

## LA RELACIÓN ESCUELA-TRABAJO: UNA COMPARACIÓN INTERNACIONAL Y OTRA INTERREGIONAL

JULIO CARABAÑA MORALES <sup>1</sup>  
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

### RESUMEN

Los títulos académicos representan un eslabón cada vez más presente en el proceso de estratificación social. La movilidad social intergeneracional -la relación entre las posiciones de los padres y las posiciones de los hijos- se compone básicamente de dos relaciones: la que hay entre el origen social y la enseñanza y la que se da entre la enseñanza y las profesiones. ¿De qué depende la intensidad de esta última?. Según unos, tiene que ver con el nivel de industrialización; según otros tiene que ver con la jerarquización de las enseñanzas medias. Este artículo contrasta estas hipótesis en España, la primera examinando si la relación varió antes y después de la LGE, la segunda comprobando si varía entre Castilla y León, Andalucía, Madrid y Cataluña, y ambas comparando España con Inglaterra y Holanda. Los análisis encuentran pocas diferencias en el sentido predicho por las hipótesis.

**Palabras clave:** educación, movilidad social, estratificación social

### ABSTRACT

Academic titles represent a link that is more and more present in the process of social stratification. Intergenerational social mobility -the relation between the positions of parents and those of their children- is basically made up of two relationships: the one that exists between social origin and teaching, and the one that arises between teaching and professions. On what does the intensity of the latter depend? Some would say that it has to do with industrialization levels; others insist that it has to do with the hierarchical ordering of middle school teaching. This article contrasts these hypotheses in Spain. The first takes a look at whether the relationship varied before and after the LGE (General Education Law), and the second checks for any variance between Castile and Leon, Andalusia, Madrid and Catalonia. Both of them compare Spain to both England and Holland. The analyses find few of the differences predicted by the hypotheses.

**Key words:** education, social mobility, social stratification

### RÉSUMÉ

Les diplômes académiques représentent un maillon de plus en plus important du processus de stratification sociale. La mobilité sociale entre générations - le rapport entre l'attitude des parents et la position des enfants - se compose essentiellement de deux rapports: celui qui existe entre l'origine sociale et l'enseignement, et celui de l'enseignement avec les professions. De quoi dépend l'intensité de ce dernier? Certains estiment qu'il est fonction du niveau d'industrialisation; d'autres le lient à la hiérarchisation des enseignements moyens. Cet article compare ces hypothèses en Espagne, la première en examinant si le rapport s'est modifié avant et après la LGE (Loi générale d'éducation) et la seconde, s'il existe des variations entre Castilla-León, l'Andalousie, Madrid et la Catalogne; et les deux comparent l'Espagne à l'Angleterre et à la Hollande. Les analyses révèlent peu de différences dans le sens auguré par les hypothèses.

**Mots-clés:** éducation, mobilité sociale, stratification sociale

---

<sup>1</sup> Julio Carabaña Morales es Catedrático de Universidad en el Departamento de Sociología VI, Facultad de Educación-CFP, Universidad Complutense. C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid. Teléfono 91 394 6122 (edso301@sis.ucm.es)

## I. INTRODUCCIÓN

### 1. Sobre hechos y valores: la adecuación escuela-trabajo no es ni buena ni mala

La cuestión que vamos a estudiar es la relación entre niveles de estudio y profesiones (a la que a veces nos referiremos como REP). No voy a adoptar un enfoque político, pero aún así quiero comenzar señalando que se trata de una cuestión políticamente muy ambigua. Quiero decir con esto que, desde luego, no se trata de una de esas cuestiones sobre las que casi no hay más remedio que estar de acuerdo, como por ejemplo que es mejor disminuir el paro la delincuencia que aumentarlos.

En realidad, creo que la mayor parte de la gente piensa en principio que la adecuación, o el ajuste, entre educación y trabajo es buena y que la inadecuación, o el desajuste, son indeseables y deben corregirse. En particular, quienes tienen o esperan tener un determinado nivel educativo piensan que es justo y beneficioso para el interés general poder trabajar en un empleo acorde con lo que han estudiado, no reparando muchos de ellos en pedir la intervención del Estado, no sólo planificando la enseñanza de tal modo que no haya sobreoferta de sus colegas, sino también mediante reglamentaciones que reserven determinados trabajos a determinados titulados, e incluso creando puestos de trabajo adecuados en el sector público. Quienes tanto interés tienen por el credencialismo, suelen argumentar que una relación estrecha entre trabajo y adecuación es económicamente positiva porque evita el despilfarro de formar a gente que no va a usar lo aprendido, y socialmente deseable porque evita frustraciones.

