por otra parte, no se ve que los Estados Unidos estén caracterizados por una movilidad más importante que los otros países industrialmente menos avanzados.

A decir verdad, no es posible otorgar gran significación a esta tabla. Dahrendorf lo reconoce. Y sin embargo, ve en

2. Ver sobre la cuestión compleja de los índices de movilidad, V. Capecchi (1967) o R. Boudon (1973).

ello curiosamente la prueba de que la movilidad es mayor en los países industrialmente más desarrollados.³ Esta interpretación visiblemente errónea tiene el interés de testimoniar la fuerza de la creencia según la cual el desarrollo de las sociedades industriales puede no estar acompañado de un aumento de la movilidad social.

	Profesiones no manuales nivel elevado	Obreros cualificados y empleados nivel inferior	Obreros semi-cualificados y especializados
Gran Bretaña	1,74	1,19	1,75
Italia	2,29	1,57	2,30
Francia	1,86	1,82	1,90
Estados Unidos	1,91	1,30	2,01
Alemania			
(viejos)	2,94	1,45 a	1,67 b
(jóvenes)	2,51	1,75 a	1,55

a. Empleados, nivel medio y bajo
b. Artesanos y obreros cualificados

Tabla 1.2. - Valores de un índice de autorreclutamiento para tres grupos de categorías profesionales en cinco países (según Dahrendorf).

Esta creencia fue seriamente quebrantada cuando Lipset y Bendix (1959) publicaron un estudio importante en el que se esforzaron por comparar los resultados de una serie de encuestas de movilidad relativos a un número importante de países. Tal comparación plantea naturalmente dificultades metodológicas considerables, en la medida en que la definición y la significación de las categorías socio-profesionales varían de un país al otro. Utilizaron pues la única estrategia posible, que consiste en reagrupar las categorías profesionales elementales en conjuntos someros que tienen una sig-

3. Diese Zahlen sind in mehrfacher Hinsicht interessant, wenn schon nötig ist, dringend davor zu warnen, ihre Signifikanz zu überschätzen. Zunächst zeigen sie, dass die Mobilitätsrate in allen entwickelten Ländern hoch (bzw. die Rate der Selbstrekrutierung niedrig ist, wobei die weniger industrialisierten Länder Frankreich und (mehr noch) Italien auch weniger Intergenerationsmobilität aufweisen) p. 59).

La afirmación según la cual las tasas de movilidad en las sociedades industriales son en todas partes elevadas (hoch) no es, por otra parte, casi admisible si no se tiene en cuenta el valor máximo del índice utilizado, N/max. (n. 1, n. 1), que varía evidentemente según los grupos profesionales y según los países.

nificación trans-nacional. Retuvieron la distinción tricotómica: empleados manuales, empleados no manuales, empleados agrícolas.

La conclusión que se desprende del análisis es bien conocida: contrariamente a lo que los autores esperaban observar, la estructura de cambios intergeneracionales entre los tres grupos profesionales les pareció bastante similar en todos los países sobre los cuales habían podido reunir datos (Alemania, Francia, Gran Bretaña, Italia, Suiza, Japón, Estados Unidos, etc.). En particular, las tasas de autorreclutamiento que caracterizan respectivamente las profesiones manuales y no manuales, o, lo que viene a ser lo mismo, la intensidad de los cambios intergeneracionales entre los dos grupos profesionales, aparecieron casi prácticamente idénticas en todos los países considerados.

Este resultado no tuvo solamente por efecto contradecir una creencia largamente sostenida. Desencadena también lo que se puede llamar *una crisis de la sociología de la movilidad social* o, más generalmente, de la sociología de la desigualdad de oportunidades. Se había creído poder hacer aparecer una relación entre el desarrollo de las sociedades industriales y la movilidad social. La existencia de esta relación era desmentida por la observación. Se había creído en un efecto mecánico del desarrollo del sistema escolar sobre la igualdad de oportunidades y, en consecuencia, sobre la movilidad social. La existencia de tal efecto era igualmente desmentida por las numerosas encuestas que fueron efectuadas sobre esta cuestión en los dos últimos decenios.

La multiplicación de encuestas condujo a un resultado cada vez más evidente: *entre las diversas formas de la desigualdad social, la desigualdad de oportunidades es la que aparece, con las desigualdades económicas, como la más refractaria al cambio y la más insensible al desarrollo de las sociedades industriales.* Estas sociedades han eliminado bastante las desigualdades formales jurídicas y políticas. Las desigualdades económicas, aunque considerables, van en el sentido de una atenuación en un largo período.⁴ En un nivel muy general, Lenski (1966) ha mostrado por ejemplo que, en las sociedades tradicionales, el 2 % de los individuos más ricos se reparten en general el 50 % al menos de la renta

4. Ver por ejemplo Kuznets (1953) para el caso americano. Birnbaum (1971) resume bien, por su parte, las críticas a las cuales la tesis de Kuznets (disminución secular de la concentración de ingresos) ha dado lugar.

238903

nacional. En cambio, los datos británicos relativos al año 1954 muestran que el 2 % de los individuos más ricos reciben alrededor del 8,5 % del producto nacional según datos fiscales. En Suecia, en 1950, según datos fiscales, 1,8 % de los suecos reciben el 9,9 % de la renta nacional. En Estados Unidos, en 1958, según datos fiscales, el 1,3 % y el 2,3 % de los ciudadanos más ricos reciben, respectivamente, el 8,1 % y el 11,6 % de la renta nacional. Introduciendo una hipótesis máxima sobre la evasión fiscal y atribuyendo exclusivamente el beneficio al grupo más rico, se llega a estimar que el 2,3 % de los ciudadanos más ricos reciben en los Estados Unidos, en 1958, el 15,5 % como máximo de los ingresos de las personas.

La atenuación de las desigualdades económicas puede igualmente ser observada sobre corto o medio plazo. Así, un estudio francés debido a Banderier (1970), sobre el reparto y la evolución de los ingresos fiscales de los hogares franceses entre 1956 y 1965, muestra que el índice de concentración de los ingresos de Gini, que mide la desigualdad de la distribución de los ingresos, se ha atenuado ligeramente en el curso del período, puesto que ha pasado de 0,55 en 1956 a 0,47 en 1965. (Recordemos que los límites de este índice son respectivamente 0 en el caso de la igualdad absoluta y 1 en el caso en que la desigualdad es máxima.)

Pero este tipo de resultado es particular antes que general. Así, un interesante artículo de Stoetzel (1971) da la impresión de una constancia en la desigualdad de distribución de los ingresos en Francia entre 1964 y 1969, a partir de los datos extraídos de un conjunto de sondeos. En Inglaterra, Titmuss (1962) ha mostrado que era imposible poner en evidencia una disminución de las desigualdades económicas entre la post-guerra y el comienzo de los años sesenta. En Estados Unidos, Kolko (1962) constata un aumento de las desigualdades económicas sobre el mismo período. A mediados de los años sesenta, Goldthorpe (1966), a partir de una comparación de la bibliografía sobre las desigualdades económicas en los países anglosajones, concluye también en el estancamiento, incluso en el aumento. Más cercano, Maecher (1972), aplicando las curvas de Lorenz a los datos extraídos de estadísticas oficiales, muestra que las desigualdades económicas han aumentado regularmente en Alemania occidental, en Gran Bretaña y, menos regularmente, en Bélgica e Italia. Se puede concluir en resumen que las sociedades industriales liberales no manifiestan desde el fin

de la segunda guerra mundial ninguna tendencia indiscutible a la disminución de las desigualdades económicas.

La desigualdad de oportunidades, oportunidades escolares y oportunidades socio-profesionales, son pues, con las desigualdades económicas, la única forma de desigualdad que no parece afectada de manera sensible por el desarrollo de las sociedades industriales. El hijo de un obrero tendrá ciertamente un nivel de vida superior al de su padre. Pero sus oportunidades de acceder a la enseñanza superior, comparadas con las del hijo del cuadro superior, no serán más elevadas que las de la generación de su padre. Y sus oportunidades de acceder a una categoría social superior a la de su padre serán de la misma magnitud que las que tenía su padre; al menos sí se puede tener confianza en los resultados generales que parecen desprenderse de las encuestas de movilidad. Por otro lado, no es seguro que la diferencia entre su ingreso y el de un cuadro superior sea más débil que en la generación de su padre.

En el mismo tiempo en que la sociología contribuía a acrecentar la visibilidad social del problema de la desigualdad de oportunidades, ella aparecía también como desprovista frente a él: los numerosos estudios comparativos que se estaban desarrollando hacia finales de los años cincuenta y comienzos de los años sesenta tenían como objetivo principal determinar los factores de la movilidad. Se esperaba observar diferencias intersociales suficientemente claras y suficientemente marcadas para poder agregarlas a las diferencias, tanto en el nivel de desarrollo económico como en la organización social o política. Sin duda no es por azar que las encuestas de movilidad social fueron primero intentadas en los «Welfare States» de la Europa del Norte, en Gran Bretaña y en Estados Unidos, y a continuación solamente en los países de Europa continental. Sin duda, el deseo secreto de los sociólogos escandinavos era mostrar los efectos positivos de la política de bienestar sobre la movilidad. Pero, contrariamente a sus expectativas, no se pudo hacer aparecer una incidencia indiscutible ni de la política social, ni del nivel de desarrollo económico sobre la desigualdad de oportunidades.

La desigualdad de oportunidades se había vuelto, hacia la mitad de los años sesenta, un problema social agudo. En cuanto a la sociología, estaba acorralada en un callejón sin salida. Ningún «factor» parecía tener influencia ni sobre la desigualdad de oportunidades escolares, ni sobre la movilidad social. Por eso se venía desarrollando en ese momento una so-

ciología de la desigualdad de oportunidades cuyo tono era más bien el de denuncia que el de análisis y el objetivo el de la sensibilización más que el de la explicación.

2. Las teorías factoriales de la desigualdad de oportunidades

Una de las razones principales de la crisis de la teoría de la movilidad social reside, precisamente, en el hecho de que se ha buscado darle generalmente una forma «factorial», es decir identificar factores de la movilidad cuyas acciones eran concebidas como agregándose unas a otras. Así, la teoría de la movilidad de Dahrendorf, como la teoría que guió la investigación de Bendix y Lipset y de otros, pueden resumirse esquemáticamente de la siguiente manera:

El desarrollo económico, la elevación de las tasas de escolarización..., la existencia o la no-existencia en el pasado de un sistema de estratificación social jurídicamente definido (como los *estados* de la sociedad francesa del Viejo Régimen, los *Stände* analizados por Max Weber)..., tienen una influencia sobre la movilidad social.

Formalmente:

Los factores x, y, \dots, z, \dots , influyen positivamente (o negativamente) sobre la movilidad social.

Es interesante recordar que, cuando se constató que la desigualdad de oportunidades parecía de hecho no variar bajo la influencia de estos factores, Lipset con la ayuda de Zetterberg (1956), se propuso corregir la teoría que lo había conducido a esperar resultados que fueron negados por la observación. Pero la teoría de Lipset-Zetterberg tiene todavía la forma de una teoría factorial. En efecto, para explicar la uniformidad de las tasas de movilidad en Europa y en Estados Unidos, estos autores introducen la hipótesis según la cual el deseo de ascenso social de los individuos es más débil en promedio si las barreras sociales son menos visibles; a partir del momento en que las distinciones sociales son menos acusadas, en que los símbolos de la vestimenta que marcan las diferencias tienden a desaparecer, en que el estilo de las relaciones interpersonales subraya en menor grado las relaciones jerárquicas, en que las desigualdades de ingreso tienden

a atenuarse, en que el nivel de vida de cada uno se eleva, el deseo de ascenso social tendería a debilitarse.

Así, el carácter menos acusado de la estratificación social americana, explicable en sí mismo por el hecho de que la sociedad americana no conoció jamás, a diferencia de las sociedades europeas, el sistema de los *Stände*, implicaría dos tipos de consecuencias, por así decir, de suma algebraica nula: por una parte una mayor facilidad de movilidad, por otra parte un menor deseo de movilidad de parte de los individuos. La combinación de estos dos efectos de direcciones opuestas explicaría finalmente que la movilidad aparece como uniforme en sociedades muy diferentes desde el punto de vista de la estratificación.

La teoría de Lipset-Zetterberg es, a pesar de su interés, una teoría *ad hoc*: la única consecuencia que se puede extraer no es otra que la misma proposición que ella trata de explicar. Por otro lado, permite salvaguardar lo esencial de la teoría primitiva. En efecto, no es contradictoria ni con la proposición según la cual el sistema de estratificación americano es menos rígido que los sistemas de estratificación europeos, ni con la proposición que afirma que las estructuras sociales americanas permiten una movilidad más fácil, a pesar de que esta última no sea mayor en realidad en Estados Unidos que en Europa o en Japón.

Tal teoría no es enteramente satisfactoria desde el punto de vista lógico. Además, no parece confirmada por los hechos. Es difícil mostrar empíricamente, a partir de encuestas, que las aspiraciones son más débiles en Estados Unidos que en Europa.

Pero lo importante es que se observa de nuevo en esta teoría el *paradigma factorial*: la movilidad es concebida como resultante de una serie de acciones de factores. La única novedad es que esta suma contiene elementos de signos opuestos que se anulan.

No valdría la pena mostrar que las teorías de tipo factorial han dominado la teoría de la desigualdad de oportunidades y guiado buen número de investigaciones que han sido emprendidas en este dominio. En la mayor parte de los casos, estas teorías consisten en enunciar la existencia de una serie de factores de los que se deduce, por una derivación de tipo silogístico, que cada uno de ellos influye en el fenómeno a explicar (desigualdades de oportunidades ante la enseñanza, movilidad social).

Es evidente sin embargo que los pretendidos «factores» de la movilidad no pueden ser concebidos independientemente

te unos de otros. Para no tomar más que ejemplos triviales, está claro que la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza debe tener una u otra incidencia sobre la movilidad según que las tasas de escolarización sean más o menos elevadas. Asimismo, es difícil concebir aisladamente el efecto de las aspiraciones de los individuos sobre la movilidad social sin preguntarse simultáneamente sobre las posibilidades de ascenso ofrecidas por la estructura social.

Estas proposiciones, todas banales, indican que es difícil determinar separadamente el efecto de tal o cual factor. Sólo la consideración del sistema de factores que afecta la desigualdad de oportunidades puede desembocar en una teoría satisfactoria.

3. Un prototipo de teoría de sistemas: la teoría de la movilidad social de Sorokin

De manera curiosa, al menos en apariencia, esta *perspectiva de sistemas* está más representada por los primeros sociólogos que se plantearon el problema de la movilidad social que entre los sociólogos recientes. Así, se la encuentra de manera indiscutible en Sorokin (1927), para quien la movilidad es, no el efecto de una suma de factores, sino el producto de un *proceso* que implica simultáneamente un conjunto de factores o variables.

No es inútil recordar en pocas palabras la orientación del libro de Sorokin, de manera que podamos ver la distancia que lo separa, desde el punto de vista teórico, de la perspectiva factorial ilustrada, por ejemplo, con los trabajos de Lipset.

Para Sorokin, la movilidad debe ser concebida como el resultado completo de la filtración de los individuos por una serie de instancias de orientación (*selection agencies*). Esta opinión arranca del postulado según el cual las estructuras de una sociedad que manifiestan siempre una cierta continuidad en el tiempo, deben comportar necesariamente mecanismos que tengan por efecto (o, como se dice a veces, por *función*) mantener estas estructuras más allá de la sustitución incesante de los individuos sobre los cuales ellas reposan. Estos mecanismos son asumidos por las instancias de orientación que, como la familia o la escuela, controlan los movimientos de los individuos y contribuyen a determinar su posición en el interior del sistema social.

La naturaleza, el número y la importancia de estas instancias de orientación varían según las sociedades. Así, *en las sociedades tradicionales, la familia ejerce un papel predominante en los procesos de movilidad*. Esto es particularmente claro cuando las estructuras familiares y las estructuras económicas tienen un fuerte grado de homología. Así, en gran número de sociedades agrarias, la tierra vuelve al primogénito. Las relaciones familiares son todavía el principal determinante de los procesos de movilidad.

En las sociedades industriales modernas, la determinación de la movilidad por las relaciones familiares no aparece más que en raros casos donde roles económicos o roles familiares coinciden. Pero la familia guarda su papel de instancia de orientación en la medida en que contribuye a determinar el nivel escolar y, más generalmente, las expectativas sociales del hijo.

La otra instancia de orientación fundamental en las sociedades industriales es la escuela. En efecto, la escuela no tiene solamente, según Sorokin, la función de proporcionar las capacidades necesarias a las sociedades; tiene también la de seleccionar los individuos y orientarlos hacia las posiciones sociales existentes.

La obra de Sorokin sobre la movilidad se coloca en la vasta perspectiva que había adoptado en *Social and Cultural Dynamics*. Uno de sus objetivos principales ha sido el de estudiar las variaciones de los procesos de movilidad en el espacio y en el tiempo. En lo que concierne a las sociedades industriales, ha visto claramente que la evolución tecnológica y económica que las caracteriza conduce a una modificación del sistema integrado por las diferentes instancias de orientación: la reducción de las homologías entre estructuras familiares y estructuras económicas por una parte, el crecimiento de la demanda de personal cualificado por otra, tienden a debilitar el papel de selección de la familia y a reforzar el de la escuela.

No está en nuestro propósito resumir el enorme volumen consagrado por Sorokin a la movilidad. Lo que queremos subrayar es que en este autor se encuentra la idea fundamental según la cual los procesos de movilidad y, de manera general, *los mecanismos generadores de la desigualdad de oportunidades no pueden ser analizados más que a partir del sistema integrado por las estructuras sociales por una parte y por el conjunto de las instancias de orientación por otra.* La movilidad que se observa en una sociedad resulta,

en otros términos, del juego complementario de estas instancias y de las estructuras sociales.

La teoría de Sorokin, en la forma en que la dejó, no es directamente aplicable cuando se trata de responder a ciertas cuestiones como la de saber si el aumento de las tasas de escolarización en las sociedades industriales modernas es susceptible de ocasionar un aumento de movilidad. No se le puede interrogar tampoco sobre la evolución de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. A esta última cuestión, Sorokin sin duda habría respondido solamente que, el rol de la familia en tanto que instancia de orientación tiende a debilitarse, luego el rol selectivo de la escuela debe tener, por compensación, tendencia a crecer.

Quizá el carácter muy general de la teoría de Sorokin podría ser una de las razones por las cuales esta teoría parece haber sido bastante olvidada por la sociología moderna. Puede ser también que la reverencia un poco fría que ella suscita sea debida a su *orientación resueltamente funcionalista*. Las instancias de orientación son concebidas con la función de reproducir las estructuras sociales. La reproducción de estas estructuras es, por su parte, tautológicamente planteada como la condición necesaria de la continuidad. Aunque estas resonancias funcionalistas no estén ausentes de las teorías modernas relativas a la desigualdad de oportunidades, es difícil aceptar la casi personificación de las estructuras sociales que introduce el funcionalismo sorokiniano. Complementariamente, este funcionalismo presta a las instancias de orientación una facultad de armonización en relación a las estructuras sociales que es difícil de concebir.

Pero se puede leer un autor de muchas maneras. Lo que nosotros retendremos sobre todo para nuestra parte de la teoría sorokiniana, es el principio según el cual los mecanismos generadores de la desigualdad de oportunidades deben ser concebidos como resultado de *la filtración de los individuos por un sistema de instancias de orientación*. «Pene-trando» en cada una de estas instancias de orientación cada individuo tiene un cierto poder de iniciativa. Pero la posición de salida que obtiene no depende solamente de su voluntad o de sus características individuales. Depende también de los mecanismos de filtro de la instancia de orientación, de la composición de la población que se dirige a ella y, eventualmente, de la distribución de las posiciones de salida cuando aquella puede ser considerada como prefijada. En consecuencia, la movilidad es el resultado complejo de

lo que se pueden llamar *características estructurales de las instancias de orientación*.

Concretamente, la perspectiva sorokiniana invita a sustituir las teorías que intentan poner directamente en relación, por una serie de implicaciones, factores tan complejos como la evolución de las tasas de escolarización y la evolución de las tasas de movilidad por ejemplo, por una teoría que parte de los procesos elementales de la filtración y que se puede describir con suficiente precisión. Además se puede analizar, en un segundo momento, la influencia sobre la movilidad de tal o cual variación en las características estructurales de estos procesos.

Sobre un plan metodológico, la teoría de Sorokin invita a *abandonar el lenguaje de la implicación o de la correlación* del que se ha visto la ineficacia en *provecho del lenguaje de los procesos*.

Para ilustrar esta idea, utilizamos un esquema simple. Imaginemos que se pueden describir los mecanismos de filtración por los cuales un status social es atribuido a un conjunto de individuos por un sistema integrado de dos instancias de orientación. La primera de estas instancias (A) recibe un conjunto de individuos a, b, c, ..., n dotados de características individuales i. Ella les atribuye nuevas características j que dependen de i, pero también de ciertas características estructurales de la instancia A, por ejemplo u, v, ... Los individuos se dirigen luego hacia la instancia B dotada de características estructurales w, x, ..., y reciben características k (figura I.1).

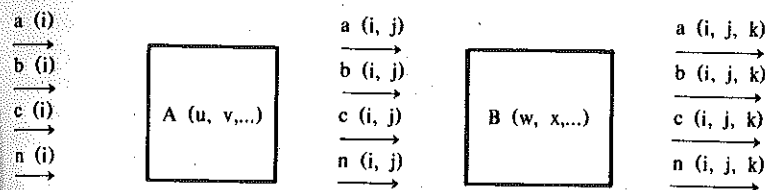


Figura I.1. - Esquema que formaliza la teoría sorokiniana de la movilidad social.

Diversas interpretaciones pueden darse de estas instancias. Así A puede representar la familia, i el éxito escolar del hijo, j la ramificación educativa tomada por el niño en un cierto momento, u, v, ..., diversas características de la familia (situación en la jerarquía socio-profesional, etc.), B puede en-

tonces representar el sistema escolar con sus características w, x, \dots , siendo k por ejemplo el nivel escolar alcanzado por el hijo.

Pero A y B pueden igualmente representar los mecanismos de filtración que corresponden por ejemplo a dos años escolares consecutivos o a dos ciclos de estudios. O, A puede todavía representar el sistema de filtración escolar y B el sistema de filtración post-escolar, etc.

Evidentemente el esquema de la figura I.1 no es más que indicativo. Es imposible extraer alguna enseñanza sin introducir precisiones suplementarias sobre los mecanismos de filtración. Se ve sin embargo que simboliza procesos elementales que pueden ser considerados como una representación adecuada de lo que pasa realmente en las sociedades.

Subrayemos también que el esquema de la figura I.1 da a la noción sorokiniana de instancia de orientación (*selection agency*) una significación más abstracta y más general que aquella que le daba Sorokin. En este autor, las instancias de orientación son identificadas con *instituciones* (familia, escuela, etc.). En nuestra concepción, A y B pueden efectivamente recibir esta interpretación. Pero se les puede dar también una significación más abstracta; la de *momentos* en el proceso de conjunto que conduce a un individuo de un cierto status de origen i a un cierto status de llegada k .

Desde un punto de vista lógico, este esquema esboza una teoría totalmente diferente por su forma de las teorías *factoriales* consideradas más arriba. En efecto, las características individuales i, j, k y los datos estructurales que caracterizan las instancias de orientación u, v, \dots, w, x, \dots constituyen una totalidad o un *sistema*. Sus efectos no se agregan. Se combinan. Así, supongamos que w caracteriza la capacidad de acogida de la estructura social y que esta capacidad evoluciona en el tiempo. El efecto de este cambio sobre la movilidad podrá solamente ser determinado analizando simultáneamente la evolución en el tiempo de las otras características estructurales.

Veremos ulteriormente cómo este esquema, directamente inspirado en la teoría de Sorokin, puede ser precisado de manera que tomará la forma de un *modelo*. Pues de eso se trata. Una de las razones por las cuales la teoría y, más generalmente el lenguaje de Sorokin, no han sido utilizados en los estudios ulteriores sobre la desigualdad de oportunidades es que es difícil llegar a cualquier tipo de conclusiones, a no ser proposiciones extremadamente generales, a menos de transcribirla bajo la forma de un modelo capaz de conducir

a un conjunto de proposiciones que puedan, a su vez, ser confrontadas con la observación.

Estas nociones se aclararán luego y el modelo que se utilizará será, como se podrá ver, de una gran simplicidad. Diremos solamente que *un modelo puede ser caracterizado como una teoría redactada en términos tales que sus consecuencias pueden ser extraídas*, no por una secuencia de implicaciones de tipo silogístico como las que se encuentran en las teorías factoriales, sino por un cálculo.

Nuestro diagnóstico es, en resumen, que una de las fuentes principales de las dificultades halladas por la sociología en el análisis de la desigualdad de oportunidades reside en que las teorías generalmente utilizadas son de tipo factorial. Ahora bien, la movilidad es un proceso complejo que resulta de la acción de un conjunto de factores que deben ser concebidos como un *sistema*. Por otro lado, se puede explicar fácilmente que las teorías de la movilidad social, como muchas teorías sociológicas, hayan revestido principalmente esta forma, puesto que las teorías factoriales son las únicas compatibles con formas elementales de razonamiento, como las secuencias de implicaciones de tipo silogístico. Recíprocamente, las teorías del tipo «de sistemas» implican un lenguaje más fuerte, el de los modelos.

4. Plan de la obra

En un primer capítulo, nos esforzaremos por ilustrar la importancia del análisis de sistemas en el caso que nos ocupa a partir del análisis de lo que se puede llamar la *paradoja de Anderson*: con gran sorpresa, Anderson (1961) observó, analizando diversas encuestas que, en las sociedades industriales, el nivel de instrucción parecía tener una relación extremadamente débil con la movilidad. Si se analiza este resultado en el lenguaje factorial, se llega a la proposición sorprendente y difícilmente aceptable según la cual la educación sería un determinante menor de la movilidad. Una formalización muy elemental hace aparecer por el contrario que, aun cuando la educación ejerce un papel poderoso en la determinación del status social, no se debe esperar, salvo en situaciones muy particulares que no tienen oportunidad de ser observadas en la práctica, una relación muy elevada entre nivel de instrucción y movilidad.

En los capítulos 2 y 3, abordaremos el primer momento del proceso de movilidad: el de *la distribución desigual de*

los individuos en el sistema escolar. Estos capítulos serán consagrados a un balance de lo que sabemos de los mecanismos fundamentales generadores de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. Utilizaremos para esto, por una parte, las numerosas encuestas sociológicas consagradas a este problema en las sociedades industriales; por otra parte, los datos de la estadística escolar. Procuraremos seguidamente clasificar y sintetizar las teorías parciales que han sido propuestas para explicar el fenómeno de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza.

Esto nos conducirá a presentar en el capítulo 4 un modelo cuya axiomática resume la teoría sintética que se desprende de los capítulos precedentes. Se verificará luego que las consecuencias que se deducen de este modelo son conformes a las observaciones que se pueden extraer de la estadística escolar y de las encuestas sociológicas. En un primer momento, se dirigirá al modelo cierto número de preguntas a las cuales los datos disponibles no permiten responder directamente.

Precisemos inmediatamente que este modelo, como el modelo más general del capítulo que sigue, representa, no una sociedad particular, sino una sociedad de tipo ideal que reúne el conjunto de las sociedades industriales avanzadas de tipo liberal. Como ya hemos tenido ocasión de decir, los datos de observación disponibles, aun en un país como Estados Unidos donde la estadística escolar es particularmente rica y las encuestas sociológicas numerosas, no permiten construir y someter a prueba un modelo dinámico de la evolución de la desigualdad de oportunidades. Esta situación resulta en particular de que los datos diacrónicos disponibles son en general relativos a variables someras y poco numerosas (población escolarizada, tasas de escolarización, etc.). Por eso la única estrategia posible, cuando se quiere tratar la desigualdad de oportunidades en términos «sistémicos», consiste en representar de manera general los mecanismos generadores de la desigualdad. Esta estrategia prohíbe evidentemente un análisis propiamente cuantitativo y llega a resultados que son sobre todo de orden cualitativo.

En los capítulos 5 y 6, el modelo precedente será ampliado de manera que podamos obtener un modelo de movilidad social. Utilizando el mismo método que en el caso de la explicación de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, nos esforzaremos, en el capítulo 7, por hacer, a un nivel muy general, un balance de los datos y teorías relativas al problema de la movilidad social. Esto nos conducirá a

verificar que las consecuencias del modelo son compatibles con la observación y a dirigirle preguntas para las cuales los datos disponibles no aportan respuesta directa.

Digamos seguidamente que, en el caso de la movilidad social, la información disponible es, en relación a la perspectiva de un análisis sistémico, todavía más esporádica que en el caso de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. Las informaciones disponibles en materia de movilidad se reducen frecuentemente a tablas de movilidad intergeneracionales que dan el status profesional del padre en función del status profesional del hijo. Es por ejemplo excepcional encontrar en la literatura publicada tablas que den simultáneamente el nivel de instrucción y el status social del hijo en función del status social del padre. Por otra parte, no se dispone, en materia de movilidad intergeneracional, de series diacrónicas.

Los únicos estudios de movilidad que hacen aparecer una rica información diacrónica son los estudios de movilidad intergeneracional.⁵ Pero sus resultados dependen mucho de los contextos particulares y especialmente de los contextos económicos en los cuales son efectuados, de manera que desbordan el cuadro muy general en el que nos situamos aquí.

Siguiendo este camino estamos obligados a introducir ciertas observaciones de orden más general. Como se verá, los modelos desarrollados en los capítulos precedentes conducen a plantear ciertos interrogantes que pertenecen al orden de la teoría sociológica, incluso de la filosofía social: ¿es posible, en una sociedad políticamente liberal llegar a una atenuación sensible de las desigualdades ante la enseñanza? ¿Se puede perseguir a la vez un objetivo igualitario y dominar las consecuencias que se desprenden del crecimiento «natural» del sistema educativo? ¿Qué consecuencias se pueden esperar de las reformas pedagógicas? Etc. Veremos que los desarrollos precedentes nos conducirán también a presentar ciertas conjeturas relativas a la crisis de la educación en las sociedades industriales avanzadas.

5. Ver por ejemplo R. Girod (1971), T. Husén (1969). De particular interés son los notables trabajos de Girod sobre la *contramovilidad*, en una muestra ginebrina que ha observado repetidamente a lo largo de varios años, este autor ha constatado que una proporción no despreciable de individuos retornaban a su status de origen después de un paso provisional en categorías superiores o inferiores. Este resultado invita a la prudencia en la interpretación de los datos de la movilidad intergeneracional puesto que, en este caso, el padre y el hijo son observados, cada uno, en un punto particular de su carrera.

Primera parte
Teoría de la movilidad y
análisis de sistemas

Nivel de instrucción y movilidad ejemplo de aplicación del análisis de sistemas

El carácter general y persistente de las desigualdades sociales ante la enseñanza es uno de los hechos mejor establecidos de la sociología de la educación. Examinaremos este problema en el capítulo siguiente.

En el presente capítulo, abordaremos un problema mucho más discutido: el de la *relación entre el nivel de instrucción y la movilidad*, con el objetivo de mostrar la dificultad más que de agotarla.

En la perspectiva de análisis de procesos que es la nuestra, este problema debería ser tratado lógicamente después del de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. En efecto, el status social es evidentemente adquirido luego del nivel de instrucción y no se puede hablar de movilidad más que a partir del momento en que habiendo adquirido un individuo un status social, este último puede ser comparado con el de su padre.

Si hemos elegido abordar este problema desde el primer capítulo, es porque las discusiones a las cuales ha dado lugar demuestran excelentemente la necesidad de utilizar el lenguaje del análisis de sistemas cuando se trata de cuestiones relativas a la movilidad social y, recíprocamente, la insuficiencia del lenguaje de la correlación o de la implicación habitualmente utilizado por los sociólogos.

1. La relación entre el nivel de instrucción y el status socio-profesional

Un punto sobre el cual todo el mundo está de acuerdo es que *existe generalmente una relación elevada entre el nivel de instrucción alcanzado por un individuo y su status social.* Se ve, por ejemplo, a propósito del caso francés, examinando los resultados de una encuesta sobre la movilidad dirigida por Praderie (1967) en el marco del INSEE. Las categorías sociales superiores (cuadros superiores, profesiones liberales) aparecen con un promedio alto, que no es nada sorprendente, de edad de finalización de estudios y, en consecuencia, un nivel de instrucción más elevado que las categorías sociales bajas. De manera general, el nivel de instrucción medio aumenta a medida que uno se eleva en la jerarquía de las categorías socio-profesionales.

El estudio del INSEE, que versa sobre un número de personas considerable, muestra en efecto que, en la población de hombres de 30 a 44 años, los obreros especializados, los peones, los asalariados y obreros agrícolas tienen una edad de finalización de estudios con un promedio inferior a 14 años, en tanto que la de los empleados es superior a 15 años, la de los comerciantes importantes a 16 años, la de los cuadros administrativos medios de poco menos de 17 años, la de los mandos superiores y personas que ejercen una profesión liberal respectivamente de más de 19 años y de más de 24 años.

Sería inútil reproducir datos análogos a propósito de otros países. En todos los casos, se observa el mismo tipo de relación entre nivel de instrucción y status social que en el caso francés: los diplomas de nivel superior están siempre concentrados al nivel de las categorías superiores.

Hay que concluir sin embargo:

1. ¿El nivel de instrucción tiene una influencia importante sobre el status social?
2. ¿El nivel de instrucción tiene una influencia importante sobre la movilidad? ¿Se puede concluir en otros términos que un nivel de instrucción elevado aumenta las oportunidades de ascenso social del hijo con relación a su padre?

Estas son las *dos preguntas fundamentales* que nos haremos en este capítulo.

Una corta reflexión muestra que la existencia de una relación marcada entre nivel de instrucción y status social no

permite responder positivamente, sin un más amplio examen, a estas cuestiones. Consideremos la primera. Es posible, dado el fenómeno de las desigualdades sociales ante la enseñanza, que la relación observada entre nivel de instrucción y status social, sea, en una medida no despreciable, debida a que:

1. la probabilidad para un individuo de alcanzar un nivel de instrucción elevado es mayor si su padre tiene un status socio-profesional elevado;

2. la probabilidad para un individuo de alcanzar un nivel social elevado es mayor, cualquiera que sea su nivel de instrucción, si el status social del padre es más elevado.

Se trata en otros términos de determinar en qué medida *la relación* marcada que se observa entre el nivel de instrucción y el status social es debida a una *influencia* del nivel de instrucción sobre el status social y en qué medida ella es debida a la doble influencia del status social del padre sobre el nivel de instrucción del hijo por una parte, y por otra parte, sobre el status social del hijo haciendo abstracción del nivel de instrucción.

No es posible responder, utilizando los datos publicados por Praderie, a esta cuestión en el caso francés. Utilizaremos pues otro material, de origen americano, debido a Blau y Duncan (1967). Dado el carácter muy general de la cuestión planteada (*¿la influencia real* del nivel de instrucción sobre el status social explica para una parte importante la relación entre nivel de instrucción y status social?), el origen del material importa poco. La parte de la *influencia* de la primera variable sobre la segunda en su *relación* puede variar de un contexto a otro. Pero es difícil imaginar que pueda ser importante en una y despreciable en la otra.

En el vasto estudio que han consagrado a la movilidad social en Estados Unidos, Blau y Duncan han utilizado una muestra nacional de más de 20.000 personas. Su encuesta ha sido incorporada al *Current Population Survey*, administrado cada mes por el *Bureau of Census*. Ha sido efectuada en 1962. Dado el procedimiento utilizado, los autores han debido contentarse con agregar a las preguntas de rutina consideradas por la administración, un pequeño número de preguntas tendientes a explorar los determinantes de la movilidad. Estas preguntas les proporcionaron informaciones sobre los puntos siguientes:

1. Nivel de instrucción del padre del encuestado (x_1).
2. Profesión del padre del encuestado (x_2).
3. Nivel de instrucción del encuestado (x_3).

4. Primer empleo del encuestado (x_4).

5. Primer empleo del encuestado en el momento de la encuesta (x_5).

A partir de estas informaciones, reagruparon las categorías socio-profesionales de manera que formaron una escala de 13 categorías groseramente ordenadas desde el punto de vista de su status en la jerarquía socio-profesional. Las informaciones relativas al nivel de instrucción fueron también reagrupadas de manera que formaran una escala someramente ordenada. Estos reagrupamientos permiten definir las variables x_1, x_2, \dots, x_5 .

Estas variables ejercen influencias entrelazadas unas con otras. El nivel de instrucción del padre (x_1) tiene una influencia sobre el nivel de instrucción del encuestado (x_3); el status profesional del padre (x_2) tiene una influencia sobre el nivel de instrucción del encuestado (x_3), pero también, independientemente del nivel de instrucción del encuestado, sobre su status socio-profesional provisional (x_4) y sobre su status profesional en un punto más avanzado de su carrera (x_5), etc. Se puede resumir la estructura de estas influencias bajo la forma de un esquema flechado como el de la figura 1.1.

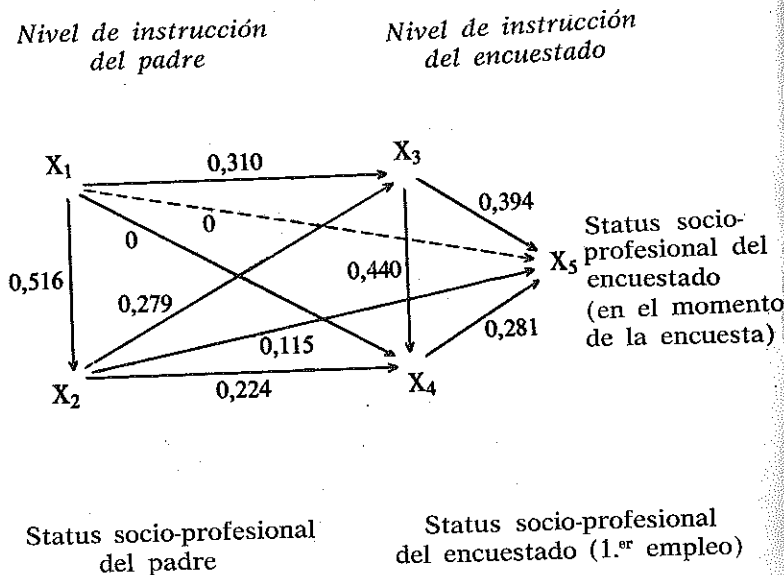


Figura 1.1. - Red de influencias que muestran la complejidad de la relación entre el nivel de instrucción del encuestado y su status socio-profesional (según Blau y Duncan).

Esta figura hace aparecer la necesidad de distinguir entre la relación nivel de instrucción/status socio-profesional y la influencia de la primera variable sobre la segunda.

Consideremos en efecto la relación entre x_3 (nivel de instrucción del encuestado) y x_5 (status socio-profesional del encuestado en el momento de la encuesta). La figura 1.1 muestra que esta relación es de hecho la resultante compleja de cierto número de influencias elementales:

1. Influencia de x_3 sobre x_5
2. Influencias combinadas de x_3 sobre x_4 y de x_4 sobre x_5 .
3. Influencias combinadas de x_2 sobre x_3 y de x_2 sobre x_5 .
4. Etc.

En otros términos, la relación entre x_3 y x_5 no resulta solamente de la influencia de x_3 sobre x_5 , sino igualmente de todo un conjunto de combinaciones de influencias elementales que vienen a agregarse a la propia influencia de x_3 sobre x_5 . Así, las influencias combinadas de x_2 sobre x_3 y de x_2 sobre x_5 , contribuyen a hacer crecer la relación entre x_2 y x_5 en relación a la influencia de x_3 sobre x_5 .

Existe un método estadístico que permite, a partir del conocimiento de las relaciones, determinar las influencias.⁶ Conduce a asociar a cada una de las flechas que simbolizan las influencias $x_i \rightarrow x_j$ en un esquema como el de la figura 1.1, una medida de influencia. Son precisamente los valores de esta medida de influencia quienes han sido trasladados sobre el gráfico de la figura 1.1. Un valor igual a 1 indica una influencia máxima. Así, si la medida que corresponde a la influencia de x_1 sobre x_3 fuera igual a 1 esto significaría que, conociendo solamente el nivel de instrucción del padre (x_1), uno sería capaz de deducir exactamente el nivel de instrucción del encuestado (x_3); cuanto más se aleje el valor de la medida de influencia de 1 y se acerque a 0, mayor será la independencia de las dos variables. Cuando sea igual a 0, significará que la influencia es nula.

Los valores trasladados sobre el gráfico de la figura 1.1 muestran que la influencia del nivel de instrucción del encuestado (x_3) sobre su status socio-profesional en el momento de la encuesta es de 0,394. La influencia de x_3 sobre x_5 está, pues, lejos de ser máxima, pero es igualmente superior a 0. Esta medida hace abstracción, por otra parte, del primer empleo del encuestado (x_4), en el sentido que ella ignora

6. Este método, *path analysis* en el caso lineal, análisis de dependencia en el caso general, es expuesto por Boudon (1971).

que x_3 (instrucción del encuestado) tiene influencia sobre x_4 (primer empleo) y x_1 una influencia sobre x_5 (empleo definitivo). Si se introduce este factor, la influencia de x_3 sobre x_5 es igual a

$$0,394 + (0,440 \times 0,281) = 0,518$$

Este valor puede ser considerado como una medida de la influencia del nivel de instrucción del encuestado sobre su status en el momento de la encuesta. Es más débil que la relación entre las dos variables (0,506), aunque elevada.

En otros términos, la relación entre x_3 (nivel de instrucción del encuestado) y x_5 (status social del encuestado en el momento de la encuesta) sobreestima efectivamente la influencia de la primera variable sobre la segunda, porque la relación entre x_3 y x_5 es igual a 0,596 y la influencia de x_3 sobre x_5 a 0,518 solamente. Pero la comparación de las dos cifras muestra que la relación entre x_3 y x_5 es, a pesar de todo, esencialmente debida a la influencia de x_3 sobre x_5 , y en una débil medida solamente a las demás influencias (influencias combinadas de x_2 sobre x_3 y sobre x_5 , etc.).

En resumen se concluye que, en el contexto observado por Blau y Duncan, se debe admitir una influencia directa no despreciable del nivel de instrucción sobre el status social adquirido por el individuo y que la influencia simultánea del status socio-profesional del padre sobre el nivel de instrucción del encuestado y sobre su status profesional, haciendo abstracción de su nivel de instrucción, es, en comparación, despreciable.

Se puede, en otros términos, calificar el contexto observado por Blau y Duncan de *meritocrático*. Ciertamente, el status socio-profesional del padre contribuye a determinar el nivel de instrucción del hijo: la influencia de la primera de estas variables sobre la segunda es igual a

$$0,310 + (0,516 \times 0,279) = 0,454$$

Pero la parte de la relación entre el nivel de instrucción y el status social del encuestado que *no es debida* a la influencia de su nivel de instrucción es débil e igual a

$$0,596 - 0,518 = 0,078$$

En pocas palabras, el padre puede influir en el status social del hijo dándole un nivel de instrucción elevado. Pero

una vez que el hijo ha adquirido un cierto nivel de instrucción, el padre, cualquiera que sea su status social, no tiene más influencia sobre el status social del hijo.

Se puede, en definitiva, responder positivamente a la primera de las dos preguntas planteadas en la página 41. En el contexto observado por Blau y Duncan, el nivel de instrucción ejerce mucha influencia sobre el status social.

Trivialidad, se dirá, que no merece ser demostrada. ¿Cómo imaginar que pueda ser de otra manera, en las sociedades donde el acceso a numerosas profesiones de nivel superior implica la constatación de calificaciones conferidas y avaladas por el sistema escolar?

En realidad, es indispensable, en el dominio que nos ocupa, *desafiar estas trivialidades*. Observemos, en efecto, que si es verdadero y trivial que el nivel de instrucción juega un rol importante en la determinación del status social (0,518), la influencia sobre el status social de los factores extraños al nivel de instrucción está lejos de ser despreciable ($1 - 0,518 = 0,482$). Entre estos factores, los orígenes sociales cuentan en una débil parte (0,078). Quedan los factores que Blau y Duncan no tienen en cuenta de manera explícita en su análisis. No se trata pues ni del status social del padre, ni del nivel de instrucción del hijo. Ahora bien, la influencia de estos factores es importante puesto que es igual a $0,482 - 0,078 = 0,404$.

¿De qué factores se trata? Probablemente en gran medida de un «factor» que es imposible tener en cuenta en el lenguaje utilizado por Blau y Duncan, a saber la no-congruencia relativa (inevitable en una sociedad en que la enseñanza escapa a la planificación autoritaria) entre la distribución de capacitaciones proporcionadas por el sistema educativo y la distribución de capacitaciones demandada por el sistema social. En el lenguaje factorial (correlacional) utilizado por Blau y Duncan, esta no-congruencia no puede ser introducida explícitamente. Ella toma la forma lógica de lo inexplicado, de lo aleatorio, del azar, o, como se dice en lenguaje estadístico, de *error*. Sin embargo, si se admite dar un contenido positivo a estos «errores» o factores aleatorios y ver esencialmente una traducción disfrazada de la no-congruencia entre estructuras educativas y estructuras sociales, uno es llevado a la conclusión de que, si el nivel de instrucción es un determinante importante del status social, su influencia

7. Estos cálculos son aproximativos. Las medidas de influencia tienen de hecho una significación precisa, desde un punto de vista estadístico, cuando son elevadas al cuadrado.

está fuertemente restringida por el hecho de que no puede existir, en una sociedad liberal, una armonía completa entre las capacidades ofertadas y las capacidades requeridas. >

2. Algunos hechos inquietantes

Admitamos sin embargo la influencia importante del nivel de instrucción sobre el status social. Admitamos igualmente el carácter trivial de esta influencia y abordemos la segunda pregunta de la página 40, que repetimos:

¿Es preciso, dada la existencia de una fuerte relación entre nivel de instrucción y status social, concluir que el nivel de instrucción tiene una fuerte influencia sobre la movilidad?

¿Es posible concluir, en otros términos, que un nivel de instrucción elevado aumente las oportunidades de ascenso del hijo en relación a su padre?

Se estimará quizá, como en el caso precedente, que una respuesta positiva se impone. ¿Cómo imaginar que un nivel de instrucción elevado no aumente las oportunidades de movilidad en las sociedades técnicas sobre las que nos interesamos?

Sin embargo, y ésta es la prueba de que hay que defenderse de perogrulladas, parece que es más bien la respuesta negativa la que conviene y que, en las sociedades industriales, el nivel de instrucción no influye sensiblemente las oportunidades de movilidad. >

Esta paradoja ha sido puesta en evidencia, por primera vez sin duda, en un artículo debido a Anderson (1961). Este artículo es de una importancia capital para la sociología de la movilidad social en la medida en que revela la inadecuación de los lenguajes habitualmente utilizados en este campo.

El trabajo de Anderson, al que el autor ha dado un título significativo: *A Skeptical Note on Education and Mobility*, se basa en una reutilización de tres encuestas de orígenes respectivamente americano, sueco y británico. Cuando Anderson emprende esta reutilización, su objetivo era probablemente verificar empíricamente la proposición de «sentido común», según la cual la relación entre nivel de instrucción y movilidad no puede ser, en las sociedades industriales avan-

zadas, sino elevada. Ahora bien, lo que observó contradice en gran medida su expectativa.

Para dar cuenta de la exacta dimensión de este resultado, es indispensable retomar con detalle los datos utilizados por Anderson. En efecto, si este autor ha extraído de sus observaciones la conclusión que se imponía, o sea, *la relación entre nivel de instrucción y movilidad es un fenómeno complejo que no puede ser analizado sino por referencia a un sistema más amplio de variables*, el análisis de este sistema no es abordado en el artículo. Por eso él le ha dado una connotación a la vez suspensiva (*A Note...*) y negativa (*A Skeptical Note...*) juzgando, no poder ir más allá de una invitación al escepticismo con respecto a la proposición trivial que afirma la influencia del nivel de instrucción sobre la movilidad.

La primera encuesta utilizada por Anderson es debida al sociólogo americano Centers (1949). Versa sobre una muestra restringida (N = 416). La tabla 1.1 presenta los datos extraídos por Anderson del trabajo de Centers. Esta tabla estudia la distribución de la muestra en relación a dos variables.

1. Nivel de instrucción relativo del hijo en relación al padre (más alto, idéntico, más bajo).

2. Status social relativo del hijo en relación al padre (idem).

Nivel de instrucción del hijo en relación al padre	Status socio-profesional del hijo en relación al padre			
	Más alto	Igual	Inferior	Total
Más alto	134	96	61	291
Igual	23	33	24	80
Inferior	7	16	22	45
Total	164	145	107	416

Tabla 1.1. - Relación entre nivel de instrucción relativo y status social relativo (según Centers y Anderson).

> Observemos primeramente que entre las dos generaciones consideradas, *la estructura educacional* (distribución de la población en función del nivel escolar alcanzado) *se ha modificado más fuertemente que la estructura social* (distribución de la población en función de los estratos socio-

profesionales. En efecto, mientras que 291 encuestados sobre 416, o sea el 70 %, tienen un nivel de instrucción superior al de su padre, 164 sobre 416, o sea el 39 % solamente, tienen un status social superior. Complementariamente, 45 encuestados sobre 416, o sea el 11 %, tienen un nivel de instrucción inferior, en tanto que 107 sobre 416, o sea el 26 %, tienen un status social inferior. (Estas cifras indican que, dadas las categorías consideradas, la estructura social se ha desplazado hacia las categorías superiores pero con una intensidad menor que la estructura educacional.)

Esta discordancia entre la evolución de las dos estructuras tiene por consecuencia que los encuestados que tienen un nivel de instrucción superior al de su padre no puedan tener todos un status social superior. Del mismo modo, puesto que 107 encuestados tienen un status social inferior al de su padre, y que solamente 45 encuestados tienen un nivel de instrucción inferior, es preciso que $107 - 45 = 62$ personas tengan un status social inferior aunque tengan un nivel de instrucción al menos igual al de su padre. En otros términos, de la discordancia entre la evolución de las dos estructuras, se deduce la imposibilidad de una adecuación perfecta entre nivel de instrucción relativo y status social relativo.

Examinemos los márgenes de la tabla 1.1; puesto que el total de la primera línea es 291 y el total de la primera columna 164, el efectivo situado en su intersección puede como máximo ser igual al mínimo de estos dos números. Resulta que $291 - 164 = 127$ personas deben aparecer en una casilla no diagonal, es decir en una casilla que corresponda a una cierta inadecuación entre nivel de instrucción relativo y status social relativo. Del mismo modo, siendo los totales de la segunda línea y de la segunda columna respectivamente 80 y 145, 80 personas como máximo habrían podido estar situadas en la intersección (adecuación de los valores de las dos variables). De la misma manera, la intersección entre la tercera línea y la tercera columna no puede contener más que 45 personas como máximo, es decir el mínimo entre 45 y 107, los totales respectivamente de la tercera línea y de la tercera columna.

Anderson ha tenido la ingeniosa idea de construir la tabla teórica que habría sido obtenida si, dadas las diferencias que caracterizan la evolución de las dos estructuras, los individuos hubieran sido clasificados de manera que expresase la adecuación entre status educacional y status social relativo, si no perfecta (se acaba de ver que esto sería imposible), al menos lo más posible (tabla 1.2). Esta tabla ha

sido construida por un procedimiento en escalera: se suponen los márgenes dados (los de la tabla 1.1). Se coloca en seguida en la casilla (1.1), situada en la intersección de la primera línea y de la primera columna el mayor efectivo posible: 164. Siendo el total de la línea 291, $291 - 164 = 127$ personas son colocadas en la casilla (1.2). Resulta que $145 - 127 = 18$ personas pueden ser colocadas como máximo en la intersección (2.2), etc.

Nivel de instrucción relativo del hijo	Status socio-profesional relativo del hijo			
	Superior	Igual	Inferior	Total
Superior	164	127	0	291
Igual	0	18	62	80
Inferior	0	0	45	45
Total	164	145	107	416

Tabla 1.2. - Tabla teórica correspondiente a la hipótesis de una influencia máxima del nivel de instrucción relativo sobre el status social relativo.

La tabla 1.3 da las diferencias, casilla por casilla, entre la tabla efectivamente observada y la tabla teórica construida según la hipótesis precedente, que llamaremos H_1 y, que se puede enunciar de la siguiente manera:

Dadas las disparidades en la evolución de la estructura educacional y de la estructura social, los individuos han sido clasificados de manera que la adecuación entre su nivel de instrucción relativo y su status social relativo sea máximo.

$134 - 164 = -30$	$96 - 127 = -31$	$61 - 0 = 61$
$23 - 0 = 23$	$33 - 18 = 15$	$24 - 62 = -38$
$7 - 0 = 7$	$16 - 0 = 16$	$22 - 45 = -23$

Tabla 1.3. - Diferencias entre la tabla observada 1.1 y la tabla teórica 1.2.

Las diferencias entre las dos tablas son importantes. Veamos ahora, siguiendo a Anderson, las diferencias que se obtendrían sustituyendo a la hipótesis precedente por una hipótesis antitética que llamaremos H_2 :

Los encuestados tienen un status social relativo al azar, sin tener en cuenta el nivel de instrucción relativo.

En un lenguaje más técnico, la hipótesis equivale a admitir que las dos variables (nivel de instrucción relativo y status relativo) son estadísticamente independientes. Recordemos que, en el caso de la independencia estadística, el efectivo situado por ejemplo en la casilla (1,2), en la intersección de la primera línea y de la segunda columna, es igual al producto de los totales de la primera línea y de la segunda columna, dividido por el efectivo total, o sea, en el caso presente: $291 \times 127/416 = 102$. Los efectivos teóricos que corresponden a la hipótesis H_2 son obtenidos de la misma manera para todas las casillas. Estos resultados son presentados en la tabla 1.4.

Nivel de instrucción relativo del hijo	Status socio-profesional relativo del hijo			
	Superior	Igual	Inferior	Total
Superior	115	102	75	291
Igual	31	28	20	80
Inferior	18	16	12	45
Total	164	145	107	416

Tabla 1.4. - Tabla teórica correspondiente a la hipótesis de la independencia entre nivel de instrucción relativo y status social relativo.

La tabla 1.5 da las diferencias entre la tabla efectivamente observada (tabla 1.1) y la tabla construida utilizando la hipótesis de independencia H_2 .

134 - 115 = 19	96 - 102 = -6	61 - 75 = -14
23 - 31 = -8	33 - 28 = 5	24 - 20 = 4
7 - 18 = -11	16 - 16 = 0	22 - 12 = 10

Tabla 1.5. - Diferencias entre la tabla observada 1.1 y la tabla teórica 1.4.

Comparando las tablas 1.3 (que corresponde a la hipótesis H_1 : *adecuación máxima* entre el nivel de instrucción relativo y el status social relativo) y 1.5 (correspondiente a la hipótesis H_2 : *independencia* entre las dos variables), se constata que las diferencias son (en ocho casos sobre nueve) mucho más débiles en el segundo caso. De donde se deduce que la hipótesis H_2 parece mucho más plausible que la hipótesis H_1 . En otros términos: uno se acerca mucho más a la realidad observada suponiendo los status sociales relativos distribuidos al azar, independientemente de los niveles de instrucción relativos, que suponiéndolos distribuidos de manera que expresen una adecuación entre las dos variables máximas.

En resumen:

1. La diferencia de evolución entre la estructura educacional y la estructura social implica que la adecuación entre status social relativo y nivel de instrucción, no pueda de todos modos ser perfecta. Esta diferencia define una *adecuación máxima* relativamente alejada de la *adecuación perfecta*.
2. Además, y teniendo en cuenta la distinción entre adecuación máxima y adecuación perfecta, los datos hacen aparecer una estructura más próxima a una *adecuación aleatoria* que a una adecuación máxima.

Así, la disparidad en la evolución de las dos estructuras es una primera fuente de inadecuación entre status social relativo y nivel de instrucción relativo. Pero, aun cuando se elimina este factor (se agregan otras fuentes de inadecuación) cuyo resultado más claro es que en total el status social relativo del hijo aparece como prácticamente independiente de su nivel de instrucción relativo.

Esta conclusión, que parece indicar que el nivel de instrucción tiene mucho menos influencia sobre el status social que lo que se cree generalmente, es corroborada por un estudio sueco debido a Boalt (1953). Las dos tablas siguientes (1.6 y 1.7), igualmente tomadas de Anderson, muestran que en Estocolmo, como en toda Suecia, la relación entre el nivel de instrucción absoluto y el status social relativo (en relación al padre) de dos muestras de encuestados es mucho más débil que lo que se habría podido observar.

Nivel de instrucción del hijo	Status social relativo del hijo en relación al padre			Total
	Superior	Igual	Inferior	
Alto	271	369	111	751
Bajo	465	794	181	1440
Total	736	1163	292	2191

Tabla 1.6. - Relación entre nivel de instrucción absoluto y status social relativo en Estocolmo (según Boalt - Anderson).

Nivel de instrucción del hijo	Status social relativo del hijo en relación al padre			Total
	Superior	Igual	Inferior	
Alto	11	32	6	49
Medio	13	43	16	72
Bajo	99	381	127	607
Total	123	456	149	728

Tabla 1.7. - Relación entre nivel de instrucción absoluto y status social relativo en Suecia (según Boalt - Anderson).

Así, en la muestra tomada en Estocolmo, los encuestados de nivel escolar alto tienen un status social más elevado que su padre en un 36 % (= 271/751) de los casos. Esta proporción es apenas más débil, 32 % (= 465/1.440) cuando el nivel escolar es bajo. Además, un nivel escolar elevado es acompañado de una movilidad social descendente en el 15 % (= 111/751) de los casos. Un nivel escolar bajo en el 13 % (= 181/1.440) de los casos.

Los resultados son análogos en el caso de la segunda muestra.

3. Primera aplicación del análisis de sistemas

De los datos presentados por Anderson se desprende un sentimiento de contradicción con los resultados de la sección 1. En un caso, el nivel de instrucción parece influir fuertemente en el status social. En el otro, la movilidad y nivel de instrucción parecen independientes. Sin embargo, es preciso notar que los resultados no tienen la misma estructura en los dos casos. En la sección 1, nivel de instrucción y status sociales son *absolutos*. En la sección 2, uno de los dos es *relativo* en el ejemplo sueco extraído de Boalt; los dos son relativos en el ejemplo americano, extraído de Centers.

De hecho, *la contradicción aparece solamente en el caso en que se utiliza el modo de pensar silogístico*. La verdad es que los resultados de las secciones 1 y 2 son perfectamente compatibles entre sí y traducen de hecho dos aspectos complementarios del mismo fenómeno, siendo ambos sociológicamente esenciales.

Los resultados de la sección 1 indican que existe una fuerte desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, una influencia del nivel de instrucción sobre el status social y una desigualdad de oportunidades sociales (inmovilidad social). Los resultados de la sección 2 tienen otra interpretación: los datos sacados de Boalt (ejemplo sueco) indican que existe, en el nivel de las muestras observadas, casi igualdad, no de oportunidades sociales, sino de oportunidades para cada individuo de obtener un status respectivamente igual, superior o inferior al de su padre, cualquiera que sea su nivel de instrucción. Dicho de otro modo, los encuestados de nivel escolar elevado pertenecen en promedio a familias socialmente más elevadas; su nivel escolar elevado les permite tener (tabla 1.6) un 36 % de probabilidades de subir en relación a su padre, un 49 % de probabilidades de mantener su status y un 15 % de probabilidades de tener una movilidad descendente. En lo que concierne a los encuestados de nivel escolar bajo, pertenecen en promedio a familias con un nivel social más bajo. Ellos tienen respectivamente un 32 % de probabilidades de subir, un 55 % de probabilidades de alcanzar el mismo status que su padre y un 13 % de probabilidades de descender. En resumen, todo parece darse como si la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, lejos de estar desprovista de efectos, tuviera la consecuencia de ge-

nerar una igualdad de oportunidades de movilidad descendente, de estabilidad o de ascenso ligados a los diferentes niveles escolares.

La interpretación de los datos extraídos de Centers (ejemplo americano) es más compleja, siendo las dos variables utilizadas *relativas* (status social y nivel de instrucción relativos del hijo en relación al padre). Éstas indican que el ascenso educacional no modifica la estructura de riesgos y de oportunidades. Pero la interpretación de esta proposición es difícil por el hecho de que las oportunidades de promoción educacional dependen en sí mismas del nivel educacional de la familia de origen. En pocas palabras, es difícil dar un sentido preciso al análisis resumido por las tablas 1.1 a 1.5. Todo lo que se puede retener de este análisis es un hecho de una importancia sociológica extrema si su validez puede ser extendida más allá del número limitado de casos sobre el cual él ha sido establecido. Este hecho merece ser enunciado de nuevo:

Un individuo que tiene un nivel de instrucción superior al de su padre tiene tantas oportunidades de mantener o mejorar su status de origen como un individuo que tiene un nivel de instrucción inferior o igual al de su padre.

Esto no significa sin embargo que la instrucción no tenga influencia sobre la movilidad. Pero, para verlo, es necesario construir un *modelo* que permita analizar los efectos muy complejos de los que la tabla 1.1 es, de hecho, el producto.

En este modelo consideraremos una *sociedad ideal típica* que no corresponde a ninguna sociedad real en particular, sino cuyas características, descritas en la axiomática que sigue, reproducen, en un nivel general, las características de las sociedades industriales.

Axiomática del modelo

Supongamos que se haya decidido reagrupar el conjunto de las categorías socio-profesionales brutas que se pueden distinguir en esta sociedad en tres clases jerarquizadas. Por ejemplo, para fijar las ideas: profesiones no manuales de nivel alto, profesiones no manuales de nivel más bajo y profesiones manuales. Por otra, se decide distinguir tres niveles de ins-

trucción jerarquizados. Por ejemplo: enseñanza secundaria corta, enseñanza secundaria larga y enseñanza superior.

Por otra parte, se admitirán los siguientes *axiomas fundamentales* (AF):

AF 1: existe en la sociedad X una fuerte desigualdad de oportunidades ante la enseñanza en función de los orígenes sociales.

AF 2: X es, una sociedad industrialmente avanzada, donde la demanda en materia de capacitación profesional alcanza un nivel elevado, de modo que el nivel de instrucción tiene una influencia esencial sobre el status social. Se admitirá en otros términos que las probabilidades de obtener un status social elevado son mucho mayores para los que tienen un nivel de instrucción elevado.

AF 3: No existe una adecuación exacta entre la estructura educacional y la estructura social de X.

Las proposiciones que acabamos de enunciar son suficientemente generales como para ser consideradas válidas a propósito de cualquier sociedad industrial avanzada.

Desgraciadamente, no es posible, conservándolas bajo esta forma, deducir gran cosa a propósito de los fenómenos de movilidad que caracterizan la sociedad X. Por eso vamos a introducir cierto número de proposiciones suplementarias a las cuales se puede dar el nombre de *axiomas auxiliares*. Estos axiomas operatorios juegan un poco el rol del patrón utilizado por los modistos o del andamiaje del arquitecto: pueden ser suprimidos cuando se llega a las conclusiones.

Llamaremos S_1 , S_2 y S_3 a los tres niveles de instrucción, siendo S_1 el más elevado y S_3 el más bajo; C_1 , C_2 y C_3 a los tres niveles sociales, correspondiendo C_1 al grupo de las profesiones más elevadas y C_3 al grupo de las profesiones más bajas.

A fin de hacer operatorias las proposiciones fundamentales enunciadas más arriba introduciremos seguidamente la serie de axiomas auxiliares (Aa) siguiente:

Aa 1: En un determinado momento t , 10.000 jóvenes que han ingresado en el sistema escolar de la sociedad en diversos períodos terminan sus estudios, 1.000 con el nivel escolar S_1 (enseñanza superior), 3.000 con el nivel S_2 (secundaria larga), 6.000 con el nivel S_3 (secundaria corta).

Aa 2: En virtud del axioma fundamental 3, no hay adecuación entre estructura social y estructura educacional. Esto significa, en particular, que la estructura de empleos disponibles (número de empleos en cada una de las tres categorías C_1 , C_2 y C_3) no coincide con la estructura de la pobla-

ción de los candidatos a estos empleos. Se supondrá, para fijar las ideas, 500 empleos de nivel C_1 , 4.500 empleos de nivel C_2 y 5.000 empleos de nivel C_3 .

Aa 3: Supondremos que, desde el punto de vista de sus orígenes sociales, los 10.000 jóvenes se reparten de la manera siguiente: 400 son de origen C_1 , 4.000 empleos son de origen C_2 y 5.600 empleos de origen C_3 .

Aa 4: Este axioma viene a precisar el axioma fundamental AF 1 (desigualdad de oportunidades ante la enseñanza). Introduce la suposición según la cual 1.000 puestos de nivel escolar S_1 , 3.000 puestos de nivel escolar S_2 y 6.000 puestos de nivel escolar S_3 descritos más arriba han sido distribuidos desigualmente en función de los orígenes sociales de los jóvenes según un proceso cuyo resultado es presentado en la tabla 1.8. La lógica de este proceso es la siguiente:

	S_1	S_2	S_3	TOTAL
C_1	320	64	16	400
C_2	544	2349	1107	4000
C_3	136	587	4877	5600
	1000	3000	6000	10000

Tabla 1.8. - Aplicación del axioma Aa 4 (desigualdad de oportunidades ante la enseñanza).⁸

El 80 % de los jóvenes de origen social elevado (C_1) van a alcanzar el nivel escolar más alto (S_1); el 80 % de los $400 - 320 = 80$ jóvenes C_1 que no han recibido el nivel escolar S_1 , o sea $80 \times 0,8 = 64$ reciben luego el nivel escolar intermedio S_2 . La diferencia, $400 - (320 + 64) = 16$ jóvenes C_1 reciben el nivel escolar más bajo (S_3).

Consideremos ahora los jóvenes de origen C_2 . Son 4.000. Pero no quedan más que $1.000 - 320 = 680$ puestos escolares disponibles en el nivel S_1 . Se supone que el 80 % de estos puestos, o sea $680 \times 0,80 = 544$, les son atribuidos. Además, ellos reciben el 80 % de los puestos todavía disponibles en el nivel escolar intermedio S_2 , o sea $(3000 - 64) \times 0,80 = 2.349$. La diferencia, $4.000 - (544 + 2.349) = 1.107$ individuos de origen C_2 obtienen el nivel escolar S_3 .

8. Los resultados de los cálculos han sido siempre redondeados a la unidad más próxima, únicamente en la presentación. Esto explica que algunos totales del margen, efectuados sobre resultados redondeados, difieren a veces en 1 ó 2 unidades con el valor expresado.

En cuanto a la distribución de los individuos de origen C_3 en función del nivel de instrucción, es obtenida por la diferencia entre ellos:

$$\begin{aligned} 1.000 - (320 + 544) &= 136 \text{ obtienen el nivel } S_1. \\ 3.000 - (64 + 2.349) &= 587 \text{ obtienen el nivel } S_2 \\ 6.000 - (16 + 1.107) &= 4.877 \text{ obtienen el nivel } S_3 \end{aligned}$$

El axioma Aa 4 introduce, pues, el supuesto según el cual los puestos escolares más deseables (los más altos) relativamente son atribuidos por prioridad con una *tasa de desigualdad* alta (0,80) a los individuos cuyos orígenes sociales son más elevados.

Aa 5: Este axioma operacionaliza el axioma fundamental AF₂ (influencia del nivel de instrucción sobre el status social) de manera análoga.

El resultado del proceso utilizado se da en la tabla 1.9.

	C_1	C_2	C_3	TOTAL
S_1	350	455	195	1000
S_2	105	2026	869	3000
S_3	45	2019	3936	6000
	500	4500	5000	10000

Tabla 1.9. - Aplicación del axioma Aa 5 (influencia del nivel de instrucción sobre el status social).

A diferencia de la tabla 1.8 que describe la atribución del nivel escolar en función del origen social, la tabla 1.9 describe la atribución del status social en función del nivel escolar.

La tabla 1.9 ha sido construida según un esquema desigualitario parecido al de la tabla 1.8. La única diferencia es que la tasa de desigualdad, que simboliza esta vez la influencia de la instrucción sobre el status, ha sido supuesta igual, no a 0,8 sino a 0,7. Habiendo alcanzado los individuos el nivel escolar más alto (S_1) obtienen pues el 70 % de las 500 posiciones sociales disponibles en el nivel superior de la jerarquía social (C_1), o sea $500 \times 0,75 = 350$. Las $(500 - 350) = 150$ posiciones C_1 no atribuidas a los S_1 son seguidamente acordadas en la misma proporción a los S_2 , o sea, $150 \times 0,70 = 105$. De donde resulta, por diferencia, que 45 posiciones C_1 son acordadas a los S_3 . En este punto

1.000 — 350 = 650 S_1 no han recibido todavía ningún status social: el 70 % de entre ellos, o sea $650 \times 0,70 = 455$, obtienen el status C_2 . De la misma manera, los S_2 no colocados en C_1 , o sea $3.000 - 105 = 2.895$ reciben posiciones C_2 en un 70 % de entre ellos, o sea 2.026.

Los efectivos que corresponden a las casillas restantes son obtenidos seguidamente por diferencia.

El lector atento habrá observado que en el caso de la tabla 1.8 como en el de la tabla 1.9 *la tasa de desigualdad es aplicada ya sea a los individuos, ya sea a las posiciones*. Cuando el número de candidatos es inferior al de posiciones disponibles, es aplicado a los candidatos (80 % de candidatos en el primer caso, 70 % en el segundo reciben estas posiciones). Cuando, por el contrario, el número de posiciones disponibles es inferior al de los candidatos, es aplicado a las posiciones (80 % de las posiciones en el primer caso, 70 % en el segundo son atribuidas a los candidatos). Una breve reflexión es suficiente para mostrar que esta regla es lógicamente indispensable.

La tabla 1.9 y, por tanto, el axioma Aa 5 a partir del cual es construida introducen igualmente una hipótesis que interesa subrayar: los status sociales son atribuidos en función del nivel escolar y en función del nivel escolar *exclusivamente*. El axioma Aa 5 es pues restrictivo en relación a AF_2 . Mientras el AF_2 afirmaba una influencia *importante* del nivel escolar sobre el status social, el Aa 5 acuerda a la instrucción una influencia, no sólo *importante*, sino *exclusiva*.

Se trata de una hipótesis simplificadora que es, en rigor, *falsa*. Numerosas encuestas muestran, en efecto, que a nivel de instrucción igual, el nivel social al cual los individuos llegan depende particularmente de los orígenes sociales. Así, los orígenes sociales no limitan sus efectos al nivel de instrucción.

Pero la mayoría de los estudios muestran también que esta *influencia residual de los orígenes sociales es débil*. Se ha constatado por ejemplo en el caso del estudio de Blau y Duncan. La simplificación introducida por el axioma auxiliar Aa 5 es pues admisible.⁹

9. Veremos sin embargo (capítulo 4) que esta influencia residual de los orígenes sociales parece tener tanta mayor importancia cuanto menos desarrollado está el nivel escolar. Parece débil en Estados Unidos, según datos de Blau y Duncan (alrededor de 20 veces más débil que la influencia del nivel de instrucción sobre el status). Es sensiblemente más fuerte en Inglaterra, según los datos de Glass (1924).

Aa 6: Finalmente, introduciremos un axioma relativo a la distribución de los padres de los individuos descritos por las tablas 1.8 y 1.9. Este axioma es resumido por la tabla 1.10 que da la distribución de los padres en relación al nivel de instrucción y al status social. Naturalmente la distribución de los padres en relación al status social (totales de las columnas de la tabla 1.10) es necesariamente idéntica a la distribución de los hijos en relación a los orígenes sociales (totales de las líneas de la tabla 1.8) puesto que hay allí coincidencia del status social del padre y origen social del hijo.

	C_1	C_2	C_3	C_4
S_1	320	384	96	800
S_2	64	1709	427	2200
S_3	16	1907	5077	7000
	400	4000	5600	10000

Tabla 1.10. - *Relación entre status social y nivel de instrucción (generación de padres)*

Como se ha visto comparando los totales de las líneas de la tabla 1.10 con los totales de la tabla 1.8 se ha supuesto entre las dos generaciones un crecimiento de los efectivos en los niveles de enseñanza S_1 y S_2 .

En lo restante, la tabla 1.10 ha sido reemplazada exactamente de la misma manera que la tabla 1.8 suponiendo que el coeficiente de influencia de la instrucción sea igual a 0,80.

La tabla 1.10 da pues el status social de los padres en función de su nivel de instrucción, la tabla 1.8 el nivel de instrucción de los hijos en función de sus orígenes sociales (status social de su padre), y la tabla 1.9 el status adquirido de los hijos en función de su nivel de instrucción.

Análisis de la relación entre el nivel de instrucción relativo y la movilidad

En resumen, el modelo definido por los axiomas AF_1 a AF_3 y Aa_1 a Aa_6 describe un sistema que *puede ser considerado en grandes líneas como una aproximación de los mecanismos de movilidad característicos de las sociedades industriales*. Naturalmente, es posible, incluso probable, que ninguna sociedad real, en ningún momento, haya estado caracterizada

precisamente por los valores dados aquí a las diferentes cantidades introducidas por el modelo (distribución de los empleos, de la población según los niveles escolares, tasas de desigualdad, etc.). Por otra parte, es evidente que el mecanismo rígido de generación de las desigualdades introducido por Aa_4 y Aa_6 es una simplificación.

Sin embargo, si se interpretan las conclusiones que se desprenden del modelo a un nivel de generalidad suficiente, ellas son independientes de estas *especificaciones*.

La cuestión que nos plantearemos ahora es la siguiente:

¿El sistema descrito por el modelo presente, sistema caracterizado en particular por una *fuerte influencia del nivel de instrucción sobre el status social*, genera estructuras análogas a las de las tablas 1.1 y 1.6, es decir estructuras que hacen aparecer respectivamente:

— para la primera (que nosotros llamaremos estructura de Centers-Anderson) una ligazón débil entre el status educacional relativo (del hijo en relación al padre) y el status social relativo (del hijo en relación al padre);

— para la segunda (que nosotros llamaremos estructura de Boalt-Anderson), una débil ligazón entre el status educacional absoluto (del hijo) y el status social relativo (del hijo en relación al padre)?

Abordemos pues la primera cuestión:

¿Un sistema dotado de una fuerte influencia del nivel de instrucción sobre el status social puede generar una estructura de Centers-Anderson?

Para responder a esta pregunta, resulta cómodo utilizar una representación bajo forma de árbol (figura 1.2).¹⁰

En el vértice de las primeras ramificaciones, a la izquierda de la figura, se han asentado las nueve categorías, $S_1 C_1$, $S_1 C_2$, $S_1 C_3$, ..., $S_3 C_2$, $S_3 C_3$, en las cuales un individuo puede encontrarse cuando se considera simultáneamente su nivel de instrucción y sus orígenes sociales. Los efectivos colocados al lado de estas categorías corresponden a la primera generación considerada por el modelo. Ellos son sacados de la tabla 1.10 según la cual 320 personas son efectivamente $S_1 C_1$, 384 $S_1 C_2$, 96 $S_1 C_3$, etc., en la primera generación.

Las tres ramas que corresponden a cada una de estas

10. El lector familiarizado con el álgebra matricial observará que el resultado obtenido en la figura puede ser establecido mucho más fácilmente transformando las matrices de rotación que corresponden a las tablas 1.10, 1.8 y 1.9 en tres matrices de transición T_1 , T_2 y T_3 , y efectuando los productos matriciales apropiados.

cimas dan seguidamente el nivel escolar alcanzado por los hijos de los individuos considerados precedentemente. Los efectivos que corresponden a los nuevos vértices son obtenidos utilizando la tabla 1.8. Esta tabla nos dice que los individuos de origen C_1 alcanzan el nivel escolar S_1 320 veces sobre 400, el nivel escolar S_2 64 veces sobre 400 y el nivel escolar S_3 16 veces sobre 400. En consecuencia, estas proporciones serán utilizadas para determinar el número de individuos de origen C_1 que alcanzan respectivamente los tres niveles escolares.

Primera generación	Nivel escolar Segunda generación	Status social Segunda generación
$S_1 C_1 : 320$	$S_1 : 320 \times \frac{320}{400} = 256$	$C_1 : 256 \times \frac{350}{1000} = 90$
		$C_2 : 256 \times \frac{455}{1000} = 116$
		$C_3 : 256 \times \frac{195}{1000} = 50$
	$S_2 : 320 \times \frac{64}{400} = 51$	$C_1 : 51 \times \frac{105}{3000} = 2$
		$C_2 : 51 \times \frac{2026}{3000} = 34$
		$C_3 : 51 \times \frac{869}{3000} = 15$
	$S_3 : 320 \times \frac{16}{400} = 13$	$C_1 : 13 \times \frac{45}{6000} = 0$
		$C_2 : 13 \times \frac{2019}{6000} = 4$
		$C_3 : 13 \times \frac{3936}{6000} = 9$
$S_1 C_2 : 384$	$S_1 : 384 \times \frac{544}{4000} = 52$	$C_1 : 52 \times \frac{350}{1000} = 18$
		$C_2 : 52 \times \frac{455}{1000} = 24$
		$C_3 : 52 \times \frac{195}{1000} = 10$
	$S_2 : 384 \times \frac{2349}{4000} = 226$	$C_1 : 226 \times \frac{105}{3000} = 8$
		$C_2 : 226 \times \frac{2026}{3000} = 153$
		$C_3 : 226 \times \frac{869}{3000} = 65$
	$S_3 : 384 \times \frac{1107}{4000} = 106$	$C_1 : 106 \times \frac{45}{6000} = 1$
		$C_2 : 106 \times \frac{2019}{6000} = 36$
		$C_3 : 106 \times \frac{3936}{6000} = 70$
$S_1 C_3 : 96$	$S_1 : 96 \times \frac{136}{5600} = 2$	$C_1 : 2 \times \frac{350}{1000} = 1$
		$C_2 : 2 \times \frac{455}{1000} = 1$
		$C_3 : 2 \times \frac{195}{1000} = 0$
	$S_2 : 96 \times \frac{587}{5600} = 10$	$C_1 : 10 \times \frac{105}{3000} = 0$
		$C_2 : 10 \times \frac{2026}{3000} = 7$
		$C_3 : 10 \times \frac{869}{3000} = 3$
	$S_3 : 96 \times \frac{4877}{5600} = 84$	$C_1 : 84 \times \frac{45}{6000} = 1$
		$C_2 : 84 \times \frac{2019}{6000} = 28$
		$C_3 : 84 \times \frac{3936}{6000} = 55$

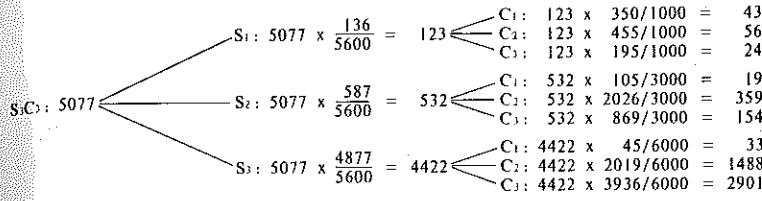
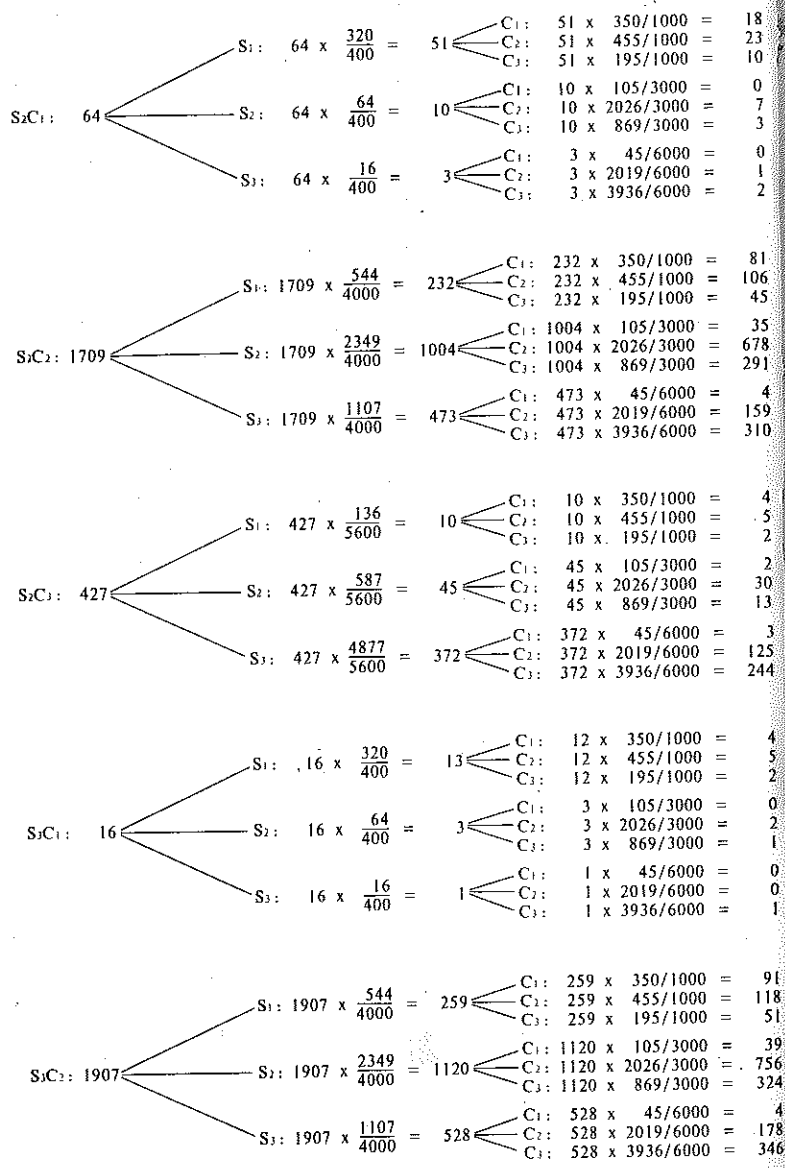


Figura 1.2. - Efectivos que corresponden a las diferentes combinaciones $S_i C_i$ (padre) $S_k C_m$ (hijo).

