

## **NARRATIVA MERITOCRÁTICA, SISTEMA EDUCATIVO Y MERCADO LABORAL**

### **MERITOCRATIC NARRATIVE, EDUCATION SYSTEM, AND MARKET SOCIETIES**

---

**Ignasi Brunet Icart**  
**David Moral Martín**

Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. España/Spain

[ignasi.brunet@urv.cat](mailto:ignasi.brunet@urv.cat)

[josedavid.moral@urv.cat](mailto:josedavid.moral@urv.cat)

Recibido/Received: 12/12/2016

Modificado/Modified: 03/04/2017

Aceptado/Accepted: 29/09/2017

#### **RESUMEN**

Este artículo tiene por objetivo exponer cómo el denominado Estado competitivo (vinculado al capitalismo neoliberal) instituye e inculca formas simbólicas de pensamiento al servicio de una economía basada en la ficción especulativa. Una de ellas es la narrativa meritocrática, firmemente establecida como una doxa. La metodología empleada es el estudio comparado de autores y perspectivas mediante su análisis e interpretación crítica. A nivel de resultados se observa que en el actual capitalismo, la jerarquía social se conforma en función de la competición educativa, en la que el mérito se constituye en el principal principio regulador en las sociedades de mercado. Hecho que, concluimos, confirma la definición de dominación política de Weber, constituyéndose de manera simultánea una condición necesaria y suficiente de la justicia social, así como de la reproducción del orden social.

#### **PALABRAS CLAVE**

Mérito; desigualdad; industrialización; élites; educación.

#### **SUMARIO**

1. Introducción. 2. Sociedad nacional y sistemas educativos nacionales. 3. La teoría del capital humano, credencialismo, señalamiento, colas. 4. Reproducción y transformación social. 5. Resultados. 6. A modo de conclusión. Bibliografía.

#### **ABSTRACT**

This article has an exponent as the so-called competitive state (linked to neoliberal capitalism) institutes and instills symbolic forms of thought at the service of an economy based on speculative fiction. One of them is the meritocratic narrative, firmly established as a doxa. The methodology used is the comparative study of authors and perspectives in their analysis and critical interpretation. At the level of results it is observed that in real capitalism, the social hierarchy is shaped according to the educational competition, in which merit is constituted in the main principle regulating in the market societies. We conclude, confirms the definition of the policy of Weber's domination, simultaneously constituting a necessary condition and the quantity of social justice, as well as the reproduction of social order.

**KEYWORDS**

Merit; inequality; industrialization; elites; education.

**CONTENTS**

1. Introduction. 2. National society and national education systems. 3. Human capital theory, credentialism, signaling, tails. 4. Reproduction and social transformation. 5. Results. 6. In conclusion. References.

**1. INTRODUCCIÓN**

En el contexto histórico de la industrialización, la división del trabajo fue descrita por Smith (2012) como, “la base de la opulencia universal de las sociedades civilizadoras”. Motor (“el secreto”, podríamos decir) del crecimiento económico, a la vez que factor de progreso técnico y de acumulación de capital. Agente fundamental, fruto de la propensión “genial” del hombre a la negociación, que conduce a la cooperación y concurrencia de la multitud. Protagonista, según Durkheim (1996), del cambio social; entendido éste como el paso de la sociedad de solidaridad mecánica (basada en la afinidad y semejanza), a la de solidaridad orgánica (basada en la cooperación organizada y el libre contrato, es decir la división del trabajo entre personas funcionalmente independientes). En la sociedad postindustrial de servicios, la cooperación organizada se establece entre empresas funcionalmente independientes, al permitir las nuevas tecnologías “un funcionamiento flexible en red, con fuerza de trabajo dispersa en distintas empresas”, distintos países y zonas del mundo, “al tiempo que se coordinan las tareas mediante intercambios telecomunicados” (Castells, 1997).

El funcionamiento en red se va configurando a partir de la década de 1970. La crisis de gobernabilidad de las sociedades industriales avanzadas requirió de respuestas eficaces e innovadoras, como el proceso intenso de innovación financiera, la descentralización productiva, la deslocalización, la reconversión de la actividad productiva en actividad puramente comercial y la propia transformación del Estado. Éste pasa de ser un Estado desmercantilizador a serlo mercantilizador, e incluso remercantilizador (por privatizador) de lo social. Ello confirma la definición que Cerny (2000), Hirsch (2001) y Jessop y Sum (2005) le dieron, al denominarlo “Estado competitivo”, interpretándolo como, el Estado gerencial del capitalismo neoliberal o capitalismo financiero cosmopolita.

Nueva fórmula capitalista, que no se atiene a la realidad, sino que la somete a su lógica y a sus propias construcciones mentales, para revolucionarla y subvertirla, siendo mediante esta alteración cuando la realidad alcanza su propia verdad, como diría Marcuse (1964). Ello ha provocado que para el *establishment* no exista la posibilidad de crítica social (ni alternativa ni oposición) a lo establecido (Jones, 2015). Un capitalismo que, según Boltanski (2009), opera bajo la forma de dominación gestora del “Estado competitivo”. Tipo de Estado que ha dejado de ser protector para devenir monetarista y empresarializador, debido a que tiene como principal misión actuar en el mercado; definible como natural, inevitable e implacable. El objetivo de esta forma de dominación compleja es la innovación permanente.

Deleuze (1999) ha señalado que la dominación gestora, basada en dispositivos de control, abiertos y continuos, opera aniquilando el espacio por el tiempo. Concretamente, “los territorios de encuentro de la ciudadanía son destruidos a través de la transformación de la ciudad en una dinámica perpetua que desestructura y desinstitucionaliza todos los encuentros sociales” (Del Moral, 2015:304) y en los que todo es posible, “ya que la creatividad, la

reactividad y la flexibilidad son las nuevas consignas a seguir” (Boltanski y Chiapello, 2002: 140). Por ello, la formación sistémica de clases ya no está ligada exclusivamente al territorio y a la jurisdicción política de los Estados-nación. Desde ahora se encuentra vinculada al trabajo de las corporaciones transnacionales, actores económicos poderosos que integran progresivamente a países y localidades en un único sistema homogéneo (Wallerstein, 1988; Portes, 2013; Moro, 2015). Agentes mercantiles dedicados al “crecimiento competitivo a cualquier precio” a través del incremento de la movilidad del capital financiero, del comercio global de las principales marcas y de la globalización del desarrollo de productos. En este sentido, aquellos que trabajan en posiciones clave de las empresas transnacionales se han hecho igual de móviles que los flujos de capital y los productos culturales. Todo esto, en opinión de (Rizvi y Lingard, 2013), ha dado lugar a la emergencia de una nueva clase universal global: las élites globales.

