

Ediciones de Intervención Cultural

Escuela, economía y trabajo

Author(s): Albert Recio

Source: *Mientras Tanto*, No. 68/69 (primavera-verano 1997), pp. 31-49

Published by: Ediciones de Intervención Cultural

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/27820326>

Accessed: 15-02-2022 07:45 UTC

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



JSTOR

Ediciones de Intervención Cultural is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Mientras Tanto*

Escuela, economía y trabajo

ALBERT RECIO

1. ¿La crisis de una demanda emancipatoria?

El acceso igualitario a la educación ha constituido desde el siglo pasado una de las medidas propugnadas con mayor insistencia por la izquierda. Una de las propuestas que ha conseguido un enorme respaldo social entre la clase obrera en casi todo el mundo y que explica que los avances en esta materia, desde las campañas de alfabetización hasta el crecimiento de las becas universitarias, se hayan presentado como uno de los principales logros de la mayoría de gobiernos autocalificados de izquierdas. En las diferentes corrientes emancipatorias ha existido un acuerdo bastante general sobre los aspectos positivos de la educación y, en general, las críticas, especialmente de corrientes anarquistas o de pensadores como Iván Illich, se han dirigido más a cuestionar los aspectos institucionales del proceso educativo que la propia concepción de aprendizaje y la formación.

Esta amplia convergencia en torno a la bondad de la educación esconde sin embargo perspectivas muy diferentes respecto a las razones de su deseabilidad. Diferencias que pueden encontrarse tanto en los objetivos perseguidos por las políticas educativas como en las propias motivaciones de los individuos que han participado en esta larga presión en favor de la expansión del sistema educativo y su relación con la actividad laboral.

En parte la ampliación del bagaje educativo de la población se asocia a la aspiración utópica formulada por Marx de la superación de la división del trabajo. Desde esta perspectiva el desarrollo de la humanidad debería permitir que cada individuo pudiera realizar cualquier tipo de trabajo para

cubrir las necesidades sociales o para su propia satisfacción, lo que exigiría un amplio sistema formativo en el que las personas aprendieran tanto conocimientos científicos y humanísticos como técnicas de trabajo manual. Se trata por tanto de un proyecto de formación integral en el que se pretendería borrar las diferencias generadas por la división del trabajo.

Una posición igualmente igualitaria, aunque quizás menos ambiciosa en cuanto a la formación para el trabajo, se encontraría en la demanda de formación como medio para ejercer una ciudadanía participativa. Una demanda que parte de la consideración de que el monopolio de determinados conocimientos constituye uno de los medios por el que las clases dominantes consolidan su poder y controlan las instituciones estatales, o utilizan el entramado legal en beneficio propio. Esta posición vincula el nivel educativo a la posesión de conocimientos particulares asociados al ejercicio del poder, a la capacidad de manipulación de la realidad en beneficio de la clase dominante, y concibe la difusión de la formación no tanto como una educación laboral integral, que se estima utópica, sino como un medio para dotar al conjunto de la población de suficientes recursos culturales para poder actuar autónomamente en la vida social, para permitirle ejercer el control efectivo de la vida social. La educación constituye en este caso un elemento central de todo proceso de democratización radical de la sociedad.

Pero la presión democratizadora de la izquierda y la clase obrera tenía otras perspectivas, menos explícitas en los proyectos políticos, pero posiblemente más interiorizada entre amplias capas de la población trabajadora. Una visión del desarrollo educativo que no pone en duda la estructura de clases imperante, las pautas de división del trabajo, sino que se limita a plantear el derecho al libre acceso al sistema educativo como un medio de promoción individual. Si los puestos de privilegio, o simplemente los empleos mejor retribuidos, se encuentran asociados a la posesión de títulos educativos superiores, su obtención podía dar lugar a una promoción individual para aquellos miembros de la clase obrera con posibilidades y talento para superar los diversos niveles de educación. La demanda de igualdad de oportunidades educativas estaría por tanto asociada a unas exigencias que sin cuestionar las líneas de división del trabajo y jerarquías imperantes en las sociedades capitalistas, se limitarían a exigir la democratización del acceso a los niveles superiores de las mismas. Seguramente esta tercera perspectiva tuvo una importancia limitada mientras no se generalizó un sistema de educación básica universal y, al mismo tiempo, era muy reducido el volumen de empleo asociado a la educación formal. Pero cuando se hizo evidente que existían algunas probabilidades de promoción efectiva a través del sistema escolar esta percepción se reforzó y en parte fue legitimada por parte

de la izquierda que se apuntó al carro de la política de igualdad de oportunidades.

Hoy la crisis que afecta globalmente a los proyectos emancipatorios, e incluso a la eficacia de las políticas reformistas, se refleja también en la política educativa y vuelve a generar la pregunta de cuales son las propuestas políticas que en este campo debe defender la izquierda. Es evidente que la cuestión puede abordarse desde perspectivas muy diversas, una de las cuales tiene que ver, sin lugar a dudas, con la relación que tiene la cuestión educativa con la actividad económica.