De la misma manera, la tabla 1.8 muestra que los individuos de origen social C_2 alcanzan los tres niveles escolares S_1 , S_2 y S_3 respectivamente en las proporciones $544/4.000$, $2.349/4.000$ y $1.107/4.000$. Estas tres proporciones son utilizadas para determinar los efectivos que obtienen los tres niveles escolares entre aquellos que tienen un origen social C_2 . El mismo procedimiento es utilizado para los individuos de origen social C_3 .

Se obtiene así, $9 \times 3 = 27$ efectivos que corresponden a las 27 cimas que aparecen en la columna intermedia de la figura 1.2.

Queda finalmente por determinar los efectivos que corresponden al status social adquirido por la segunda generación en función del nivel escolar. El número de estos efectivos es igual a $27 \times 3 = 81$, porque cada uno de los vértices precedentemente considerados da nuevamente nacimiento a tres ramas. Han sido calculados utilizando la tabla 1.9 que da el status social en función del nivel de instrucción de la segunda generación. Así, la tabla 1.9 nos dice que con el nivel de instrucción S_1 , las oportunidades para obtener respectivamente los status sociales C_1 , C_2 y C_3 son $105/1.000$, $455/1.000$ y $195/1.000$; que las oportunidades para obtener C_1 , C_2 y C_3 son $105/3.000$, $2.026/3.000$ y $869/3.000$ para los individuos que hayan alcanzado el nivel de instrucción S_2 , etc.

Se pueden ahora determinar los efectivos que corresponden a cada tipo de status social de la segunda generación en función:

1. del nivel de instrucción del padre;
2. del status social del padre, es decir, del status de origen del encuestado;
3. del nivel de instrucción del encuestado.

Así, siguiendo las ramas del árbol, se ve que, sobre 10.000 individuos de la segunda generación:

90 tienen un padre de nivel de instrucción S_1 y de status social C_1 y ellos mismos tienen un nivel de instrucción S_1 y un status social C_1 ,

116 tienen un padre de nivel de instrucción S_1 y de status social C_1 y ellos mismos han alcanzado un nivel de instrucción S_1 y un status social C_2 , etc. hasta la ramificación más baja de la figura que muestra que,

2.091 individuos tienen un padre S_3 C_3 y ellos son también S_3 C_3 .

Se enumera en total $3^4 = 81$ tipos de clasificación de individuos, de forma

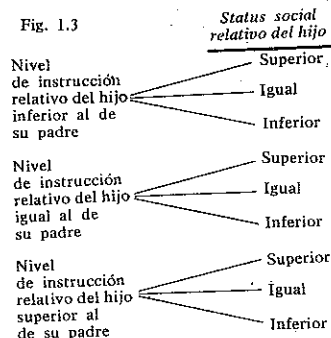
$S_1 C_1 S_1 C_1$
 $S_1 C_1 S_1 C_2$

 $S_3 C_3 S_3 C_3$

donde el primer S y el primer C corresponden al padre, en tanto el segundo S y el segundo C corresponden al hijo.

Para obtener la tabla Centers-Anderson que se deduce de los datos de la figura 1.2, es preciso reagrupar los 81 datos elementales que aparecen en el extremo derecho de esta figura en 9 categorías que dan el status social relativo al hijo en relación al padre y el nivel de instrucción relativo del hijo en relación al padre. Como el status social relativo así como el nivel de instrucción relativo pueden cada uno ser superior, igual o inferior, se tienen en total 9 categorías.

La figura 1.3 presenta las 9 categorías bajo forma de árbol y asocia a cada uno de los nueve puntos terminales del árbol las configuraciones apropiadas extraídas de la figura 1.2.



Configuraciones (figura 1.2)

$S_1 C_1 S_1 C_1$	$S_1 C_1 S_1 C_2$	$S_1 C_1 S_1 C_3$
$S_1 C_1 S_1 C_1$	$S_1 C_1 S_1 C_2$	$S_1 C_1 S_1 C_3$
$S_1 C_1 S_1 C_1$	$S_1 C_1 S_1 C_2$	$S_1 C_1 S_1 C_3$
$S_1 C_1 S_1 C_1$	$S_1 C_1 S_1 C_2$	$S_1 C_1 S_1 C_3$
$S_1 C_1 S_1 C_1$	$S_1 C_1 S_1 C_2$	$S_1 C_1 S_1 C_3$
$S_1 C_1 S_1 C_1$	$S_1 C_1 S_1 C_2$	$S_1 C_1 S_1 C_3$
$S_1 C_1 S_1 C_1$	$S_1 C_1 S_1 C_2$	$S_1 C_1 S_1 C_3$
$S_1 C_1 S_1 C_1$	$S_1 C_1 S_1 C_2$	$S_1 C_1 S_1 C_3$
$S_1 C_1 S_1 C_1$	$S_1 C_1 S_1 C_2$	$S_1 C_1 S_1 C_3$
$S_1 C_1 S_1 C_1$	$S_1 C_1 S_1 C_2$	$S_1 C_1 S_1 C_3$

Figura 1.3. - Configuraciones de la figura 1.2 que corresponden a las 9 categorías de la estructura Centers-Anderson.

Por razones de espacio, no hemos dado en la figura 1.3 la lista completa de las configuraciones que corresponden a los 9 puntos terminales del árbol. Estableciendo esta lista completamente, asociando a cada una de las configuraciones los efectivos sacados de la columna de la derecha de la figura 1.2 y haciendo la suma de los efectivos para cada una de las nueve categorías de la figura 1.3, se obtiene una tabla cuya estructura es similar a la de la tabla de Center-Anderson (tabla 1.1).

Esta tabla (tabla 1.1) da la distribución de los status sociales relativos a la segunda generación en función de los niveles de instrucción relativos que se obtendría si la realidad fuera exactamente conforme al modelo descrito por los axiomas.

Nivel de instrucción del hijo en relación al padre	Status social del hijo en relación al padre			Total
	Más alto	Igual	Inferior	
Más alto	696	1182	464	2342
Igual	1612	3884	824	6320
Inferior	177	652	509	1338
Total	2485	5718	1797	10000

Tabla 1.11. - Estructura de Centers-Anderson generada por el modelo.

Se constata inmediatamente un fenómeno análogo al que había llamado la atención de Anderson: *el status social relativo del hijo aparece como débilmente ligado a su nivel de*

instrucción relativo. Así, aquellos que tienen un nivel de instrucción más alto que su padre tienen un status superior 696 veces sobre 2.342 solamente, es decir menos de una vez sobre tres. Recíprocamente, aquellos que tienen un nivel de instrucción inferior a su padre no tienen un status social inferior más que 509 veces sobre 1.138, es decir, menos de cuatro veces sobre diez. De la misma manera, un nivel de instrucción igual no es garantía de conservación del status: más de una vez sobre siete, el status es inferior; más de una vez sobre cuatro, es superior.

Se puede someter la tabla 1.11 a un análisis similar al que Anderson ha utilizado a propósito de la tabla 1.1. Uno se preguntará, pues, si la estructura ficticia de la tabla 1.11 está más próxima de la estructura que se observaría suponiendo el status social relativo *independiente* del nivel de instrucción relativo o de la que se genera suponiendo una *dependencia máxima* de la primera variable en relación a la segunda. La estructura derivada de la hipótesis de independencia es presentada en la tabla 1.12. La estructura derivada de la hipótesis de dependencia máxima en la tabla 1.13.

Nivel de instrucción relativo del hijo	Status social relativo del hijo en relación al padre			
	Superior	Igual	Inferior	Total
Superior	582	1339	421	2342
Igual	1570	3614	1136	6320
Inferior	333	765	240	1338
Total	2485	5718	1797	10000

Tabla 1.12. - Tabla construida a partir de las distribuciones marginales de la tabla 1.11 (hipótesis de independencia).

Nivel de instrucción relativo del hijo	Status social relativo del hijo en relación al padre			
	Superior	Igual	Inferior	Total
Superior	2342	0	0	2342
Igual	143	5718	459	6320
Inferior	0	0	1338	1338
Total	2485	5718	1797	10000

Tabla 1.13. - Tabla construida a partir de las distribuciones marginales de la tabla 1.11 (hipótesis de influencia del nivel de instrucción).

Las tablas 1.14 y 1.15 dan en fin las diferencias entre la tabla deducida del modelo (tabla 1.11) y las tablas 1.12 y 1.13. El resultado es análogo al que ha sido obtenido por Anderson. Las diferencias entre la tabla 1.12 y 1.15 son mucho más débiles que las diferencias entre las tablas 1.12 y 1.16. En otros términos, la tabla derivada del modelo conduce a una situación en que la dependencia del status social relativo en relación al nivel de instrucción relativo está mucho más próxima de la independencia entre las dos variables que de la dependencia máxima de la primera en relación a la segunda.

115	-157	43
41	271	-312
-156	-113	270

-1647	1183	-464
1471	-1834	-363
176	651	-827

Tabla 1.14. - Diferencias entre los datos generados por el modelo y los datos que corresponden a la hipótesis de independencia.

Tabla 1.15. - Diferencias entre los datos generados por el modelo y los datos que corresponden a la hipótesis de una influencia máxima del nivel de instrucción.

Este resultado es de una gran importancia. Recordemos, en efecto, los axiomas del modelo del que la tabla 1.11 es consecuencia. Uno de estos axiomas (AF₁) afirma la existencia de una fuerte desigualdad de oportunidades ante la enseñanza; un segundo axioma (AF₂) plantea el principio de una fuerte influencia del nivel de instrucción sobre el status social. A pesar de esto, el status social relativo depende débilmente del nivel de instrucción relativo.

Se puede enunciar este resultado de manera general:

Cuando no hay adecuación exacta entre estructuras sociales y estructuras educacionales, *una fuerte influencia del nivel de instrucción sobre el status social no es incompatible con una débil unión entre status social relativo y nivel de instrucción relativo*. A pesar de la fuerte dependencia del status social en relación al nivel de instrucción, un nivel de instrucción relativo superior tiene, en estas condiciones, grandes oportunidades de conducir a un status social igual o inferior, lo mismo que un nivel de instrucción inferior tiene grandes posibilidades de conducir a un status social igual o superior.

Recíprocamente, para que la dependencia del status social en relación al nivel de instrucción conduzca a una dependencia acusada del status social relativo en relación al nivel de instrucción relativo, es necesaria una adecuación estrecha entre estructuras sociales y estructuras educacionales.

Es inútil insistir sobre *el interés sociológico de este resultado*, significa que bajo condiciones extremadamente generales, la influencia de la instrucción sobre el status social no puede impedir que *el individuo tenga la impresión de estar ante una lotería*: un individuo que tiene un nivel de instrucción superior al de su padre y un status social inferior tendrá grandes oportunidades de tener un vecino que tenga un status superior al de su padre aunque teniendo un nivel de instrucción inferior. Volveremos sobre este punto ulteriormente.

Por el momento, nos contentaremos con dos observaciones. Primeramente, la demostración precedente ha sido hecha, como se recordará, utilizando no solamente tres axiomas fundamentales (que afirman respectivamente la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, la importancia de la instrucción para el encasillamiento social y la existencia de cierta inadecuación entre estructuras escolares y estructuras sociales), sino igualmente un conjunto de axiomas operatorios. Naturalmente la tabla 1.11 deriva no solamente de los axiomas fundamentales, los cuales describen indiscutiblemente de manera realista las características esenciales de las sociedades industriales, sino igualmente de estos axiomas operatorios de los que es muy difícil decir si han caracterizado, alguna vez en su conjunto, alguna sociedad existente en algún momento.

Sin embargo interesa ver que la estructura de Anderson-Centers que caracteriza la tabla 1.11 (débil dependencia del status social relativo en relación al nivel de instrucción relativo) habría sido obtenida igualmente si se hubiera dado a los axiomas auxiliares un contenido numérico diferente, pero respetando las propiedades enunciadas a nivel de los axiomas fundamentales. En efecto, está claro que la paradoja aparente que caracteriza la tabla 1.11 como la tabla de Anderson resulta de la inadecuación entre las estructuras educacionales y las estructuras sociales. El análisis muestra pues, *de manera general*, que una inadecuación aunque limitada (como el caso del ejemplo numérico que precede) entre estas estructuras conduce, incluso cuando el status social es fuertemente dependiente del nivel de instrucción, a una estructura de Centers-Anderson.

Segunda observación: es muy importante destacar que los

fenómenos percibidos por el individuo como resultado del azar, dependen de la combinación de efectos estructurales. Así, la tabla de Anderson da la impresión de azar o de lotería. El hecho de que el status social relativo *aparezca* como determinado de manera independiente o casi independiente del nivel de instrucción relativo no resulta sin embargo de una ausencia de determinismo. De hecho *la apariencia de indeterminación es en sí misma determinada por la combinación de efectos estructurales*.

4. Segunda aplicación del modelo precedente

Responderemos ahora a la segunda de las preguntas planteadas al comienzo de la sección precedente. Recordémosla:

¿Se puede deducir que, en una sociedad caracterizada por una fuerte desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, una fuerte dependencia del status social en relación al nivel de instrucción y una cierta inadecuación entre estructuras escolares y estructuras sociales, el nivel social relativo de un individuo en relación a su padre esté débilmente ligado a su nivel de instrucción *absoluto*?

Para responder a esta cuestión, utilizaremos el modelo de la sección precedente. Es decir que al lado de los axiomas fundamentales, introduciremos los axiomas auxiliares desde el Aa 1 hasta el Aa 6. Estos axiomas conducen a los datos de la figura 1.3 que se puede retomar para responder a la pregunta planteada.

En este caso, se hace abstracción del nivel de instrucción del padre y se reúnen las configuraciones que corresponden a cada una de las ramas del árbol de la figura 1.3 en familias homogéneas en relación a:

1. al nivel de instrucción absoluto del hijo (S_1 , S_2 y S_3);
2. al status social relativo del hijo en relación al padre (superior, igual, inferior).

Sumando los efectivos que corresponden a cada una de las nueve familias formadas por la combinación de los dos criterios se obtiene la tabla 1.16.

Nivel de instrucción del hijo	Status social relativo del hijo en relación al padre			Total
	Superior	Igual	Inferior	
Elevado (S ₁)	300	386	314	1000
Medio (S ₂)	499	1759	742	3000
Bajo (S ₃)	1685	3572	742	6000
Total	2485	5717	1798	10000

Tabla 1.16. - Estructura de Boalt-Anderson producida por el modelo de la sección 3.

Se llega a lo que nosotros hemos llamado más arriba *estructura de Boalt-Anderson*, caracterizada por una débil dependencia del status social relativo en relación al nivel de instrucción absoluto.

En efecto, los individuos que han alcanzado el nivel de instrucción superior (S₁) tienen 314 veces sobre 1.000, es decir un poco menos de una vez sobre tres, un status social inferior al de su padre y una vez sobre tres un status social superior. Los individuos que tienen un nivel de instrucción medio tienen 499 posibilidades sobre 3.000, o sea un 17 % de posibilidades, de tener un status social superior al de su padre. En cuanto a los individuos que tienen un nivel de instrucción inferior (S₃), tienen 1.685 posibilidades sobre 6.000, o sea un 28 % de posibilidades de tener un status social superior al de su padre.

La tabla 1.16 no corresponde completamente a una situación de igualdad de oportunidades de movilidad en función del nivel de instrucción. En efecto, los individuos dotados de un nivel de instrucción superior (S₁) tienen, en promedio, un poco más de posibilidades de perder su status de origen que de ascender a un status superior. Pero ellos tienen también, paradójicamente, muchas más posibilidades de sufrir una movilidad descendente que los que han alcanzado un nivel de instrucción medio. Los primeros tienen un poco menos de una posibilidad sobre tres de conocer una movilidad social ascendente, en tanto que este riesgo es de uno contra cuatro para los segundos.

Este resultado hace aparecer *la complejidad de los fenómenos de movilidad*, de la que el modelo utilizado aquí no rinde cuenta sino a precio de simplificaciones múltiples: por una especie de proceso *dialéctico*, los individuos a los

que el modelo acuerda el privilegio de acceso al nivel de enseñanza más alto aparecen como los más amenazados por la movilidad descendente. Destaquemos que este fenómeno puede ser observado en la realidad, como lo muestra la encuesta de Boalt. En efecto, volviendo sobre la tabla 1.6 se ve que, en la muestra considerada, los individuos que han alcanzado un nivel de instrucción alto han sufrido la movilidad descendente 111 veces sobre 751, o sea, alrededor de 15 veces sobre 100, mientras que, para aquellos cuyo nivel de instrucción es bajo aparece 12 veces sobre 100.

Este fenómeno no resulta de un efecto «techo-piso» (*plafond-plancher*)* (los que están en el techo no pueden subir; los que están en el piso no pueden descender), pues, desaparece con la supresión del axioma AF₃ (inadecuación relativa de las estructuras escolares y de las estructuras sociales), mientras que el efecto «plafond-plancher» se aplica evidentemente en todos los casos.

En cuanto a la *apariencia dialéctica* de estos resultados, es debida a que somos incapaces de abrazar intuitivamente las consecuencias complejas que resultan de un modelo no obstante relativamente simple y, en todo caso, simplificado en relación a la realidad.

5. Conclusión

Este primer capítulo tiene sobre todo un valor introductorio y un alcance metodológico.

1. Muestra que *es difícil razonar sobre los fenómenos de la movilidad social utilizando la sintaxis silogística*. Es difícil proponer una definición precisa de este tipo de sintaxis por la simple razón de que es fundamentalmente imprecisa. Se pueden dar, sin embargo, ejemplos de aplicación. Así, se razona según la sintaxis silogística, que una débil relación entre status social relativo (del hijo en relación al padre) y nivel de instrucción absoluto o relativo) indica una débil influencia del nivel de instrucción sobre el status social. Se razona según el mismo tipo de sintaxis, que de la combinación de dos factores de desigualdad (desigualdad de oportunidades ante la enseñanza e influencia del nivel de instrucción sobre el status social) se deduce una inmovilidad social. Los dos argumentos introducen, en efecto, una res-

* N. del T.: *plafond-plancher*.

tricción que interesa explicitar: son verdaderos el uno y el otro a condición solamente de suponer una adecuación perfecta entre estructuras escolares y estructuras sociales. Ahora bien, se reconocerá que hay pocas posibilidades de que esta adecuación perfecta se realice. Hay pues pocas posibilidades de que estos argumentos sean aplicables a alguna sociedad. De hecho, las tablas extraídas por Anderson de los trabajos de Boalt y Centers muestran que esta condición no es satisfecha. En realidad, no se puede tomar, respecto de estos resultados, más que una u otra de estas tres actitudes:

- a) rechazar su validez,
- b) admitir que derivan de que la instrucción tiene una débil influencia sobre el status social,
- c) admitir que derivan de que las estructuras escolares y estructuras sociales no están exactamente superpuestas.

La primera actitud sería evidentemente arbitraria. En tanto que el análisis de Anderson revele estructuras idénticas en muchas encuestas independientes, no existe razón para poner en duda su validez.

La segunda actitud contradice la observación. Queda pues la tercera, que tiene la ventaja de ser no solamente conforme al sentido común sino de ser confirmada por los hechos. Se ve, por ejemplo, comparando los márgenes de la tabla 1.1, extraída por Anderson de los trabajos de Centers. Esta comparación hace aparecer, en efecto, una diferencia de *rapidez* en la evolución intergeneracional de la estructura escolar y de la estructura social. Otras confirmaciones se ofrecerán ulteriormente sobre este punto.

2. Sería inútil denunciar las debilidades de la sintaxis silogística (o correlacional) si no se pudiera proponer un lenguaje de sustitución. En este capítulo hemos preferido ilustrar la eficacia de este sustituto que es el *método casi experimental de los modelos*, más que describir la sintaxis de manera abstracta.

Se ve por qué se puede calificar este método casi experimental. El modelo de la sección 3, constituye una representación simplificada de la realidad, representación sobre la cual es posible efectuar casi experiencias que no se pueden efectuar sobre la realidad misma. Se ve también por qué ella surge del análisis de sistemas o, como se dice ahora, del análisis «sistémico»: sólo el recurso a un modelo permite deducir las consecuencias que resultan de la combinación de un conjunto complejo de factores cuyas acciones no pueden ser concebidas aisladamente, sino constituyendo una totalidad.

3. Sobre el plan sociológico, los análisis de este capítulo muestran que es importante *distinguir muchos puntos de vista* que no siempre se distinguen y que no coinciden necesariamente. Así, la sociedad X, resumida funcionalmente por el modelo de las secciones precedentes, está caracterizada por una fuerte desigualdad de oportunidades ante la enseñanza y por una importancia decisiva de la instrucción en la determinación del status. Sin embargo, la probabilidad para que los que han alcanzado los niveles superiores de enseñanza mantengan su status de origen aparece como relativamente débil y la probabilidad para que los que no han pasado el nivel inferior se eleven, como no despreciable.

4. Subrayemos finalmente que el modelo utilizado en las secciones precedentes, por simplificado que esté, por una parte es la traducción de proposiciones de las que es difícil negar que se apliquen a las sociedades industriales modernas, y, por otra parte y complementariamente, conduce a consecuencias que —sobre el plan estructural— son conformes a la observación.

Es preciso incidentalmente distinguir sobre este punto dos tipos de utilización de los modelos: en las utilizaciones que se pueden calificar de *numéricas*, se trata de verificar que las consecuencias deducidas del modelo están cuantitativamente próximas a los datos observados. En sociología, este tipo de utilización es probablemente —y curiosamente— el más frecuente. Pero existe también otro tipo de utilización de los modelos, el que es ilustrado aquí y que se puede calificar de *estructural* o *topológico*, que busca dar cuenta de la estructura de datos más que de su contenido numérico. La actitud subyacente a este tipo de utilización consiste en considerar como equivalentes conjuntos muy diferentes de datos, siempre y cuando ellos tengan la misma estructura. Está fundada particularmente en una disciplina como la sociología, donde las categorías que se utilizan son bastante groseras, por la naturaleza misma de las cosas. Así, en tanto es evidente que existen en toda sociedad fenómenos de estratificación, resulta vano tratar de dar una definición precisa (es decir, que comporte una tasa reducida de errores de clasificación) de las categorías, estratos o clases sociales que se distinguen. Así, cuando en la tabla 1.1, 134 personas son clasificadas como teniendo a la vez un status social y un nivel de instrucción relativo superior, esta cifra en tanto que tal no tiene gran significación. Lo que importa es la estructura de casi independencia que caracteriza la distribución.

Segunda parte
La desigualdad de oportunidades
ante la enseñanza

Los mecanismos generadores

Abordaremos en este capítulo el problema de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. En el capítulo precedente, la discusión de las paradojas de Anderson nos ha llevado a usar un modelo construido a partir de un conjunto constituido por dos filtros: el primero de estos filtros simulaba, como se recordará, los mecanismos desiguales que ligan el nivel de instrucción a los orígenes sociales; el segundo simulaba el proceso de atribución del status social en función del nivel de instrucción.

Está claro que este modelo, suficiente para el objetivo que nos habíamos fijado en el capítulo precedente, es inadecuado cuando se trata de describir los mecanismos generadores de las desigualdades ante la enseñanza. Hemos supuesto en particular, en este modelo, que la distribución de los individuos en función del nivel de instrucción era conocida de antemano. Esto equivale a admitir que existe en cada nivel de instrucción un número fijo y predeterminado de lugares entre los cuales los individuos son luego repartidos según un proceso desigual.

Este modo de ver puede ser aplicado sin dificultad en el caso del segundo filtro. Se puede aceptar la idea de que los individuos provistos de un cierto nivel de instrucción van a ocupar lugares cuyo número y distribución son fijados por la estructura social. En la mayor parte de los casos, un individuo que se dirige hacia el mercado de empleo va a ocupar un lugar vacante. Es raro que una posición sea creada por el simple hecho de que se presente un individuo provisto de las capacidades particulares. La estructura social puede ser, pues, considerada como condicionante de la inserción socio-profesional de los individuos.

Es difícil admitir, por el contrario, que una distribución fija de niveles de instrucción preceda a los comportamientos de los individuos. Aunque un individuo sea, en general, incapaz de crear una posición nueva en la sociedad por el solo hecho de tener el deseo de ocuparla, puede, por ejemplo, crear un lugar en la enseñanza superior decidiendo proseguir sus estudios más allá de la secundaria (en los sistemas escolares de tipo liberal al menos).

La formalización utilizada en el capítulo precedente no presenta ningún inconveniente en tanto no se razona en términos dinámicos. Un cuadro que da la distribución de los niveles de instrucción en función de los orígenes sociales no es modificado por el hecho de que se consideren los datos marginales correspondientes a los niveles de instrucción como determinantes o al contrario como determinados. Por el contrario, cuando se trata de analizar la evolución en el tiempo de la distribución de los niveles de instrucción en función de los orígenes sociales, es necesario considerar la distribución marginal de los niveles de instrucción como determinada por los comportamientos de los individuos.

El capítulo presente y el siguiente serán consagrados a un *balance* que nos preparará para presentar una esquematización realista de estos comportamientos y su evolución en el tiempo.

Este balance versará sobre tres puntos esenciales:

1. Los mecanismos generadores de las desigualdades ante la enseñanza.
2. La evolución de las desigualdades ante la enseñanza en las sociedades industriales occidentales.
3. La evolución de las tasas de escolaridad en los diferentes niveles del curso escolar.

Este balance nos permitirá intentar construir, en una etapa posterior, un modelo que sintetice las informaciones disponibles sobre estos tres puntos. Tal modelo tendrá primariamente como función la de proporcionar una teoría que permita incluir estas informaciones, que serán consideradas a un nivel muy general, en un cuadro común. Podrá, en segundo lugar, ser utilizado para los fines de extrapolación y de predicción condicional. En fin, representa una pieza esencial del esquema más general que intentaremos construir posteriormente a propósito del fenómeno de la movilidad social considerado en su conjunto.

En el presente capítulo examinaremos particularmente el problema de los mecanismos generadores de la desigualdad ante la enseñanza.

1. Las teorías macrosociológicas

La literatura sociológica consagrada al problema de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza se ha vuelto, en algunos años, inmensa y no es nuestro propósito presentarla de manera exhaustiva. Nos limitaremos a enunciar las principales tendencias de la investigación relativas a este problema y enumerar los resultados que nos serán útiles luego.

La mayor parte de las encuestas que tratan de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza pertenecen, por naturaleza, al orden de la microsociología. Ellas tienden, en otros términos, a explicar el nivel escolar alcanzado, el éxito escolar, o, según el caso, el tipo de orientación escolar a partir de las variables que caracterizan ya sea a los individuos (por ejemplo, origen social, status socio-económico del padre, etc.), ya sea a los contextos sociales inmediatos en los cuales están situados (por ejemplo, la familia, el establecimiento escolar, etc.). Así existen numerosas encuestas que apuntan a analizar la influencia de las estructuras familiares sobre las ambiciones o sobre el éxito escolar. Muchos estudios americanos muestran, para tomar otro ejemplo, la influencia de la composición social característica del medio escolar sobre el éxito de los individuos.

Por la misma definición, las encuestas «empíricas» se sitúan cuando se las considera aisladamente, en el nivel microsociológico. Para pasar al nivel macrosociológico deberían utilizarse sistemas de observación mucho más costosos (por ejemplo, observaciones repetidas en el tiempo que permiten captar los efectos de los cambios que inciden sobre el sistema escolar en su conjunto).

Esta situación explica el muy desigual grado de desarrollo de nuestros conocimientos en materia de desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, según que se dé importancia al nivel microsociológico o al nivel macrosociológico.

En esta primera sección, examinaremos muy rápidamente las tentativas de algunos sociólogos con el objeto de dar cuenta del fenómeno de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza en un nivel macrosociológico. No se puede hablar propiamente de teoría a propósito de estos trabajos. Pero ellos tienen una virtud investigadora no despreciable: la de subrayar el carácter incompleto de las investigaciones y teorías microsociológicas.

Entre los esfuerzos de reflexión macrosociológica se encuentran sobre todo las teorías de inspiración funcionalista. Se ha visto un ejemplo en la introducción con la teoría de Sorokin (1927). Nos contentaremos pues con recordarla en pocas palabras.

Para Sorokin, toda sociedad tiene tendencia a reproducirse y comporta en consecuencia, necesariamente, mecanismos de selección y de reproducción cuyo efecto es mantener las estructuras sociales más allá del flujo continuo de los individuos. Esta perspectiva funcionalista es aplicada por Sorokin, no solamente al sistema social en su conjunto, sino a los subsistemas sociales. Por eso el primer mecanismo de control de la movilidad se ejerce al nivel de la instancia de orientación (*selection agency*) que es la familia para asegurar su continuidad en el tiempo, la familia tiene tendencia a frenar la movilidad de los individuos, hacia arriba o hacia abajo, porque una movilidad excesiva en una u otra dirección tiende a debilitar la continuidad familiar. Por esta razón, la familia tiende a imponer al niño un nivel de ambición escolar determinado por su propio status.

La intensidad del control familiar depende del sistema social. En las sociedades tradicionales, caracterizadas por un fuerte grado de intersección entre roles familiares y roles económicos, este control es máximo. En las sociedades modernas es más atenuado. Esta atenuación es mucho más marcada si la familia tiende hacia el modelo nuclear.

La escuela es la otra instancia de orientación mayor en las sociedades industriales. Siendo su función de reproducción, según Sorokin, tan esencial como su función de formación, ella selecciona los individuos en función de los valores que caracterizan el sistema social en su conjunto.

Según las sociedades, o los momentos de evolución de las sociedades, los roles de selección respectivos de la familia y de la escuela son más o menos importantes. Según Sorokin, el rol de la escuela tiende a crecer en tanto que el de la familia disminuye. Cuando el conjunto de las dos instancias deja de asumir, de manera adecuada, esta función de orientación de los individuos hacia las estructuras sociales, se ven aparecer movimientos revolucionarios que tienden a la transformación de estas estructuras.

La principal dificultad de la teoría de Sorokin, cuando se la juzga con ayuda de criterios científicos, reside en su finalismo. Las estructuras sociales son descritas como teniendo el dominio del juego. Las instancias de orientación filtran los individuos de manera que reproduzcan las estructuras so-

ciales. Por cierto, Sorokin reconoce que esta reproducción puede ser, en ciertas situaciones históricas, mal asegurada y conducir así a situaciones que producirán desorden social. Pero Sorokin no resuelve la cuestión sociológica fundamental de la naturaleza de los mecanismos que aseguran la reproducción y dan así al observador la impresión de que los subsistemas (familia, escuela, etc.) obedecen a unas finalidades de las cuales los actores, situados a nivel de estos subsistemas, no tienen conciencia. Como en muchas teorías de tipo funcionalista, el modo escolástico de la explicación a partir de las causas finales no ha sido completamente eliminado.

Diremos ahora unas pocas palabras acerca de las reflexiones consagradas por Parsons (1940, 1953, 1970) al problema de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza.

Para Parsons, como para Sorokin, el subsistema familiar juega un rol esencial en el proceso de generación de desigualdades. La familia constituye un sistema de solidaridad. Cada miembro de una familia comparte un status social que es el mismo para todos y que caracteriza a la familia en tanto que tal. La familia tiene, pues, una influencia reguladora sobre las ambiciones escolares de los hijos.

Sin embargo, la tendencia característica de las sociedades industriales a la reducción de la familia al tipo nuclear limita la influencia de este sistema de solidaridad sobre las ambiciones de los individuos.

En lo que concierne a la escuela, la implantación de los establecimientos y la organización del sistema escolar han sido, en una primera fase del desarrollo de las sociedades industriales, ampliamente solidarias del sistema de estratificación social. El sistema escolar era más denso en la ciudad que en el campo; era igualmente más denso en los barrios pudientes de las ciudades que en los otros. Los estudios eran ampliamente concebidos en función de las élites. A pesar de que las huellas de esta historia no sean totalmente eficaces en el sistema presente (teniendo Parsons, sobre todo, el sistema americano a la vista) se tiende sin embargo hacia una situación donde la ligazón entre escuela y sistema de estratificación social debe volverse cada vez más débil. También, los mecanismos generadores de desigualdades ante la enseñanza, están cada vez menos situados al nivel del sistema social en su conjunto y cada vez más al nivel del medio inmediato del individuo. Por eso la tarea del sociólogo consiste esencialmente en analizar la influencia de este medio inmediato sobre las motivaciones individuales.

La conclusión de Parsons es importante desde el punto de vista de la historia de las investigaciones sociológicas en materia de desigualdades ante la enseñanza en el último decenio, particularmente en los Estados Unidos. Ella pone de relieve las intenciones disimuladas en esas investigaciones, que se presentan efectivamente a menudo en la perspectiva de un análisis de la determinación de las motivaciones individuales del éxito, el ascenso escolar y social, etc., por el medio social inmediato.

El análisis *macrosociológico* de Parsons conduce, en resumen, a la proposición según la cual los mecanismos generadores de las desigualdades sociales ante la enseñanza están esencialmente situados a un nivel *microsociológico*.

El amplio movimiento de investigaciones empíricas que se ha desarrollado en Estados Unidos siguiendo las huellas del análisis de Parsons (sin que se pueda afirmar que esta última haya tenido efectivamente una *influencia* a este respecto), debía provocar, en los últimos años, un *movimiento de reacción en la dirección macrosociológica*. Se encuentra un ejemplo de esta reacción en los trabajos de Bourdieu y Passeron (1964, 1970). Pero la teoría presentada por estos autores en la *Reproducción* pertenecen indiscutiblemente a la tradición y surge a modo de razonamiento funcionalista: la escuela asume la función de selección de los individuos; esta selección se realiza sobre la base de los valores cuya función latente es garantizar la reproducción de las estructuras sociales y particularmente la jerarquía de clases o, más exactamente, la oposición entre grupo dominante y grupo dominado. Queda por saber evidentemente, como en el caso de Sorokin, cómo la agregación de comportamientos elementales compone un sistema dotado de una apariencia de finalidad. Por qué, en otros términos, los individuos se comportan de forma que realizan lo que se (el sistema social o su representante, el grupo dominante) espera de ellos.

Para responder a esta cuestión, Bourdieu y Passeron introducen la hipótesis de un *mecanismo de repetición*; objetivamente, es decir según las estadísticas, las posibilidades para el hijo de un obrero de ingresar en la Universidad son muy débiles. Esta situación es indirectamente percibida, desde un punto de vista subjetivo, por el adolescente surgido por ejemplo de una familia obrera: entre sus camaradas un poco mayores que él y pertenecientes al mismo medio ninguno o casi ninguno ha alcanzado el nivel universitario. El adolescente se comportará, pues, de manera que realice lo que él percibe como un hecho: cuando se pertenece a un

medio desfavorecido no se puede entrar en la Universidad. Una vez planteada esta hipótesis se deduce que las estadísticas relativas a la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza no pueden modificarse en el tiempo, porque los individuos se comportan en definitiva de manera que las estadísticas precedentes siguen siendo verdaderas.

Bourdieu y Passeron tienen el mérito de haber planteado un problema que Sorokin no había abordado. Pero la explicación dada es más cómoda que convincente. La hipótesis de repetición permite comprobar lo que se observa efectivamente en ciertos niveles del sistema de enseñanza y sobre periodos relativamente cortos: la estabilidad de la estructura de oportunidades. Pero una teoría conveniente de los mecanismos generadores de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza debería poder explicar, al mismo tiempo, lo que se observa en otros niveles del sistema de enseñanza y sobre periodos de longitud variable. Un informe inglés, debido a Westergaard y Little (1967), muestra por ejemplo que, en algunos decenios, la tasa de escolarización de las categorías sociales inferiores al nivel de *grammar schools* ha sido multiplicada por 10, siendo el coeficiente de crecimiento correspondiente para las categorías superiores de 1,2. Sin que este resultado sea incompatible con la hipótesis de repetición, ella no lo explica. De manera general, esta teoría no puede explicar ni las variaciones de desigualdades ante la enseñanza en el tiempo, ni sus diferencias en el espacio, que son unas y otras indiscutibles. Volveremos sobre este punto posteriormente.

La reflexión macrosociológica relativa al fenómeno de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza tiene principalmente, ya lo hemos dicho, una virtud heurística. Permite medir el carácter parcial de los análisis efectuados a un nivel microsociológico. Por la misma situación, estas investigaciones están centradas sobre el problema de la determinación de los comportamientos escolares por el medio social inmediato. Ellas no pueden pues, como tales, rendir cuenta de los fenómenos que, como la estructura y la evolución de la desigualdad de oportunidades en los diferentes niveles de enseñanza, son definidas a nivel del sistema social en su conjunto.

Pero, por otro lado, teorías como las de Sorokin o las teorías neofuncionalistas recientes dejan en suspenso el problema de saber cómo la agregación de comportamientos individuales desemboca en un sistema dotado de una capacidad

de autorreproducción. Además, ellas son estáticas, ciertamente fijas, en la medida en que son incapaces de dar cuenta del cambio.¹¹

2. Las teorías microsociológicas

Un problema mal resuelto, tanto en el nivel de las investigaciones microsociológicas como en el nivel de las reflexiones macrosociológicas, es pues, el de *dar cuenta de las regularidades estadísticas que se observan a propósito de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza sin recurrir a una teoría más o menos discretamente finalista*, suponiendo que los comportamientos individuales son determinados por la función de reproducción del sistema social.

En la presente sección, procuraremos esbozar un balance de los principales resultados que nos son proporcionados por las encuestas empíricas a propósito de los mecanismos generadores de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, así como de los principales tipos de teorías que se han propuesto a este nivel.

La explicación por las diferencias entre sistemas de valores según las clases sociales

Ciertos autores, como Kahl (1953, 1957) o Hyman (1953) sostienen la tesis que las desigualdades que se observan con respecto al éxito o al nivel escolar, etc., se deben en gran parte a que las actitudes con respecto al éxito, el valor acordado a la enseñanza, etc., varían según las clases sociales. *La hipótesis es en resumen que el sistema de valores en el que está inmerso el individuo depende de la clase social a la cual pertenece* y que, descendiendo en la jerarquía social, se encuentran sistemas de valores precisamente asociados a las probabilidades decrecientes de pertenencia y de éxito en el sistema escolar.

Para verificar esta hipótesis, Hyman (1953) ha utilizado un

11. Esta última proposición se aplica sobre todo a las teorías neofuncionalistas recientes. Como se ha visto en la introducción, el funcionalismo de Sorokin es menos extremo. Deja, en efecto, un lugar al cambio social.

conjunto de sondeos que ha sometido a un análisis secundario. Este reanálisis muestra efectivamente que, a medida que uno se dirige a personas cuyo status socio-profesional es más bajo:

1. La ligazón entre éxito y nivel de instrucción es menos firme; la instrucción es, en otros términos, percibida en menor grado como un medio eficaz de ascenso.

2. El éxito es más bien percibido en términos de seguridad material, de mejoramiento del confort y no, como en las clases superiores, en términos de desarrollo y de realización personal.

3. El éxito es más percibido como el efecto de factores que escapan al control de uno (oportunidad, azar, destino, relaciones, etc.) y no como el producto de un plan de acción concebido y dominado por el sujeto.

Los resultados obtenidos por Kahl (1953, 1957) van en el mismo sentido. Ellos muestran que, según uno se dirija a los adolescentes o adultos pertenecientes a las clases «medias» (*middle class*) o a las clases inferiores, se observan bien los dos síndromes descriptos por Hyman: voluntarismo y racionalismo por una parte, pasividad y fatalismo por otra.

Una cuestión que se puede plantear evidentemente a propósito de estos resultados es saber en qué medida las diferencias que se observan en los sistemas de valores de los individuos en función de su posición social deben ser tenidos como efectos o, por el contrario, como causas. En un célebre estudio sobre los obreros de la industria automovilística, Chinoy (1952) había constatado que los obreros que no tenían ninguna posibilidad de promoción en la empresa, ni ninguna posibilidad de mejorar su posición dejando la empresa, guardaban el sentimiento de que el éxito social les era accesible. Interrogándolos sobre la concepción que tenían del éxito Chinoy ha constatado, sin embargo, que daban a la noción de éxito una significación que consistía en las posibilidades objetivas de mejoramiento que les ofrecía su situación (ganar algunos *centavos* (cents) de más, cambiar de coche, mejorar el equipamiento doméstico). Concluyó que esta concepción del éxito en términos de confort y seguridad debía ser considerada como el producto de un proceso de *racionalización* que permite hacer coincidir el valor, sacrosanto en la sociedad americana, del éxito con los datos objetivos de la situación.

Los argumentos utilizados por Hyman para demostrar que los sistemas de valores que caracterizan las clases sociales son determinantes y no determinados, no son totalmente

convincentes. Si los valores fueran el producto de un proceso de racionalización, argumenta él, se deberían observar diferencias más débiles en función de las categorías sociales en los adolescentes que en los adultos. En efecto, los primeros no han encontrado todavía las barreras que la sociedad opone a la voluntad de los individuos. Ahora bien, lo que se observa examinando los sondeos es la inversa: las diferencias en los sistemas de valores en función de los orígenes sociales son más marcadas todavía en los adolescentes de 13-14 años que en los adultos. De donde Hyman concluye que la hipótesis de la existencia de un proceso de racionalización es menos plausible que la hipótesis inversa, que hace de los sistemas de valores ligados a cada clase el determinante de las actitudes con respecto a la escuela, de los comportamientos escolares y más generalmente, de los comportamientos de movilidad.

Se debe reconocer que esta refutación de la hipótesis de racionalización no es sin embargo satisfactoria. Nosotros sabemos hoy, por todas las encuestas de sociología de la educación, que a la edad de 13 ó 14 años, las desigualdades y los obstáculos escolares han tenido tiempo de ejercer su acción ampliamente en detrimento de las clases inferiores.

Más seria es la demostración de Kahl. Mientras Hyman se ha contentado con comparar las distribuciones globales que caracterizan dos subpoblaciones (adultos, adolescentes), Kahl se ha esforzado por comparar las actitudes y valores relativos a la escuela, al éxito, a la movilidad, etc., de una muestra de parejas padre-hijos. Ha observado en general un grado elevado de coincidencia: en las clases inferiores el padre y el hijo manifiestan generalmente el síndrome pasividad-fatalismo; en las clases superiores, manifiestan el síndrome contrario. Pero, y allí reside la base de la demostración, Kahl ha observado también un número no despreciable, aunque minoritario, de casos donde el síndrome característico de las clases superiores aparece en familias de nivel social inferior. Ahora bien, cuando este síndrome aparece en el padre, aparece también, la mayoría de las veces, en el hijo. Esta observación tiende a probar que las actitudes de los adolescentes que él ha observado resultan más bien de una influencia familiar que de un proceso de racionalización.

Admitamos que los valores pueden ser considerados como determinantes del comportamiento. Falta explicar por qué estos valores difieren en función de la posición social. La respuesta dada tanto por Hyman como por Kahl a esta cuestión está inspirada en la noción, desarrollada por Merton

(1967), de *grupo de referencia*.¹² Para este autor, los individuos definen sus ambiciones, adoptan sus actitudes, no en el absoluto, sino a partir del medio social que los rodea y por referencia a grupos a los cuales pertenecen o a los cuales se sienten suficientemente próximos. Así, para retomar el ejemplo de Chinoy, de ninguna manera es necesario introducir una hipótesis de racionalización para interpretar la concepción que los obreros observados tienen del éxito. En realidad, diría Merton, Chinoy introduce la noción de racionalización porque la concepción que él tiene del éxito está fundada en la concepción de que los grupos sociales, a los cuales el mismo Chinoy pertenece, tienen en general del éxito. Pero para los individuos que pertenecen a otros grupos, la misma noción será medida con otro rasero.

Esta interpretación tiene sin duda alguna apariencia de verdad. Igual que el razonamiento mencionado más arriba según el cual las estadísticas relativas a la desigualdad de oportunidades no podrían cambiar porque los individuos se comportan siempre de forma que las verifican. Esta interpretación tiene sin embargo el aspecto del círculo vicioso: cada uno de nosotros se comporta como cada uno de los otros porque cada uno de los otros se comporta como cada uno de nosotros.

Retengamos solamente el núcleo del argumento de Kahl y Hyman, sin prejuzgar por el momento su validez. Las desigualdades sociales ante la enseñanza se explican esencialmente porque, según las clases sociales, se observan sistemas de valores diferentes que generan actitudes y comportamientos diferentes en relación al éxito escolar y social.

La explicación por la posición social

Keller y Zavalloni (1962, 1964) han dirigido a Hyman y Kahl, aunque también a Parsons (1953) una observación que surge del sentido común e introduce una noción importante: la de *posición social*.

Para estos autores, la movilidad, el éxito no pueden ser concebidos en términos absolutos, sino que deben ser referidos a la posición social de los individuos en la jerarquía social. Consideremos la proposición expuesta por Hyman según la cual los individuos de las clases inferiores dan menos importancia a la instrucción como instrumento de éxito.

12. Ver también Merton y Kitt (1953).

Ello es deducido del hecho de que el porcentaje de aquellos que ven en los diplomas de enseñanza superior una condición de éxito varía con la clase social. ¿Puede deducirse, sin embargo, que la concepción del éxito, el deseo de éxito, la concepción de los medios para el éxito difieren realmente según las clases sociales? Para Keller y Zavalloni la respuesta es negativa y la afirmación según la cual los valores variarían en función de las clases sociales, falsa.

En realidad, se debe tener en cuenta el hecho de que *el éxito, la movilidad, etc., no tienen significación para un individuo más que enmarcados en la posición social que él ocupa, aquí y ahora*. Si se acepta esta observación de buen sentido, es difícil considerar que un individuo que ocupa una posición de nivel e, que desea acceder a una posición de nivel c y proporcionarse los medios apropiados para llegar allí, tiene un *sistema de valores* diferente del individuo de nivel c, que desee acceder al nivel a y procurarse los medios para llegar allí.¹³ Difícil, y sin duda imposible, de afirmar es que el primero da menos valor a los diplomas escolares que el segundo, o que tiene una concepción «diferente», más o menos exigente del éxito.

Retengamos de esta crítica una proposición a la vez banal y esencial: *la significación acordada por un individuo a un nivel escolar determinado varía en función de la posición social de este individuo*.

La explicación por la herencia cultural

La explicación de las desigualdades ante la enseñanza a partir de las diferencias en el valor del *capital cultural* transmitido al niño por su familia es un tema hoy día familiar sobre el cual es inútil insistir largamente.

La importancia de este factor es verificada por numerosos estudios. Aquí, a título de ejemplo, una tabla tomada de Girard y Clerc (1964). Esta tabla ha sido extraída de una encuesta efectuada en una muestra de más de 21.000 niños franceses, que en junio de 1962 estaban finalizando el último año de la enseñanza primaria (curso medio, segundo año). Allí se ve que el valor escolar de los niños, tal como es apreciado por la maestra es, como media, más elevado que el de la familia y en consecuencia el niño pertenece a un grado más elevado de la jerarquía social (tabla 2.1).

13. Suponiendo a, b, ..., e ordenados en sentido descendente.

El mismo estudio muestra por otra parte que, sobre todo a corta edad, *el éxito escolar varía, a igual nivel de ingreso, con el nivel cultural de los padres, medido por el diploma más elevado obtenido por uno u otro de los padres*. Este resultado indica claramente la influencia de la herencia *cultural* sobre el éxito escolar del niño. Más exactamente, muestra que el nivel cultural de la familia debe ser considerado como una dimensión esencial del status social de la familia cuando se trata de explicar la relación (a corta edad) entre éxito escolar del niño y status social de la familia.

	EXITO			Total %
	Excelente o bueno %	Medio %	Mediocre o malo %	
Obreros agrícolas	33	37	30	100
Agricultores	43	37	24	100
Obreros	35	35	30	100
Comerciantes-artesanos	44	34	22	100
Empleados	45	34	21	100
Cuadros medios Industriales,	64	25	11	100
Profesiones liberales	56	33	11	100
Cuadros superiores	62	28	10	100
Conjunto	41	33	26	100

Tabla 2.1. - *Éxito escolar al final de la enseñanza primaria (Girard)*.

Sin embargo importa hacer notar que, a medida que se consideran niños o adolescentes de edades más elevadas se constata, según Girard y Clerc, una inversión de esta relación: así en el caso de los adolescentes que han llegado a los últimos años de la enseñanza secundaria, la relación entre ingresos de los padres y éxito escolar de los hijos, a igual nivel de diploma de los padres, aparece como importante. Por el contrario, la relación entre diploma de los padres y éxito escolar de los hijos, a igual ingresos de los padres es débil. Veremos ulteriormente cómo se puede interpretar este resultado.

Es inútil precisar que el resultado precedente se observa en todos los contextos. Subrayemos solamente que *los efectos de la herencia cultural parecen manifestarse desde muy temprana edad*. Bernstein (1961) ha comparado un gran número de estudios mostrando que, desde la aparición del lenguaje,

la estructura de este último aparece como afectada por el medio familiar. Ciertos estudios muestran que los niños criados fuera de su familia manifiestan un retardo, tanto a nivel del vocabulario y de la sintaxis, como en el manejo de la abstracción. Bernstein cita un estudio de Sampson (1956) hecho sobre niños de 18 a 30 meses, que concluye con la influencia del medio social sobre el desarrollo lingüístico (longitud de las palabras verbalizadas, grado de complejidad de verbalización, etc.). Otro estudio, efectuado por Mitchell (1956), muestra que la organización de las aptitudes, tal como se deduce del análisis factorial, depende de la clase social y aparece como mucho menos diferenciada en los niños de las clases inferiores. El mismo Bernstein ha comparado un grupo de alumnos de la clase social inferior con alumnos de *public schools* y observado en los primeros una correlación fuerte entre el éxito de los tests verbales y tests no verbales. Esta correlación es mucho más débil en los segundos.

Estas diferentes observaciones conducen a Bernstein a proponer una teoría seductora de los mecanismos que ligan la posición de clase al valor del capital cultural transmitido por la familia. Se la puede resumir en las proposiciones siguientes:

1. El desarrollo lingüístico está influido por el medio social.
2. El desarrollo verbal juega un rol motor en el desarrollo de las capacidades intelectuales y en particular en el desarrollo de la aptitud para manipular la abstracción.
3. La estructura de las relaciones familiares varía según el medio social; estas relaciones son más simples, más directas, más autoritarias en las clases inferiores.
4. La sintaxis de las relaciones familiares ejerce una influencia sobre la sintaxis lingüística del niño.

La teoría de Bernstein debe ser considerada como una hipótesis brillante, pero es difícil, en este momento, decir si ella ha sido confirmada o no.

De la bibliografía, hoy impresionante, sobre la relación entre herencia cultural y desigualdades sociales ante la enseñanza, uno se contentará en definitiva con retener dos proposiciones esenciales, claramente establecidas por los trabajos de Girard y de sus colaboradores en Francia:

1. La herencia cultural juega un rol importante en la generación de las desigualdades sociales ante la enseñanza.
2. Esta influencia es particularmente sensible a corta edad.

Otros factores

Se ha podido poner en evidencia la existencia de muchos otros «factores» ligados al fenómeno de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. Mencionaremos algunos solamente. Para evitar la dispersión, nos concentraremos sobre los factores ligados a la estructura familiar. Se verá que ellos constituyen ya sean variables intermedias que se inscriben en la relación entre los orígenes sociales de los padres y las actitudes y comportamientos escolares, ya sean variables que explicitan la noción de status social familiar a nivel de la conciencia y de las expectativas de los individuos.

1. Girard (1962) ha mostrado que, en condiciones iguales, la probabilidad para un niño de alcanzar un punto del sistema de enseñanza más deseable que otro, baja con el número de hijos de la familia. Este resultado ha sido establecido en el curso de la encuesta mencionada más arriba sobre el ingreso a sexta.* Se ve por ejemplo que la proporción de hijos de obreros que ingresan al liceo pasa del orden del 20 % a un orden del 10 % según que pertenezcan a familias poco numerosas (1 a 3 hijos) o numerosas. La baja de porcentajes en función del número de niños es regular. El mismo fenómeno se observa a propósito de las diferentes categorías sociales, pero su intensidad es más limitada a nivel de las categorías sociales superiores. En lo que concierne a las profesiones liberales, por ejemplo, los porcentajes varían entre el 71 % (hijo único) y el 63 % (familia numerosa). Por otra parte, la baja de los porcentajes concernientes al ingreso al liceo es, en este caso, compensada por un alza en los porcentajes de ingreso al CEG en tanto que, en las categorías inferiores, una baja es igualmente observada a este nivel.

Estos resultados muestran que una teoría completa de las desigualdades ante la enseñanza debería tener en cuenta las variaciones de la fecundidad en función de las clases sociales y su incidencia sobre los comportamientos y expectativas escolares.

2. En un artículo que plantea más interrogantes que los que resuelve, Elder (1965) muestra que la estructura de las relaciones familiares parece tener, bajo condiciones iguales, una incidencia en los comportamientos escolares. Se trata de

* N. del T.: "sexta" = Primer año del bachillerato francés.

un estudio retrospectivo e internacional hecho sobre reducidas muestras de adultos observados en cinco países. Con ayuda de preguntas simples, el autor ha intentado reconstituir el ambiente familiar (autoritario-liberal) en el cual los adultos interrogados han sido educados. Observa que, en condiciones iguales, el nivel escolar (medido simplemente por el hecho de tener o no tener el nivel de enseñanza secundaria) varía con el tipo de ambiente familiar que ha podido ser reconstituido: cualquiera que sea la edad, el sexo, el contexto (urbano-rural), el nivel socio-profesional, un ambiente liberal está asociado en la casi totalidad de los casos a un nivel escolar, como media, más elevado. El mismo resultado es observado con claridad en los otros dos países considerados (México, Italia).

Retengamos simplemente de este estudio lo que sugiere de la existencia de un mecanismo importante aunque poco explorado en la generación de las desigualdades sociales ante la enseñanza.

3. Krauss (1959) ha mostrado, a partir de una muestra de alrededor de 700 alumnos de la enseñanza secundaria, que el nivel de aspiración escolar (deseo de ingresar en la Universidad, en la enseñanza técnica, de abandonar sus estudios) es, como más de una vez se ha observado, variable con el status social de la familia. El nivel de aspiración es más bajo cuando el status es más bajo. Pero llega también a resultados que, sobre todo el primero, aparecen menos frecuentemente en la bibliografía.¹⁴

a) Bajo condiciones iguales, en particular, a status igual de la familia, el nivel de aspiración varía con la historia de la familia. Así, el hecho de que uno de los abuelos haya ejercido una profesión no manual está ligada a un nivel de aspiración escolar, como media, más elevado que el de los adolescentes de origen obrero.

b) Bajo condiciones iguales, el hecho de que uno de los miembros de la familia posea un nivel escolar más o menos elevado está ligado al nivel de aspiración escolar medio.

Estos diferentes resultados sugieren que el nivel de aspiración escolar del niño depende de la imagen social que la familia tiene de sí misma. Esta imagen es el producto complejo, no solamente del status socio-profesional del padre, sino igualmente de la historia de la familia y de la historia escolar de los miembros de la familia nuclear.

14. Para una aclaración general sobre estos problemas, ver Girard (1961, 1967).

Este rápido cambio de horizonte de lo que es preciso llamar «otros factores» conduce a una conclusión esencialmente negativa: nosotros no disponemos actualmente, respecto del rol de la familia en la generación de las desigualdades sociales ante la enseñanza, de un conjunto de proposiciones suficientemente organizadas para merecer el nombre de teoría. Por esa razón la presentación de los resultados obtenidos por la investigación empírica sobre este problema toma casi inevitablemente la forma de una enumeración de proposiciones, de las cuales cada una pone en evidencia un factor particular. Estos factores están evidentemente ligados entre sí. Pero en este momento no estamos en condiciones de deducir su influencia de una teoría suficientemente articulada.

Parece sin embargo que desarrollando el concepto de posición social surgido de la crítica dirigida por Keller y Zavalloni a las tesis de Hyman, Kahl y Parsons, por una parte, así como los otros dos conceptos fundamentales de costo y de beneficio vinculados a una posición anticipada, se puede:

1. Rendir cuenta simultáneamente de un número no despreciable de resultados recurrentes, o sea, resultados de los cuales, las encuestas, llevadas a cabo en condiciones y contextos diferentes, han verificado regularmente su veracidad.

2. Esbozar una teoría capaz de explicar no solamente los resultados estadísticos obtenidos a nivel de las encuestas sociológicas, sino igualmente, como veremos en los capítulos siguientes, los datos dinámicos observables a nivel de la estadística escolar.

3. La inadecuación de las teorías unifactoriales

Es necesario reconocer que las teorías dominantes en materia de desigualdad de oportunidades ante la enseñanza son generalmente unifactoriales, pues dan la explicación del fenómeno por un factor único que es la herencia cultural o la diferenciación de los sistemas de valores según las clases. La ventaja principal de las teorías unifactoriales es, evidentemente, la simplicidad. Y la ventaja principal de la simplicidad, la de poder pretender una amplia audiencia.

Esto explica quizá que se encuentre en textos que tratan de defender tal o cual teoría unifactorial, resultados que, sin ser verdaderamente contradictorios con la teoría, son difícilmente justificables. Es el caso, particularmente, de

los trabajos de Kahl (1953, 1957). Como se recordará, la tesis principal de Kahl es que, si el «*common man boy*» tiene además débiles oportunidades de triunfar y de sobrevivir en el sistema escolar, la causa principal debe buscarse en el sistema de valores característicos de las clases inferiores.

Esta teoría difícilmente puede, sin embargo, justificar el resultado que aparece en el cuadro siguiente, tomado de Kahl (tabla 2.2). Este cuadro es de una gran importancia, porque la estructura relativamente compleja que pone en evidencia puede observarse, como se verá, en contextos muy diferentes, sugiriendo la existencia de un mecanismo fundamental poco compatible con la tesis de subculturas de clases.

Profesión del padre	Coeficiente intelectual (C.I.)					Total
	1 (bajo)	2	3	4	5 (alto)	
1. No manual nivel alto	56	72	79	82	89	80
2. No manual nivel medio	28	36	47	53	76	52
3. No manual nivel inferior	12	20	22	29	55	26
4. Manual, calificado y de servicio calificado	4	15	19	22	40	19
5. Manual, no calificado y de servicio no calificado	9	6	10	14	29	12
Total	11	17	24	30	52	27

Tabla 2.2. - Porcentaje de alumnos de la enseñanza secundaria (N = 3348) que tienen intención de proseguir estudios en el nivel universitario, en función de la profesión del padre y del coeficiente intelectual (según Kahl, Estados Unidos).

La tabla 2.2 ha sido establecida a partir de una encuesta sobre 3.348 alumnos de la enseñanza secundaria (Estados Unidos). Se trata de una tabla tridimensional, que da el porcentaje de alumnos que manifiestan el deseo de proseguir su escolaridad hasta el nivel universitario, en función de la profesión del padre, por una parte, y de una medida clásica de capacidad (coeficiente intelectual) por otra parte.

Una simple mirada sobre el cuadro muestra la estructura:

con alguna excepción, los porcentajes crecen regularmente de la izquierda hacia la derecha y de abajo hacia arriba. A igual nivel de capacidad, el nivel de aspiración crece con el status social de la familia. A igual status social de la familia, el nivel de aspiración crece con la capacidad. Se observa también un fenómeno de interacción importante:

la sensibilidad del nivel de aspiración en relación al nivel de capacidad es relativamente débil cuando el status social de la familia es elevado; tiene tendencia a crecer a medida que el status es más bajo.)

Para tener un índice somero, se constata en efecto que, en el grupo socioprofesional más elevado, los porcentajes se escalonan entre un 56 % y un 89 % en función del nivel de capacidad. En el caso del grupo 2 se escalonan entre el 28 % y el 76 %. En el caso del grupo 3 (obreros), entre un 4 % y un 40 %.

Está claro que una estructura así es difícilmente explicable a partir de la concepción según la cual las subculturas de clases serían el determinante principal de las aspiraciones y comportamientos escolares. En realidad, esta teoría es sólo capaz de justificar la última columna de la tabla 2.2 (aquella que muestra una relación entre posición social y nivel de aspiración medio), pero no los otros datos. Esto equivale a decir que, si se sostiene esta concepción (es necesario agregar otros «factores» para dar cuenta de la estructura del cuadro).

Antes de desarrollar un esquema teórico más satisfactorio, presentaremos tres tablas destinadas a confirmar el carácter muy general de la estructura puesta en evidencia por la tabla de Kahl. Estas tablas conciernen a contextos nacionales diferentes. El cuadro 2.3 tomado de Jencks y Riesman (1968), concierne a Estados Unidos. La definición de las variables está próxima a la de Kahl, pero la variable de capacidad está construida a partir de datos relativos al éxito escolar y no, como en el caso precedente, del coeficiente intelectual. La variable dependiente se refiere, por su parte, no a la intención de entrar en la Universidad, sino a la inscripción efectiva en la enseñanza superior, después de la obtención del diploma de finalización de estudios secundarios.

No hay dificultad para encontrar en este cuadro una estructura idéntica a la de la tabla de Kahl. En particular, se observa una sensibilidad decreciente en relación a la capa-

Status socio-profesional del padre	Éxito escolar					Total
	1 (bajo)	2	3	4	5 (alto)	
1 (bajo)	10	14	30	44	69	24
2	13	23	35	51	73	40
3	15	30	46	59	81	53
4	25	35	54	69	86	65
5 (alto)	40	57	67	83	91	81
Total	14	27	46	63	85	49

Tabla 2.3. - Porcentaje de diplomados de secundaria matriculados en la Universidad ("college") para el año siguiente en función del status social de la familia y del nivel de capacidad escolar (según Jencks y Riesman, Estados Unidos).

cidad a medida que el status social de la familia es más elevado.

La tabla 2.4 está tomada de una encuesta francesa realizada por Boudon y Bourricaud (1968), en 1967, sobre una muestra de alumnos de tercero de la región bordelesa. La variable dependiente que mide el nivel de aspiración ha sido construida, en este caso, a partir de respuestas a una pregunta sobre la profesión que los alumnos desearían ejercer; las profesiones citadas habían sido clasificadas en tres grupos ordenados de prestigio. Las dos variables independientes corresponden, la primera a una medida del nivel cultural de los padres (evidentemente en estrecha correlación con el status social de la familia), la segunda, a un índice de éxito escolar de los adolescentes.

Se constata primero (última línea de la tabla) que en el nivel considerado, habiendo ejercido sus efectos la selección, la distribución de los alumnos en relación al éxito escolar no difiere en función del nivel cultural de los padres.

Por lo demás, se observa una estructura estrictamente idéntica de aquélla de las tablas que acabamos de analizar. A éxito escolar igual, el prestigio de la profesión elegida crece, como media, con el nivel cultural de los padres. A igual nivel cultural de los padres, el prestigio de la profesión elegida crece, como media, con el éxito escolar. En cuanto al efecto de interacción entre las dos variables independientes, es muy marcado: cuando el nivel cultural de los padres es elevado, las aspiraciones profesionales son débilmente afectadas por

el nivel de éxito escolar; cuando es medio, la influencia del éxito escolar es mucho más marcada, y ella es todavía mucho más sensible cuando el nivel cultural de los padres es bajo.

Prestigio de la profesión	Nivel cultural de los padres								
	Alto			Medio			Bajo		
	Éxito escolar			Éxito escolar			Éxito escolar		
	Elevado	Medio	Bajo	Elevado	Medio	Bajo	Elevado	Medio	Bajo
Elevado	71,5	59	74	66,5	44	38	64	31,5	27,5
Medio	20	30,5	15	24,5	47,5	47,5	28	52,5	45
Bajo	8,5	10,5	11	9	8,5	14,5	8	16	27,5
TOTAL	100 (35)	100 (144)	100 (27)	100 (45)	100 (391)	100 (55)	100 (25)	100 (212)	100 (40)
	17 %	70 %	13 %	9 %	79,5%	11 %	9 %	76,5 %	14,5 %

Tabla 2.4. - Porcentajes de alumnos que eligen una profesión con un nivel de prestigio alto, medio y bajo en función del nivel cultural de los padres y del éxito escolar; distribución en relación al éxito escolar en función del nivel cultural de los padres (según Boudon y Bourricaud, Francia).

A pesar de la pobreza de efectivos debida al fraccionamiento de la muestra (N = 974) en 27 categorías, se ve, pues, aparecer la estructura observada en las tablas precedentes. Pero esta tabla tiene también la ventaja de mostrar que, en el contexto considerado, los efectos de la herencia cultural sobre el éxito escolar son, como consecuencia del proceso de selección diferencial, ampliamente disipados en este estadio del proceso escolar (tercer año).

El último de esta serie de cuadros pertenece a Dinamarca (tabla 2.5). Ha sido tomada de Ørum (1971). La variable dependiente es el porcentaje de ingreso a la enseñanza secundaria de tipo teórico (secciones «reales», *realafdelingen*) en función del status social de la familia y del éxito escolar por un test de capacidad verbal. Las cifras entre paréntesis señalan los porcentajes calculados sobre efectivos muy escasos para ser tomados en consideración. Nuevamente, se ve aparecer la estructura significativa de los cuadros precedentes, en particular, la interacción entre variables independientes: en el nivel social alto, los niveles de capacidad 4 a 6 están asociados a una débil diferencia en los porcentajes de

ingreso en las secciones secundarias teóricas (respectivamente el 74 % y el 97 %). Esta diferencia crece a medida que el status social de la familia es más bajo: respectivamente el 61 % y el 95 % para el grupo social 4, el 46 % y el 93 % para el grupo social 3, y el 36 % y el 93 % para el grupo social 2.

Status social de la familia	Éxito en el test verbal							Total
	1 (bajo)	2	3	4	5	6	7 (alto)	
1 (bajo)	(0)	2	9	28	59	(69)	—	25
2	(0)	5	10	36	72	93	(100)	39
3	(0)	2	17	46	68	93	(100)	49
4	(0)	(0)	(22)	61	82	95	(100)	70
5 (alto)	—	(0)	(8)	74	96	97	—	81
Conjunto	0	3	13	41	75	92	(100)	44

Tabla 2.5. - Porcentajes de ingreso en las secciones teóricas de la enseñanza secundaria en función del status social de la familia y de las capacidades en un test verbal (según Orum, Dinamarca).

4. Ensayo de síntesis

¿Qué interpretación dar a estos resultados?

Admitimos, primeramente, como lo sugieren Keller y Zavalloni (1962, 1964), que es esencial para comprender las aspiraciones de los individuos, tener en cuenta la *posición* ocupada por ellos, *aquí y ahora*, en el sistema de estratificación social. Si se admite este punto de vista, resulta primeramente que el hecho de alcanzar el punto *c'* puede representar para un individuo una *promoción* o, si nos lo permite este neologismo de origen francoinglés, una «*demotion*», según que esté situado en el punto *e'* o en el punto *a'* del sistema de estratificación social. De la misma manera, apuntar al punto *c'* representa para el adolescente una promoción o una *demotion* intergeneracional eventual según que el padre esté situado en el punto *e'* o en el punto *a'*.

Supongamos ahora que dos individuos pretenden para un adolescente el punto *b* en el sistema de los niveles escolares y que los dos individuos estén respectivamente situados en los puntos *d'* y *e'* del sistema de estratificación (los

puntos *a*, *b*, *c*, *d*, *e* representan posiciones ordenadas de la más elevada a la menos elevada en el sistema de los niveles escolares; los puntos *a'*, *b'*, *c'*, *d'*, *e'* las posiciones ordenadas de la más elevada a la menos elevada en el sistema de estratificación social). Se puede decir, pues, que el primero anticipa un *beneficio* inferior al segundo. Este beneficio es medido ordinariamente en términos de movilidad intergeneracional. Se supone naturalmente que la jerarquía de los niveles escolares es, de todas formas, percibida como ligada, de manera ordinaria, a la jerarquía de las posiciones sociales.

Puede también hacer que un individuo situado en un punto del sistema de estratificación anticipe para su hijo un nivel escolar tal que una *demotion* intergeneracional sea probable. Se hablará en ese caso de *pérdida* anticipada.

Por otro lado, se puede decir de dos individuos situados respectivamente en *d'* y *e'* que pretenden para su hijo el nivel escolar *c*, que exponen costos diferentes. Estos costos son primero de orden económico. Claro está que, cuanto más está situada la familia en una posición inferior, mayor es el costo expuesto para que el hijo alcance un nivel escolar determinado, por ejemplo *c*. Estas diferencias en los costos económicos pueden naturalmente ser atenuadas con un sistema de becas apropiadas. Pero es inverosímil que sean efectivamente eliminadas en algunas de las sociedades industriales, incluso en las más avanzadas.

Entra por otra parte en estos costos, *al lado de la dimensión propiamente económica, una dimensión microsociológica*. Como lo muestra Parsons (1953), la familia nuclear es un sistema de solidaridad. Ahora bien, está claro que, cuanto más crece la diferencia de nivel cultural entre padres e hijos, el sistema de solidaridad está más amenazado. Un estudio como el de Hollingshead (1949) lo muestra bien. En la monografía de orientación etnológica que ha consagrado a los comportamientos y actitudes escolares en una pequeña ciudad americana, este autor muestra cómo intervienen los padres para modificar las ambiciones escolares de los hijos, a fin de hacerlas conformes a las normas impuestas por los grupos de referencia: así, una madre interviene de manera importante para llevar a su hija hacia ambiciones de tipo profesional (*vocacional*), estando esta última vinculada con una joven de origen social más elevado y habiendo manifestado como ella el deseo de ingresar en las secciones de enseñanza «general». Las objeciones de la madre «¿Qué se va a pensar de nosotros?» (*nosotros* = solidaridad familiar, *se* = grupo de referencia); «Después de todos los esfuerzos que

hemos hecho por ti» (Tema del sacrificio = costo económico). Fuera de los conceptos de posición social, de costo y de beneficio, nos queda introducir un último concepto que, como los otros tres, no puede ser definido más que de manera ordinaria: el de *riesgo*.

Imaginemos dos individuos situados en el mismo punto, por ejemplo c', del sistema de estratificación y que pretendan, digamos, el punto b del sistema de los niveles escolares para sus hijos. Los costos y beneficios anticipados serán por definición los mismos. Pero el riesgo será diferente si el éxito escolar de los dos adolescentes es, *aquí y ahora*, diferente, o si la edad difiere en el momento de paso al mismo nivel escolar.

Queda todavía por formular un pequeño número de proposiciones que, por otro lado, no hacen más que abundar en algunas nociones de sentido común, para obtener un esquema teórico de donde es posible deducir el conjunto de resultados presentados anteriormente y algunos otros que presentaremos enseguida.

Esquema teórico del proceso de decisión escolar en función de la posición social

1. En todo sistema escolar el individuo (y/o su familia) son llamados a tomar decisiones de mantenerse/no-mantenerse* en un cierto número de puntos del curso, sea e, d, ..., a. Todo sistema escolar define pues las alternativas «detenerse en e o no», «detenerse en d o no», ..., «detenerse en b o no».

2. A cada término de una alternativa (brevemente, en cada alternativa) están asociadas, para cada posición social, un costo y un beneficio anticipados.

3. Además, en cada alternativa, para cada posición social, está asociado un riesgo cuyo grado varía con los individuos.

4. Se pueden distinguir grados ordenados de riesgo, de costo, de beneficio anticipados.

5. La utilidad de una alternativa es una función de los grados de riesgo, de costo, de beneficio que le están asociados.

6. Para cada posición social, las combinaciones de riesgo,

* N. del T.: El término *survie* ha sido traducido por "retención" cuando se refiere a tasas, como "mantenimiento" en otros contextos.

de costo, de beneficio ligados a las alternativas permiten ordenar las utilidades de estas combinaciones.

7. El beneficio anticipado correspondiente a dos grados consecutivos del sistema de los niveles escolares, por ejemplo, b y c (o, de manera equivalente, a los dos términos de la alternativa «detenerse en c o no»), es tanto más elevado cuanto el individuo está más próximo, por su posición social, a los niveles más elevados del sistema de estratificación social y más débil cuanto más próxima está a los grados inferiores.

8. El costo anticipado correspondiente a dos grados consecutivos del sistema de niveles escolares, por ejemplo b o c, es tanto más elevado cuanto la posición del individuo en el sistema de estratificación es más baja.

9. En la apreciación del *riesgo* intervienen elementos tales como la edad (adelanto, retraso escolar) o el éxito escolar.

10. Cada combinación de un grado de riesgo, de costo y de beneficio correspondiente a un punto (grado) del sistema escolar para un individuo perteneciente a un punto (grado) del sistema de estratificación, determina un grado de *utilidad* de la combinación para el individuo.

11. Bajo las mismas circunstancias, la utilidad decrece cuando el riesgo crece, o cuando el costo crece, o cuando el beneficio decrece.

12. La decisión en favor de una alternativa es tanto más probable cuanto su utilidad es mayor.

13. Existe una grado máximo de utilidad correspondiente a la combinación tal que, para un riesgo determinado, el aumento del beneficio no es todavía recuperado por el aumento del costo.

La proposición 1 afirma solamente que se pueden alcanzar niveles de instrucción distintos y jerarquizados. La dificultad está en que la mayoría de los sistemas escolares introducen bifurcaciones conducentes a vías más o menos importantes (enseñanza general y enseñanza técnica, por ejemplo), de forma que no es siempre fácil establecer una jerarquía relativa, por ejemplo entre un nivel de instrucción elevado en una vía menos importante y un nivel de instrucción más bajo (correspondiente a un número inferior de años de estudio) en una vía más importante. Esta dificultad no es sin embargo molesta desde el punto de vista que nos ocupa, pues la jerarquización es perfecta en cada punto de bifurcación. Así, en el caso de la encuesta del INED, las tres posibilidades (liceo, CEG, vía activa) están jerarquizadas sin ambigüedad. Para más claridad, se puede interpretar la ex-

presión «detenerse en e», «en d», etc., como: «no puede seguir más allá de e, de d, etc., sobre la vía que conduce a la enseñanza superior».

La proposición 2 presenta la evidencia según la cual un costo y un beneficio anticipados están asociados a cada nivel escolar. Ella afirma por otra parte que el costo y el beneficio anticipados difieren según la posición social, de manera que la utilidad de una alternativa varía según la posición social y según el riesgo incurrido por el hecho de que el éxito escolar del hijo es más o menos grande (proposiciones 3,5 y 9).

Las proposiciones 4 y 6 afirman sólo que se pueden ordenar los grados de riesgo, de beneficio, etc., pero no *medir* estas variables.

Las proposiciones 7 y 8 son cruciales. Corresponden a evidencias sociológicas: para un hijo del nivel superior, alcanzar el bachillerato en lugar de finalizar el primer ciclo del secundario es más «útil» que para el hijo del obrero. En el primer caso, el riesgo de *demotion* es elevado. En el segundo caso, la promoción puede ser asegurada incluso con un nivel de instrucción más bajo. Del mismo modo, es evidente que es más costoso para el segundo individuo que para el primero alcanzar el nivel más elevado en lugar del más bajo.

Las proposiciones 11 y 12 no necesitan comentarios particulares.

La proposición 13 supone, que, en ciertos casos (riesgo alto, posición social baja), el beneficio obtenido apuntando por ejemplo al nivel a en lugar del nivel b no es compensado por el aumento correspondiente del costo.

Sería posible dar a esta teoría una expresión formalizada más cuidadosamente. La presentación precedente es, sin embargo, suficiente para la utilización que haremos. Tiene, por otra parte, la ventaja de permitir comprender intuitivamente la significación y la orientación del esquema propuesto.

Se ve que esta teoría es un modo de adaptación *cualitativa* de un modelo de inspiración económica. Puede ser considerada como *cualitativa* (y no *cuantitativa*) en el sentido en que supone que se pueden ordenar los puntos (grados) del sistema escolar y del sistema de estratificación y que se pueden concebir también grados de beneficio, de costo, de riesgo, de utilidad, pero no asociar estas variables a medidas cuantitativas.

Una formalización más atenta de la teoría permitiría deducir un sistema de proposiciones más ricas que las que podemos extraer de la pobre presentación que hemos hecho. Pero esta presentación es suficiente para mostrar que se de-

ducen perfectamente las proposiciones fundamentales enumeradas en el texto.

Se deduce, por ejemplo, el resultado de Hyman según el cual la valorización de la enseñanza superior decrece a medida que uno se dirige a individuos cuya posición social es más baja. En efecto, cuanto más se desciende en la escala de las posiciones sociales, más crece el costo de un nivel escolar alto (por la proposición 8), menor es el beneficio que corresponde a la obtención de este nivel en lugar del nivel inferior (proposición 7). De 7, 8 y 13, se concluye que el punto (grado) del sistema de niveles de enseñanza correspondiente a la utilidad máxima es más bajo (o al menos idéntico) si la posición social es más baja.

Se deduce también que, bajo condiciones iguales, cuando el éxito escolar es mayor el grado máximo de utilidad coincide con un punto más elevado (o al menos idéntico) del sistema de los niveles escolares.

Se deduce asimismo la correlación observada en las tablas precedentes entre status social de la familia y nivel de aspiración, bajo las mismas condiciones.

Finalmente se deduce el *fenómeno de interacción* regularmente observado en todos los cuadros precedentes. En efecto, para un individuo de posición social superior, el costo expuesto decrece tendiendo a un punto del sistema escolar mejor que al punto superior, pero la pérdida a la cual él está expuesto crece; ahora bien, esta pérdida es más fuerte que la que sufriría un individuo de posición social más baja. Para este último la utilidad ligada al hecho de alcanzar un punto determinado puede ser más débil que la del punto inferior, en virtud de la posible compensación entre costo y beneficio.

Para reducir el esquema teórico a una formulación todavía más elemental diremos:

1. que el interés subjetivo que presenta un individuo por alcanzar una posición social de un nivel determinado (si se trata de un adolescente) o de desear para el adolescente una posición social de un nivel determinado (si se trata por ejemplo de su padre) depende del status social de la familia;

2. que la misma proposición es válida en lo que concierne a los niveles escolares, entendiéndose que no se puede dejar de suponer que los individuos establecen una correlación entre nivel escolar y status social;

3. que la posición social da una significación diferente al beneficio, al riesgo y al costo correspondiente a la adquisición de un nivel de estudios determinado.

En esta formulación, el esquema no permite propiamente hablar de *deducir* las características estructurales de los cuadros reproducidos más arriba. Por esta razón nosotros hemos presentado a título puramente indicativo un esbozo de formalización más profundo.

Esta formalización aproximativa es suficiente para mostrar que es perfectamente inútil, para rendir cuenta de los datos observados a nivel de las encuestas, introducir, por ejemplo, la noción oscura y difícilmente aceptable de «subcultura de clase». Esta noción no permite de ninguna manera explicar la estructura de los cuadros presentados más arriba. En efecto, si los valores característicos de la subcultura de la clase inferior conducen a la desvalorización de la enseñanza como medio de movilidad, no se comprende por qué esta «desvalorización» es más o menos intensa en función de ciertos factores (edad, éxito, etc.). Es mucho más simple suponer que los individuos obedecen a un proceso de *decisión racional cuyos parámetros son las funciones de la posición social*.

Uno se puede preguntar por qué esta noción simple ha sido esquivada por los textos teóricos, en provecho de los sistemas de explicación oscuros como el que se apoya sobre la noción de subcultura de clase. Quizá se deba ver aquí, una vez más, un efecto del modelo *factorial* tan frecuentemente característico de las teorías sociológicas. El esquema teórico que acabamos de esbozar no puede ser reducido, en efecto, a pesar de su simplicidad, a un enunciado o a un conjunto de enunciados de tipo factorial (los factores x, y, z, ..., tienen una influencia sobre la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza).

En cuanto al «factor» herencia cultural, no puede, de ninguna manera, ser evocado para explicar la estructura de los cuadros 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 (y 2.6, cf. más abajo). Estos cuadros muestran que, cuando el éxito escolar o las capacidades están controladas, la posición social tiene una influencia importante, directa o interaccional, sobre la variable dependiente (nivel de aspiración profesional, escolar, etc.). Si los efectos de la posición social pudieran ser reducidos, a título de aproximación, a los efectos de la herencia cultural, la estructura de estas tablas sería muy diferente.