La irrupción del “Estado competitivo” ha institucionalizado la sociedad del riesgo y la precarización del empleo. Al mismo tiempo ha reforzado la dualización social, ya que la sociedad del trabajo keynesiano-fordista se ha fracturado. Ello ha dado lugar, por un lado, a la emergencia de élites globales con consciencia cosmopolita (Freeland, 2012; Murray, 2014; Ariño, 2015) y, por otro, a las clases subalternas y sobre todo a los que Roy (2015) denomina “espíritus del inframundo”, “fantasmas” o “*poltergeist*”. Se tratan de los mismos sujetos a los que Jones (2015) personifica bajo la denominación de *chavs* (en referencia a un colectivo social disfuncional y excluido en lo más bajo). Novedoso *estatus* del que hay que escapar. Sin embargo, para ello no podemos limitarnos a las políticas activas de empleo, o a formas históricamente reconocidas de acción colectiva. La “solución” ofrecida pasa por imitar el comportamiento de las citadas élites: el emprendimiento, el enriquecimiento personal y el esfuerzo propio (Serrano et al. 2012). Esto oculta que nos referimos a élites interconectadas e hipercompetitivas que asumen la narrativa neoliberal sobre la globalización (como modo de estar en el mundo), la meritocracia y el individualismo radical (como sus horizontes morales) (Brunet Icart y Moral Martín, 2017:8).

Resulta lógica entender que, bajo esta hegemonía ideológica, en el ámbito de la educación, se esté reafirmando la idea de que existe la igualdad de oportunidades, por lo que las diferencias de logro educativo deben atribuirse tan sólo al esfuerzo y a las capacidades individuales. Idea que apunta a una nueva invención del sujeto: el sujeto neoliberal. Un sujeto organizado/construido por distintos dispositivos y que se concibe a sí mismo como *self-made*, como un empresario de sí, entregado a la maximización de su rendimiento (Foucault, 2008). Un sujeto bajo el “efecto-teoría”, esto es, de la capacidad de las teorías para remodelar la realidad a su semejanza (Bourdieu, 2005).

La educación es considerada como un dispositivo inserto en el régimen de la globalización neoliberal mediante reformas a escala global (desregulación del sector, educación como servicio mercantizable y comerciable, incremento de la participación del sector privado, etc.). Reformas que han estado bajo la supervisión y las directrices de diversos organismos internacionales, especialmente la Organización Mundial del Comercio (OMC) en el marco del Acuerdo General del Comercio de Servicios (AGCS) (Hirtt, 2001), y que adoptan la narrativa meritocrática, la cual justifica que las disparidades sociales, incluso cuando tomen distancias colosales, no suponen ningún escollo para la libertad, siempre que un individuo tenga las oportunidades de pasar a otra clase social a base de obtener el mérito y de poseer el talento suficiente. En esta narrativa, el “Estado competitivo” debe ser garante de la igualdad de oportunidades. Para ello ha de asumir como un axioma, el que el nivel educativo es un bien posicional, relacional, lo que quiere decir que es un bien relativo que depende de la cantidad de personas que lo posean. La ganancia futura que nos proporciona el título



### 3. LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO, DEL CREDENCIALISMO, DEL SEÑALAMIENTO Y DE LA COLA

Partimos del convencimiento acerca de que el pensamiento meritocrático es profundamente liberal. Antón (2011) ha señalado que el liberalismo constituye una “mentalidad” que ha llegado a ser la doctrina política principal de la civilización occidental; casi hegemónica tras los acontecimientos históricos que tuvieron lugar en 1989. Credo político que se apoya en el siguiente axioma: “la libertad es la condición natural del hombre”, por lo que, en base a este axioma, establece la idea de movilidad social, para lo que parte de la creencia no demostrada de que las divisiones sociales son una especie de continuum de posiciones sociales más o menos próximas. Así pues, y desde este punto de vista, en las sociedades industriales los empleadores seleccionan libremente a aquellas personas que poseen más habilidades, ya que teóricamente son capaces de generar mayor productividad. Para Marqués y Gil-Hernández (2015) se tratan de habilidades (requeridas o demandadas) producto de la sumatoria de inteligencia más esfuerzo, recogidas en el título educativo.

La actual globalización identifica a la mentalidad liberal como un proceso de creciente integración económica internacional, lo que debería permitir la reducción de las barreras creadas por los humanos al comercio, y, según economistas liberales como Barro y Sala i Martín (2009), el incremento de flujos internacionales de capital y trabajo. Es coherente que este contexto sea defendido por las élites corporativas transnacionales, ya que ideológicamente al menos incorpora la idea de la convergencia, la cual como ha señalado Gobernado (2010: 1003) es fruto de la mecanicista teoría de la modernización: “todos los países van en la misma dirección (...) y las diferencias entre países tienen que ver con las distintas velocidades del desarrollo”. Desde esta perspectiva, la dirección la marca el mundo capitalista industrial occidental, siendo la globalización el factor de corrección de las distintas velocidades y las desigualdades generadas. Todo ello asumiendo un discurso especulativo en el cual la generación de un mayor volumen de comercio internacional asigna de manera más eficiente (sin explicar bien el cómo) los recursos, lo que induce a los países a que se especialicen en las producciones en las que son más competitivos; por gozar de ventajas comparativas absolutas o relativas. De esta manera también se logran difundir las tecnologías de forma más rápida mediante el conocimiento y uso de bienes y servicios que se producen con ellas.

Esta concepción asume la predicción de una demanda creciente de trabajadores cualificados merced al desarrollo tecnológico, procedente de la teoría *Skill Based Technical Change* (SBTC). Sin embargo, no se ha reflexionado bastante sobre el hecho de que paralelamente se acrecienta la desigualdad con respecto a los trabajadores no cualificados; aquellos cuya productividad no puede ser fácilmente aumentada. Además, de enfrentarlos ante una cruel realidad, ya que pueden ser fácilmente reemplazados por inversiones en automatización. Así pues, el planteamiento de la SBTC (la educación incrementa la productividad) contiene implícitamente la conclusión de la teoría del capital humano de que se puede considerar la educación más como inversión que como consumo. Esta teoría surgió en los Estados Unidos a comienzos de los años sesenta del siglo XX como desarrollo de la teoría técnico-funcionalista de la modernización. Guerrero (2005:78) la ha definido por el hecho de que: “la escolarización formal proporciona la formación necesaria para los puestos de trabajo en la sociedad industrial, cubriendo incluso la necesidad cada día mayor de especialización y cualificación para ocupar un puesto de trabajo debido al cambio tecnológico, razón por la que una proporción cada vez mayor de la población permanece cada vez más años en la escuela”.

Schultz (1972), ha señalado otra repercusión. En su opinión la educación es la principal variable que determina el nivel de rentas derivadas del trabajo, aunque la relación no sea directa hay un factor que lo explica: el aumento de la productividad de la fuerza de trabajo está directamente motivada por la educación. Frente a la tradicional consideración del factor trabajo como una variable homogénea (la hipótesis neoclásica de la homogeneidad laboral), la teoría del capital humano la interpreta como una variable heterogénea, vinculada a las diferentes inversiones individuales en educación y en experiencia laboral, por lo que, en opinión de Suleman y Paul (2007:115) su influencia se debería apreciar “en el aumento de la productividad individual resultante de las capacidades productivas adquiridas a partir de estas dos fuentes de competencias [laborales]”.