En el presente artículo pretendo hacer un breve repaso a las distintas aportaciones que en el campo de la economía han abordado el análisis de la educación, discutiendo no sólo sus sesgos ideológicos, que a menudo se reflejan en la política cotidiana, sino también sus sugerencias interesantes desde una posición emancipatoria. El objeto del mismo es el de plantear la discusión de algunas cuestiones que creo que a menudo son poco abordadas por los movimientos sociales.¹

2. *El imperio cultural de la teoría del capital humano*

La teoría del capital humano fue formulada a finales de la década de los cincuenta en Estados Unidos por economistas de la escuela de Chicago (Mincer, Becker) dentro de un programa de investigación cuyo objetivo explícito era el de demostrar la superioridad del mercado y la iniciativa privada, así como legitimar las diferencias salariales existentes en todas las economías capitalistas. De hecho la misma acepción de capital humano no es neutral, sino que está orientada a difuminar la existencia de clases sociales, al considerar que de la misma forma que los capitalistas poseen medios de producción el resto de personas es propietaria de capital humano. Este, al igual que el capital físico, puede acrecentarse por medio de inversiones, en este caso las inversiones que hacen los individuos en su propia formación.²

La hipótesis básica de la teoría es que los gastos en educación aumentan la productividad individual de las personas. Ello justificaría que personas con diferente nivel educativo obtuvieran retribuciones diferentes en una

1. Una visión general de los debates sobre economía y educación en Toharia (1983) y Sanchís (1993).

2. La base de la teoría se encuentra en Becker (1975). Para una lectura divulgativa Quintás (1983).

sociedad que, se supone, paga a cada uno según su aportación productiva. La teoría pretendía además explicar la pobreza como el resultado de la poca formación, y por tanto baja productividad, de las personas afectadas. Se proponía por tanto una receta contra la pobreza, tanto de personas como de países: la realización de inversiones educativas. Una línea de actuación que en los años sesenta fue acogida como central en las políticas de desarrollo y que llevó a que el Banco Mundial financiara diversas reformas educativas, entre ellas la española de 1968.

Si bien el enfoque básico de la teoría es totalmente individualista –las personas invierten en su propia educación sobre la base de cálculos racionales con objeto de aumentar su renta futura–, existían resquicios por los que se podían abrir interpretaciones más «progresistas». Se podía, por ejemplo, demostrar que si los costes de la inversión en educación superior eran muy altos (lo que es seguro allí donde predomina un sistema de universidades privadas, o simplemente las tasas universitarias se aproximan al coste real de la formación), las personas con menos recursos económicos no estudiarían, al no poder soportar su elevado coste. Aunque existiera, lo que no suele ser el caso, un sistema de créditos al estudio, muchas familias pobres decidirían que sus hijos no estudiaran, tanto por el alto riesgo que supone aceptar un crédito cuando no se conocen las posibilidades de ingresos que se obtendrán en un futuro incierto, como por preferir los ingresos que este mismo joven puede conseguir si trabaja en lugar de estudiar. Evidentemente cuanto mayor fuera el campo de dominio de la escolarización privada, mayores serían las posibilidades de que las personas de origen humilde dejaran de estudiar. Con ello se justificaban las políticas públicas, a nivel nacional e internacional, de financiación de la educación, como un medio de promover a la vez la igualdad de oportunidades y un crecimiento general de la productividad (puesto que si ésta depende de la educación, un país con gente más educada será necesariamente más productivo). Cabe señalar también que en sus versiones más sofisticadas la teoría reconoce el hecho de que una parte de la formación laboral tiene lugar en el puesto de trabajo, lo que justificaría el aumento salarial a lo largo de la vida productiva de las personas y la importancia de las políticas de aprendizaje, aunque en muchos casos la importancia de este aspecto tiende a minimizarse en favor de la relevancia de la educación formal, realizada en instituciones especializadas.

A pesar de su coherencia formal y de su amplia aceptación, la teoría del capital humano está lejos de demostrar la corrección de su hipótesis fundamental: la de que las diferencias educativas definen las diferencias de productividad de las personas. Demostrarlo requeriría poseer no sólo información sobre los ingresos personales, sino también información precisa sobre la

productividad individual. Se trata de una tarea prácticamente imposible de llevar a cabo, por varias razones. Primero, la mayoría de actividades laborales son actividades en equipo, donde es difícil determinar cuál es la aportación precisa de cada miembro individual (y en muchos casos carece de sentido medirla, puesto que la actividad de cada miembro de un equipo no tiene ningún valor por sí misma, algo que vale tanto para el miembro de una cadena de montaje que realiza una tarea parcelaria como para el «crack» de fútbol al que no le pasan los balones). En segundo lugar, es difícil precisar adecuadamente cual es la producción individual desarrollada en un amplio número de tareas en las que la actividad laboral no equivale a una producción material claramente medible, algo que conocemos bien los enseñantes cuando se ha pretendido medir nuestra calidad docente e investigadora. En tercer lugar, está la enorme dificultad de comparar los miles de actividades diferentes que desarrollan los seres humanos como actividades laborales. Para cada una de ellas se requiere una preparación específica pero en muchos casos es difícil discernir cuál de ellas es más productiva que otras. Como mucho puede compararse el tiempo de formación requerido para aprender cada actividad (algo que ya propusieron los economistas clásicos para justificar diferencias salariales) pero ello no se corresponde con las diferencias de aportación productiva individual.

Todas estas dificultades son obviadas por los economistas neoclásicos mediante una falsa solución: renuncian a efectuar mediciones precisas de la productividad y simplemente toman los salarios del mercado como aproximaciones de la misma. Ello supone un verdadero razonamiento circular, puesto que se toma como dato –las diferencias salariales– aquello que se trataba de explicar. La justificación de este procedimiento descansa en la confianza que tiene la «academia económica dominante» en el supuesto de que las empresas son racionales y maximizan los beneficios, lo que les lleva a considerar que sería ilógico que pagaran otro salario diferente del que corresponde a la productividad. No es este el espacio para entrar a criticar toda esta serie de incorrecciones intelectuales, muchas de las cuales han sido desarrolladas en las diferentes críticas que ha experimentado la teoría del capital humano. Si me he demorado en discutir alguno de sus aspectos esenciales es por la importancia que ha adquirido como la principal ideología que relaciona el sistema educativo con el mundo económico. Una ideología que legitima las desigualdades en la distribución de la renta como resultado de las diferentes capacidades productivas de las personas, y que asocia estas a la obtención de niveles educativos formales de mayor o menor nivel. En definitiva una fuerte justificación meritocrática de las desigualdades y una forma de hacer responsables a los pobres de su situación (puesto que se les culpa de no haber realizado un esfuerzo educativo suficiente o simplemente se les considera incapaces de aprender).