Por otro lado, el cuadro 2.4 muestra que, por efecto del proceso de selección diferencial cuya naturaleza es ilustrada por el conjunto de los cuadros precedentes, la distribución de los alumnos en función del éxito deja de estar ligada al nivel cultural de la familia más allá de una cierta etapa del

curso. Esta proposición es *a fortiori* verificada cuando uno se dirige a los niveles más avanzados del curso escolar, como ha mostrado Bissèret (1968), a propósito de la enseñanza superior.

Si este análisis es correcto, resulta una proposición importante sobre el plano práctico, la de que, a partir de un cierto nivel escolar, *el efecto de los cambios pedagógicos sobre las desigualdades sociales ante la enseñanza*, comprendidos aquellos que reposan sobre la preocupación de desprender la enseñanza de lo que se llama cultura de clase dominante, *debe ser normalmente despreciable*. La versión positiva de esta proposición es que los cambios pedagógicos tienen tantas más posibilidades de ejercer un efecto sobre las desigualdades cuando primero aparecen en los niveles más precoces de escolaridad.

Se puede pues decir en resumen que, si la herencia cultural ejerce algún efecto sobre las desigualdades sociales ante la enseñanza, este efecto debe ser lógicamente aislado y no puede ser confundido con el de la posición social.

El proceso generador de las desigualdades sociales ante la enseñanza puede ser descrito finalmente diacrónicamente por el esquema siguiente:

1. La herencia cultural tiene como efecto que, en una cierta etapa del curso escolar, el valor escolar tiende, como media, a decrecer con el status social de la familia; incluso el retraso tiende a ser frecuente a medida que el status social de la familia es más bajo.

2. Luego, la posición social afecta los parámetros del proceso de decisión y contribuye a acentuar las desigualdades.

Se verá en el capítulo 4, que siendo esta segunda fase del proceso repetitiva, mientras que la primera no lo es, la herencia cultural juega finalmente un rol menor en la explicación de la desigualdad de oportunidades, particularmente en el nivel de la enseñanza superior.

A fin de concretar este análisis, nosotros reproducimos parcialmente dos tablas efectuadas por Girard y Clerc (1964) que ilustran respectivamente la influencia de la herencia cultural (primer momento del proceso) y la influencia de la posición social sobre el proceso de decisión (segundo momento del proceso). Estos cuadros son tomados de la admirable encuesta del INED que ya hemos tenido ocasión de mencionar. Este primer cuadro da la distribución de los hijos pertenecientes a tres grupos sociales (obreros, empleados, cuadros superiores) en relación simultáneamente al éxito escolar y a la edad al final del segundo año del curso medio

(tabla 2.6 a). Esta tabla muestra la incidencia de la herencia cultural. La segunda tabla (tabla 2.6 b) muestra los efectos, independientes de la herencia cultural, de la posición social: da los porcentajes de ingreso en «sexta» en función de la edad al final del curso precedente, del éxito escolar y del status familiar (aquí nos contentamos con reproducir los datos correspondientes a las tres categorías sociales mencionadas).

Categoría social	Éxito escolar	Edad al 31 de diciembre de 1968						Total
		Menos de 11 años	11 años	12 años	13 años	14 años		
Obreros	Excelentes y buenos	2,4	16,4	13,9	2,4	0,1	35,2	
	Medios	0,5	11,7	16,7	5,7	0,6	35,2	
	Mediocres y malos	0,1	4,6	14,7	8,5	1,7	29,6	
	TOTAL	3,0	32,7	45,3	16,6	2,4	100,00	
Empleados	Excelentes y buenos	6,1	24,2	12,7	2,1	0,1	45,2	
	Medios	1,6	12,5	16,3	3,3	0,5	34,2	
	Mediocres y malos	0,3	3,7	10,2	5,1	1,3	20,6	
	TOTAL	8,0	40,4	39,2	10,5	1,9	100,00	
Cuadros superiores	Excelentes y buenos	20,2	32,7	7,9	1,0	—	61,8	
	Medios	5,0	13,3	8,1	1,6	0,3	28,3	
	Mediocres y malos	0,7	4,1	3,4	1,3	0,4	9,9	
	TOTAL	25,9	50,1	19,4	3,9	0,7	100,00	

Tabla 2.6 a. - Distribución de una muestra de alumnos en relación al valor escolar y la edad en función de la categoría social (según Girard y Clerc, reproducción parcial, Francia).

El primero de estos dos cuadros muestra que la edad media baja a medida que el status social crece, en tanto que el valor escolar medio crece. El segundo muestra la estructura familiar de las tablas precedentes: indica que en el caso del grupo superior, la tasa de ingreso en «sexta» no desciende por debajo del «plafond» (techo) sino cuando la mediocridad y el retraso escolar aparecen simultáneamente. Es suficiente, por el contrario, en el caso del grupo inferior, que

el alumno sea o mediano o relativamente grande para que la tasa de ingreso en «sexta» * caiga brutalmente por debajo del techo.

Categorías sociales	Éxito														
	Excelentes, buenos					Medios					Mediocres, malos				
	11	11	12	13	14	11	11	12	13	14	11	11	12	13	14
Obreros	79	90	79	45	—	69	57	45	11	14	—	81	9	3	8
Empleados	95	96	91	63	—	90	78	59	33	27	—	45	15	10	8
Cuadros superiores	98	99	98	(69)	—	90	99	90	(86)	—	—	85	52	(59)	—

Tabla 2.6 b. - Porcentajes de ingreso en «sexta» en función de la edad, del éxito y de la categoría social (según Girard y Clerc, reproducción parcial, Francia).

La tabla 2.6 b, si bien es comparable a las tablas precedentes (2.2 a 2.5) es sin embargo más compleja. Se trata de una tabla *cuatridimensional*: la variable dependiente es estudiada en función de tres variables independientes. La ventaja de esta complicación es que muestra curvas de indiferencia familiares en el análisis de los *fenómenos de decisión*: para una posición social dada, se puede trazar en el espacio cartesiano *éxito X edad* curvas tales que la probabilidad de ingreso en «sexta» * sea la misma, una situación desfavorable desde el punto de vista de la edad y viceversa.

Se puede, de manera muy esquemática, representar la estructura de los cuadros 2.6 a y 2.6 b por las gráficas siguientes (figura 2.1 a y 2.1 b). El primero de estos gráficos representa las distribuciones típicas que se obtienen a un nivel poco avanzado del curso escolar; pero cuando el origen social es elevado, los individuos están más frecuentemente ubicados en posición favorable desde el punto de vista de la edad (retraso, adelanto) y del éxito: las diferencias entre estas dos distribuciones materializan los efectos de la herencia cultural.

* N. del T.: «Sexta»: primer año secundario en el sistema escolar francés.

* N. del T.: vid. nota anterior.

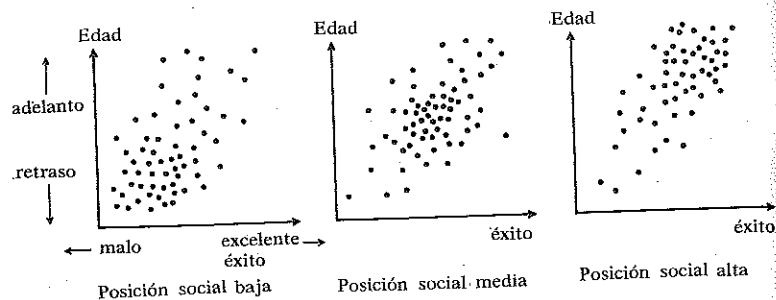


Figura 2.1 a. - Representación de las distribuciones típicas de la edad y del éxito en función de la posición social (en un nivel avanzado del curso).

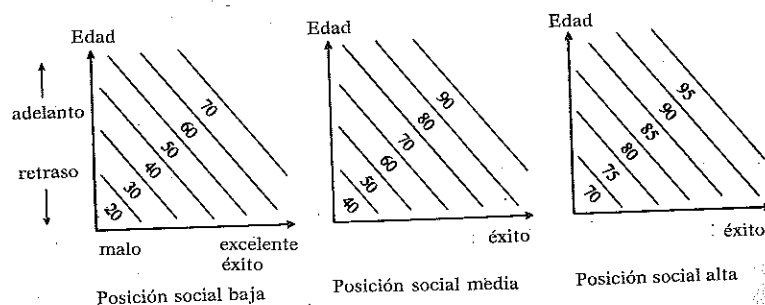


Figura 2.1 b. - Representación esquemática del sistema de curvas de indiferencia entre edad y éxito para cada posición social.

El segundo gráfico (figura 2.1 b) representa de manera esquemática un sistema de curvas de indiferencia someramente análogo a aquel que caracteriza los resultados de Girard y Clerc. Cada una de estas curvas corresponde al conjunto de combinaciones de la edad (retraso, adelanto) y del éxito tales que la probabilidad de ingreso en «sexta» tenga un valor determinado: 0,20, ..., 0,95. Estas curvas de indiferencia caracterizan las tres posiciones sociales, pero las probabilidades que les están asociadas varían según las posiciones sociales.

El hecho de que se pueda introducir, para rendir cuenta de los resultados observados por Girard y Clerc, la noción de curvas de indiferencia, sugiere, por sí sola, una interpretación de estos resultados en términos de *proceso decisonal*. La figura 2.1 b puede ser interpretada como una representación del *espacio de decisión* ligada a cada posición social.

La generación de las desigualdades escolares resulta de la combinación del fenómeno representado por la figura 2.1 a (distribución diferente según las clases sociales de las características correspondientes a las dimensiones del espacio de decisión y del fenómeno representado por la figura 2.1 b (estructura del espacio de decisión variable según la posición social).

5. Conclusión

Es, pues, posible sugerir un esquema teórico que permita analizar los resultados que aparecen de manera recurrente en los textos extraídos de las encuestas sociológicas. Estas encuestas son, subrayémoslo una vez más, siempre *estáticas* en relación al sistema social. Observan siempre al sistema escolar y al sistema social en un instante particular, aun en el caso en que la observación sea temporal en relación a los individuos.

Nosotros nos preguntaremos, en los dos capítulos siguientes, si el esquema teórico presentado más arriba puede ser extendido de manera que pueda explicar los datos diacrónicos que se pueden reunir, no a nivel de las encuestas sociológicas, pero sí en el de la estadística escolar.

La primera proposición de esta teoría estática es que la situación de clase conduce, por el juego de mecanismos intermedios (grupos de referencia, herencia cultural, etc.), a distribuciones diferentes según las clases de éxito y edad relativa (adelanto, retraso).

La segunda es que la «*supervivencia*» de un individuo en el mismo sistema escolar o en una ramificación particular del sistema escolar, depende de un proceso de decisión cuyos parámetros son las funciones de la posición social o posición de clase. Por su posición, los individuos o las familias tienen una estimación diferente de los costos, riesgos y beneficios anticipados que se vinculan a una decisión.

Este modo de ver tiene primeramente el interés de dar cuenta del conjunto de resultados proporcionados por las en-

cuestas sociológicas. Elimina, en segundo lugar, las dificultades que derivan de las teorías factoriales. Para atenernos a este ejemplo, se puede medir el *impasse* al que conduce la teoría de los valores a partir de una observación de Parsons (1953). Impresionado por el fenómeno de las desigualdades ante la enseñanza en un momento en que las encuestas comienzan a florecer sobre el tema en Estados Unidos, Parsons declara: «las clases inferiores tienden curiosamente a desviarse del modelo de las clases medias». Así: la gente se comporta diferentemente porque obedece a valores diferentes. Pero, o bien uno no puede explicar esta diferencia «curiosa», o bien acaba, como se ha visto, en explicaciones tautológicas.

La teoría precedente tiene además la ventaja de *no recurrir*, aunque sea de manera discreta, a la *explicación por las causas finales*. Ella formaliza la proposición de Sorokin según la cual la familia, en tanto que instancia de orientación, contribuye a la filtración de los individuos; pero evita la hipótesis según la cual esta filtración sería determinada por la tendencia de las estructuras sociales a la reproducción.

No introduce la hipótesis según la cual los individuos percibirían a nivel del medio ambiente social inmediato, un modo de proyección de las estadísticas relativas a las desigualdades escolares, «interiorizarían» estas estadísticas y actuarían de manera que las estadísticas sigan siendo verdaderas.

La única proposición de tipo finalista retenida es que los individuos se comportan de manera que eligen la combinación costo-riesgo-beneficio más «útil».

Veremos en los capítulos siguientes que *esta teoría permite, en fin, dar cuenta no solamente de la existencia de regularidades estadísticas en materia de desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, sino también de las características estructurales de estas regularidades estadísticas, tal como ellas nos son presentadas por la estadística escolar.*

Datos sobre la evolución de los sistemas de enseñanza

El capítulo precedente nos ha conducido a un modelo que esquematiza la naturaleza de los mecanismos generadores de las desigualdades ante la enseñanza, desde un punto de vista *estático*. Considerando un sistema escolar y social en un instante determinado, este modelo muestra cómo un alumno:

1. por la acción del medio cultural, tiene una probabilidad variable en función del nivel social de su familia de tener un grado de éxito escolar determinado y una edad superior, igual o inferior a la media;

2. a igual éxito, a igual edad, etc., tiene una probabilidad variable en función de la posición social de su familia, de seguir una vía determinada entre aquellas que el sistema escolar le ofrece (por ejemplo, para retomar el caso analizado por Girard y Clerc [1964], ingreso de «sexta» al liceo, de «sexta» al CEG, entrada en la vida activa).

El modelo introduce el concepto de espacio de decisión en la formalización del segundo mecanismo. Este espacio de decisión tiene por coordenadas un cierto número de variables, tales como la edad y el éxito escolar. A partir de este espacio de decisión, se define una función de decisión cuyos parámetros varían con la posición social y que depende en consecuencia ella misma de la posición social. En resumen, el segundo mecanismo vuelve a definir una función $f(x, y, \dots, s) = w$ donde x e y representan variables que, como la edad o el éxito escolar, intervienen en el proceso de decisión y donde s representa la posición social, siendo w por ejemplo, la probabilidad de tomar la vía importante en un punto de bifurcación del sistema escolar.

Se sabe, a propósito de f , según las encuestas, que:

1. si x representa el éxito escolar, f es una función creciente de x ;

2. si y representa la «cualidad» desde el punto de vista de la edad (adelanto antes que retraso), f es una función creciente de y ;

3. si s designa la jerarquía ascendente de los niveles sociales, f es una función creciente de s ;

4. para un valor dado de s , se puede trazar en el espacio curvas relativamente regulares correspondientes a valores idénticos de f . Estas son las curvas de indiferencia representadas en el capítulo precedente (figura 2.1 b) en el caso donde se considera exclusivamente los dos criterios x e y ;

5. cuando s tiene un valor elevado, los valores de f ligados a las curvas de indiferencia varían débilmente cuando se desplaza, en el espacio de coordenadas x e y , en una dirección perpendicular a estas curvas. Esta variación es tanto más sensible cuanto el valor de s es más bajo, es decir, que la posición social es más baja.

Está claro que f debe variar igualmente con el tiempo. Concretamente, esto significa que si la encuesta de Girard y Clerc hubiera sido hecha algunos años antes o algunos años más tarde, los valores observados de $f(x, y, \dots, s)$ habrían sido diferentes (probablemente ligeramente diferentes): un hijo de obrero habría tenido una probabilidad diferente, para un nivel de éxito determinado, para una posición determinada en la escala adelanto-retraso, etc., de tomar por ejemplo la vía importante (ingreso de «sexta» al liceo); habría sido igual para el hijo del cuadro medio, del empleado o del cuadro superior.

¿Por qué es razonable suponer una variación de f con el tiempo?

Primeramente porque las sociedades industriales se caracterizan por un aumento progresivo del nivel de vida que, bajo condiciones iguales, debe entrañar una baja de costo anticipado ligado a la adquisición de un nivel escolar determinado.

También, porque la evolución industrial va en el sentido de una tecnología siempre más compleja y requiere en consecuencia un período (tiempo) de aprendizaje creciente.

En fin, porque el aumento general de las tasas de escolarización tiene por efecto, como se verá después, implicar, de un período al siguiente, una desvalorización, en términos de esperanza de status, de los niveles escolares bajos y medios. Es pues plausible suponer que esta desvalorización implica una elevación de la demanda escolar.

Nosotros examinaremos posteriormente el problema de saber en qué medida estas proposiciones, que parecen plausibles, pueden ser consideradas como confirmadas por los datos de que disponemos.

Desgraciadamente, como hemos ya tenido ocasión de decir, no existe ningún conjunto de observaciones, en ningún país, que permita conocer directamente las variaciones de las funciones f en el tiempo. Por la razón evidente de que tal conocimiento supone planos de observación extremadamente costosos.

Retomemos el ejemplo de Girard y Clerc (1964). Para determinar las variaciones de las probabilidades $f(x, y, \dots, s)$ en función del tiempo, habría sido necesario repetir la encuesta efectuada por estos autores no una vez, sino muchas veces, en intervalos de tiempo regulares, por ejemplo cada 2 años o cada 5 años. Esto habría representado un costo enorme. A esta dificultad se agrega otra, el que las instituciones escolares son frecuentemente modificadas (por ejemplo, extensión de la escolaridad obligatoria, extinción de los CEG en Francia). Resulta que, de un año t a uno posterior, por ejemplo $t + 5$:

1. el conjunto de parámetros que determinan los valores de f para cada valor de x, y, \dots, s varían sin ninguna duda con el tiempo, los valores de f aparecen ciertamente como más o menos variables regularmente en función del tiempo, en ausencia de modificación del sistema institucional entre t y $t + 5$;

2. que las modificaciones del sistema institucional que tienen todas las posibilidades de intervenir entre t y $t + 5$ tienen como efecto modificar el sistema de decisión, es decir, la secuencia de decisiones que determina el nivel escolar final de un individuo: así, está claro que la implantación progresiva de un tronco común en el curso del primer ciclo de la enseñanza secundaria tiene, como fin, el efecto de suprimir una bifurcación en el sistema de decisión, la que, en la situación observada por Girard y Clerc en Francia en 1962, conduciría a la «elección» entre CEG, liceo y vida activa.

La cuestión que buscaremos resolver en este capítulo y en el capítulo 4 es la siguiente:

1. Las encuestas sociológicas nos permiten conocer con una relativa precisión los mecanismos generadores que conducen a las desigualdades ante la enseñanza; ellas nos dan en situaciones bien determinadas en el espacio y únicas en el tiempo (Francia, en 1962, por ejemplo), una idea precisa de las funciones de decisión ligadas a cada posición social;

pero siendo *estáticas en relación al sistema escolar y social*, no permiten apreciar el cambio de estas funciones en el tiempo.

2. La *estadística escolar* nos permite conocer la evolución en el tiempo de ciertas variables globales, que caracterizan los sistemas escolares nacionales en su conjunto. Así, ella nos da la evolución de los efectivos en los diferentes niveles escolares; eventualmente la comparación de los datos de la estadística escolar con los de la estadística social (datos de censo, por ejemplo), permite establecer sin mayor dificultad la evolución de las tasas de escolarización en un período determinado o, más difícilmente, la evolución de las tasas de escolarización en los diferentes niveles de enseñanza en función de la posición social de la familia.

Naturalmente, la estadística escolar no da en ningún caso la evolución de los parámetros característicos del proceso de decisión individual cuya agregación produce las tendencias que se observan a nivel global.

La cuestión es ahora saber si es posible introducir hipótesis simples y razonables a propósito de la evolución de estos parámetros en el tiempo, de manera que se puedan explicar los datos evolutivos que nos son proporcionados por la estadística escolar.

En otros términos, nosotros conocemos bien los mecanismos generadores de las desigualdades sociales ante la enseñanza, pero ignoramos *los cambios que caracterizan* estos mecanismos. Por otro lado, conocemos los efectos globales de estos cambios. El problema es ahora elaborar hipótesis simples relativas al cambio de estos mecanismos, tales que, las consecuencias de estas hipótesis a nivel global coincidan con los efectos globales que nos son señalados por la estadística escolar.

Naturalmente, no se puede tratar de imaginar hipótesis lo bastante precisas como para reproducir los datos numéricos que nos son proporcionados por la estadística escolar. Tal objetivo sería inútil: sería evidentemente imposible, aun si la estadística escolar fuera mucho más rica y precisa de lo que generalmente es, determinar completamente los sistemas de factores que hacen que se observe, por ejemplo n_1 estudiantes de primer año en un tiempo t y n_2 estudiantes de primer año en un tiempo $t + 5$ en un país determinado.

Por el contrario, no es poco razonable buscar hipótesis que den cuenta de las tendencias generales que caracterizan al conjunto de las variaciones globales pues se puede observar la evolución a partir de la estadística escolar.

Para ser más explícitos sobre esta distinción, imaginemos que la estadística escolar de un país determinado nos da informaciones, año por año, entre t y, por ejemplo, $t + 5$, sobre variables tales como:

1. evolución de los efectivos en el nivel primario;
2. evolución de los efectivos en el nivel secundario;
3. evolución de los efectivos en el nivel superior;
4. las tasas de escolarización en cada nivel, por combinación con los datos de censos;
5. evolución de las tasas de retención entre la primaria y la secundaria (información que no hace coincidir evidentemente 1. y 2., porque las dos primeras informaciones conciernen a poblaciones que, de un período de observación al otro, son diferentes, en tanto que la noción de tasas de retención implica la observación en el tiempo de una población única);
6. evolución de las tasas de retención entre la secundaria y el ciclo superior (información que no hace coincidir evidentemente 2. y 3.);
7. evolución de la distribución de estudiantes según el origen social.

Probablemente sería vano buscar hipótesis capaces de reproducir el conjunto de los valores *numéricos* observados. Vano o imposible: no se puede tener la ambición de dominar el conjunto de mecanismos responsables de estos valores.

Sería igualmente inútil buscar hipótesis capaces de reproducir los *valores numéricos* correspondientes a una u otra de estas series. Inútil esta vez, porque no presenta gran interés desde el punto de vista de la explicación. Así, sin duda no sería muy difícil construir un modelo que permita reproducir con un grado de aproximación conveniente los valores numéricos correspondientes a una u otra de las series, por ejemplo la evolución de los efectivos en el nivel de la enseñanza primaria o en el nivel de la enseñanza secundaria, etc. Pero esto no tendría gran interés, porque no se obtendría, por esta vía, un modelo único capaz de explicar a la vez todas las series observadas.

La tercera vía evita el objetivo imposible que consistiría en reproducir numéricamente el conjunto de series observadas y el objetivo, poco interesante desde el punto de vista de la explicación, que consistiría en reproducir numéricamente tal o cual serie particular. Consiste en buscar hipótesis que permitan hallar lo que se pueden llamar características estructurales del conjunto de las series, considerando a este conjunto como una totalidad. Esto significa que el

conjunto de *hechos* que uno buscará para explicar estas hipótesis tendrá la forma de un conjunto de proposiciones *cualitativas*. Por proposiciones cualitativas entendemos proposiciones como las siguientes:

1. la variable x_1 (por ejemplo los efectivos del nivel secundario) es una función *creciente* en el tiempo;
2. la otra variable x_2 es una función *decreciente* en el tiempo;
3. la otra variable x_k es una función *creciente* en el tiempo, pero este crecimiento es desacelerado en el tiempo;
4. el crecimiento de x_1 es *más rápido* que el de x_k ;
5. la variable x_m es una función *creciente* en el tiempo si el valor de la variable x_n es *débil, decreciente* si ella es *fuerte*, etc.

Estas proposiciones pueden ser llamadas *cualitativas* en la medida en que introducen nociones ordinarias (más rápido, menos rápido, creciente, decreciente) o nociones cuantitativas no acompañadas de precisión numérica (débil, fuerte).

En el presente capítulo, presentaremos un tipo de inventario de informaciones que nos son dadas por la estadística escolar (y por la estadística social), y nos sitúan en la perspectiva *cualitativa* que acabamos de definir.

Lo mismo que en los capítulos precedentes, nos esforzaremos por explicar las *tendencias características, no de tal o cual sociedad particular, sino de las sociedades industriales liberales en su conjunto*. Nuestro objeto será, en otros términos, no tal sociedad particular, sino el tipo ideal «sociedad industrial», concibiendo cada sociedad como situada en un punto particular, pero difícilmente localizable con precisión, de la evolución general que caracteriza este tipo ideal.

Entre las informaciones que nos da la estadística nos interesamos particularmente:

1. por los datos concernientes al crecimiento del sistema de enseñanza, en sus diferentes niveles;
2. por las diferencias internacionales en las disparidades en materia de educación en función de los grupos sociales;
3. por los datos concernientes al crecimiento o no-crecimiento de las desigualdades ante la enseñanza, en los diferentes niveles;
4. a la evolución en el tiempo de las tasas de retención.

El capítulo 4 será consagrado a la construcción de una *versión dinámica del modelo* esbozado en el capítulo precedente. Se verificará que este modelo conduce a las proposi-

ciones cualitativas que se pueden establecer a partir de la estadística escolar.

El inventario que vamos a esbozar ahora se apoya en gran medida sobre numerosos trabajos emprendidos por la OCDE a partir de los datos reunidos a nivel de los sistemas de contabilidad nacional. En un conjunto de monografías de las cuales daremos las referencias poco a poco, la OCDE se ha esforzado por construir variables que caracterizan la evolución de los sistemas escolares, de forma que se puedan efectuar las comparaciones internacionales posibles. Sin embargo es necesario reconocer que estas comparaciones son siempre extremadamente delicadas, en la medida en que es difícil obtener categorías sociales o escolares perfectamente homogéneas. Los sistemas de estadística social utilizan por ejemplo definiciones variables de un país a otro en las categorías socio-profesionales elementales, de modo que los reagrupamientos de estas categorías en subgrupos más amplios no pueden terminar, en el mejor de los casos, más que en reagrupamientos *someramente* homogéneos. Lo mismo sucede con las categorías escolares. Los sistemas escolares varían ampliamente de un país a otro, también los reagrupamientos tan amplios, como el que corresponde por ejemplo a los tres grandes niveles de enseñanza primaria, secundaria y superior, son con frecuencia discutibles desde el punto de vista de la homogeneidad. Es bien sabido por ejemplo que los *community colleges* americanos, son *sociológicamente* comparables a los años finales de los sistemas europeos.

Estas observaciones no indican que toda *comparación internacional* sea imposible; muestran solamente que se impone la más extrema prudencia en esta consideración.

Como veremos enseguida, el punto de vista comparativo será de hecho poco utilizado en este capítulo. Lo introduciremos solamente cuando permita llegar a proposiciones indiscutibles, teniendo en cuenta la irreductible heterogeneidad de las categorías.

1. El aumento de las tasas de escolarización

El rasgo más característico y el más notable de la evolución de los sistemas escolares de las sociedades industriales es *el crecimiento considerable de los efectivos escolarizados*, sobre todo en el nivel de la enseñanza secundaria y superior, en el curso de los últimos decenios.

A fin de fijar las ideas a este respecto, reproducimos parcialmente un cuadro tomado de la OCDE (1970 b). Este cuadro da, para un cierto número de países, las tasas de escolarización en porcentaje de grupos de edad, en 1950 y 1956, en el nivel de la enseñanza primaria y de la enseñanza secundaria reunidas, sólo en el nivel secundario y en el nivel superior (cuadro 3.1).

Las tasas han sido calculadas relacionando los efectivos escolares de cada nivel de enseñanza con el efectivo de individuos pertenecientes a las categorías de edad correspondientes a ese nivel.

En lo que concierne al primer y segundo grado, la tasa correspondiente a estos dos niveles reunidos ha sido calculada relacionando los efectivos escolarizados en uno u otro de estos niveles con el efectivo de la población comprendida entre 5 y 19 años.

En lo que respecta al segundo grado, los límites tomados son de 10 a 19 años. La tasa de escolarización para este nivel es, pues, construida comparando el efectivo global escolarizado en uno y otro de estos niveles con el efectivo de la población comprendida entre 10 y 19 años.

En lo que concierne al nivel de «enseñanza superior» la tasa de escolarización de este nivel ha sido obtenida comparando la población de estudiantes con la población comprendida entre 20 y 24 años.

Como se ve, se trata de cálculos aproximativos. Ellos dan una estimación muy somera de las probabilidades de alcanzar un nivel escolar determinado, en un momento dado. Además, los autores de esta tabla se han encontrado con diversos problemas técnicos. Ciertas estadísticas no dan los efectivos escolares de cada año. Estos efectivos han sido re-compuestos según el caso, ya sea a partir de una estimación de las tasas de retención, ya sea a partir de rodeos más complejos.

A propósito de esta tabla como de las siguientes, nos es imposible describir, de manera detallada, las dificultades halladas en el establecimiento de los datos. Nos contentaremos pues, de una vez por todas, con remitir al lector a las fuentes, limitándonos a mencionar las informaciones indispensables para la interpretación de estas tablas.

Los resultados más importantes que se pueden desprender de este cuadro son los siguientes:

1. El crecimiento de las tasas de escolarización en el nivel de la enseñanza secundaria aparece, como media, tanto más fuerte en cuanto la tasa de escolarización en este nivel

en el primero de los años considerados es más baja (1950). Se observa una correlación negativa elevada entre la tasa de escolarización en 1950 y el crecimiento de la escolarización entre 1950 y 1965.

2. En la casi totalidad de los países considerados, *el crecimiento de las tasas de escolarización entre 1950 y 1965 es más elevado en el nivel de la enseñanza superior que en el nivel de la enseñanza secundaria*. Algunos países (Turquía, Italia, Portugal) donde el crecimiento es, ya sea muy cercano entre los dos niveles, ya sea más elevado en el nivel secundario, se caracterizan por una tasa de escolarización débil en el nivel de la enseñanza secundaria al comienzo del período. No se trata, sin embargo, más que de una tendencia vaga, (España y Yugoslavia, que presentan tasas de escolarización débiles en el nivel secundario, en 1950, tienen una tasa de crecimiento más fuerte en el nivel superior que en el secundario).

3. En ningún caso la tasa de escolarización en el nivel de enseñanza secundaria alcanza la mitad del grupo de la edad.¹⁵

Es probablemente difícil ir más allá de estas proposiciones. Sin duda se pueden observar en la tabla 3.1 otros resultados, sobre todo a nivel de diferencias internacionales. Pero estas diferencias derivan a la vez de las aproximaciones utilizadas en el cálculo de las tasas de escolarización y de las diferencias institucionales entre los sistemas educativos.

Retengamos, pues, esencialmente que, sea cual fuere el sistema institucional (en particular, que se atenga o no a un sistema selectivo o no selectivo en lo que respecta al acceso a la enseñanza superior), el crecimiento de las tasas de escolarización es más elevado en el nivel superior que en el nivel secundario, este resultado parece tanto más claro cuanto más elevada es la tasa de escolarización en el nivel secundario.

¿Por qué es así? Ésta es una de las preguntas a las cuales intentaremos responder más abajo.

15. Recordemos siempre que las cifras presentadas son *pseudo-tasas de escolarización* que deben utilizarse con prudencia. Así Trow (1966), usando otra base de cálculo (14 a 17 años para la secundaria, 18-21 años para el ciclo superior) llega a «tasas de escolarización» mucho más elevadas en Estados Unidos. No se debe olvidar, pues, que en cuanto a las diferencias de estas tasas en el tiempo y en el espacio, una vez fijada la base de cálculo, cada una de estas tasas no tiene en sí la misma significación sino con relación a la base de cálculo.

	Primaria + Secundaria		Secundaria			Superior			Conjunto			
	1950 a	1965 b	b/a	1950 c	1965 d	d/c	1950 e	1965 f	f/e	1950 g	1965 h	h/g
Alemania Federal	76	77	1,01	33	47	1,42	4	9	2,25	59	59	1,00
Austria	72	75	1,04	18	30	1,67	4	9	2,25	56	58	1,04
Bélgica	77	95	1,23	31	45	1,45	5	15	3,00	57	79	1,39
Canadá	72	85	1,18	17	32	1,88	7	24	3,43	56	74	1,32
Dinamarca	65	74	1,14	34	35	1,03	7	14	2,00	52	59	1,13
España	43	57	1,33	7	21	3,00	3	17	5,67	32	46	1,44
Estados Unidos	85	88	1,04	30	36	1,20	20	41	2,05	69	79	1,14
Finlandia	60	66	1,10	19	37	1,95	4	12	3,00	46	55	1,20
Francia	74	87	1,18	19	39	2,05	6	17	2,83	55	73	1,33
Italia	56	71	1,27	14	37	2,64	6	11	1,83	43	58	1,35
Japón	70	79	1,13	42	55	1,31	5	12	2,40	55	62	1,13
Países Bajos	82	86	1,05	34	48	1,41	6	14	2,33	64	71	1,11
Portugal	31	49	1,58	6	20	3,33	2	5	2,50	24	40	1,67
Reino Unido	68	72	1,06	32	43	1,34	5	12	2,40	52	58	1,12
Suecia	56	69	1,23	19	24	1,26	5	13	2,60	43	54	1,26
Turquía	24	41	1,71	3	11	3,67	1	4	4,00	19	35	1,84
Yugoslavia	42	66	1,57	8	17	2,13	3	14	4,67	33	55	1,67

Tabla 3.1. - Tasas de escolarización estimadas en diferentes niveles en 1950 y 1965, en un conjunto de países (según un registro de la OCDE).

2. ¿Existen diferencias internacionales en materia de desigualdad de oportunidades ante la enseñanza?

Comencemos por verificar un punto del cual, a decir verdad, ninguna persona duda hoy, el de la intensidad de las desigualdades ante la enseñanza. Tomaremos el ejemplo de Francia y el caso de la enseñanza superior.

La tabla 3.2, extraída de la revista publicada por el ministerio francés de Educación Nacional, *Informations Statistiques*, y resultados de los censos de 1954 y 1962, dan cierto número de informaciones que permiten observar la intensidad de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza superior, y al mismo tiempo, tener una impresión extremadamente sumaria de la evolución de estas desigualdades en un corto período. La columna 1 da la distribución de los estudiantes en función de sus orígenes sociales. La columna 2 da la distribución de las diversas categorías socio-profesionales de los individuos activos comprendidos entre 45 y 54 años en 1962. La OCDE, que ha establecido estos datos, ha elegido esta última población partiendo de la hipótesis de que su distribución corresponde aproximadamente a la distribución de los padres que tienen hijos de la misma edad que los estudiantes. Si se admite esta hipótesis, se puede obtener de los datos una estimación simplista de las diferencias en la probabilidades de tener un hijo estudiante o una hija estudiante en función de las diferencias de status socioprofesional. En otros términos, las columnas 1 y 2 del cuadro 3.2 son un sustituto o una aproximación somera de la tabla que no poseemos y que nos daría la distribución por nivel escolar de los hijos que tienen padres comprendidos entre 45 y 54 años en 1962 y pertenecientes a cada uno de los grupos socioprofesionales.

Se ve inmediatamente que la distribución de los estudiantes representa una imagen muy deformada de la distribución que, por razones de brevedad, llamaremos distribución de los padres. Entre los estudiantes de 1959-1960, el 17,1 % tiene un padre perteneciente al grupo «profesiones liberales», mientras que entre los «padres», el 1,6 % pertenece a este grupo. Por el contrario, el 3,4 % de los estudiantes son de origen obrero, mientras que el 39,4 % de los «padres» son obreros. Esto indica que los «padres» comprendidos entre 45 y 54 años en 1962 han dado vida a hijos cuyas oportunidades de

Categorías socio-profesionales	Estudiantes (1959-1960)	Población masculina activa de 45 a 54 años en 1962	Estudiantes (1964-1965)	Población masculina activa en 1959	Población masculina activa en 1964
	1	2	3	4	5
1. Agricultores	5,0 ✓	14,6	5,5	16,2	13,7
2. Industriales, artesanos y comerciantes	18,1	13,2	15,2	10,7	9,8
3. Profesiones liberales y enseñanza secundaria superior y superior	17,1	1,6	14,3	2,2	2,6
4. Cuadros superiores	12,7	4,9	15,9	2,3	2,8
5. Cuadros medios + maestros	18,4 11,5	7,0 10,2	17,7 9,4	6,8 9,6	7,5 9,8
6. Otros empleados					
7. Obreros agrícolas	0,6 3,4	5,5 39,4	0,7 8,3	6,6 42,3	5,3 44,8
8. Obreros	13,2	3,6	13,0	3,3	3,7
9. Otros					
TOTAL	100	100	100	100	100

Tabla 3.2. - Desigualdades ante la enseñanza superior, Francia (según OCDE).

ser estudiantes eran muy diferentes según su status social.

Para concretar estas diferencias, se puede utilizar un modo de cálculo muy aproximativo. Admitamos que los estudiantes de las columnas 1 y 3 de la tabla 3.2 son efectivamente todos hijos de individuos contabilizados en la columna 2. En estas condiciones, si:

N es el efectivo de la población de «padres»,

f_i el número medio de hijos engendrados por los padres de la categoría social i ,

$0,146 \times N \times f_i$ será por ejemplo el número de hijos cuyo padre es propietario agrícola (grupo 1),

$0,132 \times N \times f_2$ será el número de hijos cuyo padre pertenece al grupo 2 (industriales, etc.).

Se supone que todos estos hijos pertenecen en 1959-1960 y en 1964-1965 a los grupos de edad a los cuales pertenecen los estudiantes.

Supongamos, por otra parte, que M sea el número total de estudiantes. En estas condiciones, $0,050 \times M$ es el número de estudiantes de 1959-1960 cuyo padre pertenece al grupo 1, $0,181 \times M$ el número de estudiantes cuyo padre pertenece al grupo 2, etc.

Se puede entonces calcular las cantidades de forma:

Número de estudiantes cuyo padre pertenece al grupo i

Número de hijos cuyo padre pertenece al grupo i

Esta cantidad es ya la proporción de hijos cuyo padre pertenece al grupo i que llegan a ser estudiantes, o, en otro lenguaje, la probabilidad de ser estudiante de un hijo cuyo padre pertenece al grupo i . Simbólicamente, esta cantidad es igual a:

$M \times$ proporción de estudiantes cuyo padre pertenece al grupo i

$N \times f_i \times$ proporción de «padres» pertenecientes al grupo i

La tabla 1.1 no nos da ni M ni N (que sería fácil de hallar), ni f_i , las tasas de fecundidad, que son más difíciles de determinar.

Pero supongamos que nos interesamos por la cuestión de saber en qué medida la probabilidad de tener un hijo estudiante es mayor para los individuos de un grupo que para los del otro. Consideremos, por ejemplo, el grupo 3 (profesiones liberales) y el grupo 8 (obreros). Para obtener

esta cantidad, se calcula la relación de las dos cantidades siguientes:

$$\frac{M \times \text{proporción de estudiantes cuyo padre es del grupo 3}}{N \times f_3 \times \text{proporción de «padres» del grupo 3}}$$

$$\frac{M \times \text{proporción de estudiantes cuyo padre es del grupo 8}}{N \times f_8 \times \text{proporción de «padres» del grupo 8}}$$

Simplificando la fracción obtenida, M y N desaparecen. Si se introduce, además, la hipótesis según la cual la fecundidad es bastante parecida en todos los grupos sociales; si se colocan en otros términos $f_3 = f_8$, estas últimas cantidades desaparecen igualmente por simplificación.

En otros términos, la relación de las dos cantidades será:

$$\frac{\text{proporción de estudiantes cuyo padre es del grupo 3}}{\text{proporción de «padres» del grupo 3}}$$

$$\frac{\text{proporción de estudiantes cuyo padre es del grupo 8}}{\text{proporción de «padres» del grupo 8}}$$

nos dice, de manera muy aproximada, y bajo la reserva de hipótesis que son simplificaciones vastas, cuantas veces un hijo cuyo padre es del grupo 3 (profesiones liberales) tiene más posibilidades de ser estudiante que un hijo cuyo padre es del grupo 8 (obreros). Calculando esta cantidad a partir de las dos primeras columnas de la tabla 1.1 se ve que ella es igual a:

$$\frac{17,1}{1,6} / \frac{3,4}{39,4} = 124,16$$

16. M. Darbel ha propuesto un método más refinado que el que es utilizado aquí para determinar las probabilidades de acceder a la enseñanza superior en función del status socio-profesional del padre. Cf. Bourdieu y Passeron (1964). Nosotros no lo utilizamos, por una parte, porque introduce también numerosas aproximaciones que no permiten interpretar exactamente los resultados obtenidos; por otra, porque supone informaciones de las cuales no disponemos en lo que respecta a ciertos países que examinaremos más abajo.

Todavía se trata de una aproximación muy simplista y es importante no dar mucha significación al valor numérico obtenido. Todo lo que se puede concluir es que la probabilidad para un hijo perteneciente al grupo 3 de ser estudiante es *mucho mayor* que la de un hijo del grupo 8.

Asimismo para tener una idea muy aproximada de las distancias entre los diferentes grupos desde el punto de vista de la desigualdad ante la enseñanza superior, hemos calculado el mismo índice a propósito de cada par de categorías sociales. El resultado es presentado en la tabla 3.3. Cuanto mayor es la cantidad situada en la intersección de una línea y de una columna de la tabla, la categoría correspondiente a la línea presenta *ventaja en relación a la categoría correspondiente de la columna*. Cuando estas cantidades son superiores a 1, se trata evidentemente de una ventaja. Cuando ella es inferior a 1, se trata de una desventaja.¹⁷

	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1,00	0,25	0,03	0,13	0,13	0,30	3,14	3,97
2	4,00	1,00	0,13	0,53	0,52	1,22	12,57	15,89
3	31,21	7,79	1,00	4,12	4,06	9,48	97,97	123,85
4	7,57	1,89	0,24	1,00	0,99	2,30	23,75	30,03
5	7,68	1,92	0,25	1,01	1,00	2,33	24,10	30,46
6	3,29	0,82	0,11	0,43	0,43	1,00	10,33	13,06
7	0,32	0,08	0,01	0,04	0,04	0,10	1,00	1,26
8	0,25	0,06	0,01	0,03	0,03	0,08	0,79	1,00

Tabla 3.3. - Índices de ventajas/desventajas de los grupos sociales de la tabla 1.1 relacionando unos con otros.

La estructura que se desprende de esta tabla es muy significativa: la ventaja del grupo profesional 3 (profesiones liberales) sobre todos los otros grupos aparece claramente. Ante todo es marcada en relación a los grupos 7 (obreros agrícolas) y 8 (obreros). Recíprocamente, estos dos grupos son a primera vista los que aparecen como más desaventajados. Los grupos 4 (empleados, nivel elevado) y 5 (empleados, nivel medio) ocupan una posición intermedia, pero está mucho más próxima al grupo 3 que a los grupos 7 y 8. El

17. Se observa que la tabla no es simétrica; excluye, en buena lógica, la interpretación de los coeficientes en términos de distancia. En el texto nos referiremos a la mitad de la tabla situada debajo de la diagonal principal.

grupo 1, que comprende una gran mayoría de propietarios de pequeñas explotaciones agrícolas, ocupa, también, una posición intermedia, pero mucho más próxima a los grupos 7 (obreros agrícolas) y 8 (obreros) que al grupo 3 (profesionales liberales) e incluso a los grupos 4 y 5 (empleados). El grupo 2 es extremadamente heterogéneo porque comprende tanto industriales como comerciantes y artesanos. Aparece igualmente como un grupo intermedio, cuya ventaja es inferior a la de los grupos 4 y 5, y la desventaja es inferior a la de los grupos 7 y 8. No obstante, este grupo aparece como más próximo a los grupos 4 y 5 que a los grupos 7 y 8. En cuanto al grupo 6, ocupa una posición intermedia entre el grupo 2 por una parte y el grupo 1 por otra.

Esta estructura puede ser resumida por el esquema de la figura 3.1. Esta figura indica el orden de los diferentes grupos en relación a la probabilidad de acceso a la enseñanza superior. Marca también, de modo indicativo, las *distancias relativas* sugeridas por la tabla 3.3 entre los *diferentes grupos*. A condición de no interpretar de manera demasiado rigurosa los datos numéricos de esta tabla, se ve que proporciona resultados que son compatibles con el conocimiento intuitivo que podemos tener de la estructura social. Los resultados que proporciona son muy imprecisos, pero válidos cuando se los interpreta a un nivel, no numérico, sino estructural.

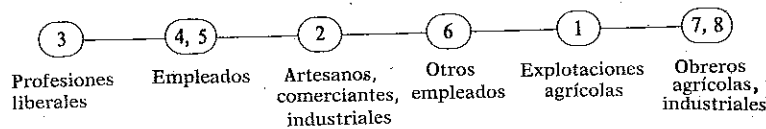


Figura 3.1. - Ordenamiento aproximado de los grupos socio-profesionales de la tabla 1.1 sobre una escala de ventajas/desventajas en relación a las posibilidades de acceso a la enseñanza superior.

En la tabla 3.2 hemos indicado, en la columna 3, la distribución de estudiantes por su origen en 1964-65. Se podría calcular, utilizando la columna 2 (distribución de los «padres» en función de las categorías socio-profesionales), una tabla análoga a la 3.3. Diferiremos el examen de este punto hasta la sección siguiente (sección 3) relativa a la evolución de la desigualdad de oportunidades.

¿Qué se puede decir ahora de las diferencias en las des-

CATEGORÍAS SOCIO-PROFESIONALES

País	Año	Categorías socio-profesionales					Total	Índice de desigualdad
		Superiores	Medias	Agricultores independientes	Otros independientes	Inferiores		
Alemania	1964-1965	50,2	23,0	28,7	43,7	1,4	14,1	35,86
Austria	1965-1966	85,9	53,2	4,8	4,1	1,7	19,6	50,53
Bélgica *	1962-1963	10,9	4,6	2,0	—	1,2	3,2	9,08
España	1962-1963	34,4	16,2	1,8	—	0,6	6,6	57,33
España	1962-1963	151,0	109,0	11,0	—	3,9	40,0	38,72
Francia	1964-1965	152,0	40,8	9,5	38,2	4,6	25,4	33,08
Francia	1964-1965	629,0	191,2	50,7	155,0	27,1	134,8	23,21
Italia	1960-1961	23,1	12,4	3,6	—	0,6	3,1	38,50
Italia	1960-1961	103,7	57,3	13,0	—	3,9	16,0	26,59
Países Bajos	1961-1962	91,2	24,6	10,3	19,9	1,6	12,4	57,00
Países Bajos	1961-1962	359,0	111,0	40,0	68,0	10,6	66,0	33,87
Noruega *	1964-1965	14,3	5,4	2,2	—	1,9	4,4	7,53
Noruega *	1964-1965	63,9	27,2	10,3	—	9,6	25,4	6,66
Portugal	1963-1964	103,0	28,5	29,8	—	0,8	9,0	128,75
Suecia	1962-1963	77,0	52,6	10,1	34,4	5,5	21,4	14,00
Portugal	1963-1964	440,0	168,0	119,0	—	5,3	56,0	83,02
Estados Unidos **	1957-1958	76,0	39,0	52,1	—	22,3	41,4	3,41

* efectivo de estudiantes relativo a la población activa masculina de 45 a 54 años

** nuevos candidatos

*** estudiantes que obtienen el título (*bachelor's degree*) tomados de la población activa masculina de 40 a 50 años sin especificación: efectivo total de estudiantes tomado de la población activa masculina total

Tabla 3.4. - Tasas de escolarización estimadas en el nivel de la enseñanza superior, para 1.000 hombres activos pertenecientes a cinco categorías sociales e índices de desigualdad para un conjunto de países (según registro de la OCDE).

igualdades ante la enseñanza de un país a otro? Nos detendremos de nuevo en el caso de la enseñanza superior, porque es a este nivel donde son más elevadas las disparidades, y donde se puede, consecuentemente, esperar observar diferencias internacionales de la manera más clara.

Como veremos, no es fácil responder a esta cuestión, dadas las dificultades de comparación de las estadísticas internacionales. La tabla 3.4, tomada de un registro de la OCDE (1970 c), reposa sobre un reagrupamiento vasto de las categorías socio-profesionales en cinco grupos (categorías sociales superiores, medias, agricultores independientes, otros independientes, categorías sociales inferiores). Da las tasas de escolarización de cada uno de estos grupos en el nivel de enseñanza superior. Estas tasas han sido calculadas a partir de los datos del censo, que utiliza como base de cálculo ya sea la población activa masculina total, ya sea la población activa masculina comprendida entre 45 y 54 años. La última columna de la tabla es un índice de desigualdad correspondiente simplemente a la relación de la tasa de escolarización estimada de las clases superiores y la tasa de escolarización estimada de las clases inferiores.

Hemos eliminado de esta tabla ciertos países como Grecia, cuyas estadísticas conducen a resultados difícilmente interpretables, debido al carácter particular de la clasificación adoptada, en relación a las categorías socioprofesionales (el porcentaje de los activos clasificados en la categoría inferior es muy débil en relación a otros países, lo que indica una definición particular de esta categoría). Luxemburgo ha sido igualmente eliminado: las estadísticas versan sobre los estudiantes de primer año.

¿Qué se puede extraer de esta tabla?

1. Primeramente que las desigualdades son en todas partes marcadas.

2. Que parecen ser del mismo orden (o cuantía) en la mayor parte de los países de la Europa continental. Excepcionalmente Portugal, donde aparecen muy fuertes, y Bélgica, donde aparecen más débiles. En lo que respecta a Bélgica, es necesario destacar que las tasas son calculadas a partir del efectivo de los nuevos candidatos, es decir, de una población socialmente menos seleccionada que la población total de los estudiantes. Esta circunstancia probablemente tiene el efecto de atenuar el valor del índice de desigualdad, como se ve también comparando Suecia y Noruega.

3. Que los dos países escandinavos considerados y Estados Unidos se caracterizan por desigualdades más débiles.

En lo que concierne a Estados Unidos, es preciso hacer notar que el reagrupamiento de las categorías socio-profesionales elementales conduce a colocar el 22,9 % de la población activa masculina en la categoría social «superior», mientras que el porcentaje es del 10,4 % para Noruega, el 9,7 % para Suecia, el 9,2 % para Alemania, el 5,4 % para Francia, etc. Estas diferencias traducen sin ninguna duda las diferencias reales en las estructuras sociales, pero probablemente también las desviaciones debidas a las diferencias de clasificación. Cuanto más amplia es la definición de la categoría superior, más baja es la tasa de escolarización que le corresponde en el nivel superior y más bajo el índice de desigualdad. Esta circunstancia introduce un factor de subestimación en el cálculo del índice de desigualdad que caracteriza a Estados Unidos.

Pero, por otro lado, el criterio utilizado en el caso de los Estados Unidos (número de estudiantes que obtienen el *bachelor's degree*, es decir, el título) es ciertamente más riguroso que el utilizado en el caso de Bélgica o de Noruega (candidatos nuevos) y probablemente más riguroso que el utilizado en el caso de otros países (totalidad de estudiantes). Esta circunstancia introduce una sobrestimación del índice de desigualdad característico de los Estados Unidos. Es razonable considerar, pues, que el nivel de desigualdades es sensiblemente más débil en Estados Unidos que en los países de Europa continental del Oeste, como es plausible considerar que es más elevado en Portugal.¹⁸

Es difícil llevar más allá la interpretación de la tabla. Se puede emitir la hipótesis de que la dedicación de las democracias socialistas de la Europa del Norte a la igualdad social puede ser una de las causas de la moderación de las desigualdades ante la enseñanza superior que se observa. Por otro lado, el caso de Estados Unidos sugiere que un aumento considerable de las tasas de escolarización, como el que se observa en este país, puede implicar una atenuación de las desigualdades.

Pero no se trata más que de hipótesis. Es imposible distinguir claramente entre lo que, en las cifras observadas, debe ser referido a las estructuras sociales y a las estructuras escolares y lo que depende de la heterogeneidad de las clasificaciones.

18. En lo que respecta a Inglaterra, se consultará por ejemplo Parkin (1971), que muestra que la proporción de estudiantes de origen obrero en Gran Bretaña está próxima a la de Noruega, sugiriendo un nivel de desigualdad del mismo orden. Ver también Poignant (1965).

Por lo que respecta a Estados Unidos, tenemos un medio de superar el obstáculo en la dirección de una mayor certeza: veremos posteriormente que se puede construir un modelo de acuerdo con los resultados de la estadística escolar, en el que una proposición es que el aumento de las tasas de escolarización debe acompañarse de una disminución de las desigualdades.

Atendiendo a esta demostración, se puede citar una tabla que da una visión más clara del orden de magnitud de la disparidad de posibilidades ante la enseñanza superior en Estados Unidos (tabla 3.5). Esta tabla, citada por la OCDE (1970 c) da las relaciones entre la proporción de estudiantes cuyo padre tiene un nivel de instrucción X, y un ingreso de categoría y, y la proporción del conjunto de gente joven comprendida entre 16 y 24 años cuyo padre igualmente tiene el nivel de instrucción x, y un ingreso de categoría y. Estas relaciones proporcionan aproximaciones de la desigualdad de probabilidades para un joven de 16 a 24 años de ser estudiante en función del nivel de instrucción y de la categoría de ingreso de su padre. La observación versa sobre el año 1960.

Nivel de instrucción del padre	Ingresos del padre				Conjunto
	Menos de 5.000 \$	De 5.000 a 7.499 \$	De 7.500 a 9.999 \$	Más de 10.000 \$	
Sin diploma de fin de estudios secundarios	0,40	0,76	0,80	0,93	0,59
Diploma de fin de estudios secundarios	1,07	1,20	1,69	1,26	1,25
Al menos un año de enseñanza superior	1,23	2,14	2,53	2,46	2,26
Conjunto	0,51	1,02	1,42	1,65	1,00

Tabla 3.5. - Disparidades en las probabilidades de llegar a la enseñanza superior en los Estados Unidos en 1960 (según un registro de la OCDE). Ver el texto para la interpretación de esta tabla.

He aquí cómo se puede interpretar esta tabla. Sea n_1/N la proporción (no dada por la tabla 3.5) de jóvenes de 16 a 24 años cuyo padre en 1960 tiene menos de 5.000 \$ de ingresos y n_2/N la proporción de aquellos cuyo padre tiene más de

10.000 \$ de ingresos. Por otra parte, s_1/S es la proporción de estudiantes cuyo padre tiene menos de 5.000 \$ de ingresos y s_2/S la proporción de estudiantes cuyo padre tiene más de 10.000 \$ de ingresos (estas dos proporciones no son dadas por la tabla). La cantidad 0,51 que aparece debajo de la primera columna de la tabla es igual a $(s_1/S)/(n_1/N)$, o lo que es igual $(s_1/n_1)/(S/N)$. Representa pues la proporción de estudiantes en la población de jóvenes de 16 a 24 años cuyo padre tiene menos de 5.000 \$ de ingresos, relacionada con la proporción de estudiantes en el conjunto del grupo de la misma edad. Esta cifra no es directamente interpretable, porque es imposible aislar s_1/n_1 de S/N . Pero consideremos la cantidad 1,65 que aparece debajo de la cuarta columna: es igual a $(s_2/S)/(n_2/N)$ o $(s_2/n_2)/(S/N)$. Es la proporción de estudiantes en la población de gente comprendida entre 16 y 24 años cuyo padre tiene más de 10.000 \$ de ingresos en relación a la proporción de estudiantes en el conjunto del grupo de la misma edad. Dividiendo esta segunda cantidad por la primera, se tiene:

$$\frac{s_1/n_1}{s_2/n_2} \cdot \frac{S/N}{S/N} = \frac{s_1/n_1}{s_2/n_2} \cdot 1,65 = 3,24$$

Esta cantidad es, pues, una aproximación de la relación:

probabilidad de ser estudiante para un joven cuyo padre pertenece a la categoría de ingreso más elevada

probabilidad de ser estudiante para un joven cuyo padre pertenece a la categoría de ingreso más baja

El coeficiente de disparidad es mucho más débil que los coeficientes equivalentes calculados a propósito de los países de Europa occidental.

El cociente entre 2,26 y 0,59 indica asimismo la relación entre la posibilidad de un individuo de ser estudiante cuando su padre ha superado el nivel de enseñanza secundaria y la misma probabilidad en el caso en que el padre no ha obtenido el diploma de finalización de estudios secundarios. Esta relación es del orden de 4.

Se pueden efectuar cálculos análogos utilizando los datos que aparecen en el interior de la tabla. Así, el cociente entre 2,46 y 0,40, que es igual a 6,15, es una aproximación de la relación entre la probabilidad que tiene un individuo de

alcanzar el nivel universitario cuando su padre pertenece a la categoría *más elevada* a la vez desde el punto de vista de la instrucción y del ingreso, y la misma probabilidad en el caso en que el padre pertenece a la categoría *más baja* desde el punto de vista de la instrucción y el ingreso a la vez.

Si bien estas relaciones constituyen, repitámoslo, aproximaciones, sugieren, de manera indudable, que las disparidades de oportunidades de acceder a la enseñanza superior en función del origen social son sensiblemente mucho más bajas en Estados Unidos que en los países de Europa continental del Oeste.

Se podrá objetar una observación ya hecha, es decir, la noción de enseñanza superior no es directamente comparable entre Estados Unidos y los países europeos. En efecto, tanto sobre el plan estadístico como sobre el plan institucional son considerados estudiantes, en los Estados Unidos, no solamente los estudiantes de las universidades cuyo currículum se extiende a seis años o más, sino también aquellos *colleges* de cuatro años y también los *community colleges* cuya escolaridad es de dos años. Pero esta objeción a pesar de su importancia, no tiene más que una incidencia limitada dado que las desigualdades aparecen como sensiblemente más débiles en los Estados Unidos, aun cuando se considera la baja población de estudiantes que *consiguen el bachelor's degree*, diploma que se otorga al finalizar el cuarto año de los estudios superiores.

A título de comparación, dado que nos interesamos en este libro por los mecanismos de la movilidad social en las sociedades industriales de tipo liberal, no carece de interés presentar brevemente *algunos resultados relativos a los países de la Europa del Este*. Una tabla tomada de Markiewicz-Lagneau (1969) da, para cinco países, las distribuciones correspondientes al conjunto de la población activa (tabla 3.6). Retomando el modo de cálculo precedentemente utilizado, se ve por esta tabla que la tasa de disparidad cuadros superiores obreros es, por ejemplo de:

$$\begin{aligned} (4,5/17,8) / (30,4/35,7) &= 3,00 \text{ en Polonia} \\ (53,8/10,6) / (37,9/70,0) &= 9,37 \text{ en Checoslovaquia} \\ (47,4/15,0) / (12,0/30,0) &= 7,90 \text{ en Yugoslavia} \\ (52,4/20,3) / (35,0/55,0) &= 4,06 \text{ en la Rep. Democr.} \\ &\quad \text{Alemana} \\ (56,2/17,7) / (33,0/56,3) &= 5,42 \text{ en Hungría.} \end{aligned}$$

Categorías	Polonia (1964)		Checoslovaquia (1963)		Yugoslavia (1957)		República Democrática Alemana (1963)		Hungría (1963)	
	Estu- diantes	Población activa	Estu- diantes	Población activa	Estu- diantes	Población activa	Estu- diantes	Población activa	Estu- diantes	Población activa
Obreros	30,4	35,7	37,9	70,0	12,0	30,0	35,0	55,0	33,0	56,3
Paisanos	18,8	45,0	8,3	16,9	25,5	50,0	5,9	15,0	10,8	26,0
Cuadros superiores	45,4	17,8	53,8	10,6	47,4	15,0	52,4	20,3	56,2	17,7
Otros	5,4	1,5	—	2,5	15,1	5,0	7,7	9,7	—	—
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabla 3.6. - Disparidad ante la enseñanza superior en cinco países de Europa del Este (según Markiewicz-Lagneau).

Asimismo, las tasas de disparidades cuadros superiores/campesinos son, respectivamente, 6,11 para Polonia, 10,33 para Checoslovaquia, 6,20 para Yugoslavia, 6,56 para la República Democrática Alemana y 7,64 para Hungría. Aquí también se ve la incidencia de las clasificaciones sobre las tasas de disparidad: cuanto más débil es la proporción de la población observada en la categoría cuadro superior, más altas son las tasas de disparidad. No hay aparentemente razón para suponer que la proporción de la población perteneciente a esta categoría es dos veces más débil en Checoslovaquia que en la República Democrática Alemana. En consecuencia, la diferencia entre la tasa de disparidades cuadros superiores-obreros en Checoslovaquia y en la República Democrática Alemana es probablemente debida, en parte, a las diferencias en la definición de las categorías.

Estas tasas de disparidad son evidentemente más débiles que las de los países de Europa occidental. Es interesante destacar que una estadística relativa a Hungría en 1931 muestra una tasa de disparidad entre los industriales, las personas que ejercen profesiones liberales y los empleados, por una parte, y los obreros por otra, igual a $(83,3/26,8) / (3,91/21,4) = 17,01$ y una tasa de disparidad propietarios terratenientes (pequeños, medianos y grandes) / obreros, igual a $(11,3/16,8) / (3,9/21,4) = 3,68$. Así, la comparación entre los datos húngaros de 1931 y los de 1963 muestran una baja importante de la tasa de disparidad clase superior/obreros que pasa de 17,01 a 5,42.

La atenuación importante de las desigualdades en Europa del Este a continuación del cambio de régimen que ha seguido a la segunda guerra mundial ha sido obtenida, al menos en parte, por *dispositivos de regulación directa*. Así, un decreto ministerial polaco de 1950 impone a las universidades una proporción mínima del 60 % de estudiantes provenientes de familias obreras y campesinos. Medidas parecidas se han tomado en la mayor parte de las democracias populares como también en la URSS.

Estos dispositivos de regulación no son, sin embargo, probablemente, el único origen de la atenuación de las desigualdades ante la enseñanza en Europa oriental. En efecto, se verá enseguida que un sistema social que autoriza la intervención del Estado sobre la demanda de educación, puede, bajo condiciones similares, provocar una disminución más rápida de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza que un sistema donde esta demanda obedece a la «ley del mercado», aun si la intervención no se propone como obje-

tivo explícito la corrección de las desigualdades ante la enseñanza.

Markiewicz-Lagneau extrae de series estadísticas, relativas a ciertos países del Este un resultado sociológicamente muy importante: muestra, apoyado en las cifras, que el relajamiento de las regulaciones institucionales coincide con un ascenso moderado de las tasas de desigualdad. Una impresión análoga se puede obtener en los datos reunidos por Le-Thau-Koi (1967).

La comparación internacional de las desigualdades sociales ante la enseñanza nos conduce, en definitiva, a la proposición de que se debe avanzar con extrema prudencia. Es cierto que las desigualdades ante la enseñanza son un fenómeno general. Es casi seguro que existen diferencias internacionales notables: los países de la Europa del Este, los países escandinavos (al menos aquéllos de los que la OCDE nos proporciona datos, es decir, Noruega y Suecia), Estados Unidos, tienen un nivel de desigualdades aparentemente más débil que los países de Europa continental del Oeste." Por otro lado, la comparación de los datos relativos a países donde, como en Portugal, las tasas de escolarización son débiles, como las de Europa continental del Oeste y de Estados Unidos sugieren una proposición que debe enunciarse como una hipótesis prudente, es decir, en las sociedades industriales liberales, el aumento de las tasas de escolarización se acompaña, bajo las mismas condiciones, de una disminución de las desigualdades.

Pero es imposible analizar los efectos combinados que resultan de las diferencias institucionales, económicas, sociales e históricas entre las sociedades. Así, el *Abitur* alemán corresponde a una edad más tardía que el bachillerato francés. Si las desigualdades ante la enseñanza resultan principalmente del hecho de que las decisiones de los individuos están condicionadas por su posición social, ellas deben estar afectadas por esta diferencia institucional. Por otro lado, ciertos países como Gran Bretaña o Estados Unidos, utilizan un sistema de selección para el ingreso a la Universidad, que la mayoría de los países de la Europa occidental excluyen. En resumen, la diferencia entre las tasas de desigualdades ob-

19. Dinamarca parece tener una tasa de desigualdad superior a Noruega y Suecia, pero inferior a los países de Europa occidental. Ver Parkin (1971). Por Europa continental del Oeste entendemos los seis países del Mercado Común antes de su extensión a Dinamarca, Gran Bretaña e Irlanda.

servadas entre dos países como Alemania Federal y Estados Unidos se debe: «por un lado», al hecho de que las tasas de escolarización son menos elevadas en Alemania; «por otra parte» a que Alemania no utiliza en general la selección para el ingreso en la enseñanza superior; «por otro lado», a que las estructuras sociales de los dos países no se corresponden exactamente; «además» a que el *Abitur* se obtiene más tardíamente que el *High School Degree*, etc.

Es imposible precisar sin datos o hipótesis suplementarias la «parte» de estos «factores». Veremos en el capítulo siguiente que un modelo de sistemas simple permite clarificar no obstante esta cuestión.

3. Crecimiento, estabilidad o decrecimiento de las desigualdades

Estamos en un terreno más sólido que cuando se trata de determinar si, en un país dado, las desigualdades ante la enseñanza han tenido, en el curso de un período dado, tendencia a crecer, estabilizarse o decrecer. La *comparación* es ahora *intranacional* y reposa sobre categorías mucho más homogéneas que en el caso de las comparaciones internacionales. No se puede subestimar, por una parte, el hecho de que los organismos de estadísticas modifiquen a veces los sistemas de clasificación que utilizan, y por otra parte, que una misma categoría socio-profesional bien definida pueda ver, en un período relativamente corto, su status social modificado. Es el caso, por ejemplo, de las profesiones caracterizadas por un fuerte crecimiento numérico o por una tasa de feminización elevada.

Hechas estas reservas, se puede afirmar que se asiste, en la mayor parte de las sociedades industriales de tipo liberal, a una disminución lenta de las desigualdades ante la enseñanza, tanto en el nivel de la enseñanza secundaria como en el de la enseñanza superior.

En el nivel de la enseñanza secundaria

Es raro disponer de datos concernientes a largos períodos (más de un decenio). La razón es simple: la estadística escolar no ha tenido una verdadera expansión sino después

de la Segunda Guerra Mundial. En cuanto a los sociólogos, han comenzado a interesarse por los fenómenos escolares a partir de la misma época y sobre todo a partir de los años 1960, cuando los efectos de lo que se ha llamado explosión escolar comenzaron a llamar su atención.

Una tabla, tomada de un registro de Westergaard y Little (1967), permite apreciar la evolución de las desigualdades ante la enseñanza secundaria sobre un período largo en el caso de Gran Bretaña (tabla 3.7). Da los porcentajes de acceso a la enseñanza secundaria larga (*grammar school*) en función de la clase social y del año de nacimiento.²⁰

<i>Categorías socio-profesionales</i>	<i>Nacidos antes de 1910</i>	<i>Nacidos entre 1910 y 1919</i>	<i>Nacidos entre 1920 y 1929</i>	<i>Nacidos hacia el final de los años 1930</i>
1. Profesiones liberales. Cuadros superiores	37	47	52	62
2. Otras profesiones no manuales	7	13	16	20
3. Obreros (semicualificados y sin cualificar)	1	4	7	10
Conjunto	12	16	18	23

Tabla 3.7. - *Porcentajes de admisión en la enseñanza secundaria larga ("grammar school") en Inglaterra en diferentes épocas, en función de la categoría socio-profesional (según Westergaard y Little).*

Es importante detenerse un instante en esta tabla, pues su estructura caracteriza la mayor parte de las tablas análogas que es posible presentar a propósito de otras sociedades. Esta estructura tiene la ventaja de ser particularmente

20. Un libro útil, a la vez que rico por la documentación estadística que incluye y como obra de referencia para la descripción de la organización de los diferentes sistemas escolares de las sociedades industriales es el libro de POIGNANT (1965), *L'Enseignement dans les pays du marché commun*. A pesar de su título, da informaciones preciosas, no solamente sobre los países del mercado común, sino igualmente sobre países que, como Gran Bretaña, no pertenecía a la comunidad europea en 1965, así como sobre Estados Unidos y Rusia.

precisa en la medida en que el período considerado es largo.

Primeramente, se observa que la tasa de crecimiento de los porcentajes de admisión en la enseñanza secundaria larga es mucho más elevada en la clase inferior que en lo que nosotros convenimos en llamar clase media y más alta en la clase media que en la clase superior. Estas tasas son respectivamente, si se considera el primer y el último período, de $10/1 = 10$ para la clase inferior, de $20/7 = 2,9$ para la clase media y de $62/37 = 1,7$ para la clase superior.

Por otro lado, las diferencias en los porcentajes de admisión en la enseñanza secundaria larga son más elevados en el caso de la clase superior ($62 - 37 = 25$) que en el de la clase media ($20 - 7 = 13$), y más elevadas en el de la clase media que en el de la clase inferior ($10 - 1 = 9$).

Se pueden resumir los resultados de la tabla 3.7:

1. La probabilidad para un hijo de llegar a la *grammar school* ha aumentado en el período de manera mucho más sensible para las clases inferiores que para las clases superiores. Sin embargo es necesario remarcar que la probabilidad característica de las clases superiores en el primer período (0,37) no podía, de todos modos, multiplicarse por un coeficiente superior a $1/0,37 = 2,7$. Sin embargo la tabla traduce una indiscutible tendencia a la reducción de la desigualdad de oportunidades, porque los hijos de las clases superiores tienen 37 veces más oportunidades que los hijos de la clase inferior de acceder a la *grammar school* en el primer período, contra 6 en el último período.

2. Sobre 100 hijos pertenecientes a la clase superior, 25 acceden a la enseñanza secundaria larga entre el primer y el último período, contra 9 de la clase inferior.

Las informaciones que se pueden reunir a propósito de otros países se caracterizan por una estructura idéntica. En lo que concierne a Francia, se puede utilizar una tabla construida por Girard, Bastide y Pourcher (1963). Esta tabla es extraída de dos encuestas (tabla 3.8). Sus resultados no son, como lo subrayan los autores, exactamente comparables, en la medida en que la primera encuesta por una parte excluía el departamento del Sena, los alumnos que frecuentan las «séptima» de los liceos, de los colegios públicos y por otra los colegios privados del segundo grado. Estas diferencias en relación a la encuesta de 1963 subestiman, siempre según los autores, la tasa de ingreso global de 1953, que es de 35 % y no de 30 %. En lo que respecta a las tasas por categoría social, es prácticamente cierto que la subestimación es sobre todo fuerte a nivel de las categorías superiores (cuya

inserción en el sistema importante de los liceos y colegios desde el ciclo primario es más frecuente) y por tanto más débil cuando uno se dirige a las categorías más bajas.

Categorías socio-profesionales	Octubre 1953	Setiembre 1962		
		C.E.G.	Liceos	Conjunto
1. Asalariados agrícolas	13	21	11	32
2. Cultivadores	16	24	16	40
3. Obreros	21	29	16	45
4. Artesanos y comerciantes		34	32	66
5. Empleados	39	34	33	67
6. Cuadros medios	45	29	55	84
7. Industriales, grandes comerciantes	81			
8. Profesiones liberales	68	28	57	85
9. Cuadros superiores	87	18	75	94
	86	19	75	94
Conjunto	30	28	27	55

Tabla 3.8. - Tasas de ingreso en «sexta» en 1953 y en 1963 según el medio social de origen en Francia (según Girard y colaboradores).

Se observa que esta tabla tiene la misma estructura que la tabla precedente, aunque de manera menos clara. Esto no es sorprendente dada la diferencia de longitud de los períodos respectivamente considerados. El decrecimiento de las probabilidades de acceso a la clase de «sexta» es tanto más elevado cuanto más bajo es el origen social. Este fenómeno todavía es, sin duda, más marcado que el que aparece en la comparación de la primera y de la cuarta columna de la tabla, porque la subestimación de las tasas de ingreso en «sexta» en 1953 es más fuerte en tanto en cuanto la categoría social es más elevada y probablemente despreciable a nivel de las categorías sociales más bajas. En resumen, la disparidad entre el grupo desfavorecido (grupo 1) y el grupo más favorecido (grupo 9) ha pasado en 10 años de 7 a 3, si uno se atiene a los datos de la tabla. Pero la atenuación de esta disparidad ha sido más fuerte en la realidad, dadas las diferencias de las dos encuestas en el plan de observación.

Por otro lado, se constata, haciendo abstracción de las correcciones necesarias, que sobre 100 niños, hijos por ejemplo de familias industriales, un 17 % más ingresan en «sexta» entre 1953 y 1963, siendo este aumento de 22 para los empleados, de 19 para los asalariados agrícolas, de 24 para los obreros, etc. Como en el caso precedente las diferencias va-

rían mucho más débilmente que las *relaciones* en función de las categorías sociales y no son precisamente en provecho de las categorías sociales bajas.

Las dos tablas siguientes pertenecen respectivamente a los Países Bajos y a Noruega (tablas 3.9 y 3.10). Son extraídas de un informe de la OCDE (1970 c). Las presentaremos sin comentario, porque no introducen elementos nuevos en relación a los dos casos precedentes, salvo en un punto. En el caso de Noruega, la variable dependiente («porcentaje» de diplomas por finalización de estudios secundarios por categoría social estimada con referencia a la población de 19 años) es definida en un estadio mucho más tardío del curso que en los otros tres casos (Gran Bretaña, Francia y Países Bajos).

Categorías sociales	Admisión en la enseñanza secundaria (larga)					
	varones			mujeres		
	1942	1949	1960	1942	1949	1969
1. Superior	45	50	67	36	45	63
2. Media	14	15	25	7	9	19
3. Inferior	4	4	7	2	2	4
Conjunto	10	11	17	6	7	13

Tabla 3.9. - Tasas de admisión en primer grado de la enseñanza secundaria larga, en tres periodos, en función de la categoría social de origen. Países Bajos (según un registro de la OCDE).

Categorías sociales de origen	Tasas de diplomados al final de los estudios secundarios		
	1951	1958	1963
1. Agricultores	4,9	6,1	8,1
2. Trabajadores independientes	18,2	29,0	37,5
3. Obreros	1,6	2,3	3,0
4. Artesanos	6,1	12,8	21,7
5. Profesiones liberales, cuadros superiores	47,9	49,8	60,0
6. Empleados, otros	25,0	21,1	24,9
7. Otras	3,5	4,3	7,6
Conjunto	8,8	11,3	15,6

Tabla 3.10. - Tasas de diplomados al final de la enseñanza secundaria calculadas en relación al efectivo de la población de 29 años, en tres periodos, en función de la categoría social de origen, Noruega (según un registro de la OCDE).

En los dos casos, se encuentran los fenómenos observados a propósito de Gran Bretaña y Francia: las *diferencias* entre las probabilidades observadas de un período a otro varían de manera importante en función de las categorías socio-profesionales (éstas tienen tendencia a crecer a medida que se desciende en la escala socio-profesional), en tanto que las *diferencias* varían menos y son tanto mayores cuanto más elevada es la categoría socio-profesional considerada."

En el nivel de la enseñanza superior

Se observan, en la enseñanza superior, resultados análogos a los que se observan a nivel de la enseñanza secundaria, siendo la diferencia principal que, en una etapa más avanzada del curso escolar, la *variación* de las probabilidades de admisión en función de las clases sociales es notablemente más elevada: la disparidad de las oportunidades es más fuerte en el nivel de enseñanza superior que en el nivel de enseñanza secundaria. En lo que respecta a la evolución en el tiempo de las disparidades, se encuentran los mismos resultados en los dos niveles.

Nos contentaremos con considerar un pequeño número de casos. He aquí primeramente el de Francia. Los datos publicados por *Informations Statistiques* combinados con datos de censo permiten obtener una estimación de las tasas de escolarización por categorías sociales de origen en 1959-1960 y en 1964-1965, según un método utilizado más arriba (sección 1). Esta estimación se debe a la OCDE (1970 c). La tabla 3.11 está construida a partir de los datos que han ser-

21. El lector tendrá interés en consultar, a propósito de la evolución de la desigualdad de oportunidades a nivel secundario, el artículo de Girard (1962) que conduce a resultados sorprendentes: la composición social de los alumnos de "sexta" en Francia aparece como inmóvil en un largo período. A pesar de que este resultado sea inesperado, no es contradictorio con la existencia de un proceso de democratización. En efecto, la evolución de la *composición social* en un nivel escolar es una variable compleja, afectada no solamente por la evolución de la desigualdad de oportunidades, sino por la estructura social, por la evolución de la estructura social, y por variables demográficas como la fecundidad diferencial. Además, como se verá en el capítulo siguiente, el aumento de la igualdad de oportunidades no es incompatible, en ciertas circunstancias, con la inmovilidad de la composición social. El resultado paradójico se deduce del modelo que se presentará en seguida.

vido para construir la tabla 3.2. La primera columna da las relaciones, por categoría, multiplicadas por 1.000, entre el número de estudiantes en 1959-1960 y la población masculina activa total en 1962. La segunda columna relaciona los efectivos de estudiantes en 1959-1960 con una población masculina activa comprendida entre 45 y 54 años en 1962. Las columnas 3 y 4 tienen una significación análoga, pero son construidas a partir de efectivos de estudiantes por categoría cinco años después, en 1964-1965.

Comparando las columnas 1 y 3 ó las columnas 2 y 4 de la tabla, se constata que el crecimiento de las «tasas» de escolarización por categoría social, entre los dos períodos considerados, tiene una tendencia a ser tanto más fuerte cuanto más baja es la categoría social. Consideremos las columnas 2 y 4 cuyas informaciones pueden ser asimiladas a una estimación de las tasas de escolarización reales por categoría social. Se ve que la tasa de escolarización correspondiente a la categoría más favorecida (profesiones liberales, enseñanza secundaria y superior) pasa de 785,6 a 1.207,9²², entre los dos períodos (coeficiente de crecimiento: 1,54), en tanto que, para la categoría de los obreros, la tasa de escolarización pasa de 6,3 a 28,5 (coeficiente de crecimiento: 4,52). En consecuencia, la disparidad entre los dos grupos, si bien es considerable, es tres veces más débil en el segundo período. Volviendo a la tabla 3.2 se observa que la proporción de estudiantes nacidos en familias del grupo más elevado (grupo 3) disminuye, aunque este grupo sea proporcionalmente más numeroso en 1964 que en 1959.

Pero si se consideran las *diferencias* y no las relaciones, se ve que 1.000 personas de la categoría más favorecida envían, entre los dos períodos, 422 adolescentes de más a la enseñanza superior, en tanto que 1.000 personas de la clase obrera envían 22 estudiantes suplementarios. Las diferencias son mucho más marcadas que en el caso de la enseñanza secundaria.

La segunda tabla concierne a los Países Bajos (tabla 3.12). Está tomada de un registro de la OCDE (1970 c). Da, en dos períodos, la distribución de estudiantes y de la población activa masculina (población total y población comprendida entre 45 y 54 años). Esto permite establecer, no «pseudo tasas» de escolarización como en los casos precedentes, porque no se dan los efectivos absolutos, sino las cantidades

22. Teniendo, como promedio, cada padre varios hijos, el hecho de que esta cifra sea superior a 1.000 no resulta sorprendente.

Categorías de origen social	Estudiantes 1959-60/ población activa masculina total 1962	Estudiantes 1959-60/ población activa masculina 45-54 años en 1962	Estudiantes 1964-65/ población activa masculina total 1962	Estudiantes 1964-65/ población activa masculina 45-54 años en 1962
	1	2	3	4
1. Agricultores	4,8	35,4	9,5	50,7
2. Industriales, artesanos, comerciantes	24,7	100,2	38,2	155,0
3. Profesiones liberales, enseñanza secundaria y superior	170,5	785,6	262,2	1.207,9
4. Cuadros superiores	48,0	191,1	110,5	439,8
5. Cuadros medios, maestros	35,4	193,7	62,5	341,6
6. Otros empleados	16,4	69,6	24,7	104,6
7. Obreros agrícolas	1,5	8,7	3,0	17,1
8. Obreros	1,1	6,3	4,8	28,5
9. Otras	—	—	—	—
Conjunto	13,8	73,5	25,4	134,8

Tabla 3.11. - Número de estudiantes por cada mil personas activas y por cada mil personas activas de 45 a 54 años (sexo masculino) por categorías sociales en dos períodos, Francia (según un registro de la OCDE).

que representan estas tasas con un coeficiente constante (coeficientes idénticos para todas las categorías en cada uno de los dos períodos).

Como en el caso francés, se constata que el incremento de las «tasas» de escolarización es mucho más fuerte, en términos de *relaciones*, a medida que se baja de las categorías superiores a las categorías inferiores e, inversamente, mucho más débil en términos de *diferencias*.

Sin duda las disparidades siguen siendo considerables. Mientras que el grupo más favorecido (profesiones liberales) tenía una ventaja de 80 contra 1 aproximadamente en 1954, en relación al grupo de obreros, esta ventaja cae a poco más de 40 diez años después, como se puede ver comparando las columnas (5) y (10).