El lector reconocerá que esta defensa de la intervención pública es tan frecuente entre la gente de izquierda, a la que la planificación le parece progresista, como entre las derechas conservadoras que sufren cuando lo hacen el orden y las jerarquías. Tampoco sirve de mucho acudir a los partidos que se inspiran en corrientes ideológicas de izquierda y de derecha, sean los que en Europa se disputan el favor de los ciudadanos con los rótulos de socialdemócratas, progresistas, liberales o conservadores o los que lo hacen en Estados Unidos como demócratas y republicanos. Ni siquiera, por último, las elaboraciones doctrinales más sofisticadas de las diver-

sas ideologías se detienen mucho en el tema, que no forma parte de su núcleo. De tal manera que desde cualquiera de ellas pueden proponerse programas tanto para lograr una adecuación más estrecha entre estudios y profesiones como para democratizar el acceso a todas las posiciones laborales.

De todas formas, hay que admitir que la creencia en la bondad de una relación estrecha entre estudios y profesiones es poco congruente con la ideología liberal, que pretende maximizar el campo de decisiones de los individuos y sus posibilidades de acertar o equivocarse por sí mismos, sobre todo si el liberalismo es de inspiración empresarial, perspectiva ésta que no sólo está interesada en el abaratamiento de las cualificaciones, sino que suele también aducir el aumento de bienestar general que resulta, de acuerdo con las teorías del capital humano, del aumento del nivel de conocimiento de la población, que no debería impedirse ni limitarse para que unos pocos titulados conserven sus privilegios. Ahora bien, también esta actitud liberal puede encontrarse, según mi experiencia al menos, entre gente de izquierda convencida del valor de la libertad, del valor de la educación e incluso del valor de la igualdad.

Por mi parte, una vez indicada la ambigüedad política de la cuestión y, por así decirlo, su neutralidad respecto a las derechas y las izquierdas, voy a intentar mantenerme en un plano previo al normativo, ateniéndome a los hechos y sin llegar a los juicios de valor. Pero si alguien piensa que debo seguir las recomendaciones del viejo Myrdal sobre los juicios de valor en las ciencias sociales y declarar cuáles son mis preferencias, estoy dispuesto a hacerlo con mucho gusto ahora mismo. Soy de los liberales por las tres razones antedichas: porque defiendo el derecho a equivocarse, porque pienso que difícilmente puede ser un error aprender, ni para mí ni para los demás, y porque creo que el exceso de oferta, además de fomentar la igualdad, promueve la competencia y eleva la riqueza general.

### 2. Antecedentes

El punto de partida de este trabajo es el segundo de mis *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional* (Carabaña, 1999). En el contexto de la movilidad global relativa

estudié allí la evolución secular de la relación entre estudios y prestigio de la primera profesión. Los resultados a que llegué fueron que la relación había aumentado entre los nacidos a principio de siglo y los nacidos hacia 1950, manteniéndose constante luego hasta la cohorte nacida entre 1962 y 1966, última considerada.

Estudiando el aumento, vi que la correlación se hacía más intensa por puro efecto de la expansión de los niveles superiores de estudios. Igualando la distribución de todas las cohortes resultaba que si las cohortes mayores hubieran tenido las mismas proporciones de cada nivel de estudio que la nacida entre 1947 y 1951, la intensidad de la relación entre niveles de estudios y prestigio de la primera profesión no habría sido en ellas menor. Esto significa que la REP global se hace más intensa con el tiempo sin que cambie la REP particular de ningún nivel de estudios. La REP se intensifica simplemente porque el nivel educativo de la población sube. Estudié detalladamente en otro lugar (Carabaña, 1996) que ni las medias ni las dispersiones del prestigio profesional ligado a los diversos grados educativos se han alterado apenas con el paso del tiempo.