Que la educación altera los conocimientos de las personas, y por tanto sus capacidades productivas, es indudable. De la misma forma que el desarrollo científico y tecnológico promueve la mejora de la productividad. Lo que resulta más dudoso es que de ello pueda deducirse que a cada nivel de educación formal corresponde un nivel de productividad individual. De hecho cada actividad requiere una formación específica, que en unos casos es formal y en otros se obtiene en el propio puesto de trabajo; y cada tipo de formación sólo es adecuada, en el plano productivo, para un tipo específico de actividades. De ello se deriva no sólo la dificultad de establecer está relación directa entre formación y educación, también el reconocimiento de que una gran parte del esfuerzo educativo puede no tener efectos directos sobre la producción o incluso estar completamente desligado de la misma.³

El reconocimiento del papel positivo de la educación y el mismo concepto de capital humano fue aceptada acriticamente por amplios sectores de la izquierda, seguramente porque entendían que ello daba legitimidad a las demandas de ampliación del sistema educativo, sin parar mucha atención ante las debilidades teóricas e ideológicas del planteamiento de la teoría del capital humano y, lo que es peor, aceptando tácitamente el supuesto de una relación directa entre productividad y formación que se convertía en una arma muy potente de justificación de las desigualdades sociales.

3. *Críticas a derecha e izquierda*

A la teoría del capital humano pronto le salieron importantes críticas llegadas desde distintos espectros teórico-ideológicos. Uno de estas alternativas provenía del interior de la propia tradición de economía neoclásica, aunque adoptaba una hipótesis de partida radicalmente diferente: el de que la educación formal lejos de constituir un medio para hacer más productivas a las personas era, fundamentalmente, una sucesión de barreras selectivas cuya función primordial era la de identificar a las personas más aptas, aptitud que dependía básicamente de características innatas de las mismas.⁴ La razón de ser de estas barreras era la de permitir a las empresas descubrir las aptitudes personales de los aspirantes a un empleo: si estos han superado determinadas pruebas es porque son mejores que los que no lo han conseguido. De

3. De hecho una gran parte de lo que constituyó históricamente la educación superior era básicamente formación para las élites dirigentes que no se veían a sí mismas como trabajadoras. Ello explica el hecho de que la teoría económica tomara la educación como mero consumo hasta la aparición de la teoría del capital humano.

4. Spence (1973).

hecho este enfoque, parte del mismo punto de vista que la teoría del capital humano al considerar que los salarios están directamente relacionados con la productividad; simplemente considera que esta no se adquiere en el proceso educativo sino que la función de este es como la de un cedazo que filtra a los más hábiles. Un punto de partida del que podría deducirse que una política educativa más generosa (en recursos o en facilidades para superar las distintas fases del proceso educativo) lejos de mejorar la situación, la empeoraría, al permitir que personas poco dotadas alcanzaran una titulación formal que dificultara a las empresas discriminar entre buenos y malos.

Este enfoque tan derechista tiene, sin embargo, una lectura alternativa que resulta bastante más interesante. En la interpretación de L. Thurow (1976) se considera que el sistema educativo es fundamentalmente un filtro y que la capacidad de producir se adquiere básicamente en el puesto de trabajo. En este caso la exigencia de titulaciones formales es una manera de ordenar las «colas» de aspirantes a los buenos empleos, colas que en economías capitalistas siempre exceden al número de buenos empleos. Ello indicaría que el esfuerzo educativo tendría más que ver con una mejora de la posición competitiva de cada uno respecto a los demás aspirantes a un mismo empleo, que con una mejora de la capacidad productiva de la población. Como recordó oportunamente R. Solow (1990), el que un mayor número de personas mejoren su formación no garantiza buenos empleos, a menos que la economía esté ampliando el volumen de los mismos.

Desde otra perspectiva contrapuesta, la de los radicales americanos de tradición marxista, se desarrolló un esquema interpretativo totalmente diferente, orientado a mostrar que el papel fundamental de la educación era el de legitimar las desigualdades del sistema capitalista y su propia existencia.⁵ El punto de partida era en este caso el sistema productivo en lugar del sistema educativo. Las sociedades capitalistas se sostienen sobre enormes desigualdades sociales y requieren, para su supervivencia y reproducción, que la mayoría de la población acepte someterse a los intereses de la minoría dirigente, lo que supone la aceptación de las desigualdades en materia de renta y propiedad, así como ceder la gestión de la sociedad a los grupos dirigentes. Para conseguir estos fines no basta con la coerción, puesto que la misma es incapaz de generar la laboriosidad y capacidad de iniciativa individual que exigen muchos puestos de trabajo. Hace falta que, al menos parcialmente, la mayoría considere «justo» un sistema social en el que sistemáticamente ocupa una posición de perdedora. El sistema educativo es uno de los más activos en la legitimación del orden existente, realizando su

5. Bowles y Gintis (1979).

labor por una combinación de planos distintos, en los que destacan el de selección y adoctrinamiento.