La OCDE (1970) presenta tablas similares para otros países. En la casi totalidad de los casos, se observan las mismas tendencias.²³

Se pueden resumir estos resultados diciendo que *la evolución de las sociedades industriales se caracteriza por una indiscutible reducción de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza*, reducción observable incluso sobre períodos relativamente cortos, tanto en el nivel de la enseñanza superior cuanto en el de la enseñanza secundaria. Esta reducción de la desigualdad de oportunidades, aun siendo sensible, no debe sin embargo hacer olvidar que las desigualdades siguen siendo fuertes.

En fin, el número suplementario de estudiantes para x personas pertenecientes a una categoría social determinada aumenta mucho más de un período al otro cuando estas personas son de nivel social superior. Este tipo de disparidades es mucho más marcado en el nivel de la enseñanza superior que en el nivel de la enseñanza secundaria.

4. Evolución de las tasas de retención

Todos los datos considerados precedentemente conciernen a *resultados complejos de mecanismos elementales*.

Ciertos estudios presentan, de manera excepcional, datos más próximos de estos mecanismos elementales, como las

23. Jencks (1972) llega, en el caso de Estados Unidos, igualmente a la conclusión de un decrecimiento lento pero regular de las desigualdades ante la enseñanza. Sin embargo, este decrecimiento parece más débil que en la Europa occidental.

Categorías socio-profesionales	Estu- diantes 1954-1955	Población activa masculina 1954	Estu- diantes 1954-1955/ población activa total	Estu- diantes 1954-1955/ población activa 45-54 años	Estu- diantes 1964-1965	Población activa masculina 1964	Estu- diantes 1964-1965/ población activa total	Estu- diantes 1964-1965/ población activa de 45 a 54 años	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Profesiones liberales	15,0	1,88	2,38	7,98	6,30	14,0	9,33	6,67	
2. Educadores (secund. + sup.)	7,0	0,34	0,47	20,59	14,89	6,2	12,40	10,33	
3. Empleados nivel elevado	25,0	3,30	4,39	7,57	5,69	22,2	4,72	3,36	
4. Empleados nivel medio	16,0	10,16	11,88	1,57	1,35	21,8	1,93	1,61	
5. Educadores, primaria	7,0	0,93	1,09	7,53	6,42	4,7	3,36	2,76	
6. Proprietarios agricolas	5,0	7,63	10,14	0,65	0,49	5,6	0,92	0,63	
7. Otros independientes	18,0	10,84	15,64	1,66	1,15	14,4	1,80	1,07	
8. Empleados nivel bajo	3,0	7,51	4,37	0,40	0,69	2,0	0,24	0,40	
9. Obreros	4,0	57,20	49,62	0,07	0,08	7,4	57,7	48,1	
10. Otros	—	0,21	—	—	—	1,7	0,13	0,15	
Total	100,0	100,0	100,0	—	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tabla 3.12. - Distribución de los estudiantes y de la población masculina activa y coeficientes de disparidad por categorías en dos períodos, Países Bajos (según un registro de la OCDE).

tasas de retención desde un punto al otro del sistema escolar. Ellas permiten también entrever los mecanismos generadores de las distribuciones que hemos analizado en las secciones precedentes.

Comenzaremos por el análisis de una tabla de un tipo desgraciadamente poco frecuente en la bibliografía que nos interesa. Ella da:

1. Las tasas de retención de año en año sobre un período de ocho años de su curso escolar (secundario).

2. La evolución de estas tasas de retención en el tiempo.

Esta tabla ha sido establecida por la observación, año por año, de una serie de grupos. Tiene también la característica relativamente rara de ser diacrónica a la vez en relación a los *individuos* y en relación al *sistema escolar*: los *individuos* son observados en el tiempo, ya que son seguidos durante 8 años. Pero también el sistema es observado a través del tiempo, en la medida en que el paso de los individuos a través de los diferentes puntos del sistema es observado en momentos diferentes del tiempo.

Esta tabla, de origen alemán,²⁴ corresponde a los alumnos del secundario de la provincia de Hesse (tabla 3.13). Estudia las tasas de retención anuales entre el séptimo año y el decimotercero de enseñanza, o sea, en la nomenclatura alemana, entre la «Cuarta» y la «Oberprima» (respectivamente la clase de ingreso y la clase final del sistema secundario).

Las tasas de retención son dadas para una serie de grupos anuales. El primer grupo es aquel que entra en «Cuarta» en 1952, el último grupo, completamente observado de la «Cuarta» a la «Oberprima», entra en «Cuarta» en 1958. Los grupos siguientes han sido observados igualmente, pero no se dispone de su seguimiento completo, pues la observación se detiene en 1966.

Esta tabla muestra resultados importantes: las tasas de retención (datos no encuadrados) calculadas ignorando el fenómeno de repetición, son crecientes en el tiempo, en todos los niveles del curso escolar.

Por otro lado, se ve borrarse rápidamente en el tiempo el interés por los individuos de la *mittlere Reife*; cuando uno sigue la primera línea transversal de la tabla, que corresponde al grupo de 1952, se observa una caída importante de

24. Vorbericht über die Ergebnisse der Erhebung an den allemeinsbildenden Schulen in Hessen, Ministerio de Educación Provincial de Hesse, Wiesbaden, citado por la OCDE (1969 a).

las tasas de retención entre el décimo año (Untersekunda) y el onceavo (Obersekunda). Esta caída aparece en el punto de bifurcación constituido por la *mittlere Reife*, diploma de fin de estudios del primer ciclo del secundario algo equivalente al BEPC francés desde el punto de vista de las expectativas socio-profesionales a las cuales está asociado. Pero a diferencia del BEPC, se extiende sin examen.

Todavía en 1962, la *mittlere Reife* era percibida, pues, como uno de los puntos de bifurcación en el sistema de decisión definido por las instituciones escolares.

Enseguida, se observa un aumento regular de las tasas de retención entre el décimo y el onceavo año. En los grupos más jóvenes, esta tasa de retención no se distingue cuantitativamente más de las tasas de retención de los otros años.

En fin, se constata que el aumento general de las tasas de retención anuales tiene por efecto que *el crecimiento de los efectivos aparece tanto más fuerte*, de un grupo al siguiente, *cuanto se observa un punto más avanzado del curso*.

Consideremos, por ejemplo, las dos promociones 1953 y 1959. Examinando los datos encuadrados, se ve que el aumento de las tasas de retención provoca un aumento de los efectivos creciente con el nivel escolar, por cada cien alumnos ingresados en «Cuarta»: $90,7 - 90,3 = 0,4\%$ en el octavo año; $82,7 - 80,2 = 2,5\%$ en el noveno año; $77,8 - 75,7 = 2,3\%$ en el décimo año; ...; $58,1 - 44,4 = 13,7\%$ en el decimotercer año; $55,7 - 41,8 = 13,9\%$ en lo que concierne al certificado de fin de estudios secundarios.

Este resultado no es sorprendente. Se deduce del aumento de las tasas de retención anuales. Supongamos, en efecto, que x_8^t , x_9^t , ..., x_{13}^t , sean las probabilidades²⁵ anuales de retención de la promoción correspondiente al año t y x_8^{t+5} , ..., x_{13}^{t+5} , las probabilidades de retención anual de la promoción del año $t + 5$. Dado que las tasas de retención anuales aumentan, se tiene:

$$x_8^{t+5} > x_8^t, x_9^{t+5} > x_9^t, \dots, x_{13}^{t+5} > x_{13}^t$$

El incremento de los efectivos entre la promoción t y la promoción $t + 5$ es:

- para el octavo año: $100 (x_8^{t+5} - x_8^t)$;
- para el noveno año: $100 (x_8^{t+5} x_9^{t+5} - x_8^t x_9^t)$;
- para el décimo año: $100 (x_8^{t+5} x_9^{t+5} - x_8^t x_9^t x_{10}^t)$;
- etc.

25. Tasas de retención divididas por 100. Así la probabilidad de retención en el octavo año para la promoción 1952, sería, según la tabla 3.13: 0,891.

Año	número de alumnos	"Cuarta" 7.º %	8.º % de 7.º	9.º % de 7.º	10.º % de 7.º	11.º % de 7.º	12.º % de 7.º	"Oberprima" 13.º % de 7.º	Certificado final de estudios % de 7.º
1952	14077	100	89.1						
1953	14130	100	90.3	87.7					
1954	14087	100	91.1	88.8	78.1				
1955	15737	100	88.9	89.4	80.2	72.9	62.7		
1956	14478	100	90.0	91.9	81.4	75.5	67.5	93.4	
1957	12377	100	92.6	91.4	81.7	74.6	67.5	94.5	
1958	9269	100	93.7	92.4	82.3	75.1	72.5	95.7	
1959	10170	100	90.7	92.7	85.6	75.5	75.5	91.0	95.5
1960	10561	100	90.0	91.2	86.9	76.5	76.5	91.7	94.1
1961	11549	100	91.3	91.1	82.7	79.6	79.6	90.3	94.5
1962	11350	100	91.2	92.1	82.0	81.5	83.7	90.9	94.2
1963	11136	100	93.7	94.8	84.1	77.8	86.1	91.3	95.0
1964	11270	100	95.8	96.1	89.3	79.4	89.9	94.3	94.8
1965	12192	100	95.8	95.8	90.0	85.3	95.1	93.7	95.6
1966	13206	100	95.8	95.8	91.8	86.3	94.6	90.8	95.9
									55.7

Tabla 3.13. - Tasas de retención, año por año en la enseñanza secundaria para una serie de grupos, Alemania, Provincia de Hesse (según un registro de la OCDE)

Estas cantidades crecen con el nivel del curso. En efecto, se deduce de las desigualdades precedentes que el incremento de los efectivos de una promoción a la promoción siguiente debe ser mayor en el noveno año que en el octavo, mayor en el décimo que en el noveno, etc. Así $x^{8t+5} x^{9t+5} - x^{8t} x^{9t}$ es necesariamente mayor que $x^{8t+5} - x^{8t}$ porque x^{9t+5} es mayor que x^{9t} .

La tendencia al aumento anual de las tasas de retención, que caracteriza al sistema secundario de la provincia de Hesse, ¿puede considerarse como general? Un medio de verificar indirectamente esta hipótesis consiste en preguntarse si se observa, entre un período y otro, un aumento de los efectivos escolarizados tanto más alto cuanto más se dirige a los niveles más altos del curso, o a los grupos de mayor edad, porque, como acabamos de ver, un aumento de las tasas anuales de retención implica un aumento de los efectivos crecientes de un año del curso al siguiente.

Este fenómeno ha sido observado efectivamente a nivel global, cuando se ha comparado el crecimiento de efectivos a nivel de la enseñanza secundaria y a nivel de la enseñanza superior. Se recuerda que, en casi todos los casos, el crecimiento es más fuerte en el nivel más elevado. Este resultado deriva necesariamente de un aumento general de las tasas de retención más o menos regularmente repartido sobre el curso según los sistemas escolares. Ciertos datos sugieren que fenómenos del mismo tipo que los que venimos observando a propósito de Alemania caracterizan sin duda la evolución de numerosos sistemas escolares. La tabla 3.14, construida a partir de los datos proporcionados por OCDE (1969 a), da, para cinco países, las tasas de escolarización por grupos de edad entre 14 y 19 años, en dos períodos distantes de 6 a 10 años según los países.

En el caso de Bélgica y de Francia, y en el de Austria, hasta los 17 años, se observa bien la consecuencia característica del aumento general de las tasas de retención: los coeficientes de crecimiento aumentan a medida que se consideran grupos de más edad.

En lo que respecta a los Países Bajos e Inglaterra, uno se hace el siguiente razonamiento: Cuando los puntos de bifurcación son impuestos como la *mittlere Reife* alemana antes de 1950, pueden generar una baja de las tasas de retención. Supongamos, en efecto, que las tasas de retención aumentan antes de este punto de bifurcación: eso tendrá por efecto introducir en este punto una población cuyas características desde el punto de vista del éxito escolar, de

Países	AÑOS	Grupos según edad							
		14 años	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años		
Bélgica	1957	69,4	55,0	42,2	29,7	20,9	14,6		
	1964	84,0 1,21	69,7 1,27	55,1 1,31	42,2 1,42	30,7 1,47	21,9 1,50		
coeficiente de crecimiento Francia	1958	68,3	53,0	43,4	28,1	16,4	9,9		
	1964	71,9 1,05	57,8 1,09	50,0 1,15	36,7 1,31	24,4 1,49	16,4 1,66		
coeficiente de crecimiento Austria	1955	57,5	47,8	43,0	26,7	15,5	*		
	1965	67,0 1,17	59,0 1,23	53,1 1,24	35,8 1,34	17,0 1,09	—		
coeficiente de crecimiento Países Bajos	1953	77,8	57,3	48,2	39,4	29,5	21,5		
	1961	84,9 1,09	66,7 1,16	53,8 1,12	44,7 1,13	34,0 1,15	23,6 1,10		
coeficiente de crecimiento Inglaterra y País de Gales	1955	—*	32,6	16,9	8,1	2,7	—*		
	1965	—	62,5 1,92	25,7 1,52	13,7 1,69	4,8 1,78	—		
coeficiente de crecimiento									

* datos no disponibles

Tabla 3.14. - Tasas de escolarización de 14 a 19 años de cinco países, en dos períodos separados por un período que varía de 6 a 10 años (tabla efectuada según los datos de la OCDE).

la edad, de la composición social, etc., van a ser modificadas. Si los criterios asociados al punto de bifurcación permanecen por su parte *sin cambios*, puede resultar una baja de las tasas de retención en este punto.

Para tomar un ejemplo simple, imaginemos un sistema dotado de un punto de bifurcación al final del primer ciclo del secundario e imaginemos que la retención más allá de este punto sea percibida como asociada a las expectativas del nivel alto en materia de status social. El aumento de las tasas anuales de retención de este lado del punto de bifurcación tendrá por efecto el de llevar allí una población cuyos orígenes sociales serán menos elevados en promedio. Resultará una baja de las tasas de retención en este punto.

Esto podría explicar la estructura *cíclica* de las tasas de crecimiento observadas en los Países Bajos así como en Inglaterra (tabla 3.14). Admitamos que los datos de esta tabla pueden asimilarse a los que nos daría una verdadera observación por grupos, como la que ha sido utilizada en el caso de Alemania. Se constata, en el caso de los Países Bajos, un aumento medido por el coeficiente 1,09 de efectivos de 14 años y un aumento de 1,16 de 15 años. Si la hipótesis precedente es correcta, se deduce que la *tasa de retención* entre 14 y 15 años ha aumentado. A los 16 años, el aumento de *efectivos* es más débil que a los 15. Se deduce que la tasa de retención entre 15 y 16 años ha bajado,²⁶ de la misma manera que ha aumentado entre 16 y 17 años y entre 17 y 18 años y ha bajado entre 18 y 19 años.

Los ciclos que aparecen en el caso de Inglaterra y los Países Bajos en la estructura de las tasas de crecimiento de efectivos, en función de la edad indican en definitiva, si la interpretación precedente es correcta, un efecto de variables de naturaleza *institucional* en el proceso de decisión que conduce a la retención o a la eliminación.

Más precisamente, indican probablemente la conjunción de una modificación de ciertos parámetros (modificación en

26. Retomemos el razonamiento algebraico precedentemente utilizado e imaginemos que la tasa de retención que corresponde a una etapa del curso sea más débil que la que corresponde a una etapa anterior. Para fijar las ideas, imaginemos como en el caso de Alemania una serie de años 7, 8, 9, ..., 12. Se ve fácilmente que si el aumento de los efectivos de un período al otro, en el noveno año por ejemplo, a saber: $100 (x_{8t+5} x_{9t+5} - x_{8t} x_{9t})$ es más débil que el aumento de efectivos en el octavo año, a saber $100 (x_{8t+5} - x_{8t})$, esto indica que la *tasa de retención* en el noveno año ha bajado entre el período t y el período $t+5$ (ya que $x_{9t+5} < x_{9t}$).

el tiempo de los parámetros de mecanismos decisorios, entre otros) y de una ausencia de modificación de algunos otros parámetros (criterios de selección en un punto de bifurcación, expectativas socio-profesionales ligadas a un punto de bifurcación, etc.). Se ve, *muy por el contrario*, que el carácter no cíclico del crecimiento de efectivos en etapas sucesivas del curso que se observa en el caso de Alemania está asociado a una modificación del sistema de expectativas correspondiente a la *mittlere Reife*.

5. Conclusión

La estadística escolar nos muestra en resumen:

1. Que las tasas de crecimiento son, en la mayor parte de los países, más elevadas en el nivel de la enseñanza superior que en el de la enseñanza secundaria.

2. Que esto es tanto más verdadero cuando se consideran países donde las tasas de escolarización son, como media, más elevadas.

3. Estos resultados indican que existe una tendencia general al aumento de las tasas de retención de un ciclo de enseñanza al otro.

4. Estos resultados son verdaderos en casos aparentemente numerosos cuando se considera, no los ciclos escolares, sino los años. En Alemania, los datos relativos a la provincia de Hesse indican claramente la tendencia al aumento de las tasas de retención, de un año del curso secundario al siguiente. La misma hipótesis es compatible con el aumento del crecimiento de las tasas de escolarización en función de la edad que se observa por ejemplo en Bélgica, Francia, Austria o Estados Unidos.²⁷

5. Es probable que la situación observada en Alemania y Estados Unidos y que se puede suponer característica de Bélgica, Francia y Austria es llamada a difundirse dado el

27. Cf. OCDE (1969 a), tabla 72, p. 161. De esta tabla se deduce que en Estados Unidos, entre 1950 y 1956, los coeficientes de crecimiento de los efectivos corresponden al quinto, sexto, séptimo, ..., doceavo año, a la adquisición del diploma de final de estudios secundarios, y al ingreso al *College* (Universidad) son los siguientes: 1,004 - 1,020 - 1,030 - 1,050 - 1,150 - 1,110 - 1,150 - 1,150 - 1,150. Se observa la tendencia característica de un aumento general del crecimiento de los efectivos de un año del curso al siguiente, tendencia que indica un aumento de las tasas de retención en cada año.

objetivo general de las reformas escolares de atenuar la rigidez de los «puntos de bifurcación».

6. La imposición de los puntos de bifurcación (límites de ciclos escolares) explica, sin duda, el carácter «cíclico» del aumento de las tasas de crecimiento de los efectivos que se observa, por ejemplo, en Gran Bretaña o en los Países Bajos. Por *imposición* de los puntos de bifurcación entendemos a la vez y de manera indistinta la fijeza de los sistemas de expectativas asociados a estos puntos, del lado de los individuos, y la fijeza de las normas y criterios institucionales, del lado del sistema escolar.

7. En lo que respecta a las desigualdades ante la enseñanza, se constata, tanto a nivel del secundario como de la enseñanza superior, una cierta tendencia a la atenuación. De un período t a un período $t + k$, la probabilidad de acceder al secundario o a la enseñanza superior se multiplica por un coeficiente mucho más elevado en el caso de las clases más bajas que en el caso de las clases altas.

8. Sin embargo, dadas las diferencias marcadas entre las probabilidades características de diferentes clases sociales, el número de alumnos o estudiantes suplementarios entre t y $t + k$ por cada 1.000 personas es mayor en el caso de las clases superiores que en el de las clases inferiores.

9. La diferencia entre las clases sociales desde este último punto de vista es mucho más marcada en el nivel de la enseñanza superior que en el de la enseñanza secundaria.

10. De manera general, la desigualdad de oportunidades es mucho más marcada a nivel de la enseñanza superior que a nivel de la enseñanza secundaria.

11. En lo que respecta a las diferencias internacionales en materia de desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, es muy difícil llegar a proposiciones tajantes, debiéndose esto, particularmente, a la casi imposibilidad de caracterizar, a la vez, la estructura escolar y la estructura social para un sistema de categorías perfectamente homogéneas.

12. Sin embargo parece que desde este punto de vista, los países de Europa continental del Oeste ocupan un lugar intermedio entre los países escandinavos (Suecia, Noruega) y los Estados Unidos, donde las desigualdades aparecen como más débiles, y ciertos países menos desarrollados, como Portugal. La Europa del Este, por su parte, se caracteriza por un nivel de desigualdad ante la enseñanza más débil que el de Europa occidental.

13. La comparación entre Estados Unidos y los países de Europa continental del Oeste sugiere la hipótesis de que

los mecanismos que provocan un aumento de las tasas de escolarización provocan también una atenuación en las desigualdades.

La cuestión que se plantea ahora es la de saber si *estos resultados que se observan a nivel macrosociológico pueden ser asociados lógicamente a los resultados observados a nivel microsociológico*. Como se recordará, estos resultados, examinados en los capítulos precedentes, nos han llevado, particularmente a partir de los trabajos de Girard y de su equipo de colaboradores del INED, a formular un modelo de decisión que parece explicar con una aproximación razonable, la estructura de los resultados observados a nivel microsociológico.

Examinaremos en el capítulo siguiente cómo ese modelo puede completarse de forma que justifique los resultados que se observan a nivel macrosociológico.

Un modelo explicativo

Las encuestas sociológicas relativas a la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza y la estadística escolar muestran, según la reseña de los capítulos precedentes:

1. Que el medio familiar, en función de su nivel social, genera *desigualdades* que se pueden calificar someramente de «*culturales*» y cuyos efectos se traducen desde la primera edad y principalmente a corta edad.
2. Que un sistema escolar, cualquiera que sea, puede asimilarse a una *serie de puntos de bifurcación* (eventualmente trifurcación, etc.).
3. Que a estos puntos de bifurcación, se puede asociar un espacio de decisión: la vía tomada por un individuo en un punto de bifurcación depende de su comportamiento con relación a las variables que constituyen el *espacio de decisión* (retraso, adelanto escolar, éxito, por ejemplo).
4. Que, para cada tipo de posición social, la probabilidad de tomar una vía determinada en un punto de bifurcación varía. Estas probabilidades componen, para cada tipo de posición social, un sistema de curvas de *indiferencia* a las cuales se puede dar el nombre de *campo de decisión*. Este campo es característico de la posición social considerada.
5. Que la estructura de los campos de decisión puede variar en función de variables institucionales o de variables que, para emplear un calificativo *parsoniano*, se pueden llamar *difusas*. Está claro, por ejemplo, que la sustitución de un tronco común por un sistema de ramificaciones diferenciadas modifica la estructura de los campos de decisión. De la misma manera, el ejemplo analizado en el capítulo precedente muestra que la significación acordada a un punto

de bifurcación institucionalizado, en este caso, la *mittlere Reife*, puede cambiar en el curso del tiempo.

Por otra parte, sabemos por la estadística escolar:

6. Que las tasas de escolarización aumentan en las sociedades que nos interesan aquí, o sea, las sociedades industriales avanzadas de tipo liberal.

7. Que este aumento es generalmente más fuerte en el nivel de la enseñanza superior que en el nivel de la enseñanza secundaria y que es más débil en el caso en que las tasas de escolaridad son relativamente débiles.

8. Que las tasas de retención tienen tendencia a aumentar en cada punto de bifurcación.

9. Que esta proposición general se debe especificar en función de las condiciones institucionales propias de cada sistema escolar particular. Cuando la *imposición* de un punto de bifurcación es importante, el aumento de las tasas de retención en los puntos de bifurcación que le preceden puede implicar una baja de las tasas de retención en ese punto.

10. Que las desigualdades ante la enseñanza tienen tendencia a reducirse en todos los niveles de enseñanza. Esto significa que, de un período t a un período ulterior $t + k$, el aumento de la probabilidad de sobrevivir en un punto dado del curso medida por la relación de la segunda probabilidad a la primera es sensiblemente más fuerte para las clases sociales inferiores.

11. Pero que, entre t y $t + k$, el número suplementario de alumnos que alcanzan un punto determinado del curso por cada 1.000 familias es tanto más débil cuanto más bajo es el status social de esas familias.

12. Que la proposición precedente se aplica con más intensidad al nivel de la enseñanza superior: en este nivel, el número suplementario de estudiantes por cada 1.000 familias está en función fuertemente decreciente de la posición social de esas familias.

El problema que intentaremos resolver en este capítulo es el de construir un *modelo que incluya estos diferentes resultados*, obtenidos a nivel microsociológico o a nivel macrosociológico, sea a título de axiomas, sea a título de consecuencias.

Para esto introduciremos ciertas hipótesis. En efecto, los datos de las encuestas, incluso reunidos con los datos de la estadística escolar, no permiten responder a ciertos interrogantes que se plantean necesariamente cuando se trata de pasar de los mecanismos microsociológicos a su agregación a nivel macrosociológico. Así, las preciosas estadísticas ale-

manas relativas al aumento de las tasas de retención (capítulo 3), no nos dan las variaciones de este aumento en función de la posición social. De manera general, las encuestas sociológicas no nos permiten, como ya hemos dicho en varias ocasiones, apreciar los cambios en el tiempo de los mecanismos generadores de las desigualdades sociales ante la enseñanza. Siendo a veces diacrónicas en relación a los individuos, son siempre sincrónicas en relación al sistema.

La utilidad del modelo muy simple que presentaremos en las secciones siguientes es triple:

a) Permite *clarificar la teoría* de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza.

b) Permite llegar a una *teoría concordante*, no solamente con la proposición general según la cual existen fuertes desigualdades ante la enseñanza, sino *con el conjunto de las proposiciones* que se pueden desprender de la *estadística escolar y de las encuestas sociológicas*.

Una observación de orden epistemológico se impone sobre este punto. Numerosas teorías relativas a la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, que se pueden hallar en la bibliografía sociológica reciente, se limitan a dar cuenta de una proposición única: existen fuertes desigualdades de oportunidades ante la enseñanza. A veces esta proposición se agrega a otra proposición, que es contradictoria por los datos de la estadística escolar: las desigualdades sociales ante la enseñanza no cambian y pueden, en consecuencia, considerarse como estables en el tiempo.

Una teoría que no permite deducir más que una sola proposición puede implicar una convicción, por razones retóricas, incluso ideológicas, pero no por razones científicas. Una proposición única puede ser explicada, en efecto, en la mayor parte de los casos por una multitud de teorías T_1, T_2, \dots, T_n , entre las cuales es imposible elegir, y que son eventualmente contradictorias entre sí. Por el contrario, cuando una teoría T_1 explica, no una proposición, sino un conjunto de proposiciones, es más difícil imaginar una teoría distinta T_2 , que explique también el mismo conjunto de proposiciones. Correlativamente, la confianza que se puede otorgar a T_1 se ve reforzada.

Otro factor que puede aumentar la *credibilidad científica de una teoría*, es el de la *especificidad* más o menos grande de las proposiciones que se pueden deducir. Sin buscar dar una definición general de esta noción, la ilustraremos con un ejemplo: es evidente que, bajo las mismas condiciones, es más difícil tener dos teorías distintas que puedan tener

por consecuencia las proposiciones 11-12 enunciadas más arriba (entre t y $t + k$, el número suplementario de alumnos que alcanzan un punto determinado del curso por cada 1.000 familias...) que tener dos teorías distintas que impliquen la proposición: existen fuertes desigualdades sociales ante la enseñanza. Para caracterizar esta diferencia, se dirá que la proposición formada por los enunciados 11 y 12 es más específica que la última proposición. Por otra parte, una teoría que permite comprobar las proposiciones más específicas es más creíble, en la medida en que es más difícil imaginar otra alternativa.

c) El modelo de las secciones siguientes tiene, finalmente, una tercera función. Constituye un *instrumento de casi experimentación*.

En las ciencias sociales, y en particular en sociología, la experimentación es generalmente imposible (salvo en el dominio de la microsociología). Pero cuando un modelo es suficientemente creíble, se puede permitir la casi experimentación, o como se dice a veces, la simulación: se pueden modificar ciertos elementos del modelo y analizar las consecuencias de estas modificaciones.

El modelo siguiente será presentado de modo general desde el punto de vista de las *variables institucionales*. En otros términos, nos referimos de nuevo, no a tal o cual sistema escolar particular, sino al tipo ideal que caracteriza los sistemas escolares de las sociedades industriales liberales en su conjunto. Se pueden imaginar fácilmente variaciones del modelo que permitan traducir características propias de tal o cual sistema (por ejemplo, existencia o no-existencia de procedimientos de selección para el ingreso a la enseñanza superior, tronco común a nivel del primer ciclo de la enseñanza secundaria, etc.) y preguntarse sobre los efectos de estas variaciones.

1. Los axiomas

Como en el modelo del primer capítulo (análisis de las paradojas de Anderson), tendremos ocasión de introducir dos tipos de axiomas: axiomas fundamentales y axiomas auxiliares. Los primeros corresponden a enunciados directamente tomados de la teoría esbozada en el capítulo precedente. Formalizan los resultados extraídos de las encuestas sociológicas. En el caso en que las encuestas no nos informan

corresponden a proposiciones verosímiles. Los segundos son enunciados operatorios, sin influencia en los resultados obtenidos pero que permiten obtener un *modelo definido*, es decir, un modelo cuyas consecuencias pueden deducirse por el cálculo.

Axiomas fundamentales

Los primeros axiomas retoman las proposiciones 1 a 4 enunciadas más arriba. Nos contentaremos pues con recordarlas brevemente:

AF 1: A corta edad, y, para fijar las ideas, al final de la enseñanza elemental, la distribución de los individuos en relación a ciertas variables características del espacio de decisión que trataremos enseguida, varía en función de la posición social de la familia.

AF 2: El sistema escolar puede ser descrito por una serie de puntos de bifurcación.

AF 3: Se puede asociar a cada punto de bifurcación un campo decisorio característico de cada posición social. Este campo decisorio define las curvas de indiferencia en el espacio decisorio construido a partir de variables tales como: éxito escolar, adelanto/retraso escolar, etc.

Los primeros axiomas formalizan y generalizan los resultados obtenidos particularmente en las encuestas de Girard y de su equipo del INED.

La cuestión es, entonces, la de dar una *expresión definida al efecto de las variables que modifican el sistema de decisión*, más exactamente, los sistemas de decisión vinculados a cada posición social, de un período a otro. Estas variables incluyen las modificaciones de los sistemas escolares desde el punto de vista institucional. Incluyen asimismo variables exógenas como la elevación del nivel de vida. Finalmente incluyen variables endógenas: así, el aumento de la demanda de enseñanza en un nivel escolar tiene por efecto modificar el valor de los niveles inferiores en términos de expectativas de status.

Desgraciadamente, ni las encuestas ni la estadística social nos dan informaciones muy precisas sobre estas cuestiones. Sería posible construir un modelo que incluya las variables que acabamos de mencionar y, en particular, la variable endógena que introduce un mecanismo de reacción en cadena del aumento de la demanda en un nivel escolar sobre

los otros niveles. Pero un modelo así tendría un valor esencialmente estético, dada la imposibilidad que tenemos, visto el estado de nuestra información, de describir estos mecanismos con precisión.

Nos contentaremos pues con una proposición mucho más simple. Admitiremos que la acción de las variables exógenas y endógenas que acabamos de recordar tienen el efecto siguiente:

AF 4: De un período t a un período posterior, por ejemplo $t + k$, la probabilidad para cada uno de tomar, en un punto de bifurcación, una vía relativamente más deseable tiene tendencia a aumentar, bajo las mismas condiciones. No obstante, el aumento de esta probabilidad entre t y $t + k$ es tanto más débil cuanto más elevado es en el primer período t .

Este axioma introduce primero una proposición que tiene como consecuencia producir un aumento de las tasas de escolarización en el tiempo. La segunda proposición introduce, en cuanto a ello, lo que se puede llamar *efecto plafond*. Esto corresponde a una noción de sentido común. Es evidente, en efecto, que cuando para una posición social dada, para un conjunto de valores dados sobre variables que definen el espacio de decisión, para un punto de bifurcación determinado, la probabilidad de tomar la vía más deseable («sobrevivir» por oposición a «no-sobrevivir», por ejemplo) es de 0,95, el efecto de las variables exógenas y endógenas no puede, de todos modos, aumentar mucho esta probabilidad.

Axiomas auxiliares

Las proposiciones precedentes bajo la forma que se les ha dado, no permiten deducir consecuencias muy precisas. Se ve, sin dificultad que la proposición 4 engendra un aumento de las tasas de escolarización en el tiempo, o que el conjunto de proposiciones produce disparidades en la enseñanza en función de las posiciones sociales. Pero, para obtener consecuencias más numerosas y más *específicas*, es necesario introducir axiomas auxiliares.

El número y la naturaleza de estos axiomas auxiliares varían con el tipo de tratamiento que se piensa aplicar en el modelo. Sería posible tratar este modelo a nivel matemático general. Esto tendría la ventaja de que se podría dar a los axiomas auxiliares una forma tan general, es decir, tan

poco restrictiva como sea posible. Pero esta ventaja sería compensada por una desventaja, es decir, el carácter abstracto y difícil del tratamiento.

Nosotros hemos juzgado preferible tomar la vía opuesta. Los axiomas auxiliares que siguen pueden ser considerados como definitorios de un sistema escolar y social a la vez *típico y particular*, es decir, un sistema que representa una realización particular de los axiomas fundamentales. La ventaja de este tipo de formalización es que conduce a un modelo que se puede tratar *aritméticamente*, teniendo cada parámetro un valor numérico particular.

El sentido de estas distinciones aparecerá claramente en el enunciado de los axiomas auxiliares. Para no tomar más que un ejemplo, el axioma fundamental AF 1 introduce la noción de posición social. Se podría tratar este axioma suponiendo n posiciones sociales jerarquizadas, sin precisar el valor de n . Esto tendría la ventaja de evitar las discusiones relativas al número de las clases sociales y la desventaja de imponer un *tratamiento analítico* del modelo. Suponiendo que $n = 3$, es decir que existen tres clases sociales jerarquizadas, se corre el riesgo de reabrir una discusión difícil, pero se puede entonces pensar en un *tratamiento aritmético* del modelo. La restricción no es, por otra parte, más que aparente: los resultados obtenidos son, de hecho, si se los considera a un nivel suficientemente general, independientes del valor elegido para n .

Se introducirán los axiomas siguientes:

Aa 1: Existen tres clases sociales correspondientes a tres tipos de posiciones sociales jerarquizadas, C1 la más elevada, C2 la media, C 3 la más baja.

Aa 2: En el momento inicial de la observación ficticia (t_0), 10.000 hijos de clase C₁, 30.000 de clase C₂, 60.000 de clase C₃ terminan la enseñanza elemental. Los efectivos y su distribución en función de la clase social son idénticos en los períodos siguientes. Esto implica que se considera despreciable la evolución de la natalidad y de la fecundidad diferencial, que se suponen las tasas de escolarización constantes a nivel del primario y que se desprecian los cambios de la estructura social. En las versiones más elaboradas del modelo, estas diferentes restricciones podrían ser eliminadas. Nosotros las mantenemos aquí, por una parte, porque ellas no conducen, como se verá, a consecuencias contradictorias con la observación, y por otra parte porque es difícil introducir, por falta de informaciones adecuadas, hipótesis realistas sobre estos fenómenos.

Aa 3: Se supone, para simplificar, un espacio de decisión unidimensional; para fijar las ideas, se admitirá que la variable que define este espacio es el éxito escolar.

Aa 4: Se supone, para simplificar, que existen tres grados de éxito, R_1 * el más elevado, R_2 el medio, R_3 el más bajo.

Aa 5: Entre los C_1 , el 60 % son R_1 , el 30 % son R_2 y el 10 % son R_3 ; entre los C_2 , el 50 % son R_1 , el 30 % son R_2 y el 20 % son R_3 ; entre los C_3 , el 30 % son R_1 , el 40 % son R_2 y el 30 % son R_3 . Se ve que este axioma da una forma particular al axioma AF 1 relativo a la existencia de desigualdades culturales en función de la posición social: el éxito es, como media, más débil a medida que la posición social es más baja.

Se advierte que este axioma introduce una restricción evidente; la distribución de los individuos en el espacio de decisión se supone constante en el tiempo. Esto implica que la escuela es incapaz de modificar el nivel de éxito relativo de un alumno. Aunque se trata evidentemente de una simplificación, esta proposición es someramente congruente con la observación, como se puede ver por ejemplo consultando a Jencks (1972).

Aa 6: Este axioma da una definición particular de la estructura de los campos decisorios en función de la posición social. Se supondrá que para los C_1 (clase social alta), las probabilidades de tomar la vía importante en un punto de bifurcación son respectivamente 0,85, 0,75 y 0,65 según el nivel de éxito; para la clase media C_2 estas probabilidades son respectivamente de 0,70, 0,60 y 0,40; para la clase inferior C_3 son respectivamente de 0,60, 0,40 y 0,20.

La función de este axioma consiste en dar un contenido numérico particular al resultado frecuentemente verificado en el capítulo 2, según el cual las probabilidades de «sobrevivir» crecen con la posición social, en tanto que la sensibilidad de las decisiones con relación al éxito escolar decrece a medida que uno se eleva en la escala social.

Aa 7: Como lo indica la formulación del axioma precedente, se supone que la estructura del campo decisorio es la misma en cada punto de bifurcación para una posición social determinada.

No se reconoce, pues, tal como ha sido enunciado, el hecho de que todo sistema escolar comporta puntos de bifurcación institucionalizados, casi institucionalizados o no institucionalizados. Esta nueva restricción podría ser también

* N. del T.: Éxito (*réussite* en francés), de donde hemos dejado R_1 , R_2 , ..., R_n para designar los grados de éxito.

cómodamente eliminada en una versión más elaborada del modelo. Nuevamente, esto supondría informaciones más precisas que las que poseemos.

Aa 8: Cada punto de bifurcación corresponde a dos vías desigualmente deseables en la medida en que les están asociadas expectativas de diferente nivel en materia de status social.

Aa 9: Se supondrá un sistema escolar que comporta un número relativamente elevado de puntos de bifurcación. Precisamente, se supondrán ocho puntos de bifurcación cuya interpretación damos más abajo.

Este axioma merece un corto comentario. La asimilación del sistema escolar a una serie de puntos de bifurcación representa una indiscutible simplificación: además de las vías que se distinguen institucionalmente (vía importante, vía no importante, por ejemplo), un individuo que ha llegado a un punto de bifurcación puede ser obligado a diferir su paso (repetición). En este caso, será llevado nuevamente al mismo punto de bifurcación al año siguiente, pero con una caracterización diferente en relación a una, al menos, de las variables que definen el espacio de decisión (adelanto/retraso escolar). Por otra parte, la red de puntos de bifurcación no constituye generalmente un árbol: la mayor parte de los sistemas escolares comportan «pasarelas» que permiten volver a una vía después de haberla dejado provisionalmente (pasarela CEG-liceo en Francia, por ejemplo). Es por deseo de simplificar que se considera al sistema escolar como un árbol constituido por una serie de puntos de bifurcación.

A fin de fijar las ideas, se dará a los ocho puntos de bifurcación introducidos por el axioma Aa 9 la significación resumida por la figura 4.1.

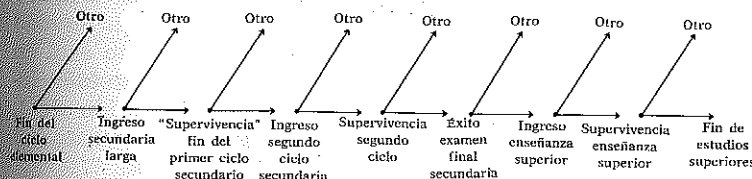


Figura 4.1. - Árbol correspondiente al modelo descrito en el texto (axioma Aa 9).

A propósito, hemos elegido un sistema de puntos de bifurcación de los cuales algunos, como los límites entre los ciclos escolares, están definidos institucionalmente en tanto que otros *existen* efectivamente en la práctica pero no coinciden con los cortes institucionales, como el punto «Supervivencia. No supervivencia» en el curso de los estudios superiores.

Señalemos, en fin, que el modelo se refiere esencialmente al fenómeno de la *retención en la vía que conduce a la enseñanza superior*. En cada punto, la otra vía corresponde en la práctica a muchas posibilidades (otro tipo de enseñanza, ingreso en la vida activa, etc.) que no se distinguen. Aunque esta formalización desprecia especialmente, repitámoslo, la posibilidad de utilizar «pasarelas» y de volver haciendo un rodeo a la vía larga, ella no hace sino engrosar las características de un proceso abundantemente descrito en la literatura sociológica.

Aa 10: Finalmente queda dar una forma operatoria al axioma AF 4 según el cual, bajo las mismas condiciones, entre un período y el siguiente, las probabilidades de sobrevivir (o mantenerse)* aumentan en función de su valor en el primer período. Para dar a esta función la forma *más simple* posible, dado que no se dispone de otros criterios de selección, supondremos que, si en un período t , la probabilidad de mantenerse de un individuo determinado es igual a p , la probabilidad de mantenerse de un individuo parecido (bajo la relación de origen social y éxito) en el período siguiente, $t + 1$, será igual a:

$$p + 1(1 - p)a \quad (0 < a < 1)$$

teniendo un coeficiente positivo inferior a 1. Aquí, otra vez, se elegirá un valor numérico particular: se establecerá $a = 0,10$. Aunque una decisión así sea enteramente arbitraria, tiene por efecto sólo el de dar una *rapidez* particular al desenvolvimiento del proceso en el tiempo. Pero como la unidad de tiempo no está definida por el modelo, como no está en otros términos referida al tiempo real y puede también interpretarse como teniendo por ejemplo una duración de 1, de 2, de 3 ó de 5 años, la velocidad de desenvolvimiento del proceso no tiene en sí misma ninguna significación.

La función elegida es compatible con el axioma AF 4. Así, si un individuo de características determinadas tiene una

* N. del T.: retención, mantenimiento, "supervivencia" (en francés *survie*).

probabilidad igual a 0,70 de mantenerse en la vía larga en el período t , la probabilidad ligada a un individuo semejante en el período $t + 1$ será igual a $0,70 + (1 - 0,70) \cdot 0,10 = 0,73$. Asimismo, a una probabilidad igual a 0,40 en t , corresponde en $t + 1$ una probabilidad igual a $0,40 + (1 - 0,40) \cdot 0,10 = 0,46$. Se constata la aparición del *efecto plafond* introducido por el axioma AF 4.

Una vez enunciados estos axiomas, se puede estudiar la *evolución del proceso en el tiempo*. El modelo permite determinar en cada período el nivel de instrucción alcanzado por cada uno de los individuos en la promoción de los 100.000 niños que terminan sus estudios elementales. Permite también determinar las tasas de escolarización en cada nivel de enseñanza. Finalmente permite asimismo determinar la composición social de la población de alumnos o estudiantes en cada período.

Puesto que este conjunto de distribuciones puede determinarse en cada período, se distinguen igualmente de forma inmediata las tendencias de su evolución.

Analícemos con detalle las distribuciones engendradas por el modelo en el primer período y, más brevemente, las distribuciones engendradas en los tres períodos siguientes.

Precisemos también que no intentaremos deducir todas las consecuencias del modelo, sino solamente aquellas que se pueden confrontar con las informaciones de la estadística escolar y las encuestas sociológicas.

La tabla 4.1 reproduce, para comodidad del lector, las condiciones iniciales descritas por los axiomas Aa 5 y Aa 6.

	R ₁	R ₂	R ₃	Total
C ₁	0,60	0,30	0,10	1,00
C ₂	0,50	0,30	0,20	1,00
C ₃	0,30	0,40	0,30	1,00
	R ₁	R ₂	R ₃	
C ₁	0,85	0,75	0,65	
C ₂	0,70	0,60	0,40	
C ₃	0,60	0,40	0,20	

Tabla 4.1. - Grado de éxito escolar, en función de los orígenes sociales (parte superior de la tabla) y probabilidades de mantenerse en función del éxito de los orígenes sociales (parte inferior de la tabla) en el período inicial, según los axiomas Aa 5 y Aa 6.

2. Las disparidades en el período inicial

La tabla 4.2 da las *proporciones de individuos que se mantienen* en la vía larga en cada uno de los puntos de bifurcación en función de la posición social y del éxito escolar. Esta tabla se obtiene multiplicando cada uno de los parámetros contenidos en la parte inferior de la tabla 4.1 por sí mismo. Así las probabilidades de mantenerse en el primer punto de bifurcación, de los individuos de origen social superior (C_1), que alcanzan un buen grado de éxito (R_1), es igual a 0,85. Como el grado de éxito supuesto no se ha modificado, en el punto de bifurcación siguiente, la probabilidad de mantenerse es igual a $0,85 \times 0,85 = (0,85)^2 = 0,7225$ y, en el punto siguiente $(0,85)^3 = 0,6141$, etc.

		Primer punto							
		1 ^{er} point	2	3	4	5	6	7	8
C ₁	R ₁	0,8500	0,7225	0,6141	0,5220	0,4437	0,3771	0,3206	0,2725
C ₁	R ₂	0,7500	0,5625	0,4219	0,3164	0,2373	0,1780	0,1335	0,1001
C ₁	R ₃	0,6500	0,4225	0,2746	0,1785	0,1160	0,0754	0,0490	0,0319
C ₂	R ₁	0,7000	0,4900	0,3430	0,2401	0,1681	0,1176	0,0824	0,0578
C ₂	R ₂	0,6000	0,3600	0,2160	0,1296	0,0778	0,0467	0,0280	0,0168
C ₂	R ₃	0,4900	0,1600	0,0640	0,0256	0,0102	0,0041	0,0016	0,0007
C ₃	R ₁	0,6000	0,3600	0,2160	0,1296	0,0778	0,0467	0,0280	0,0168
C ₃	R ₂	0,4000	0,1600	0,0640	0,0256	0,0102	0,0041	0,0016	0,0007
C ₃	R ₃	0,2000	0,0400	0,0080	0,0016	0,0003	0,0001	0,0000	0,0000

Tabla 4.2. - Probabilidades de mantenerse en la vía larga, en cada nivel escolar, en función del origen social y del grado de éxito, según las hipótesis del modelo.

La tabla 4.3 da las probabilidades de *dejar la vía importante* en cada punto de bifurcación, en función de los orígenes sociales y del grado de éxito escolar. He aquí cómo se ha calculado esta tabla: sea p la probabilidad de sobrevivir o mantenerse, para un grado de éxito y un nivel social determinado, en la vía larga más allá de un punto cualquiera, y, en consecuencia, más allá del primer punto. La probabilidad de no mantenerse más allá del primer punto es evidentemente igual a $1 - p$. En cuanto a la probabilidad de *quedarse* en el segundo punto, es igual a la probabilidad de *mantenerse* más allá del primer punto y de *no mantenerse* más allá del segundo, sea $p(1 - p)$.

De la misma manera, la probabilidad de detenerse en el tercer punto es igual a la probabilidad de mantenerse en la vía larga en el primer punto de bifurcación, de mantenerse más allá del segundo punto y de no mantenerse más allá del tercero, sea $p^2(1 - p)$.

De manera general, la probabilidad de detenerse en $n + 1$ —primer punto— es igual a:

$$p^n(1 - p) \quad (n = 0 \text{ a } 7)$$

Naturalmente, se advierte que los axiomas del modelo que definen ocho puntos de bifurcación definen por lo mismo *nueve* niveles escolares distintos. La cantidad $p^n(1 - p)$ para $n = 2$ O a 7 da la probabilidad de detenerse en los ocho primeros niveles, en tanto que p^8 es la probabilidad de llegar al noveno nivel (estudios superiores completos).²⁸

Se advierte también que los totales de cada línea, en la tabla 4.3 son iguales a 1, con ligeros errores debidos a que las probabilidades han sido redondeadas.

Finalmente, se observa que las cantidades que aparecen en la última columna de la tabla 4.3 son iguales a las cantidades de la última columna de la tabla 4.2. En efecto, la probabilidad de detenerse en un punto terminal de la vía larga (fin de estudios superiores) es igual a la probabilidad de mantenerse más allá de cada punto de bifurcación. Esta cantidad es igual a p^8 .

		Niveles escolares								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
C ₁	R ₁	0,1500	0,1275	0,1084	0,0921	0,0783	0,0666	0,0566	0,0481	0,2725
C ₁	R ₂	0,2500	0,1875	0,1406	0,1055	0,0791	0,0593	0,0445	0,0334	0,1001
C ₁	R ₃	0,3500	0,2275	0,1479	0,0961	0,0625	0,0406	0,0264	0,0172	0,0319
C ₂	R ₁	0,3000	0,2100	0,1470	0,1029	0,0720	0,0504	0,0353	0,0247	0,0576
C ₂	R ₂	0,4000	0,2400	0,1440	0,0864	0,0518	0,0311	0,0187	0,0112	0,0168
C ₂	R ₃	0,6000	0,2400	0,0960	0,0384	0,0154	0,0061	0,0025	0,0010	0,0007
C ₃	R ₁	0,4000	0,2400	0,1440	0,0864	0,0518	0,0311	0,0187	0,0112	0,0168
C ₃	R ₂	0,6000	0,2400	0,0960	0,0384	0,0154	0,0061	0,0025	0,0010	0,0007
C ₃	R ₃	0,8000	0,1600	0,0320	0,0064	0,0013	0,0003	0,0001	0,0000	0,0000

Tabla 4.3. - Probabilidades de detenerse en un nivel escolar determinado en función del origen social y del éxito escolar.

28. Se verifica que $\sum_{n=0}^7 p^n(1-p) + p^8 = 1$.

Podemos ahora, conociendo por una parte las probabilidades de detenerse en cada nivel escolar en función del origen social y del éxito, por otra la probabilidad de observar un nivel de éxito determinado cuando un individuo pertenece a una clase social dada, determinar la probabilidad para un individuo de detenerse en los diferentes niveles escolares en función de sus orígenes sociales. Consideremos, por ejemplo, el primer nivel y los alumnos de origen social superior. Las probabilidades de detenerse en este nivel para estos individuos son respectivamente, según la tabla 4.3, iguales a 0,1500, a 0,2500 y a 0,3500 según que el grado de éxito sea elevado, medio o bajo. Por otro lado, la probabilidad de observar los tres grados de éxito escolar en los alumnos de esta categoría son, según la tabla 4.1, respectivamente iguales a 0,60, 0,30 y 0,10. En consecuencia, la probabilidad para los alumnos de las categorías sociales C_1 de detenerse en el primer nivel es igual a:

$$(0,60 \times 0,1500) + (0,30 \times 0,2500) + (0,10 \times 0,3500) = 0,2000.$$

De la misma manera se establece el conjunto de probabilidades correspondientes a los diferentes niveles escolares y a las tres clases sociales. Estas probabilidades se presentan en la tabla 4.4.

El modelo genera, como se puede esperar, disparidades considerables ante la enseñanza. La probabilidad de terminar los estudios superiores de un alumno de clase superior es igual a 0,1967; de un alumno de clase media, a 0,0340; de un alumno de la clase inferior, 0,0053. Los alumnos de la clase superior tienen, pues, 37 veces más posibilidades de obtener un diploma de final de estudios superiores que los alumnos de la clase inferior.

Las probabilidades de ingresar en la Universidad son para las tres clases sociales respectivamente de:

$$\text{Clase } C_1: 0,0499 + 0,0406 + 0,1967 = 0,2872.$$

$$\text{Clase } C_2: 0,0237 + 0,0159 + 0,0340 = 0,0736.$$

$$\text{Clase } C_3: 0,0066 + 0,0038 + 0,0053 = 0,0157.$$

Las posibilidades de los alumnos de clase superior son, pues, a este nivel, 18 veces mayores que las de los alumnos de la clase social inferior.

Las probabilidades de llegar al segundo ciclo del secundario son respectivamente iguales a 0,5225, a 0,2491 y a 0,0928 para la clase alta, la clase media y la clase baja. El coeficiente

Niveles escolares	Clase social					
	C_1		C_2		C_3	
1. Estudios primarios	0,2000	1,0000	0,3900	1,0000	0,6000	1,0000
2. Algo de secundaria	0,1555	0,8000	0,2250	0,6100	0,2160	0,4000
3. Fin del primer ciclo secundario	0,1220	0,6445	0,1359	0,3850	0,0912	0,1840
4. Algo del segundo ciclo secundario	0,0965	0,5225	0,0850	0,2491	0,0432	0,0928
5. Segundo ciclo sin diploma	0,0770	0,4260	0,0546	0,1641	0,0221	0,0496
6. Diploma de final de estudios superiores	0,0618	0,3490	0,0358	0,1094	0,0119	0,0275
7. Algo de enseñanza superior	0,0499	0,2872	0,0237	0,0736	0,0066	0,0157
8. Estudios superiores sin diploma	0,0406	0,2373	0,0159	0,0499	0,0038	0,0091
9. Diploma de final de estudios superiores	0,1967	0,1967	0,0340	0,0340	0,0053	0,0053
Total	1,0000		1,0000		1,0000	

Tabla 4.4. - Probabilidades de detenerse en un nivel escolar determinado en función del origen social y del éxito escolar.

de disparidad entre las dos clases extremas es, pues, a este nivel, igual a 5,63.

En cuanto a las probabilidades de ingresar en la vía larga al comienzo del ciclo secundario, son respectivamente iguales a 0,8000, 0,6100 y 0,4000 para las tres clases. A este nivel, el coeficiente de disparidad es igual a 2: los alumnos de clase social alta tienen dos veces más oportunidades de ingresar en la vía larga al comienzo del secundario que los de clase baja.

El modelo genera en resumen resultados que, por su estructura, son en todo conformes a los datos de las encuestas: las disparidades en la enseñanza son importantes y crecientes a medida que se consideran niveles más altos del curso escolar.

Antes de analizar el desarrollo del proceso en el tiempo, es interesante preguntarse por la modificación de la estructura de las desigualdades que se obtendría suprimiendo uno de los dos factores generadores de desigualdades ante la enseñanza.

Como se recordará, las desigualdades son generadas en efecto por un doble mecanismo: mecanismo de herencia cultural que conduce a una distribución diferente de los individuos en el espacio de decisión en función de los orígenes sociales, y mecanismo de decisión en función de la posición

social que lleva a asociar a cada tipo de posición social un campo diferente de decisión. Se supondrá pues, que, por efecto de medidas o por la acción de mecanismos hipotéticos cuya naturaleza es difícil de indicar, se observa una reducción considerable de las desigualdades relativas a la herencia cultural: se introducirá la hipótesis extrema según la cual las diferencias individuales en el grado de éxito escolar no están más ligadas al origen social. Para fijar las ideas, se admitirá que estas medidas o mecanismos tienen por efecto dar a los alumnos de las clases media y baja la distribución característica de la clase superior en materia de éxito escolar. Cualquiera sea la clase social se supondrá que el 60 % de los individuos tiene un grado de éxito escolar elevado, el 30 % un grado de éxito medio y el 10 % un grado de éxito bajo.

Se puede establecer una tabla análoga a la 4.4. Esta tabla da las probabilidades de llegar a cada uno de los niveles escolares para los alumnos surgidos de cada clase social (tabla 4.5). Como en el caso precedente, las columnas 2, 4, y 6 dan probabilidades acumuladas a partir del nivel más alto hacia el más bajo; son las probabilidades de alcanzar *al menos* un nivel escolar determinado.

Se constata inmediatamente que las *disparidades siguen siendo marcadas en la hipótesis en que las desigualdades en relación a la herencia cultural se suprimen*. Así, las probabilidades de obtener un diploma de fin de estudios superiores son respectivamente iguales a 0,1967 (sin cambio en relación al caso precedente) para la clase social superior, a 0,0397 para la clase media, en lugar de 0,0340 en el caso precedente y a 0,0103 para la clase inferior, en lugar de 0,053 en el caso precedente. El coeficiente de disparidad entre las dos clases extremas es ahora de 19, en lugar de 37 como en el caso anterior.

En lo que respecta, no al diploma de final de estudios superiores, sino al ingreso a la enseñanza superior, el coeficiente de disparidad entre las clases extremas, que era igual a 18 en el caso en que se supone la existencia de desigualdades culturales, es ahora igual a 10 cuando se supone que ellas son nulas.

En lo que concierne a las probabilidades de llegar al segundo ciclo secundario, el coeficiente de disparidad, que era igual a 5,63 es ahora igual a 3,49 en el caso en que se supone que las desigualdades culturales son inexistentes.

Naturalmente la proposición según la cual las desigualdades culturales podrían ser completamente suprimidas es una hipótesis extrema que no tiene ninguna posibilidad de

Niveles escolares	Clase social					
	C ₁		C ₂		C ₃	
	1	2	3	4	5	6
1. Estudios primarios	0,2000	1,0000	0,3600	1,0000	0,5000	1,0000
2. Algo de secundaria	0,1555	0,8000	0,2220	0,6400	0,2320	0,5000
3. Fin del primer ciclo secundario	0,1220	0,6445	0,1410	0,4180	0,1184	0,2680
4. Algo del segundo ciclo secundario	0,0965	0,5225	0,0915	0,2770	0,0640	0,1496
5. Segundo ciclo sin diploma	0,0770	0,4260	0,0603	0,1855	0,0358	0,0856
6. Diploma de final de estudios secundarios	0,0618	0,3490	0,0402	0,1252	0,0205	0,0498
7. Algo de enseñanza superior	0,0499	0,2872	0,0270	0,0850	0,0119	0,0292
8. Estudios superiores sin diploma	0,0406	0,2373	0,0183	0,0580	0,0070	0,0173
9. Diploma de final de estudios superiores	0,1977	0,1967	0,0397	0,0397	0,0103	0,0103
Total	1,0000		1,0000		1,0000	

Tabla 4.5. - Probabilidades de alcanzar un nivel escolar y probabilidades de alcanzar al menos un nivel escolar determinado en función de la clase social de origen en la hipótesis de que no existe diferencia entre las clases en materia de herencia cultural.

realizarse. Incluso si las medidas que conciernen a los niveles preescolar y elemental fueran eficaces, podrían, pues, en el mejor de los casos atenuar de manera modesta las desigualdades culturales. De donde resulta que:

Incluso si las medidas eficaces consiguieran atenuar el fenómeno de las desigualdades culturales, su efecto sobre las desigualdades ante la enseñanza sería muy moderado.

El origen principal de las desigualdades ante la enseñanza reside, pues, en la *diferenciación de los campos de decisión en función de la posición social* más que en las desigualdades culturales. Esto es tanto más verdadero cuanto más altos niveles del curso se consideran.

Este doble resultado es debido simplemente al hecho de que la acción de la posición social no es única, sino repetitiva. Genera efectos multiplicativos o, más exactamente, exponenciales.

Esta interpretación concuerda con los principales resultados de las encuestas sociológicas. Algunas de ellas han sido recordadas en el capítulo 2. Contentémonos con recordar algunos resultados:

1. Sauvy y Girard (1965) han demostrado, a partir de una vasta encuesta efectuada en 1962 sobre una serie de alumnos observados a partir de su ingreso en el ciclo secundario, que el éxito escolar hacia el fin del ciclo elemental depende fuertemente del nivel cultural de los padres; a igual nivel económico de la familia, el éxito escolar en segundo año del curso medio está afectado fuertemente por el nivel cultural de los padres. En el límite del ciclo secundario, a igual éxito escolar, el ingreso en «sexta» está fuertemente afectado a la vez por el nivel cultural y por el nivel económico de la familia. Pronto se observa que el factor económico prima de manera más y más decisiva sobre el factor cultural.

Este resultado se deduce del modelo que acabamos de analizar. En efecto, la dependencia del campo de decisión en relación al origen social tiene por efecto reducir progresivamente las desigualdades culturales. Más exactamente, tiene por efecto la selección diferencial que ella implica de homogeneizar las distribuciones de éxito escolar en función de las clases sociales. Bastante más rápidamente, a medida que uno se dirige a los niveles más elevados del curso, no se observan más diferencias de éxito escolar en función de los orígenes sociales. Pero la dependencia del campo de decisión en relación a la posición social continúa manifestando sus efectos. Ahora bien, una dimensión esencial del espacio de decisión a partir del cual se define el campo de decisión, es ciertamente la que Sauvy y Girard llaman factor económico. Introduciendo esta dimensión en el espacio de decisión y, por tanto, en el campo de decisión, se deduce del modelo el resultado observado por estos autores según el cual el «factor económico» suplanta progresivamente, de manera cada vez más decisiva, al «factor cultural».

2. En los artículos que han publicado sobre el devenir de la serie de alumnos observada primero en el momento de paso del ciclo elemental al ciclo secundario, Sauvy y Girard ponen en evidencia el carácter *repetitivo* de los mecanismos de selección que derivan de la diferenciación de los campos de decisión en función de la posición social. En cada bifurcación, ya sea institucionalizada (paso del primer al segundo ciclo, por ejemplo) o semi-institucionalizada (paso de un año al otro), mecanismos análogos a los que se han observado en el momento del ingreso en «sexta» ejercen sus efectos. Esta observación está en concordancia con las hipótesis según las cuales el sistema escolar puede ser formalizado como una serie de puntos de bifurcación que ponen

en juego mecanismos de decisión diferenciados según la posición social.

3. Los estudios de Bisseret (1968) sobre una serie de estudiantes parisinos muestran que, en las últimas fases del ciclo de enseñanza, se observa todavía una diferenciación de los mecanismos de retención en función de la posición social. Estos estudios demuestran, en particular, *la importancia de la dimensión económica en el espacio de decisión*.

4. Los trabajos de Rosenberg (1957), sobre una serie de estudiantes americanos muestran que, por otra parte, la posición social entraña una diferenciación de expectativas: estudiantes cuyo éxito universitario es idéntico tienen expectativas en materia de status y de ingreso que varían directamente con la posición social de su familia.

Todos estos resultados muestran el carácter persistente de la diferenciación de las expectativas y, por tanto, de los mecanismos de decisión en función de la posición social. Indirectamente confirman la proposición según la cual la intensidad y la relativa persistencia de las desigualdades ante la enseñanza es *esencialmente* debida a los *efectos exponenciales del condicionamiento de expectativas por la posición social* y en medida mucho más limitada al efecto de las desigualdades culturales.

3. Análisis dinámico del modelo

El axioma AF 4 y su traducción operatoria (Aa 10) permiten determinar el cambio de un período al siguiente en la estructura de campos de decisión en función de la posición social.

Como se recordará, estos axiomas suponen que, en cada unidad de tiempo, las probabilidades asociadas a cada nivel de éxito escolar y a cada tipo de origen social aumentan de manera tanto más débil cuanto más próximas están al «plafond». Este *efecto plafond* se traduce por la relación:

$$p_{t+1} = p_t + (1 - p_t) 0,1$$

La aplicación de esta relación permite determinar, en cada período, las probabilidades de mantenerse en la vía larga en función del origen social y del éxito escolar. La tabla 4.6 da estas probabilidades para los tres períodos t_1 , t_2 y t_3 , que siguen al período t_0 , considerado en la sección precedente.

	I ₁			I ₂			I ₃		
	R ₁	R ₂	R ₃	R ₁	R ₂	R ₃	R ₁	R ₂	R ₃
C ₁	0,8650	0,7750	0,6850	0,8785	0,7975	0,7165	0,8906	0,8177	0,7448
C ₂	0,7300	0,6400	0,4600	0,7570	0,6760	0,5140	0,7813	0,7084	0,5626
C ₃	0,6400	0,4600	0,2800	0,6760	0,5140	0,3520	0,7084	0,5626	0,4168

Tabla 4.6. - Probabilidades de mantenerse en función de la clase social y del éxito en los tres períodos que siguen al período inicial.

Exactamente, como hemos hecho en el caso del período inicial, examinaremos, para cada uno de los tres períodos t_1 , t_2 y t_3 , el conjunto de las distribuciones generadas por el modelo, es decir:

1. Las probabilidades de mantenerse en cada punto de bifurcación en función de la clase social y del éxito.

2. Las probabilidades de llegar a cada nivel escolar en función de las mismas variables.

3. Las probabilidades de llegar a cada nivel escolar en función de la clase social de origen solamente.

4. Las probabilidades de alcanzar *al menos* un nivel escolar determinado en función de la clase social de origen únicamente.

5. A estas distribuciones, agregaremos un conjunto de distribuciones no consideradas precedentemente: nos preguntaremos sobre las variaciones de la composición social del cuerpo de alumnos o estudiantes en cada nivel escolar.

Dado que los procedimientos por los cuales se determinan estas diversas distribuciones son estrictamente idénticos a los que se han expuesto con detalle en el caso del período inicial t_0 , nos limitaremos a una breve presentación de los resultados.

La tabla 4.7 da las tasas de retención, en cada punto de bifurcación, en función del éxito y de la clase de origen, en los tres períodos t_1 , t_2 , t_3 .

Los resultados que derivan de esta tabla se pueden deducir directamente de las *propiedades de la función exponencial*. Haremos un análisis aritmético del modelo.²⁹ El hecho digno de destacar es que un ligero aumento de la probabilidad de mantenerse, característica de un grupo social y de un nivel de éxito, genera una importante *diferencia* en las probabilidades de mantenerse al final del curso cuando esta

29. Ver el apéndice de este capítulo. De hecho el modelo introduce una suma no equiponderada en funciones exponenciales cuyos parámetros varían con el tiempo.

probabilidad está próxima al plafond. Por el contrario, la misma diferencia es débil cuando el aumento de la probabilidad de mantenerse es fuerte, si esta probabilidad es inicialmente débil. Consideremos, por ejemplo, los dos grupos sociales extremos (C_1 y C_3) en el caso en que el grado de éxito escolar es elevado (R_1). Entre t_0 y t_1 la probabilidad de mantenerse característica del grupo C_1R_1 aumenta poco, en virtud del efecto plafond: pasa de 0,8500 a 0,8650, en tanto que la probabilidad de mantenerse del grupo C_3R_3 pasa de 0,6000 a 0,6400. Sin embargo, la diferencia del aumento de las tasas de retención al final del curso es mucho mayor en el primer caso ($0,314 - 0,2725 = 0,0409$) que en el segundo ($0,0281 - 0,0168 = 0,0113$). En otros términos: aunque el aumento de la probabilidad de mantenerse sea mayor para la clase inferior, el número de estudiantes suplementarios (fin de estudios superiores) entre t_0 y t_1 por cada 1.000 personas es de 41 para la clase superior y de 11 para la clase inferior.

El mismo fenómeno se puede observar cuando se compara la situación en el período inicial (t_0) y la situación en el período final (t_3). El número de estudiantes suplementarios para cada 1.000 personas es de 1.000 ($0,3960 - 0,2725$) = 123 en la clase superior y de 1.000 ($0,0634 - 0,0168$) = 47 en la clase baja. Por tanto, el aumento de la probabilidad de mantenerse es igual a $0,8906 - 0,8500 = 0,0406$ en el caso de la clase superior y a $0,7084 - 0,6000 = 0,1084$ en el caso de la clase inferior.

Es fácil verificar que, cuando se consideran no las diferencias entre las probabilidades de mantenerse de un período al otro sino las *relaciones*, la comparación da ventaja a las clases inferiores.

Estos resultados son conformes a las observaciones recurrentes de la estadística escolar (Cf. capítulo 3). En la casi totalidad de los casos, el examen de las estadísticas escolares nos ha revelado efectivamente que, sobre los períodos observados, el número de estudiantes suplementarios de un período a otro por cada 1.000 personas de una categoría social es tanto más elevado cuanto más elevada es la categoría considerada, en tanto que la *relación* de las tasas de escolarización de un período al otro es tanto más elevada cuanto más baja es la categoría social.

Esta concordancia entre los resultados del modelo y las tendencias regularmente observadas a nivel de la estadística escolar muestra claramente que los mecanismos exponenciales, surgidos de la repetición de decisiones tomadas en condiciones vueltas diferentes por la posición social, juegan un rol

		Puntos de bifurcación							
		1	2	3	4	5	6	7	8
t ₁	C ₁ R ₁	0,8650	0,7482	0,6472	0,5598	0,4843	0,4189	0,3623	0,3134
	C ₁ R ₂	0,7750	0,6006	0,4655	0,3608	0,2796	0,2167	0,1679	0,1301
	C ₁ R ₃	0,6850	0,4692	0,3214	0,2202	0,1508	0,1033	0,0708	0,0483
	C ₂ R ₁	0,7300	0,5329	0,3890	0,2840	0,2073	0,1513	0,1105	0,0806
	C ₂ R ₂	0,6400	0,4096	0,2621	0,1678	0,1074	0,0687	0,0440	0,0281
	C ₂ R ₃	0,4600	0,2116	0,0973	0,0448	0,0206	0,0095	0,0044	0,0020
	C ₃ R ₁	0,6400	0,4096	0,2621	0,1678	0,1074	0,0687	0,0440	0,0281
	C ₃ R ₂	0,4600	0,2116	0,0973	0,0448	0,0206	0,0095	0,0044	0,0020
	C ₃ R ₃	0,2800	0,0784	0,0220	0,0061	0,0017	0,0005	0,0001	0,0000
t ₂	C ₁ R ₁	0,8785	0,7718	0,6780	0,5956	0,5232	0,4597	0,4038	0,3546
	C ₁ R ₂	0,7975	0,6360	0,5072	0,4045	0,3226	0,2573	0,2052	0,1631
	C ₁ R ₃	0,7165	0,5134	0,3678	0,2636	0,1888	0,1353	0,0969	0,0693
	C ₂ R ₁	0,7570	0,5730	0,4338	0,3284	0,2486	0,1882	0,1425	0,1078
	C ₂ R ₂	0,6760	0,4570	0,3089	0,2088	0,1412	0,0954	0,0645	0,0436
	C ₂ R ₃	0,5140	0,2642	0,1358	0,0698	0,0359	0,0184	0,0095	0,0049
	C ₃ R ₁	0,6760	0,4570	0,3089	0,2088	0,1412	0,0954	0,0645	0,0436
	C ₃ R ₂	0,5140	0,2642	0,1358	0,0698	0,0359	0,0184	0,0095	0,0049
	C ₃ R ₃	0,3520	0,1239	0,0436	0,0154	0,0054	0,0019	0,0007	0,0002
t ₃	C ₁ R ₁	0,8906	0,7933	0,7065	0,6293	0,5604	0,4992	0,4446	0,3960
	C ₁ R ₂	0,8177	0,6687	0,5468	0,4472	0,3657	0,2990	0,2445	0,2000
	C ₁ R ₃	0,7448	0,5548	0,4132	0,3078	0,2293	0,1708	0,1272	0,0947
	C ₂ R ₁	0,7813	0,6104	0,4769	0,3726	0,2911	0,2275	0,1777	0,1388
	C ₂ R ₂	0,7084	0,5018	0,3555	0,2518	0,1784	0,1264	0,0895	0,0634
	C ₂ R ₃	0,5626	0,3165	0,1781	0,1002	0,0564	0,0317	0,0178	0,0100
	C ₃ R ₁	0,7084	0,5018	0,3555	0,2518	0,1784	0,1264	0,0895	0,0634
	C ₃ R ₂	0,5626	0,3165	0,1781	0,1002	0,0564	0,0317	0,0178	0,0100
	C ₃ R ₃	0,4168	0,1737	0,0724	0,0302	0,0126	0,0052	0,0022	0,0009

Tabla 4.7. - Tasas de retención por clase de origen y por nivel de éxito en tres periodos t_1 , t_2 y t_3 .

fundamental en la explicación de las desigualdades ante la enseñanza.

La tabla 4.8 da las probabilidades de detenerse en cada uno de los nueve niveles considerados, en función de la clase social y del nivel de éxito, en los tres periodos t_1 , t_2 y t_3 .

Echando una mirada a esta tabla se constata primeramente que, para cada grupo, de un periodo al siguiente, existe un punto de inflexión al lado del cual las tasas de escolarización disminuyen y más allá del cual suben.

Consideremos el grupo C_1R_1 (clase social superior, grado de éxito elevado). Entre el periodo t_0 y el periodo t_1 , las proporciones de alumnos pertenecientes a este grupo decrecen en el nivel 1, 2, 3, ..., 6; son estables en el nivel 7 y crecen en los niveles 8 y 9.

		Niveles escolares								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
t ₁	C ₁ R ₁	0,1350	0,1168	0,1010	0,0874	0,0756	0,0654	0,0565	0,0489	0,3134
	C ₁ R ₂	0,2250	0,1744	0,1351	0,1047	0,0812	0,0629	0,0488	0,0378	0,1301
	C ₁ R ₃	0,3150	0,2158	0,1478	0,1012	0,0694	0,0475	0,0325	0,0223	0,0485
	C ₂ R ₁	0,2700	0,1971	0,1439	0,1050	0,0767	0,0560	0,0409	0,0298	0,0806
	C ₂ R ₂	0,3600	0,2304	0,1475	0,0944	0,0604	0,0387	0,0247	0,0158	0,0281
	C ₂ R ₃	0,5400	0,2484	0,1143	0,0526	0,0242	0,0111	0,0051	0,0024	0,0020
	C ₃ R ₁	0,3600	0,2304	0,1475	0,0944	0,0604	0,0387	0,0247	0,0158	0,0281
	C ₃ R ₂	0,5400	0,2484	0,1143	0,0526	0,0242	0,0111	0,0051	0,0024	0,0020
	C ₃ R ₃	0,7200	0,2016	0,0564	0,0158	0,0044	0,0012	0,0003	0,0001	0,0000
t ₂	C ₁ R ₁	0,1215	0,1067	0,0938	0,0824	0,0724	0,0636	0,0559	0,0491	0,3546
	C ₁ R ₂	0,2025	0,1615	0,1288	0,1027	0,0819	0,0653	0,0521	0,0415	0,1636
	C ₁ R ₃	0,2835	0,2031	0,1455	0,1043	0,0747	0,0535	0,0384	0,0275	0,0695
	C ₂ R ₁	0,2430	0,1840	0,1393	0,1054	0,0798	0,0604	0,0457	0,0346	0,1078
	C ₂ R ₂	0,3240	0,2190	0,1481	0,1001	0,0677	0,0457	0,0309	0,0209	0,0436
	C ₂ R ₃	0,4860	0,2498	0,1284	0,0660	0,0339	0,0174	0,0090	0,0046	0,0049
	C ₃ R ₁	0,3240	0,2190	0,1481	0,1001	0,0677	0,0457	0,0309	0,0209	0,0436
	C ₃ R ₂	0,4860	0,2498	0,1284	0,0660	0,0339	0,0174	0,0090	0,0046	0,0049
	C ₃ R ₃	0,6480	0,2281	0,0803	0,0283	0,0099	0,0035	0,0012	0,0004	0,0002
t ₃	C ₁ R ₁	0,1094	0,0974	0,0867	0,0773	0,0688	0,0613	0,0546	0,0486	0,3960
	C ₁ R ₂	0,1823	0,1490	0,1219	0,0997	0,0815	0,0666	0,0545	0,0446	0,2000
	C ₁ R ₃	0,2552	0,1900	0,1416	0,1054	0,0785	0,0585	0,0436	0,0325	0,0947
	C ₂ R ₁	0,2187	0,1709	0,1335	0,1043	0,0815	0,0637	0,0497	0,0389	0,1388
	C ₂ R ₂	0,2916	0,2066	0,1463	0,1037	0,0734	0,0520	0,0369	0,0261	0,0634
	C ₂ R ₃	0,4374	0,2461	0,1384	0,0779	0,0438	0,0247	0,0139	0,0078	0,0100
	C ₃ R ₁	0,2916	0,2066	0,1463	0,1037	0,0734	0,0520	0,0369	0,0261	0,0634
	C ₃ R ₂	0,4374	0,2461	0,1384	0,0779	0,0438	0,0247	0,0139	0,0078	0,0100
	C ₃ R ₃	0,5832	0,2431	0,1013	0,0422	0,0176	0,0073	0,0031	0,0013	0,0009

Tabla 4.8. - Probabilidades de detenerse en un nivel escolar determinado, en función del éxito escolar y del origen social en tres periodos t_1 , t_2 y t_3 .

Entre el periodo t_1 y el periodo t_2 , las proporciones son decrecientes en los niveles 1 a 7 inclusive y crecientes en los niveles 8 y 9. Entre t_2 y t_3 , son decrecientes en los niveles 1 a 8 inclusive; la única probabilidad que aparece como creciente es la que corresponde al nivel más elevado.

Se observa, pues, en el tiempo, un desplazamiento del punto de inflexión hacia los niveles más elevados.

Este resultado se aplica, cualquiera sea el grupo considerado. Pero el punto de inflexión es, por otra parte, tanto más bajo cuanto más bajo es el origen social o menos elevado el éxito escolar.

Consideremos, por ejemplo, el grupo C_3R_1 (clase social baja, éxito elevado). Entre el periodo t_0 y el periodo t_1 , la

proporción de alumnos que pertenecen a este grupo decrece en los niveles 1 y 2 y crece en todos los niveles siguientes. Entre el período t_1 y el período t_2 , el punto de inflexión corresponde a un corte análogo. Por el contrario, entre el período t_2 y t_3 la proporción de alumnos que pertenecen al grupo C_3R_1 que se detienen en los niveles 1, 2 y 3 disminuye, en tanto que las proporciones son crecientes más allá de este nivel.

Se ve que *el juego de los mecanismos exponenciales* tiene por efecto desplazar el nivel de formación escolar media, o, más exactamente, la distribución de los alumnos en función del nivel escolar hacia los niveles más elevados. Pero la rapidez de este desplazamiento y la localización del punto de inflexión en cada período varían en función del éxito escolar por una parte, de la clase social de origen por otra.

Un corolario de esta proposición es que, si se considera una población global, según la distribución de esta población en función de las categorías sociales y la estructura de los campos de decisión, la tasa de crecimiento máxima puede observarse en los niveles más o menos altos del curso escolar. No obstante, este máximo tiene tendencia a desplazarse con el tiempo hacia los niveles más altos.

La segunda observación es la que se ha hecho a propósito de la tabla precedente: a medida que se desciende en la escala de las categorías sociales, el número de alumnos que alcanza ya sea un nivel alto del secundario, ya sea la enseñanza superior por cada 1.000 personas de una categoría social determinada crece de manera mucho más marcada en las categorías sociales superiores que en el caso de las categorías inferiores, incluso si la tasa de crecimiento medida por las *relaciones* de las probabilidades en los dos períodos son más fuertes en el caso de las segundas que en el caso de las primeras.

La tabla precedente permite estudiar *la evolución en el tiempo de la distribución de los alumnos* en los diferentes niveles escolares, en función de la clase social (tabla 4.9). Es suficiente para considerar la distribución de los individuos en relación al éxito escolar en cada clase social. La tabla 4.9 ha sido construida exactamente de la misma manera que la tabla 4.4. Comparando (cotejando) estas dos tablas se llega a las siguientes observaciones:

a) *En el nivel más elevado* (estudios superiores completos) las probabilidades de los adolescentes de la clase superior de llegar a este nivel son en los cuatro períodos respectivamente de: 0,1967, 0,2319, 0,2689 y 0,3070. Para la clase

media: 0,0340, 0,0492, 0,0680 y 0,0905. Para la clase inferior: 0,0053, 0,0093, 0,0151 y 0,0233. Así entre el primer período y el cuarto, la probabilidad de llegar al nivel más elevado es multiplicada por $0,3070/0,1967 = 1,56$ para la clase superior, por $0,0905/0,0340 = 2,66$ para la clase media y por $0,0233/0,0053 = 4,40$ para la clase inferior.

En lo que concierne a las diferencias, por cada 1.000 personas de la clase superior, corresponde entre el primer y el cuarto período 1.000 $(0,3070 - 0,1967) = 110$ estudiantes suplementarios del ciclo superior; por cada 1.000 personas de la clase media, 1.000 $(0,0905 - 0,0340) = 56$ estudiantes suplementarios; por cada 1.000 personas de la clase baja, 1.000 $(0,0233 - 0,0053) = 18$ estudiantes suplementarios.

b) *En el nivel de enseñanza superior considerado en su conjunto* (niveles 7, 8 y 9 reunidos): las probabilidades de llegar al nivel de enseñanza superior para los alumnos de la clase superior son respectivamente en los cuatro períodos: 0,2872, 0,3267, 0,3665 y 0,4063. Para la clase media: 0,0736, 0,0982, 0,1264 y 0,1580. Para la clase inferior: 0,0157, 0,0246, 0,0366 y 0,0522. Entre el primer y el cuarto período, la probabilidad de llegar al nivel de enseñanza superior es, pues, multiplicada por $0,4062/0,2872 = 1,41$ para la clase superior, por $0,1580/0,0737 = 2,15$ para la clase media y por $0,0521/0,0157 = 3,32$ para la clase inferior.

Pero si se examinan las diferencias, a 1.000 personas de la clase superior corresponden entre el primer y el cuarto período $1.000 \times (0,4063 - 0,2872) = 119$ estudiantes suplementarios; a 1.000 personas de clase media $1.000 (0,1580 - 0,0736) = 84$ estudiantes suplementarios, y a 1.000 personas de la clase inferior $1.000 (0,0522 - 0,0157) = 36$ estudiantes suplementarios.

c) Consideremos ahora *el caso del segundo ciclo de la enseñanza secundaria* (niveles 4 y siguientes). Los coeficientes que marcan el crecimiento de las probabilidades para las tres clases entre el primer y el cuarto período son respectivamente: $0,6293/0,5225 = 1,20$ para la clase superior, $0,3807/0,2491 = 1,53$ para la clase media y $0,1996/0,0928 = 2,15$ para la clase inferior. En cuanto a las diferencias en los efectivos de alumnos suplementarios del primer al cuarto período, son para las tres clases: 107 (clase superior), 132 (clase media) y 107 (clase inferior).