Sin embargo, en la cohorte de 1962-66, se había debilitado notablemente esta relación casi constante (excepto por el mencionado factor del aumento de los niveles más altos) desde principios de siglo. ¿Cuál podía ser la causa? Técnicamente sólo cabe que se haya estrechado el rango de las medias o que haya aumentado la varianza intragrupo. En cuanto al rango, se ve un descenso del prestigio medio de todos los títulos de enseñanza superiores a la EGB. Pero el de unos descendiendo más que el de otros y, además, con aumento de las desviaciones típicas (vide infra, métodos). Calculé que si las medias de los diplomados y licenciados de la cohorte 62-66 se hubieran mantenido como las de la cohorte 47-51, la REP medida por la correlación de Pearson también se habría mantenido en 0,656. Esto señala a diplomados y licenciados como los principales responsables de la caída de la REP.

Ahora bien, ¿por qué se habrían devaluado los títulos superiores? Antes de apelar a causas reales era preciso cerciorarse de que no se trataba de un artefacto, es decir, de que no se debía a que algunos miembros de la

cohorte todavía estaban estudiando o no habían encontrado primer empleo. Podría ser, por ejemplo, que se pusieran a trabajar primero los más necesitados en peores trabajos que quienes tienen más medios para esperar a trabajos mejores. Y es así, pues realmente ocurre que a igualdad de estudios, los que comienzan antes obtienen profesiones de prestigio menor. (Este efecto está por estudiar y cuantificar) ¿No podrían influir factores como estos en el descenso de la REP entre gente que tenía en el momento de la encuesta entre 25 y 29 años? Tratando de descartar estos escrúpulos, calculé etas y correlaciones por cohortes de entrada al trabajo, en vez de por cohortes de edad y desagregando los estudios hasta en 27 grupos o categorías, representantes de todos los títulos educativos de alguna entidad a lo largo de la historia. La caída se confirmó. Y, para ser más preciso, calculé la REP que había entre los nacidos en 1957-61 en 1986, cuando tenían entre 25 y 29 años, a fin de obtener el efecto de los que empezaron a trabajar después. Resultó mínimo, e igual debe pensarse que haya sido entre los nacidos en 1962-66 el efecto de los que entraron a trabajar después de 1991.

Establecido que el descenso era real, ya sabía que la parte más importante, la de diplomados y licenciados, era debida en parte al crecimiento de los títulos ligados a profesiones con menor prestigio medio y en parte al exceso de la oferta sobre la demanda (Carabaña, 1996). En cuanto al resto, la cohorte 62-66 es la primera que cursó sus estudios tras la Ley General de Educación de 1970. Era obvia, por tanto, la hipótesis de que la ligera devaluación de los títulos de FP y de Bachiller estuviera ligada a los cambios introducidos en ellos por la LGE, es decir, a rasgos del sistema educativo.

Pero la indagación quedó detenida en este punto, y concentré el interés en las teorías sobre la relación entre REP e industrialización. Hasta los nacidos en 1962-66, la evolución de las cohortes españolas es acorde con la idea de que la modernización intensifica el nexo entre estudios y profesiones, idea que, además de en Parsons y los teóricos funcionalistas de la modernización, puede encontrarse en muchos autores. Por citar algunos, Treiman (1970:221) la formuló claramente en relación a la industrialización, Bell (1971:441) en relación a la sociedad

postindustrial, Featherman y Hauser (1978: c.V) en relación a la economía de los servicios. La misma idea derivan otros de un aumento de los mecanismos de clausura en la formación de clases sociales (Parkin, 1971) o de un auge injustificado del credencialismo (Collins, 1979). Pero también la comparten los llamados teóricos de la reproducción (Bourdieu, 1979: 167 ss). Podríamos quizás decir que hay un amplio consenso en que la modernidad, en cualquiera de sus formas, da cada vez más importancia a los títulos académicos y que las sociedades se han ido haciendo cada vez más académicas.

¿Pero qué significaría, entonces, el descenso de la relación entre títulos académicos y profesión entre los nacidos en 1962-66, o entre los que comenzaron a trabajar entre 1987 y 1991?. Con la idea de la intensificación de la relación ha convivido, aunque seguramente menos teorizada, la de sobreeducación y devaluación de los títulos, fenómenos que estarían llevando a un debilitamiento cada vez mayor de la relación entre estudios y profesiones (Bourdieu, 1979; Grusky, 1983). No resulta difícil acomodar (cierto que escandalosamente ad hoc) los datos a ambas predicciones teóricas: hasta la cohorte 62-66, o hasta 1985, los títulos habrían sido cada vez más importantes (aunque sabemos que sólo cambió la distribución de los títulos, no el valor de cada título); desde esa cohorte hemos entrado también en España en la dinámica de la devaluación, que sabemos limitada (Carabaña, 1996) a algunos títulos superiores.