Lo anterior nos permite comprender el porqué la teoría del capital humano asigna una doble dimensión a las personas. Cuantitativa, hace hincapié en su contabilidad en cuestiones como porcentaje de población activa, número de horas trabajadas, y otras similares. Cualitativa, diferencia entre los distintos conocimientos y capacidades profesionales que motivan una productividad individual diferente. En opinión de Murray (2003) esta teoría trata de explicar la particular configuración de los perfiles laborales de los trabajadores, justificando la evolución de ingresos personales diferentes como consecuencia de distintos niveles de educación. Por ello, “la idea básica de esta teoría” parte de una evidencia, “los trabajadores acuden al mercado de trabajo con diferentes niveles de cualificación” (Cordón y García Ordaz, 2012). Pero a partir de ella plantea que las diferencias (sobre todo salariales) no responden exclusivamente a sus distintas capacidades innatas, sino que obedecen a las diferentes cantidades de tiempo que los trabajadores han empleado en “adquirir esas cualificaciones, es decir, a invertir en capital humano” (Larrañaga, 2000: 8).

De este modo, el éxito o el fracaso de la carrera profesional queda individualizado, debido a que esta teoría impone ideológicamente el carácter natural de la reproducción de las divisiones sociales. Ello significa que la desigualdad de posiciones laborales y sociales es, en opinión de Larena (1976: 30), “consecuencia inevitable, de la que sería [la] inevitable desigualdad de disposiciones y atributos individuales”, es decir, de los méritos individuales. Estratagema que incide en el papel de los ingresos presentes y futuros, sosteniendo que la posibilidad de que muestren variaciones a corto plazo es mucho mayor que la motivada por la distribución de las características familiares entre sucesivas cohortes de estudiantes, los individuos educados o cualificados ganan más que los que no lo son. Situación teórica que ha sido descrita por Larrañaga (2000:9): “en un mundo de perfecta certidumbre y perfectos conocimientos, las diferencias salariales reflejarán las diferencias de inversión en capital humano”.

La anterior estratagema oculta un proyecto radicalmente individualizador, ya que si la institución escolar no es la causante de desigualdades escolares o de fracaso escolar, entonces ésta se debe atribuir a los méritos individuales, verdadera causa del éxito y del fracaso de unos y otros. De este modo naturalizamos el asunto. Las relaciones de desigualdad ante la escuela y entre estudiantes se han de entender como algo impuesto por la propia esencia de las cosas. De la misma manera igual que la competencia abierta, el libre mercado y la democracia generan ganadores y perdedores, pero sin conocer los mecanismos reales del éxito. Yendo más allá, ahora podemos entender la aparición de una nueva corriente que “explica” que para tener éxito en la institución escolar, se deben de efectuar buenas elecciones, buenas inversiones, a efecto de obtener una alta valorización de ese capital humano, del que obtendrá luego una buena posición social, a consecuencia de una buena remuneración en el mercado de trabajo; aunque nadie te lo garantice, *a priori*.

Esta idea es desarrollada por Archer (1979), en *El origen social de los sistemas educativos*, y por Berg (1974), Collins (1989) y Livingstone (2004) en la teoría del credencialismo, vinculada al diagnóstico de la enfermedad de los diplomas (*diploma disease*). Rodríguez (2009:6), ha utilizado las palabras de Boudon (1984), para definir a estos investigadores: “los diplomas se utilizan a modo de comodines y por encima de los propios conocimientos, en la disputa por la pertinencia a un grupo de *estatus* y en la movilidad social; siendo así como las credenciales se convierten en el principal mecanismo de cambio o moneda del sistema. De ahí el nombre de credencialismo”.

Para estos credencialistas, la relación entre educación y estratificación social se explica señalando que la inversión en educación actúa como un mecanismo de distribución ocupacional, mediante la preeminencia que los empresarios conceden a las actitudes sobre las aptitudes en las credenciales que prueban el paso por las escuelas. Así ofrecen una imagen de la escuela como si de un ascensor que sube (pero también baja), y que es utilizado por gentes que tratan de ascender de posición, pero también por otros que tratan de mantenerse en ella y no descender en la división social del trabajo. Por este motivo pone su énfasis en el carácter selectivo o discriminatorio del título, frente a la función calificadora y formativa de la teoría del capital humano.

En este sentido, Collins (1989:77) señala que la propia estructura social es el resultado histórico “del conflicto de intereses entre diferentes cuerpos profesionales. Estos luchan por ganarse sus sinecuras, a saber, cargos que no llevan asociado ningún trabajo necesario pero que son muy bien remunerados. Dicho de otra forma, toda profesión conlleva un trabajo productivo y un trabajo político”. Es en este conflicto en el que se decide la suerte del reconocimiento público, en el sentido de que la educación se ha constituido en un indicador de experiencia social, como una prueba de pertenecer a un determinado *estatus*. Dicho con otras palabras, la credencial nos proporciona más bien prestigio que capital económico, aunque uno a veces puede llevar a otro.

Otra teoría, la del señalamiento, reflexiona sobre cuestiones similares. En opinión de Mincer (1974) ésta hace hincapié en la función señalizadora del sistema educativo ante la falta de información del ofertante de trabajo. El citado sistema educativo pone de manifiesto homologa una serie de señales-cualidades de los individuos. Desde este punto de vista, el título educativo sirve como indicador, como *señal*, al empleador de la capacidad del demandante de trabajo. Para ello proporciona tres tipos diferentes de señales (que indican tres tipos de capacidades) al empleador: a) la capacidad innata del demandante de empleo; b) la aptitud para adquirir formación dentro de la empresa, y c) la pertenencia a cierto *estatus*. Stiglitz (1987:137) ha señalado que la información proporcionada por el sistema educativo es útil para la selección de personal, constituyéndose en un novedoso “subproducto natural de su actividad principal, [la] consistente en transmitir conocimientos (habilidades) y orientar a los individuos a los empleos educados”.

La última de la teoría que introducimos, es la del señalamiento o de la competencia por los puestos de trabajo en el mercado laboral. Ésta, a diferencia de la teoría del capital humano, del credencialismo y de la teoría del señalamiento, explica la posición del individuo frente a las oportunidades de empleo. Guerrero (2005: 82) ha señalado que “el sistema educativo no tanto cualifica para el empleo, como otorga unas credenciales” que, según Thürrrow (1983a, 1983b), permiten a los individuos ocupar un determinado lugar en las denominadas “colas de empleo”, en función a su nivel. Colas (o filas) que representan gráficamente la realidad de cómo se produce el acceso al empleo, ya que “según las oportunidades de empleo existentes en la economía, y una vez consigan el primer empleo, los individuos irán recibiendo cualificaciones sobre la marcha e incorporándose a una escala de ingresos”. El aumento de la

educación produce efectos de tipo individual y defensivo, de forma que, si se produce un incremento en la oferta de mano de obra, los individuos deben aumentar necesariamente su educación, con objeto de defender su propia cuota de mercado y sus salarios ante las nuevas cohortes más formadas. En palabras de Thürrrow (1983a: 169), “la educación se convierte en un gasto defensivo necesario para proteger la propia cuota de mercado”.