Así, aunque la desigualdad de oportunidades decrece, la composición social de la población estudiantil no se modifica totalmente en este nivel. Este resultado se debe relacionar con las observaciones de Girard (1962) según las cuales

	Niveles escolares		Clases sociales						
	1	C ₁	2	3	C ₂	4	5	C ₃	6
t ₁ 1. Estudios primarios	0,1800	1,0000	0,3510	1,0000	0,5400	1,0000	0,4600	0,4600	0,4600
2. Algo de secundaria	0,1440	0,8200	0,2174	0,6490	0,2290	0,4600	0,2310	0,2310	0,2310
3. Final del primer ciclo secundario	0,1159	0,6760	0,1390	0,4316	0,1069	0,2926	0,0541	0,1242	0,1242
4. Algo del segundo ciclo secundario	0,0940	0,5601	0,0913	0,2926	0,0541	0,2926	0,0541	0,0701	0,0701
5. Segundo ciclo sin diploma	0,0766	0,4661	0,0613	0,2013	0,0291	0,1400	0,0164	0,0410	0,0410
6. Diploma de final de estudios secundarios	0,0628	0,3895	0,0418	0,1400	0,0096	0,0982	0,0057	0,0150	0,0150
7. Algo de enseñanza superior	0,0518	0,3267	0,0289	0,0982	0,0057	0,0093	0,0093	0,0093	0,0093
8. Estudios superiores sin diploma	0,0429	0,2749	0,0201	0,0693	0,0057	0,0093	0,0093	0,0093	0,0093
9. Diploma de final de estudios superiores	0,2319	0,2319	0,0492	0,0492	0,0093	0,0093	0,0093	0,0093	0,0093
Total	1,0000		1,0000		1,0000				
t ₂ 1. Estudios primarios	0,1620	1,0000	0,3159	1,0000	0,4860	1,0000	0,5140	0,5140	0,5140
2. Algo de secundaria	0,1328	0,8380	0,2076	0,6841	0,2341	0,4765	0,1199	0,2799	0,2799
3. Final del primer ciclo secundario	0,1095	0,7052	0,1397	0,4765	0,1199	0,3367	0,0649	0,1601	0,1601
4. Algo del segundo ciclo secundario	0,0907	0,5957	0,0959	0,3367	0,0649	0,2408	0,0369	0,0952	0,0952
5. Segundo ciclo sin diploma	0,0755	0,5051	0,0670	0,2408	0,0369	0,1738	0,0217	0,0583	0,0583
6. Diploma de final de estudios secundarios	0,0631	0,4296	0,0474	0,1738	0,0217	0,1264	0,0132	0,0366	0,0366
7. Algo de enseñanza superior	0,0530	0,3665	0,0339	0,1264	0,0132	0,0925	0,0082	0,0233	0,0233
8. Estudios superiores sin diploma	0,0447	0,3135	0,0245	0,0925	0,0082	0,0151	0,0151	0,0151	0,0151
9. Diploma de final de estudios superiores	0,2689	0,2689	0,0680	0,0680	0,0151	0,0151	0,0151	0,0151	0,0151
Total	1,000		1,0000		1,0000				
t ₃ 1. Estudios primarios	0,1458	1,0000	0,2843	1,0000	0,4374	1,0000	0,5626	0,5626	0,5626
2. Algo de secundaria	0,1222	0,8542	0,1966	0,7157	0,2333	0,1297	0,3293	0,3293	0,3293
3. Final del primer ciclo secundario	0,1028	0,7320	0,1383	0,5191	0,1297	0,3807	0,0749	0,1896	0,1896
4. Algo del segundo ciclo secundario	0,0868	0,6293	0,0988	0,3807	0,0749	0,2819	0,0448	0,1247	0,1247
5. Segundo ciclo sin diploma	0,0736	0,5425	0,0715	0,2819	0,0448	0,2104	0,0277	0,0798	0,0798
6. Diploma de final de estudios secundarios	0,0626	0,4689	0,0524	0,2104	0,0277	0,1580	0,0175	0,0522	0,0522
7. Algo de enseñanza superior	0,0535	0,4063	0,0387	0,1580	0,0175	0,1193	0,0113	0,0346	0,0346
8. Estudios superiores sin diploma	0,0458	0,3528	0,0288	0,1193	0,0113	0,0905	0,0233	0,0233	0,0233
9. Diploma de final de estudios superiores	0,3070	0,3070	0,0905	0,0905	0,0233	0,0233	0,0233	0,0233	0,0233
Total	1,0000		1,0000		1,0000				

Tabla 4.9. - Probabilidades de obtener un nivel escolar determinado en función de los orígenes sociales en los tres períodos t₁, t₂ y t₃ y probabilidades acumuladas a partir del nivel escolar más elevado (probabilidades de alcanzar al menos un nivel escolar determinado).

la composición social de la población de los alumnos de «sexta» en Francia aparece como inmóvil en un largo período.

d) Consideremos un último ejemplo: el de la enseñanza secundaria en su conjunto (niveles 2 y siguientes). Los coeficientes de crecimiento de las probabilidades entre los períodos extremos son respectivamente $0,8542/0,8000 = 1,07$ para la clase superior, $0,7157/0,6100 = 1,17$ para la clase media y $0,5626/0,4000 = 1,41$ para la clase inferior. En lo que respec-

ta a las diferencias: mil personas de la clase superior proporcionan del primer al cuarto período 54 alumnos de más en el ingreso a la clase secundaria, en tanto que mil personas de la clase media y de la clase inferior proporcionan respectivamente 106 y 163 alumnos suplementarios.

Se ven las tendencias que se desprenden del proceso:

1. Cuando se consideran los niveles más elevados del curso escolar, el aumento de las probabilidades que caracterizan las diversas clases sociales es tanto más elevado cuanto más baja es la clase social. Este fenómeno se atenúa a medida que uno se dirige a los niveles escolares más bajos. Pero, en todos los casos, subsiste la misma tendencia. Esto resulta, evidentemente, de lo que hemos supuesto respecto de que las variaciones en las probabilidades de *mantenerse* están sometidas a la acción de un efecto de *plafond*.

2. Cuando se consideran los niveles elevados del curso, el número suplementario de estudiantes por cada mil personas es mucho mayor cuando estas personas son de clase superior que cuando son de clase media y mayor cuando ellas son de clase media que cuando son de clase inferior.

3. A medida que se desciende en el curso, esta situación tiende a modificarse: al nivel del segundo ciclo de enseñanza secundaria por ejemplo, el número más importante de alumnos suplementarios para cada 1.000 personas proviene de la clase media.

4. En los niveles más bajos del curso (primer ciclo de la enseñanza secundaria), la clase inferior envía un número suplementario de alumnos por cada 1.000 personas mucho mayor que el de las otras dos clases.

El modelo conduce también a consecuencias importantes desde el punto de vista de la *composición social de la población escolar* en los diferentes niveles del curso. Si se supone, como lo hemos hecho, que la promoción de origen C₁ comprende 10.000 individuos, la promoción de origen C₂ 30.000 individuos y la promoción de origen C₃ 60.000 individuos se asiste, a nivel de la enseñanza superior en su conjunto (niveles 7 a 9), a un aumento de la población de estudiantes que provienen de la clase media y de la clase inferior y a una relativa disminución de estudiantes de origen superior. En efecto, del primer al cuarto período, la probabilidad de un adolescente surgido de la clase social superior de acceder a la Universidad pasa, como acabamos de ver, de 0,2872 a 0,4063. Para la clase media, las probabilidades correspondientes son 0,0736 y 0,1580. Para la clase inferior finalmente, ellas son respectivamente iguales a 0,0157 y 0,0522.

Orígenes sociales	Periodos			
	t ₀	%	t ₃	%
C ₁	2872	47,7	4063	34,0
C ₂	2209	36,7	4740	49,8
C ₃	939	15,6	3130	26,2
TOTAL	6021	100,0	11933	100,0

Tabla 4.9. - *Composición social de la población estudiantil en los dos periodos extremos (niveles escolares 7 a 9).*

Las hipótesis relativas a los efectivos de las tres clases conducen a distribuciones relativas a la composición social de la población estudiantil presentadas en la tabla 4.9.

Si se considera solamente el nivel 9 (fin de estudios superiores) se obtiene la distribución presentada en la tabla 4.10.

Estos resultados son, guardando las proporciones, concordantes con los de la estadística escolar. A fin de permitir al lector hacerse un juicio al respecto, reproducimos abajo una tabla extraída de la revista publicada por el Ministerio francés de Educación Nacional, «Informations statistiques» (tabla 4.11).³⁰ Esta tabla da la composición social de la población de estudiantes franceses en cinco periodos separados entre sí por una duración de alrededor de 5 años.

Orígenes sociales	Periodos			
	t ₀	%	t ₃	%
C ₁	1967	59,5	3070	42,7
C ₂	1020	30,9	2714	37,8
C ₃	318	9,6	1399	19,5
TOTAL	3305	100,0	7183	100,0

Tabla 4.10. - *Composición social de la población estudiantil (nivel 9) en los dos periodos extremos.*

Se constatan efectivamente, en la evolución observada entre 1939 y 1960, tendencias análogas a las que se deducen del modelo: la proporción de estudiantes surgidos de familias de nivel social elevado (profesiones liberales) decrece regu-

30. "Informations statistiques", 32-33, octubre-noviembre 1961, p. 268.

larmente y pasa de 188 por cada mil a 125 por cada mil del primer al último período. En el nivel de las clases medias (por ejemplo, empleados), se observa, por el contrario, un aumento de 126 a 190. El aumento en términos de proporción es más marcado todavía en el caso de los obreros industriales: de 16 a 34.

La analogía de estructura entre esta tabla empírica y las tablas teóricas del modelo son todavía más sorprendentes ya que las segundas derivan de una hipótesis simplificadora, es decir, la estabilidad en el tiempo de la estructura social. En la tabla 4.11, las distribuciones observadas son, por el contrario, generadas no solamente por los mecanismos descritos por el modelo, sino igualmente por las variaciones de la estructura social. Consideremos, por ejemplo, la baja importancia que caracteriza a la categoría «jefe de empresa» (comercio o industria) según la tabla 4.11. Ella es probablemente debida, por una parte, a la acción de mecanismos que conducen a una disminución de la proporción de estudiantes pertenecientes a las clases sociales superiores, pero también, por otra parte, a una disminución de la importancia de esta categoría de la estructura social.

Esta interpretación se aplica con mayor probabilidad todavía al estancamiento que se observa en la proporción de estudiantes pertenecientes a familias de obreros agrícolas. Si el modelo del presente capítulo puede tenerse como una aproximación conveniente de la realidad, conduce a prever un aumento de la proporción de estudiantes provenientes de las clases inferiores. Si esta tendencia no aparece en el caso de los obreros agrícolas, es probablemente debido a la reducción de la proporción de agricultores en la población activa en el curso de los últimos decenios.

Examinemos muy rápidamente, para terminar, la evolución de la composición social a nivel del segundo ciclo de la enseñanza secundaria que deriva del modelo. Nos contentaremos nuevamente con considerar los periodos extremos t₀ y t₃. La tabla 4.12, que responde a esta cuestión, ha sido construida a partir de las tablas 4.4 y 4.8. Ella muestra por comparación con las tablas correspondientes a los niveles escolares más elevados (ingreso a la enseñanza superior o final de los estudios superiores), que el aumento de la población escolar depende más de las categorías sociales más bajas a medida que se desciende a los niveles más bajos del curso. A nivel de la enseñanza superior, el aumento de las tasas de escolarización coincide con un aumento de la proporción de estudiantes de origen medio o bajo. A nivel del segundo ciclo

de enseñanza secundaria, la proporción de los alumnos de origen social medio o alto decrece en el curso del tiempo en provecho de los alumnos de la clase social inferior.

Profesión de los padres	1939	1945	1950	1956	1960
Profesiones liberales	188	180	174	118	125
Jefe de empresa (comercio o industria)	160	165	154	75	57
Funcionarios civiles y militares	257	250	281	286	283
Empleados (comercio e industria)	126	131	121	150	190
Artesanos y pequeños comerciantes	38	47	51	125	122
Propietarios agrícolas	40	37	51	52	50
Obreros industriales	16	15	19	34	34
Obreros agrícolas	9	7	8	8	7
Propietarios, rentistas sin profesión	98	78	62	39	45
Profesiones indeterminadas	68	90	78	113	87
TOTAL	1000	1000	1000	1000	1000
N	52014	81205	192003	135197	174150

Tabla 4.11. - *Composición social de la población estudiantil francesa, su evolución en el tiempo (según "Informations statistiques").*

Este resultado es conforme con lo que se deduce de las estadísticas relativas a la evolución de las desigualdades de oportunidades a nivel de la enseñanza secundaria.³¹ Hemos tenido ocasión de examinar este punto en el capítulo 3.

Sería fácil extraer otras numerosas consecuencias del modelo descrito en el presente capítulo. Sería posible introducir igualmente nuevas hipótesis. Nos contentaremos sin embargo con este análisis sumario. Es suficiente para mostrar que la teoría de la que deriva este modelo permite comprobar el conjunto de resultados que se pueden observar tanto a nivel de la estadística escolar como de las encuestas sociológicas.

31. Igualmente se puede contribuir a explicar los resultados ya mencionados debidos a Girard (1962) según el cual la composición social de los alumnos de "sexta" es estable en el tiempo. Se ve, en efecto, comparando las tablas 4.9 y 4.10 con la tabla 4.12, que la modificación de la composición social de la población estudiantil es mucho menos fuerte a nivel secundario que a nivel superior.

Categorías sociales	Periodos			
	t ₀	%	t ₁	%
C ₁	5225	28,6	6293	21,2
C ₂	7473	40,9	11422	38,5
C ₃	5568	30,5	11976	40,3
TOTAL	18266	100,0	29691	100,0

Tabla 4.12. - *Composición escolar de la población de alumnos del segundo ciclo del secundario, en los dos periodos extremos considerados por el modelo.*

4. Conclusión

Los *axiomas* del modelo son compatibles, en efecto, con el resultado de las encuestas según el cual la posición social de los individuos determina, en cada etapa del proceso escolar, un campo de decisión particular. Son igualmente compatibles con las proposiciones relativas al efecto de la herencia cultural.

Las *consecuencias* del modelo son, por su parte, compatibles con los datos de la estadística escolar según los cuales, en las sociedades industriales avanzadas:

1. Las tasas de escolarización son crecientes.
2. El crecimiento de las tasas de escolarización tiene tendencia a ser tanto mayor cuanto más se dirige a los niveles escolares más altos (ver sin embargo proposición 9).
3. Las desigualdades ante la enseñanza, que son intensas, tienen tendencia a decrecer.
4. En cada nivel escolar, la relación de las tasas de escolarización características de dos periodos es tanto más alta cuanto más baja es la clase social.
5. En los niveles superiores, el aumento entre los dos periodos del número de alumnos (o de estudiantes) por cada mil personas es mayor cuando esas personas pertenecen a la clase superior.
6. La composición social de la población estudiantil hace aparecer una proporción, creciente en el tiempo, de los estudiantes de origen social medio o inferior y una proporción decreciente de estudiantes de origen superior.
7. La composición social de la población escolar evolu-

ciona tanto más rápido cuanto más se consideran los niveles más altos del curso.

8. Las desigualdades sociales ante la enseñanza tienden, por otra parte, a ser tanto más débiles cuanto más elevadas son las tasas de escolarización.

9. Notemos en fin que el modelo explica también el resultado según el cual las tasas de escolarización pueden crecer más rápido en el nivel secundario que en el nivel superior. Esta alteración aparece como típica de las situaciones en que las tasas de escolarización son, en su conjunto, poco elevadas (Cf. *Apéndice* para la demostración de esta proposición).

Aunque la hipótesis dinámica introducida por el axioma AF 4 sea arbitraria, ante la imposibilidad en la que estamos, a falta de informaciones, de darles una forma más precisa, se ve pues que este axioma, junto a los axiomas directamente inspirados en los resultados de las encuestas sociológicas, conduce a un modelo cuyas consecuencias están en todo de acuerdo con las tendencias generales que aparecen a nivel de la estadística escolar.

¿Cuáles son las enseñanzas que se pueden extraer de este modelo, a la vez desde el punto de vista de la teoría sociológica de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza y desde el punto de vista de la evolución de los sistemas escolares característicos de las sociedades industriales avanzadas?

Desde el punto de vista teórico, se ve primeramente que la literatura sociológica reciente tiene a veces la tendencia de dar una *importancia excesiva al fenómeno de la herencia cultural* en la explicación de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. Este factor juega un cierto rol, pero mucho menos importante que el de los mecanismos exponenciales generados por la posición social. Se ha visto que incluso eliminando completamente las desigualdades culturales, el modelo genera desigualdades considerables ante la enseñanza.

La importancia acordada a la herencia cultural en la aplicación de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza deriva probablemente del hecho de que las encuestas sociológicas de la educación son con frecuencia *instantáneas* (correspondientes a una observación única en el tiempo). Ahora bien, en una observación sincrónica, el factor cultural aparece como importante, ciertamente más importante que la influencia de la posición social. Por el contrario, a partir del momento en que se pasa al análisis diacrónico,

se observa que los efectos del primer factor se disipan en el tiempo, en tanto que los del segundo se intensifican de manera exponencial.

La teoría presentada en el capítulo 2 y desarrollada bajo forma de modelo en el capítulo 4 muestra, por otra parte, que es inútil recurrir a una teoría de tipo funcionalista para explicar la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza y, por allí, introducir de manera más o menos subrepticia, la noción precientífica de causa final.

Es imposible admitir que las estructuras sociales tengan, en cuanto tales, un efecto de regulación sobre los comportamientos de los individuos. Es igualmente imposible dar cuenta de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza por medio de la hipótesis de la sumisión de los individuos a las regularidades perceptibles a nivel de la sociedad en su conjunto. Es todavía imposible imaginar que un grupo dominante, dotado de una voluntad colectiva perfectamente definida, tenga la facultad de imponer esta voluntad a todos.

La primera hipótesis introduce una proposición de tipo explícitamente finalista. Está próxima a las hipótesis que intentan explicar la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza a partir de la noción de *valor*. En efecto, explicar los comportamientos de los individuos por su sumisión incondicional a valores que tienen precisamente como misión asegurar la reproducción social, es o bien no explicar, o admitir no explicar lo que precisamente constituye la cuestión más importante desde el punto de vista sociológico: por qué los individuos obedecen precisamente a valores que aseguran la reproducción social.

La segunda hipótesis somete los individuos a las regularidades estadísticas, planteando el principio de que estas regularidades estadísticas se proyectan a nivel del medio perceptible (ninguno de mis compañeros, hijos de obreros, ha ingresado en la Universidad, luego no se puede ingresar en la Universidad cuando se es hijo de obrero). Esta hipótesis es igualmente inadmisibles, por una parte, porque excluye por principio todo cambio, por otra, porque es, como la precedente, de tipo teleológico.

La tercera hipótesis, que evita aparentemente el finalismo introduciendo la ficción de un grupo dominante capaz de tener una voluntad definida y de imponerla, no merece ser discutida. El finalismo es eliminado, aparentemente, en la medida en que los comportamientos de los individuos no son regulados por entidades (estructuras sociales o Sociedad con S mayúscula), sino por un grupo. Pero este grupo es

muy difícilmente identificable. Suponiendo que lo sea, es muy difícil prestar una voluntad colectiva. Suponiendo que la tenga, es muy difícil admitir que pueda imponerla tan fácilmente como se dice. Suponiendo que pueda, es poco comprensible que la alienación del «grupo dominado» sea tan completa que escape a aquellos que son víctimas.³²

Todas estas hipótesis desconocen de hecho *la revolución científica que funda la mayor parte de las ciencias sociales*, de la sociología a la economía. Durkheim (1897) ha mostrado que la regularidad de las estadísticas de suicidio podría explicarse de manera determinista suponiendo una permanencia de las condiciones sociales en las cuales se ponen de manifiesto las voluntades individuales. Los economistas han mostrado por su parte que la agregación de voluntades individuales independientes conduce a nivel macro-económico a las regularidades características.

El recurso a las causas finales no se impone más cuando se trata de explicar las regularidades estadísticas escolares que cuando se trata de rendir cuenta de la evolución de los precios o de la estadística de suicidio.

La teoría presentada anteriormente, como el modelo que deriva, es de hecho una *explicitación de la noción de posición social*. El axioma fundamental que la funda es de una evidente banalidad. Plantea simplemente que la posibilidad de ser, por ejemplo, maestro no es percibida de la misma manera por el hijo de un obrero que por el hijo de un miembro de la academia de las ciencias. Es suficiente ahora dar una forma general a esta proposición, suponer que los niveles escolares se perciben como ligados a los niveles sociales, formalizar en fin, de manera más general posible, la noción de sistema escolar para obtener el modelo expuesto en este capítulo. Se deduce ahora de este modelo no solamente la existencia de desigualdades ante la enseñanza, sino un conjunto de proposiciones numerosas y *específicas* que están de acuerdo con la observación.

Esto nos lleva a preguntarnos sobre la cuestión de saber si *es posible prever* una reducción considerable de las desigualdades sociales ante la enseñanza en el futuro, por qué medios y por qué mecanismos.

◀ La reducción de los fenómenos de herencia cultural que

32. Esta observación no implica que no haya clases sociales o fenómenos de dominación en las sociedades industriales. Implica, simplemente, que la oposición clase dominante/clase dominada no permite comprender gran cosa del fenómeno de la desigualdad ante la enseñanza.

resulta del simple aumento de la escolarización no puede, de todos modos, sino actuar débilmente en esta dirección. El mecanismo generador esencial de las desigualdades ante la enseñanza resulta del encuentro del sistema de estratificación y del sistema escolar. El análisis precedente muestra en otros términos que, a partir del momento en el que una sociedad se estratifica y en que el aprendizaje de las capacitaciones es progresivo y las capacitaciones, diferenciadas, se genera un mecanismo de naturaleza exponencial que lleva a desigualdades considerables ante la enseñanza, o, para expresar la misma proposición de manera más general, a una fuerte relación entre la posición social de origen y el nivel de capacitación.

◀ Para eliminar las desigualdades ante la enseñanza sería preciso, pues, que uno u otro de los dos elementos fundamentales que acabamos de citar fueran eliminados. Sería necesario, en otros términos, o que las sociedades no fueran estratificadas, o que las capacitaciones no estuvieran jerarquizadas. >

¿Esto quiere decir que las desigualdades ante la enseñanza no pueden reducirse? Esta es la conclusión a la cual llegan inevitablemente las teorías recordadas brevemente más arriba. Así, si se acepta la hipótesis de Hyman-Parsons según la cual las desigualdades ante la enseñanza son producidas por la existencia de subculturas de clases, no se ve, por definición, cómo puede darse una reducción de las desigualdades sociales ante la enseñanza. >

De hecho, se observa una reducción indiscutible de las desigualdades ante la enseñanza, aunque la naturaleza exponencial del mecanismo fundamental que las produce ocasiona que, incluso donde son más débiles, sigan siendo considerables.

Esta reducción se explica por la teoría y por el modelo presentado en los capítulos 2 a 4: las variables *exógenas*, como la atenuación de las desigualdades económicas, las variables *endógenas* como el aumento de la demanda de educación de parte de *todos* los grupos sociales que resulta del aumento de la demanda de educación de parte de cada grupo particular, permiten plantear la hipótesis, formalizada por el axioma AF 4, de que el desplazamiento de las curvas de indiferencia en el espacio de decisión característico de cada posición social es tanto más rápido, de un período a otro, cuanto más baja es la posición social. Este axioma, cuya validez no puede demostrarse *directamente*, por falta de informaciones suficientes, es *indirectamente* revalidado por el he-

cho de que todas las consecuencias que engendra están de acuerdo con la observación.

Si se admite la validez de esta demostración, resulta que las *desigualdades ante la enseñanza están*, como lo confirman algunos datos diacrónicos que poseemos, *llamadas a decrecer*.

Pero también a decrecer *cada vez más lentamente*, en la medida en que el efecto plafond que resume la acción de las variables endógenas y exógenas, que acabamos de tratar, se aplica en todos los casos.

Sería fundamental, para verificar esta proposición, disponer de series relativamente largas sobre la evolución de las desigualdades ante la enseñanza de un país como Estados Unidos donde las desigualdades aparecen como sensiblemente más débiles que, por ejemplo, en los países de Europa continental del Oeste. Si los países de Europa y Estados Unidos pueden considerarse como correspondientes a diferentes etapas del modelo descrito en el presente capítulo, se deduce de este modelo que la atenuación de las desigualdades ante la enseñanza debería aparecer, en el curso de un período de tiempo determinado, menos explicitado en los Estados Unidos que, por ejemplo, en Alemania. Touraine (1972), después de un examen atento de la bibliografía americana concluye que la atenuación de las desigualdades ante la enseñanza en Estados Unidos en los últimos decenios es débil. Parece, en efecto, como muestra Jencks (1972) que continuamente decrecen pero de manera moderada. Si se confronta este resultado con los datos de la estadística escolar alemana o francesa, que confirma la impresión de una atenuación modesta pero claramente perceptible de las desigualdades ante la enseñanza superior, se llega nuevamente a una conclusión concordante con la teoría precedente.

¿Podemos imaginar medidas que puedan combatir eficazmente los mecanismos exponenciales analizados por este modelo?

La respuesta más plausible es desgraciadamente reservada. La hipótesis de una sociedad no estratificada, que no fue siempre percibida como una *utopía* es generalmente considerada hoy como tal.³³ Sin embargo, el modelo precedente

33. La ideología que se puede calificar de *igualitarismo absoluto* (todos los hombres iguales) tiende a ser reemplazado por el *igualitarismo relativo* (igualdad de oportunidades) que, lejos de implicar un igualitarismo absoluto, supone por el contrario la estratificación social, es decir, la desigualdad.

muestra que una reducción moderada de las desigualdades económicas y sociales puede generar efectos de naturaleza exponencial sobre la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. Esta circunstancia explica sin duda que las desigualdades ante la enseñanza aparezcan como sensiblemente más débiles en Inglaterra y Escandinavia que en Alemania, Francia, Países Bajos o en Italia.³⁴ Una reducción moderada de la diferenciación de los parámetros decisivos en función de las clases sociales puede producir una reducción apreciable de la desigualdad ante la enseñanza en todos los niveles, indicando que una política de igualdad social y económica, aun no siendo capaz de eliminar el fenómeno de la estratificación, puede tener una influencia no despreciable sobre la igualdad de oportunidades ante la enseñanza.

Consideremos ahora el segundo término de la «educación» que resume nuestros análisis:

estratificación + escolarización =
desigualdades ante la enseñanza.

Las sociedades industriales suponen por definición la existencia de un stock de capacitaciones diferenciadas y jerarquizadas, que engendran los mecanismos exponenciales responsables de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza.

A partir del momento en que una ideología de la «desestratificación» se percibe como no-creíble, la única ideología que puede apuntar al objetivo de una abolición de las desigualdades ante la enseñanza es la de la «desescolarización». Así no es por azar que la aparición de esta ideología sea seguida después de la denuncia de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. Se tiene un ejemplo particularmente claro en los trabajos de Illich (1971). Pero el punto más interesante, desde el ángulo sociológico del conocimiento, es que la *ideología de la desescolarización* aplicada por Illich o por Freire (1967)³⁵ en el caso de las sociedades en vías de

34. En Inglaterra, según Parkin (1971), el porcentaje de estudiantes de origen obrero es de 25 en 1960. Es de 25 en Noruega, de 16 de Suecia, de 8 en Francia, de 5 en Alemania. De donde se concluye que las desigualdades ante la enseñanza en Inglaterra están más próximas del nivel escandinavo que del nivel francés o alemán.

35. Los trabajos de Illich o de Freire reposan sobre un análisis de las consecuencias del trasplante del sistema escolar europeo en las sociedades «dualistas» del continente latino-americano.

desarrollo, haya sido aceptada con entusiasmo en ciertas sociedades industriales avanzadas.

El tema de la «desescolarización» puede tener, en este caso, el efecto de facilitar una transformación de los sistemas escolares en el sentido de una mayor adaptabilidad al cambio y una gran ligazón con la sociedad que nos rodea. No puede conducir probablemente, por sí mismo, salvo dentro de límites muy estrechos, a una atenuación sensible de las desigualdades en la adquisición de capacidades. Cualquiera sea la organización del sub-sistema social que tenga la función de asegurar esta adquisición, a partir del momento en que las capacitaciones son diferenciadas y jerarquizadas, es imposible evitar la acción de los mecanismos exponenciales que hemos tratado más arriba.³⁶

Así, es probable, para atenernos a este ejemplo, que las reformas adoptadas en numerosos países europeos a nivel del primer ciclo de la enseñanza secundaria (tronco común) tengan un cierto efecto sobre las desigualdades ante la enseñanza.³⁷ Pero este efecto, aunque sea difícil juzgarlo empíricamente desde el presente, no debe ser, probablemente, sobreestimado. Para ello sería suficiente atenuar la diferenciación de los campos de decisión en función de la posición social en los niveles escolares 2 y 3. Introduciendo esta hipótesis, se constata fácilmente que reduce en débil medida sólo el efecto de los mecanismos exponenciales que aparecen en los niveles posteriores.

De manera general, no es necesario subestimar la importancia de ciertos factores cuyos efectos vienen a oponerse a los de las reformas tendentes a retrasar la diferenciación de las vías escolares hasta una fase del curso lo más avanzada posible. Estas reformas han sido acompañadas en Inglaterra y en Estados Unidos, por ejemplo, por la aparición

36. Sin embargo es necesario abstenerse de dar un valor absoluto a las jerarquizaciones características de las sociedades occidentales. El vasto estudio de Machonin (1969) sobre la estratificación en Checoslovaquia muestra particularmente que, en el caso de las sociedades socialistas de la Europa del Este, la estricta jerarquización característica de las sociedades occidentales entre empleados manuales y empleados no manuales, ha cedido el lugar a un sistema de estratificación más complejo. Para obtener una información detallada, en francés, del libro de Machonin, aparecido en lengua checa, ver Strmiska y Vavakova (1972). Se tiene allí la prueba de que, si toda sociedad es estratificada, el sistema de estratificación está ligado al sistema social en su conjunto.

37. Cf. OCDE (1969 a).

de prácticas más o menos oficiosas (*tracking* en los Estados Unidos, *streaming* en Gran Bretaña) en virtud de las cuales los alumnos siguen un curriculum sin duda común, pero sobre «vías» diferentes, en función de las aptitudes presu- mibles.

En otros términos, la prolongación del curriculum común produce una diferenciación sobre la base de las aptitudes que neutraliza en cierta medida los efectos descontados.

Por otro lado, la importancia cada vez más determinante del nivel escolar en relación al status social genera una presión creciente de las familias y, en las últimas fases del curso, de los mismos adolescentes, sobre la institución escolar. Teniendo la escuela el dominio del futuro del individuo, controlar la escuela, exigirle que se adapte a los gustos y aptitudes del adolescente equivale, en efecto, a ejercer el control sobre el futuro. Esta tendencia tiende a reforzar claramente la diferenciación del medio escolar.

En total, se puede decir, pues, que el único factor capaz de reducir las desigualdades ante la enseñanza en una perspectiva no utópica reside en la reducción de las desigualdades económicas y sociales. En cuanto a las reformas escolares, aun cuando son excelentes en relación a otros objetivos, es poco probable que puedan tener una incidencia determinante sobre las desigualdades en la escuela. Esta conclusión está de acuerdo con los estudios que se han hecho sobre el tema, particularmente en Estados Unidos. El lector podrá consultar sobre este tema Coleman (1966) y Jencks (1972).

El modelo del presente capítulo permite todavía plantear otro problema sociológico importante. Se ha visto, en la última parte del análisis, que, a pesar del carácter limitado de la disminución de las desigualdades ante la enseñanza, la composición social de la población escolar y sobre todo estudiantil puede modificarse de manera relativamente considerable. Esto resulta simplemente de que las diversas categorías socio-profesionales corresponden a efectivos de desigual magnitud. El modelo conduce, en particular, a la consecuencia de que se debe observar un desplazamiento de la composición social en la dirección descendente. Como se ha visto a propósito del caso francés, este desplazamiento es observado efectivamente a nivel de la enseñanza superior. Lo es también en otros numerosos casos, aunque esta evolución eventualmente puede ser perturbada por la acción de factores que el modelo no tiene en cuenta como la fecundidad diferencial o los cambios en el tiempo de la estructura

social (distribución de los individuos en las categorías socio-profesionales).³⁸

Este desplazamiento en la composición social generado por débiles cambios en las desigualdades tiene consecuencias sociológicas importantes. Las instituciones escolares tradicionales se han forjado en una época en que el público escolar provenía esencialmente de las clases superiores. Estas suponían una complementariedad entre la acción pedagógica de la familia y la de la escuela. Sobre todo, tenían la función implícita de confirmar un status ya adquirido, de hecho, por los orígenes sociales: el adolescente venía a recibir de la escuela la confirmación del status que ya tenía de su familia. Esta función de socialización anticipadora de la escuela explica por ejemplo las características, excelentemente descritas por Ben David y Zloczower (1962), de la Universidad inglesa tradicional. Explica también el sistema de orientación liberal que continúa prevaleciendo en la mayor parte de los sistemas universitarios de la Europa continental.³⁹

Los cambios que caracterizan la composición social del público escolar en los últimos decenios explican probablemente, en una parte importante, el cuestionamiento de instituciones fuertemente ligadas al origen por esa función de socialización anticipadora. Los resultados de las encuestas demuestran en efecto que la sensibilidad de las expectativas con relación al éxito escolar es tanto más marcado cuanto más bajo es el origen social: en tanto que el adolescente de la clase superior espera de la escuela una confirmación de su status, el adolescente de la clase inferior busca, a través de la escuela, adquirir un status. A medida que los primeros se vuelven menos numerosos y los últimos más numerosos, la escuela tradicional aparece, pues, como adaptada cada vez menos a las expectativas de su público. Esto explica por ejemplo los cambios que se pueden observar en las formas del desorden escolar, cambios que Testanière (1967, 1972)

38. Ver también el ejemplo ya citado de Girard (1962) que ofrece un caso en que la combinación de estos diversos factores llega a una situación de estabilidad de la composición social. Como se ha visto, el modelo conduce a la consecuencia de que la modificación de la composición social de la población escolar es tanto más importante cuanto más se dirige a los niveles elevados del curso.

39. Para un análisis detallado de estas cuestiones ver Boudon (1969-1970). Para un interesante estudio histórico de las instituciones escolares francesas, ver Prost (1968).

resume muy bien con la ayuda del concepto de «anomia».⁴⁰

Otra causa del cuestionamiento de la escuela reside probablemente en el hecho mencionado más arriba, de que el aumento general de la demanda de educación tiene por consecuencia acentuar la relación entre nivel escolar y status, invitando al adolescente a controlar la escuela para controlar su propio futuro. En los capítulos siguientes volveremos sobre este punto, que pone en juego el problema del efecto del aumento de la demanda de educación sobre las expectativas sociales y sobre la correlación entre nivel escolar y status.

Subrayemos todavía una consecuencia importante del modelo cuya significación aparece, claramente, cuando abordamos el problema de la movilidad social: como se puede comprobar por el cálculo y verlo directamente analizando la figura 4.2 que aparece más adelante (Apéndice), el máximo de la tasa de crecimiento tiene tendencia a desplazarse en el tiempo de los niveles escolares menos elevados a los más elevados. Cuando, a pesar de grandes diferencias entre los grupos, las tasas de escolarización son, en general, relativamente bajas, las tasas de crecimiento máximo aparecen en los niveles escolares más o menos alejados del nivel superior. A medida que las tasas de escolarización se elevan, se llega a una situación en que la tasa de crecimiento máximo está situada en el nivel escolar más elevado. Como se recordará (capítulo 3), esta situación es observable en la mayor parte de las sociedades europeas, a excepción de aquellas que se caracterizan, precisamente, por un nivel de escolarización medio relativamente bajo.

Está claro que esta consecuencia es de una gran importancia desde el punto de vista de la evolución en el tiempo de la relación entre educación y movilidad.

Tendremos ocasión de volver sobre estos diversos temas en los capítulos siguientes de este libro, cuando abordemos el problema de la relación entre el nivel escolar y las expectativas de movilidad.

Queda finalmente, para concluir la segunda parte de este libro, por introducir o por retomar ciertas observaciones de naturaleza lógica.

Subrayemos primeramente el carácter restrictivo de las

40. Ver también Isambert-Jamati (1970), que subraya la influencia de los cambios en la composición del público escolar sobre las crisis del sistema escolar, en el estudio de sociología histórica que ha consagrado a la enseñanza francesa.

hipótesis introducidas: como se ha dicho, los *efectos de la fecundidad diferencial* y sus variaciones en el tiempo no han sido tenidas en cuenta. Por un lado, se ha puesto la *estructura social* (distribuciones de los individuos según las categorías socio-profesionales) estable en el tiempo. La segunda hipótesis no se realiza en la práctica. Por eso, por ejemplo, la proporción de hijos obreros agrícolas entre los estudiantes aparece como estable en las estadísticas y no como ascendente. Otra simplificación reside en la hipótesis según la cual el nivel de éxito escolar se fija de una vez por todas y, en particular, no es sensible a la influencia de la escuela. Esta hipótesis aparentemente abusiva es de hecho aceptable, no solamente porque conduce a resultados que, a nivel global, son conformes con los datos de la observación, sino también porque numerosos estudios muestran el carácter secundario de este factor con relación al problema de las desigualdades ante la enseñanza. El lector podrá consultar sobre el tema Coleman (1966), Plowden (1967) o Mayeske (1969). Estos tres trabajos tienen por objetivo esencial determinar en qué medida las variables características del medio escolar (tipo de formación de los maestros, tipo de pedagogía, facilidades presupuestarias, etc.) ejercen una incidencia sobre las diferencias de éxito escolar en función de los orígenes sociales. El resultado observado es esencialmente negativo: *no parece que las variables escolares afecten la relación entre éxito y orígenes sociales de manera importante*. Según el informe de Coleman, la única variable que tiene un efecto no despreciable desde este ángulo es la composición social del grupo escolar. La probabilidad de un alumno de un medio social determinado está inferida por la proporción de alumnos que pertenecen al mismo medio que él.⁴¹

La *débil influencia de las variables escolares*, junto al hecho de que la única variable importante desde este punto esté ligada al sistema de estratificación, muestra bien que el mecanismo fundamental de la generación de desigualdades ante la enseñanza depende esencialmente del mismo sistema de estratificación.

Por otro lado, es necesario retomar de nuevo la hipótesis simplificadora según la cual, para un tipo de posición social determinada, los campos de decisión se definen de manera única para todos los puntos de bifurcación. Hemos tenido ya la ocasión, en el examen del ejemplo alemán presentado en

el capítulo 3, de subrayar que los campos de decisión eran afectados por el carácter institucional o semiinstitucional de ciertos puntos de bifurcación. A nivel de la formalización no hemos retenido estas distinciones. Estas son superfluas, con vistas al objetivo que nos hemos propuesto de analizar de las principales tendencias registradas por la estadística escolar.

Naturalmente se podrían introducir sin dificultad en el modelo.

Se notará también que el concepto de *espacio de decisión* se ha reducido en el modelo a su expresión más simple: *se le ha supuesto unidimensional, aunque es ciertamente multidimensional*. No obstante, se ve, por los trabajos de Girard, que las dimensiones de este espacio se caracterizan por una fuerte correlación. Nuevos estudios serían de todos modos necesarios para explotar esta noción de espacio de decisión.

Finalmente, el enriquecimiento de nuestros conocimientos relativos a los mecanismos generadores de las desigualdades ante la enseñanza, y, más generalmente, a los fenómenos de movilidad social, debería permitir, posteriormente, introducir explícitamente en el modelo el efecto de las variables endógenas que son ciertamente en parte responsables de la modificación de los campos de decisión en el tiempo (en particular: influencia del aumento de la demanda de enseñanza a nivel de un grupo particular sobre la demanda de otros grupos).

41. Para una síntesis de estos diferentes trabajos ver Little (1971).

Una buena parte de los resultados observados más arriba se pueden obtener directamente a partir del análisis de las relaciones que componen el modelo. Consideremos un grupo caracterizado por un nivel de éxito determinado y una posición social determinada. Si p es la probabilidad de mante-

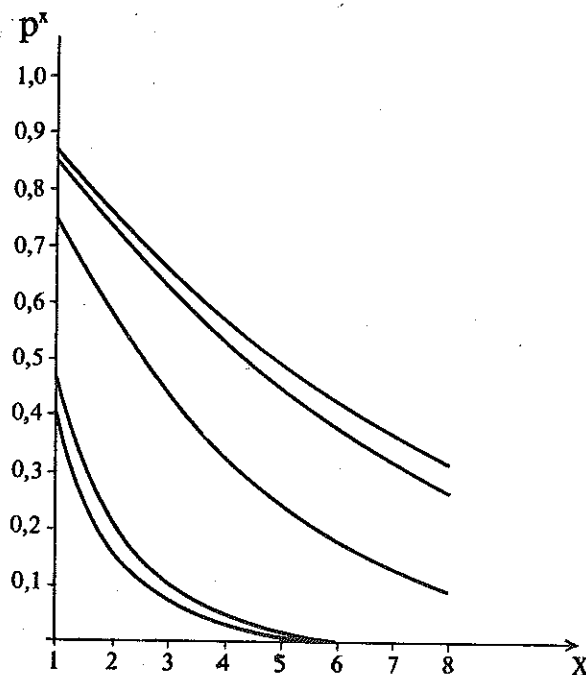


Figura 4.2. - Tasas de retención en cada nivel escolar, en función del valor de p (probabilidad de mantenerse en cada punto de bifurcación).

42. La lectura de este apéndice no es necesaria para la comprensión del texto.

nerse de un nivel escolar al siguiente, p^x es la probabilidad de mantenerse al décimo nivel.

¿Qué va a pasar si p aumenta?

Para responder a esta pregunta se puede examinar la derivada dy/dp . Ella es igual a xp^{x-1} . Para todo nivel distinto que el primero ($x \neq 1$) esta derivada depende de p . Esto quiere decir que cuanto más grande es p , mayor es el aumento de p^x debido a un pequeño aumento de p . Este fenómeno se observa sobre el gráfico 4.2.

Se ve que un débil aumento de p de 0,85 a 0,87 implica un aumento de p^x más elevado que el aumento de p de 0,40 a 0,46, por ejemplo.

Preguntemos ahora por el efecto de un crecimiento de x sobre el efecto del crecimiento de p sobre y . ¿El aumento de y debido a un crecimiento de p aumenta o disminuye cuando x aumenta? Si se supone, para simplificar, que x es una variable continua, se puede considerar la derivada parcial:

$$\frac{\alpha}{\alpha x} = \frac{\alpha y}{\alpha p} = p^{x-1} (1 + \text{Log } p)$$

Se ve que, si p es pequeña, la cantidad entre paréntesis es negativa. El beneficio debido a un aumento de p disminuye, pues, si p es pequeña, a medida que se tienen en cuenta los niveles escolares más elevados. Por el contrario, si p es grande, la cantidad entre paréntesis es positiva: el beneficio debido al aumento de p crece a medida que se consideran los niveles escolares más altos (hasta el momento en que, siendo x suficientemente grande, $x \text{ Log } p < -1$).

Se observa, en efecto, sobre el gráfico de la figura 4.2, que el aumento de p de 0,85 a 0,87 implica, por ejemplo, un aumento importante y creciente de p^2 , p^3 , p^4 , p^5 , p^6 . Por el contrario, el «beneficio» debido al aumento de p de 0,40 a 0,46 decrece a medida que el nivel escolar crece.

Consideremos ahora, muy brevemente, la evolución de las desigualdades en el tiempo: imaginemos, para simplificar, dos grupos caracterizados respectivamente por las tasas de retención p_1 y p_2 con $p_2 = (1 - p_1)$; por ejemplo: $p_1 = 0,80$, $p_2 = 0,20$. De un período al otro, en función del axioma fundamental AF 4:

$$p_{1t}^x = [p_1 \cdot t_{-1} + (1 - p_1 \cdot t_{-1}) a]^x$$

Desarrollando, si p_{1t} es grande, se tiene:

$$p_{1t}^x - p_{1 \cdot t-1}^x \sim x p_{1 \cdot t-1}^{x-1} (1 - p_{1 \cdot t-1}) a$$

y, siendo p_2 pequeño:

$$p_{2t}^x - p_{2 \cdot t-1}^x \sim x p_{2 \cdot t-1}^{x-1} [(1 - p_{2 \cdot t-1}) a]^{x-1} \\ \sim x p_{1 \cdot t-1}^{x-1} a^{x-2} (1 - p_{1 \cdot t-1}) a$$

Se ve, pues, que la relación entre el crecimiento de p_1 y el crecimiento de p_2 es casi igual en el caso de $1/a^{x-2}$. Esto muestra, ya que $a < 1$, que cuando las tasas de retención de dos grupos son muy diferentes, el número de alumnos suplementarios que llegan a los niveles más altos del sistema escolar por cada mil personas es necesariamente mucho mayor si estas personas son de nivel social alto, lo mismo si el aumento de p , es, en virtud del efecto plafond, mucho más débil a este nivel.

Observemos finalmente que una proposición importante puede deducirse por simple lectura a partir del gráfico de la figura 4.2: cuando las tasas de escolarización, a pesar de fuertes diferencias entre los grupos, son en general bajas para todos los grupos, su crecimiento es máximo no en los niveles altos del curso, sino en los niveles intermedios. Este importante resultado concuerda con los resultados presentados por la OCDE.

Tercera parte
La desigualdad de
oportunidades sociales

Estructuras elementales de la
movilidad social

En los capítulos precedentes, hemos analizado el problema de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. Se trata ahora de abordar el de *la incidencia de las desigualdades ante la enseñanza sobre la movilidad social*. Esto nos conducirá a esbozar un modelo general de la movilidad.

Está claro que, si ella no estuviera ligada a una desigualdad de oportunidades sociales (inmovilidad social), la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza no tendría más que una importancia social reducida. Los dos fenómenos están íntimamente ligados uno al otro: representan, como muy bien ha subrayado Sorokin, dos momentos del mismo proceso.

Por eso es sorprendente que la sociología de los últimos años, que ha prestado una gran atención a la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, se haya desinteresado, en cierta medida, de sus incidencias sobre la movilidad social.

La razón de este fenómeno es probablemente doble:

1. A propósito del primer momento del proceso de movilidad poseemos informaciones, sin duda incompletas, pero con todo, suficientes para esbozar, como se ha intentado hacer en los capítulos que preceden, una teoría del desenvolvimiento de las desigualdades ante la enseñanza en el tiempo. Disponemos, en efecto, sobre este aspecto, de informaciones situadas en diferentes niveles complementarios y lógicos: ciertos estudios representan fotografías instantáneas de muestras de individuos tomadas en el curso escolar, otros siguen series de individuos: son dinámicos en relación a los individuos y estáticos en relación al sistema escolar y social; en fin, la estadística escolar nos da informaciones fragmentarias

y sincréticas sobre la evolución del sistema escolar en el tiempo.

En lo que respecta al segundo momento del proceso (adquisición del status social), nuestras informaciones son más pobres. Primeramente, porque la observación a este nivel es mucho más difícil y costosa: dados los movimientos geográficos y profesionales de los individuos en el tiempo, un estudio de serie es mucho más difícil en el caso de una muestra de individuos tomadas en su vida activa que en el de una serie escolar. Por otro lado, el análisis de la evolución de la movilidad supondría la observación de una serie de grupos más o menos regularmente espaciados en el tiempo. El costo de tal observación sería tan considerable que hasta ahora no se ha hecho en ningún país. También debemos contentarnos con aproximaciones.

La aproximación más corrientemente utilizada consiste, por ejemplo, como la hacen Blau y Duncan (1967) o Carlsson (1958), en separar en grupos de edades distintas una muestra tomada a propósito de una encuesta única en el tiempo: hecha esta separación, uno se pregunta si los individuos de más edad parecen caracterizarse por tasas de movilidad inferiores, iguales o superiores a las de los individuos más jóvenes. Como se verá, este procedimiento conduce a resultados extremadamente groseros que sólo pueden ser utilizados con grandes precauciones.

2. La segunda razón, que explica el relativo abandono en que ha sido dejado el problema de la movilidad social en el último decenio, reside sin duda en el hecho de que, en la perspectiva de una sociología crítica, es menos evocador.

Como hemos subrayado, la ideología de la igualdad, en sentido absoluto, no está hoy muy viva. Todas las ideologías admiten, con distintos términos, la existencia inevitable de una diferenciación y de una jerarquización, al menos parcial, de las posiciones sociales. La distribución de estas posiciones sociales se concibe como determinada en gran medida por parámetros económicos y tecnológicos. Esto equivale a decir que las posiciones sociales disponibles en el momento en que el individuo, habiendo acabado sus estudios, explora el mercado de empleo, se pueden concebir como pre-determinadas.

No ocurre evidentemente lo mismo en el caso de las posiciones escolares: un individuo puede crear, por ejemplo, una *posición escolar* suplementaria. Por oposición a las posiciones escolares, las posiciones sociales son ampliamente pre-determinadas e independientes de la voluntad individual.

Esta distinción explica sin duda que se haya acordado un sentido crítico más agudo al problema de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. Aquí, la voluntad individual es aparentemente libre. Ésta puede, a primera vista, ponerse de manifiesto independientemente de tensiones determinadas por la estructura social. Sin embargo, las desigualdades ante la enseñanza son considerables y persistentes, demostrando el carácter *hipócrita* de los determinismos sociales.

A partir del momento en que se reconoce el carácter inevitable de una jerarquización de las posiciones sociales determinada por factores exógenos, se hace por contraste difícil denunciar la relación entre capacidad y status social. La denuncia no puede hacerse sino a la relación entre orígenes sociales y capacidades.

La cuestión reside sin embargo en saber en qué medida la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza implica una desigualdad de oportunidades sociales. Sin duda existe una relación entre los dos «factores». Pero esta relación es compleja, como hemos tenido ocasión de ver en el primer capítulo. Como se recordará en la paradoja de Anderson, según la cual, en países como Suecia o Estados Unidos, el nivel de instrucción no parece ligado a la movilidad.

La última parte de este libro será consagrada al análisis de la movilidad social, considerada como un *aspecto* del proceso más general que incluye la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza como uno de sus momentos.

Nosotros habríamos podido seguir, a propósito del análisis de la movilidad social, una gestión análoga a la que hemos adoptado en el caso de la desigualdad de oportunidades, es decir, hacer primero un balance de los resultados que nos son proporcionados por la observación, proponer un modelo explicativo y verificar, en una segunda etapa, que las consecuencias del modelo concuerdan con la observación.

Como hemos dicho, los resultados que se pueden tomar de la observación son todavía, casi siempre, más esporádicos e inciertos en el caso de la movilidad social que en el de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. Por otro lado, los estudios relativos a la movilidad social son extremadamente disparatados, particularmente desde el punto de vista metodológico.

Por estas diversas razones, hemos preferido:

1. analizar con detalle los datos (de origen inglés) que permiten, en una situación particular pero típica, tomar una

vía concreta de la marcha del proceso que conduce a los individuos de una posición social de origen a un nivel escolar y de un nivel escolar a una posición social adquirida;

2. formular un *modelo* que permita comprobar este proceso;

3. *someter este modelo a un procedimiento semi-experimental*, a fin de determinar, de manera aproximada, las consecuencias sobre la movilidad de tal o cual modificación de los parámetros estructurales del modelo;

4. verificar la adecuación del modelo con los datos de la observación. Más exactamente, se tratará en esta última etapa de mostrar cómo el modelo puede proporcionar una explicación general de resultados diversos, dispersos y heterogéneos.

Aclaremos rápidamente que, teniendo en cuenta la pobreza de nuestras informaciones en el dominio de la movilidad social, esta segunda parte será, por fuerza de las circunstancias, más coyuntural que la primera.

1. Origen social, nivel escolar y status social, según un estudio inglés

Utilizaremos aquí los resultados de un clásico estudio de movilidad, debido al sociólogo inglés Glass (1954) y a sus colaboradores. A pesar de que este estudio sea ya viejo, es prácticamente el único que, a nuestro entender, presenta un cuadro que da simultáneamente el status social del hijo en función del nivel de instrucción del hijo y del nivel socio-profesional del padre.

Reproduciremos este cuadro más abajo (tabla 5.1). *Las categorías escolares* utilizadas por Glass son las siguientes:

1. Enseñanza primaria solamente (*senior elementary only*).
2. Enseñanza primaria y formación complementaria parcial (*senior elementary plus some supplementary training*).
3. Secundaria exclusivamente (*Grammar School*).
4. Secundaria y formación suplementaria.

Distinguiremos estas cuatro categorías por las siglas S_1 , S_2 , S_3 , S_4 . En la muestra observada (3.450 personas de sexo masculino pertenecientes a la población activa de Inglaterra y País de Gales, en 1954), el 8,6 % de los individuos pertenecen a la categoría más elevada (S_1), el 5,5 % a la categoría (S_2), el 21,2 % a la categoría (S_3), y el 64,7 % a la categoría escolar más baja (S_4).

Status social del padre	Nivel escolar del encuestado				Status social del encuestado				Total					
	C1		C2		C3		C4		C5		a		b	
C1	S1	50.0	60.2	39.0	22.3	28.0	6.8	20.4	9.7	5.3	1.0	37.3	100.0	(103)
	S2	25.8	54.2	15.3	15.3	20.0	8.5	20.4	16.9	15.8	5.1	21.4	100.0	(59)
	S3	9.7	30.0	22.0	32.5	12.0	7.5	16.3	20.0	21.1	10.0	14.5	100.0	(40)
	S4	14.5	24.3	23.7	18.9	40.0	13.5	42.9	28.4	57.8	14.9	26.8	100.0	(74)
	Total	100.0	(124)	100.0	(59)	100.0	(25)	100.0	(49)	100.0	(19)	100.0	(276)	
C2	S1	45.7	41.2	18.8	23.5	9.1	11.8	9.7	23.5	0.0	0.0	14.9	100.0	(51)
	S2	15.2	17.1	20.2	31.7	16.7	26.8	6.6	19.5	4.5	4.9	12.0	100.0	(41)
	S3	17.4	9.8	18.8	14.6	39.4	31.7	23.0	34.1	18.2	9.8	24.0	100.0	(82)
	S4	21.7	6.0	42.2	16.2	34.8	13.6	60.7	44.0	77.3	20.2	49.1	100.0	(168)
	Total	100.0	(46)	100.0	(64)	100.0	(66)	100.0	(122)	100.0	(44)	100.0	(342)	
C3	S1	48.4	25.4	16.1	15.3	19.4	35.6	5.5	20.3	2.1	3.4	11.5	100.0	(59)
	S2	9.6	10.7	3.6	7.1	9.3	35.8	5.0	39.3	2.1	7.1	5.5	100.0	(28)
	S3	19.4	5.0	42.8	20.0	20.4	18.3	24.1	44.2	15.6	12.5	23.5	100.0	(120)
	S4	22.6	2.3	37.5	6.9	50.9	18.1	65.4	47.4	80.2	25.3	59.5	100.0	(304)
	Total	100.0	(31)	100.0	(56)	100.0	(108)	100.0	(220)	100.0	(96)	100.0	(511)	
C4	S1	23.5	17.2	12.5	21.9	4.4	12.5	3.7	40.6	1.1	7.8	4.3	100.0	(64)
	S2	10.6	11.9	0.9	2.4	1.6	7.1	3.0	50.0	2.7	28.6	2.8	100.0	(42)
	S3	46.8	6.1	46.4	14.5	34.7	17.5	24.9	48.7	10.6	13.1	24.2	100.0	(359)
	S4	19.1	0.9	40.2	4.4	59.3	10.5	68.4	47.0	85.6	37.2	68.7	100.0	(1022)
	Total	100.0	(47)	100.0	(112)	100.0	(182)	100.0	(702)	100.0	(444)	100.0	(1487)	
C5	S1	55.6	26.3	12.1	21.1	0.0	0.0	2.8	47.3	0.2	5.3	2.3	100.0	(19)
	S2	0.0	0.0	3.0	5.3	0.0	0.0	3.8	63.2	1.5	31.5	2.3	100.0	(19)
	S3	33.1	2.3	33.3	8.4	33.3	17.6	19.3	46.5	8.1	25.2	15.7	100.0	(131)
	S4	11.1	0.2	51.6	2.6	66.7	6.8	74.1	35.2	90.2	55.2	79.7	100.0	(665)
	Total	100.0	(9)	100.0	(33)	100.0	(69)	100.0	(316)	100.0	(407)	100.0	(834)	
Total				(257)		(324)		(1409)		(1010)		(3450)		

Tabla 5.1. - Status social del encuestado en función de su nivel escolar y del status social de su padre (según Glass).

Las categorías socio-profesionales escogidas por Glass son, por su parte, las siguientes:

1. Profesiones liberales, altos funcionarios (*Professional and High Administrative*). Cuadros superiores (*Managerial and Executive*).

2. Otros empleos no manuales de alto nivel que implican una función de autoridad (*Inspectional, supervisory and other Non-Manual, Higher Grade*).

3. Otros empleos no manuales de nivel inferior que implican una función de autoridad (*Inspectional, Supervisory and Other Non-Manual, Lower Grade*).

4. Empleos manuales cualificados y empleos no manuales de ejecutivos (*skilled Manual and routine grades of Non-Manual*).

5. Empleos manuales no cualificados (*semi-skilled Manual, Unskilled Manual*).

Designaremos estas cinco categorías, respectivamente, por las siglas C_1 (nivel alto) a C_5 (nivel bajo).

La tabla 5.1 muestra, primeramente, una fuerte desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, como se ve en la tabla 5.2 que se ha extraído. La proporción de los encuestados que han alcanzado el nivel escolar más alto (S_1) decrece regularmente de 0,373 a 0,023 a medida que uno se dirige a los individuos cuyo origen social es más bajo. Asimismo, la proporción de encuestados de nivel escolar bajo (S_4) crece regularmente de 0,268 a 0,798 a medida que el status social del padre es más bajo.

Status social del padre	Nivel escolar del encuestado				TOTAL
	S_1	S_2	S_3	S_4	
C_1	0,373 (103)	0,214 (59)	0,145 (40)	0,268 (74)	1,000 (276)
C_2	0,149 (51)	0,120 (41)	0,240 (82)	0,491 (168)	1,000 (342)
C_3	0,116 (59)	0,055 (28)	0,235 (120)	0,595 (304)	1,000 (511)
C_4	0,043 (64)	0,028 (42)	0,241 (359)	0,687 (1022)	1,000 (1487)
C_5	0,023 (19)	0,023 (19)	0,157 (131)	0,798 (655)	1,000 (834)
Total	(296)	(189)	(732)	(2233)	(3450)

Tabla 5.2. - Proporción de encuestados que han alcanzado cada nivel escolar en función del status social del padre.

En cuanto al nivel escolar, está, seguramente, ligado estrechamente al status social adquirido por el encuestado, como se ve en la tabla 5.3, extraída de la tabla original de

Nivel escolar del encuestado	Status social del encuestado					TOTAL
	C_1	C_2	C_3	C_4	C_5	
S_1	0,386 (114)	0,210 (62)	0,142 (42)	0,233 (69)	0,030 (9)	1,000 (296)
S_2	0,248 (47)	0,137 (26)	0,153 (29)	0,328 (62)	0,133 (25)	1,000 (189)
S_3	0,070 (51)	0,153 (112)	0,187 (137)	0,444 (325)	0,146 (107)	1,000 (732)
S_4	0,020 (45)	0,056 (124)	0,108 (242)	0,427 (953)	0,389 (869)	1,000 (2233)
	(257)	(324)	(450)	(1409)	(1010)	(3450)

Tabla 5.3. - Proporción de encuestados que alcanzan un status social determinado en función de su nivel de instrucción.

Glass. La proporción de encuestados que ocupan una posición social elevada decrece en razón directa del nivel escolar. Asimismo, la proporción de encuestados que ocupan una posición social baja crece a medida que el nivel escolar decrece.

Una cuestión fundamental que se puede plantear a partir de estos resultados es la de saber si la tabla obtenida por Glass es compatible con el modelo según el cual:

1. los orígenes sociales ejercen una influencia determinante sobre el nivel escolar;
2. el nivel escolar ejerce una influencia determinante sobre el status social adquirido;
3. una vez determinado el nivel escolar, el origen social no tiene más influencia sobre el status social adquirido.

La cuestión es, en otros términos, saber si *la influencia del origen social se limita a generar la desigualdad de las clases sociales ante la enseñanza o si ella persiste, una vez alcanzado el nivel escolar.*

Para responder a esta cuestión, se puede proceder de la manera siguiente: la tabla 5.2 da, por ejemplo, las proporciones de individuos de origen social C_1 que alcanzan los niveles escolares S_1 (0,373), S_2 (0,214), S_3 (0,145) y S_4 (0,268); la tabla 5.3 da, por otra parte, las proporciones de individuos de los niveles escolares S_1 , S_2 , S_3 y S_4 que alcanzan, por ejemplo, el status social C_1 , respectivamente, 0,385, 0,249, 0,070, 0,020. Haciendo la suma de los productos: $(0,373 \times 0,385) + (0,214 \times 0,249) + (0,145 \times 0,070) + (0,268 \times 0,020) = 0,212$ se obtiene la proporción de individuos de origen social C_1 que alcanzan el status social C_1 en la hipótesis en que el nivel escolar es el único determinante del status social.

Asimismo $(0,373 \times 0,209) + (0,214 \times 0,138) + (0,145 \times 0,153) + (0,268 \times 0,056) = 0,145$ es la proporción de individuos de origen social C_1 que alcanza el status social C_2 bajo la misma hipótesis.⁴³

Procediendo de la misma manera para todas las categorías, se obtiene un cuadro de las proporciones de individuos de origen social C_i ($i = 1$ a 5) que alcanzan el status social C_j ($j = 1$ a 5) en la hipótesis de que el nivel escolar determina al status social excluyendo el origen social. Este cuadro es presentado en la parte superior (a) de la tabla 5.4. La parte media (b) presenta los datos observados que se extraen de la tabla original de Glass. La parte inferior de

43. Como se ve, esto resulta de calcular el producto de dos matrices de transición que corresponden a las tablas 5.2 y 5.3.

la tabla muestra las diferencias entre la tabla observada y la tabla teórica.

Se ve inmediatamente que la hipótesis *meritocrática* que ha servido para la construcción de la parte superior (a) de la tabla 5.4 conduce a *sobreestimar la movilidad y en consecuencia a subestimar la estabilidad.* En efecto, las proporciones de individuos que conservan el mismo status social que su padre son, sin excepción, subestimados cuando se aplica la hipótesis meritocrática.

Status social del padre	Status social del encuestado					TOTAL
	C_1	C_2	C_3	C_4	C_5	
(a) C_1	0,213	0,145	0,142	0,336	0,165	1,000
C_2	0,114	0,112	0,138	0,390	0,247	1,000
C_3	0,087	0,101	0,133	0,403	0,276	1,000
C_4	0,054	0,088	0,130	0,420	0,308	1,000
C_5	0,041	0,076	0,123	0,423	0,337	1,000
(b) C_1	0,449	0,214	0,091	0,178	0,069	1,000
C_2	0,135	0,187	0,193	0,357	0,129	1,000
C_3	0,061	0,110	0,211	0,431	0,188	1,000
C_4	0,032	0,075	0,122	0,472	0,299	1,000
C_5	0,011	0,040	0,083	0,379	0,488	1,000
(b) - (a)						
C_1	0,236	0,069	-0,051	-0,158	-0,096	0,000
C_2	0,021	0,075	0,055	-0,033	-0,118	0,000
C_3	-0,026	0,009	0,078	0,028	0,089	0,000
C_4	-0,023	-0,013	-0,008	0,052	-0,009	0,000
C_5	-0,031	-0,037	-0,040	-0,044	0,051	0,000

Tabla 5.4. - Proporción de encuestados de un origen social determinado que alcanzan los diferentes status sociales, en la hipótesis en que el nivel escolar determina el status social con exclusión del origen social (a), según la observación (b); diferencias entre (b) y (a).

Recíprocamente, la misma hipótesis conduce a una sobreestimación de los movimientos intergeneracionales y, en particular, los movimientos descendentes. Consideremos en efecto la parte inferior de la tabla 5.4. Las cantidades situadas por encima de la diagonal principal (diagonal Norte-Oeste/Sur-Este) miden las distorsiones introducidas por la hipótesis meritocrática en el caso de la *movilidad descendente*. Se ve que estas distorsiones son, en su mayoría, relativamente importantes. Por el contrario, las cantidades

situadas por debajo de la diagonal principal son, en comparación, generalmente débiles.⁴⁴

Midiendo estas cantidades, las distorsiones introducidas por la hipótesis meritocrática en el caso de la *movilidad ascendente*, se puede resumir el análisis de la siguiente manera:

La hipótesis meritocrática según la cual el nivel escolar, excluyendo el origen social, determinaría el status social, da cuenta de manera relativamente satisfactoria de la estructura de la movilidad intergeneracional ascendente, en el caso considerado al menos. Por el contrario, sobreestima la movilidad descendente, y recíprocamente, subestima la estabilidad intergeneracional.

En otros términos, todo sucede *como si* se tratara, en el caso observado por Glass, de una sociedad caracterizada:

1. por una fuerte desigualdad de oportunidades ante la enseñanza;
2. por una estructura meritocrática (determinación del status social por el nivel escolar);
3. por una acción protectora del origen social con relación a la movilidad descendente, en el marco de esta estructura meritocrática.

2. Estructura meritocrática y estructura de dominancia

Hablar de la «acción protectora del origen social» (se habla también a veces de «herencia social») no es muy satisfactorio en la medida en que se recurre implícitamente al lenguaje factorial: la movilidad intergeneracional es explicable por la combinación de un factor meritocrático y de un factor de corrección, la «herencia social».

44. Glass proporciona en su libro una estructura exactamente análoga a la que se reproduce más arriba pero utilizando un sistema de categorías diferentes (S_1 : escuela elemental privada y "grammar school", S_2 : escuela elemental pública y "grammar school", S_3 : escuela elemental y primaria superior). Esta tabla conduce exactamente a los mismos resultados que la tabla aquí utilizada. Esto muestra que, si los datos numéricos varían con los sistemas de clasificación utilizados, las estructuras son ampliamente invariantes con relación a las clasificaciones. Este resultado generaliza la teoría de la intercambiabilidad de los índices de Lazarsfeld (1970).

Conforme a la perspectiva general utilizada en esta obra, es mucho más claro evitar el lenguaje factorial y buscar una expresión formalizada de los *procesos* subyacentes a los resultados observados.⁴⁵

Introduciremos, para dar cuenta de la tabla de Glass, un modelo muy próximo al que se ha utilizado en el capítulo 1. Las proposiciones fundamentales de este modelo se pueden presentar del siguiente modo:

1. Los mecanismos generadores de las desigualdades ante la enseñanza conducen a la distribución de los niveles escolares en función del origen social presentada en la tabla 5.2.
2. Teniendo cada individuo un origen social y un nivel escolar determinado, recibe un status social.
3. Se supone que la distribución de los status sociales de cada nivel está determinada por adelantado y dada por los totales verticales de la tabla 5.3. Así 257 posiciones sociales de nivel C_1 , 324 posiciones sociales de nivel C_2 , ..., 1.010 posiciones del nivel C_3 se consideran disponibles.
4. Se supone que el proceso de asignación de los status sociales está determinado a partir de un ordenamiento de los individuos en función de su nivel escolar y de su origen social: a la cabeza vienen los S_1C_1 (nivel escolar elevado, origen social elevado), después los S_1C_2 (nivel escolar elevado, origen social C_2), después los S_2C_3 , los S_1C_4 y los S_1C_5 . Vienen enseguida los S_2C_1 , S_2C_2 , ..., S_2C_5 ; ... y finalmente los S_3C_1 (nivel escolar bajo, origen social alto), los S_3C_2 , ... y los S_3C_3 (nivel escolar bajo, origen social bajo). El proceso de asignación de los status considera en principio el nivel escolar, después, el nivel escolar dado, el origen social.
5. Como se ve en la tabla 5.3, 257 posiciones sociales de nivel alto están disponibles. En cuanto a los «candidatos» C_1S_i (origen social elevado, nivel escolar elevado) son, según la tabla 5.1, 103 (total horizontal, primera línea). A pesar de que este número sea más pequeño que el de las plazas disponibles en C_1 , los 103 candidatos no reciben todas las plazas del nivel C_1 . Siempre según los datos de la tabla ori-

45. Esta perspectiva factorial es la adoptada en numerosos trabajos estadísticos que intentan descomponer las tablas de movilidad intergeneracional a partir de dos factores: un factor de herencia y un factor aleatorio (que representa la acción de variables intermedias como el nivel escolar). Esta tradición está particularmente representada por los trabajos de Goodman (1965, 1969 a, 1969 b) y de White (1963 y sobre todo 1970). Ver Bertaux (1969), quien hace una crítica interesante de esta tradición.

ginal de Glass, el 60 % entre ellos, o sea 62 obtienen posiciones de este tipo. Llamemos a este porcentaje x_{111} . Éste puede considerarse como el que mide la aptitud de los individuos de origen social C_1 (primer índice) y de nivel escolar S_1 (segundo índice) para obtener una posición social de nivel C_1 (tercer índice).

6. Quedan pues $257 - 62 = 195$ plazas disponibles en C_1 . Los candidatos de tipo C_2S_1 (origen social C_2 , nivel escolar elevado S_1) son considerados a continuación. En número son 51, número inferior al de posiciones disponibles en C_1 . Se ve, según la tabla de Glass, que el 41,2 % de entre ellos, o sea 21 reciben posiciones de este tipo. Llamemos a este porcentaje x_{211} . Éste puede ser considerado como una medida de la aptitud de los individuos de origen social C_2 (primer índice) y de nivel escolar S_1 (segundo índice) para obtener una posición social de nivel C_1 (tercer índice).

7. Procediendo de la misma manera con los individuos C_3S_1 , C_4S_1 y C_5S_1 , individuos que son todos de nivel escolar alto, pero de origen social cada vez más bajo, se ve que obtienen respectivamente posiciones de nivel C_1 un 25,4 %, un 17,2 % y un 26,3 % de entre ellos, o sea para los tres tipos de individuos $59 \times 0,254 = 15$, $64 \times 0,172 = 11$ y $19 \times 0,263 = 5$, es decir, en total 31 lugares. Los tres porcentajes corresponden respectivamente a las medidas x_{311} , x_{411} , x_{511} .

8. Quedan pues $195 - (21 + 15 + 11 + 5) = 143$ lugares disponibles en C_1 que van a ser ahora atribuidos a los individuos de nivel escolar medio en función de su origen social. Vienen primero los C_1S_2 (origen social alto, nivel escolar medio). Ellos son 59 y reciben un 54,2 % de las posiciones de tipo C_1 , ocupando así 32 de estos lugares.

El procedimiento ficticio que permite comprobar los datos observados es, sin duda, suficientemente claro por lo que sería inútil continuar dando la descripción en detalle: de manera general, las mejores posiciones sociales se distribuyen sucesivamente hasta agotarlas en los diferentes tipos de individuos en función del orden C_1S_1 , C_2S_1 , ..., C_5S_1 ; C_1S_2 , C_2S_2 , ..., C_5S_2 , ..., C_1S_3 , C_2S_3 , ..., C_5S_3 . Se consideran asimismo las posiciones C_2 y se las distribuye según el mismo procedimiento, después las posiciones C_3 , las posiciones C_4 y finalmente las posiciones C_5 .

9. Precisemos solamente que, en algunos casos, el número de posiciones disponibles todavía es inferior al número de candidatos. En este caso, se considera para el cálculo de x_{ijk} no el porcentaje de candidatos que obtienen posiciones de tipo C_k , sino el porcentaje de posiciones de tipo C_k

que corresponden a los candidatos de origen social C_i y de nivel escolar S_j .

Así, el número de candidatos C_1S_4 (origen social alto, nivel escolar bajo), o sea 50, es superior al número de posiciones sociales disponibles en C_1 (posiciones sociales altas) una vez que todos los individuos que tienen mejor nivel escolar han recibido su contingente de posiciones de tipo C_1 . La medida x_{111} corresponde, pues, en este caso, al porcentaje de los individuos de origen social C_1 y de nivel escolar S_3 que son capaces de hacerse atribuir posiciones sociales de tipo C_1 .

10. En fin, es necesario hacer notar que el procedimiento que acabamos de describir plantea un problema de *sincronización*. Supone que los individuos de la muestra, que son de edades y nivel escolar diferentes se encuentran en competencia en el mismo momento. A pesar de que se trata de una hipótesis abusiva, es imposible corregirla por falta de informaciones adecuadas.

A fin de hacer el procedimiento completamente inteligible, presentaremos los resultados a los cuales conduce, de manera detallada, para la asignación de posiciones del nivel C_1 , contentándonos en los otros niveles con dar el valor de las medidas x . La tabla 5.5 da los coeficientes x que corresponden a la asignación de las posiciones de nivel C_1 . Se constata que los individuos de tipos C_1S_1 , C_2S_1 , ..., C_5S_1 , C_1S_2 , ..., C_1S_3 , C_1S_3 y C_2S_3 son en todos los casos menos numerosos que los lugares restantes en el nivel C_1 . Por el contrario los candidatos de tipo C_3S_3 , C_4S_3 , ..., C_5S_3 , C_1S_4 , ..., C_5S_4 son en todos los casos más numerosos que los lugares restantes en el nivel C_1 . Por eso el coeficiente x_{111} corresponde, por ejemplo, a la *proporción de candidatos* C_1S_1 que obtienen un status de nivel C_1 , en tanto que el coeficiente x_{331} corresponde a la *proporción de lugares* todavía no distribuidos de nivel C_1 que se acuerdan a los candidatos C_3S_3 .

Esta tabla nos da las informaciones siguientes:

1. A nivel escolar igual, los candidatos reciben posiciones de nivel C_1 en una proporción tanto más importante cuanto más elevado es el origen social. Esta proposición se verifica en todos los casos, salvo cuando ciertos efectivos, siendo muy débiles, conducen a coeficientes poco fiables.

2. A origen social similar, el poder que tienen los individuos de adquirir posiciones de nivel C_1 decrece con el nivel escolar.

3. Cuando el número de candidatos excede el número de los lugares restantes, se observa que el poder de los candi-

Origen social y nivel escolar	Número de candidatos (eventualmente de lugares)	Medida de dominancia	Número de lugares atribuidos	Número de lugares restantes
C ₁ S ₁	103 candidatos	0,602 [x111]	62	257 — 62 = 195
C ₂ S ₁	51 candidatos	0,413 [x211]	21	195 — 21 = 174
C ₃ S ₁	59 candidatos	0,254 [x311]	15	174 — 15 = 159
C ₄ S ₁	64 candidatos	0,173 [x411]	11	159 — 11 = 148
C ₅ S ₁	19 candidatos	0,268 [x511]	5	148 — 5 = 143
C ₁ S ₂	59 candidatos	0,542 [x121]	32	143 — 32 = 111
C ₂ S ₂	41 candidatos	0,171 [x221]	7	111 — 7 = 104
C ₃ S ₂	28 candidatos	0,106 [x321]	3	104 — 3 = 101
C ₄ S ₂	42 candidatos	0,119 [x421]	5	101 — 5 = 96
C ₅ S ₂	19 candidatos	0,000 [x521]	0	96 — 0 = 96
C ₁ S ₃	40 candidatos	0,301 [x131]	12	96 — 12 = 84
C ₂ S ₃	82 candidatos	0,097 [x231]	8	84 — 8 = 76
C ₃ S ₃	76 lugares	0,079 [x331]	6 ⁴⁶	76 — 6 = 70
C ₄ S ₃	70 lugares	0,315 [x431]	22	70 — 22 = 48
C ₅ S ₃	48 lugares	0,062 [x531]	3	48 — 3 = 45
C ₁ S ₄	45 lugares	0,400 [x141]	18	45 — 18 = 27
C ₂ S ₄	27 lugares	0,370 [x241]	10	27 — 10 = 17
C ₃ S ₄	17 lugares	0,413 [x341]	7	17 — 7 = 10
C ₄ S ₄	10 lugares	0,900 [x441]	9	10 — 9 = 1
C ₅ S ₄	1 lugar	[1,000] [x541] ⁴⁷	1	1 — 1 = 0

Tabla 5.5. - Procedimiento que da el valor de los coeficientes de dominancia en la asignación de posiciones sociales de nivel C₁.

46. Esta cantidad se obtiene a partir de la tabla de Glass: los C₃S₃ que se vuelven C₁ son en cifras de $120 \times 0,05 = 6$. Las otras cantidades análogas se obtienen de la misma manera. Se constata que a partir de esta línea, el número de lugares restantes es inferior al número de candidatos. Los x son, pues, calculados a partir de los lugares restantes.

47. El valor de x541, siendo tautológico, ha sido colocado entre corchetes.

datos de origen social C₁ de sustraer estas plazas a los candidatos de origen social más bajo es superior al de los candidatos de origen C₂ y C₃. Por el contrario, una vez que los C₁, los C₂ y los C₃ han ocupado su parte, los candidatos de origen C₄ toman una parte muy importante de las plazas restantes (0,900).

Se ve por qué, retomando una expresión de Bisseret (1968), se puede calificar los coeficientes x de *coeficientes de dominancia*: ellos miden, en efecto, la aptitud de los individuos de sustraer las mejores posiciones sociales a los individuos cuyo origen social es menos elevado.

El análisis sugiere la existencia de tres grupos sociales fundamentales, que se pueden llamar *clases*: una clase social superior (C₁), una clase media correspondiente a las categorías C₂, C₃ y C₄ y una clase inferior C₅. En efecto, la tabla precedente muestra que los individuos de origen C₁ toman una parte importante de las plazas disponibles en C₁, a igual nivel escolar. Por otro lado, los C₄ tienen la capacidad de sustraer a los C₅ una proporción importante de las posiciones disponibles.

Esta última observación no tendría en absoluto interés si la estructura de los coeficientes x sobre la cual ella reposa no reapareciera de manera sistemática cuando se consideran no sólo los status adquiridos de nivel C₁, sino igualmente los de nivel más bajo.

La tabla 5.6 da el valor de los coeficientes de dominancia relativos a los status adquiridos de nivel C₂ a C₅⁴⁸. Estos coeficientes se han obtenido según un procedimiento parecido al que acabamos de utilizar a propósito del nivel C₁. No obstante se debe tener cuidado con la necesidad de sustraer, en cada etapa, los individuos ya dotados de un status social. Así, sobre los 103 individuos C₁S₁ (origen social elevado, nivel escolar elevado), 62 han recibido status social C₁; los que entran en competencia por la obtención de un status social de nivel C₂ son, pues, en cifras $103 - 62 = 41$. Ahora bien, según la tabla de Glass, $103 \times 0,233 = 23$ individuos C₁S₁ obtienen el status C₂. De ahí el valor del coeficiente x₁₁₂ que aparece en la tabla 5.6 es: $23/41 = 0,561$.

Recorriendo esta tabla se constata que:

1. El poder que tienen los individuos de origen social inferior (C₅) de hacerse atribuir posiciones elevadas o medias

48. En el nivel C₅ los coeficientes tautológicamente iguales a 0 (si no hay candidatos) o a 1 (en los otros casos) no se han colocado en la tabla.

(C_1 , C_2 o C_3) es extremadamente reducido, cualquiera que sea el nivel escolar;

2. la categoría social inmediatamente superior (origen social C_4) se caracteriza por una dominancia marcada sobre el grupo de origen C_5 ; la mayor parte de las plazas disponibles, según la distribución de los individuos de origen C_1 , C_2 y C_3 , le es atribuida como se ve en la penúltima línea de la tabla 5.6;

3. sin embargo, el poder de los C_1 y, en menor medida, de los C_3 , de atribuirse posiciones de nivel elevado (C_1 y C_2) es débil;

4. la categoría social superior (origen social C_1) tiene, cualquiera que sea el nivel escolar, en la casi totalidad de los casos, una capacidad mayor que la categoría social inmediatamente inferior (origen social C_2), de atribuirse las posiciones sociales de nivel elevado (C_1 y C_2);

5. los individuos de origen C_3 tienen un poder de atribuirse un status C_3 mucho más elevado, cualquiera que sea el nivel escolar, que los individuos que pertenecen a la categoría C_3 y a las categorías inferiores a C_3 ;

6. en un plano general, se ve que la *estructura meritocrática* de la tabla de Glass es atenuada por la coexistencia de una *estructura de dominancia*: los diferentes grupos sociales, que se pueden distinguir sobre la base del origen social, tienen una desigual aptitud para «sacar partido» de su nivel escolar en términos de status social;

7. la estructura de los coeficientes de dominancia confirma la impresión, más allá de las fluctuaciones debidas a los efectivos a veces muy débiles que están asociados a tal o cual casilla de la tabla de Glass, de una distinción entre tres clases: la clase correspondiente al origen social C_5 que aparece netamente «dominada» por la categoría social inmediatamente superior (origen social C_4), la clase que corresponde al origen social C_1 , o, más ampliamente a C_1 y a C_2 , donde el poder de valorización del nivel escolar en términos de status social es netamente superior al de las categorías de origen C_3 y C_4 ; en fin la clase constituida por estas últimas categorías de origen.