Una segunda cuestión sobre la REP, además de la de su evolución en el tiempo, era la de calibrar su intensidad en España. Una  $Eta^2$  de 0,47 como la que resultaba de los análisis de varianza, ¿es alta o baja? La única referencia que puede buscarse es la comparación con otros países. En mis *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional* añadí España a la realizada por Treiman y Ganzeboom, que incluye casi treinta países, industrializados y en vías de desarrollo, y resultó evidente la semejanza entre los coeficientes españoles y los de los países industrializados. Intenté también averiguar si se habían producido cambios de la relación en otros países. Llegué a encontrar datos sobre Inglaterra, Estados Unidos y Canadá. En Inglaterra y Gales, Halsey dividió a los hombres del Oxford Mobility Study en mayores y menores de 40 años (habrían estudiado antes y después de la Educational Act

de 1944). La correlación estudios-profesión era entre los viejos de 0,498, y entre los jóvenes de 0,563; controlando el origen social, el coeficiente de regresión de la profesión sobre la educación pasaba de 0,429 antes a 0,497 después de la Educational Act. En Estados Unidos tanto Blau y Duncan (1967) como Featherman y Hauser (1978), que replicaron con datos de 1973 el estudio de Blau y Duncan con datos de 1962, encontraron correlaciones semejantes a las nuestras tanto en la magnitud como en la pauta ascendente. Por último, Boyd (1985: tabla 5.7) ha registrado en Canadá una influencia creciente de la educación sobre el primer empleo. De estas comparaciones se puede concluir que la relación entre los estudios y el prestigio profesional en España no ha sido muy diferente por su magnitud de la de la mayor parte de los países industrializados, y que su evolución secular ha consistido en un moderado crecimiento semejante al que se ha dado en países como Inglaterra, Estados Unidos o Canadá.

Sin embargo, estas comparaciones internacionales distan de ser satisfactorias, sobre todo por razones metodológicas. En primer lugar, porque la comparación se limita a índices globales de asociación, como son los coeficientes de correlación, las  $etas$  o los coeficientes de regresión, cuyas variaciones, según acabamos de indicar, pueden tener causas muy distintas. En segundo lugar, porque las comparaciones entre datos de estudios independientes están contaminadas por diferencias en las muestras, los procedimientos y hasta las instituciones.

## II. PLANTEAMIENTO

Así las cosas, en 1998 apareció un volumen editado por Müller y Shavit que recoge trece estudios sobre la relación entre títulos académicos y primer empleo realizados por otros tantos equipos en otros tantos países. Este trabajo incide directamente en las dos cuestiones que acabamos de plantear. Sobre la primera porque el libro trata de relacionar la intensidad de la REP con ciertas características de los sistemas educativos. Sobre la segunda porque algunos de los estudios presentan los datos de tal modo que se pueden establecer comparaciones desagregadas con ellos.

Resumo las hipótesis de Müller y Shavit sobre la influencia de los sistemas educativos en la intensidad de la REP. Los sistemas

educativos de los países desarrollados, aún tendiendo a la homogeneidad, mantienen ciertos rasgos característicos. La dimensión más importante a efectos de la REP es la especificidad de la formación profesional. Cuando es grande, como en los sistemas alemán, suizo u holandés, los puestos de trabajo se diseñan teniendo en cuenta las titulaciones y la correspondencia entre títulos y puestos de trabajo también es grande; cuando es pequeña, como en el caso francés (la idea proviene de la comparación entre Francia y Alemania realizada por Maurice, Sellier y Silvestre en 1982) y sobre todo en el de Estados Unidos, los puestos de trabajo se diseñan según la lógica de la organización y, como es la gente con formación general quien tiene que adaptarse a ellos, la correspondencia es menor.