#### 4. REPRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Bajo la hegemonía del discurso meritocrático, y en un contexto de amplias ventajas estratégicas del capital, se produce una situación de “circuito cerrado”. Formichella y London (2013: 83) han señalado que “quienes acceden a ocupaciones mejor remuneradas, también serán quienes podrán invertir en capacitación para mejorar sus habilidades y volverse más productivos. Esto realimenta las expectativas de los empleadores respecto a los individuos con un grado mayor de estudios”. La conclusión, desde el liberalismo, es obvia, el sistema educativo debe eliminar los obstáculos para que los mejor dotados puedan llegar a las más altas posiciones escolares. Para ello resulta idónea la narrativa sobre la meritocracia, ya que ésta impone la creencia de que para conseguir una sociedad más igualitaria, cualquier joven debe contar con las condiciones educativas y sociales con las que cuentan los mejores, pues consecuentemente obtendrán mayores éxitos. Ello pervierte el sistema, al enfrentar un discurso ideológico e irreal basado en que en toda sociedad industrial moderna y/o postmoderna las posiciones sociales se consiguen por propios méritos, frente a la realidad de las herencias sociales (y materiales) recibidas. De esta manera se puede seguir apostando porque la educación sigue siendo el mecanismo más idóneo de distribución y asignación de las posiciones laborales y, por extensión, sociales, al valorar el propio esfuerzo y capacidad personal como el procedimiento más racional para una adecuada ubicación individual, primero, en el casillero escolar, y luego, en el casillero social.

En relación con el principio del mérito cada una de las escuelas y teorías que hemos visto tienen una respuesta diferente a esta sencilla pregunta ¿para qué sirve el sistema de enseñanza? Contestación de la teoría del capital humano: como instrumento de movilidad social (de promoción social). Si alguno, sin considerar su origen social, quiere, puede llegar a cualquier posición, en virtud de: sus aptitudes, sus capacidades y sus méritos. Por lo tanto, el rendimiento escolar, como el social, son una función de las capacidades y del valor personal. Respuesta de la teoría credencialista o de la señalización: la educación es, para el sistema productivo, el mecanismo ideal de selección para el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos. La escuela produce no únicamente buenos ciudadanos, tolerantes y sin prejuicios, sino que los prepara profesionalmente y los convierte en altamente móviles en todos los sentidos. La educación prepara técnica y científicamente la mano de obra, transformando al trabajador en un poseedor de capital, en el responsable de su posición escolar, laboral y social, capaz de hacer nuevas inversiones, de ser su propio empresario, y de obtener en un futuro no lejano buenos intereses de su capital invertido.

Ambos planteamientos fueron criticados a partir de 1966, a raíz del *Informe Coleman*, motivo por el que comentamos sus principales conclusiones. El citado informe mostró cómo las variaciones encontradas en los resultados educativos de los alumnos eran explicadas más por factores socio-familiares, escolares y docentes, que por el esfuerzo individual. Además, señaló la poderosa relación entre las características de origen familiar de cada chico/a y su rendimiento escolar; lo que más determinaba el rendimiento en las escuelas era su genealogía (de quien era hijo/a) y sus relaciones sociales (con quien se reunía el individuo estudiado).



Informe que paralelamente coadyuvó a la crisis de la teoría del capital humano, a comienzos de la década de 1970. Guerrero (1999:341) ha señalado su motivación: “cuando las investigaciones sobre las relaciones entre la distribución de ingresos y la enseñanza superior en Estados Unidos pusieron de manifiesto que la formación de los trabajadores no era un factor relevante de la productividad, que se debía en mayor medida al propio puesto de trabajo”. De hecho, se afirmó que las características básicas de los trabajadores (edad, etnia, sexo y estado civil, junto a sus cualificaciones, nivel de estudios y formación previa), junto con sus pautas de conducta (estabilidad, fiabilidad, obediencia, diligencia, etc.), tendían a ser utilizadas por los empresarios como mecanismos de selección para definir sus preferencias por cada tipo de puesto. Eso implicaba que, dado el nivel de demanda de trabajo (es decir, el número total de puestos existentes), fueron varios los rasgos de los trabajadores (incluidas las características básicas y las pautas de conducta) que definieron las oportunidades de empleo para cada grupo social, y no únicamente para cada persona.

Por ello, las teorías anteriormente reseñadas omiten el hecho de que la posición que ocupan los trabajadores en la estructura social (el *status* económico y social) guarda una profunda vinculación con el lugar que ocupan en el mercado de trabajo. Villa (1990: 312) lo ha definido como nivel de aceptación de las condiciones de trabajo, es decir, de perspectivas de ganancias, seguridad, estabilidad, formación, perspectivas profesionales, etc. En su opinión, el sistema de reproducción social “diferencia, por un lado, a los trabajadores por su *status* económico y social dentro de la familia, reflejado en el diferente *status* de cada grupo de trabajadores y expresado también en las diferencias de hábitos y ética del trabajo. Y es precisamente esta diferencia la que delimita la posición que ocupan los trabajadores en el mercado de trabajo, definiendo su ‘nivel de aceptación’ de las condiciones de trabajo, por debajo del cual tenderían a considerar sus oportunidades de empleo ‘socialmente’ inaceptables. En otras palabras, esto define su poder social de negociación”.

El nivel de aceptación da cuenta del hecho de que el logro educativo de las personas refleja el carácter “posicional” de la educación (adaptar el nivel educativo alcanzado a los requerimientos del mercado de trabajo en cada momento del tiempo), algo que repercute en las dinámicas de legitimación de la desigualdad de oportunidades educativas de una sociedad contemporánea. Dinámicas que correlacionan con la situación socio-económica de una familia, y que explica el logro educativo de sus hijos, y permite, a su vez, introducir el análisis de la relación entre el sistema de enseñanza y la estratificación social.