8. Se observa, sin embargo, que la combinación de mérito y dominancia está lejos de asegurar la estabilidad intergeneracional del status, en más de tres casos sobre diez, los individuos de origen social y de nivel escolar superior bajan en relación al status social de su padre. Más de 3 veces sobre diez, los individuos de origen social C_2 conocen la movilidad descendente, incluso cuando tienen un nivel escolar más

elevado. De manera general, la tabla original de Glass (tabla 5.1) muestra que la movilidad descendente no es desprezable, aun cuando el mérito y el nacimiento sean favorables; muestra también que la movilidad ascendente está lejos de ser nula, aun cuando el mérito y el nacimiento sean desfavorables.

Este resultado indica que, si el mérito y la dominancia explica en gran medida la estructura de la movilidad observada, ésta es igualmente debida a la acción de variables, que será necesario tener en cuenta cuando el enriquecimiento de la información permita elaborar una teoría de la movilidad social más completa. Es necesario, sin embargo, no olvidar que la apariencia de determinación que se desprende del análisis resulta probablemente, en gran parte, de lo que se supone un sincronismo del proceso de competición, evidentemente no realizado en la práctica.

9. Subrayemos, finalmente, que el análisis precedente muestra la estructura de la movilidad, dependiente a la vez de la estructura educacional y de la estructura social: así, el hecho de que haya menos individuos de nivel escolar superior (S_1) que de posiciones sociales disponibles en el nivel superior (C_1), mejora las posibilidades sociales de los individuos de nivel escolar medio (S_2).

El carácter necesariamente arbitrario de las clasificaciones: sus efectos

Esta última parte plantea un problema lógico considerable, a propósito del cual es necesario introducir un paréntesis, pues está implícitamente presente en el conjunto de los desarrollos contenidos en esta obra. Este problema deriva del hecho de que *toda clasificación es, al menos en cierta medida, arbitraria*. No se puede afirmar, por ejemplo, que los cinco grupos sociales distinguidos por Glass corresponden a la mejor clasificación posible. El análisis nos ha sugerido incluso que, más allá de estos cinco grupos, podría hacerse una distinción más adecuada en tres *clases*. Pero nada nos permite dar a esta estructura en tres clases una significación absoluta: ella refleja la estructura de los coeficientes de dominancia y no adquiere sentido si no es con relación al análisis que acabamos de hacer.

La dificultad es todavía más evidente a propósito de las categorías escolares: las distinciones introducidas por Glass

Status social del encuestado			
C1	C2	C3	C4
x111 = 0,602	x112 = 0,561	x113 = 0,389	x114 = 0,908
x211 = 0,413	x212 = 0,403	x213 = 0,337	x214 = 1,000
x311 = 0,254	x312 = 0,205	x313 = 0,597	x314 = 0,857
x411 = 0,173	x412 = 0,265	x413 = 0,206	x414 = 0,842
x511 = 0,268	x512 = 0,292	x513 = 0,000	x514 = 0,916
x121 = 0,542	x122 = 0,334	x123 = 0,278	x124 = 0,769
x221 = 0,171	x222 = 0,380	x223 = 0,524	x224 = 0,803
x321 = 0,106	x322 = 0,080	x323 = 0,436	x324 = 0,845
x421 = 0,119	x422 = 0,027	x423 = 0,081	x424 = 0,637
x521 = 0,000	x522 = 0,052	x523 = 0,000	x524 = 0,663
x131 = 0,301	x132 = 0,464	x133 = 0,200	x134 = 0,666
x231 = 0,097	x232 = 0,162	x233 = 0,419	x234 = 0,778
x331 = 0,079	x332 = 0,210	x333 = 0,245	x334 = 0,780
x431 = 0,315	x432 = 0,278	x433 = 0,222	x434 = 0,788
x531 = 0,062	x532 = 0,086	x533 = 0,196	x534 = 0,649
x141 = 0,400	x142 = 0,250	x143 = 0,238	x144 = 0,657
x241 = 0,370	x242 = 0,245	x243 = 0,175	x244 = 0,685
x341 = 0,413	x342 = 0,253	x343 = 0,263	x344 = 0,651
x441 = 0,900	x442 = 0,726	x443 = 0,701	x444 = 0,672
x541 = [1,000]	x542 = [1,000]	x543 = [1,000]	x544 = [1,000]

Tabla 5.6. - Valores de los coeficientes de dominancia (los coeficientes entre corchetes son aquellos cuyo valor es tautológicamente igual a 1). Ver el texto para una explicación de estos coeficientes.

son probablemente, por una parte, el producto de impresiones a la vez difusas y sociológicamente pertinentes (significación social de las instituciones como la *Grammar School*, tradicionalmente dedicadas a la instrucción de las élites), y por otra las consideraciones estadísticas. Así, es evidente que los individuos que han hecho sus estudios superiores no han sido considerados por Glass en una categoría aparte porque su proporción era en la población activa, en 1954, insignificante (101 individuos de la muestra).

En resumen, ninguna clasificación puede pretender una validez absoluta ni en lo que concierne a las categorías so-

49. Número de lugares disponibles inferior al número de candidatos: x_{ijk} es la proporción de los lugares disponibles en el nivel C_k dado a los individuos de origen C_i y de nivel S_j .

ciales, ni en lo que concierne a las categorías escolares.⁵⁰

Esta evidencia plantea un problema considerable. En efecto, uno de los orígenes de la movilidad se halla manifiestamente en las discordancias entre las estructuras características del sistema social. Así, cuando el número de individuos que alcanzan el nivel escolar más alto del sistema de enseñanza es muy inferior al número de las posiciones sociales más elevadas, resulta que, incluso en un sistema resueltamente meritocrático, una cierta proporción de estas posiciones sociales se encuentran inmediatamente abiertas a individuos que no han alcanzado un nivel de instrucción elevado.

Para estar en condiciones de afirmar la existencia de tal fenómeno de discordancia, sería necesario disponer, al menos en principio, de un instrumento de medida absoluto que permitiera definir de manera unívoca la noción de «nivel de instrucción más alto» y la noción de «posición social superior». Como esto manifiestamente es imposible, salvo en una perspectiva esencialmente contradictoria con la marcha científica, se llega a un círculo vicioso. La determinación de la influencia de las discordancias entre estructuras sobre la movilidad social parece representar un objetivo tan desesperado como aquél de levantarse por los barrotés de la silla sobre la cual uno está sentado.

La conciencia más o menos confusa de este círculo vicioso explica, probablemente, en parte al menos, la obstinación con la cual algunos sociólogos buscan una definición absoluta de las clases sociales.

El círculo vicioso puede ser roto, sin embargo, cuando se adopta la perspectiva del análisis de procesos. Supongamos, en efecto, que a una observación efectuada en un momento determinado se asocia, como lo hace Glass, un conjun-

50. La imposibilidad de llegar a una clasificación absoluta en lo que respecta a las categorías escolares es generalmente admitida como una evidencia, en tanto que la imposibilidad es a veces negada a propósito de las categorías sociales. Observemos así que un autor como Marx, tan alejado como está de una concepción nominalista de las clases sociales, introduce, según el punto de vista en que se coloca, sistemas de clasificaciones diferentes: dos clases en el *Manifiesto*, siendo la esencia del análisis político para Marx, como para otros autores tan alejados de Marx en otros aspectos como Mosca (1939) o Pareto (1917) por ejemplo, fundamentalmente dicotómica; tres clases en el *Capital*, el juego económico en medio del siglo XIX estaba, efectivamente, ligado a tres tipos de actores en situación de antagonismo; más en los escritos históricos, situados todavía en otro nivel de formalización. Sobre esta cuestión ver los análisis clásicos de Aron (1964) y la exégesis de inteligencia y erudición de Elster (1972).

to de categorías de cada estructura (estructura social y estructura escolar, por ejemplo). Por definición, estas categorías podrán y deberán tener una significación sociológica, pero no pueden pretender tener una validez absoluta. Resulta, por ejemplo, que la relación entre nivel de instrucción y status social no tendrá en sí misma significación absoluta; puede aparecer más o menos fuerte según las categorías elegidas.

Pero supongamos que estudiamos la movilidad no en el instante, sino en el tiempo. Si el período de tiempo considerado no es muy largo, se puede admitir que las categorías elegidas, si no son muy finas, conservan su significación sociológica. Se puede analizar, pues, la evolución de las discordancias (o de las concordancias) entre estructuras y estudiar su efecto sobre la movilidad social.

Para concluir estos delicados problemas lógicos y sociológicos, digamos que procuraremos en la medida en que sea posible:

1. asociar a estructuras como la estructura social o la estructura escolar conjuntos de categorías sociológicamente significativos, aunque sin pretender una validez absoluta;
2. considerar períodos de tiempo tales que estas categorías guarden una significación idéntica;
3. en consecuencia, estudiar los efectos sobre los procesos de movilidad de variaciones diferenciales de estas estructuras en el tiempo.

Hechas estas observaciones, nos preguntaremos, antes de pasar al análisis teórico de la movilidad que ellas sugieren, sobre las posibilidades de extrapolación de los resultados observados en el caso inglés.

3. Generalidad de estas estructuras

El caso francés

Consideremos primero el caso francés. La tabla 5.7 está tomada de los datos de base de la encuesta efectuada por Praderie (1966-1967).⁵¹

Esta tabla corresponde a la población francesa de sexo masculino, activa en 1964 y ya activa en 1959. La observa-

51. Esta tabla inédita se ha hecho a petición nuestra, gracias a la gentileza del INSEE que ha querido poner los datos de la encuesta de movilidad de 1964 a disposición del Centro de Estudios Sociológicos.

ción se ha efectuado en 1964. Es, pues, diez años posterior a la observación inglesa estudiada en las secciones precedentes.

La tabla da, por una parte, el status socio-profesional de los encuestados en función de su nivel escolar, el status socio-profesional del padre, por otra. Dado el tipo de informaciones que intentamos obtener, hemos analizado en lo que respecta a la clasificación socio-profesional el código del INSEE de diez categorías. Se trata de una clasificación rudimentaria. Ciertas categorías son claramente heterogéneas desde un punto de vista sociológico. Esto es suficiente para nuestro propósito.

He aquí la significación de las categorías socio-profesionales consideradas:

1. Profesiones liberales, profesores, ingenieros, cuadros administrativos superiores.
2. Técnicos, cuadros administrativos medios, maestros, servicios médicos y sociales.
3. Industriales, artesanos, comerciantes.
4. Empleados.
5. Armada, policía, clero, artistas.
6. Capataces, obreros cualificados, especializados, peones.
7. Asalariados agrícolas.
8. Agricultores.
9. Personal de servicio.⁵²

En lo que concierne a las categorías escolares, la significación es la siguiente:

1. Sin formación.
2. Primario sólo o primario seguido de una formación técnica.
3. Secundario o secundario y formación técnica.
4. Enseñanza superior.

Sería inútil y sobre todo poco pertinente a propósito de esta tabla hacer un análisis detallado del tipo del que ha sido presentado en el caso de la tabla de Glass. Este tipo de análisis supone una *jerarquización* lo más estricta posible de las categorías socio-profesionales. Una jerarquización de este tipo no se habría podido obtener más que por el reagrupamiento en más categorías que las que se utilizan

La señora Jacqueline Frisch y el señor Christian Michau (CES) han extraído, de la cinta proporcionada por el INSEE, los datos a partir de los cuales se ha confeccionado la tabla 5.7. Queda expresado mi agradecimiento para ellos.

52. La décima categoría concierne a los "estudiantes" y "otros no activos de 65 años o más". No nos interesa aquí.

aquí. La jerarquización simplista que se puede establecer a partir de las 10 categorías del INSEE es suficiente para satisfacer, a un nivel intuitivo, las principales características que se desprenden de la tabla.

Se observa particularmente que:

1. a igual nivel de estudios, la proporción de encuestados que ocupan posiciones elevadas en la jerarquía socio-profesional decrece sensiblemente a medida que el origen social es menos elevado;

2. a igual nivel de estudios, la proporción de encuestados que ocupan posiciones bajas en la jerarquía socio-profesional crece sensiblemente a medida que el origen social es menos elevado;

3. de manera general, a igual nivel de estudios, la posición social adquirida tiende a ser tanto más baja cuanto más bajo es el origen social;

4. bajo las mismas condiciones, por otra parte, el nivel de estudios está fuertemente ligado al lugar en la jerarquía socio-profesional de la posición adquirida. Esta es tanto más elevada cuanto más elevado es el nivel de estudios.

Se observa pues, en el caso francés, la presencia de la doble estructura observada en el caso inglés, *estructura de dominancia*, por una parte, *estructura meritocrática*, por otra.

Es difícil desgraciadamente extraer, de la comparación de la tabla inglesa y de la tabla francesa, informaciones más precisas. Particularmente es imposible decir si la variable meritocrática tiene más o menos peso en un caso que en el otro. De hecho, es imposible sacar la menor conclusión en cuanto a la evolución de las dos variables en el tiempo.

En el estado presente de la sociología, y, más generalmente de las estructuras de observación de los fenómenos sociales, es prácticamente imposible extraer conclusiones seguras sobre la evolución de los fenómenos de movilidad: en efecto, las investigaciones empíricas en este dominio son tan recientes que es casi excepcional disponer de más de dos observaciones sucesivas efectuadas en el mismo país. La situación será diferente en algunos años. Se puede predecir en efecto, que las encuestas de movilidad tenderán a efectuarse en intervalos más o menos regulares. Así, una encuesta ha sido efectuada en Francia por el INSEE, en 1970, seis años después de la primera. Los resultados no están disponibles desgraciadamente en el momento en que escribimos. Cuando lo estén, será instructivo aplicar a las dos encuestas el tipo de análisis utilizado en el caso de la encuesta inglesa: esto permitirá, particularmente, intentar apreciar en qué

Status socio-profesional del padre	Nivel superior del encuestado	Status socio-profesional del encuestado										Total			
		1. Prof. liberales	2. Cuadros medios	3. Cuadros medios Agrícolas	4. Empleados	5. Armada	6. Obreros	7. Asalariados agrícolas	8. Agricultores	9. Personal de servicio	10. Total				
Prof. liberales Cuadros super.	1. Sin formación	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	—	(0)
	2. Primaria	12.62	21.96	4.21	13.08	4.21	32.24	2.33	9.34	6.00	99.99	2.14	6.00	100.01	(214)
	3. Secundaria	30.72	33.54	11.60	14.11	5.02	3.45	0.00	1.57	0.00	100.01	(319)	0.00	100.01	(319)
	4. Superior	68.41	15.07	4.35	4.35	7.83	0.00	0.00	0.00	0.00	100.01	(345)	0.00	100.01	(345)
Cuadros medios Técnicos	1. Sin formación	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00	0.00	100.00	(20)
	2. Primaria	3.67	29.29	5.72	11.21	11.67	33.87	0.00	4.58	0.00	100.01	(437)	0.00	100.01	(437)
	3. Secundaria	17.44	43.49	4.65	14.88	4.19	15.35	0.00	0.00	0.00	100.00	(430)	0.00	100.00	(430)
	4. Superior	57.25	38.41	0.00	0.00	0.72	3.62	0.00	0.00	0.00	100.00	(138)	0.00	100.00	(138)
Empleados	1. Sin formación	0.00	10.53	0.00	0.00	21.05	57.89	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00	0.00	100.00	(19)
	2. Primaria	2.57	11.71	8.39	14.62	4.82	54.40	0.00	1.83	1.66	100.00	(204)	0.00	100.00	(204)
	3. Secundaria	15.21	35.66	5.74	19.45	6.48	17.46	0.00	0.00	0.00	100.00	(401)	0.00	100.00	(401)
	4. Superior	61.54	7.69	0.00	0.00	30.77	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	(65)	0.00	100.00	(65)
Obreros	1. Sin formación	0.00	0.00	7.41	6.17	0.00	86.42	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00	0.00	100.00	(81)
	2. Primaria	0.86	5.64	5.16	6.63	2.82	76.76	0.63	1.01	0.47	99.98	(7901)	0.00	99.98	(7901)
	3. Secundaria	7.31	23.35	5.20	20.71	4.71	34.93	0.81	0.00	0.97	99.99	(1231)	0.00	99.99	(1231)
	4. Superior	59.18	40.82	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	(49)	0.00	100.00	(49)
Asalariados agrícolas	1. Sin formación	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	68.42	31.58	0.00	0.00	100.00	0.00	0.00	100.00	(95)
	2. Primaria	0.15	1.64	4.68	3.51	3.28	60.61	21.84	3.51	0.78	100.00	(1282)	0.00	100.00	(1282)
	3. Secundaria	11.76	23.53	0.00	43.14	0.00	21.57	0.00	0.00	0.00	100.00	(51)	0.00	100.00	(51)
	4. Superior	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	(2)	0.00	100.00	(2)
Total		6.02	11.74	5.39	9.14	3.87	59.19	2.77	1.34	0.55	100.01				

Tabla 5.7. - Status socio-profesional del encuestado en función de su nivel de instrucción y del status socio-profesional del padre, Francia, 1964 (según datos proporcionados por la OCDE).

medida la rapidez de evolución diferente de la estructura escolar y de la estructura social afecta los procesos de movilidad y, particularmente, el peso respectivo de la variable meritocrática y de la variable de dominancia.

Sobre este punto, debemos actualmente atenernos a *conjeturas*.

El caso americano

La comparación entre las tablas francesa e inglesa que acabamos de considerar por una parte, y los datos americanos presentados por Blau y Duncan (1967) por otra, permite formular una de estas hipótesis.

Blau y Duncan no presentan una tabla que dé el status social actual de los encuestados en función de su nivel de instrucción y del status socioprofesional del padre. Los resultados proporcionados son el producto de un análisis estadístico aplicado a los datos tomados de forma primitiva.

Se ha hecho alusión oportunamente a este análisis en el capítulo 1. Como se recordará, el método utilizado por Blau y Duncan consiste en determinar las relaciones de dependencia que gobiernan un conjunto de variables (status socio-profesional del padre, nivel de instrucción del padre, nivel de instrucción del encuestado, status socio-profesional del encuestado en el momento de la observación). El método permite, mediante ciertas hipótesis, pasar de coeficientes de correlación entre estas variables, cuyo significado es confuso, a medidas que permiten determinar en qué proporción cada una de las variables consideradas está específicamente afectada por cada una de las restantes. El valor absoluto de estas medidas varía entre 0, en el caso en que la influencia es nula, a 1, en el caso en que la influencia es máxima.

La aplicación de este método proporciona los resultados siguientes:

- a. Medida de influencia del nivel de instrucción del encuestado sobre su status socioprofesional en el momento de la observación (1962): 0,518
- b. Medida de influencia del status socioprofesional del padre sobre el status socioprofesional del encuestado en el momento de la observación: 0,115.

- c. Medida de influencia del status socioprofesional del padre sobre el nivel de instrucción del encuestado: 0,439.

Estos resultados indican que la influencia del status socio-profesional del padre sobre el nivel de instrucción del encuestado es importante (desigualdades sociales ante la enseñanza), pero que la influencia residual del status socio-profesional del padre, una vez eliminada la influencia sobre el nivel de instrucción del encuestado, es muy débil: esto se puede resumir diciendo que el peso de la variable meritocrática (a) aparece en la situación americana mucho más importante que el de la variable de dominancia (b).

Esta diferencia de peso aparece con toda claridad si se recuerda que los coeficientes de dependencia (*path coefficients*), determinados por Blau y Duncan, tienen una significación precisa cuando son elevados al cuadrado: sea b_{ij} el coeficiente de dependencia que determina la influencia específica de x_i sobre x_j ; $(b_{ij})^2$, el cuadrado de este coeficiente, corresponde a la *proporción de la varianza de x_j* , la variable dependiente, explicada específicamente por x_i , la variable explicativa.

En el caso presente, se ve, pues, que el nivel de instrucción del encuestado explica $(0,518)^2 =$ el 26,8 % de la varianza de la variable: el status socio-profesional del encuestado. Por el contrario, una vez eliminada la influencia del status socio-profesional del padre sobre el nivel de instrucción del encuestado, la primera variable explica $(0,115)^2 =$ el 1,3 % de la varianza de la variable: status socio-profesional del encuestado.

Se puede resumir *grosso modo* este resultado diciendo que, teniendo en cuenta el carácter arbitrario de las clasificaciones utilizadas, teniendo en cuenta también las restricciones impuestas por el método empleado por Blau y Duncan,⁵³ *la variable meritocrática tiene una influencia veinte veces superior a la de la variable de dominancia.*

Los métodos estadísticos, aplicados por Blau y Duncan no parecen constituir el instrumento más apropiado para el análisis de la movilidad social. En efecto, introducen un lenguaje de tipo factorial cuya debilidad ya hemos tenido ocasión de señalar. Sin embargo, permiten concluir casi con toda certeza que, en la sociedad americana, a igual nivel de

53. Blau y Duncan utilizan el *path analysis* en su forma lineal, que ya fue presentado por su fundador Wright (1934).

instrucción la influencia del nivel de instrucción sobre el status socio-profesional es mucho más fuerte que la influencia del origen social sobre el status socio-profesional.

Con probabilidad más que con certeza, se puede avanzar un paso más y adelantar que la variable de dominancia tiene, en relación a la variable meritocrática, un peso más débil en la sociedad americana que en la sociedad británica o en la sociedad francesa.

A nivel de hipótesis, finalmente, se puede suponer que, en una sociedad determinada, *el proceso meritocrático tiene tendencia a tener una creciente importancia con relación al proceso de dominancia a medida que las tasas de escolarización se elevan*. En efecto, se ha visto que una disminución relativamente débil de las desigualdades sociales ante la enseñanza podía tener consecuencias no despreciables sobre la composición social del público escolar: incluso si la democratización de las oportunidades de acceso a un nivel de enseñanza es débil, la composición social del público escolar que frecuenta este nivel, se puede modificar de manera sensible en el sentido de un desplazamiento hacia la parte inferior de la escala de *origenes* sociales.

Ahora bien, se sabe que la sensibilidad de las expectativas sociales con relación al nivel escolar es tanto mayor cuanto más bajo es el origen social. Se concluye que una atenuación relativamente débil de las desigualdades ante la enseñanza puede tener como consecuencia el incremento del aspecto *meritocrático* de los procesos de movilidad con relación a lo que hemos llamado aspecto de dominancia.

Esta hipótesis explicaría las diferencias indudables que se observan desde este punto de vista cuando se comparan los resultados de Glass y de Praderie, por una parte, con los de Blau y Duncan, por otra.

4. Conclusión

Nuestro objetivo primordial en este capítulo ha sido investigar una *vía de trabajo* que permita apreciar la utilidad y las dificultades de aplicación del lenguaje de procesos y de sistemas al análisis de la movilidad. Las instantáneas proporcionadas por Glass, por Blau y Duncan y por Praderie son justos ejemplos de este lenguaje. Pero su importancia para el análisis empírico de los datos de movilidad no podrá aparecer plenamente más que cuando se disponga de informa-

ciones repetidas en el tiempo de los procesos de movilidad.

El análisis precedente nos ha permitido igualmente formular un modelo de movilidad simple que someteremos a un intento de análisis experimental en el capítulo siguiente. Este modelo lleva a suponer:

1. que la distribución de las posiciones sociales que pertenecen a los diferentes niveles de la jerarquía socio-profesional puede considerarse como preexistente a la voluntad de los individuos, es decir como dada, o todavía como determinada por las variables exógenas;

2. que los individuos buscan adquirir estos bienes de desigual valor que son las diferentes posiciones sociales y que se encuentran en ellas en situación de competencia;

3. que el nivel escolar crea un sistema de *privilegios relativos en este proceso de competencia*: bajo iguales condiciones, por otra parte, un individuo dotado de un mejor nivel escolar tiene más posibilidades de obtener una posición social relativamente deseable que un individuo dotado de un nivel escolar inferior;

4. que el origen social crea por su lado un sistema de privilegios relativos en el proceso de concurrencia: bajo las mismas condiciones, por otra parte, un individuo que tiene un origen social más alto tiene más posibilidades de obtener una posición relativamente deseable que un individuo cuyo origen social es bajo;

5. que las posiciones sociales se pueden considerar como atribuidas sucesivamente a los individuos hasta agotarlas, en función del orden de prioridad creado por el sistema de niveles escolares y por el sistema de orígenes sociales.

6. que el modelo define así un conjunto de parámetros que miden la prioridad relativa acordada a cada nivel escolar y a cada tipo de origen social.

En el análisis de la tabla de Glass, estos parámetros se han determinado empíricamente: se trata de la tabla de los coeficientes de dominancia.

Pero el análisis sugiere una explotación del modelo que se hará en el capítulo siguiente. En efecto, en lugar de determinar estos parámetros empíricamente, se les puede dar valores fijados por adelantado y preguntarse, por ejemplo, por los efectos de la evolución de la estructura escolar sobre el proceso de movilidad. Igualmente se puede complicar el modelo introduciendo variables que, como la fecundidad diferencial, intervienen en la determinación del proceso de movilidad.

Señalemos, en fin, que el modelo presentado en el pre-

sente capítulo se puede calificar de estructural en la medida en que toma los procesos de movilidad como dependientes, no solamente del sistema de prioridad que caracteriza la competencia entre los individuos, sino también de la estructura escolar y de la estructura social. En función de las distribuciones características de estas dos estructuras, un mismo sistema de prioridad conduce a procesos de movilidad diferentes.

Sobre el plano empírico, los principales resultados de los análisis del presente capítulo son los siguientes:

1. El sistema de prioridades que acabamos de tratar comporta dos aspectos: un aspecto meritocrático y un aspecto de dominancia social.

2. Parece que el aspecto meritocrático tiende a ser tanto más acentuado, por otra parte, bajo condiciones similares cuanto más elevadas son las tasas de escolarización. Es una hipótesis que el aumento de las tasas de escolarización que se acompaña de cambios importantes en la composición social de la población escolar, tiene una incidencia sobre el peso respectivo del nivel escolar y del origen social en el proceso de movilidad.

3. En el caso inglés, como en el caso francés, el sistema de prioridad no es excluyente de una movilidad no despreciable debida a otros factores más que a las prioridades creadas por el nivel escolar y las discordancias entre estructura escolar y estructura social.

Señalemos que, en el caso americano, la proporción de la varianza de la variable «status socio-profesional del encuestado» que no es explicada ni por el status socio-profesional del padre, ni por su nivel de instrucción ni por el nivel de instrucción del encuestado, es igual a 56,7 % (coeficiente de dependencia = 0,753). La importancia de esta cantidad se debe, sin embargo, en gran medida, a que el tipo de análisis utilizado por Blau y Duncan es incapaz, a diferencia de los modelos utilizados aquí, de tener en cuenta la incidencia de las *discordancias estructurales* sobre los procesos de movilidad.⁵⁴

54. A fin de ilustrar la inadecuación del tipo de análisis utilizado por Blau y Duncan se puede construir un ejemplo ficticio donde los coeficientes de dominancia fueran iguales a 1. En este caso, la estructura social y la estructura escolar determinan exactamente, al excluir cualquier otra variable, la posición social de cada individuo. No obstante, a partir del momento en que existe una discordancia entre las dos estructuras, es imposible que todos los individuos del mismo origen social y del mismo nivel escolar obtengan el mismo

4. A nivel global, la estructura de dominancia parece tener por principal efecto, si uno se refiere al caso inglés, el de frenar la movilidad descendente que sería producida por la distribución de los niveles escolares en un sistema perfectamente meritocrático. Por el contrario, la estructura de la movilidad ascendente, efectivamente observada, está relativamente poco alejada de la estructura teórica que se construye suponiendo un sistema puramente meritocrático.

5. La tabla de Glass confirma sin embargo la generalidad de la paradoja de Anderson analizada en el primer capítulo: a pesar de los efectos de dominancia, un nivel de instrucción superior (categoría S_1 de la tabla 5.1) no protege más de la movilidad descendente que un nivel escolar medio (S_2) o que un nivel inferior (S_3). Como se puede establecer fácilmente a partir de la tabla de Glass, el 29 % de los individuos de nivel escolar superior (S_1), el 32 % de los individuos de nivel escolar medio (S_2) y el 33 % de los individuos de nivel escolar inferior (S_3) están en situación de movilidad descendente.

En lo que respecta a la movilidad ascendente, es más frecuente en el caso en que el nivel escolar es medio o bajo que cuando es elevado: el 17 % de los individuos de nivel escolar superior (S_1), el 31 % de los individuos de nivel escolar medio (S_2) y el 27 % de los individuos de nivel escolar bajo (S_3) están en situación de movilidad ascendente.

Estos resultados muestran un fenómeno de importancia crucial, subrayado ya desde el primer capítulo: a pesar de la intensidad de las desigualdades sociales ante la enseñanza, a pesar del efecto de dominancia que viene a reforzar el de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, los individuos que provienen del nivel escolar más elevado no están más protegidos de la movilidad descendente que los que tienen un nivel escolar medio. Asimismo, los que tienen un nivel escolar medio no tienen más posibilidades de conocer la movilidad ascendente que aquellos que poseen solamente el nivel escolar más bajo.

6. Es necesario tener en cuenta el hecho de que, en el modelo utilizado más arriba, un cierto número de variables estructurales cuya influencia sobre la movilidad es evidente por falta de informaciones suficientes no se han introducido en el análisis. Así, el modelo efectuado sobre las

status. El análisis estadístico utilizado por Blau y Duncan conduce, en este caso, a la conclusión falsa de que el origen social y el nivel escolar no explican más que *parcialmente* el status social. La parte no explicada de la varianza de esta variable es entonces indebidamente atribuida a variables "no observadas" o a "errores" estadísticos.

discordancias verticales entre estructuras escolares y estructuras sociales une los mecanismos generadores de la movilidad. Está claro que una teoría realista debería tener en cuenta igualmente *las discordancias de tipo horizontal*; en efecto, un nivel escolar determinado puede corresponder a especializaciones desigualmente deseables. Hoy se ve, por ejemplo, cuando se considera la distribución de los estudiantes en función de la especialidad. Mecanismos que son fáciles de analizar (democratización, feminización) han generado, en la mayor parte de los países industriales una tasa de crecimiento de los estudios literarios sensiblemente más elevada que la de los estudios científicos y sobre todo médicos y jurídicos.⁵⁵ Es evidente que las disparidades de este género pueden crear discordancias generadoras de movilidad.

7. El análisis de los datos ingleses parece mostrar que el sistema de dominancia permite distinguir, más allá de las categorías sociales, tres grupos que se pueden llamar clases. En efecto, los coeficientes de dominancia hacen surgir un grupo superior y un grupo inferior netamente diferenciados del grupo medio.

8. Una observación análoga se desprende del análisis de los datos franceses.

55. Cf. OCDE (1971 a). Igualmente sería necesario para obtener un modelo más realista, conocer con precisión las consecuencias de la evolución técnica bajo las formas de la promoción y, por tanto, sobre la movilidad. En un reciente e interesante artículo, Durand y Durand (1971) sugieren que la tecnificación creciente de las empresas tiene tendencia a reducir la parte de la promoción profesional en la movilidad, siendo ésta cada vez más dependiente de los diplomas. Ver también sobre el tema Frisch (1971).

Esbozo de una teoría formal de la movilidad social

El análisis del capítulo precedente lleva a concebir el proceso de movilidad como resultante de la asignación de un conjunto de individuos dotados de ciertas características a un conjunto de posiciones sociales. Estas posiciones sociales están supuestamente ordenadas. Asimismo, se supone que los individuos se pueden clasificar en grupos ordenados a partir de las características que los definen.

En los análisis precedentes y en el resto de la exposición, nos contentaremos con considerar un pequeño número de características: origen social y nivel escolar. Es importante subrayar que el nivel escolar es en sí mismo interpretado como la consecuencia del origen social, del nivel de éxito y de los parámetros ligados a la vez a la posición social y al sistema escolar en cada momento de su evolución. Por otro lado, la asignación de los individuos en el sistema de posiciones sociales depende a la vez de la estructura social y de la estructura escolar. En cuanto a la estructura escolar (distribución de los individuos de una serie con relación al nivel escolar), resulta de la agregación de los comportamientos escolares individuales.

Se ve, en definitiva, que la teoría desarrollada aquí hace de la adquisición de una posición social por parte de un individuo un proceso complejo en muchos momentos.

Es preciso repetir que esta teoría excluye deliberadamente cierto número de variables esenciales. Así, los procesos de movilidad son afectados no solamente por el nivel escolar, sino por el tipo de formación. NO teniendo en cuenta esta variable, el modelo desconoce el rol de lo que hemos llamado diferencias «horizontales» entre estructura escolar y estructura social en la generación de los procesos de movilidad.

Sin embargo, estas diferencias son probablemente menos importantes que las diferencias «verticales».

Otras variables, como la variación de la estructura social en el tiempo y la fecundidad han sido olvidadas. Ellas intervienen también en los procesos de movilidad.

Naturalmente, no hemos tenido en cuenta *variables microsociológicas*, recordadas en el capítulo 2, como la influencia de la estructura o de la historia familiar sobre el nivel de aspiración, como la influencia de la composición social del medio escolar sobre el nivel de aspiración y sobre el éxito, etc. En fin, las variables de orden propiamente psicológico se han descartado.

En el presente capítulo, desarrollaremos lo que se puede llamar *teoría formal de la movilidad*. Consideraremos en detalle el caso más simple. Se examinará el sistema de variables compuesto por:

1. La estructura social (que se supondrá fija en el tiempo).
2. La estructura escolar, cuya evolución supuestamente es regulada por el modelo del capítulo 4.
3. El nivel escolar.
4. El origen social que, por intermedio de la estructura de dominancia, se supone determina la posición social adquirida por los individuos.

Consideraremos sucesivamente:

1. En la primera sección, el caso en que la estructura de dominancia es lo suficientemente poco marcada como para ser olvidada.
2. En la segunda sección, el caso en que ella no puede ser olvidada.

Como se recordará, la primera situación, si se puede tener confianza suficiente en los resultados estadísticos de Blau y Duncan, es característica del sistema de movilidad americano. En cuanto a la segunda, caracteriza los datos británicos y franceses examinados en el capítulo precedente.

En la tercera sección, recordaremos sin hacer con detalle el análisis, las consecuencias que resultarían de la introducción de dos hipótesis no consideradas precedentemente a saber:

1. La existencia de una fecundidad diferencial.
 2. La existencia de una evolución en la estructura social.
- Aunque la presentación que sigue representa un esbozo de teoría más que una teoría completa, debemos subrayar nuevamente que la insuficiencia de la información de la que disponemos en materia de movilidad no permite, probablemente, en este momento, la construcción de una teoría de

la movilidad completamente satisfactoria. La complejidad de la estructura de los coeficientes de dominancia establecida a propósito de la tabla de Glass (tabla 5.3) testimonia esta dificultad.

Aunque es difícil seguir, en el caso de la movilidad, el procedimiento que hemos usado en el caso de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, es decir, buscar un modelo que se adapte de la forma más adecuada posible, a un conjunto diferenciado de resultados empíricos, nos evitaremos caer en un estudio puramente teórico. En el último capítulo de este libro (capítulo 7), intentaremos presentar los principales resultados que se desprenden de las investigaciones empíricas en materia de movilidad social. Veremos que estos resultados están de acuerdo generalmente con las conclusiones del modelo desarrollado en el presente capítulo, dándole así una base empírica.

1. El modelo. Explicación en el caso en que el efecto de dominancia es despreciable

El modelo de base que se desarrollará en el presente capítulo será una combinación de los modelos presentados en los capítulos 4 y 5, por lo que nos contentaremos con recordar brevemente los axiomas:

1. El nivel escolar alcanzado por un individuo de un origen social dado está determinado, en cada tiempo t , por el modelo del capítulo 4.
2. La posición social alcanzada por un individuo en un tiempo t depende de su nivel escolar, de su origen social, de la estructura social (distribución de las posiciones sociales en función de su nivel) y de la estructura escolar (distribución de los individuos en función de su nivel escolar).
3. Las mejores posiciones sociales han sido todas atribuidas por prioridad a los individuos que tienen el mejor nivel escolar, y, dentro de cada nivel escolar, a los individuos que tienen un origen social más elevado.
4. Cuando las mejores posiciones sociales se han atribuido totalmente según este procedimiento, se pasa a las posiciones sociales de nivel inmediatamente inferior que se atribuyen según el mismo procedimiento; se continúa así hasta acabar las posiciones disponibles.
5. Los parámetros que fijan el privilegio relativo de cada subgrupo de individuos constituyen la estructura de domi-

nancia. Cuando el efecto de dominancia es despreciable, todos los parámetros que corresponden a un mismo nivel escolar son prácticamente iguales.

En la primera aplicación del modelo, supondremos que el efecto de dominancia es despreciable. En otros términos, si el origen social tiene una influencia sobre el nivel escolar alcanzado, una vez obtenido este nivel escolar, no tiene prácticamente influencia sobre la posición social que es exclusivamente determinada por el mismo nivel escolar, por la estructura social y por la distribución de los niveles escolares o estructura escolar en el instante considerado.

Nos preguntaremos si, dados los axiomas del modelo presente, un aumento de las tasas de escolarización produce un aumento, una disminución o un estancamiento de la movilidad. Más precisamente, nos preguntaremos por los efectos de la evolución de la estructura escolar sobre la estructura de la movilidad.

Conforme a la práctica utilizada en el conjunto de capítulos de este libro, intentaremos responder a esta pregunta, no por un análisis formal (matemático), sino por la observación del sistema ficticio generado por los axiomas fundamentales del modelo y por un conjunto de axiomas auxiliares que dan un valor numérico aceptable a los parámetros del modelo. En el primer axioma del presente modelo que coincide con el conjunto desarrollado en el capítulo 4, podemos utilizar los axiomas auxiliares utilizados en este capítulo. Estos axiomas producen, como se recordará, una distribución de los niveles escolares en cuatro períodos t_0 , t_1 , t_2 y t_3 . Consideraremos pues cuatro períodos, y admitiremos que la estructura escolar (distribución de individuos en función del nivel escolar) en los cuatro períodos es la que ha sido producida por el modelo del capítulo 4. Como se puede ver a partir de los datos de este capítulo, la evolución de la estructura escolar es la que se presenta en la tabla 6.1. Por razones de espacio y de simplicidad, hemos reagrupado los nueve niveles escolares distinguidos en el capítulo 4 en seis niveles. El lector que tenga la paciencia de aplicar el modelo de movilidad a los nueve niveles distinguidos previamente, constatará que las conclusiones del análisis no se modifican por este reagrupamiento. Se tendrá en este ejercicio una nueva prueba del hecho de que la imposibilidad de asignar a las categorías validez absoluta no constituye un obstáculo infranqueable para el análisis de la movilidad, siendo invariables ciertos resultados estructurales con relación al sistema de categorías utilizado.

El reagrupamiento se ha efectuado de la siguiente manera:

*Sistema de clasificación
en 9 niveles escolares
(capítulo 4)*

1. Diploma de final de estudios superiores
2. Estudios superiores sin diploma final
3. Alguna enseñanza superior
4. Diploma de final de estudios secundarios
5. Segundo ciclo secundario sin diploma
6. Algo del segundo ciclo secundario
7. Final del ciclo secundario
8. Algo de secundaria
9. Estudios primarios

*Sistema de clasificación
en 6 niveles escolares
(capítulo 6)*

1. Diploma de final de estudios superiores
2. Estudios superiores sin diploma final
3. Diploma de final de estudios secundarios
4. Secundario, segundo ciclo sin diploma
5. Secundario, final del primer ciclo o más
6. Estudios primarios

Supondremos luego (axioma auxiliar) que la estructura social es estable en el tiempo, que se distinguen como en el capítulo 4, tres categorías de posiciones sociales jerarquizadas, C_1 la más alta, C_2 la media, C_3 la más baja, y que estos tres tipos de posiciones son siempre distribuidas de la siguiente manera:

- C_1 : 10 %
 C_2 : 30 %
 C_3 : 60 %

Se supone, por otra parte (axioma auxiliar) que el coeficiente que traduce el privilegio relativo de cada una de las categorías del nivel escolar con relación a la categoría inme-

diatamente inferior es igual a 0,7. Esto significa que si un número determinado de posiciones sociales está disponible en el nivel C_k , los individuos de nivel escolar S_1 recibirán el 70 % de estas posiciones si este número es inferior al número de individuos de nivel escolar S_1 . Si este número es superior al número de individuos de nivel escolar S_1 , el 70 % de los individuos de nivel escolar S_1 recibirán posiciones de nivel C_k . Quedará todavía cierto número de posiciones de nivel C_k que se atribuirán, según el mismo procedimiento y en función del mismo parámetro (0,7) a los individuos de nivel S_2 , etc.

Nivel escolar	Período			
	t_0	t_1	t_2	t_3
1. Final de estudios superiores	3305	4350	5634	7183
2. Estudios superiores	2716	3335	4018	4780
3. Final de estudios secundarios	2403	2868	3358	3857
4. Segundo ciclo secundario	9842	11277	12654	13901
5. Primer ciclo secundario	32034	33440	34079	34079
6. Estudios primarios	49700	44730	40257	36271
Total	100000	100000	100000	100000

Tabla 6.1. - Número de individuos de una serie de 100.000 individuos que alcanzan cada nivel escolar en cada uno de los cuatro períodos t_0 , t_1 , t_2 y t_3 , según el modelo del capítulo 4.

Como se ve, este axioma supone, conforme a las hipótesis retomadas en esta primera sección, una ausencia del efecto de dominancia: los individuos son ordenados exclusivamente en función de su nivel escolar; una vez alcanzado el nivel escolar, el origen social no introduce ningún efecto de privilegio.

Es necesario retomar nuevamente una hipótesis implícitamente introducida en el capítulo precedente y que formulamos ahora más precisamente.

Cuando se considera una serie de niños que llegan al final del ciclo de estudios elementales en un período determinado, está claro que, según el nivel escolar alcanzado, el ingreso en el mercado de empleo va a tener lugar en períodos diferentes. Consideraremos sin embargo en el presente modelo, como lo hemos hecho en el análisis del capítulo precedente, que todos los individuos de una misma serie se encuentran en situación de competencia en el mismo período y se van a atribuir, en función del sistema de privilegio descrito pre-

cedentemente, las posiciones disponibles en la estructura social, posiciones que son distribuidas de la misma manera (C_1 : 10 %, C_2 : 30 %, C_3 : 60 %), cualquiera que sea la serie considerada.

Esta hipótesis merece un pequeño comentario. En efecto, puede parecer abusivo considerar como contemporáneos acontecimientos que, manifiestamente, no lo son. De hecho, sería necesario construir un modelo más realista en donde la competencia se diera entre dos series que han alcanzado el final del ciclo elemental en diferentes períodos y que abandonan la escuela para ingresar en la vida activa en el mismo período. En un análisis empírico, sería necesaria una corrección de este tipo. A nivel teórico en el que nos situamos, como es fácil de ver, esto no haría más que recargar la exposición sin modificar las conclusiones del modelo.

Los axiomas auxiliares que acabamos de enunciar conducen a un modelo en el que todos los parámetros tienen un valor numérico determinado. Se puede analizar, pues, de forma que respondamos a la siguiente cuestión fundamental:

¿Dadas las hipótesis del modelo, el aumento de las tasas de escolarización, así como la atenuación de las desigualdades ante la enseñanza que se observa del período t_0 al período t_3 , lleva a un aumento, a una disminución o a un estancamiento de la movilidad o, más precisamente, a una modificación de la estructura de la movilidad?

Para esto, estableceremos primeramente las proporciones de individuos que alcanzan cada uno de los seis niveles escolares en función de su origen social. Estos datos se deducen directamente de las tablas 4.4 a 4.9 del capítulo 4, y son presentados en la tabla 6.2.

La segunda etapa consiste en establecer las tablas que dan, para cada uno de los cuatro períodos, la posición social en función del nivel escolar. Ellos son determinados a partir de la distribución de los niveles escolares y de la estructura social en función del parámetro que caracteriza el grado de privilegio debido al nivel escolar (tabla 6.3).

Consideremos, por ejemplo, la parte superior de la tabla 6.3: 3.305 individuos tienen el nivel escolar más elevado (S_1) y 10.000 posiciones están disponibles en el nivel más elevado (C_1). En consecuencia, el número de individuos de nivel escolar S_1 a los cuales se van a atribuir las posiciones sociales de nivel C_1 es igual a $3.305 \times 0,70 = 2.314$. Quedan todavía, pues, $3.305 - 2.314 = 991$ personas de nivel escolar S_1 que se deben situar en la estructura social. Como este número es inferior al número de las posiciones disponibles en el nivel

intermedio, servirá de base para el cálculo de efectivos de individuos de nivel escolar S_1 que alcanzan el nivel social C_3 : $991 \times 0,7 = 694$. Resulta que $991 - 694 = 297$ personas de nivel escolar S_1 se situarán en el nivel social C_3 (nivel inferior). El procedimiento es exactamente igual para los individuos de nivel escolar S_2 y S_3 .

Por el contrario, cuando se llega al nivel escolar S_4 , el número de posiciones disponibles en el nivel social C_1 es igual a $10.000 - 2.314$ (posiciones atribuidas a los S_1) $- 1.904$ (posiciones atribuidas a los S_2) $- 1.678$ (posiciones atribuidas a los S_3) = 4.104. Este número es inferior al número de candidatos de nivel escolar S_4 (9.842). En consecuencia, es el primer número el que permite determinar el efectivo ($4.104 \times 0,7 = 2.872$) de individuos de nivel escolar S_4 que alcanzan el nivel social C_1 . Este procedimiento, utilizado muchas veces a lo largo de la obra, merece un breve comentario.

Se impone, lógicamente, a partir del momento en que se supone que una distribución es construida confiriendo una prioridad a cada una de las categorías consideradas con relación a la categoría inmediatamente inferior en la escala jerárquica. De forma que podamos comparar el privilegio de que goza la categoría S_1 con relación a aquel de que goza S_2 , es preciso disponer de una medida de privilegio cuya unidad sea definida.

Supongamos, por ejemplo, que se quiere asegurar a cada categoría una ventaja lo más grande posible con relación a las categorías inferiores. Para fijar las ideas, imaginemos que «x» candidatos de nivel S_1 entran en competencia con los candidatos del nivel escolar S_2 , S_3 , etc. para «y» posiciones sociales en el nivel C_1 , y que se quiere asegurar a los S_1 un privilegio lo más grande posible. En este caso, está claro que los S_1 podrán obtener como máximo un número de lugares en C_1 igual al mínimo de x y de y: si no hay más que x candidatos de nivel S_1 , ellos no pueden recibir un número de posiciones de nivel C_1 superior a x, lo mismo si y excede de x: si no hay más que y posiciones disponibles en C_1 , los S_1 , lo mismo si el número x excede de y, no podrán obtener más de y posiciones de nivel C_1 .

Está claro que este razonamiento, cuya validez es evidente en el caso en que el privilegio diferencial de las categorías de ingreso (nivel escolar en el caso considerado) es máximo, sigue siendo verdadero cuando este privilegio diferencial es inferior a su máximo, que está asociado al valor 1. Supongamos, por ejemplo, que se asocia el valor 0,90 al privilegio diferencial. Está claro que este coeficiente se debe aplicar

Origen social	Nivel escolar					
	S_1	S_2	S_3	S_4	S_5	S_6
C_1	0,1967	0,0905	0,0618	0,1735	0,2775	0,2000
C_2	0,0340	0,0396	0,0358	0,1397	0,3609	0,3900
C_3	0,0053	0,0104	0,0119	0,0653	0,3072	0,6000
C_1	0,2319	0,0947	0,0628	0,1706	0,2599	0,1800
C_2	0,0492	0,0490	0,0418	0,1526	0,3564	0,3510
C_3	0,0093	0,0153	0,0164	0,0832	0,3358	0,5400
C_1	0,2689	0,0976	0,0631	0,1661	0,2423	0,1620
C_2	0,0680	0,0584	0,0474	0,1629	0,3474	0,3159
C_3	0,0151	0,0215	0,0217	0,1018	0,3539	0,4860
C_1	0,3070	0,0992	0,0626	0,1604	0,2249	0,1458
C_2	0,0905	0,0675	0,0524	0,1704	0,3350	0,2843
C_3	0,0233	0,0289	0,0277	0,1198	0,3630	0,4374

Tabla 6.2. - Proporción de individuos que alcanzan cada uno de los niveles escolares en función de su origen social, en los cuatro períodos t_0 a t_3 , según el modelo del capítulo 4.

al más pequeño de los dos números «x» (número de candidatos de nivel S_1) e «y» (número de posiciones disponibles de nivel C_1). Si no, el número de plazas atribuidas a un conjunto de candidatos puede exceder el número de candidatos o de plazas disponibles.

Cerrado este paréntesis, se constata que la tabla 6.3 hace surgir resultados interesantes sociológicamente:

1. El modelo produce, más allá del sistema de categorías arbitrario utilizado para describir la estructura escolar lo que se pueden llamar *clases* de niveles escolares.⁵⁶ Conside-

56. Como en el capítulo precedente, utilizamos el concepto de categoría para designar el resultado de una clasificación arbitraria y el concepto de clase para designar el sistema de clasificación que resulta de un proceso. La noción de categoría está pues asociada a una clasificación de tipo *nominalista*, en tanto que la de clase está asociada a una clasificación que se puede llamar *realista*. El modelo presente, como los de otros capítulos, muestra que la oposición entre la concepción nominalista de los fenómenos de estratificación que se encuentra particularmente en la bibliografía americana [ver por ejemplo Warner (1949) y Genters (1949 a)] y la concepción realista que caracteriza la tradición sociológica europea puede desaparecer a partir del momento en que las clasificaciones de tipo nominalista se introducen dentro de una teoría formalizada de los procesos sociales.

remos, por ejemplo, las tres primeras partes de la tabla. Se ve allí que los niveles escolares S_1 , S_2 y S_3 están todos asociados a oportunidades sociales elevadas: el 70 % de los individuos que han alcanzado uno de estos tres niveles recibe posiciones sociales de nivel C_1 , el 9 % solamente posiciones de nivel inferior C_3 . El nivel escolar S_4 está, por el contrario, asociado a una caída brutal de la estructura de oportunidades: en t_0 , el 30 % solamente de los S_4 puede pretender un status social de tipo C_1 .

Una nueva caída brutal de las oportunidades sociales aparece cuando se pasa del nivel S_4 a los niveles S_5 y S_6 que corresponden a una probabilidad prácticamente nula de alcanzar el nivel C_1 y a una fuerte probabilidad de ser colocado en el nivel social inferior C_3 .

Brevemente, el procedimiento de asignación definido por el modelo tiene como efecto reorganizar las categorías arbitrarias utilizadas para describir el sistema escolar en un conjunto de clases asociadas a estructuras contrastantes de las oportunidades sociales. En el período t_0 , por ejemplo, la primera clase comprende las tres primeras categorías (S_1 , S_2 y S_3). Esta primera clase está asociada a oportunidades sociales elevadas. La segunda clase corresponde a la cuarta categoría (S_4): este nivel escolar está asociado a una probabilidad moderada de alcanzar más bien el nivel social superior (C_1) que el nivel social inferior (C_3) y a una probabilidad elevada de alcanzar el nivel social medio (C_2). La tercera clase está constituida por los dos niveles escolares más bajos (S_5 y S_6), asociados a una probabilidad elevada de obtener un status social de nivel inferior C_3 . Sin embargo, aparece una diferencia entre S_5 y S_6 : la probabilidad de alcanzar un status social de nivel medio es mucho mayor en el primer caso que en el segundo.

2. Comparando las tablas que corresponden a los cuatro períodos, se observa que el aumento de las tasas de escolarización tiene efectos complejos sobre la relación entre nivel escolar y status social.

La estructura de las oportunidades sociales asociadas a los niveles escolares S_1 y S_2 no se modifica en el curso del tiempo.

Por el contrario, la estructura de oportunidades asociada al nivel escolar S_3 , que sigue igual hasta t_2 y es similar a la de los niveles superiores hasta este momento, sufre un brusco cambio en t_3 ; la probabilidad de obtener un status social de tipo C_1 , cuando se tiene el nivel escolar S_3 , baja brutalmente, en tanto que la probabilidad de obtener el nivel C_2 aumenta.

En lo que respecta a los niveles inferiores, se asiste a una desvalorización lenta de la estructura de oportunidades que les está asociada. En el caso del nivel escolar S_4 , la probabilidad de alcanzar el nivel social C_1 disminuye de manera relativamente lenta en tanto que aumenta casi al mismo ritmo la probabilidad de obtener el nivel C_2 y, de manera mucho más lenta, la de obtener posiciones del nivel inferior C_3 .

En el nivel escolar S_5 , la probabilidad de obtener el nivel medio C_2 disminuye y está compensada por el aumento de la probabilidad de obtener el nivel social inferior C_3 .

Nivel escolar	Status social			Total
	C_1	C_2	C_3	
a				
S_1	2314 (0.7000)	694 (0.2100)	297 (0.0900)	3305
S_2	1901 (0.7000)	570 (0.2100)	245 (0.0900)	2716
S_3	1682 (0.7000)	505 (0.2100)	216 (0.0900)	2403
S_4	2872 (0.2918)	4879 (0.4957)	2091 (0.2124)	9842
S_5	862 (0.0269)	16346 (0.5103)	14826 (0.4628)	32034
S_6	369 (0.0074)	7006 (0.1410)	42325 (0.8516)	49700
Total	10000	30000	60000	100000
b				
S_1	3045 (0.7000)	914 (0.2100)	391 (0.0900)	4350
S_2	2335 (0.7000)	700 (0.2100)	300 (0.0900)	3335
S_3	2007 (0.7000)	602 (0.2100)	259 (0.0900)	2868
S_4	1829 (0.1622)	6614 (0.5865)	2834 (0.2513)	11277
S_5	549 (0.0164)	14819 (0.4432)	18072 (0.5404)	33440
S_6	235 (0.0053)	6351 (0.1420)	38144 (0.8528)	44730
Total	10000	30000	60000	100000
c				
S_1	3944 (0.7000)	1183 (0.2100)	507 (0.0900)	5634
S_2	2812 (0.7000)	844 (0.2100)	362 (0.0900)	4018
S_3	2271 (0.6761)	761 (0.2267)	326 (0.0972)	3358
S_4	681 (0.0538)	8381 (0.6623)	3592 (0.2839)	12654
S_5	204 (0.0060)	13182 (0.3868)	20693 (0.6072)	34079
S_6	88 (0.0022)	5649 (0.1403)	34520 (0.8575)	40257
Total	10000	30000	60000	100000
d				
S_1	5028 (0.7000)	1509 (0.2100)	646 (0.0900)	7183
S_2	3325 (0.7000)	997 (0.2100)	428 (0.0900)	4750
S_3	1153 (0.2989)	1893 (0.4908)	811 (0.2103)	3857
S_4	346 (0.0249)	9488 (0.6826)	4067 (0.2925)	13901
S_5	104 (0.0030)	11279 (0.3310)	22695 (0.6660)	34078
S_6	44 (0.0012)	4834 (0.1334)	31353 (0.8654)	36231
Total	10000	30000	60000	100000

Tabla 6.3. - Proporción de individuos que alcanza cada uno de los niveles sociales en función de su nivel escolar, en los cuatro períodos t_0 a t_3 , según el modelo.

El nivel escolar S_6 corresponde a una estabilidad de la estructura de oportunidades sociales. Se observa solamente una ligera degradación de esta estructura en el tiempo.

3. De manera general, se ve que el aumento de las tasas de escolarización engendrado por las hipótesis del modelo del capítulo 2 provoca una degradación de la estructura de oportunidades asociadas a cada nivel escolar, a excepción de los niveles superiores. Esta degradación es particularmente brutal en los niveles que siguen inmediatamente a los niveles superiores, caracterizados por la estabilidad. Ella es tanto más atenuada cuanto más se aleja de los niveles superiores.

4. Se puede emitir la hipótesis de que, si las hipótesis del modelo son aceptables —nosotros veremos en el capítulo siguiente que son efectivamente plausibles— la degradación de la estructura de oportunidades asociada a los niveles situados inmediatamente por debajo de los niveles superiores debe generar una presión en la dirección de un alargamiento de los estudios. En efecto, un individuo que, en t_1 tenía buenas oportunidades de alcanzar una posición social de tipo C_1 , alcanzando solamente el nivel escolar S_3 , debe, en t_2 , obtener el nivel S_2 para tener las mismas oportunidades.

5. El mecanismo general que desencadena la evolución que acabamos de observar, en la estructura de oportunidades ligada a cada nivel escolar, podría fácilmente ser analizado desde un punto de vista abstracto, a partir de un modelo en donde los parámetros tuvieran un valor indeterminado. Sin embargo se puede comprender la lógica a partir del ejemplo numérico que precede. Se ve, en efecto, que el aumento del número de individuos que alcanzan los niveles escolares superiores produce un proceso de reacción en cadena cuyos efectos son más atenuados cuanto más se aleja de los niveles superiores.

6. Es evidente que las características estructurales del proceso que acabamos de describir son independientes de los sistemas de clasificación utilizados, no solamente en lo que concierne a la estructura escolar, sino igualmente en lo que concierne a la estructura social. Para que aparezcan estas categorías, es suficiente que haya dos sistemas de categorías ordenadas y que las distribuciones asociadas a cada uno de los dos sistemas evolucionen en la dirección indicada por las hipótesis del modelo. Naturalmente, según que se adopte tal o cual sistema de categorías, el proceso evolucionará más o menos rápidamente en el tiempo. Más precisamente, su ritmo será modificado. Pero esta consideración

no tiene gran importancia aquí, porque el tiempo del modelo está valorado sobre el tiempo real.

Todavía queda por estudiar la evolución de la movilidad en función del cambio en la estructura escolar que caracteriza los cuatro períodos t_0 a t_3 .

La tabla 6.2 nos da, para cada período, la proporción de individuos que teniendo un origen social determinado, alcanzan cada uno de los niveles escolares.

La tabla 6.3 da, por su parte, para cada período, la proporción de individuos que, teniendo un nivel escolar determinado, alcanzan cada tipo de posición social.

Como se supone, según las hipótesis consideradas en esta sección, que el status adquirido depende del nivel escolar excluyendo el origen social (estructura meritocrática sin efecto de dominancia), es suficiente combinar estos dos tipos de informaciones para obtener la distribución de los status adquiridos en función del origen social.

Consideremos, por ejemplo, los individuos de origen social C_1 . Según la tabla 6.2, las probabilidades de que estos individuos alcancen, respectivamente, cada uno de los niveles escolares S_1 a S_6 son iguales, en el período t_0 a:

0,1967, 0,0905, 0,0618, 0,1735, 0,2775, 0,2000

Por otro lado, las probabilidades de alcanzar un status social de tipo C_1 son en t_0 , según la tabla 6.3, respectivamente iguales a:

0,7000, 0,7000, 0,7000, 0,2918, 0,2969, 0,0074

según que el nivel escolar sea S_1, S_2, \dots, S_6 .

En consecuencia:

$$(0,1967 \times 0,7000) + (0,0905 \times 0,7000) + (0,0618 \times 0,7000) + (0,1735 \times 0,2918) + (0,2775 \times 0,2969) + (0,2000 \times 0,0074) = 0,3039$$

ésta es la proporción de individuos de origen social C_1 que alcanzan un status social de nivel C_1 . El primer término de esta suma corresponde a los individuos de nivel escolar S_1 , el segundo a los individuos de nivel escolar S_2, \dots , el sexto a los individuos de nivel escolar S_6 .

Considerando las nueve combinaciones posibles construidas por las tres categorías de origen y las tres categorías de destino se obtiene, en cada período, la tabla de movilidad

Categorías sociales de origen	Categorías sociales de destino			Total
	C ₁	C ₂	C ₃	
^{t₀}				
C ₁	0,3039	0,3291	0,3670	1,000
C ₂	0,1300	0,3314	0,5387	1,000
C ₃	0,0510	0,2795	0,6695	1,000
^{t₁}				
C ₁	0,3055	0,3226	0,3719	1,000
C ₂	0,1304	0,3267	0,5429	1,000
C ₃	0,0505	0,2829	0,6666	1,000
^{t₂}				
C ₁	0,3100	0,3177	0,3723	1,000
C ₂	0,1321	0,3239	0,5440	1,000
C ₃	0,0490	0,2851	0,6659	1,000
^{t₃}				
C ₁	0,3080	0,3194	0,3726	1,000
C ₂	0,1319	0,3240	0,5442	1,000
C ₃	0,0494	0,2848	0,6658	1,000

Tabla 6.4. - *Tabla de movilidad intergeneracional generada por el modelo, en los cuatro periodos t₀, t₁, t₂ y t₃.*

intergeneracional ficticia producida por el modelo. Estos datos son presentados en la tabla 6.4.

Del análisis de esta tabla se extraen las siguientes observaciones:

1. El rasgo estructural más característico de esta tabla es la estabilidad de la movilidad en el tiempo. La estructura de la movilidad intergeneracional es casi idéntica en los cuatro periodos considerados.

Este resultado es de una importancia extrema. Muestra en efecto que el aumento considerable de las tasas de escolarización producido por el modelo entre el periodo t₀ y t₁ no tienen ninguna influencia sobre la movilidad, en el cuadro fijado por las hipótesis del modelo.

2. Los débiles cambios que se observan entre t₀ y t₁ en la estructura de la movilidad no están orientados en una dirección constante. Así, la proporción de individuos de origen social C₁ que alcanzan el status social C₁ aumenta ligeramente entre t₀ y t₁ y entre t₁ y t₂; pero disminuye entre t₁ y t₃. Asimismo, la proporción de individuos de origen C₂ que alcanza una posición social de tipo C₁ disminuye ligeramente entre t₀ y t₁ y entre t₁ y t₂, pero aumenta entre t₂ y t₃. Por

el contrario, la proporción de individuos de origen social inferior (C₃) que alcanzan el nivel social intermedio (C₂) aumenta débil pero regularmente en t₁, en t₂ y en t₃.⁵⁷

3. La tabla 6.4 hace surgir un fenómeno de herencia social marcado: los individuos de origen C₁ tienen muchas más posibilidades de obtener un status social de tipo C₁ que los otros. Asimismo, los individuos de origen C₂ y C₃ tienen más posibilidades de obtener un status social de nivel C₂ y de nivel C₃ respectivamente.

4. A pesar de la existencia de desigualdades marcadas, y a pesar de la eficacia del nivel escolar con relación a la clase social medida por el coeficiente de prioridad (0,70), la tabla 6.4 muestra una movilidad importante (ciertamente más importante que la que se observa en realidad). Los individuos de origen social superior tienen más de una posibilidad sobre dos de sufrir una movilidad descendente, los individuos de origen social inferior más de tres posibilidades sobre diez de tener una movilidad ascendente.

5. La movilidad ascendente es, en términos de efectivos, igual a la movilidad descendente. No puede ser otra porque la distribución de individuos es la misma con relación a las categorías de origen y de destino, de modo que todo movimiento ascendente debe ser compensado, por hipótesis, por un movimiento descendente. Esto implica que, cuando se considera, no los efectivos, sino las proporciones, aquellas que aparecen por debajo de la diagonal principal de las matrices de movilidad (movilidad descendente) deben ser, como media, más elevadas que las que aparecen por encima de la diagonal principal (movilidad ascendente). En efecto, los individuos susceptibles de descender pero no de subir (C₁) son menos numerosos que los individuos susceptibles de subir pero no de descender (C₃).

Señalemos nuevamente los dos resultados principales que derivan del modelo:

— Una estructura social a la vez fuertemente desigualitaria desde el punto de vista de las oportunidades ante la enseñanza y fuertemente meritocrática, no es excluyente de una movilidad importante.

57. Un análisis teórico del modelo, evidentemente, permitiría determinar exactamente la evolución de la movilidad que corresponde a cada conjunto de valores de los parámetros. El carácter errático de las fluctuaciones de la estructura de la movilidad que se desprende del análisis semi-experimental del modelo es, pues, una simple apariencia que resulta de la complejidad del sistema de determinantes de la movilidad introducidos por el modelo.

— *La atenuación de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza y el aumento de las tasas de escolarización no son excluyentes de una semi-estabilidad de la movilidad social*, es decir de cambios en la estructura de movilidad a la vez de débil amplitud y de dirección variable en el tiempo.

Estos resultados aparentemente paradójicos son poco conformes con las proposiciones a las cuales conducen las teorías no «sistémicas»* de la movilidad social. En efecto, si se razona de manera silogística, se está tentado de concluir que la existencia de una fuerte desigualdad de oportunidades ante la enseñanza y de una estructura meritocrática (importancia determinante del nivel escolar con relación a clase social) implica una fuerte inmovilidad. Asimismo, se deduce que una atenuación de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza debe implicar, en el marco de una sociedad meritocrática, un aumento de la movilidad.

De hecho, los razonamientos de tipo silogístico o factorial son incapaces de dar cuenta de la interacción compleja de las variables que determinan la estructura de la movilidad.

Intentemos describir verbalmente los mecanismos relativamente complejos de los procesos que acabamos de estudiar.

De un período al otro, la demanda de educación crece, este crecimiento tiende a ser tanto más fuerte si se consideran los individuos de origen social más modesto.

Pero cuando un individuo suplementario aparece en un nivel escolar determinado, esto desencadena, en la hipótesis de que la estructura social es estable, un mecanismo de reacción en cadena que implica una degradación de la estructura de oportunidades sociales asociada a los niveles escolares inferiores.

Así, supongamos que x individuos suplementarios, que pertenecen por su origen social a la clase C_1 , adquieren un nivel escolar S_j entre el período t y el período $t + k$. Estos individuos contribuyen a acrecentar el nivel de escolarización medio de la clase C_1 . Pero, haciendo esto, contribuyen también a disminuir las oportunidades sociales de aquellos individuos de la clase C_1 que alcanzan un nivel escolar inferior a S_j . Así, en la ilustración numérica precedente, entre el período t_1 y el período t_2 , la proporción de individuos de origen social C_1 que alcanzan el nivel escolar más elevado (S_7) pasa de 0,1967 a 0,3070 (tabla 6.2). Para estos individuos, la adquisición del nivel escolar S_7 representa sin duda una garantía. Pero, al mismo tiempo, reducen las garantías que

* *N. del T.*: "Sistémique" = de sistemas.

puede pretender una proporción relativamente considerable de individuos de origen social C_1 que se quedarán en su nivel escolar inferior.

El modelo desencadena, en otros términos, un efecto complejo y contraproducente: cada uno muestra interés, dada la estructura meritocrática de la sociedad, en intentar alcanzar un nivel escolar lo más elevado posible, pero el aumento de la demanda global de educación tiene por efecto reducir, por un proceso de reacción en cadena, las esperanzas sociales ligadas a los niveles escolares inferior y medio; esta consecuencia contribuye probablemente a reforzar la demanda de educación de un período al otro y, así, a provocar un nuevo desplazamiento de la estructura de oportunidades sociales ligada a los diferentes niveles escolares, según un proceso indefinido.

Concluimos esta sección con dos observaciones:

1. Un análisis teórico general del modelo de movilidad utilizado aquí sería intelectualmente más satisfactorio que la explotación semi-experimental que acabamos de presentar. Sería, no obstante, delicado: el número de axiomas y de parámetros introducidos por este modelo es relativamente considerable. No se puede afirmar que se observarían con la misma nitidez los resultados que hemos obtenido, si se dieran a los parámetros valores diferentes a los que se han utilizado. Así, si las tasas de crecimiento de la demanda de enseñanza en función de la posición social fueran más diferenciadas, si el parámetro de prioridad tuviera un valor más débil, se observaría una tendencia al aumento de la movilidad en el tiempo.

No obstante, se puede afirmar que si se da a los parámetros valores realistas, es decir, valores que conduzcan a consecuencias acordes con la observación (como la parte del modelo concerniente a las desigualdades ante la enseñanza) o valores próximos a los que se observan empíricamente (como en el caso del parámetro de «prioridad»), se deben observar efectivamente las características estructurales que acabamos de mencionar.

2. Se observará también que estos resultados no están necesariamente limitados al caso en que la estructura social se puede considerar como estable en el tiempo. Para que aparezcan los mecanismos que acabamos de analizar, es suficiente que los cambios característicos de la estructura social no presenten, lo que parece seguro, la misma amplitud que la estructura escolar (ver sección 3 de este capítulo).

2. Análisis de una estructura con efecto de dominancia

Analizaremos ahora una versión modificada del modelo precedente.

Las hipótesis de este modelo se conservarán, con la excepción de que introduciremos un efecto de dominancia. Supondremos en otros términos un doble sistema de prioridad:

Sistema meritocrático, que privilegia a los individuos que tienen un nivel escolar más elevado.

Sistema de dominancia, que privilegia, dentro de cada grupo que posee un nivel escolar determinado, a aquéllos cuyo origen social es más alto.

Para fijar las ideas, supondremos (axioma auxiliar) que los coeficientes de dominancia son los de la tabla 6.5. Como se recordará, su significación es la siguiente. Consideremos el caso del coeficiente asociado al subgrupo C_2S_1 : es igual a 0,6; esto quiere decir que el 60 % de las posiciones todavía disponibles en cada nivel se atribuirán a los individuos de este tipo cuando la categoría prioritaria C_1S_1 haya recibido su parte, o alternativamente que el 60 % de los candidatos C_2S_1 , a los que no se ha acordado todavía una prioridad, alcanzarán un nivel social determinado si su número es inferior al de las posiciones disponibles.

Origen social	Niveles escolares					
	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	S ₆
C ₁	0,7	0,6	0,5	0,4	0,3	0,4
C ₂	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,6
C ₃	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	1,0 ⁸⁸

Tabla 6.5. - Coeficientes de dominancia asociados a cada categoría de origen social y a cada nivel escolar.

Como se ve, se ha supuesto una estructura relativamente simple que traduce un efecto de interacción entre el sistema de dominancia y el sistema meritocrático, conforme a lo que hemos observado en el caso de la tabla de Glass: la prioridad debida al nivel escolar es tanto más débil cuanto más bajo es el origen social; la prioridad debida al origen social es

58. Tautológico.

tanto más débil cuanto más bajo es el nivel escolar. Sin embargo, se ha supuesto que, cuando el nivel escolar es bajo, la capacidad de dominancia de las clases medias y superiores aumenta de nuevo como en el caso examinado por Glass (Cf. sexta columna de la tabla 6.5).

Supondremos que los coeficientes de dominancia son los mismos para las categorías de destino C_1 y C_2 , no siendo considerada evidentemente C_3 , ya que todos los individuos no localizados en C_1 o en C_2 son inmediatamente localizados en C_3 .

Se observa que el coeficiente que corresponde al grupo C_3S_6 es necesariamente igual a 1, ya que a este grupo se le debe atribuir por definición todas las posiciones no atribuidas a los otros subgrupos, que son prioritarios en relación a él.

Por razones de lugar, no consideraremos más que los dos periodos extremos del proceso, t_0 y t_3 .

El detalle del procedimiento ha sido ilustrado en el capítulo precedente; a propósito del análisis de la tabla de Glass, nos contentaremos, pues, con dar el resultado final, es decir, la distribución de los individuos con relación a la categoría social de destino en función del origen social y del nivel escolar en los periodos t_0 y t_3 . Las dos subtablas que componen la tabla 6.6 tienen, pues, exactamente la misma estructura de la tabla de Glass, salvo que el número y la definición de las categorías son diferentes. El interés del modelo está en que nos permite apreciar, en ausencia de datos empíricos observados en puntos diferentes del tiempo, los efectos plausibles del desarrollo de las tasas de escolarización y de la atenuación de las desigualdades ante la enseñanza sobre la estructura de la movilidad, en una situación caracterizada por la presencia de lo que hemos llamado efecto de dominancia.

Los dos principales resultados que se pueden extraer de la tabla 6.6 son los siguientes:

1. La presencia de desigualdades considerables ante la enseñanza, de una estructura meritocrática y de una estructura de dominancia acusadas, no son excluyentes de una movilidad social relativamente importante. Este resultado está de acuerdo con lo que se observa empíricamente en la tabla de Glass.

2. La atenuación de las desigualdades ante la enseñanza y el aumento de las tasas de escolarización no modifican de manera sensible la estructura de la movilidad social.

En resumen, se vuelven a encontrar los resultados de la primera sección.

Origen social	Nivel escolar	C1	Status social C2	C3	Total	
10	C1	S1	1377 (0.7000)	413 (0.2100)	177 (0.0900)	1967 (1.0000)
		S2	543 (0.6000)	217 (0.2398)	145 (0.1602)	905 (1.0000)
		S3	309 (0.5000)	155 (0.2508)	154 (0.2492)	618 (1.0000)
		S4	694 (0.4000)	416 (0.2398)	625 (0.3602)	1735 (1.0000)
		S5	832 (0.3000)	583 (0.2101)	1360 (0.4901)	2775 (1.0000)
		S6	582 ¹ (0.2910)	567 (0.2835)	851 (0.4255)	2000 (1.0000)
	Total	4337 (0.4337)	2351 (0.2351)	3312 (0.3312)	10000 (1.0000)	
	C2	S1	612 (0.6000)	257 (0.2520)	151 (0.1480)	1020 (1.0000)
		S2	595 (0.4996)	298 (0.2502)	298 (0.2502)	1191 (1.0000)
		S3	428 (0.3996)	257 (0.2400)	386 (0.3604)	1071 (1.0000)
S4		1256 (0.3000)	880 (0.2101)	2052 (0.4900)	4188 (1.0000)	
S5		404 ¹ (0.0373)	2085 (0.1926)	8338 (0.7701)	10827 (1.0000)	
S6		523 ¹ (0.0447)	6706 (0.5732)	4471 (0.3821)	11700 (1.0000)	
Total	3818 (0.1273)	10483 (0.3494)	15528 (0.5176)	30000 (1.0000)		
C3	S1	159 (0.5000)	80 (0.2516)	79 (0.2484)	318 (1.0000)	
	S2	250 (0.4000)	150 (0.2404)	224 (0.3590)	624 (1.0000)	
	S3	212 (0.2994)	149 (0.2105)	347 (0.4901)	708 (1.0000)	
	S4	713 ¹ (0.1820)	641 (0.1636)	2564 (0.6544)	3918 (1.0000)	
	S5	162 ¹ (0.0088)	3654 (0.1982)	14616 (0.7930)	18432 (1.0000)	
	S6	349 ¹ (0.0097)	12492 ¹ (0.3470)	23159 (0.6433)	36000 (1.0000)	
Total	1845 (0.0307)	17166 (0.2861)	40989 (0.6831)	60000 (1.0000)		
11	C1	S1	2148 (0.6999)	645 (0.2102)	276 (0.0899)	3069 (1.0000)
		S2	596 (0.6002)	238 (0.2397)	159 (0.1601)	993 (1.0000)
		S3	313 (0.5000)	156 (0.2492)	157 (0.2508)	626 (1.0000)
		S4	694 (0.4327)	364 (0.2269)	546 (0.3404)	1604 (1.0000)
		S5	183 ¹ (0.0813)	620 (0.2756)	1447 (0.6431)	2250 (1.0000)
		S6	124 ¹ (0.0850)	534 (0.3660)	801 (0.5490)	1459 (1.0000)
	Total	4058 (0.4058)	2557 (0.2557)	3385 (0.3385)	10000 (1.0000)	
	C2	S1	1627 (0.5999)	651 (0.2400)	434 (0.1600)	2712 (1.0000)
		S2	1014 (0.5000)	507 (0.2500)	507 (0.2500)	2028 (1.0000)
		S3	629 (0.4001)	377 (0.2398)	566 (0.3601)	1572 (1.0000)
S4		327 ¹ (0.0640)	1434 (0.2807)	3348 (0.6553)	5109 (1.0000)	
S5		86 ¹ (0.0086)	1993 (0.1983)	7971 (0.7931)	10050 (1.0000)	
S6		112 ¹ (0.0131)	5050 (0.5921)	3367 (0.3948)	8529 (1.0000)	
Total	3795 (0.1265)	10012 (0.3337)	16193 (0.5398)	30000 (1.0000)		
C3	S1	699 (0.5000)	350 (0.2500)	349 (0.2500)	1398 (1.0000)	
	S2	691 (0.4000)	415 (0.2402)	971 (0.5619)	1728 (1.0000)	
	S3	499 (0.3002)	349 (0.2100)	814 (0.4898)	1662 (1.0000)	
	S4	153 ¹ (0.0213)	1406 (0.1958)	5623 (0.7829)	7182 (1.0000)	
	S5	34 ¹ (0.0016)	2050 ¹ (0.0941)	19690 (0.9043)	21774 (1.0000)	
	S6	74 ¹ (0.0028)	12861 ¹ (0.4898)	13321 (0.5074)	26256 (1.0000)	
Total	2150 (0.0358)	17431 (0.2905)	40419 (0.6737)	60000 (1.0000)		

1. El número de lugares disponibles restantes en la categoría de destino considerada, que es más débil que el número de candidatos, se utiliza como base de cálculo.

Tabla 6.6. - Status social en función del origen social y del nivel escolar según el modelo.

3. Los efectos de la fecundidad diferencial y de los cambios de la estructura social

Los dos casos precedentemente estudiados conducen necesariamente a la igualdad, desde el punto de vista de los efectivos, entre movilidad ascendente y movilidad descendente. En efecto, habiendo supuesto la estructura social estable en el tiempo, cada movimiento ascendente debe ser compensado por un movimiento descendente y, recíprocamente, cada movimiento descendente por un movimiento ascendente. De esto resulta, ya que los efectivos de las categorías tienen tendencia a ser tanto más elevados cuanto de nivel más bajo son, que las probabilidades de subir en la escala social, de una generación a la otra, son más débiles que las probabilidades de descender.

Este resultado no es conforme a lo que se observa en general en las tablas de movilidad intergeneracionales características de las sociedades industriales. Por eso una teoría realista de la movilidad supone que se hagan intervenir dos fenómenos que, uno y otro, contribuyan a destruir la igualdad entre movilidad ascendente y movilidad descendente a la cual conducen las hipótesis utilizadas en las dos secciones precedentes: *los cambios de la estructura social*, por una parte; *la existencia de diferencias de fecundidad entre las tasas sociales*, por otra. Consideraremos brevemente, en un nivel lógico, los efectos de estas dos variables. Nos referimos para ello al modelo de la primera sección (ausencia de efectos de dominancia).

Los cambios de la estructura social

Es fácil construir un modelo que fuera exactamente idéntico al modelo de la primera sección de este capítulo, pero donde la hipótesis de la fijeza de la estructura social en el tiempo fuera reemplazada por la hipótesis contraria. Así, se podría suponer que, de uno al otro de los cuatro períodos considerados, se asista a una reducción progresiva de los efectivos de la clase más baja (C_1) y a un aumento de los efectivos de la clase media (C_2). Sería suficiente introducir un axioma auxiliar que dé un valor numérico a los efectivos de

las diferentes clases en los cuatro períodos para aplicar el modelo utilizado en la primera sección en este nuevo caso.

Sin evitar este ejercicio, es fácil ver cuál sería el resultado del análisis.

En primer lugar, se constataría, a nivel de la tabla de movilidad intergeneracional que se deduciría del modelo, un excedente de efectivos en movilidad ascendente con relación a los efectivos en movilidad descendente.

En segundo lugar, salvo si se suponen cambios en la estructura social extremadamente rápidos y de un mismo orden de intensidad que los de la estructura escolar, se observará que las consecuencias del modelo de la sección precedente siguen siendo válidas.

En particular, *los cambios en la estructura de la movilidad serán de débil amplitud y de apariencia errática*, si los cambios de la estructura social son relativamente débiles y del mismo orden de amplitud de un período al siguiente.

Por otro lado, volveremos a encontrar el proceso fundamental descrito en la sección 1, según el cual el aumento de la demanda de enseñanza en un nivel escolar determinado tiene por efecto producir una modificación que obedece a un proceso de reacción en cadena de la estructura de posibilidades sociales ligada a los niveles inferiores. Este proceso será, no obstante, reducido en la medida en que, por hipótesis, de un período al otro, un cierto número de posiciones sociales de nivel inferior sean suprimidas y reemplazadas por posiciones de nivel más elevado.

Se puede considerar, en resumen, que los cambios de la estructura social no modifican la estructura del proceso puesta en evidencia en el caso en que se supone la estructura social fija. Si se supone que los cambios de la estructura social son menos importantes, en un período dado, que los de la estructura escolar, extrayéndose las siguientes conclusiones:

1. Por el efecto de reacción en cadena puesto en marcha por el aumento de la demanda global de educación, el aumento de las tasas de escolarización junto a la atenuación de las desigualdades ante la enseñanza no conduce, por los valores realistas de los parámetros, a una modificación de la estructura de la movilidad, incluso cuando se suponen cambios en el tiempo de la estructura social, siempre y cuando aquéllos sean suficientemente lentos.