Otras dos dimensiones importantes de los sistemas educativos son la jerarquización y la uniformidad (la idea se debe a Allmendinger, 1989). La jerarquización o estratificación se predica sobre todo de las enseñanzas medias y se refiere a la relación entre ramas generales y ramas profesionales. La jerarquización es grande en Alemania y los sistemas centroeuropeos, donde los niños son distribuidos a los diez u once años en ramas de valor desigual e incomunicadas, mientras que es pequeña en donde no hay ramas separadas, como en Estados Unidos o Irlanda, y mediana donde las ramas se eligen tarde y se comunican, como en Francia. (Parece claro que jerarquización es lo opuesto de comprensividad, aunque curiosamente Müller y Shavit no recurren para nada a este concepto). La uniformidad, por último, se refiere al grado de homogeneidad de enseñanzas y títulos, procurada bien por una autoridad centralista o por acuerdos entre autoridades locales.

Descritas estas dimensiones, las hipótesis de Müller y Shavit pueden formularse de modo muy sencillo: H1: La correspondencia entre títulos y profesiones es tanto más intensa cuanto mayor a. la especificidad, b. la estratificación y c. la uniformidad de los sistemas educativos. Esta hipótesis general se complementa con una particularmente referida a los trabajadores cualificados y no cualificados, a saber, H2: Cuanto más específica la formación profesional, más probabilidades tienen sus alumnos de trabajar como obreros cualificados. (Müller y Shavit, 1998:4 y ss).

Como puede apreciarse, la clave de la carac-

terización es la formación profesional. De los países considerados en sus estudios, Alemania, Holanda y Suiza son prototipos de formación profesional específica y separada, mientras que Estados Unidos, Japón e Irlanda son prototipos de escuela comprensiva indiferenciada. De todos estos países sólo podemos utilizar los datos de Holanda, felizmente detallados por de Graaf y Ultee. Así que utilizaremos los datos de Gran Bretaña como aproximación al otro extremo, dado que sus escuelas no son jerárquicas, aunque incluyan una cierta especificidad profesional.

¿Cómo puntuaría el sistema educativo español en estas dimensiones? Antes de la LGE había tres posibilidades estancas y bien jerarquizadas a partir de los diez años, la escuela general, la formación profesional y el Bachillerato. Debemos, por tanto, darle una puntuación en estratificación tan alta como a Alemania y Holanda. En especificidad de la formación profesional, en cambio, quizás convenga situarlo entre los extremos, con Francia, aunque la poca extensión de la FP en la época tienta a clasificarlo en el extremo de los países cuya formación profesional es muy pequeña. En uniformidad España habría de estar con los países más centralizados, que son todos menos Estados Unidos, Australia y Gran Bretaña.

¿Deberíamos cambiar estas puntuaciones tras la LGE?. En jerarquización parece que la LGE nos habría acercado a los países con escuela totalmente comprensiva sin llegar hasta ellos, paso que no se daría hasta 1999 con la implantación de la LOGSE. El grado de uniformidad no varió en nada hasta, de nuevo, la descentralización de la LOGSE. En cuanto a la especificidad, tal vez pudiera decirse que aumentó al crear la LGE la rama administrativa y al extenderse muchísimo a continuación la FP. En cualquier caso, no parece que nuestro sistema sea más específico que Francia o Italia, que quedan entre los extremos. Resumiendo, podemos colocar a España en el cuadro de Müller y Shavit (1998:12) como se ve en la tabla 1.

Además de plantear la que podríamos llamar 'hipótesis de la secundaria' como alternativa a la de la industrialización, algunos de los trabajos contenidos en el volumen de Müller y Shavit presentan datos desagregados, con lo cual invitan a ir más allá de las comparaciones globales. Pero como aún así no se disi-

pa la sospecha de que las diferencias entre países se deban a los métodos y no a los objetos, vamos a proceder a una comparación entre varias regiones españolas, aprovechando que el gran tamaño muestral de la ESD lo permite. Una vez que hayamos dado las referencias imprescindibles sobre métodos y datos en el apartado III, vamos a abordar los dos problemas planteados, el de la evolución de la REP en el tiempo y el de la

comparación de la REP española, en los tres apartados siguientes, que tratarán el IV sobre el efecto de la LGE de 1970 sobre el debilitamiento de la REP, el V sobre las diferencias entre España con otros países y sus causas y el VI sobre las diferencias interregionales en España y su relación con sus niveles de desarrollo. Las conclusiones, finalmente, vendrán encabezadas por el guarismo romano VII.