En los estudios de estratificación y movilidad social, la conceptualización de la de la citada situación familiar se efectúa a través del concepto de clase social, como indicador de origen social. En este sentido, Peugny (2013) ha señalado que estos estudios muestran la influencia de la citada clase en el logro educativo y en la persistencia de estas diferencias de clase a lo largo del tiempo, es decir, del mantenimiento de las desigualdades de oportunidades educativas en el tiempo. Como indica Apple (1989, 2002), no podemos entender lo que ocurre en la enseñanza y el *currículum* si no situamos ambos casos en el marco que integra la clase social. Así, según la denominada teoría de la desigualdad, mantenida por Rafferty y Hout (1993), explica que las clases sociales más favorecidas se benefician más que las desfavorecidas de la expansión de la educación, ya que la igualación en los niveles bajos de educación se produce sólo cuando las clases favorecidas han llegado casi al punto de saturación (es decir, la escolarización para esas clases es casi universal). A comienzos del siglo XXI, Lucas (2001) ha revisado esta teoría, tal como ha señalado Mellizo-Soto (2015), con el objetivo de incorporar las diferencias cualitativas de las diferentes ramas educativas (lo que Lucas ha denominado desigualdad mantenida de forma efectiva). Según esta revisión, la expansión educativa trae como consecuencia la aparición y

proliferación de diferentes vías educativas, en las que se distribuyen los estudiantes de forma diferencial según su origen socioeconómico.

Aspecto que ha sido señalado por varios autores como Bourdieu y Passeron (1973, 1977), Boudon (1984), Bowles y Gintis (1989), Breen y Goldthorpe (2000), Breen y Jonsson (2000), Lucas (2001), Breen et al. (2010), entre otros. Concretamente esta elección fue analizada por Bourdieu y Passeron (1973), cuando explicaron las relaciones que se producen entre la reproducción cultural y la social. Bourdieu (1978:257) señala que, la tarea consiste en determinar hasta qué punto el sistema educativo contribuye “a la reproducción de las estructuras de relaciones de poder y relaciones simbólicas entre las clases”, ya que participa en un sistema educativo en el que “la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre esas clases”. Más recientemente, y en la misma línea, Martínez García (2007:294) ha señalado que “a medida que los niveles educativos se van saturando, el nuevo criterio de desigualdad es la opción educativa elegida, de forma que los grupos sociales más desfavorecidos eligen las opciones educativas menos prestigiosas y con más problemas en el mercado de trabajo”.

Las clases sociales siguen siendo determinantes para dar cuenta del logro educativo, por lo que, en realidad, hemos de poner en cuestionamiento la tesis técnico-funcionalista de la modernización, según la cual la expansión de la industrialización llevaría a un incremento de la igualdad de oportunidades, debido a la mayor importancia del mérito de las personas en la consecución de sus logros socio-económicos. Replanteamiento que nace al dejar sin contestar cuestiones como estas ¿a qué se debe que las desigualdades educativas correlacionan con la clase social? ¿el logro educativo es un destino individual, como indica la teoría del capital humano, o un destino social, como sugiere las teorías de la reproducción social? o, como indica el informe “Faure” -“Aprender a ser” (1972)-, ¿el sistema escolar mantiene una relación dialéctica de reproducción y de transformación de la realidad social? Martínez García y Merino (2011:15) han señalado que “las diferentes orientaciones sociológicas coinciden en señalar las diferentes trayectorias educativas según origen social, [por lo que] surge la cuestión de si el sistema educativo puede ‘abolir’ estas diferencias, o si es un mero reproductor de las desigualdades sociales”. En este contexto apareció el debate en la década de 1960 “sobre la comprensividad, es decir, en la posibilidad que un ‘tronco común’, una escuela o un *currículum* ‘único’ o ‘unificado’ en el nivel de enseñanza secundaria pudiera contribuir a disminuir este papel reproductor, o como gusta decir a las instituciones oficiales, pudiera contribuir a aumentar la igualdad de oportunidades”. Ejemplo de ello es la reorganización de la educación secundaria, en lo concerniente a la estructura y a los objetivos de la educación de la escuela comprensiva. En concreto las realizadas por el Partido Laborista británico en 1965, y la emprendida por el Partido Socialista en España (1990), con la elaboración de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).

Ello generó un interesante debate en torno a la cuestión de: ¿reproducir o transformar las desigualdades? Según ha señalado Martínez García (2007: 294), desde la década de 1970, existen en sociología, “dos explicaciones que dan cuenta de los posibles efectos de la clase social sobre el logro educativo”: las teorías de la reproducción y de la correspondencia, y las teorías de la elección racional. La primera considera que “la meritocracia del sistema educativo es aparente” (Martínez García, 2007: 294) ya que los logros educativos se deben más a la familia, a la clase social, que a los méritos individuales. El éxito escolar se explica, según la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis (1989), más por las relaciones sociales análogas que tienen lugar en la familia y en la escuela; ambas relaciones son análogas a aquellas que existen en el mundo de la producción. Esto es así porque lo que hace

la escuela es valorar aquello que no puede transmitir, convirtiendo lo que son ventajas social-familiares en una ideología de los dones naturales.

Bernstein (1989a:85) afirma que el lenguaje escolar es privativo de las clases medias, lo que explicaría el porqué son las que más rentabilidad obtienen en el mercado escolar. Es por ello por lo que introduce el concepto de código específico, definiéndolo como “la probabilidad de predecir, para cualquier hablante, qué elementos sintácticos utilizará para organizar el significado”. En la misma línea Guerrero (1990:108), señala que se tratan de disposiciones “de reproducción cultural que condensan en su gramática la distribución de poder (clasificación) y los principios de poder (enmarcación) intrínsecos en las relaciones de clase”. Continuando con su desarrollo señala que “la estructura de socialización” está formada por un conjunto de “relaciones de clasificación y enmarcación” en la que los sujetos incorporan su posición en la estructura social e internalizan las relaciones sociales. Además, señala que la escuela y las instancias de formación reproducen “la estructura social por incorporar en cada sujeto los principios de poder y control socialmente imperantes: el primero, a través del *currículum*; y el segundo, a través de la pedagogía; siendo ambos validados y certificados por la evaluación” (Guerrero, 1990: 108). En este sentido, “las clases sociales no son sólo un indicador de recursos desiguales, sino también de formas de pensar, sentir y actuar diferentes, en lo que se conoce como *habitus* de clase” (Martínez García, 2007: 294), como disposiciones culturales duraderas (Bourdieu y Passeron, 1973, 1977). Martínez García (2014: 454) señala que estas disposiciones explican que “lo que sucede en el aula es más relevante, pues habría que preocuparse de transmitir y evaluar conocimientos sin sesgos, relacionados con la posición de clase, para que la igualdad de oportunidades fuese real”.

Fernández Enguita (2011:7) ha resaltado que las teorías de la reproducción tienden a “reducir a los sujetos a la condición de objetos pasivos de las instituciones”, pero que, sin embargo, “la atención a la estructura social debe combinarse con la atención a la acción social. Las instituciones constituyen una realidad *sui generis*, distinta de los individuos que las componen, pero sólo cobran vida a través de éstos, lo que les ofrece la ocasión de mediar los propósitos y los efectos de aquéllas. La escuela no es una excepción, ya que tiene su propia dinámica, sus propias reglas y una densidad estructural que constriñe a sus agentes - profesores, alumnos, etc.-, pero éstos cuentan siempre con un espacio propio para la acción personal y colectiva”. Por tanto, el análisis del funcionamiento escolar no puede omitir la actividad humana. Por ello, la teoría de la resistencia y de la producción cultural (Apple, Giroux, Willis, Flecha, etc.) emerge como respuesta al reduccionismo de las teorías de la reproducción, al ignorar la capacidad de los centros de educación para organizar y producir sus propios contenidos.