Un aspecto importante de los modernos sistemas escolares de los países capitalistas desarrollados es que acogen a toda la población en edad infantil y realizan una selección de la misma en función de su capacidad de aprendizaje y superación de unas pruebas específicas. Esta selección hace creer a sus participantes la idea de que hay personas más eficaces que otras y por tanto posibilitan la formación de un consenso social en favor de los valores meritocráticos. Es posible que si el sistema escolar incorporara una gama más amplia de actividades, por ejemplo labores manuales, el escrutinio daría resultados más ambiguos, y muchos de los «empollones» mostrarían sus debilidades, pero ello no tiene lugar (quizás con la excepción de la educación física que es en gran medida percibida como una cuestión menor, un juego, y por tanto no altera el papel fundamental de la selección escolar). Niños y niñas aprenden pronto que unos «sirven más» que otros, y merecen recompensas por ellos, y, en el caso de los perdedores, de que el fracaso social puede deberse a su propia incapacidad individual.

El análisis radical analizó las razones que generan que esta selección no constituya un proceso aleatorio entre el conjunto de la sociedad, sino que favorece un resultado sistemático por el que la mayoría de perdedores se sitúan entre las clases y grupos sociales más desfavorecidos. En parte se debe a las diferentes dotaciones económicas que tienen tanto familias como escuelas, y ya se sabe que en la mayor parte de países (aunque aquí se advierten diferencias significativas, siendo los países anglosajones los que generan mayores desigualdades) las personas de origen obrero tienen menos medios materiales y acuden a escuelas peor dotadas. Por ello una política igualitaria en el campo de la enseñanza exige una dotación desigual que aporte más medios a las personas con menos recursos, en otro caso la igualdad se convierte en un filtro de entrada. El problema de selección no se limita a los medios, tiene también que ver con los recursos culturales de cada grupo social, no sólo con la importancia que se le concede a la cultura escrita, a los valores compartidos entre los niños de un mismo barrio en cuanto a qué cuestiones son interesantes, sino también a los valores culturales de los propios enseñantes, a menudo de posición social diferente que la de los niños y niñas de clase obrera, que en muchos casos genera actitudes que tienden a reforzar el aprendizaje que a favorecer una interrelación creativa. Por último se subraya la importancia del sistema curricular, de los plazos del aprendizaje. El análisis de Bowles y Gintis, centrado en el modelo americano, destaca que la existencia de un sistema escolar que ofrece una variedad de opciones curriculares, con una enorme variedad de optativas a la carta, tiende a convertirse en un potente medio de selección cuando se

combina con los factores indicados anteriormente: diferentes dotaciones escolares, información desigual por grupos sociales a la hora de elegir «curricula», inclinación de los escolares hacia determinadas materias debido a su formación cultural o incluso orientación de los profesores orientada a reducir la sobrecarga de trabajo o los problemas de «orden público» que generan los alumnos conflictivos. La combinación de estos tres factores –recursos económicos, cultura y clase social, estructura curricular– provoca la eliminación sistemática de un gran número de niños y niñas de clase obrera (aunque la selección adversa sigue también otras líneas como la etnia y origen nacional o el género) en las fases inferiores del sistema escolar y promueve una sobrerrepresentación de las clases medias en los niveles superiores.

Aunque el análisis de los radicales puede estar sesgado por su perspectiva estrictamente norteamericana, proporciona pistas poderosas sobre cuales son los puntos críticos que tiene todo sistema escolar a la hora de promover mayor o menor igualdad. Creo que con variaciones que pueden ser relevantes, todos los sistemas escolares tienen un sesgo clasista en cuanto al origen social de las personas seleccionadas. Pero el proceso de selección tiene otro efecto social importante: desclasa a las personas de origen social modesto que logran superar los diferentes filtros del proceso educativo, al reforzar la percepción de que su éxito se debe básicamente a su exclusivo mérito personal. Creo que resulta claro que la expansión del sistema educativo lejos de reforzar a las clases trabajadoras y grupos subalternos con la formación de una «inteligencia» propia, ha tendido a minar la solidaridad de clase al favorecer el ascenso social de algunos individuos del grupo y al legitimarlo como resultado del éxito personal.

Para Bowles y Gintis este proceso está reforzado a su vez por los propios contenidos del proceso educativo, por el tipo de informaciones que vehicula, por las actitudes sociales que son más premiadas, por fomentar la competencia individual, la obediencia, etc. Es posible que su análisis parta de la experiencia local, que la importancia de estos aspectos varíe en cada sistema escolar, aunque el recordatorio de que el sistema educativo incorpora una buena dosis de encuadramiento ideológico no debe pasarse por alto. Algo que por otra parte han puesto de manifiesto las feministas al analizar el contenido machista de buena parte de la formación escolar. Quizás sea este sin embargo uno de los campos donde más continuado ha sido el debate y donde la reflexión resulta menos novedosa.

Por ambos bandos, los críticos a la teoría del capital humano aportan pistas sobre funciones de la educación diferentes a la de mera formación de cualificaciones. Ambas las considero no sólo relevantes sino excesivamente

olvidadas por una izquierda que demasiadas veces acepta acríticamente la formación como generadora de mejoras de la capacidad productiva.

4. *Sistema escolar y organización del trabajo*

La interpretación de las desigualdades en clave de capital humano dio lugar a otra línea de respuesta más ambiciosa en cuanto a sus planteamientos, lo que se conoce en la economía laboral como enfoque de la segmentación laboral, que centra la explicación de las desigualdades laborales en el funcionamiento de las instituciones que organizan y regulan el proceso de producción capitalista y median en los diferentes conflictos sociales asociados a la misma. Aunque se trata de un enfoque con orígenes diversos, que van desde lecturas críticas del análisis neoclásico hasta el marxismo, tienen en común dos cuestiones fundamentales: la interpretación de las desigualdades laborales como un subproducto del sistema de gestión capitalista de la fuerza de trabajo (en lugar del énfasis en las desigualdades personales que caracterizan a la explicación tradicional) y la importancia de las peculiaridades institucionales a la hora de amplificarlas o reducir las.⁶