2. En relación al caso de la sección 1, la hipótesis de cambios en la estructura social introduce un excedente de efecti-

vos en situación de movilidad ascendente con relación a los efectivos en situación de movilidad descendente. Esto significa que, si se consideran, no los efectivos, sino las proporciones de individuos que, teniendo un origen social dado alcanzan un status social determinado, las proporciones que corresponden a la movilidad ascendente (por debajo de la diagonal principal de la matriz de movilidad intergeneracional) serán, como media, más fuertes que en el caso de la sección 1, en tanto que las proporciones que corresponden a la movilidad descendente (por encima de la diagonal principal) serán más débiles.

Sin embargo, se puede esperar que las primeras sigan siendo, como media, más débiles que las segundas. Este resultado es, en efecto, una necesidad lógica a partir del momento en que se supone que, a pesar de los cambios que sobrevienen en la estructura social, las categorías son tanto más numerosas cuanto más bajo se sitúan en el nivel de la escala social.

Esta proposición muestra que, bajo hipótesis realistas, aun si el número de individuos que suben es superior al de los que bajan de una generación a la otra, se debe esperar que la *probabilidad* de descender de un individuo situado, por sus orígenes sociales en la parte superior de la escala social, sea mayor que la probabilidad de subir de un individuo situado en la parte inferior de la escala social.

Veremos, en el capítulo siguiente, que esta proposición es efectivamente confirmada por los hechos.

Este resultado conduce a un problema difícil que nos contentaremos con mencionar de nuevo. En efecto, una misma *categoría social* (en sentido nominalista) puede tener una significación diferente, en términos de *posición social*, de un período al otro. Entre los factores que afectan la posición social de una categoría, su importancia numérica relativa juega un rol importante, directa o indirectamente. Directamente en la medida en que, siendo escasa es menos observable. Indirectamente, en la medida en que la extensión numérica de una categoría social está generalmente asociada a una modificación de su reclutamiento social (ver, por ejemplo, el caso de los «docentes», de los «técnicos», de los «mandos», etc.). Si se extrae de estas observaciones la proposición según la cual la jerarquía de las posiciones sociales está, *grasso modo*, ligada a los efectivos que le corresponden, se deduce que, de manera necesaria, la probabilidad de subir en la jerarquía de las posiciones sociales, de una gene-

ración a la otra, es necesariamente más débil que la probabilidad de descender.⁵⁹

3. A pesar de los cambios que pueden sobrevenir en la estructura social, cambios rápidos en la estructura escolar pueden provocar una modificación relativamente brutal de la estructura de las oportunidades sociales asociadas a niveles escolares inmediatamente inferiores a los niveles más elevados, habiendo definido los niveles más altos como los que están asociados a una estructura sin cambio o prácticamente sin cambios de las oportunidades sociales en el tiempo, a pesar del crecimiento de la demanda de educación (niveles S_1 y S_3 en el caso considerado en la sección 1).

La fecundidad diferencial

Consideremos ahora los efectos de la fecundidad diferencial sobre la movilidad. Para fijar las ideas, supondremos que la fecundidad tiene tendencia a ser tanto más elevada cuanto más baja es la clase social.⁶⁰

La tabla 6.2 nos dice que en el período t_0 , las probabilidades de alcanzar el nivel escolar S_1 son respectivamente iguales a 0,1967 para los individuos de origen C_1 , 0,0340 para los individuos de origen C_2 y 0,0053 para los individuos de origen C_3 . En ausencia de fenómenos de fecundidad diferencial sobre 100.000 individuos, $0,1967 \times 10.000 = 1.967$ individuos de origen C_1 , $0,0340 \times 30.000 = 1.020$ individuos de origen C_2 y $0,0053 \times 60.000 = 318$ individuos de origen C_3 , alcanzan el nivel más elevado.

Supongamos ahora que cada individuo de sexo masculino y de clase C_1 o de clase C_2 , da lugar, como media, al naci-

59. De la importante bibliografía consagrada a las "nuevas clases sociales" engendradas por el desarrollo técnico, económico y social de las sociedades industriales, consultar, por ejemplo, Mallet (1963), Millar (1966), Goldthorpe (1968, 1969, 1970), Touraine (1968), König (1965), Smelser y Lipset (1966). A propósito de la "nueva" clase obrera, ver el luminoso estudio crítico de Reynaud (1972). No podemos naturalmente abordar estos problemas aquí. Posteriormente, cuando la teoría de la estratificación y de las clases haya dejado de ser la *ödes Land*, el "desierto" del cual habla Dahrendorf (1967), será necesario introducir, en la teoría de la movilidad, una teoría de la estratificación suficientemente elaborada.

60. Ver sobre estas cuestiones, por ejemplo, Sibley (1953), Febuay (1959), Tabah (1970), Matras (1960, 1967), por su parte, ha presentado interesantes ensayos teóricos que tratan la influencia de la fecundidad diferencial sobre la movilidad social.

miento de un niño de sexo masculino, en tanto que un individuo de clase C_3 , como media, el nacimiento de 1,5 niños de sexo masculino. En este caso 100.000 individuos de sexo masculino darán nacimiento a:

$$(1 \times 10.000) + (1 \times 30.000) + (1,5 \times 60.000) = 130.000$$

niños de sexo masculino.

Entre estos niños, en el período t_0 , 1.967 individuos de origen social C_1 y 1.020 individuos de origen social C_2 alcanzarán el nivel escolar inferior como en el caso precedente. Pero el número de individuos de origen social C_3 que alcanzará este nivel es ahora igual a:

$1,5 \times 60.000 \times 0,0053 = 477$, en lugar de 318 como en el caso precedente. En total se tiene pues $1.967 + 1.020 + 477 = 3.464$ estudiantes en lugar de $1.967 + 1.020 + 318 = 3.305$ como en el caso precedente.

De la misma manera, en el período t_0 , 2.000 niños de origen social C_1 , 11.700 niños de origen social C_2 y 36.000 niños de origen C_3 llegan solamente al nivel escolar más bajo (S_6), en la hipótesis de que la fecundidad es igual. Con las hipótesis arriba citadas relativas a la fecundidad diferencial, estos efectivos son respectivamente iguales a 3.000, 10.800 y 54.000. En total se tiene, pues, $2.000 + 11.700 + 54.000 = 67.700$ jóvenes de nivel S_6 , en lugar de $2.000 + 11.700 + 36.000 = 49.700$, como en el caso precedente.

Si la distribución de las posiciones sociales disponibles es estable, se tendrán, para un total de 130.000 candidatos, 13.000 posiciones de nivel C_1 , 30.000 posiciones de nivel C_2 y 78.000 posiciones de nivel C_3 . Se puede estudiar entonces, conservando el conjunto de hipótesis del modelo de la sección 1, a excepción de la hipótesis relativa a la igualdad de la fecundidad, el efecto de las diferencias de fecundidad sobre la movilidad.⁶¹

La tabla 6.7 corresponde a la primera parte de la tabla 6.3. Da el nivel social en función del nivel escolar en el caso en que existen diferencias de fecundidad. Como la fecundidad más fuerte de la clase C_3 implica un desplazamiento hacia la parte inferior de la estructura escolar (distribución de individuos en función del nivel escolar), se constata, como

61. La formalización precedente implica que se considera la fecundidad en términos relativos y no absolutos. Está claro que las variaciones de la fecundidad en el tiempo, en términos absolutos, tienen así una influencia sobre la movilidad. Pero este problema desborda la presente obra.

se podía esperar, que la estructura de posibilidades sociales, ligada particularmente al nivel S_6 , es más favorable que en el caso en que la fecundidad se supone igual.

Nivel escolar	Status social			Total
	C ₁	C ₂	C ₃	
t_0 S ₁	2425 (0,7000)	727 (0,2100)	312 (0,0900)	3464 (1,0000)
S ₂	2122 (0,7000)	637 (0,2100)	273 (0,0900)	3032 (1,0000)
S ₃	1926 (0,7000)	577 (0,2100)	248 (0,0900)	2751 (1,0000)
S ₄	4569 (0,3872)	5062 (0,4290)	2169 (0,1838)	11800 (1,0000)
S ₅	1581 (0,0383)	22398 (0,5430)	17272 (0,4187)	41251 (1,0000)
S ₆	377 (0,0056)	9599 (0,1418)	57726 (0,8526)	67702 (1,0000)
Total	13000 (0,1000)	39000 (0,3000)	78000 (0,6000)	130000 (1,0000)

Tabla 6.7. - Status social en función del nivel escolar, en el período t_0 en la hipótesis de una fecundidad más fuerte de la clase C₃.

Categoría social de origen	Categoría social de destino			TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	
t_0 C ₁	0,3232	0,3268	0,3500	1,000
C ₂	0,1466	0,3341	0,5191	0,998
C ₃	0,0597	0,2857	0,6747	1,001

Tabla 6.8. - Tabla de movilidad intergeneracional (período t_0) en el caso en que se supone una fecundidad mayor de la clase C₃.

Los datos de movilidad intergeneracional que corresponden al caso en que se supone una fecundidad mayor de la clase C₃ se presentan en la tabla 6.8. Esta tabla es el equivalente de la parte superior de la tabla 6.4.

Como se ve, la introducción de la fecundidad diferencial no modifica la estructura de la movilidad. De hecho, suponiendo una fecundidad mayor en la clase más baja, se genera un desplazamiento hacia la parte inferior de la estructura de orígenes sociales. La tabla de movilidad resultante es, pues, análoga a la que se obtendría suponiendo un desenvolvimiento menos avanzado de la estructura escolar. Por eso los ligeros cambios que se observan en la estructura de la movilidad, cuando se compara la tabla 6.8 con la parte superior de la tabla 6.4, son análogos a los que se observan comparando la parte superior de la tabla 6.4, que corresponde al período t_0 , con la parte siguiente, que corresponde al período t_1 .

4. La noción de movilidad estructural

Concluiremos este capítulo con una breve nota sobre la noción de *movilidad estructural*, que ocupa un lugar importante en la literatura relativa a la movilidad social.

Los autores que han tratado este problema reconocen generalmente que la movilidad intergeneracional es influenciada por los cambios que sobrevienen, de una generación a otra, en la estructura social. Ellos han tratado de distinguir la parte de movilidad debida a estos cambios, a la cual se le da generalmente el nombre de *movilidad estructural*, de la parte de movilidad debida a otros «factores» a los cuales se les da el nombre de *movilidad no estructural* o de *movilidad pura* o también de *movilidad de intercambio* (*exchange mobility*).⁶²

Frecuentemente, la importancia de la movilidad no estructural es interpretada como caracterización de la libertad de movimientos de los individuos. Inversamente, cuanto más débil es la movilidad no estructural, más rígido se considera el sistema de estratificación. La distinción apunta, en otros términos, a separar los movimientos que son reconocidos como necesarios para la evolución de la estructura social (movilidad estructural) de los movimientos que vienen a agregarse a los precedentes (movilidad no estructural), para formar la *movilidad total observada* o *movilidad bruta*.

Otros autores, como Sorokin (1927) o Kahl (1957), distinguen muchos tipos de movilidad estructural. Los trabajos de Kahl son particularmente interesantes desde este ángulo en la medida en que se esfuerza por separar la parte de movilidad debida a la evolución de la estructura social, la parte debida a los intercambios migratorios y la parte debida a la fecundidad diferencial.

En realidad, la oposición entre movilidad estructural y movilidad no estructural no tiene sentido en nuestro criterio. Deriva del hecho de que, en la mayoría de los casos, los datos de los que disponen los investigadores están constitui-

62. Como bien ha señalado Duncan (1966), las tablas de movilidad intergeneracional no permiten, con todo rigor, determinar la evolución de la estructura social en la medida en que los padres de los individuos interrogados en un momento dado no constituyen, por regla general, una muestra representativa de la estructura social de la "generación" que precede a la de los encuestados.

dos por tablas intergeneracionales de movilidad. Ahora bien, el único «factor estructural» susceptible de ser puesto en evidencia a partir de este tipo de datos es efectivamente la evolución de la estructura social.⁶³

Pero esto no implica que la evolución de la estructura social, como bien ha visto Kahl, sea el único «factor» *estructural*. Toda la teoría propuesta en este libro muestra, por el contrario, que la movilidad resulta de las interacciones de un *sistema* de variables estructurales, siendo la evolución de la estructura social una de estas variables. Por eso, se puede observar una cierta cantidad de movilidad estructural, incluso en ausencia de cambios en la estructura social. Así, las discordancias entre estructura escolar y estructura social, que es difícil no considerar como estructurales, son, como se ha visto, generadoras de movilidad.

La noción de movilidad estructural no tiene sentido, en resumen, más que por relación a la teoría de la movilidad que se ha definido previamente. Cuando el único factor identificable es el cambio de la estructura social, se estará tentado de definir la movilidad estructural como aquella que corresponde a este factor. Pero como la acción de esta variable sobre la movilidad es diferente según el estado de otras variables estructurales como el desarrollo del sistema de enseñanza, la distinción entre movilidad estructural y movilidad residual no tiene, en absoluto, sentido.

5. Conclusión

Hemos presentado en este capítulo un esbozo de teoría formal que analiza la movilidad como la resultante de un sistema complejo de variables, es decir:

— La posición social, variable que determina las probabilidades de mantenerse en los diferentes niveles escolares, en combinación con otras variables.

— La herencia cultural, variable que determina el nivel del éxito escolar, el cual contribuye a determinar el nivel escolar.

— La estructura social.

— La evolución de la estructura social.

63. Ver, por ejemplo, Rogoff (1953, 1968), Yasuda (1964), Lipset y Bendix (1959).

— La intensidad del efecto meritocrático (influencia del nivel escolar sobre la clase social).

— La intensidad del efecto de dominancia (influencia del origen social, en un nivel escolar determinado).

— La estructura escolar (distribución de los individuos en función del nivel escolar).

— La evolución de la estructura escolar.

— La fecundidad diferencial.

Se trata de un *esbozo* en la medida en que las informaciones empíricas de las cuales disponemos no permiten dar a esta teoría una forma más precisa y más completa. Deliberadamente, hemos eliminado los modelos que la componen y todo elemento a propósito del cual no tenemos más que informaciones empíricas inciertas. Estas informaciones faltan cuando se trata de estudiar, por ejemplo, la evolución del efecto de dominancia en el tiempo o el efecto sobre la movilidad de las discordancias «horizontales» entre estructuras escolares y estructuras sociales.

A pesar de sus insuficiencias, la teoría precedente introduce, de manera esquemática, cierto número de mecanismos que se pueden considerar como suficientemente realistas. Se puede intentar, pues, comparar las consecuencias con los resultados de investigaciones empíricas en materia de movilidad social.

Procederemos a esta confrontación en el último capítulo de este libro. Antes, recordaremos las diversas conclusiones que se desprenden del presente capítulo:

1. A pesar de la atenuación de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, a pesar de la expansión de las tasas de escolarización, *no hay posibilidad de observar, en las sociedades industriales, un aumento sino una disminución sensible de la movilidad.*

De manera general, la estructura de la movilidad tiene muchas posibilidades de quedar relativamente estable en el tiempo.

2. *Se debe observar, con la expansión de las tasas de escolarización, una degradación de la estructura de posibilidades sociales ligadas a los niveles escolares inferiores más que a los niveles más elevados.* Esta degradación es particularmente sensible en el caso de los niveles escolares inmediatamente adyacentes a los niveles escolares superiores.

3. El carácter afirmado de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, de la dimensión meritocrática y de los efectos de dominancia en las sociedades industriales no

excluyen la aparición de una *movilidad relativamente importante*.

4. *Las probabilidades de subir en la jerarquía social de una generación a la siguiente son inferiores, en general, a las probabilidades de descender.*

5. Si se supone un desplazamiento lento de la estructura social hacia la parte superior de la jerarquía social, el número de individuos en situación de movilidad ascendente debe ser superior al número de individuos en situación de movilidad descendente. Sin embargo, las probabilidades de descender de una posición C_i a una posición inferior C_j son, en conjunto, más elevadas que las probabilidades de subir de C_j hacia C_i .

6. En las sociedades industriales, *la relación entre nivel de instrucción y movilidad es normalmente débil*. No hay ocasión para esperar que la movilidad ascendente esté frecuentemente mucho más asociada a un nivel de instrucción más elevado que a un nivel de instrucción mediocre; o que la movilidad descendente esté con más frecuencia asociada a un nivel de instrucción bajo que a un nivel de instrucción elevado. Esta proposición largamente examinada en el capítulo 1 (paradoja de Anderson) no se ha discutido aquí. Fundándonos en los datos del presente capítulo, se puede mostrar fácilmente que la paradoja de Anderson se aplica de manera general.

7. La relación entre el nivel de instrucción relativo del hijo (con relación al padre) y la movilidad del hijo es débil (segundo aspecto de la paradoja de Anderson). No hay por qué esperar que un adolescente que tiene un nivel escolar más elevado que el de su padre tenga muchas más probabilidades de tener un status social más alto que el adolescente que tiene un nivel escolar más bajo que el de su padre.

8. Sin embargo es fácil demostrar que la paradoja de Anderson debe matizarse en función del nivel de desarrollo del sistema de enseñanza. En el caso en que las tasas de escolarización son bajas, el hecho de tener un nivel escolar superior es un triunfo que permite alcanzar posiciones sociales más elevadas. Pero estas posiciones pueden ser alcanzadas igualmente por individuos que tienen un nivel escolar inferior. Como los últimos tienen posibilidades de tener un origen social, como media, más bajo que los primeros, van a pertenecer por su parte a la clase de individuos de nivel escolar medio en situación de movilidad ascendente, en tanto que los primeros pertenecen, por la suya, a la clase de individuos de nivel escolar elevado en situación de estabilidad

social. En este caso, se debe esperar, pues, una débil relación entre el nivel escolar y la movilidad.

A medida que las tasas de escolarización se elevan, las posibilidades sociales asociadas a los niveles escolares medios disminuyen (ver por ejemplo el caso del nivel S_3 entre t_2 y t_3 , tabla 6.3). De ahí resulta que los niveles escolares superiores conducen, en lo sucesivo, a posiciones sociales superiores más frecuentemente que los niveles medios o inferiores. Se debe observar, pues, una ligazón no despreciable entre movilidad ascendente y posesión/no posesión de un nivel escolar superior, en tanto que un nivel escolar medio no está asociado a una probabilidad de movilidad ascendente sensiblemente mayor que un nivel escolar inferior.

9. La tabla 6.3 sugiere que el desarrollo de las tasas de escolarización tiene por efecto, sobre todo, desplazar *los niveles escolares que corresponden a los diferentes niveles de la jerarquía de las posiciones sociales*. Así, en t_0 se puede establecer, si se considera la estructura de oportunidades sociales asociada a cada nivel escolar, la somera correspondencia siguiente:

$$\begin{array}{l} S_1, S_2, S_3 \rightarrow C_1, \\ S_4, S_5 \rightarrow C_2 \\ S_6 \rightarrow C_3 \end{array}$$

en tanto que en el período t_3 , la correspondencia es:

$$\begin{array}{l} S_1, S_2 \rightarrow C_1 \\ S_3, S_4 \rightarrow C_2 \\ S_5, S_6 \rightarrow C_3 \end{array}$$

Nos queda por preguntarnos, en el capítulo siguiente, si estas diversas consecuencias son o no confirmadas por las escasas observaciones de las que disponemos en materia de movilidad social. Al mismo tiempo, tendremos que interrogarnos sobre las consecuencias sociológicas de los mecanismos que acabamos de describir de manera esquemática.

10. Sin embargo, es necesario subrayar antes un resultado marginal con relación al tema principal de este libro, pero de importancia fundamental. Este «teorema» puede enunciarse de la siguiente manera:

Bajo condiciones generales, el desarrollo del sistema educativo puede producir, en tanto que tal, un aumento de las desigualdades económicas, aunque decrezca la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza.

Para demostrar este teorema, es necesario introducir una hipótesis suplementaria: aquella según la cual, bajo condiciones iguales, el nivel de instrucción tiene un efecto positivo sobre el ingreso. Las pruebas empíricas de la validez de esta hipótesis son numerosas. Contentémonos con dirigir al lector sobre este punto a Miller (1964): él muestra que, en Estados Unidos, dentro de profesiones estrechamente definidas, el salario crece con la educación. Este resultado se deduce de una teoría familiar en economía de la educación según la cual la instrucción es asimilable a un capital. El lector puede consultar sobre este tema: Shultz (1963), Becker (1964) o Blaug (1968): cuando el nivel de instrucción del empleado es más elevado, el costo del aprendizaje en el taller (*on-the-job-training*) o de la adaptación a las nuevas tareas es, para el empresario, más reducido.

Una vez admitida esta hipótesis, cuya validez depende evidentemente de los contextos nacionales, es suficiente para demostrar el teorema precedente, trasladarse a la tabla 6.6. Se ve allí que el nivel de instrucción general de la categoría social C_1 crece más rápido en el tiempo que el de la categoría C_2 y el de la categoría C_2 crece mucho más rápido que el de la categoría C_3 .

En otros términos, el nivel de instrucción medio de cada categoría socio-profesional crece con el tiempo. Pero este crecimiento es tanto más rápido cuanto más elevada es la categoría. Puesto que el ingreso crece con el status socio-profesional para un nivel de instrucción determinado y con el nivel de instrucción para un status socioprofesional determinado, resulta que las desigualdades económicas aumentan en el tiempo, aunque la tabla 6.6 deriva de un modelo que genera, por otra parte, una disminución de las desigualdades ante la enseñanza.

Este resultado contribuye quizás a explicar que las desigualdades económicas aparecen como crecientes más que decrecientes en la mayor parte de las sociedades industriales liberales desde finales de la Segunda Guerra Mundial. Señalamos para el lector interesado que Thurow (1972) ha llegado a una conclusión similar a partir de una perspectiva diferente. Muestra cómo los Estados Unidos se caracterizan desde finales de la Segunda Guerra Mundial a la vez por una declinación de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza y por un aumento de las desigualdades económicas. Como se recordará, esta doble tendencia es característica, no solamente de los Estados Unidos, sino de la mayor parte de las sociedades industriales liberales.

Datos sobre la movilidad social y su evolución

Examinaremos en este capítulo los principales resultados que se pueden extraer de las encuestas sobre movilidad social. Nos interesamos en particular:

1. por la estructura y su evolución en el tiempo;
2. por las relaciones entre movilidad y educación;
3. por las variaciones de la estructura de la movilidad en el espacio (aquí como en otra parte, nos limitaremos al caso de las sociedades industriales de tipo liberal).

Nos preguntaremos primero en qué medida estos resultados empíricos concuerdan con las consecuencias teóricas de los modelos desarrollados en los capítulos precedentes.

Después, nos preguntaremos por las *consecuencias sociológicas* de estos resultados.

Precisemos, seguidamente, que es imposible rendir cuenta de los resultados de las encuestas de movilidad social de manera exhaustiva. A pesar de que dan, como hemos tenido ocasión de decir muchas veces, escasas informaciones sobre los procesos de movilidad, son a la vez extremadamente numerosas y dispares desde el punto de vista metodológico. Por eso nos limitaremos particularmente a los resultados recurrentes que se encuentran en una sociedad u otra y, de manera general, a los resultados susceptibles de informarnos sobre los mecanismos fundamentales de la movilidad social.

Por razones de lugar, estaremos obligados a remitir al lector, en numerosos casos, a datos publicados en la bibliografía, contentándonos con presentar en el texto los datos más significativos.

1. Estructura y evolución de la movilidad en el tiempo

Principales características estructurales de la movilidad

No nos extenderemos mucho sobre el problema de la estructura de la movilidad. Las dos tablas presentadas en el capítulo 5, la tabla inglesa extraída de los trabajos de Glass y la tabla francesa extraída de una encuesta del INSEE muestran:

1. que la movilidad no es despreciable;
2. que las probabilidades de subir son en general más débiles que las probabilidades de descender.

En efecto, si nos referimos a la tabla 5.1, se observa que solamente 124 de los 276 individuos cuyos padres tienen status más elevado, o sea el 44,93 % han conservado ese status. Entre los individuos de origen social C_3 , el 13,46 % (46/342) han accedido al status superior (C_1), el 18,71 % (64/342) han quedado estables y el 67,84 % (232/342) han descendido a un status inferior. Entre los individuos de origen C_3 , los porcentajes correspondientes son el 17,03 (87/511) para la movilidad ascendente, el 21,14 (108/511) para la estabilidad y el 61,84 (316/511) para la movilidad descendente. Para los individuos de origen C_4 , son de 22,93 % (341/1.487) para la movilidad ascendente, de 47,21 % (702/1.487) para la estabilidad y de 29,86 % (444/1.487) para la movilidad descendente. En lo que concierne finalmente a las personas de origen C_5 , el 48,80 % (407/834) han quedado estables de una generación a la otra y el 51,20 % (427/834) han sufrido una movilidad ascendente.

Consideremos ahora la tabla francesa (tabla 5.7). Es fácil deducir que si se consideran los individuos cuyo origen social es más alto (profesiones liberales y cuadros superiores), el 41,11 % (361/878) de entre ellos han conservado este status. En lo que respecta a los individuos cuyo padre pertenece a la categoría de los cuadros medios, la proporción de los móviles descendentes es, como en el caso precedente, superior a la proporción de los móviles ascendentes. En cuanto al porcentaje de individuos estables, es igual al 35,80 % (367/1.025).

Estos diferentes resultados confirman las dos consecuencias que acabamos de recordar del modelo desarrollado en los capítulos precedentes:

1. El número de individuos en situación de movilidad

ascendente parece ser superior, en la mayor parte de los casos, al número de individuos en situación de movilidad descendente, siendo ello debido a un desplazamiento hacia arriba de la estructura social. Una prueba de esta proposición se tendrá por ejemplo en Blau y Duncan (1967, p. 41) en el caso americano, Svalastoga (1959) en el caso danés, en Janowitz (1958) en el caso alemán. En el caso inglés y en el caso francés, la proposición es menos claramente válida, como se puede ver analizando desde este punto de vista las tablas 5.1 y 5.7.

2. Sin embargo, las *proporciones* que corresponden a la movilidad descendente son en general más altas que las proporciones que corresponden a la movilidad ascendente. Esto resulta de que los desplazamientos de la estructura social en el tiempo no son generalmente suficientes para compensar los efectos que resultan de la estructura piramidal de los efectivos: cuando x personas de origen social elevado conocen un movimiento descendente y x personas de origen social más bajo, conocen, por compensación, un movimiento ascendente (en la hipótesis de una estructura social prácticamente fija y una fecundidad prácticamente igual), la proporción x /número de individuos de origen social elevado será, ciertamente, más alta que la proporción x /número de individuos de origen social más bajo.⁶⁴

Por otro lado, se constata que la movilidad es relativamente importante en los dos casos teniendo en cuenta la intensidad de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza y el peso de la dimensión meritocrática.⁶⁵

64. Se observará que, en el caso inglés, la distribución de los padres en función del origen social no es muy diferente de la distribución de encuestados en función del status social (recordemos que la primera distribución social no podría interpretarse sin precaución como característica de la estructura social en la "generación" de los padres). En el caso francés, para 10.000 individuos, a 330 padres de origen social superior (cuadros superiores, profesiones liberales) corresponden 525 hijos que pertenecen a la misma categoría, a 390 padres de los cuadros medios, 925 hijos de la misma categoría, a 1.015 padres empleados, 1.305 hijos de la misma categoría. Haciendo las reservas necesarias, se pueden interpretar, pues, estos resultados como indicadores de aumento intergeneracional de la proporción de plazas disponibles en los niveles medios y altos. Pero por otro lado, a 35.000 padres obreros corresponden 4.795 hijos de obreros. Naturalmente, la proporción de agricultores, de artesanos y pequeños comerciantes decrece, por compensación, considerablemente. Cf. Bertaux (1969, 1970).

65. En cuanto a la cuestión de saber si la movilidad de las sociedades industriales es, en términos absolutos, importante o despreciable, equivaldría a preguntarse, como el borracho, si la botella está medio llena o medio vacía.

Finalmente, es preciso hacer notar que la tabla de Glass muestra un carácter estructural, propio de toda tabla de movilidad: en el caso en que se observa un movimiento intergeneracional, sea ascendente, sea descendente, éste tiene más posibilidades de dirigirse hacia las categorías sociales adyacentes a la categoría de origen, que hacia las categorías que están medianamente alejadas de esta última en la jerarquización de categorías y más posibilidades de dirigirse hacia las categorías medianamente alejadas que hacia las categorías muy alejadas. Es fácil ver que este punto se deduce igualmente de la teoría desarrollada en los capítulos precedentes.

En una *teoría de la decisión* más completa que la que hemos presentado en el capítulo 2, será necesario, sin duda, tener en cuenta los resultados que acabamos de enunciar. Si se supone que la baja intergeneracional del status social es, bajo condiciones iguales, más difícilmente soportable que el no-ascenso; si, por otra parte, como hemos visto, las probabilidades de descender son, salvo condiciones excepcionales, más elevadas que las probabilidades de subir, resulta que la demanda de educación debe ser apremiante, por este simple hecho, para los individuos de origen social superior. A fin de introducir un «boucle» (*feed-back*) de este género en la teoría precedente sería necesario, sin embargo, poseer observaciones más precisas que las que tenemos actualmente sobre los mecanismos de decisión de los individuos en materia escolar. Recordemos que el crecimiento de la demanda de educación por parte de las clases superiores está limitado por lo que hemos llamado «efecto plafond».

Consideremos ahora el problema de la evolución de la movilidad en el tiempo.

La evolución de la movilidad en el tiempo

Si nos remontamos a largo plazo, no hay duda de que la movilidad que caracteriza a las sociedades industriales actuales es más alta que la que caracterizaba a las mismas sociedades en su fase preindustrial. Hemos citado ya (capítulo 1), los datos proporcionados por Svalastoga (1959) desde esta perspectiva. Por otro lado, Sorokin (1927) sugiere que la movilidad americana ha tenido quizá tendencia a decrecer, comparando la primera mitad del siglo XX con el período correspondiente al comienzo de la industrialización del

país. A pesar de que este último punto no esté probado habiendo propiamente, es posible que los fuertes cambios económicos, que implican una modificación rápida de la estructura social, generen una movilidad elevada.

Pero la cuestión que nos interesa es saber si la *movilidad tiene tendencia a crecer, a decrecer o a permanecer estable* cuando se considera la evolución de las sociedades industriales sobre el término medio, en el curso de los últimos decenios.

Este problema ha preocupado mucho a los sociólogos americanos. La creencia generalmente admitida, en el momento en que los estudios sobre movilidad se hicieron corrientes después de la Segunda Guerra Mundial, era que el desarrollo industrial, técnico o económico, junto a la expansión de las tasas de escolarización debía producir una movilidad creciente. Sin embargo, hacia 1950, surgieron dudas y fueron numerosos los artículos que, a partir de esta época, plantearon la cuestión de saber si no se asistía, por el contrario, a una disminución de la movilidad. El lector que lo desee puede remitirse sobre este punto a las referencias hechas por Duncan (1965) y particularmente a HERTZLER (*Some Tendencies Toward a Closed System in the United States, 1952*), SJOBERG (*Are Social Classes in America Becoming More Rigid?*, 1951), CHINOY (*Social Mobility Trends in the United States, 1955*) y LENSKI (*Trends in Intergenerational Mobility in the United States, 1958*).

En realidad, todos los análisis temporales de la movilidad llegan a la misma conclusión, la misma que se deduce de la teoría de los capítulos precedentes: *la estructura y la cuantía de la movilidad no evoluciona en el tiempo*. Sin duda, se pueden observar ligeras variaciones de un período al otro, pero estas variaciones no parecen orientarse en una dirección determinada: es imposible hallar una tendencia de la movilidad, ni al crecimiento, ni al decrecimiento; es igualmente imposible hallar, salvo casos particulares, una evolución nítida de la estructura de oportunidades ligada a tal o cual categoría social de origen.⁶⁶

Naturalmente no es posible presentar con todo detalle los datos que confirman este resultado general. Nos contentaremos con remitir al lector a determinado número de tra-

66. Citemos, entre estos casos particulares, el hecho de que, como muestra Duncan (1965) los movimientos hacia las categorías "técnicas", "expertos", tienen, en Estados Unidos, tendencia a acentuarse en el tiempo, debiéndose esto naturalmente al desarrollo cuantitativo de estas categorías.

bajos dignos de confianza. En la mayor parte de los casos, el material utilizado está constituido por una encuesta de movilidad efectuada en un momento dado. El análisis de la evolución de la movilidad se obtiene separando los individuos observados en grupos de edad y estudiando aisladamente las tablas de movilidad intergeneracional que corresponden a cada uno de estos grupos de edad. Este procedimiento, que tiene sus defectos, presenta la ventaja de utilizar un único sistema de categorías socio-profesionales para todos los grupos de edad. Excepcionalmente, se han podido comparar estudios de movilidad efectuadas en períodos diferentes.

El lector podrá consultar, a propósito de Inglaterra, Glass (1954), y particularmente el capítulo debido a Mukherjee (1954). Este capítulo compara la movilidad que caracteriza una primera y una segunda generación con la movilidad que caracteriza la segunda y la tercera generación, donde no aparece ninguna diferencia significativa.

Por lo que respecta a Suecia, Carlsson (1958), ha podido analizar las tablas de movilidad que corresponden a grupos de individuos nacidos en 1899, 1902, 1905 y así, de tres años en tres años, hasta 1923. Nuevamente no surge *ninguna tendencia marcada*, ni cuando se utiliza una medida global de movilidad (coeficiente de Glass), ni cuando se analiza, separadamente, la movilidad característica de cada categoría social.

Sin embargo, es necesario señalar un resultado obtenido por Svalastoga (1959) a propósito de Dinamarca. Este autor ha utilizado como medida de inmovilidad el coeficiente de correlación de Bravais-Parsons. Observa un débil pero regular decrecimiento de este coeficiente en el tiempo (respectivamente 0,485, 0,472, 0,470, 0,416 y 0,408 para las series de individuos nacidos antes de 1884, entre 1884 y 1893, de 1894 a 1903, de 1904 a 1913 y de 1914 a 1923). Notemos sin embargo que el coeficiente de correlación no es apropiado para el análisis de la movilidad. Además, el mismo Svalastoga observa que el resultado que ha obtenido es poco seguro y contradictorio con los de todas las otras encuestas de movilidad.

En los Estados Unidos, se encuentra en la casi totalidad de los estudios efectuados sobre la cuestión de la evolución de la movilidad, un resultado análogo al de Glass en Inglaterra o de Carlsson en Suecia, Jackson y Crockett (1964), Duncan (1965), Blau y Duncan (1967) llegan a la conclusión de que es imposible descubrir en algunos decenios, una evolución de la movilidad en cualquier sentido. El estudio de

Blau y Duncan (1967) es particularmente significativo del hecho. Como se recordará, el método estadístico utilizado por estos autores consiste en determinar los coeficientes de dependencia (*path coefficients*) que permiten determinar la influencia específica del nivel de instrucción del padre, del status socio-profesional del padre y del nivel de instrucción del encuestado sobre el status social de este último. Este análisis se ha aplicado a cuatro series (individuos de 16 años nacidos entre 1913-1922, entre 1923-1932, entre 1933-1942, entre 1943-1952) que cubren cuatro decenios. La estructura de los coeficientes de dependencia que caracteriza las cuatro series es interesante. Así, el coeficiente que mide la influencia del nivel escolar del padre sobre el nivel escolar del hijo es respectivamente igual a 0,280, 0,218, 0,264 y 0,283 para cada una de las cuatro series, de la más vieja a la más joven. El coeficiente que mide la influencia del nivel escolar del encuestado sobre su propio status es respectivamente igual, por su parte a, 0,399, 0,410, 0,485 y 0,462, pareciendo así aumentar en el tiempo conforme a una conclusión que se puede extraer fácilmente de los análisis precedentes. Pero lo importante es que, en total, la relación entre el status social del padre y el status social del hijo no cambia en el curso del tiempo: 0,366, 0,400, 0,383 y 0,340. Como se ve, las diferencias son débiles y no sistemáticas.

Todos estos resultados son naturalmente muy groseros en la medida en que, como muchas veces hemos señalado, una tabla de movilidad no permite, en razón de la manera en que ha sido generalmente establecida, separar la influencia sobre la movilidad de los cambios de la estructura social. Ciertamente, a partir de estas tablas se pueden constatar algunos resultados simplistas y esperados, como el hecho de que la proporción de hijos de agricultores que llegan a ser agricultores tiende a decrecer en el tiempo.

Pero se puede afirmar, según los diferentes resultados que hemos mencionado:

1. Que los cambios de la estructura social se pueden considerar en general insuficientes para modificar la estructura de la movilidad.
2. Que el desarrollo considerable de las tasas de escolarización al que se ha asistido en los últimos decenios no es de tal naturaleza, como para producir, conforme a la conclusión extraída de la teoría de los capítulos precedentes, una evolución característica de la estructura de la movilidad, incluso cuando la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza decrece.

2. La relación entre movilidad y educación. Su evolución en el tiempo

Expansión de la enseñanza y estructura de las oportunidades sociales

La degradación de la estructura de oportunidades sociales ligada a los niveles escolares inmediatamente adyacentes a los niveles superiores no es fácil de demostrar, por falta también aquí, de datos temporales suficientes.

Por esto utilizaremos principalmente una prueba indirecta. Esta prueba ha sido sacada de un análisis comparativo efectuado bajo el auspicio de la OCDE (1970 a). En este estudio, que abarca a veinte países, se ha asociado a cada país cierto número de variables características de la estructura educativa y de la estructura socio-profesional. Las categorías que describen la estructura socio-profesional que se han retenido para el análisis son las siguientes:⁶⁷

- C₁: Profesiones liberales, expertos
- C₂: Cuadros superiores
- C₃: Empleados administrativos
- C₄: Empleados de comercio
- C₅: Obreros

Se trata de categorías groseras, impuestas por el objetivo de comparación internacional.

En lo que respecta a las categorías escolares, la clasificación es la siguiente:

- S₁: Universitarios diplomados.
- S₂: Secundario completo o más, pero sin diploma universitario.
- S₃: Más de ocho años de estudios, pero sin diploma de finalización de estudios secundarios.
- S₄: Ocho años de estudios o menos.

Las variables que nos interesan aquí son las siguientes:

- L: Efectivo de la población activa.

67. Como se ve, estas categorías no cubren el conjunto de la población activa.

- L_j: Efectivo de la población activa que pertenece a la categoría socio-profesional j.
- L_k: Efectivo de la población activa que tiene el nivel escolar k.
- L_{jk}: Efectivo de la población activa que pertenece a la categoría socio-profesional j y que tiene el nivel escolar k.

La tabla 7.1 da los valores de los coeficientes log a y b que corresponden a la ecuación:

$$\text{Log } (L_{jk}/L) = \text{Log } a + b \text{ Log } (L_k/L)$$

para cada una de las categorías socio-profesionales j y cada uno de los niveles escolares k.

El procedimiento de análisis, por ser un poco complicado, merece algunas palabras de explicación. Primeramente, los autores de este estudio han percibido que cuando se utilizaba el logaritmo de L_{jk}/L se obtenía, colocando los puntos característicos de cada país en el espacio $\text{Log } (L_{jk}/L) \times \text{Log } (L_k/L)$ una alineación aproximada sobre la derecha. Por eso han utilizado los logaritmos de los valores de las variables más que estos valores en sí mismos.

La ecuación precedente es idéntica, por definición de logaritmos, a:

$$L_{jk}/L = a (L_k/L)^b$$

o dividiendo por L_k/L , a:

$$L_{jk}/L_k = a (L_k/L)^{b-1}$$

La cantidad L_{jk}/L_k no es más que la proporción de individuos que tienen el status socio-profesional j entre aquellos que tienen el nivel escolar k. La relación estudia pues las variaciones de esta proporción en función de L_k/L , es decir de la proporción de individuos que, en la población activa tienen el nivel escolar k. La cuestión es saber, en otros términos, si la probabilidad de pertenecer, por ejemplo a un cuadro superior cuando se tiene un nivel de instrucción determinado, por ejemplo el nivel S₁ (diploma universitario) varía en función de la proporción de individuos que, en el conjunto de la población activa, tiene este nivel escolar; o bien, si la probabilidad de ser obrero cuando se tiene un nivel escolar S₂ (enseñanza secundaria o más, pero sin diplo-

ma universitario) es más o menos grande según que la fracción de población activa que tiene este nivel escolar sea más o menos importante.

Es fácil ver cuando $b - 1$ es positivo, es decir cuando b es superior a 1, la función es creciente: cuanto más elevada es la fracción de población que tiene el nivel de instrucción S_k , más elevada es la probabilidad de alcanzar el nivel socio-profesional C_j . Si b es inferior a 1 la función es decreciente. Por otra parte, cuando a tiene un valor más alto, mayor es la probabilidad de obtener un status socio-profesional C_j cuando se tiene un nivel de instrucción S_k . La misma proposición es válida cuando se considera no sólo a a sino a $\text{Log } a$, puesto que la segunda cantidad es una función creciente de la primera.

Si uno se remite a la tabla 7.1, se ve surgir cierto número de resultados interesantes. Consideremos, para comenzar, el segundo grupo de columnas de esta tabla, el que corresponde al nivel escolar S_2 . Se constata primero que los coeficientes de correlación r son todos muy elevados indicando que los puntos correspondientes a los 21 países considerados en el gráfico de coordenadas $\text{Log}(L_{10}/L_2) \times \text{Log}(L_2/I)$ están prácticamente alineados sobre la derecha. En cuanto a los coeficientes $\text{Log } a$, son decrecientes, de manera casi regular a medida que se pasa del grupo socio-profesional más alto al grupo más bajo. Esto indica, *grosso modo*, que la curva que contiene las probabilidades de tener el nivel profesional C_1 (profesiones liberales) cuando se tiene el nivel escolar S_2 (secundario completo y más), en función de la fracción de población activa que tiene este nivel es más alta que la curva correspondiente a la probabilidad de tener un nivel profesional inferior. Este resultado no es evidentemente sorprendente.

Más interesante es el hecho de que el coeficiente b que corresponde al nivel C_1 es inferior a 1 y que crece regularmente a medida que se consideran los niveles socio-profesionales más bajos. Esto implica que la probabilidad de obtener el nivel socio-profesional C_1 (profesiones liberales) cuando se tiene el nivel escolar S_2 (secundario completo y más) decrece cuando la fracción de la población que tiene este nivel escolar crece. Del mismo modo, la probabilidad de obtener el nivel socio-profesional C_3 (cuadros superiores) decrece ligeramente ($b = 0,95$) cuando crece la fracción de la población activa que tiene el nivel escolar S_2 . Luego, cuando se consideran sucesivamente los niveles socio-profesionales C_3 , C_4 y C_5 , el coeficiente b toma valores superiores a 1 y crecientes. Así, es

Categorías socio-profesionales	Nivel escolar															
	S_1 (diploma universitario)			S_2 (secundaria y más)			S_3 (más de ocho años de estudios)			S_4 (ocho años de estudios o menos)						
	N	r	b	N	r	b	N	r	b	N	r	b				
C_1 Profesiones liberales	25	0,97	-0,19	0,93	21	0,90	-0,19	0,73	17	0,93	-0,34	0,75	17	0,10	-0,75	0,31
C_2 Cuadros sup. y medios	25	0,87	-0,90	0,98	21	0,88	-1,06	0,95	17	0,92	-1,39	1,18	17	-0,48	3,10	-1,79
C_3 Empleados de oficina	25	0,80	-1,21	1,12	21	0,91	-0,83	1,13	17	0,94	-0,49	0,85	17	-0,15	1,06	-0,46
C_4 Empleados de comercio	25	0,81	-1,61	1,11	21	0,86	-1,45	1,25	17	0,90	-1,13	1,05	17	0,02	0,47	0,05
C_5 Obreros	—	—	—	—	21	0,89	-1,85	1,73	17	0,93	-1,30	1,41	17	-0,24	2,76	-0,88

Tabla 7.1. - Coeficientes de la derecha $\text{Log}(L_{10}/L) = \text{Log } a + b \text{Log}(L_2/L)$ Ver texto, según un estudio de la OCDE.

igual a 1,73 en el caso de la categoría socio-profesional C₅ (obreros). Esto indica que la probabilidad de ser obrero cuando se tiene un nivel escolar S₃ crece sensiblemente a medida que es más importante la fracción de la población activa que posee este nivel escolar.

Cuando se considera el primer grupo de columnas de la tabla 7.1 que corresponde al nivel escolar más alto (S₁ = diploma universitario), se ve surgir una estructura idéntica, salvo que las diferencias entre los coeficientes b correspondientes a los cinco niveles socio-profesionales son mucho más débiles (de 0,99 a 1,11). (Los datos que corresponden al grupo C₅ no están disponibles dado el débil número de individuos de nivel universitario que se vuelven obreros).

Cuando se considera el tercer grupo de columnas, que corresponde al nivel escolar S₃, se observa que el coeficiente b es igual a 0,75 en el caso de la categoría socio-profesional más alta C₁, indicando que la probabilidad de alcanzar este nivel social cuando se tiene el nivel escolar S₃ disminuye con la expansión de la enseñanza secundaria. Correlativamente, el coeficiente b que corresponde al nivel social más bajo (C₅) es superior a 1 (1,41), indicando que la probabilidad de ser obrero cuando se tiene nivel escolar S₃ aumenta con la expansión del secundario.

El último grupo de columnas no es interpretable, dada la debilidad de los coeficientes de correlación. Esta ausencia de una estructura nítida indica que la expansión de los niveles más bajos de enseñanza no tiene incidencia sobre la estructura de las oportunidades sociales ligadas a este nivel de enseñanza.

El resultado esencial que deriva del análisis de estos datos es, en resumen que, conforme a la conclusión teórica presentada en el capítulo precedente:

1. La estructura de las oportunidades sociales asociada a los niveles escolares superiores es afectada débilmente por la expansión de las tasas de escolarización.

2. La estructura de oportunidades asociada a los niveles escolares inmediatamente adyacentes a los niveles superiores está más afectada que cualquier otra por la expansión de las tasas de escolarización; en particular está más afectada que la estructura de posibilidades ligadas a los niveles escolares medios o inferiores.

Este último punto es indirectamente confirmado por los resultados, presentados en GEMAS (1972), del re-análisis de un conjunto de sondeos dirigidos a la juventud francesa. La tabla siguiente muestra que, entre 1961 y 1966:

a) el porcentaje de jóvenes que tiene terminada su escolaridad entre los 15 y 16 años y que habría deseado terminarla más tarde, disminuye pasando del 42,9 % al 32,2 %.

b) el porcentaje de jóvenes que ha terminado su escolaridad entre los 15 y 16 años y que habría deseado terminarla más tarde, disminuye pero más débilmente, pasando del 45,4 % al 40,3 %;

c) el porcentaje de jóvenes que ha concluido su escolaridad entre 17 y 18 años y que habría deseado concluir la más tarde, aumenta ligeramente, del 37,8 % al 40,5 %;

d) el porcentaje de jóvenes que ha terminado sus estudios entre 19 y 20 años y que habría deseado finalizarlos más tarde, aumenta de manera importante (del 46,6 % al 67,8 %).

Estos resultados son compatibles con la hipótesis de un deterioro en el tiempo de la estructura de oportunidades, mucho más sensible en los niveles escolares elevados que en los niveles medios o inferiores.

	Entre aquellos que han terminado sus estudios en	Habrían deseado terminar			N
		A la edad en que han terminado	Más tarde	Más temprano	
14 años	1961	57 %	42,9 %	—	363
	1966	67,6 %	32,2 %	—	320
	diferencia	+ 10,6 %	— 10,7 %	—	
15-16 años	1961	40,4 %	45,4 %	— 14 %	229
	1966	50,6 %	40,3 %	9 %	226
	diferencia	+ 10,2 %	— 5,1 %	— 5 %	
17-18 años	1961	56,2 %	37,8 %	6 %	249
	1966	57,1 %	40,5 %	2,4 %	260
	diferencia	+ 0,9 %	+ 2,7 %	— 3,6 %	
19-20 años	1961	39,7 %	46,6 %	13,6 %	99
	1966	28,6 %	67,8 %	3,6 %	28
	diferencia	— 11,1 %	+ 21,2 %	— 10 %	

Señalemos que el análisis precedente supone que la comparación espacial de los países considerados en el estudio de la OCDE puede considerarse como un sustituto válido del análisis temporal que es imposible hacer. A pesar de que no hay ningún medio para verificar el buen fundamento de esta hipótesis, el carácter no equívoco de las estructuras

que derivan del análisis permite suponer que las diferentes observaciones pueden ser concebidas, efectivamente, como correspondientes a momentos diferentes de un proceso que se puede considerar único.

La evolución que se observa a nivel comparativo es igualmente perceptible sobre un corto plazo en un análisis diacrónico presentado por Delcourt (1970) a propósito de Francia. Allí se observa que *los jóvenes de menos de 25 años, con igual diploma, pertenecen en 1968 a categorías menos elevadas, como promedio, que los jóvenes de menos de 25 años en 1962* (tabla 7.2). Nos contentaremos, en la tabla 7.2 con dar los resultados relativos al bachillerato y a los diplomas superiores al bachillerato (que no comportan evidentemente más que diplomas de final de estudios superiores). Se constata que entre 1962 y 1969 este último nivel escolar da más frecuentemente acceso a los empleos de los cuadros medios, a empleados y a obreros y menos frecuentemente a los empleos superiores (mandos superiores y profesiones liberales). En lo que concierne al bachillerato, da acceso entre 1962 y 1968, con menos frecuencia, a la categoría de los mandos superiores/profesiones liberales, como también a la categoría cuadros medios; por el contrario, da acceso más frecuentemente a las categorías empleados y obreros.

Estos resultados concuerdan con los del estudio comparativo que acabamos de presentar. La confrontación de dos tipos de datos parece confirmar que los segundos representan fenómenos de estructura más que de coyuntura.

Ellos concuerdan igualmente con los trabajos de Blau y Duncan (1967) en Estados Unidos o de Janowitz (1958) en Alemania, que muestran que la movilidad descendente acompaña frecuentemente los niveles escolares inmediatamente adyacentes a los niveles superiores.

Como se recordará, el análisis teórico del capítulo precedente conducía al resultado según el cual la estructura de oportunidades ligada a los diferentes niveles escolares podía considerarse idéntica o prácticamente idéntica en el tiempo, a condición de concebir la jerarquía de los niveles escolares como correspondientes a ciclos de estudios cada vez más largos. Así, la *clase superior* de los niveles escolares (es decir, el conjunto de los niveles escolares que corresponden a una estructura de oportunidades sociales netamente más favorable que las otras) comprendía el primer período (t_0) los niveles S_1 , S_2 y S_3 . En el cuarto período (t_3), el nivel escolar S_3 , que corresponde a un ciclo de estudios más corto S_1 y S_2 , está asociado con S_4 a una estructura de oportunidades

Categoría socio-profesional	Diploma superior al bachillerato		Diferencia 1968-1962	Bachillerato		Diferencia 1968-1962
	1962	1968		1962	1968	
Profesiones liberales, cuadros sup.	38,3	29,9	-	4,3	3,3	-
Cuadros medios	46,4	51,9	+	74,0	60,5	-
Empleados	4,8	8,1	+	10,5	21,6	+
Obreros	2,5	4,0	+	3,5	6,2	+
Otros	8,0	6,1	-	7,7	8,4	-
Total	100,0	100,0		100,0	100,0	

Tabla 7.2. - Distribución de jóvenes de menos de 25 años, en 1962 y en 1968 en función del nivel escolar y del status socio-profesional, según Delcourt.

sociales netamente menos favorable. Del mismo modo, S_6 que estaba asociada en t_0 a una estructura de oportunidades de tipo intermedio pertenece, en el cuarto período (t_3) a la clase de los niveles escolares asociados a una estructura desfavorable de las oportunidades sociales.

Este resultado puede confirmarse parcialmente comparando la relación entre nivel escolar y status social en dos países en que las tasas de escolarización son desigualmente elevadas. Consideraremos el caso de Gran Bretaña y de Estados Unidos y utilizaremos las estadísticas extraídas por la OCDE (1969 b) de datos de origen administrativo reunidos prácticamente en el mismo período: 1960 para los Estados Unidos y 1961 para la Gran Bretaña. La tabla 7.3 a presenta los datos americanos, la tabla 7.3 b los datos británicos.

La comparación de estas dos tablas proporciona cierto número de resultados interesantes:

1. Se observa primeramente una gran similitud en la estructura social (distribución de individuos en función de las categorías socio-profesionales) de los dos países. Se nota a lo sumo que las categorías de nivel elevado representan una fracción más considerable en Estados Unidos que en Gran Bretaña, y que la categoría «obreros» es a la inversa, más numerosa en Gran Bretaña que en Estados Unidos (cifras entre paréntesis, penúltima columna de las tablas 7.3 a y 7.3 b).

2. En lo que respecta a la estructura escolar (distribución de individuos en función del nivel escolar) la similitud entre la estructura americana y la estructura inglesa es particularmente llamativa cuando se examinan las cifras entre paréntesis de la penúltima línea de las tablas 7.3 a y 7.3 b. Pero es preciso notar que *las categorías utilizadas en los dos casos no son las mismas*: las categorías americanas están desplazadas hacia arriba con relación a las categorías inglesas. Así, la categoría que corresponde al nivel escolar más alto en la tabla 7.3 b (Gran Bretaña) (edad de final de estudios: 20 años o más) corresponde aproximadamente al conjunto de las tres categorías de la tabla 7.3 a (al menos un año de universidad). Se puede establecer la correspondencia presentada en la figura 7.1 entre los dos sistemas de categorías. Ésta hace surgir claramente que el sistema de categorías utilizado en el caso de los Estados Unidos corresponde a edades mayores que el sistema de categorías utilizado en el caso inglés. La distribución escolar de los dos países es, en resumen, idéntica, salvo que *las categorías americanas están más inclinadas hacia arriba y las categorías inglesas más inclinadas hacia abajo en la escala de niveles escolares*.

Categorías socio-profesionales	Nivel de instrucción					TOTAL
	Cinco años de universidad o más	Cuatro años de universidad	Uno a tres años de universidad	Al menos 4 años de secundaria	Menos de 4 años de secundaria	
Profesiones liberales, expertos	1947,0 (26,8) (7,4)	1808,8 (24,9) (50,3)	1533,0 (21,1) (22,4)	1246,9 (17,15) (6,7)	735,6 (10,1) (2,0)	7271,3 (100,0) (10,7)
Cuadros superiores y medios	238,7 (5,6) (9,1)	556,8 (12,9) (15,5)	816,6 (18,9) (11,9)	1343,6 (31,2) (7,2)	1350,5 (31,4) (3,7)	4306,2 (100,0) (6,3)
Empleados de oficina	106,5 (1,2) (4,1)	342,8 (3,9) (9,5)	1486,2 (16,7) (21,7)	4511,0 (50,7) (24,3)	2445,9 (27,5) (6,7)	8892,4 (100,0) (13,1)
Vendedores	101,4 (1,6) (13,9)	389,5 (6,1) (10,8)	876,6 (13,8) (12,8)	1962,6 (31,0) (10,6)	3008,3 (47,5) (8,3)	6338,4 (100,0) (9,3)
Obreros	70,6 (0,3) (12,7)	216,5 (0,9) (6,0)	1184,6 (4,7) (17,3)	6200,4 (24,5) (33,4)	17601,9 (69,6) (48,4)	25274,0 (100,0) (37,2)
Personal de servicio	49,5 (0,6) (1,9)	89,5 (1,1) (2,5)	440,8 (5,5) (6,4)	1638,1 (20,5) (8,8)	5755,4 (72,2) (15,9)	7983,3 (100,0) (11,7)
Agricultores	17,2 (0,3) (0,6)	62,0 (1,4) (1,7)	179,8 (4,1) (2,6)	746,6 (17,1) (4,0)	3366,2 (77,0) (9,3)	4371,8 (100,0) (6,4)
Otros	85,6 (2,4) (3,3)	30,7 (3,7) (3,6)	327,2 (9,2) (4,8)	936,4 (26,2) (5,0)	2089,7 (58,5) (5,7)	3569,6 (100,0) (5,2)
Total	2616,5 (3,8) (100,0)	3596,6 (5,3) (100,0)	6844,8 (10,1) (100,0)	18585,6 (27,3) (100,0)	36363,5 (53,5) (100,0)	68007,0 (100,0) (100,0)

Tabla 7.3.a. - Status socio-profesional en función del nivel de instrucción, Estados Unidos, 1960, según un registro de la OCDE. Los efectivos son dados en millares, los porcentajes han sido calculados horizontalmente y verticalmente.

Categorías socio-profesionales	Nivel de instrucción (edad de final de estudios)						Total
	20 años y más	De 17 años a 19 años	16 años	15 años	Menos de 15 años	Desconocida	
Profes. liberales, expertos	643.3 (31.7) (72.9)	384.6 (19.0) (25.7)	350.9 (17.3) (15.3)	244.8 (12.1) (4.3)	314.4 (15.5) (2.6)	88.2 (4.4) (7.1)	2026.2 (100.0) (8.5)
Cuadros superiores y medios	55.7 (8.9) (6.3)	126.7 (20.3) (8.5)	131.0 (21.0) (5.7)	81.2 (13.0) (1.4)	208.2 (33.3) (1.7)	22.2 (3.6) (1.8)	625.0 (100.0) (2.6)
Empleados de oficina	44.3 (1.4) (5.0)	435.0 (14.1) (29.0)	732.9 (23.9) (31.9)	889.1 (28.3) (15.8)	871.9 (28.3) (7.1)	104.8 (3.4) (8.4)	3078.0 (100.0) (12.9)
Vendedores	34.8 (1.5) (3.9)	163.0 (7.2) (10.9)	246.7 (10.9) (10.7)	594.6 (26.3) (10.6)	1115.7 (49.3) (9.1)	107.2 (4.7) (8.6)	2262.0 (100.0) (9.5)
Obreros	48.5 (0.4) (5.5)	184.5 (1.6) (12.3)	554.4 (4.7) (24.1)	2981.2 (25.5) (52.9)	7334.3 (62.7) (59.9)	588.3 (5.0) (47.2)	11691.2 (100.0) (49.1)
Personal de servicio	19.5 (0.8) (2.2)	92.5 (3.7) (6.2)	150.6 (6.1) (6.5)	396.6 (16.0) (7.0)	1651.3 (66.6) (13.5)	168.9 (6.8) (13.5)	2479.4 (100.0) (10.4)
Agriculteurs	17.0 (1.8) (2.0)	47.1 (5.0) (3.1)	63.9 (6.8) (2.8)	212.6 (22.55) (3.8)	533.2 (56.5) (4.4)	69.2 (7.3) (5.6)	943.0 (100.0) (4.0)
Autres	19.4 (2.8) (2.2)	65.8 (9.4) (4.4)	70.5 (10.1) (3.1)	233.3 (33.3) (4.1)	213.0 (30.43) (1.7)	97.9 (14.0) (7.8)	699.9 (100.0) (2.9)
Total	882.5 (3.7) (100.0)	1499.2 (6.3) (100.0)	2300.9 (9.7) (100.0)	5633.4 (23.7) (100.0)	1224.0 (51.4) (100.0)	1246.7 (5.2) (100.0)	23804.7 (100.0) (100.0)

Tabla 7.3.b. - Status socio-profesional en función del nivel de instrucción, Gran Bretaña, 1961, según un registro de la OCDE. Los efectivos son dados en millares, los porcentajes han sido calculados horizontalmente y verticalmente.

Gran Bretaña

Estados Unidos

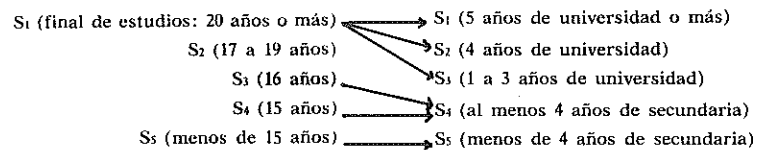


Figura 7.1. - Correspondencia entre los sistemas de categorías escolares utilizados en la tabla 7.3 a (Estados Unidos) y en la tabla 7.3 b (Gran Bretaña).

3. ¿La similitud de las distribuciones escolares que caracterizan los dos países puede considerarse, dada la heterogeneidad de las categorías escolares, como desprovista de significación?

De hecho, se observa una fuerte similitud, por una parte, entre la estructura de oportunidades ligada a cada nivel escolar en el caso de los dos países (porcentajes verticales); y por otra parte, en la estructura de los niveles escolares ligada a cada categoría socio-profesional (porcentajes horizontales). Así, en los dos casos, los individuos de nivel escolar superior (cinco años de universidad en Estados Unidos; edad de final de estudios en Gran Bretaña: 20 años y más), pertenecen en su gran mayoría al nivel socio-profesional superior (el 74,4 % en Estados Unidos, el 72,9 % en Gran Bretaña). Pero, por otro lado, el porcentaje de individuos de nivel escolar superior de la categoría socio-profesional superior es relativamente modesto, tanto en Estados Unidos (26,8 %) como en Gran Bretaña (31,7 %). Así se podrían comparar sistemáticamente las dos tablas: veríamos rápidamente que están próximas estructuralmente una de otra.

De donde se extrae la conclusión de que las categorías escolares inglesas, aunque desplazadas hacia abajo con relación a las categorías americanas, corresponden a niveles funcionales comparables en la medida en que los dos sistemas de categorías están asociados:

- a las distribuciones marginales similares;
- a distribuciones similares de oportunidades sociales para cada nivel escolar;
- a distribuciones similares de los niveles escolares para cada tipo de categoría socio-profesional.

La comparación confirma, en resumen, la proposición tomada del análisis del capítulo precedente, según la cual, la expansión de la demanda de educación tiene por efecto

asociar la escala de las estructuras de oportunidades sociales a los niveles de estudios que corresponden a edades cada vez más avanzadas.

3. Las variaciones de la movilidad en el espacio

Abordaremos, finalmente, un problema que ocupa un lugar importante en la bibliografía sociológica después de la Segunda Guerra Mundial. Este problema puede formularse de la siguiente manera: ¿se pueden distinguir diferencias internacionales notables en materia de movilidad?

Este problema es, sin duda, aquel sobre el que tenemos menos certeza. Como hemos recordado en la introducción, Lipset y Bendix (1959) descubrieron, contrariamente a sus expectativas, que la movilidad parecía casi igual en países tan diferentes como Estados Unidos, Francia, Alemania, Japón, Suecia, Suiza y muchos otros. La demostración reposa sobre el análisis secundario de un número considerable de encuestas de movilidad. La metodología utilizada, que puede parecer muy rudimentaria, estaba de hecho destinada a hacer posibles las comparaciones internacionales: Lipset y Bendix redujeron las tablas de movilidad intergeneracional surgidas de las encuestas en tablas de tres categorías (empleados manuales, empleados no manuales, empleados agrícolas). Observaron que las proporciones de individuos que pasan de una generación a la siguiente, de una de estas categorías a la otra o quedan en la misma categoría no eran sensiblemente diferentes según los países considerados. Ciertamente, las diferencias aparecen. Pero *no organizadas de manera tal que fuera posible reducirlas a un factor explicativo* o a un conjunto de factores explicativos simples.

El estudio de Lipset y Bendix ha sido objeto de múltiples críticas, de orden metodológico, y ha dado lugar a numerosas tentativas que procuran responder de manera más satisfactoria al problema expuesto.

Así, Miller (1960) ha intentado retomar el análisis evitando los reagrupamientos sumarios que Lipset y Bendix habían hecho a las categorías socioprofesionales utilizadas por las encuestas de base. Conserva las categorías primitivas e intenta desprender, sobre la base de estas categorías, las características estructurales de la movilidad en cada uno de los países considerados, de manera de comparar las diferentes sociedades a partir de estas características. El resultado final

no es de hecho convincente. Miller ha logrado poner de manifiesto numerosas diferencias internacionales en la estructura de la movilidad. Pero las diferencias son, con frecuencia inciertas y variables según que se utilice, para un mismo país, tal o cual encuesta. Sobre todo, a pesar de los esfuerzos del autor por construir una tipología de las sociedades consideradas, partiendo de las características estructurales de la movilidad, parece imposible organizar las diferencias observadas a partir de un esquema explicativo. El principal interés del estudio de Miller es, finalmente, ilustrar de manera elocuente la imposibilidad de plantear eficazmente el problema de las diferencias internacionales en materia de movilidad sin disponer antes de una teoría adecuada de la movilidad, es decir, de una teoría que permita organizar las variables responsables de la movilidad en un sistema.

Yasuda (1964) ha dirigido una objeción importante a los trabajos de Lipset y Bendix en la medida en que ilustra la fragilidad de las comparaciones internacionales de la movilidad efectuadas sobre una base puramente empírica.

El argumento de Yasuda es que es indispensable distinguir en la movilidad total la parte de movilidad debida a los cambios de la estructura social (movilidad estructural) y la parte residual (movilidad de intercambio). Según este autor, sólo la movilidad de intercambio merece considerarse en una comparación internacional, en la medida en que mide la mayor o menor facilidad con la cual los individuos pueden moverse a través de las barreras sociales, haciendo abstracción de los movimientos considerados necesarios por los cambios de la estructura social.

Como se ha visto, la distinción entre movilidad estructural y movilidad no estructural o movilidad de intercambio es vieja. Lipset y Bendix (1959) ya muestran, en las consideraciones preliminares de su estudio, que son conscientes de su necesidad. Sin embargo, según Yasuda, todos los estudios de movilidad utilizan, para medir la movilidad, índices que no tienen en cuenta esta distinción.

Estas reflexiones han llevado a Yasuda a proponer un índice de movilidad que permite aislar la movilidad residual de la movilidad total. Sin entrar en una exposición técnica de este índice, digamos solamente que permite ya sea asociar a una categoría de origen una medida de movilidad no estructural extraída de esta categoría, ya sea asociar a una tabla de movilidad intergeneracional en su conjunto una medida global de movilidad no estructural.

Aplicando su índice a los datos cuya certeza proviene del

estudio de Bendix y Lipset (1959), Yasuda obtuvo medidas de movilidad contrastantes allí donde estos autores habían descubierto una uniformidad. Con el índice de Yasuda, la movilidad (no estructural) aparece, por ejemplo, como mucho más importante en Inglaterra, en Estados Unidos o en Dinamarca que en Francia, Alemania, Italia o Japón.

No obstante, como hemos podido mostrar,⁶⁸ el índice de Yasuda no está exento de toda crítica lógica. De hecho, está construido no solamente a partir del análisis de la movilidad total en movilidad estructural y movilidad de intercambio, sino también a partir del concepto mucho más discutible de *movilidad perfecta*. Sin entrar, aquí, en detalles, digamos que el concepto de movilidad perfecta designa la estructura teórica de la movilidad que se obtiene cuando se supone el status del hijo independiente del de su padre. Lo que el índice de Yasuda mide es, no la movilidad residual (movilidad de intercambio) propiamente dicha, sino la relación entre la movilidad residual efectivamente observada y la movilidad residual que se observaría en el caso de la movilidad perfecta. Ahora bien, es precisamente esta referencia a la movilidad perfecta y no la distinción entre movilidad estructural y movilidad no estructural la que es responsable de las diferencias entre las conclusiones de Lipset y Bendix, por una parte, y de Yasuda, por otra. En efecto, Matras (1967) ha mostrado que cuando se utilizaba como índice de movilidad la proporción de móviles no estructurales, se hallaban las conclusiones de Lipset y Bendix: esta proporción es bastante similar en el conjunto de los países considerados por estos autores.

Nosotros mismos hemos mostrado que, contrariamente a las apariencias, los índices simples utilizados por Lipset y Bendix se podían considerar teniendo en cuenta la distinción entre movilidad estructural y movilidad no estructural.

Otros estudios, como el de Fox y Miller (1966), utilizan una metodología comparativa de naturaleza estadística. Este estudio reposa sobre un análisis de regresión de dos variables dependientes relativas a la movilidad (proporción de individuos que tienen un padre que ejerce una profesión manual y teniendo ellos mismos un empleo no manual, proporción de individuos cuyo padre ejerce una profesión no manual y ellos un empleo manual), en función de un conjunto de variables «explicativas»: tasa global de escolarización, nivel de urbanización, nivel de estabilidad política, pro-

ducto nacional bruto per cápita. El análisis es aplicado a 12 países (Alemania occidental, Dinamarca, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Gran Bretaña, Hungría, Italia, Japón, Noruega, Países Bajos y Suecia). El principal resultado que se desprende del estudio es que la movilidad ascendente (empleos manuales hacia empleos no manuales) está, bajo las mismas condiciones, fuertemente ligada a la importancia de las tasas de escolarización. Este resultado parece contradictorio con los análisis precedentes. Los análisis teóricos del capítulo 6 como los datos empíricos presentados en la primera sección de este capítulo, muestran en efecto, como se recordará, que una expansión considerable de las tasas de escolarización se acompaña de una gran estabilidad de la movilidad. Pero es preciso ver que se puede observar una correlación entre desarrollo del sistema de enseñanza y movilidad sin que haya que hablar propiamente de influencia de la primera variable sobre la segunda. Un tercer factor (desarrollo económico, por ejemplo) puede explicar que en los países en que la educación está más desarrollada, la movilidad ascendente es mayor, por su parte, teniendo ese tercer factor una influencia independiente sobre cada una de las dos variables.⁶⁹

Por otro lado, la movilidad descendente (empleos no manuales a empleos manuales) está, bajo las mismas condiciones, débilmente ligada a las tasas de escolarización. Así, Gran Bretaña que tiene, según los datos de Fox y Miller, una tasa de movilidad ascendente y una tasa de escolarización particularmente elevada, tiene también una de las tasas más elevadas de movilidad descendente. Finlandia tiene, por su lado, una tasa de movilidad ascendente y una tasa de escolarización baja, pero al mismo tiempo tiene una tasa de movilidad descendente de las más bajas. Se advierte que encontramos, a propósito de este análisis de tipo estadístico, las mismas dificultades que a propósito del estudio de Bendix y Lipset (1959) o del de Miller (1960): aun limitándose a categorías someras, es difícil establecer una relación precisa entre la estructura y la movilidad y ciertos factores explicativos como la expansión del sistema de enseñanza.

La conclusión que se desprende de este rápido resumen sobre los estudios comparativos en materia de movilidad so-

69. Se puede dar la misma interpretación a los resultados obtenidos por Cutright (1968), que sobre la base de una comparación internacional, tienen en cuenta una correlación entre desarrollo de la educación y movilidad.

68. Boudon (1973).

cial es, como se ve, esencialmente negativa. La única conclusión digna de ser retenida a este respecto podría ser la de Lipset y Bendix, es decir, si se desprecian las diferencias internacionales, frecuentemente débiles y discutibles, la estructura de la movilidad es bastante similar en la mayor parte de las sociedades industriales. Este resultado está de acuerdo con las conclusiones de la teoría presentada aquí.

De hecho, el problema planteado por Lipset y Bendix era probablemente prematuro. No se podrá aportar una solución satisfactoria más que cuando el ir y venir dialéctico se establezca entre, por una parte, una teoría capaz de organizar las variables responsables de los procesos de movilidad en un sistema, y, por otra parte, las observaciones, con un fin menos estrictamente descriptivo que las que actualmente son practicadas.

4. Conclusión

Esta rápida reseña de la bibliografía empírica relativa a la movilidad confirma, en gran medida, las conclusiones de los capítulos precedentes.

La mayor parte de las encuestas muestran que la movilidad no manifiesta, sobre el plan global, tendencia marcada ni a decrecer, ni a crecer. No se observan tampoco, salvo en casos particulares y bien conocidos, tendencias sistemáticas en la evolución de la estructura de oportunidades ligadas a las diferentes categorías de origen: entre los casos particulares, citamos la tendencia creciente a la movilidad de las categorías agrícolas.

Este resultado se explica, particularmente, como se recordará, por el hecho de que la expansión de las tasas de escolarización se acompaña de modificaciones complejas en la estructura de oportunidades ligadas a cada nivel escolar, siendo algunas de estas estructuras débilmente modificadas por un aumento de la demanda global de instrucción; otras lo son, por el contrario, mucho más intensa y rápidamente.

Los mecanismos de aumento de la demanda de educación analizados en los capítulos 2 a 4 tienen por efecto implicar un crecimiento de las tasas de escolarización tanto más rápido cuanto más nos aproximamos a los niveles escolares elevados. Esto implica que una categoría social cuya demanda es particularmente intensa en el nivel superior presenta también una demanda de educación importante en el nivel inmediatamente adyacente, al cual está asociada una estructura

de oportunidades más desfavorable de un período al otro. Resulta, pues, un efecto de compensación: esta categoría es por otra parte capaz de adquirir, de un período al otro, un número importante de posiciones escolares de nivel elevado, pero también adquiere un número importante de posiciones escolares del nivel inmediatamente inferior, posiciones asociadas a una estructura de oportunidades más desfavorable de un período al otro.

Consideremos en el otro extremo las categorías sociales cuya demanda se dirige sobre todo al nivel escolar bajo. De un período al otro, el número de posiciones escolares medias adquiridas por estas categorías sociales crece sensiblemente. Ahora bien, estas posiciones están asociadas a una estructura de oportunidades sociales, cuya degradación es mucho más lenta que en el caso precedente. Nuevamente, se ve, pues, aparecer un efecto de compensación que explica la estabilidad de la estructura de oportunidades sociales.

Estos mecanismos toman naturalmente un aspecto diferente según el valor dado a los parámetros del modelo desarrollado en el capítulo 6. Se recuerda, por ejemplo, que los valores utilizados tenían por efecto implicar una evolución regular de la movilidad entre t_0 y t_1 , luego una ruptura entre t_2 y t_3 . Esta ruptura se debía a una modificación brutal de la estructura de oportunidades asociada al nivel escolar S_3 .

Es probable que este género de rupturas, que supone un mecanismo de reacción en cadena, caracterice, en gran medida, la evolución de las sociedades industriales. Esto explica que, en la mayor parte de los casos examinados, se observa efectivamente que las variaciones de la movilidad no obedecen a una tendencia sistemática.

Evidentemente es posible obtener, eligiendo un conjunto de parámetros apropiados, otros tipos de consecuencias a partir del modelo del capítulo 6. Suponiendo una cierta evolución de la estructura social y eligiendo un conjunto de parámetros convenientes para reflejar la expansión de la demanda de educación, se puede obtener, según los casos, un aumento regular o una disminución regular de la movilidad global durante un número determinado de períodos. Para tomar un caso particularmente simple, imaginemos que la estructura de la demanda de educación sea estable en el tiempo. Si el número de estudiantes que alcanzan los niveles escolares superiores es menor que el número de posiciones sociales de nivel elevado (C_1) y si este último número crece, el modelo produce una movilidad creciente particularmente entre la categoría de origen C_3 y la categoría de destino C_1 .

Se ve, pues, que la estabilidad de la movilidad que se deduce del modelo del capítulo 6 no debe considerarse como una *consecuencia general* de este modelo, sino más bien como la consecuencia que se saca del modelo cuando se da a sus parámetros una *configuración estructural que corresponde probablemente a una situación típica* de las sociedades industriales. Por eso generalmente se observa que la evolución de la movilidad aparece en ellas como débil y de dirección errática, en el curso de los últimos decenios.

Por otro lado, si los mecanismos generales del crecimiento del sistema de enseñanza son, en gran medida, similares de un país a otro, el ritmo de este crecimiento puede ser diferente, ha sido efectivamente diferente en el pasado y lo es todavía en cierta medida en el presente, según los países, como se puede ver según las estadísticas. Y, si el conjunto de sociedades industriales se caracteriza por cambios comparables de las estructuras sociales, también aparecen las diferencias internacionales desde este punto de vista. Del mismo modo, si la presencia de una estructura de dominancia parece común al conjunto de las sociedades industriales, no es, como hemos señalado, igualmente fuerte en todas las sociedades.

También el hecho de que se encuentre excepcionalmente en Dinamarca un sistema caracterizado por una movilidad débil pero regularmente creciente (si se puede tener suficiente confianza en los instrumentos de medida utilizados por Svalastoga) no es contradictorio con la teoría desarrollada aquí. Este hecho puede interpretarse como el resultado de una configuración estructural particular de los parámetros del modelo.

Estas observaciones ilustran igualmente la dirección que debería tomar un análisis comparativo de la movilidad: si dispusiéramos de observaciones suficientemente sistemáticas y repetidas en el tiempo de las principales variables que afectan a los procesos de movilidad, sería posible analizar la movilidad característica de una sociedad en función de la configuración estructural de los parámetros que le corresponden y comparar las sociedades entre sí a partir de estos datos estructurales. Nosotros estamos lejos de esta situación ideal. No disponemos más que de escasas informaciones, no sistemáticas y no reiteradas sobre la movilidad. En estas condiciones, la mejor estrategia consiste en intentar determinar la *estructura general* de los procesos de movilidad, fijándonos como objeto el *tipo ideal* constituido por las sociedades industriales en su conjunto más que tal o cual socie-

dad particular. Cuando esta perspectiva estructural sea suficientemente aceptada y las observaciones relativas a la movilidad social se efectúen en función de una teoría sistemática, se podrá abordar, de manera eficaz, el problema de la comparación internacional de la movilidad.

Otro importante resultado se obtiene del análisis de este capítulo, en condiciones generales, es decir, a nivel del tipo ideal que hemos recordado, el aumento de la demanda de educación y la atenuación de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza tienen por efecto, no el modificar la estructura de oportunidades sociales ligadas a cada categoría de origen, sino el de desplazar la jerarquía de los niveles escolares con relación a las estructuras de oportunidades sociales. Los mecanismos generales que gobiernan los comportamientos individuales de movilidad tienen, pues, por principal efecto *alargar la escolaridad sin modificar las estructuras de la movilidad*.

Se llega, en resumen, al siguiente esquema:

1. La dimensión meritocrática de las sociedades industriales supone que, en cada período, cada uno tiene interés en obtener un nivel escolar lo más elevado posible.

2. Sin embargo, a un nivel escolar determinado está asociada una estructura de oportunidades más desfavorable entre el período t y el período posterior $t + k$. Esto es sobre todo cierto en los niveles escolares adyacentes a los niveles superiores, y lo es menos cuanto más nos acercamos a los niveles más bajos. El hecho de que un individuo obtenga un nivel escolar superior al de su padre no puede, pues, conferir la garantía de una movilidad ascendente y puede, por el contrario, estar frecuentemente asociado a una movilidad descendente (paradoja de Anderson).

3. De manera general, a pesar de los «privilegios» que les son atribuidos por la misma naturaleza de los mecanismos que hemos descrito, los individuos de origen social superior tienen oportunidades no despreciables de movilidad descendente: un nivel de instrucción elevado está frecuentemente asociado a una movilidad descendente. Estos mecanismos implican también que a partir de los grados inferiores de la jerarquía social la movilidad ascendente es reducida: la estructura de oportunidades sociales que corresponde a estos grados no se modifica a pesar del hecho de que el aumento del nivel medio de escolarización sea más rápido aquí que en otra parte.

4. A pesar de que cada uno tiene interés, repitámoslo, de obtener un nivel escolar lo más elevado posible, Anderson

ha mostrado que, en cierto número de casos, la configuración estructural de los parámetros de un sistema social podía conducir a una relación extremadamente débil entre el nivel escolar y la movilidad. Nosotros hemos constatado, en el capítulo 1, que si se reanaliza la encuesta relativamente vieja de Centers (1949), la movilidad parece independiente del nivel escolar. El reanálisis de los trabajos de Boalt (1953), relativos a Suecia, conduce al mismo resultado: cualquiera que sea el nivel escolar alcanzado, las probabilidades de movilidad intergeneracional ascendente, de movilidad intergeneracional descendente y de estabilidad intergeneracional son casi idénticas. Un análisis de los datos proporcionados por Glass a propósito de Gran Bretaña (tabla 5.1) lleva a una consecuencia idéntica.

En otros casos, que no podemos presentar en detalle, por razones de espacio, la relación entre las dos variables es un poco más fuerte. Así, los trabajos de Svalastoga (1959) sobre Dinamarca muestran una débil pero indiscutible relación entre el nivel escolar y la movilidad: cuanto más crece el nivel escolar, mayor es la probabilidad de movilidad ascendente, mayor también la probabilidad de movilidad descendente.

Una observación efectuada en Alemania Federal, y debida a Janowitz (1958) conduce, como se ha visto, a resultados del mismo tipo. Finalmente, la encuesta americana de Blau y Duncan (1967), que es efectuada en un período mucho más reciente que la encuesta de Centers, pone de manifiesto una relación de intensidad moderada entre el nivel escolar y la movilidad ascendente.

El hecho de que una sociedad se caracterice por una baja relación entre nivel escolar y movilidad (caso de Centers, de Boalt y de Glass) o moderada (caso de Svalastoga, de Janowitz o de Blau y Duncan) es debida, una vez más, al hecho de que las configuraciones estructurales de los parámetros que caracterizan tal o cual sociedad, o una misma sociedad en períodos diferentes, pueden ser ligeramente diferentes.