En este sentido, con la llegada del periodo de la modernidad tardía y/o postmodernidad y con las corrientes interpretativas basadas en el interaccionismo simbólico, la dirección del análisis sociológico cambia. Ya que se enfocaba tradicionalmente de arriba abajo, se estudiaba más la estructura que el agente, porque era aquella la que determinaba en gran parte el comportamiento de éste. El comportamiento social en el periodo de la modernidad tardía indicaba que la dirección debía revertirse, ya que para entender el cambio social era necesario empezar estudiando de manera precisa los sucesos, prácticas diarias y relaciones entre las que se mueven las personas. A partir de la observación de la manera cómo los actores individuales realizan todos estos procesos surge la comprensión de la textura estructural del tiempo que nos permite estudiar de manera más precisa el cambio. Así, por cambio social, Stzompka (1995:49), entiende “aquellas transformaciones sociales de los

procesos continuos, contingentes, en parte determinadas y con final abierto, impulsadas por la agencia colectiva y que se producen en el campo de opciones estructuradas”.

La segunda de las explicaciones, procede de la teoría de la elección racional (Boudon, 1984; Breen y Goldthorpe, 2000; Breen et al., 2010), su característica reside en que no omiten la actividad humana, al tiempo que, en opinión de Martínez García y Merino (2011:15), introducen en el análisis “las estrategias de los individuos en relación al coste y el beneficio que podría suponerles continuar cursando más años y estudiando en la vía más académica o en la vía más profesional en función de su posición social”. Concretamente, estas teorías resaltan que la decisión de estudiar está motivada por un análisis coste-beneficio, el cual depende de la posición social de las personas. De hecho, Martínez García y Merino (2011:15) señalan también el hecho de que “en las decisiones educativas, además del coste y del beneficio, las familias tienen en cuenta factores como el prestigio, los prejuicios o [determinadas] etiquetas asociadas al tipo de formación y/o al tipo de centro educativo”.

Junto a ello, el análisis de la posición social de las personas explica que, “quienes pertenecen a la clase social más baja no pueden descender de clase, con lo cual, si no van a la escuela, no corren el riesgo de descenso social (...). A este proceso se le denomina efecto suelo”. Ahora bien, “a mayor clase social, mayor es el riesgo de empeorar la posición social si no se va a la escuela” (Martínez García, 2007:295). A este proceso se le denomina efecto techo: “así que, frente a la idea de la escuela como un medio para la igualdad de oportunidades (...) o como un aparato reproductor del orden social existente (...) esta institución parece ser un espejo del resto de la sociedad. Es decir, los resultados de la escuela, en términos de desigualdad educativa, tienen mucho que ver con dinámicas sociales externas, y poco con voluntarismos internos. Este resultado es bastante decepcionante, pues frente a la esperanza de la escuela como nivelador social, vemos que poco puede hacer ante otras instituciones, como la familia o el mercado de trabajo, las cuales, a través de la formación de preferencias (caso de la familia) y de recursos, incentivos y restricciones (ambas), perpetúan (para los varones) o modifican (para las mujeres) la desigualdad de oportunidades” (Martínez García, 2007:296).

## 5. RESULTADOS

El consenso de fondo de la globalización neoliberal e incluso de todo el periodo moderno ante la realidad de las desigualdades sociales, queda bien establecido mediante la narrativa meritocrática. Explicación ideológica bajo la que también se desarrollaron los sistemas educativos nacionales, lo cual, en opinión de Parsons (1974), diferencia a las sociedades modernas (de mercado), marcadas por la meritocracia y el individualismo subjetivo, de las sociedades tradicionales. La idea concreta de meritocracia hace referencia al hecho de que en las sociedades modernas las personas ya no son valoradas por su adscripción estamental, familiar o comunitaria, sino por sus méritos. En las sociedades pre-industriales o tradicionales, los roles sociales tienden a abarcar muchos aspectos diferentes, mientras que en las modernas, señala Parsons, se ciñen a funciones más específicas, a consecuencia de un mayor desarrollo de la división del trabajo. Esto supone obtener en la producción una mayor eficiencia, provocando que el trabajo productivo se separe radicalmente del ámbito familiar. La separación de las esferas reproductiva (familiar) y productiva, junto a la propia complejidad y diferenciación de ésta, hizo posible una mayor apertura y una mayor igualdad de oportunidades, lo que motivó el que la institución escolar pasase a ocupar un papel clave

en la movilidad social, a través de sus funciones de instrucción, resocialización y selección en función de la igualdad de oportunidades.

El individualismo radical hace referencia a la idea marginalista según la cual la sociedad no es sino la suma de economías individuales, así como las relaciones que estas economías mantienen entre sí. En este planteamiento late una visión del individuo propietario de su vida y de sus bienes, sobre los que modela sus decisiones económicas; actividad en la que los valores del mercado actúan como reguladores eficientes de esta actividad. Planteamiento que ha promovido una transición del Estado keynesiano al competitivo centrado en el mercado, y ello mediante procesos de privatización, liberalización e incorporación de criterios comerciales en el sector estatal residual y un nuevo marco legal y política pro-negocios en el sector privado.

Meritocracia e individualismo constituyen la principal baza ideológica de la globalización neoliberal. En torno a lo que Beck (2000) denomina globalismo -la inevitabilidad de la globalización de los mercados-, emerge una ideología gerencial que recoge los citados principios presentándolos como la forma más ordenada de gestionar individualmente las oportunidades y riesgos. Beck (1998) caracteriza a la sociedad del riesgo como una sociedad sobreindividualizada; una sociedad excluyente de ganadores y perdedores, lógica inherente a la globalización que crea grandes bolsas de pobreza. Castells (2001), partiendo de una posición semejante, los denomina “agujeros negros del capitalismo informacional”. Un capitalismo que se legitima mediante la ficción que espontáneamente produce estos “agujeros” como producto involuntario de la interacción de las acciones individuales, vinculadas a la consecución de fines subjetivos, y en que los actores sociales mejoran su suerte a través del mérito individual. Sin embargo, esta suerte no está al margen de una cultura y de un movimiento de clase. Tras esta globalización subyace lo que MacKenzie (2009) ha denominado la *performatividad* de lo economía, esto es, la capacidad de modelar la organización económica a través de crear las condiciones de posibilidad y de legitimidad que permiten su funcionamiento. En este sentido, Stiglitz (2012) afirma que la globalización financiera está configurada en torno al efecto Mateo: al que tiene más se le dará, y al que no tiene se le quitará para dárselo al que más tiene.