A la luz de esta aproximación se produjeron en diversos países numerosas investigaciones sobre el funcionamiento de los diferentes sistemas laborales locales, sobre las diferentes pautas de organización productiva y sobre el papel e incidencia de las diferentes instituciones que influyen sobre la vida laboral. Alguna de estas tomó en consideración el sistema escolar y arrojó una nueva luz sobre algunos aspectos cruciales, destacando especialmente la aportación realizada por los economistas franceses del autollamado enfoque «societal».⁷ Su trabajo consistió en comparar, a la vez, los sistemas educativos y productivos de dos países (Francia y Alemania) para obtener un resultado revelador. Tanto la estructura del sistema educativo como la de la organización del trabajo son muy diferentes en los dos países (para que la comparación fuera relevante optaron por estudiar empresas de producción idéntica en ambos países). Allí donde el sistema educativo tiende a ser más formalizado en cuanto a la estructura de titulaciones, la organización del trabajo muestra una estricta demarcación de categorías laborales. Allí donde el sistema de formación profesional está más orientado a la creación de una profesionalidad de oficio se observa que la organización del trabajo se caracteriza por una menor estratificación de puestos de trabajo y una mayor cualificación de la mayoría de empleos. No se trata tanto de que la organización del trabajo esté determinada por el sistema escolar, sino que ambos

6. Para una introducción al tema, Recio (1986).

7. Maurice, Sellier y Silvestre (1987), Maruani y Reynaud (1993).

se influyen uno a otro: una concepción más formalista de la estructura ocupacional favorece una mayor diferenciación de titulaciones escolares, y un sistema productivo preocupado por elevar la formación media del conjunto de la fuerza de trabajo tiende a fomentar la aparición de un sistema educativo menos diferenciado.

Es posible que el resultado de este estudio sea discutible, que las correspondencias sean menos claras, pero su orientación introduce cuestiones que merece la pena retener. La principal, la relación que existe entre sistema educativo y sistema productivo. La importancia de la organización del trabajo, de las jerarquías laborales, sobre las desigualdades salariales. Algo que de hecho ya estaba implícito en todas las críticas al capital humano y que, a mi entender, no ha sido correctamente visualizado por gran parte de las fuerzas de izquierda. Y no me refiero sólo a la posible correspondencia entre la calidad del sistema escolar y la cualificación laboral, la cual depende en gran medida de las pautas de organización del trabajo adoptadas por las empresas. Me refiero especialmente a la capacidad del sistema educativo de actuar como un potente medio para avanzar hacia una sociedad igualitaria: en la medida en que el sistema educativo forma parte de un conjunto de instituciones que condicionan y modelan la vida social y la misma individualidad personal, todo enfoque basado en plantear el igualitarismo desde uno sólo de las instituciones de la vida social tiene elevadas posibilidades de fracasar.

Es obvio, y esta crítica puede hacerse tanto a institucionalistas como a radicales, que tratar el sistema escolar como mera estructura puede significar el olvido de que los sistemas educativos de cada país, como el resto de las instituciones sociales, son en parte el resultado de las luchas sociales. Lo que significa que es posible que el sistema educativo no sea a veces «funcional» a los intereses del sistema capitalista, debido a que su capacidad de producir ciudadanos informados y su acreditación de titulados es mayor de la que desea el mundo empresarial. Pero es difícil que esta situación sea sostenible si en otras esferas e instituciones de la vida social no se produce una parecida tensión igualitaria que genere el desarrollo de reformas que refuercen las posibilidades abiertas por el sistema escolar, En definitiva que la lucha por avanzar en una enseñanza igualitaria tendrá techos cuando en el resto de la sociedad no se den pasos en esta misma dirección.

5. Recapitulando sugerencias

El ejercicio de explicar el análisis económico del sistema escolar no es *meramente* informativo, sino que tenía como finalidad el destacar algunos aspectos sociales que considero básicos a la hora de elaborar una política

igualitaria en el campo de la educación. Pretendo en este apartado desarrollar algunas cuestiones que en parte considero se derivan de la discusión anterior

En primer lugar, destacar que la existencia de diferentes líneas teóricas no responde sólo a las ideologías que hay detrás de las distintas posiciones. Es también el resultado de la propia amalgama de papeles que realiza el sistema educativo, todas ellas con influencia directa sobre el mundo laboral: medio de transmisión de conocimientos y de preparación para actividades laborales complejas, mecanismo de selección social (o de ordenación de las colas de buscadores de empleos), medio de legitimación del orden existente, transmisor de hábitos... Ante esta complejidad lo que resulta inadecuado, desde una posición emancipatoria, es adoptar una visión ingenua que prime una de estas facetas y olvide la importancia de los otros elementos. Esto es precisamente lo que ha realizado insistentemente la derecha al introducir un discurso machacón sobre la importancia del capital humano como explicación de las desigualdades y el paro. Al considerar la educación como mera transmisión de conocimientos se pierden de vista no sólo los demás aspectos y los determinantes internos y externos al sistema escolar que influyen sobre los mismos. Una política madura sobre la educación sólo puede partir de la consideración de la diversidad de factores en juego para elaborar propuestas que permitan cortocircuitar todos aquellos aspectos que son funcionales al mantenimiento de la dominación capitalista y la desigualdad. Esto incluye también, obviamente, los aspectos de género (y de nacionalidad). Pero parece más bien que está actualmente más desarrollado el análisis político sobre el papel de la escuela en la reproducción de roles de género, que su función en la reproducción de las clases sociales.