**tabla 1**  
**puntuaciones de varios sistemas educativos nacionales en especificidad, uniformidad y estratificación**

	Especificidad Profesional de la Secundaria	Uniformidad nacional del sistema	Estratificación de la secundaria	Diferencias entre los niveles de estudios extremos en prestigio profesional (normalizado)	
				Mujeres	Hombres
SUIZA	2	1	2	2,76	2,33
ALEMANIA	2	1	2	2,51	2,53
HOLANDA	2	1	2	2,07	2,35
AUSTRALIA	1	0	0	2,21	1,96
ITALIA	1	1	1	1,88	1,89
SUECIA	1	1	0	1,87	1,92
ISRAEL	1	1	1	1,66	1,67
TAIWAN	1	1	1	1,55	1,80
FRANCIA	1	1	1	1,37	1,88
ESTADOS UNIDOS	0	0	0	1,37	1,35
JAPÓN	0	1	0	1,36	1,30
GRAN BRETAÑA	1	0	0	0,97	1,21
ESPAÑA (PRE LGE)	1	1	2	2,7	2,7
ESPAÑA (LGE)	1	1	1	2,6	2,5

Fuente: Müller y Shavit (1998)

### III. DATOS, VARIABLES Y MÉTODOS

#### 1. Datos

Los datos españoles proceden la Encuesta Sociodemográfica del INE. La Encuesta Sociodemográfica (ESD) fue realizada por el INE a fines de 1991 y dirigida por José Luis Zárraga (INE, 1993). Esta encuesta ofrece información sobre la profesión y la situación laboral de los padres de los entrevistados, así como sobre los estudios la primera profesión y la actual o última de estos. La ESD permite, gracias al tamaño de la muestra, un análisis detallado por cohortes, así como tratar separadamente las Comunidades Autónomas más grandes. La muestra total es de 157.000 sujetos a partir de los 10 años. Consideraremos los individuos mayores de 25

años para evitar sesgos por censura a edades más jóvenes. Estos datos han sido objeto de análisis directos.

No he manejado directamente datos de Inglaterra y Holanda. Las tablas sobre Inglaterra proceden del estudio de Heath y Cheung (1998). A su vez, ellos las obtuvieron del análisis de un National Child Development Study que sigue a los 17.000 niños nacidos en Gran Bretaña entre el 3 y el 9 de Marzo de 1958. Se les preguntó por su primer empleo en la oleada 5, en 1990, cuando tenían 33 años. Heath y Cheung han excluido del análisis a los que terminaron después sus estudios. Por esta y por otras razones, de los 17.000 individuos de la muestra inicial aparecen en los datos poco más de 8.000.

Los tablas sobre Holanda proceden del estudio de De Graaf y Ultee (1998). Ellos a su vez las obtuvieron tabulando los datos de la Encuesta sobre el Mercado de Trabajo de 1991 (el equivalente a nuestra EPA), de la que se tomaron 7.199 hombres y 7.663 mujeres que habían terminado sus estudios menos de 10 años antes y no estaban haciendo el servicio militar. Se estudia la profesión de los ocupados en el momento de la Encuesta, que son 6.499 hombres y 5.864 mujeres.

## 2. Variables

Determinados por las comparaciones con el volumen de Shavit y Müller vamos a utilizar sus mismos esquemas de clases y de estudios. Pero no sólo por eso, sino también por su calidad y amplio uso.

Clases. El esquema de clases EGP es una mezcla de clases profesionales y clases laborales elaborada por Erikson, Goldthorpe y Portocarero (1979). Comprende las once clases del cuadro 1, que utilizaremos agrupadas en siete. Para la construcción de las clases en la ESD no tengo más remedio que remitir a mi *Dos estudios* (Carabaña, 1999). La adaptación más importante que hubo que hacer consistió en que al no preguntar la ESD por el tamaño de la empresa, los empresarios están todos incluidos en la clase IV (de todas formas, son muy pocos los que EGP incluyen en las clases I y II).