## 6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Se confirma la definición de la acción política efectuada por Weber (1974:167), que establecía que ésta siempre se rige “por el principio del pequeño número, esto es, el de la superior capacidad política de maniobra de los pequeños grupos dirigentes”. La realidad de la dominación política, para él, se legitima mediante métodos por los cuales la minoría es seleccionada, al aportar las cualidades requeridas para que ejerza efectivamente el poder. Métodos que contribuyen a legitimar las nuevas formas de organización del trabajo y a mejorar sus cuentas de resultados. Por ello, las élites globales del capitalismo neoliberal, en total connivencia con las necesidades cambiantes de la producción y la necesidad de mejorar sus cuentas de resultados, demandan más que titulaciones, “talento”, “esfuerzo”, “competencia”, así como su gestión, siendo a través de ésta que se exige una mayor flexibilidad y adaptabilidad al trabajo, apareciendo la forma de una mayor empleabilidad. Rodríguez (2009: 10) ha afirmado que, con el recurso a la exigencia de cualificaciones y competencias, “se hace responsable al trabajador de su propia formación: si el trabajador quiere seguir siendo llamado a trabajar, debe mantenerse empleable”. Ser un

trabajador/empleado más competitivo, más competente, con “talento”. Y ese es su problema, exclusivamente su problema.

En los nuevos modelos de estratificación social se observa cómo las contradicciones generadas por el capitalismo financiero cosmopolita, nos enfrentan a un espacio público “vaciado de contenido” y crecientemente mercantil-privado, individualizado y diferenciado, y a un régimen de gestión y producción ejecutado por la “inteligencia mecanizada” (Cowen, 2013), que ha individualizado el trabajo y ha convertido al trabajo en un actividad poco o nada cualificada, pasando en las sociedades avanzadas a ser un elemento cada vez más periférico, lo que provoca una radical separación entre los intereses de las élites globales y la mayoría subalterna.

Élites que mediante sus *think tanks* o laboratorios de ideas han reforzado su posición como parte importante del proceso de formulación de políticas (McGann, 2010); políticas que han puesto fin al ideal keynesiano de igualdad y distribución como meta; élites que han sustituido al contrato social de la postguerra mundial (“un cierto equilibrio en los beneficios y en los sacrificios”) por la financiarización de la economía internacional, que se inició a partir del final de Bretton Woods en 1973 e impulsado por la tecnología digital. Élites al servicio del dios mercado, de la creencia en el hombre económico autosuficiente como valor absoluto y de la competencia como aspecto determinante de la condición humana.

## BIBLIOGRAFÍA

- Antón, J. (2011) “El liberalismo”. En M. Caminal (Ed.) *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Tecnos, pp. 87-106.
- Apple, M. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2002). *Educación “como Dios manda”: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Archer, M. (1979) *Social origins of educational systems*. London: Sage.
- Ariño, A. (2015) “¿Hacia una plutocracia global?”. *Revista Española de Sociología*, 25(1): 37-59.
- Baro, R. y Sala i Martín, X. (2009). *Crecimiento económico*. Barcelona: Reverté.
- Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2000) *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Berg, I. (1974) *Education and jobs, the great training robbery*. New York: Praeger.
- Bernstein, B. (1989a) *Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Vols. 1 i 2. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1989 b) “Códigos lingüísticos, fenómenos de indecisión e inteligencia”. En B. Bernstein *Clases, códigos y control*, Vol. 1. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje (traducción: Rafael Feito Alonso). Madrid, Akal.
- Boli, J., Meyer, J., Ramirez, F. y Rubinson, R. (1977) “The world educational revolution, 1950-1970”. En M. Hannah y J. Meyer (Eds.) *Sociology of education*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 242-258.
- Boli, J. y Ramírez, F. (1999) “La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización de masas”. En M. Fernández Enguita (Ed.) *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, pp. 297-314.
- Boltanski, L. (2009) *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Madrid: Akal.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Boudon, R. (1984) *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.