En segundo lugar, el debate realizado pone de manifiesto la insuficiencia, para un proyecto igualitario, del planteamiento de la educación como igualdad de oportunidades. Esta ha sido una de las ideas fuerza de la socialdemocracia que han aceptado acríticamente algunos de los planteamientos derivados de la teoría del capital humano. Significa reconocer la desigualdad obvia de recursos con los que los seres humanos acceden al proceso educativo pero, al mismo tiempo, acepta las desigualdades que se producen a la salida del mismo, y en cuya creación intervienen otras instituciones diferentes del sistema escolar (como la herencia o la organización capitalista del trabajo), como legítimas e inmutables. O en todo caso confía, como lo hacen los teóricos del capital humano, que el aumento de la productividad que generará el aumento de la educación provocará por sí mismo el crecimiento de los buenos empleos.⁸

8. Algo que desmiente la evidencia empírica: Bluestone (1990) ha mostrado para el caso de Estados Unidos que la reducción de las diferencias educativas entre blancos y negros en los últimos veinte años, lejos de promover una reducción de las diferencias salariales entre ellos, las ha aumentado.

No cabe duda que la difusión de la educación permite una más amplia selección de la población potencialmente orientada a cubrir los empleos para los que se requiere una preparación universitaria. Pero limitarse a este punto de partida presupone olvidar otras cuestiones cruciales. En primer lugar supone aceptar la visión neoclásica por la cual la distribución de la renta realmente existente retribuye adecuadamente el mérito de cada uno. Ya hemos discutido anteriormente la dificultad, imposibilidad de hecho, de medir la aportación productiva de cada cual, la enorme complementariedad y variedad de actividades productivas. Si algo ha dejado claro el enfoque de la segmentación es la importancia que tienen las instituciones sociales para determinar la distribución de la renta, lo que se refleja en diferencias notables entre los diferentes países capitalistas desarrollados en lo que a desigualdades sociales se refiere. Apelar al principio del mérito presupone a corto plazo aceptar el *statu quo* en la distribución de la riqueza.⁹ Y al aceptarlo, reforzar una ideología orientada a reproducir en la cabeza de la gente el actual orden de desigualdades. No se trata de una cuestión baladí, especialmente en el momento presente cuando el discurso económico oficial está planteando la necesidad de reducir los salarios de las personas poco cualificadas como el medio principal para reducir el desempleo masivo. Medida cuya eficacia está por probar, pero que tiene el mérito de convertir a las víctimas en responsables de sus propios males y posibilita una política de control social basada en desviar parte del desempleo al limbo de la formación continuada

Aún en el caso que el sistema educativo garantizara una verdadera igualdad de oportunidades, resulta dudoso aceptar que la estructura de méritos escolares deba constituir la base dominante de la distribución de la renta. Ello supondría aceptar las desigualdades basadas en las distintas capacidades innatas de los individuos para el aprendizaje de determinadas actividades, algo que podría dejar desamparadas a aquellas personas con capacidades diferentes, una situación que acercaría alguna forma de racismo intelectual, de la misma forma que en sociedades guerreras la brutalidad y el manejo de los instrumentos de matar generan otros valores elitistas. Por fortuna estas consideraciones a la hora de distribuir la renta pierden fuerza cuando se considera la situación de personas con capacidades productivas limitadas: niños, enfermos y viejos, pero a menudo parece que esta distribución igualitaria, basada más en las necesidades que en la aportación personal, quede limitada al terreno de la familia y no atraviese el espacio de las propuestas societarias.

9. Un reciente trabajo de Nickell y Bell (1996) muestra que las menores diferencias salariales existentes en Alemania respecto a países como Estados Unidos lejos de generar mayor desempleo entre los trabajadores menos cualificados, lo reducen.

El principio de igualdad de oportunidades choca, como ya recordaron los radicales, con otra importante contradicción, cual es la estructura piramidal de los puestos de trabajo existentes en las economías capitalistas, muchos de los cuales se derivan de la propia necesidad de crear mecanismos de dominación social. La jerarquización social es un resultado inevitable de las desigualdades de clase, y es incompatible con la existencia de un sistema educativo que tuviera éxito y garantizara la obtención del máximo nivel de conocimientos a todos sus miembros. Durante ciertos períodos puede ser compatible la expansión de la educación y de los empleos bien retribuidos (o gratificantes desde otros puntos de vista como la creatividad laboral), pero una estructura ocupacional fundamentada en la desigualdad no puede garantizar una salida equitativa para todos sus miembros. Ciertamente el desarrollo tecnológico, y el despilfarro ecológico, han posibilitado ampliar el volumen de empleos de élite, pero a partir de un determinado nivel su expansión se encuentra limitada por factores numerosos, entre los que juega un papel esencial la preservación de la estructura básica de poder. Las políticas de reorganización de la organización productiva desarrolladas a partir de la década de los ochenta y las crecientes limitaciones a la ampliación del sector público reflejan en buena medida la imposibilidad de generalizar el tipo de empleos que está sugiriendo un sistema educativo que prima el conocimiento intelectual. El problema fundamental estriba en la ideología que liga como un todo educación formal, ocupación y rango social y que en buena medida alimenta la ideología de la igualdad de oportunidades y el capital humano. Una ideología que al asociar éxito escolar a mérito social no sólo genera opacidad respecto a las desigualdades sociales básicas, sino que está generando una corriente creciente de frustración social en aquellas personas que al culminar con éxito un determinado proceso educativo comprueban que el sistema social no les ofrece oportunidades para desarrollar su vocación profesional. En bastantes casos ningún sistema social alternativo sería capaz de garantizar el tipo de empleo al que aspira todo licenciado universitario, pero sí podría ser capaz de promover unas condiciones de vida y trabajo en las que las personas pudieran satisfacer a la vez sus aspiraciones intelectuales al tiempo que contribuyen a la satisfacción de las necesidades sociales. Pero tales posibilidades exigen una ruptura con los modelos meritocráticos que el sistema educativo contribuye a consolidar.