Pero lo importante es que, aun en el caso en que se observa una estructura del segundo tipo:

a. cualquiera que sea el nivel escolar y en particular cuando este último es elevado, la probabilidad de movilidad descendente está siempre lejos de ser despreciable y la probabilidad de movilidad ascendente siempre moderada;

b. la probabilidad de movilidad descendente está muy débilmente ligada al nivel escolar; en particular, no es más débil y tiene por el contrario tendencia a ser más alta en los niveles escolares adyacentes a los niveles escolares su-

periores. Así, según la encuesta de Blau y Duncan (1967), la movilidad descendente es más frecuente en el caso de los americanos que tienen uno o dos años de universidad que en aquellos cuya escolaridad está limitada a algunos años de enseñanza secundaria, incluso a la enseñanza primaria.

En resumen, cada uno tiene interés por alcanzar un nivel escolar lo más elevado posible, pero un individuo que ha alcanzado el nivel escolar elevado en el caso más desfavorable (ilustrado por ejemplo por los datos de Boalt), puede tener más oportunidades de sufrir una movilidad descendente que un individuo que tiene un nivel escolar medio; en el caso más favorable (ilustrado por los datos de Svalastoga), tendrá solamente una probabilidad ligeramente más elevada de conocer la movilidad ascendente.

5. Las consecuencias estructurales de los procesos de movilidad surgen en un contexto en que la escuela aparece, cada vez más, para hablar con el lenguaje de Sorokin, como la instancia de orientación dominante. Hoy, en mayor medida que ayer, la *posición social* adquirida depende de las capacidades y, en consecuencia, del nivel escolar. Decimos bien *posición social* y no *movilidad*. Este fenómeno es tanto más marcado cuanto mayor es el número de individuos de origen social inferior o medio que acceden a los niveles elevados del sistema escolar. Se ha visto, en el capítulo 2, que estos individuos son mucho más sensibles, en sus expectativas, al juicio de la escuela (éxito escolar) que los individuos de origen social superior. Por otro lado, se deduce de la teoría precedente que la relación entre nivel escolar y status social se intensifica en el curso del tiempo.

Esta *influencia creciente de la escuela sobre el destino individual* ha sido analizada admirablemente por el sociólogo alemán Schelsky (1957, 1961). Este autor muestra cómo se ha pasado, relativamente rápido, de un sistema donde la escuela tenía por principal función confirmar el status social determinado por el nacimiento, a un sistema en el que adquiere progresivamente una situación de monopolio en los mecanismos de distribución del status social.

Sin embargo, como hemos visto, la lógica de los procesos de movilidad es tal que se opone a una situación en que el nivel escolar permitiría al individuo predecir si sufrirá estabilidad, movilidad ascendente o movilidad descendente. Sus consecuencias son percibidas, desde el punto de vista del individuo, como *aleatorias*: tal individuo, de nivel escolar medio, tiene oportunidades no despreciables de alcanzar una movilidad ascendente; tal otro individuo, de nivel escolar

más alto, tiene oportunidades no despreciables de conocer la movilidad descendente con relación a su status de origen.

6. Por otro lado, los mismos mecanismos tienen como consecuencia que el nivel escolar que un individuo debe alcanzar para tener oportunidades razonables de no sufrir una movilidad descendente crece de un período al otro. Esta evolución general no tendrá consecuencias en tanto que la duración de los estudios impuesta a los individuos por el juego de los mecanismos de la movilidad siga siendo moderada. Hoy, el alargamiento de la escolaridad que resulta de estos mecanismos impone a los individuos un *costo creciente* (costo propiamente económico, pero también costo supuesto por la prolongación de una situación de marginalidad social) *para el logro de un beneficio en términos de movilidad que continúa siendo, a la vez, incierto e igual.*

Naturalmente, la elevación del nivel medio de educación es, si se cree en economistas como Schultz (1963), Becker (1964) o Blaug (1968), en parte responsable del crecimiento económico y, por consiguiente, de la elevación del nivel de vida. De forma que resulta un beneficio *colectivo* del aumento de un costo soportado por los individuos. Pero, como ha mostrado Olson (1965), el costo que los individuos están dispuestos a exponer para adquirir un bien colectivo es necesariamente inferior a aquel que ellos aceptarían pagar para obtener un bien individual equivalente. Por otro lado, cuando el aumento del nivel de vida no se acompaña de una disminución de las desigualdades, la situación relativa de cada uno queda igual. En la medida en que la satisfacción es una función de esta situación relativa, la *dicha* de cada uno es, como ha mostrado Easterlin (1973), constante. De modo que cada uno tiene finalmente que exponer un costo creciente por un bien colectivo que no se traduce necesariamente en un aumento de la satisfacción individual.

Este fenómeno puede ser una de las causas principales de lo que Coombs (1968) ha llamado *crisis mundial de la educación*, crisis que se ha desarrollado a partir de 1960 en la mayor parte de las sociedades industriales. Pero ésta es una cuestión que supera el objetivo de esta obra.

Finalmente, es necesario recordar que el conjunto de análisis precedentes concierne exclusivamente a las sociedades industriales liberales. Los modelos utilizados aquí suponen que la demanda de educación está determinada en cada momento por mecanismos que suponen una estructura de mercado: los individuos «eligen» su nivel de instrucción por un cálculo racional, en función de su posición en el sistema de

clases y de expectativas sociales ligadas a un momento particular en los diversos niveles de instrucción. Se trata aquí, evidentemente, de un tipo ideal. Cada uno sabe, por ejemplo, que en Francia o en Suecia un individuo puede tener dificultades para encontrar sitio en el centro que escogé. Pero esta circunstancia, que resulta entre otras razones de la dificultad de prever exactamente el aumento de la demanda de educación no invalida la proposición según la cual, en las sociedades industriales de tipo liberal, la oferta de lugares en los establecimientos de enseñanza se esfuerza por acompañar a la demanda.

En contraste, en los países del Este, la oferta está sujeta a la demanda en menor grado. Desde un punto de vista ideal-típico, se puede decir que la oferta es tratada allí como un medio de regulación de la demanda.

El capítulo 1 proporciona incidentalmente un ejemplo de modelo mejor adaptado a este segundo tipo ideal. Como se recordará, este modelo difiere de los modelos utilizados en los capítulos siguientes por el hecho de que la demanda de educación se considera allí como determinada por factores exógenos. Sería posible analizar este modelo desde un punto de vista teórico: comparar por ejemplo los efectos de tal o cual tipo de crecimiento de la oferta de lugares disponibles en la enseñanza, sobre las desigualdades escolares, la movilidad o las desigualdades económicas. Este análisis ha sido intentado a título indicativo por Boudon (1970 a, 1971 a). No es difícil demostrar que en este caso, es decir, en el caso en que la demanda de educación no obedece a la ley del mercado, que es más fácil acelerar la atenuación de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza o de aumentar la movilidad.

Hemos desarrollado esta versión del modelo aquí a falta de datos fácilmente accesibles sobre los países del Este. Se puede adelantar solamente a título de hipótesis que la determinación, al menos particularmente «exógena» de la demanda de educación en estos países, explica en cierta medida la reducción relativamente considerable de las desigualdades ante la enseñanza al mismo tiempo que las tasas elevadas de movilidad que parecen caracterizarlas [Cf. Parkin] (1971).

Conclusión

Nos contentaremos con resumir, a modo de conclusión, los principales resultados del análisis precedente y señalar sus límites.

El primer momento del proceso general descrito más arriba, parte de la hipótesis según la cual los individuos se caracterizan por espacios de decisión diferentes de acuerdo a la posición que ocupan en el sistema de estratificación social. Esta hipótesis supone un efecto de naturaleza multiplicativa cuya intensidad varía con las características del sistema escolar. Naturalmente, los individuos están igualmente diferenciados desde el punto de vista de la herencia cultural. Cuanto más alta es la posición social, mayor es, como media, el éxito escolar.

El segundo momento del proceso está fundado sobre la hipótesis según la cual la distribución de las posiciones sociales disponibles está determinada por variables exógenas, siendo estas posiciones atribuidas a los individuos según un sistema de prioridad de dos criterios: origen social y nivel escolar.

Se puede resumir este proceso largamente descrito en los capítulos precedentes por el esquema de la figura C.1.

1. Principales resultados

Recordaremos en esta sección brevemente los principales resultados obtenidos a partir del análisis precedente.

1. La desigualdad de oportunidades ante la enseñanza resulta principalmente de la misma estratificación social. La existencia de posiciones sociales distintas implica la existen-

7. El efecto multiplicador (exponencial) que resulta de la combinación del sistema de posiciones sociales y del sistema escolar tiene una intensidad variable según las características del sistema escolar. Así, un sistema caracterizado por una mayor homogeneización tiende a minimizar la intensidad de este efecto multiplicador. Por el contrario, un sistema caracterizado por una diferenciación precoz tiende a acentuar el efecto multiplicador.

8. El efecto multiplicador que acabamos de cuestionar no podría desaparecer más que en el caso de un sistema escolar completamente homogéneo, donde todos los individuos siguieran un currículum único. Más generalmente, cualquiera que sea la organización escolar de una sociedad o la forma institucional dada a la transmisión de conocimientos, la existencia de capacidades diversamente valorizadas, que corresponde a períodos de aprendizaje diferentes, es suficiente para implicar la aparición de un efecto multiplicador.

9. Sobre este punto interesa destacar que las reformas recientes tienden a atenuar la rigidez de ciertas diferencias tradicionales (Cf. en Francia, la desaparición de la distinción entre CEG y Liceos). Sin embargo, no se puede decir que estas reformas conduzcan a un sistema homogéneo, porque su efecto es compensado con un factor de signo contrario. La noción de un currículum único común a todos es, en efecto, contradictoria con la norma de una adaptación del currículum a los gustos y aptitudes supuestas de los niños (Cf., por ejemplo, en Estados Unidos la extensión del sistema de *tracking*, es decir del reagrupamiento de los alumnos sobre la base de la aptitud intuida, y la libertad creciente de elección en la composición de las materias estudiadas; ver en Inglaterra el sistema del *streaming*). El reforzamiento de esta norma es consecuencia de la influencia creciente de la escuela sobre el destino individual. Resulta así que la supresión de las distinciones tradicionales es insuficiente para evitar la aparición del efecto multiplicador que hemos tratado más arriba.

10. Si se admite que las desigualdades económicas constituyen la dimensión más importante de la estratificación, resulta del análisis que una reducción de las desigualdades económicas debe tener efectos importantes sobre la igualdad de oportunidades ante la enseñanza. También una reducción moderada de las desigualdades económicas debe tener efectos no despreciables ya que son exponenciales. Por eso la debilidad relativa de las desigualdades ante la enseñanza en Suecia o en Noruega puede interpretarse sin duda

como el resultado de la política de igualdad social llevada por estos países.

11. La democratización lenta (atenuación de las disparidades de oportunidades ante la enseñanza) que caracteriza la mayor parte de las sociedades industriales no es excluyente de cambios importantes en la composición social de la masa escolar. Se ha visto, por ejemplo, que la composición social del conjunto de estudiantes franceses se había modificado de manera no despreciable, en un período relativamente breve, a pesar de que, en el mismo tiempo, los progresos de la democratización escolar habían sido lentos.

12. Esta consecuencia del aumento general de las tasas de escolarización tiene, a su vez, importantes consecuencias. Primero, acentúa el peso de la escuela en los mecanismos de la movilidad social. Como demostró Schelsky (1957, 1961), el nivel escolar daba una confirmación al status social de origen. Hoy, a pesar de que el nivel escolar está, como media, estrechamente ligado al status social de origen, se ha convertido en uno de los mecanismos esenciales de determinación del status de destino.

13. La importancia de la escuela en la determinación de las expectativas es tanto mayor cuanto más baja es, como media, la composición social del conjunto estudiantil o de los alumnos.* Todas las encuestas muestran en efecto que, cuanto más bajo es el origen social, mayor es la sensibilidad de expectativas del adolescente o de su familia con relación al veredicto escolar. El aumento de las tasas de escolarización está, pues, asociado a una influencia cada vez mayor de la escuela sobre el destino de los individuos. A esto es necesario agregar que, bajo las mismas circunstancias, la correlación entre nivel escolar y status adquirido crece en el tiempo.

14. La modificación de la composición social de la masa escolar tiene sin duda un rol esencial en la crisis escolar que se observa en casi todas las naciones industrializadas. En efecto, la modificación en la significación de las instituciones escolares debida al aumento de las tasas de escolarización no ha sido siempre acompañada de una modificación adecuada de las instituciones escolares. Esto ha producido disfunciones que es fácil analizar. Así, la concepción según la cual la enseñanza tiene por principal función la transmisión de una cultura desinteresada de alto nivel está manifiestamente ligada

* N. del T.: *étudiant* se reserva para los alumnos universitarios, *élève* = alumno para los estudiantes primarios y secundarios.

a un modelo en el cual el nivel escolar era esencialmente percibido como un signo del origen social.⁷¹

15. La teoría desarrollada en este libro concibe el aumento de la demanda de educación en las sociedades industriales liberales como la consecuencia de factores principalmente endógenos (cuando la demanda de una categoría social aumenta, las otras deben aumentar bajo pena de ver sus esperanzas sociales reducidas) aunque igualmente intervienen factores exógenos (incidencia de los cambios económicos, tecnológicos, etc.). En consecuencia, los cambios de la estructura educacional no tienen ninguna razón para ser congruentes con los cambios de la estructura socio-profesional.

16. Los mecanismos fundamentales descritos tienen como consecuencia que, de un período al otro, las tasas de crecimiento del sistema de enseñanza necesariamente tienden a ser tanto más elevadas cuanto más nos dirigimos a etapas avanzadas del curso.

17. Estos mecanismos implican también que, de un período al otro, la probabilidad de alcanzar un nivel escolar elevado crece tanto más rápido cuanto más bajo es el origen social de los individuos que se consideran.

18. Por el contrario, el número suplementario de adolescentes que alcanzan un nivel escolar elevado de un período al otro por cada mil personas es tanto más débil cuanto más bajo es el origen social de estos individuos, esta disparidad aparece en un cierto nivel del curso y es tanto más marcada cuanto más nos dirigimos a los niveles elevados del curso.

19. La estructura de oportunidades ligada a cada nivel escolar en un período depende de la estructura social y de la distribución de los individuos en función del nivel escolar.

20. Bajo las mismas condiciones, si la estructura social (distribución de posiciones sociales disponibles) se desplaza menos rápidamente que la estructura escolar (distribución de los individuos en función del nivel escolar), la estructura de oportunidades ligada a cada nivel escolar se modifica en el tiempo. Ahora bien, cuando la demanda de educación está determinada principalmente por factores endógenos, se debe esperar un desplazamiento más rápido de la estructura escolar. En las situaciones que hemos examinado, los niveles escolares adyacentes a los niveles superiores están caracteri-

71. Ver sobre el tema el excelente artículo de Ben David (1962). También ver Shelsky (1957, 1961), Halsey (1962), Boudon (1969, 1970).

zados por una modificación particularmente importante, en el sentido desfavorable, de la estructura de oportunidades sociales que les está asociada.

21. Resulta que los beneficios obtenidos por los individuos de las clases medias o inferiores, de la lenta democratización de la enseñanza, son ilusorios, en cierta medida, por el aumento general de la demanda de educación.

22. De manera general, el aumento considerable de las tasas de escolarización y la democratización de la enseñanza no implican ni que la movilidad debe aumentar, ni que su estructura debe modificarse en el tiempo. El modelo conduce a variaciones débiles y oscilatorias más que unidireccionales de la movilidad. Esta consecuencia teórica está, como las precedentes, de acuerdo con los resultados de la observación.⁷²

23. Resulta de lo que precede que, de un período al otro, el nivel escolar asociado a una probabilidad determinada, ya sea la de conservar un status social determinado, ya sea la de pasar de un status dado a un status más elevado, aumenta necesariamente.

24. De manera más precisa, en las condiciones examinadas precedentemente, de un período al otro, el beneficio en términos de esperanzas sociales ligado a un nivel escolar determinado es lentamente decreciente en los niveles escolares inferiores, rápidamente decreciente en los niveles escolares medios, constante en los niveles escolares superiores, en el estado presente de desarrollo de la educación en las sociedades industriales liberales.

25. Otra manera de expresar la misma consecuencia consiste en decir que, de un período al otro, esperanzas sociales idénticas se asocian a un curso más largo. Una prueba indirecta de esta proposición se puede hallar en el hecho de que la estructura de probabilidades condicionales relativa al nivel escolar y al status social de destino (probabilidades de tener un nivel de enseñanza determinado cuando se tiene un empleo de un nivel dado y probabilidad de tener un status social determinado cuando se tiene un nivel escolar dado) que caracteriza a Gran Bretaña y Estados

72. Miller (1970 a) tiene probablemente razón al afirmar que ninguna modificación de los sistemas escolares es susceptible de tener un efecto no-estable sobre la estructura de la movilidad. Nosotros estamos plenamente de acuerdo con él cuando afirma que una "política" de la movilidad pasa esencialmente por una política de reducción de las desigualdades sociales. Ver también Miller y Roby (1970 b).

Unidos es similar en los dos países, a condición de utilizar para el segundo una escala de niveles escolares desplazada hacia arriba. Se encuentra también en la literatura algunas confirmaciones directas de esta proposición.

26. Este fenómeno es también probablemente una de las causas esenciales de lo que, utilizando la expresión de Coombs (1968) se puede llamar «crisis mundial de la educación». En efecto, el aumento general de la demanda de enseñanza tiene por efecto que un individuo deba, de un período a otro, pagar un *precio*, medido en tiempo de escolaridad, más alto, por un bien (esperanzas sociales) de *valor* constante. Ahora bien, está claro que el alargamiento de la escolaridad al cual llega la lógica de la agregación de voluntades individuales no puede ser indefinido, pero conduce más allá de un cierto límite a tensiones cada vez más intolerables.⁷³

27. Es importante distinguir claramente entre el punto de vista del individuo y el de la colectividad. Como han mostrado los economistas de la educación, es imposible explicar el crecimiento económico de un país como Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial sin tener en cuenta el desarrollo de la educación. Este desarrollo puede ser considerado, pues, como una parte del costo correspondiente al *bien colectivo* que es el crecimiento. En este sentido, cada individuo obtiene un beneficio del aumento general de la demanda de educación. Así, un ingeniero tiene un nivel de vida más elevado, bajo las mismas condiciones, en 1970 que en 1950. Sin embargo, como admirablemente ha mostrado Olson (1965), los individuos son necesariamente reticentes a soportar el costo de la adquisición de un bien colectivo, por la razón de que, por la misma definición de bien colectivo, cada uno puede esperar que el otro soportará el costo de su producción. Aplicado a nuestro problema, el *teorema de Olson* indica que un individuo percibirá normalmente el aumento del costo correspondiente a la adquisición de un status social (*bien individual*) como una obligación indeseable, aunque este aumento se traduzca en un nivel de vida más elevado (*bien colectivo*).

28. Las disfunciones producidas por los mecanismos precedentemente descritos explican, sin duda, en gran medida

73. Se consultará con provecho el penetrante artículo de Clark (1960) que muestra cómo las universidades americanas han puesto en marcha sutiles mecanismos tendientes a desanimar a una fuerte proporción de candidatos para los estudios superiores extensos.

la proliferación de las ideologías y de utopías relativas al sistema escolar en los últimos decenios. Pero, como este libro tiende a demostrar, es poco probable que la atenuación de las desigualdades escolares como las de las desigualdades socio-económicas pase por la reforma del sistema escolar.

29. La democratización de las oportunidades escolares no puede tener efecto sobre la movilidad más que a condición de ser suficientemente rápida. Si no, sus efectos son absorbidos por el crecimiento de la demanda de educación. Por eso, la movilidad parece como estacionaria en países como Suecia o Estados Unidos caracterizados, no obstante, por una democratización de las oportunidades escolares relativamente importante.

30. A pesar de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza y del carácter meritocrático de las sociedades industriales, se debe observar y se observa efectivamente en estas sociedades una movilidad ascendente y una movilidad descendente importantes.

31. Las probabilidades de descender son, en conjunto, más importantes que las probabilidades de subir, lo que resulta simplemente del carácter someramente piramidal de la estructura social.

32. Además (paradoja de Anderson), la relación entre nivel escolar y movilidad es generalmente débil: las probabilidades de ascenso, de descenso o de estabilidad intergeneracionales son con frecuencia muy próximas, aunque el nivel de instrucción sea elevado, medio o bajo.

33. La probabilidad de movilidad descendente no es siempre despreciable, incluso cuando el nivel de instrucción sea elevado. Sin embargo, es en general, ligeramente decreciente a medida que el nivel de instrucción es más elevado. Asimismo, la movilidad ascendente es, en general, ligeramente más frecuente a medida que el nivel de instrucción es más elevado. Pero puede ocurrir que la movilidad descendente sea ligeramente más frecuente cuando el nivel de instrucción es elevado. A pesar de que el nivel escolar sea un determinante importante del status social de destino, las discordancias entre estructuras sociales y estructuras escolares tienen por efecto que el status de destino *aparezca* como el resultado de un proceso aleatorio. Así, cada uno tiene interés de adquirir un nivel de instrucción lo más alto posible, pero nadie tiene asegurado el hecho de recibir el beneficio en términos de movilidad.

34. La movilidad a corto plazo es más frecuente que la movilidad a largo plazo.

35. El aumento considerable de las tasas de escolarización y la democratización de las oportunidades escolares que caracterizan las sociedades industriales liberales aparecen como insuficientes para modificar la estructura de la movilidad. Por eso sociedades diferentes desde el punto de vista del desarrollo de la enseñanza como desde el punto de vista de las desigualdades ante la enseñanza no parecen diferentes desde el punto de vista de la movilidad. Como han mostrado Lipset y Bendix (1959), la estructura de la movilidad es similar en Francia, Alemania o Japón, en Suecia o en Estados Unidos, por ejemplo. En la medida en que se pueden observar diferencias entre estos países, éstas resultan de diferencias en los cambios que caracterizan la estructura social más que en el desarrollo o el grado de democratización de la enseñanza.

36. Según los casos observados más arriba, las sociedades industriales están bastante más próximas al modelo meritocrático puro donde el status social sería determinado principalmente por el nivel escolar, interviniendo el origen social débilmente en esta determinación, a igual nivel escolar.

37. El examen del caso inglés muestra que, a igual nivel escolar, sin embargo, el origen social puede ejercer un efecto protector con relación a la movilidad descendente dentro de estos grupos.⁷⁴ La misma estructura de tres grupos de categorías aparece en el análisis de la distribución de los niveles escolares en función de los orígenes sociales. Aparece también en el análisis teórico de la tabla de Glass (capítulo 5). Esto no significa que la estructura social de las sociedades industriales comporte, *en absoluto*, tres clases sociales, sino solamente que la estructura de los mecanismos de movilidad sugiere la existencia de tres grupos distintos de categorías sociales.

39. Un resultado importante del análisis precedente es que el aumento de la demanda de enseñanza, junto a una atenuación de la desigualdad de oportunidades escolares puede, en tanto que tal, implicar un aumento de las desigualdades económicas en el tiempo. Ahora bien, se constata que la mayor parte de las sociedades industriales liberales se caracteriza desde la Segunda Guerra Mundial a la vez por una atenuación de las desigualdades ante la enseñanza y por

74. Ver por ejemplo Blau y Duncan (1967), Svalastoga (1959) en el caso danés, etc.

un estancamiento, e incluso un aumento de las desigualdades económicas.

40. Este resultado reafirma todavía la principal conclusión del análisis desde el punto de vista práctico, es decir, que una política de igualdad social y económica directa puede solo atenuar las desigualdades en sus diferentes formas.

41. La teoría desarrollada aquí muestra que es inútil recurrir para explicar tanto la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza como la desigualdad de oportunidades sociales, a hipótesis tautológicas o que recurren a una explicación por las causas finales (sistemas de valores diferentes según las clases sociales,⁷⁵ tendencia de las estructuras sociales a la reproducción, etc.).

42. Asimismo, la inmovilidad o la movilidad en las sociedades industriales puede aparecer como contradictoria con el cambio «acelerado» que caracteriza estas sociedades y su gerir interpretaciones científicamente ingenuas, *voluntaristas* (acción de todo un grupo dominante) o *finalistas* (facultad de reproducción de las estructuras sociales). El equilibrio de la movilidad, como el equilibrio de los precios, puede por el contrario explicarse por la agregación de mecanismos elementales.

43. Sobre el plan metodológico, la teoría que precede muestra que el análisis del cambio social, incluso las crisis sociales, no son exclusivas de una aproximación formal. Sin pasar por la formalización, es difícil comprender cómo los comportamientos individuales racionales o medidas colectivas razonables conducen, tanto desde el punto de vista del individuo como del de la colectividad, a consecuencias indeseadas y a veces no deseables (estancamiento de la movilidad, devaluación de las esperanzas sociales ligadas a los diferentes niveles escolares, marginación de una proporción creciente de jóvenes, persistencia de las desigualdades económicas).

44. Finalmente, es preciso recordar que los resultados precedentes se aplican exclusivamente al caso en que la evolución de la demanda de educación se puede considerar esencialmente regida por factores endógenos.

75. Ver, para una expresión particularmente ingenua de esta teoría firmemente implantada en la sociología americana, Porter (1968).

2. Límites del análisis precedente

Está claro que el análisis precedente debe considerarse solamente como un esbozo de la teoría de la movilidad.

Si hemos acordado una importancia dominante al análisis de la relación entre sistema escolar y movilidad es, por cierto, porque la escuela juega un rol primordial en los procesos de movilidad, pero también porque hoy poseemos sobre este aspecto informaciones relativamente abundantes y sistemáticas. Es evidente que una teoría de la movilidad debería tener en cuenta, más allá de lo que nosotros hemos considerado aquí, los procesos de movilidad post-escolar (movilidad profesional, o como se dice, movilidad intergeneracional). Desgraciadamente, las informaciones de que disponemos son, a pesar de su calidad, de un interés esencialmente descriptivo.

De manera general, una teoría satisfactoria de la movilidad no se podrá concebir más que cuando dispongamos de encuestas de movilidad repetidas en el tiempo a intervalos más o menos regulares. Sólo con esta condición se podrá introducir, por ejemplo, de manera precisa una variable fundamental en los procesos de movilidad, o sea, la evolución en el tiempo de la estructura social. Nosotros por nuestra parte nos contentaremos a este respecto con analizar las consecuencias de una hipótesis, a la vez prudente y pobre, según la cual la estructura social cambia menos rápidamente que la estructura escolar.

El modelo desarrollado en esta obra podría dar lugar a análisis más complejos que aquellos que se han presentado: en lugar de estudiar, de manera sistemática, las incidencias sobre la movilidad del conjunto de parámetros introducidos, nos hemos contentado con analizar algunas situaciones simplificadas, que corresponden a regiones particulares del espacio paramétrico. Nada impide emprender un análisis teórico general del modelo. Pero nos hemos limitado a situar la explotación del modelo en un nivel congruente con los datos disponibles. Por otra parte, nos hemos abstenido deliberadamente de utilizar el modelo con fines prospectivos.

Asimismo, la pobreza de nuestras informaciones en materia de movilidad nos ha llevado a adoptar la estrategia que consiste en trabajar con un tipo ideal (las sociedades liberales industriales) más que con tal o cual sociedad particular. Esta estrategia tiene una ventaja teórica: permite esbozar una teoría de los mecanismos fundamentales, es

decir los mecanismos más aproximados y más generales de la movilidad, aquellos que, con pocas variantes, caracterizan las sociedades industriales liberales, en su conjunto. Ella representa un progreso con relación a las tentativas, a nuestro criterio, interesantes pero prematuras, como las de Lipset y Bendix (1959), que intentan explicar las diferencias o las ausencias de diferencias internacionales en la estructura de la movilidad saltando la etapa esencial de la construcción de una teoría de la movilidad.

Por otro lado, si, además de las tentativas de comparaciones internacionales, los estudios relativos a la movilidad se presentan con frecuencia bajo la forma de monografías nacionales (la movilidad en Suecia, en Dinamarca, en Francia, en Estados Unidos, etc.), es evidente que esto es más el resultado de la organización esencialmente nacional de la sociología que de los imperativos de orden científico.

Hemos tratado de mostrar aquí que es necesario disponer de un esbozo teórico de los procesos fundamentales de la movilidad si se quiere, en una etapa posterior, cuando nuestras informaciones sean más sistemáticas, proceder a comparaciones internacionales científicamente satisfactorias.

Resulta que el análisis precedente contribuye a dar la impresión de que los procesos de movilidad son fundamentalmente idénticos en las diferentes sociedades. Esta impresión es parcialmente falsa aunque fuera solamente porque la evolución de la estructura social, no puede considerarse idéntica en todos lados. Lo importante es que estudios posteriores la corrijan.

Finalmente nuestra convicción según la cual el proceso científico en el dominio de la movilidad social supone un retorno a la tradición teórica sumergida en las investigaciones descriptivas de los últimos años nos ha llevado a despreciar cierto número de problemas generalmente expuestos en manuales que tratan sobre el tema, particularmente:

— el problema de los determinantes psicológicos y microsociológicos de la movilidad, a propósito del cual el lector podrá consultar, por ejemplo, Bendix y Lipset (1953), Warner y Abegglen (1955), Crockett (1968), Blau (1956), Whyte (1943), Elder (1968);

— el problema de las consecuencias de la movilidad sobre los comportamientos individuales: ver, por ejemplo, Durkheim (1897), Halbwachs (1930), Hollingshead y Redlich (1958), Greemblum (1953), Bendix y Lipset (1953), Seeman y Silberstein (1969), Touraine y Ragazzi (1961), Breed (1963), Kleiner y Parker (1963), Stacey (1967), Lopreato (1967);

— el problema de las consecuencias políticas y sociales de la movilidad: la literatura sobre este punto es considerable. Se puede ver, por ejemplo, Sorokin (1927), Sombart (1906), Janowitz (1956), Wilensky (1961), Davies (1970), Goode (1966), Germani (1966);

— el problema de la circulación de las élites: ver Pareto (1916), Aron (1964), Bottomore (1964).

Hemos eliminado estas cuestiones, por una parte, porque nuestros conocimientos a este respecto son generalmente problemáticos y en todo caso poco sistemáticos, por otra parte, y sobre todo, porque tratan ya sea de las consecuencias de la movilidad, ya sea de sus factores microsociológicos, mientras que nuestra perspectiva era la de una teoría macrosociológica de los determinantes de la movilidad en un tipo particular de sociedades, las sociedades industriales liberales en el estado actual de su desarrollo y nuestro problema central el de explicar por qué la expansión considerable de la enseñanza que caracteriza estas sociedades ha tenido efectos tan limitados desde el punto de vista de la igualdad.

Bibliografía

- ANDERSON C., Arnold: *A Skeptical Note on Education and Mobility*, en Halsey A.M. y otros, *op. cit.*, 1961, pp. 164-179.
- ARON, Raymond: *La lutte de classes*, Gallimard, colección «Idées», París, 1964. Traducción castellana: *Lucha de clases*, Seix Barral, Barcelona, 1966.
- BANDERIER, Gaston: *Répartition et évolution des revenus fiscaux des ménages, 1956-1965*, en «Economie et Statistique», 16, 1970, pp. 29-41.
- BECKER, Gary S.: *Human Capital*, Columbia University Press, Nueva York/Londres, 1964.
- BEN DAVID, Joseph y ZLOCZOWER, Abraham: *Universities and Academic Systems in Modern Societies*, en «Archives européennes de sociologie», 3, 1962, pp. 45-84.
- BENDIX, Reinhart y LIPSET, Seymour Martin: *Class, Status and Power*, The Free Press/Mac Millan, Nueva York/Londres. 2.^a edición, 1966. Traducción castellana: *Clase, status y poder*, 3 t., Eura América, Madrid, 1973.
- BERNSTEIN, Basil: *Social Class and Linguistic Development*, en Halsey A.M. y otros, *op. cit.*, 1961, pp. 288-314.
- BERTAUX, Daniel: *Sur l'analyse des tables de mobilité sociale*, en «Revue française de Sociologie», 10, 1969, pp. 448-490.
- BERTAUX, Daniel: *L'hérédité sociale en France*, en «Economie et Statistique», 9, 1970, pp. 37-48.
- BIRNBAUM, Pierre: *La Structure de pouvoir aux États-Unis*, PUF, colección SUP, París, 1971.
- BISSERET, Noëlle: *La naissance et le diplôme. Les processus de sélection au début des études universitaires*, en «Revue française de Sociologie», 9 número especial, 1968 a, pp. 185-207.
- BISSERET, Noëlle: *La sélection à l'Université: étude des rapports de dominance*, en «Revue française de Sociologie», 9, 1968 b, pp. 463-496.
- BLAU, Peter: *Social Mobility and Interpersonal Relations*, en «American Sociological Review», 21, 1956, pp. 290-295.

- BLAU, Peter M. y DUNCAN, Otis Dudley: *The American Occupational Structure*, Wiley, Nueva York, 1967.
- BLAUG, M. (dir.): *Economics of Education*, Penguin Books, Londres, 1968. Traducción castellana: *Economía de la educación*, Tecnos, Madrid, 1972.
- BOALT, Gunnar: *Skolgang och standcirculation*, «Tides Kalendar», 32, 1953, pp. 113-116. Citado por Anderson en 1961.
- BOLTE, Karl-Martin: *Ein Beitrag zur Problematik der sozialen Mobilität*, en «Kölnner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie», 8, 1956, pp. 26-45.
- BOTTOMORE, T.B.: *Elites and Society*, Watts, Londres, 1964.
- BOUDON, Raymond: *La crise universitaire française, essai de diagnostic sociologique*, en «Annales», 24, 1969, pp. 738-764.
- BOUDON, Raymond: *Crise universitaire et participation*, en «Economies et Sociétés», Cahiers de l'ISEA, 4, 1970, pp. 1.669-1.704.
- BOUDON, Raymond: *Essai sur la mobilité sociale en utopie*, «Quality and quantity», 4, 1970, pp. 213-242.
- BOUDON, Raymond: *Les Mathématiques en sociologie*, PUF, colección SUP, París, 1971.
- BOUDON, Raymond: *Eléments pour une théorie formelle de la mobilité sociale*, «Quality and quantity», 5, 1971, pp. 39-85.
- BOUDON, Raymond: *Mathematical Structures of Social Mobility*, Elsevier, Nueva York/Amsterdam, 1973.
- BOUDON, Raymond, BOURRICAUD, François y col.: *Le choix professionnel des lycéens*, Convention DGRST, 1973.
- BOURDIEU, Pierre: *Condition de classe et position de classe*, en «Archives européennes de Sociologie», 7, 1966, pp. 201-223.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude: *Les Héritiers*, Minuit, París, 1964.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude: *Les Héritiers*, Minuit, París, 1970. Traducción castellana: *La reproducción*, Laia, Barcelona, 1981².
- BREED, Warren: *Occupational Mobility and Suicide among White Males*, en «American Sociological Review», 28, 1963, pp. 174-188.
- BUCKLEY, Walter: *Sociology and Modern System Theory*, Prentice-Hall, Englewood-Cliffs, 1967. Traducción castellana: *La sociología y la teoría moderna de los sistemas*, Amorrortu, Buenos Aires, 1977.
- CAPECCHI, Vittorio: *Problèmes méthodologiques dans la mesure de la mobilité sociale*, en «Archives européennes de Sociologie», 8, 1967, pp. 285-318.
- CARLSSON, Sten: *Svensk Stands Circulation*, Lindblads, Upsala, 1950.
- CARLSSON, Gösta: *Social Mobility and Class Structure*, Lund, Gleerup, 1958.
- CASTEL, Robert y PASSERON, Jean-Claude: *Éducation, développement et démocratie*, Mouton, París, 1967.
- CENTERS, Robert: *Education and Occupational Mobility*, en «American Sociological Review», 14, 1949, pp. 143-144.
- CENTERS, Robert: *The Psychology of Social Classes; A Study of Class Consciousness*, Princeton University Press, Princeton, 1949 a.

- CLARK, Burton R.: *The 'cooling-out' Function in Higher Education*, en «American Journal of Sociology», 65, 1960, pp. 569-576. Reproducido en Halsey, Floud et Anderson, *op. cit.*, 1961, pp. 513-523.
- COLEMAN, James y otros: *Equality of Educational Opportunity*, US Department of Health, Education and Welfare, 1966.
- COOMBS, Philip: *La Crise mondiale de l'éducation*, PUF, París, 1968. Traducción castellana: *La crisis mundial de la educación*, Edicions 62, Barcelona, 1973².
- CROCKETT, Harry: *Psychological Origins of Mobility*, en Smelser y Lipset, *op. cit.*, 1966, pp. 280-309.
- CUIRIGHT, Philips: *Occupational Inheritance: A cross-Sectional Analysis*, «American Journal of Sociology», 73, 1968, pp. 400-416.
- CHINOY, Ely: *The Tradition of Opportunity and the Aspirations of Automobile Workers*, en «American Journal of Sociology», 57, 1952, pp. 453-459.
- CHINOY, Ely: *Social Mobility Trends in the United States*, en «American Sociological Review», 20, 1955, 180-186.
- DAHRENDORF, Ralf.: *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1957.
- DAHRENDORF, Ralf.: *Die gegenwärtige Lage der Theorie der sozialen Schichtung*, en *Pfade aus Utopia*, Piper, Munich, 1967, pp. 336-352.
- DAVIES, Joan: *Social Mobility and Political Change*, Pall Mall, Londres, 1970.
- DELCOURT, Claude: *Les jeunes dans la vie active*, en «Economie et Statistique», 18, 1970, pp. 3-15.
- DUNCAN, Otis Dudley: *Occupational Mobility in the United States*, en «American Sociological Review», 30, 1965, pp. 491-498.
- DUNCAN, Otis Dudley: *Methodological Issues in the Analysis of Social Mobility*, en Smelser y Lipset, *op. cit.*, 1966.
- DUNCAN, Otis Dudley y HODGE, Robert W.: *Education and Mobility, a Regression Analysis*, en «American Journal of Sociology», 68, 1963, pp. 629-644.
- DURAND, Claude y DURAND, Michelle: *De l'OS à l'ingénieur*, Les Éditions Ouvrières, París, 1971.
- DURKHEIM, Emile, *Le suicide*, Alcan, París, 1897, nueva edición, PUF, París, 1969. Traducción castellana: *El suicidio*, Akal, Madrid, 1982².
- EASTERLIN, Richard A.: *Does money buy Happiness?*, «The Public Interest», Hiver, 1973, pp. 3-10.
- ELDER, Glen H. Jr.: *Family Structure and Education Attainment*, en «American Sociological Review», 30, 1965, pp. 81-96.
- ELDER, Glen H. Jr.: *Achievement Motivation and Intelligence in Occupational Mobility: a Longitudinal Analysis*, en «Sociometry», 32, 1968, pp. 327-354.
- ELSTER, Jon: *Production et Reproduction*, Tesis doctoral de Estado, ciclostilado, 1972.
- EMERY, F. E.: *Systems Thinking*, Penguin Modern Management Readings, Londres, 1969.

- FEBVAY, Maurice: *Niveau et évolution de la fécondité par catégories socio-professionnelles en France*, en «Population», 14, 1959, pp. 729-739.
- FORRESTER, Jay W.: *World Dynamics*, Wright-Allen Press., Cambridge, Mass., 1971.
- FOX, Thomas G. y MILLER, S. M.: *Economic, Political and Social Determinants of Mobility: an International Cross-Sectional Analysis*, en «Acta Sociologica», 9, 1966, pp. 76-93.
- FREIRE, Paulo: *Educação como prática da liberdade*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1967. Traducción castellana: *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 1980.
- FRISCH, Jacqueline: *L'importance des diplômes pour la promotion*, en «Economie et Statistique», 21, 1972, pp. 33-44.
- GEMAS (Groupe d'Études des Méthodes de l'Analyse Sociologique): *Indicateurs de changements d'opinions et d'attitudes dans les jeunes générations (1957-1970)*, informe de la convención CORDES n.º 20/1970, ciclostilado, Maison des Sciences de l'Homme, París, 1972.
- GERMANI, Gino: *Social and Political consequences of Mobility*, en Smelser y Lipset, *op. cit.*, 1966, pp. 364-394.
- GIRARD, Alain: *L'origine sociale des élèves de sixième*, en «Population», 17, 1962, pp. 10-23. Reproducido en INED, *op. cit.*, 1970.
- GIRARD, Alain: *La Réussite sociale*, PUF, París, 1967.
- GIRARD, Alain y BASTIDE, Henri: *La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement*, en «Population», 18, 1963, pp. 435-472. Reproducido en INED, *op. cit.*, 1970.
- GIRARD, Alain y BASTIDE, Henri: *Orientation et sélection scolaire. Cinq années d'une promotion: de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2.º cycle du second degré*, en «Population», 24, 1966, pp. 9-46 y pp. 195-261. Reproducido en INED, *op. cit.*, 1970.
- GIRARD, Alain, BASTIDE, Henri y POURCHER, Guy: *Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement*, en «Population», 18, 1963, pp. 1-48. Reproducido en INED, *op. cit.*, 1970.
- GIRARD, Alain y CLERC, Paul: *Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième*, en «Population», 19, 1964, pp. 829-872. Reproducido en INED, *op. cit.*, 1970.
- GIROD, Roger: *Mobilité sociale*, Droz, Ginebra/París, 1971.
- GLASS, David: *Social Mobility in Britain*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1954.
- GOLDTHORPE, John M.: *Social Stratification in Industrial Societies*, en Bendix y Lipset, *op. cit.*, 1966.
- GOLDTHORPE, John M.: *L'image des classes chez les travailleurs manuels aisés*, en «Revue française de Sociologie», 11, 1970, pp. 311-338.
- GOLDTHORPE, John M., LOCKWOOD, David, BACHOFER, Franck y PLATT, Jenifer: *The Affluent Worker*, 3 vol., Cambridge University Press, Cambridge, 1968, 1969. Vol. 1: *Industrial Attitudes and Behaviour*,

- 1968; vol. 2: *Political Attitudes and Behaviour*, 1968; vol. 3: *The Affluent Worker and the Class Structures*, 1969.
- GOODE, William J.: *Mobilität und Revolution*, en «Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie», 18, 1966, pp. 227-252.
- GOODMAN, Leo: *On the Statistical Analysis of Mobility Tables*, en «American Journal of Sociology», 70, 1965, 564-585.
- GOODMAN, Leo: *How to Ransack Social Mobility Tables and other Kinds of Cross-Classification Tables*, en «American Journal of Sociology», 75, 1969, pp. 1-40.
- GOODMAN, Leo: *On the Measurement of Social Mobility: an Index of Status Persistence*, en «American Sociological Review», 6, 1969 a, pp. 831-850.
- GREENBLUM, Joseph y PEARLIN, Leonard I.: *Vertical Mobility and Prejudice: a Socio-psychological Analysis*, en Bendix y Lipset, *op. cit.*, 1953, pp. 480-491.
- HALBWACHS, Maurice: *Les Causes du suicide*, Alcan, París, 1930.
- HALL, J. R. y ZIEGEL, W.: *A Comparison of Social Mobility Data for England and Wales, Italy, France and the U.S.A.*, en Glass, *op. cit.*, 1954, pp. 260-265.
- HALSEY, A. H.: *British Universities*, en «Archives européennes de Sociologie», 3, 1962, pp. 85-101.
- HALSEY, A. H., FLOUD, J. y ANDERSON, C. Arnold (dir.): *Education, Economy and Society*, Mcmillan, Nueva York/Londres, 1961.
- HERTZLER, J. O.: *Some Tendencies toward a Closed Class System in the United States*, en «Social Forces», 30, 1962, pp. 313-323.
- HOLLINGSHEAD, August B.: *Elmtown's Youth*, Wiley, Nueva York, 1949.
- HOLLINGSHEAD, August, B. y REDLICH, C.: *Social Class and Mental Illness*, Wiley, Nueva York, 1958.
- HUSEN, Torsten: *Talent, Opportunity and Career, a Twenty-six Year Follow-up of 1.500 Individuals*, Almqvist and Wiksell, Estocolmo, 1969.
- HYMAN, Herbert: *The Values System of Different Classes: a Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification*, en Bendix y Lipset, *op. cit.*, 1953, pp. 426-442.
- ILICH, Ivan: *Une Société sans école*, Seuil, París, 1971. Traducción castellana: *Educación sin escuelas*, Edicions 62, Barcelona, 1975.
- INED: *«Population» et l'enseignement*, PUF, París, 1970.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane: *Crises de la société, crises de l'enseignement*, PUF, París, 1970.
- JACKSON, Elton F. y CROCKETT, Harry J.: *Occupational Mobility in the United States*, en «American Sociological Review», 29, 1964, pp. 5-15.
- JANOWITZ, Morris: *Some consequences of Social Mobility in the United States*, Transactions of the Third World Congress of Sociology, International Sociological Association, Londres, 1956.
- JANOWITZ, Morris: *Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland*, en «Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie», 10, 1956, pp. 1-38.

- JENCKS, Christopher y RIESMAN, David: *The Academic Revolution*, Doubleday, Garden City, N.Y., 1968.
- JENCKS, Christopher: *Inequality, a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, Nueva York, 1972.
- KAHL, Joseph: *The American Class Structure*, Rinehart, Nueva York, 1957.
- KAHL, Joseph: *Common Man Boys*, en Halsey A. H. y otros, *op. cit.*, 1961, pp. 348-366.
- KELLER, Suzanne y ZAVALLONI, Marisa: *Classe sociale, ambition et réussite*, en «Sociologie du Travail», 4, 1962, pp. 1-14.
- KELLER, Suzanne y ZAVALLONI, Marisa: *Ambition and Social Class: a Respecification*, en «Social Forces», 43, 1964, pp. 58-70.
- KLEINER, Robert J. y PARKER, Seymour: *Social Striving, Social Status and Mental Disorder: a Research Review*, en «American Sociological Review», 28, 1963, pp. 189-203.
- KOLKO, Gabriel: *Wealth and Power in America; an Analysis of Social Class and Income Distribution*, Praeger, Nueva York, 1962.
- KÖNIG, René: *Les nouvelles classes moyennes en Allemagne*, en «Cahiers Internationaux de Sociologie», 39, 1965, pp. 73-90.
- KRAUSS, Irving: *Educational Aspirations among Working-Class Youth*, en «American Sociological Review», 29, 1964, pp. 867-879.
- KUZNETS, Simon: *Shares of Upper Income Groups in Income and Savings*, Nueva York, 1963.
- LAZARSFELD, Paul F.: *Philosophie des sciences sociales*, Gallimard, París, 1970.
- LECUYER, Bernard-Pierre y PADIOLEAU, Jean: *Analyse de systèmes en sciences sociales*, número especial de la «Revue française de Sociologie», 1971.
- LENSKI, Gerhard: *Trends in Social Mobility in the U.S.*, en «American Sociological Review», 23, 1958, pp. 514-523.
- LENSKI, Gerhard: *Power and Privilege, a Theory of Social Stratification*, McGraw Hill, Nueva York/Londres, 1966.
- LÊ THÁNH KHÔI: *L'Industrie de l'enseignement*, Editions de Minuit, París, 1967.
- LIPSET, Seymour M. y BENDIX, Reinhard: *Social Mobility in Industrial Societies*, University of California Press, Berkeley/Los Angeles, 1959.
- LIPSET, Seymour M. y ZETTERBERG, Hans: *A Theory of Social Mobility*, en «Transactions of the Third World Congress of Sociology», International Sociological Association, Londres, 1956, pp. 155-177.
- LITTLE, Alan: *A Sociological Portrait: Education*, en «New Society», 23, 1971, pp. 1.245-1.248.
- LOPREATO, Joseph: *Upward Social Mobility and Political Orientation*, en «American Sociological Review», 32, 1967, pp. 586-592.
- MACHONIN, Pavel y otros: *Czechoslovak Society*, Epoque Publishing House, Bratislava, 1969.
- MAECHER, Michael: *Europa and Inequality*, «New Society», octubre, 1972, pp. 80-82.

- MALLET, Serge: *La Nouvelle Classe ouvrière*, Seuil, París, 1963.
- MARKIEWICZ-LAGNEAU, Janinta: *Education, égalité et socialisme*, Anthropos, París, 1969.
- MATRAS, Judah: *Differential Fertility, Intergeneration Occupational Mobility and Change in the Occupational Distribution: Some Elementary Interrelationships*, en «Population Studies», 15, 1960, pp. 187-197.
- MATRAS, Judah: *Social Mobility and Social Structure: Some insights from the Linear Model*, en «American Sociological Review», 32, 1967, pp. 608-614.
- MAYESKE, George W. y col.: *A Study of our Nation's Schools*, Education and Welfare/Office of Education, US Department of Health, 1969.
- MERTON, Robert K.: *Social Theory and Social Structure*, Free Press, Glencoe, Illinois, 1949 y 1957.
- MERTON, Robert K. y KITT, Alice S.: *Reference Group Theory and Social Mobility*, en Bendix y Lipset, *op. cit.*, 1953, pp. 403-410.
- MILLAR, Robert: *The New Classes*, Longmans, Londres, 1966.
- MILLER, S. M.: *Comparative Social Mobility*, a Trend Report and Bibliography/*La mobilité sociale comparée*, tendances actuelles de la recherche et bibliographie, en «Current Sociology/La sociologie contemporaine», vol. IX, núm. 1, 1960.
- MILLER, S. M.: *Strategies for Social Mobility, a Policy Framework*, «VII Congreso Mundial de Sociología», Varna, Bulgaria, 1970 a.
- MILLER, S. M. y ROBY, Pamela A.: *The Future of Inequality*, Basic Books, Nueva York, 1970 b.
- MITCHELL, J. W., Jr.: *A Comparison of the Factorial Structure of Cognitive Functions for a High and Low Status Group*, en «Journal of Educational Research», 47, 1956, pp. 397-414.
- MOSCA, Gaetano: *The Ruling Class*, McGraw Hill, Nueva York, 1939.
- MUKHERJEE, Ramkrishna: *A Study of Social Mobility between Three Generations*, en Glass, *op. cit.*, pp. 266-290.
- OCDE: *L'enseignement secondaire, évolution et tendances*, París, 1969 a.
- OCDE: *Statistiques relatives à la structure de la main-d'oeuvre par profession et par niveau d'éducation dans 53 pays*, París, 1969 b.
- OCDE: *Structures professionnelles et éducatives et niveaux de développement économique, possibilités et limites d'une approche comparative internationale*, París, 1970 a.
- OCDE: Conferencia sobre las políticas de expansión de la enseñanza, informe de base núm. 1: *Développement de l'enseignement dans les pays de l'O.C.D.E. depuis 1950*, ciclostilado, París, 1970 b.
- OCDE: Conferencia sobre la política de expansión de la enseñanza, informe de base núm. 4, *Groups Disparities in Educational Participation*, ciclostilado, París, 1970 c.
- OCDE: Conferencia sobre la política de expansión de la enseñanza, informe de base núm. 10, *Differences in School Achievement and*

- Educational Opportunities: Explanatory Factors, a Survey Based on European Experience*, ciclostilado, París, 1970 d.
- OCDE: *Développement de l'enseignement supérieur, 1950-67, Statistiques par pays*, París, 1970 e.
- OCDE: *Développement de l'enseignement supérieur, 1950-1967*, París, 1971 a.
- OCDE: *Structures professionnelles et éducatives et niveaux de développement économique, analyses complémentaires et données statistiques*, París, 1971 b.
- OLSON, Mancur J.: *The Logic of Collective Action*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1965.
- ORUM, Bente: *Social baggrund, intellektuelt niveau of placering i skolesystemet*, Social forknings Institutet, Studie 20, Copenhague, 1971.
- PARETO, Vilfredo: *Traité de sociologie générale*, Droz, Ginebra/París, 1916, reimpresión 1968.
- PARKIN, Frank: *Class Inequality and Political Order*, Praeger, Nueva York/Washington, 1971.
- PARSONS, Talcott: *An Analytical Approach to the Theory of Social Stratification*, en «Essays in Sociological Theory, Pure and Applied», Free Press, Glencoe, Illinois, 1949.
- PARSONS, Talcott: *A Revised Analytical Approach to the Theory of Social Stratification*, 1953, en Lipset, Seymour M. y otros, *op. cit.*, pp. 92-128. Traducción francesa: *Parson, éléments pour une théorie de l'action*, Plon, París, 1955.
- PARSONS, Talcott: *Equality and inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited*, en «Sociological Inquiry», 40, 1970, pp. 13-101.
- PAUTZ, H.: *The Current Literature on Social Stratification: Critique and Bibliography*, en «American Journal of Sociology», 58, 1953, pp. 391-418.
- PLOWDEN informe: *Children and their Primary Schools*, HMSO, Central Advisory Council for Education, 1967.
- POIGNANT, Raymond: *L'Enseignement dans les pays du marché commun*, Institut Pédagogique National, París, 1965.
- PORTER, John: *The Future of Upward Mobility*, en «American Sociological Review», 33, 1968, pp. 5-19.
- PRADERIE, Michel: *La mobilité professionnelle en France, entre 1959 et 1964*, en «Études et Conjoncture», 21, 1966, pp. 1-166.
- PRADERIE, Michel y SALAIS, Robert: *Une enquête sur la formation et la qualification des Français, 1964. La mobilité sociale en France: liaison entre la formation reçue et l'activité professionnelle*, en «Études et Conjoncture», 22, 1967, pp. 3-109.
- PROST, Antoine: *L'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, París, 1968.
- REYNAUD, Jean-Daniel: *La nouvelle classe ouvrière. La technologie et l'histoire*, en «Revue française de Science Politique», 22, 1972, pp. 529-542.
- ROGOFF, Nathalie: *Recent Trends in Occupational Mobility*, Free Press, Glencoe, Illinois, 1953.

- ROGOFF RAMSOY, Nathalie: *Changes in Rates and Forms of Mobility*, 1968, en Smelser y Lipset, *op. cit.*, 1966.
- ROSENBERG, MORRIS: *Occupations and Values*, Free Press, Glencoe, Illinois, 1957.
- SAMPSON, O. C.: *A Study of Speech Development in Children 18-30 Months*, en «British Journal of Educational Psychology», 26, 1956, pp. 194-202.
- SAUVY, Alfred y GIRARD, Alain: *Les diverses classes sociales devant l'enseignement*, en «Population», 20, 1965, pp. 205-232. Reproducido en INED, *op. cit.*, 1970.
- SCHELSKY, Helmut: *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Werkbund Verlag, Würzburg, 1957.
- SCHELSKY, Helmut: *Family and School in Modern Society*, en Halsey, Floud y Anderson, *op. cit.*, 1961, pp. 414-420. Adaptación y traducción de un extracto de Schelsky, 1957.
- SCHULTZ, Theodor W.: *The Economic Value of Education*, Columbia University Press, Nueva York/Londres, 1963.
- SEEMAN, S. y SILBERSTEIN, F. B.: *Social Mobility and Prejudice*, en «American Journal of Sociology», 1959, 65, pp. 258-264.
- SIBLEY, Elbridge: *Some Demographic Clues to Stratification*, en Bendix y Lipset, *op. cit.*, 1953.
- SJOBERG, Gideon: *Are Social Classes in America becoming more Rigid?*, en «American Sociological Review», 16, 1951, pp. 775-783.
- SMELSER, Neil y LIPSET, Seymour Martin: *Social Structure and Mobility in Economic Development*, Aldine, Chicago, 1966.
- SOMBART, Werner: *Warum gibt es in den Vereinigten Staaten Keinen Sozialismus?*, J.C.B. Mohr, Tübingen, 1906.
- SOROKIN, Pitirim: *Social Mobility*, 1927. Reimpreso con el capítulo IV, vol. 4 de *Social and Cultural Dynamics*, bajo el título *Social and Cultural Mobility*, Free Press, Glencoe, Illinois, 1959.
- STACEY, Barrie: *Some Psychological Consequences of Intergeneration Mobility*, en «Human Relations», 20, 1967, pp. 3-12.
- STOETZEL, Jean: *La distribution des revenus en France, quelques données et quelques analyses*, en *Mélanges en l'honneur de Raymond Aron*, Calmann-Lévy, París, 1971, t. 2, pp. 97-120.
- STRMISKA, Zdenek y VAVAKOVA, Blanka: *La stratification sociale de la société socialiste. A propos du livre de Pavel Machonin sur la stratification sociale dans la société tchécoslovaque*, en «Revue française de Sociologie», 13, 1972, pp. 213-257.
- SVALASTOGA, Kaare: *Prestige, class and society*, Gyldendal, Copenhague, 1959.
- TABAHI, Léon: *Relations entre éducation et fécondité*, Reunión de expertos sobre: «Education et planification familiale», 20-24 abril, UNESCO, París, 1970.
- TESTANIERE, Jacques: *Crise scolaire et révolte lycéenne*, en «Revue française de Sociologie», 13, 1972, pp. 3-34.
- TESTANIERE, Jacques: *Chahut traditionnel et chahut anómique dans l'enseignement du second degré*, en «Revue française de Sociologie», 8, número especial, 1967, pp. 17-33.

- THUROW, Lester C.: *Education and Economic Inequality*, «The Public Interest», Verano, 1972, pp. 66-81.
- TITMUS, Richard Morris: *Income Distribution and Social Change, a Study in Criticism*, Allemand Univin, Londres, 1962.
- TOURAINÉ, Alain: *Le Mouvement de mai ou le communisme utopique*, Seuil, París, 1968.
- TOURAINÉ, Alain y RAGAZZI, Orietta: *Ouvriers d'origine agricole*, Seuil, París, 1961.
- TOURAINÉ, Alain: *Le système universitaire aux États-Unis*, en «Revue française de Sociologie», 13, 1972, pp. 112-121.
- TROW, Martin: *The Second transformation of American Secondary Education*, en Bendix y Lipset, *op. cit.*, 1966.
- WARNER, W. Lloyd: *Social Class in America*, Science Research Associates, Chicago, 1949.
- WARNER, W. Lloyd y ABEGGLEN, James C.: *Big Business Leaders in America*, Harper, Nueva York, 1955.
- WESTERGAARD, John y LITTLE, Alan: *Educational Opportunity and Social Selection in England and Wales. Trends and Policy Implications*, «Social objectives in Educational Planning», OCDE, París, 1967.
- WHITE, Harrison: *Causes and Effects in Social Mobility Tables*, en «Behavioral Science», 8, 1963, pp. 14-27.
- WHITE, Harrison: *Stayers and Movers*, en «American Journal of Sociology», 76, 1970, pp. 307-324.
- WHYTE, William F.: *Street Corner Society*, University of Chicago Press, Chicago, 1943.
- WILENSKY, Harold L.: *Orderly Careers and Social Participation*, en «American Sociological Review», 26, 1961, pp. 521-539.
- WRIGHT, Servall: *The Method of Path Coefficient*, en «Annals of Mathematical Statistics», 5, 1934, pp. 161-215.
- YASUDA, Saburo: *A Methodological Inquiry into Mobility*, en «American Sociological Review», 29, 1964, pp. 16-23.

Índice de autores citados

- Abegglen, J. C.: 311.
- Anderson, C. A.: 33, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 77, 158, 233, 264, 293, 307.
- Aron, R.: 33, 312.
- Banderier, G.: 24.
- Bastide, H.: 138.
- Becker, G. S.: 70, 296.
- Ben David, J.: 194, 304.
- Bendix, R.: 22, 65, 286, 287, 288, 289, 290, 307, 311.
- Bernstein, B.: 89, 90.
- Bertaux, D.: 215, 269.
- Birnbaum, P.: 23.
- Bisseret, N.: 105, 173, 219.
- Blau, P.: 41, 42, 44, 45, 58, 206, 228, 229, 230, 232, 269, 272, 273, 280, 294, 295, 296, 308.
- Blaug, M.: 266, 296.
- Boalt, G.: 51, 52, 70, 71, 72, 294, 295.
- Bolte, K. M.: 21.
- Bottomore, T. B.: 312.
- Boudon, R.: 21, 43, 96, 97, 194, 288, 297, 304.
- Bourdieu, P.: 82, 83, 124.
- Bourricaud, F.: 96, 97.
- Breed, W.: 311.
- Buckley, W.: 17.
- Capecchi, V.: 21.
- Carlsson, G.: 206, 272.
- Carlsson, S.: 19, 272.
- Centers, R.: 47, 54, 60, 68, 72, 260, 243, 294.
- Chinoy, E.: 85, 87, 271.
- Clark, B. R.: 112.
- Clerc, P.: 88, 89, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113.
- Coleman, J.: 193, 196.
- Coombs, P.: 296, 306.
- Crockett, H.: 272, 311.
- Cutright, P.: 289.
- Dahrendorf, R.: 21, 22, 26, 258.

Darbel, M.: 124.
Davies, J.: 312.
Delcourt, C.: 280, 281.
Duncan, O. D.: 41, 42, 44, 45, 58, 206, 228, 229, 230, 232, 261, 269,
271, 272, 273, 280, 294, 295, 308.
Durand, C.: 234.
Durand, M.: 234.
Durkheim, E.: 188, 311.
Easterlin, R. A.: 295.
Elder, G. H.: 91, 311.
Elster, J.: 223.
Emery, F. E.: 17.
Febvay, M.: 61.
Forrester, J. W.: 17.
Fox, T. G.: 288, 289.
Freire, P.: 191.
Frish, J.: 25, 34.
G.E.M.A.S.: 277.
Germani, G.: 312.
Girard, A.: 88, 89, 90, 91, 92, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113,
138, 139, 141, 154, 159, 172, 179, 184, 194, 197.
Girod, R.: 35.
Glass, D.: 58, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 219, 220, 221,
222, 225, 231, 233, 252, 253, 268, 270, 272, 308.
Goldthorpe, J. M.: 24, 61.
Goode, W. J.: 312.
Greenblum, J.: 311.
Halbwachs, M.: 311.
Hall, J. R.: 21.
Halsey, A. H.: 304.
Hertzler, J. O.: 271.
Hollingshead, A. B.: 99, 311.
Husen, T.: 35.
Hyman, H.: 84, 85, 86, 87, 93, 189.
Illich, I.: 191.
Isambert-Jamati, V.: 195.
Jackson, E. F.: 272.
Janowitz, M.: 280, 290, 312.
Jencks, C.: 95, 144, 162, 190, 193.
Kahl, J.: 84, 85, 86, 87, 93, 94, 95, 261, 262.
Keller, S.: 87, 88, 93, 98.
Kitt, A. S.: 87.
Kleiner, R.: 311.
Kolko, G.: 24.
König, R.: 61.
Krauss, I.: 92.
Kuznets, S.: 23.
Lazarsfeld, P. F.: 14.
Lecuyer, B. P.: 17.
Lenski, G.: 23, 271.

Le Thanh Khoi: 23.
Lipset, S. M.: 22, 26, 27, 61, 65, 286, 287, 288, 289, 307, 311.
Little, A.: 83, 137, 196.
Lopreato, J.: 311.
Machonin, P.: 192.
Maecher, M.: 24.
Mallet, S.: 258.
Markiewicz-Lagneau, J.: 132, 133, 135.
Marx, K.: 223.
Matras, J.: 258, 288.
Mayeske, G. W.: 197.
Merton, R. K.: 86, 87.
Millar, R.: 61.
Miller, S. M.: 70, 286, 287, 288, 289, 301, 305.
Mitchell, J. W.: 90.
Mosca, G.: 223.
Mukherjee, R.: 272.
O.C.D.E.: 118, 120, 121, 122, 127, 128, 130, 135, 140, 141, 142, 143,
144, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 274, 277, 279, 282, 283, 284.
Olson, M.: 296, 306.
Orum, B.: 97.
Padioleau, J.: 17.
Pareto, V.: 223, 312.
Parker, S.: 311.
Parkin, F.: 129, 135, 171, 297.
Parsons, T.: 19, 81, 82, 87, 93, 99, 110, 189.
Passeron, J. C.: 82, 83, 124.
Plowden: 196.
Poignant, R.: 129, 137.
Porter, J.: 309.
Pourcher, G.: 138.
Praderie, M.: 40, 224, 230.
Prost, A.: 194.
Ragazzi, O.: 311.
Redlich, C.: 312.
Reynaud, J. D.: 61.
Riesman, D.: 95, 96.
Roby, P. A.: 305.
Rogoff, N.: 262.
Rosenberg, M.: 73.
Sampson, O. C.: 90.
Sauvy, A.: 172.
Schelsky, H.: 295, 303.
Schultz, T. W.: 266, 296.
Seeman, E.: 311.
Sibley, E.: 258.
Silberstein, F. B.: 311.
Sjoberg, G.: 271.
Smelser, N. J.: 258.
Sombart, W.: 312.

Sorokin, P.: 6, 28, 29, 30, 31, 32, 80, 81, 83, 84, 205, 261, 270, 295, 317.
Stacey: 311.
Soetzel, J.: 24.
Strmiska, Z.: 192.
Svalastoga, K.: 19, 20, 269, 270, 272, 294, 295, 308.
Tabah, L.: 258.
Testaniere, J.: 194.
Thurow, L.: 266.
Titmuss, R. M.: 24.
Touraine, A.: 190, 258, 311.
Trow, M.: 119.
Vavakova, B.: 192.
Warner, W. L.: 243, 311.
Weber, M.: 26.
Westergaard, J.: 83, 137.
White, H.: 215.
Whyte, W.: 115.
Wilenski: 312.
Wright, S.: 229.
Yasuda, S.: 262, 287, 288.
Zavalloni, M.: 87, 88, 93, 98.
Zetterberg, H.: 26, 27.
Ziegel, W.: 21.
Zloczower, A.: 194.

Índice de materias

Alargamiento de los estudios: 246.
Ambiciones,
 y estructura familiar: 79, 80.
Aspiraciones,
 e historias de la familia: 91, 94.
 y capacidad escolar: 95, 96.
 profesionales: 96.
Autorreclutamiento,
 Tendencia al autorreclutamiento y desarrollo económico: 21, 22.
Beneficio,
 vinculados a una posición social anticipada: 93, 98, 104.
Bifurcación,
 Puntos de bifurcación: 147, 155, 159, 162, 163, 166, 171, 196.
 imposición de los puntos de bifurcación: 149, 150, 156.
Boalt-Anderson (véase también Paradoja de Anderson)
Cambios de la estructura social (véase Estructura social)
Campo de decisión (véase Decisión)
Capacidad escolar,
 y aspiraciones: 83, 85.
Capital cultural (véase Herencia cultural)
Casi-experimentación: 158.
Categorías,
 escolares: 221, 222-223. (véase también Clases)
 sociales: 223. (véase también Clases).
 arbitrario de categorías: 243. (véase también Clasificación)
 concepto de categoría: 243.
Centers-Anderson (véase también Paradoja de Anderson)
 efecto o estructura de Centers-Anderson: 60, 68.
Clases,
 concepto de clase: 46.
 de niveles escolares: 46.
 sociales: 161, 217-223.

- Clasificación,
arbitrario de clasificación: 21-23.
- Comparaciones internacionales,
su dificultad: 116.
- Composición social,
de la población escolar: 141, 178-184, 194-196.
- Costo,
ligado a una posición social anticipada: 93, 98-104, 110.
- Crecimiento,
de los efectivos escolares: 117-119.
- Decisión,
campo de decisión: 155, 159, 172, 190.
espacio de decisión: 109, 111, 152, 162, 189.
proceso de decisión: 100-108, 113.
- Demanda de educación: 195, 251.
- Demotion (véase Promoción)
- Desescolarización: 190.
- Desigualdades,
frente a la enseñanza: 185, 190.
su evolución en el tiempo/enseñanza secundaria: 125, 130, 136, 141.
enseñanza superior: 130-133, 141, 144.
según el país: 110, 124, 121-135.
sociales y económicas: 190-191.
aumento de las desigualdades económicas y desarrollo del sistema educativo: 265.
culturales: 155, 162, 173.
de oportunidades (véase Oportunidades)
- Dominancia,
coeficientes de dominancia: 217, 221, 253.
estructura del sistema de dominancia: 220, 225, 252.
variable de dominancia: 228, 229.
- Escuela,
como instancia de dominancia: 28, 29.
- Espacio cartesiano éxito X edad: 107.
- Espacio de decisión (véase Decisión)
- Estadística: 114.
- Estructura familiar,
y ambiciones: 79, 80.
- Estructura social,
modificación de la estructura social: 225, 256.
- Éxito social: 84.
- Expectativas: 80-81.
y origen social: 182, 183.
y posición social: 172, 173.
- Familia,
y ambiciones: 79, 80.
- Clima familiar y comportamiento escolar: 91.
historia de la familia y aspiraciones: 91, 92.
imagen social de la familia y aspiraciones: 91.
- influencia del nivel cultural de los padres*: 96.
influencia del nivel económico de la familia: 172.
como instancia de orientación: 28, 32.
número de hijos y escolaridad: 91.
como sistema de solidaridad: 81, 98.
- Fecundidad diferencial: 91, 141, 153, 194, 195, 258-260.
- Grupo de referencia: 86.
- Herencia,
cultural: 88-90, 97, 105, 109, 169-170, 185-187.
social: 214, 248.
- Imagen social (véase Familia)
- Inmovilidad social (véase Movilidad)
- Imposición de los puntos de bifurcación (véase Bifurcación)
- Índices de ventajas/desventajas de los grupos sociales: 124-126.
- Indiferencia,
curvas de indiferencia: 97, 98, 144, 148, 187.
- Instancias de orientación (véase también Familia y Escuela)
- Instrucción (véase Nivel de instrucción)
- Meritocracia: 44.
hipótesis meritocrática: 212-214.
estructura meritocrática: 220-225.
sistema meritocrático: 223-252.
variable meritocrática: 228-230.
- Modificaciones de la estructura social (véase Estructura social)
- Modificaciones del sistema institucional (véase Sistema institucional)
- Motivaciones: 81.
- Movilidad: 17.
ascendente: 213, 250, 268-270.
bruta: 261.
comparaciones internacionales: 21, 286-287.
descendientes: 13, 53, 268-270.
de intercambio: 260.
evolución en el tiempo: 270-273.
evolución en el espacio: 286-287.
índices de movilidad: 287.
neta: 260.
perfecta: 287.
estabilidad de la movilidad: 247.
según la oposición sociedades industriales o tradicionales: 18.
estructural: 260.
y teorías factoriales: 25-26.
total: 261.
y «welfare states»: 25.
- Nivel de instrucción,
y status social: 39-45.
nivel de instrucción relativo y status social relativo: 47-51, 59-66.
nivel de instrucción absoluto y status social relativo: 51, 65-71.

Oportunidades,
desigualdad de oportunidades frente a la enseñanza: 17, 210.
desigualdad de oportunidades escolares en las sociedades industriales: 18.
estructura de las oportunidades sociales y expansión de la enseñanza: 246, 274-286.

Orientación (véase Instancias de orientación)

Origen social,
y expectativas: 194-195.
influencia del origen social: 212.

Paradoja de Anderson: 71-73, 77.

Padres,
nivel cultural de los padres: 172.

Pérdida anticipada: 98.

Plafond,
efecto de plafond: 71, 159, 173, 174, 180, 181.

Posición escolar: 192.

Posición social: 87, 93, 98, 99, 102, 104, 109, 159, 160, 172, 173, 175, 185, 186, 187, 188, 206, 257.

Puntos de bifurcación (véase Bifurcación)

Privilegio diferencial: 242.

Probabilidad,
de acceso a la enseñanza superior: 126.
de supervivencia en el sistema escolar: 162-173, 181, 199.

Promoción (Demotion): 98.

Reforma del primer ciclo: 192.

Regulación,
dispositivos de regulación directa: 134.

Repetición,
mecanismo de repetición: 83.

Riesgo,
asociado a una declaración escolar: 98-102, 110.

Selección diferencial: 97, 104, 172.

Sistema institucional,
modificaciones del sistema institucional: 112-114.

Sistema de solidaridad (véase Familia)

Sistema de estratificación: 188, 191, 196.

Sistemas,
análisis de sistemas: 17.

Socialización anticipadora: 194.

Subcultura: 93, 94, 104.

Tasas de escolarización: 175.
aumento: 159, 185, 244, 248.

Tasa de retención: 115, 146-151.

Utilidad,
de una decisión escolar: 98-102.

Valores: 84, 85, 109, 186.

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN 5

INTRODUCCIÓN: LA SOCIOLOGÍA DE LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES HOY 17

1. *La sociología de la desigualdad de oportunidades* 19

2. *Las teorías factoriales de la desigualdad de oportunidades* 27

3. *Un prototipo de teoría de sistemas: la teoría de la movilidad social de Sorokin* 28

4. *Plan de la obra* 33

PRIMERA PARTE: Teoría de la movilidad y análisis de sistemas

CAPÍTULO 1: NIVEL DE INSTRUCCIÓN Y MOVILIDAD. EJEMPLO DE APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE SISTEMAS 40

1. *La relación entre el nivel de instrucción y el status socio-profesional* 40

2. *Algunos hechos inquietantes* 46

3. *Primera aplicación del análisis de sistemas* 53

4. *Segunda aplicación del modelo precedente* 69

5. *Conclusión* 71

SEGUNDA PARTE: La desigualdad de oportunidades ante la enseñanza

CAPÍTULO 2: LOS MECANISMOS GENERADORES 77

1. *Las teorías macrosociológicas* 77

2. *Las teorías microsociológicas* 84

3. *La inadecuación de las teorías unifactoriales* 93

4. *Ensayo de síntesis* 98

5. *Conclusión* 109

CAPÍTULO 3: DATOS SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA 111

1. *El aumento de las tasas de escolarización* 117

2. *¿Existen diferencias internacionales en materia de desigualdad de oportunidades ante la enseñanza?* 121

3. <i>¿Crecimiento, decrecimiento o estabilidad de las desigualdades?</i>	136
4. <i>Evolución de las tasas de retención</i>	144
5. <i>Conclusión</i>	152
CAPÍTULO 4: UN MODELO EXPLICATIVO	155
1. <i>Los axiomas</i>	158
2. <i>Las disparidades en el período inicial</i>	166
3. <i>Análisis dinámico del modelo</i>	173
4. <i>Conclusión</i>	185
5. <i>Apéndice</i>	199

TERCERA PARTE:

La desigualdad de oportunidades sociales

CAPÍTULO 5: ESTRUCTURAS ELEMENTALES DE LA MOVILIDAD SOCIAL	205
1. <i>Origen social, nivel escolar y status social, según un estudio inglés</i>	208
2. <i>Estructura meritocrática y estructura de dominancia</i>	214
3. <i>Generalidad de estas estructuras</i>	224
4. <i>Conclusión</i>	230
CAPÍTULO 6: ESBOZO DE UNA TEORÍA FORMAL DE LA MOVILIDAD SOCIAL	235
1. <i>El modelo. Explicación en el caso en que el efecto de dominancia es despreciable</i>	237
2. <i>Análisis de una estructura con efecto de dominancia</i>	252
3. <i>Los efectos de la fecundidad diferencial y de los cambios de la estructura social</i>	255
4. <i>La noción de movilidad estructural</i>	261
5. <i>Conclusión</i>	262
CAPÍTULO 7: DATOS SOBRE LA MOVILIDAD SOCIAL Y SU EVOLUCIÓN	267
1. <i>Estructura y evolución de la movilidad en el tiempo</i>	268
2. <i>La relación entre movilidad y educación. Su evolución en el tiempo</i>	274
3. <i>Las variaciones de la movilidad en el espacio</i>	286
4. <i>Conclusión</i>	290

CONCLUSIÓN

1. <i>Principales resultados</i>	299
2. <i>Límites del análisis precedente</i>	310
BIBLIOGRAFÍA	313

LIBROS CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

Textos didácticos, experiencias escolares, debates pedagógicos: una colección especialmente destinada a maestros.

- 1 **LA PSICOMOTRICIDAD EN EL PARVULARIO**, Montserrat Anton.
(Teoría y práctica de la psicomotricidad, en la etapa preescolar. Texto ilustrado).
- 2 **EL EQUILIBRIO MENTAL DEL NIÑO**, Célestin Freinet.
(La salud del niño, su equilibrio psíquico, es uno de los objetivos primordiales de la renovación de la enseñanza. Estudio específico de la dislexia y delincuencia).
- 3 **LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA**, Dr. Gustau Nadal.
(La perspectiva terapéutica y la perspectiva médica de la educación física. Normas prácticas para conseguir que el ejercicio físico constituya un elemento primordial de la tarea educativa).
- 4 **TEATRO, IMAGEN, ANIMACIÓN**, Colectivo La Teja, Teatro de Inutensilios Varios y Carlos Herans.
(A partir de una campaña de animación para las escuelas se promueven múltiples actividades y talleres de expresión. Una invitación a la creatividad individual y colectiva).

- 5 **LA ESCUELA UNITARIA, Jesús Jiménez.**
(Propuestas de trabajo de gran utilidad para la nueva programación escolar y el desarrollo de diversas actividades).
- 7 **LOS TELENINOS, Manuel Alonso, Luis Matilla y Manuel Vázquez. (Equipo Nueve y medio).**
(Análisis del impacto del medio televisivo sobre el niño-receptor. Hacia una educación de imagen...).
- 8 **PARA MEDIR, APARATOS Y MÉTODOS, Eduardo Averbuñ.**
(Cómo construir aparatos de medida en la escuela).
- 9 **TEATRO Y ESCUELA, Carlos Herans y Enrique Patiño.**
(Análisis del juego, el juego dramático, expresión corporal, pantomima).
- 10 **LA ECOLOGÍA EN LA ESCUELA, Pedro Cañal, Eduardo García, Rafael Porlán.**
(Introducción a la educación ambiental y su didáctica, metodología, materiales, objetivos de una educación del entorno).
- 11 **CRECER Y PENSAR, Juan Delval.**
(Los problemas más importantes del desarrollo del niño y las bases para una nueva escuela basada en la autonomía. La presentación es tan clara como rigurosa).
- 12 **CRÓNICA PEDAGÓGICA, Mario Lodi.**
(Un diario de Lodi y sus alumnos. Una experiencia de aprendizaje vivida con intensidad y relatada con extraordinaria belleza).
- 13 **INSIEME, Mario Lodi.**
(Diario de clase). (Del autor de *El país errado y Crónica pedagógica*. Las implicaciones, en cualquier tarea pedagógica, de padres, municipio, maestros y alumnos. Sólo se educa cuando se trabaja «insieme», es decir: conjuntamente).
- 14 **VIAJE ALREDEDOR DE «EL MUNDO», Francesco Tonucci.**
(Una lectura apasionada y rigurosa del Diario de Lodi y sus alumnos. Nuevas propuestas teóricas y didácticas para enriquecer el trabajo cotidiano en el aula).
- 15 **LA ESCUELA PÚBLICA COMUNITARIA, Luis Gómez, Llorente y Victorino Mayoral.**
(Una reflexión a fondo sobre la libertad, la igualdad y la democracia escolar. Una alternativa de futuro basada en la escuela pública para todos).
- 16 **IL MOVIMENTO DE COOPERAZIONE EDUCATIVA, Francisco Imbernón.**
(La evolución, las ideas y las propuestas de uno de los movimientos de renovación más representativos).
- 17 **GUÍA PRÁCTICA PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES E INFANTILES, Núria Ventura.**
(Un instrumento muy útil para organizar y animar una pequeña biblioteca).
- 18 **APRENDER EN EL CAMPO, Juan Barja de Quiroga, Javier López-Roberts y Alejandro Tiana.**
(Relato de la experiencia de la Granja-Escuela La Limpia, donde los escolares realizan un aprendizaje activo en convivencia con la naturaleza. Prólogo de Fiorenzo Alfieri).
- 19 **LA PEDAGOGÍA OPERATORIA, Montserrat Moreno y equipo del IMIPAE del Ayuntamiento de Barcelona.**
(Recopilación de colaboraciones que abordan diversos aspectos relacionados con el desarrollo genético y el aprendizaje escolar).

LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES. LA DESIGUALDA
DE OPORTUNIDADES ANTE LA ENSEÑANZA, ¿TIENE TENDEI
CIA A DECRECER EN LAS SOCIEDADES INDUSTRIALES? LA HI
RENCIA SOCIAL, ¿TIENE TENDENCIA A CRECER O A DECRE
CER? ¿CUÁLES SON LOS EFECTOS DEL CRECIMIENTO DE L
DEMANDA DE ENSEÑANZA SOBRE LA MOVILIDAD SOCIAL EN
TRE GENERACIONES Y SOBRE LAS DESIGUALDADES ECONO
MICAS? ¿HAY DIFERENCIAS ENTRE NACIONES INDUSTRIALE
DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA IGUALDAD DE OPORTUN
DADES? ¿A QUÉ SE DEBEN?

ÉSTAS SON ALGUNAS DE LAS PREGUNTAS QUE TRATA D
RESPONDER ESTA OBRA.

POR PRIMERA VEZ UN ANÁLISIS DE LA DESIGUALDAD D
OPORTUNIDADES SE APOYA EN UNA TEORÍA FORMALIZAD
QUE PERMITE RENDIR CUENTAS DE LOS RESULTADOS PA
RADÓJICOS PUESTOS EN EVIDENCIA PERO NO EXPLICADO
EN INVESTIGACIONES ANTERIORES.