- Bourdieu, P. (1978) “Reproducción cultural y reproducción social”. En VV. AA. *Política, igualdad social y educación*. Madrid: MEC.
- Bourdieu, P. (2005) “Dos imperialismos de lo universal”. En L. Wacquant (Dir.) *Repensar los Estados Unidos. Para una sociología del hiperpoder*. Barcelona: Anthropos.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1973) *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1989) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. (2000) “Explaining Educational Differentials”. En J. Goldthorpe, (Dir.) *On Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, R. y Jonsson, J. (2000) “Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model”. *American Sociological Review*, 65(5): 754-772.
- Breen, R.; Luijckx, R.; Müller, W. y Pollak, R. (2010) “Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences”. *European Sociological Review*, 26(1): 31-48.
- Brunet Icart, I. y Moral Martín, D. (2017) *Origen, contexto, evolución y futuro de la Formación Profesional*. Tarragona: Publicaciones de la URV.
- Brunet, I.; Pizzi, A. y Moral, D. (2016). *Sistemas laborales comparados. Las transformaciones de las relaciones de empleo en la era neoliberal*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Castells, M. (1997) “La empresa red”. *El País*, en: <https://goo.gl/aqmSdR> (consulta 20/06/2016).
- Castells, M. (2001). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cerny, P. (2000) “Restructuring the political arena: Globalization and the paradoxes of the competition state”. En R. Germain (Ed.) *Globalization and its critics: Perspectives from political economy*. London: PERC-Macmillan, pp. 117-138.
- Collins, R. (1989) *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.
- Cordón, E. y García Ordaz, F. (2012) “Principales antecedentes en la consideración del trabajo en la literatura económica: teorías sobre el mercado de trabajo y el desempleo”. *Revista Crítica de Historia de las Relaciones Laborales y de la Política Social*, 4-5.
- Cowen, T. (2013) *Se acabó la clase media*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Deleuze, G. (1999) *Conversaciones (1972-1990)*. Valencia: Pre-textos.
- Del Moral, Á. (2015) “De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2): 303-306.
- Durkheim, E. (1996) *La división social del trabajo*. Madrid: Akal.
- Faure, E. (1972). *Aprender a Ser*. Madrid: Alianza.
- Fernández Enguita, M. (2011) *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Disponible en: <https://goo.gl/A8sAbA> (consulta 02/07/2016)
- Formichella, M. M. y London, S. (2013). “Empleabilidad, educación y equidad social”. *Revista de Estudios Sociales*, 47: 79-91.
- Foucault, M. (2008) *The birth of Biopolitics*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Freeland, C. (2012) *Plutocrats. The rise of the new global super – rich and the fall of everyone else*. New York: Penguin Books.
- Gobernado, R. (2010) “Desarrollo y modernización. Un estudio comparado entre las comunidades autónomas de Andalucía y Cataluña”. *Papers*, 95(4): 1001-1030.
- Guerrero, A. (1990) “Currículum, pedagogía y evaluación: los códigos educativos y la reproducción social”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2: 101-110.
- Guerrero, A. (1999) “El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo”. *Revista Complutense de Educación*, 10(1): 335-360.
- Guerrero, A. (2005) “La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales”. En *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua*. Madrid: Fundación Tripartita para la formación en el empleo.
- Hirsch, J. (2001) *El Estado nacional de competencia: Estado, democracia y política en el capitalismo global*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Hirtt, N. (2001) *L'école prostituée: l'offensive des entreprises sur l'enseignement*. Bruxelles: Labour/Espace.
- Jessop, B. y Sum, N.-L. (2005) *The regulation approach and beyond: putting capitalist economies in their place*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Jones, O. (2015) *El establishment. La casta al desnudo*. Barcelona: Seix Barral.
- Larrañaga, M. (2000) *Análisis teóricos de la desigualdad*. Disponible en: <https://goo.gl/TkHF2i> (consulta 15/08/2016)
- Lerena, C. (1976) "Escuela, Ideología y Clases Sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación". *Tesis doctoral*. Madrid: Universidad Complutense.
- Livingstone, D. (2004) *The education-jobs gap*. Toronto: University of Toronto.
- Lucas, S. (2001) "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects". *American Journal of Sociology*, 106(6): 1642-1690.
- MacKenzie, D. (2009) *Material Markets: How Economic Agents are Constructed*. Oxford: Oxford University Press.
- Marcuse, H. (1964) *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon Press.
- Marqués, I. (2015) *La movilidad social en España*. Madrid: La Catarata.
- Marqués, I. y Gil-Hernández, C. (2015). "Origen social y sobreeducación en los universitarios españoles: ¿es meritocrático el acceso a la clase de servicio?" *Reis*, 150: 89-112.
- Martínez García, J. S. (2007) "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas". *Revista de Educación*, 342: 287-306.
- Martínez García, J. S. (2014) "Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2): 449-467.
- Martínez García, J. S. y Merino, R. (2011) "Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género". *Revista Témpera*, 14: 13-37.
- McGann, J. (2010) *Global think tanks: policy networks and governance*. New York: Routledge.
- Mellizo-Soto, M. F. (2015) "Continuidad o cambio en la desigualdad de oportunidades educativas: evidencia internacional y teorías". *Revista Española de Sociología*, 23: 151-164.
- Mincer, J. (1974) School, experience and earnings. *NBER Working Papers*. New York: NBER.
- Moro, D. (2015) *Bilderberg. La élite del poder mundial*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Murray, C. (2003) *Human accomplishment: The pursuit of excellence in the arts and sciences, 800 BC to 1950*. New York: Harper Collins.
- Murray, M. (2014) *Elites: A general model*. Cambridge: Polity Press.
- Parsons, T. (1974) *El sistema de las sociedades modernas*. México: Trillas.
- Peugny, C. (2013) *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*. Paris: Seuil.
- Portes, A. (2013) *Sociología económica. Una investigación sistemática*. Madrid: CIS.
- Raftery, A. y Hout, M. (1993) "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75". *Sociology of Education*, 66(19): 41-62.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013) *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, S. E. (2009) "Petitio principii en la sociedad del conocimiento". *Gazeta de Antropología*, 25(1): 1-16.
- Roy, A. (2015) *Espectros del capitalismo*. Madrid: Capitán Swing.
- Schultz, T. (1972) "El concepto de capital humano: respuesta". En M. Blaug (Ed.) *Economía de la educación*. Madrid: Tecnos.
- Serrano, A.; Fernández Rodríguez, C. J. y Artiaga, A. (2012) "Ingenierías de la subjetividad: el caso de la orientación para el empleo". *Reis*, 138: 41-62.
- Smith, A. (2012) *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stiglitz, J. (1987) "La teoría de la 'selección', educación y distribución de la renta". *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 645: 127-142.
- Stiglitz, J. (2012) *El proceso de la desigualdad*. Madrid: Taurus.
- Suleman, F. y Paul, J.-J. (2007) "La creación y la destrucción de la competencia individual: el papel de la experiencia profesional". *Revista Europea de Formación Profesional*, 40: 113-133.
- Sztompka, P. (1995) *Sociología del cambio social*. Madrid: Alianza Editorial.



- Thürow, L. (1983a) “Educación e igualdad económica”. *Educación y sociedad*, 2: 159-171.
- Thürow, L. (1983b) “Un modelo de competencia por los puestos de trabajo”. En M. Piore (Comp.) *Paro e inflación*. Madrid: Alianza.
- Villa, P. (1990) *La estructuración de los mercados de trabajo. La siderurgia y la construcción en Italia*. Madrid: MTSS.
- Wallerstein, I. (1988) *El capitalismo histórico*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Weber, M. (1974) *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Península.

### **Breve currícul:**

#### **Ignasi Brunet Icart**

Catedrático de Sociología en la Universidad Rovira i Virgili (URV). Es el director del grupo de investigación Análisis Social y Organizativa, reconocido y financiado por la Generalitat de Cataluña como grupo de investigación consolidado (SGR2014-819). Su carrera profesional está estrechamente relacionada con la investigación en relación a la educación y al mercado de trabajo y es autor de diversos artículos en revistas de impacto como *Studies in Continuing Education*, *Journal of Vocational Education & Training*, *Revista Sistema*, *Revista de Educación*, entre otras. En esta línea, también cabe destacar su autoría en libros en relación al mercado laboral e innovación, entre ellos destacar: *Sistemas laborales comparados*, de I. Brunet; A. Pizzi y D. Moral (2016); *Innovation policy of European chemical companies* de S. Das e I. Brunet (2016). Asimismo, destacar que recientemente ha finalizado su coordinación del proyecto: “Formació professional i PIMES: el repte de la innovació a Catalunya” (2015 – 2017) con referencia: 2014 ACUP 00077, de la Obra Social La Caixa.

#### **David Moral Martín**

Doctorado en Sociología por la URV (Tarragona). En la actualidad, profesor asociado al área de Sociología en la citada universidad y miembro del grupo consolidado de investigación “Análisis social y organizativo”. Ha participado en varios proyectos de investigación. Autor, junto a otros colegas, de libros dedicados al mundo del trabajo, el más reciente de ellos es *Sistemas Laborales Comparados. Las transformaciones de las relaciones de empleo en la era neoliberal* (2016). Asimismo, ha publicado varios artículos en los que trata diferentes aspectos sobre la realidad laboral, siendo sus campos de investigación temas como los sistemas laborales, el sindicalismo y los movimientos sociales sindicales históricos. Además, posee numerosas publicaciones en el campo de la educación, más concretamente sus aspectos vinculados a la Formación Profesional, la innovación y su vertiente socio-histórica. Asiste con regularidad a congresos jornadas profesionales a diferentes niveles, incluyendo el internacional.