La izquierda debe defender la igualdad, no sólo de oportunidades. También de resultados. Aunque ello no supone aceptar que cualquiera podrá tener garantizado cualquier capricho; y que posiblemente deban aceptarse algunas desigualdades de orden menor. Por ello se trata de pensar a la vez en un sistema educativo orientado a garantizar una formación básica, y posiblemente oportunidades de reciclaje continuo. Y un sistema productivo que permita asimismo unas condiciones igualitarias de trabajo.

Una tercer corolario afecta a la relación educación-estructura ocupacional. En estos momentos asistimos a una ofensiva ideológica según la cual el sistema educativo debe adecuarse a las necesidades de la producción, lo que debe traducirse por satisfacer las demandas de la empresa privada. Resulta patente que detrás de esta propuesta se encuentra el deseo patronal de contar con un sistema escolar barato, proveedor de una mano de obra lista para ser utilizada (por lo tanto sin costes privados de formación) y socializada en función de la bondad de los intereses patronales. Aceptar esta propuesta conllevaría nuevos recortes en los aspectos formativos que más interés tienen para un proyecto emancipatorio, al tiempo que implicaría reforzar los mecanismos selectivos del sistema educativo para enviar a cada persona allí donde es apetecible para el capital privado.

Una propuesta que resulta en parte ilusoria –la escuela nunca podrá sustituir completamente la formación en el puesto de trabajo– y que olvida un elemento puesto de manifiesto por el enfoque «societal»: no existe una única delimitación de puestos de trabajo para los que puedan definirse planes de formación específica. El modelo formativo y el diseño de los puestos de trabajo admite bastante variedad en cuanto complejidad. La opción por un modelo que parcele la actividad laboral y jerarquice el sistema educativo o un modelo centrado en el empleo cualificado y la formación integral es en gran medida un problema de definición social que debe realizarse a la vez en el sistema educativo y en el laboral. Dejar que la estructura de cualificaciones se decida sólo en el sistema educativo es la mejor forma para apostar por una creciente diferenciación de las categorías laborales. La ausencia de una política madura de división del trabajo por parte de las organizaciones de izquierda, especialmente de los sindicatos, constituye desde mi punto de vista uno de los mayores lastres del debate educativo.

Tienen razón todas aquellas personas que subrayan que uno de los objetivos de una política educativa igualitaria debería ser el producir un nivel de conocimientos y capacidad de reflexión que permitieran, como mínimo, permitir un ejercicio responsable de los derechos ciudadanos y un disfrute de las posibilidades de actuación que da un buen nivel cultural y que, por ello, se oponen a los intentos de convertir partes del sistema educativo en meras prolongaciones de la vida empresarial. Pero el análisis de la segmentación ha permitido destacar la relación que existe entre los procesos de aprendizaje y la experiencia laboral y social cotidiana. En gran medida las insuficiencias culturales que se encuentran en grandes sectores de la clase obrera son el resultado de su propia experiencia vital, del ejercicio de actividades laborales agotadoras y con poco contenido (un peligro ya advertido por Adam Smith), de la inexistencia de procesos de participación real, tanto en la esfera productiva como en la política, que demande de las

personas tomas de posición que fueren la reflexión, de un medio ambiente dominado por los medios de comunicación basura y donde muchas expresiones culturales se han convertido en un lujo ausente del paisaje cotidiano de miles de seres... Unas limitaciones con las que se encuentran muchas personas dedicadas a la enseñanza al constatar la poca curiosidad de un alumnado que ha sido socializado con la ideología dominante de que el estudio vale sobre todo para hacerse un lugar en la vida, para escalar en la sociedad. Unas limitaciones que sólo pueden superarse si junto a la acción de la escuela se ponen en marcha demandas sociales en otros campos, especialmente el de la democratización social y el cambio en la organización del trabajo en un sentido, este sí, cualificante.

Una última cuestión que emerge de los análisis anteriores, especialmente la radical, es la que atañe a la estructura interna del sistema educativo. Hasta aquí he centrado mi reflexión en mostrar que una gran parte de la insatisfacción que existe hoy sobre el sistema escolar, su desencanto respecto a su potencialidad emancipadora, se debe a que se ha cargado, incluso desde la izquierda, al sistema educativo con más responsabilidades de las que podía resolver. Pero esta constatación no puede llevar a ignorar la importancia del propio sistema educativo en aspectos como la financiación, las dotaciones de medios, el sistema de selección y creación de currículums, los contenidos explícitos. Muchas de las cuestiones que ya han sido puestas de manifiesto por los educadores progresistas, aunque escasamente resueltas. En el plano de los recursos creo que es evidente que hay que exigir una educación desigual, en el sentido de colocar más recursos allí donde se detectan peores dotaciones. Recursos que en algunos casos no por modestos pueden resultar eficaces, como por ejemplo la dotación de profesorado de apoyo a la realización de tareas domésticas (los clásicos deberes), bibliotecas de fácil acceso, etc.