Estudios. Para los estudios se ha empleado la operacionalización del Proyecto CASMIN (König, Lüttinger y Müller, 1987). Se trata de una clasificación que podríamos decir doble-

### cuadro 1 el esquema EGP

Servicio	
1.I.	CLASE DE SERVICIO ALTA E INTERMEDIA: Profesionales superiores, por cuenta propia o ajena; administradores y funcionarios superiores en el gobierno central y local y en las empresas públicas y privadas (incluyendo los directores de las compañías); directores de grandes establecimientos industriales (más de 25 empleados); grandes propietarios.
2.II.	NIVELES SUBALTERNOS O CADETE DE LA CLASE DE SERVICIO: Profesionales inferiores y técnicos superiores; administradores y funcionarios de grado inferior; directivos en empresas pequeñas industriales y de servicios; y supervisores de empleados no manuales.
Intermedia	
III	FUERZA DE TRABAJO DE CUELLO BLANCO
3. IIIa	Empleados no manuales de rutina en la administración y el comercio, grado alto.
4. IIIb	Empleados no manuales de rutina, grado bajo (comercio y servicios).
IV.	PEQUEÑA BURGUESÍA
5. IVa	Pequeños propietarios; artesanos por cuenta propia y resto de trabajadores por cuenta propia que no son profesionales con asalariados.
6. IVb	Pequeños propietarios; artesanos por cuenta propia y resto de trabajadores por cuenta propia que no son profesionales sin asalariados.
7. IVc	Pequeños propietarios agrarios, con y sin asalariados. Otros trabajadores por cuenta propia en el sector primario.
8. V	ELITE DE CUELLO AZUL: Técnicos inferiores, supervisores de trabajadores manuales.
Trabajadora	
9. VI.	TRABAJADORES MANUALES ASALARIADOS CUALIFICADOS EN TODAS LAS RAMAS DE LA INDUSTRIA
10.VIIa.	Trabajadores manuales asalariados semicualificados y sin cualificar.
11.VIIb.	Trabajadores agrarios.

Fuente: Erikson, Goldthorpe y Portocarero (1979)

mente funcional, pues agrupa los niveles educativos en base a su función respecto a los otros niveles y a su función respecto a las profesiones, como se ve claramente en la descripción del resultado final:

- 1a1, analfabetos,
- 1a2, alfabetizados,
- 1a3, obligatorios sin terminar,
- 1b, obligatorios terminados,
- 1c, profesionales inmediatamente siguientes a los obligatorios,
- 2a, profesionales a los que se accede tras generales de grado medio,
- 2b, estudios generales de grado medio que no permiten la entrada a la universidad,
- 2c, estudios generales de grado medio que permiten la entrada a la universidad,
- 3a, estudios universitarios cortos,
- 3b, estudios universitarios largos,
- 3c, estudios postgraduados.

El encaje de los estudios españoles en este esquema es bastante obvio. Entran en 1b tanto los antiguos estudios primarios como la actual EGB, en 1c tanto la antigua Oficialía industrial como la actual FP1, en 2a tanto la antigua Maestría industrial como la actual FP2, en 2b los Bachilleres, incluyendo el antiguo Bachiller Elemental, en 2c Preu, COU y el antiguo Bachiller con examen de Estado.

Esta clasificación es muy preferible a la oficial del INE, adaptada de la UNESCO, por muchas razones. Quizás la principal es que no equipara la EGB al antiguo Bachillerato elemental, dando la impresión (que todo el mundo toma en serio) de una enorme elevación del nivel de estudios justo tras 1960. El esquema CASMIN, en cambio, se equipara la EGB a los antiguos estudios primarios, por ser ambos los obligatorios y básicos, dando una visión más realista. Hay que advertir, sin embargo, que hay autores que reducen las categorías 1a y 1b no a los estudios obligatorios, sino a los primarios, de tal modo que,

igual que el INE, asimilarían la EGB a la categoría 2b.

Prestigio. El prestigio profesional a partir de la ESD se mide con la escala PRESCA2 (Carabaña y Gómez Bueno, 1996). Se trata de una escala cardinal de prestigio profesional hecha para la mayor parte de los grupos de ocupaciones a tres dígitos de la CON (Clasificación Nacional de Ocupaciones). Como, sin motivo aparente, la ESD utiliza una clasificación distinta de la CNO, fue necesario adaptar la escala a esta nueva clasificación, cosa que hizo Martínez García (1999). La tarea fue más fácil gracias a la correspondencia entre la CNO y su clasificación que ofrece la ESD (INE 1993, Metodología, 143-145). En general, cada categoría de la ESD une varias categorías de la CNO. Martínez calcula que se pierde un 13,4% de la información a consecuencia de estas fusiones.