Menos claras están las cosas en lo que respecta al resto de temas, vista la confusión existente en torno a las reformas en curso en los distintos niveles del sistema. Creo sin embargo que hay algunos peligros evidentes que han sido subvalorados desde una posición intachable en cuanto deseabilidad pero discutible en cuanto su eficacia. No sólo por la falta de recursos de la reforma en curso, totalmente predecible vista la orientación general de la política económica y los ideas que priman en lo referente a la educación. También porque parte del olvido de que para una gran parte de la población la educación está ligada al empleo, tanto el futuro (se estudia con vistas a alcanzar un rol social) como presente (el ambiente familiar y vecinal influye en las actitudes). Una influencia que se traduce en el «descuelgue» bastante temprano de aquellos niños y niñas que pronto descubren que los empleos que requieren muchos años de estudio no están a su alcance. Una actitud que

afecta al ambiente general de muchos centros de estudio y que posiblemente crecerá con el alargamiento de la edad escolar generando un clima social en muchos centros de enseñanza favorable al pasotismo de aquellos sectores del profesorado menos capaces o dispuestos a navegar en aguas revueltas. Si a ello se suman las posibilidades de los centros privados de discriminar el acceso, se corre el peligro de que el alargamiento de la fase de educación común acabe traduciéndose en un doble circuito escolar mucho más clasista que el anterior. Sugiero que para un sector de la población más orientada al trabajo manual podría resultar bastante más estimulante un sistema educativo que desde edad relativamente temprana combinara formación escolar y formación en el centro de trabajo, y que al mismo tiempo fuera suficientemente abierto en su diseño para propiciar no sólo la formación continua sino también el paso al circuito más centrado en la educación formal. No está claro tampoco que la proliferación de optativas vaya a constituir un avance, en la medida que puede propiciar, como ocurre en algún país anglosajón, el aparcamiento de los alumnos más conflictivos y menos motivados, los que precisamente necesitarían una dedicación preferente, hacia actividades de poco interés.

Al fin y al cabo en una sociedad que se está orientado hacia un aumento de las desigualdades sociales, unas exigencias de mano de obra adaptable a los requerimientos del capital privado y una reducción de derechos sociales, no resulta contradictorio que el producto del proceso educativo lo constituyan una masa estratificada en la que coexistan individuos ambiciosos y convencidos de sus méritos intelectuales por un lado, y derrotados prematuros por otra.

6. *Comentario final*

En las páginas anteriores he pasado revista a las teorías económicas que relacionan educación y mercado laboral. De ello no puede deducirse ninguna receta general, aunque sí me parecen destacables diversas líneas de reflexión. La primera y más general tiene que ver con la necesidad de romper con la idea que carga sobre el sistema educativo el centro de las políticas de igualdad y toma como un dato la actual división del trabajo. Se trata de una línea de actuación sostenida insistentemente por los grandes organismos internacionales y que ha llegado a calar en sectores de la izquierda. La alternativa es volver a un enfoque de intervención más general donde las reformas en el sistema educativo se apoyen en cambios en la esfera laboral y en la esfera política puesto que sólo una profundización en la participación democrática y una ampliación del contenido de muchos empleos consolidará las demandas y comportamientos sociales favorables a

una educación formativa. En segundo lugar subrayar la importancia de las funciones selectivas y meritocráticas del sistema educativo, funciones claramente reaccionarias y orientadas a legitimar la estratificación social y a minar la acción colectiva. Creo que se trata de un terreno donde ha existido poca reflexión social y donde la mayoría de enseñantes tienden a reproducir su función social. Quizás a corto plazo las posibilidades de intervención son reducidas, pero una izquierda emancipatoria debería tratar de desarrollar una corriente cultural que abordara de plano esta cuestión y ofreciera alternativas. Suponer que simplemente ofreciendo más oportunidades formales el problema se resuelve me parece un error. Y en tercer lugar desarrollar una línea de intervención dirigida a compensar los déficits sociales que padecen los grupos sociales más desfavorecidos y que potencialmente se orientan a la formación de una subclase marginal. Sugiero que en este campo la lucha debe orientarse por la combinación de una política de recursos con un replanteamiento de los sistemas de formación profesional y aprendizaje que permitan a estos sectores conectar con procesos de formación más integrales.

El mundo del trabajo flexible de finales del siglo XX es un mundo de sujetos cuyos únicos atributos son sus títulos formales y, en los estratos superiores, su dependencia de empresas particulares. Un mundo que legitima profundas desigualdades y que requiere para su continuidad la aceptación pasiva de las mismas. Esta se consigue por vías diversas, que van de la autoconfianza meritocrática de una minoría a la docilidad e inseguridad de los más. El sistema educativo juega en el momento actual una actitud más que ambigua en la formación de estas actitudes. No podemos esperar que las meras reformas educativas vayan a romper esta dinámica. La política educativa debe contemplarse integrada en un conjunto de demandas variadas de transformación social, en las que tomen sentido para millones de personas las propuestas de formación integral que aletean en los proyectos educativos más interesantes.

BIBLIOGRAFÍA

- BECKER, G. (1975): *El capital humano*, Alianza Ed., Madrid, 1983.
- BLUESTONE, B.: «The impact of Schooling and Industrial Restructuring on Recent Trends in Wage Inequality in the United States», *American Economic Review*, mayo 1990, págs. 303-307.
- BOWLES, H.; GINTIS, H. (1979): *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI.

- MARUANI, M./REYNAUD, E.: *Debate sobre el empleo en Francia y Alemania*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 1991.
- MAURICE, M.; SELIER, F.; SILVESTRE, J. J.: *Política de Educación y Organización Industrial*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987.
- NICKELL, S., y BELL, B.: «Changes in the Distribution of Wages and Unemployment in OECD Countries», *American Economic Review*, mayo 1996.
- QUINTAS, J. R.: *Economía y educación*, Pirámide, Madrid, 1983.
- RECIO, A.: «Trabajadores desiguales I», *mientras tanto*, 28.
- SANCHIS, E.: *De la escuela al paro*, Siglo XXI, Madrid, 1991.
- SOLOW, R.: *Government and Labour Market*, en Abraham y MacKinsey (ed.), *New Developments in Labor Markets*, MIT Press, Cambridge, 1990.
- SPENCE, M.: «Job market signaling», *Quarterly Journal of Economics*, 1975, págs. 355-374.
- TOHARIA, L.: *El mercado de trabajo: teoría y aplicaciones*, Alianza, Madrid, 1983.
- THUROW, L.: *Generating inequality*, Mac Millan, Londres, 1976.