A diferencia de la clase y los estudios, en la operacionalización del prestigio muchos de los estudios publicados en From School to Work utilizaron escalas nacionales. Concretamente, Heath y Cheung utilizaron una original de Goldthorpe y Hope (1974) y de Graaf y Ultee una hecha para Holanda por Sixma y Ultee (1984). Al comparar las cifras, hay que tener presente que se trata de métricas distintas.

El resto de variables no necesita tratamiento separado.

### 3. Métodos

Tampoco los métodos que voy a utilizar necesitan presentación. Quizás una nota sobre el coeficiente de variación, que utilizo como indicador global de la intensidad de la REP. En el cálculo del coeficiente de variación o  $R^2$  se hace una media de la varianza en una variable (en nuestro caso el prestigio profesional) de los grupos o categorías de otra (en nuestro caso los niveles de estudio). Esta media es una media ponderada por el número de casos de cada categoría. El coeficiente de variación, por tanto, puede aumentar por al menos las siguientes razones:

- a. Porque aumente la varianza de cualquier categoría y en consecuencia la varianza intragrupo total.
- b. Porque disminuya la distancia entre las

medias de un grupo y la total, y baje en consecuencia la varianza intergrupo.

- c. Porque aumente la proporción de una categoría con más varianza intragrupo que las otras.

Se ha aludido antes a que el aumento secular que experimenta en España el  $R^2$  como indicador de la REP se debe exclusivamente a la tercera razón. También ahora se comenzará con  $R^2$  como medida global y luego se procurará diluir su ambigüedad buscando la razón por la cual cambia.

#### **IV. EL EFECTO DE LA LGE DE 1970 SOBRE EL DEBILITAMIENTO DEL NEXO ESTUDIOS-EMPLEO**

Reconsideramos en este apartado la cuestión del efecto de la LGE sobre el descenso de la REP, o ajuste global entre títulos y empleo. En primer lugar empleamos como operacionalización del empleo el prestigio de las profesiones y en segundo lugar las clases EGP.

1. Siguiendo las sugerencias de Müller y Shavit, compararemos los niveles de prestigio de las profesiones con que comienzan a trabajar los poseedores de cada título antes y después de la LGE refinando la muestra y atendiendo a los niveles medios. Tras examinar la REP generación por generación y ver que es muy baja justo en la de 1966, he optado por tomar los nacidos en 1957, 1958 y 1959 para representar la situación antes de la LGE y los nacidos en 1962, 1963 y 1964 para examinar el efecto de la Ley. Dejo fuera a los nacidos en 1960 y 1961 porque al haberse comenzado a aplicar la Ley a los nacidos en 1961 cabe que haya retrasados de 1960 a los que se aplique, y que justo su introducción diera lugar a situaciones excepcionales. (Además, el primer grupo será el que comparemos con los sujetos del estudio inglés, nacidos en 1958). La tabla 2 y la tabla 3 muestran sendos análisis de varianza de los dos grupos para hombres y mujeres.

Si miramos a la relación global, la  $R^2$  muestra un fuerte descenso: los niveles de estudios han pasado de explicar el 48% de la varianza del prestigio profesional del primer empleo a explicar el 40%, una sexta parte. De acuerdo con las hipótesis sugeridas por

Müller y Shavit, esto podría tener que ver con la disminución de la estratificación del sistema educativo español al introducirse la escuela comprensiva hasta los trece años y comunicar la FP con el Bachillerato. En concreto, tras la LGE tendrían que ser menores las diferencias entre Bachilleratos y FP y/o mayores las dispersiones.

Dirijámonos, pues, a los resultados de estos niveles medios, tras constatar, para mayor tranquilidad, que no variaron los resultados de los estudios obligatorios. Comprobamos en primer lugar que antes de la LGE no había grandes diferencias entre las distintas modalidades y niveles de la enseñanza secundaria. En términos de prestigio, era casi lo mismo terminar Oficialía Industrial que continuar con Maestría Industrial o hacer Bachillerato (Elemental o Superior). La única diferencia notable, de ca. 16 puntos, la alcanzan los que terminaron el curso de acceso a la Universidad.

Creo importante resaltar este resultado, pues es claramente incongruente con la idea de una fuerte jerarquía o estratificación entre el Bachillerato o rama noble y la FP o rama plebea de la secundaria, una idea que, al menos desde Baudelot y Establet (1971) tanto ha dado primero que hablar y luego que reformar. Pues es justamente para evitar el presunto clasismo del sistema de doble vía para lo que se introducen las reformas comprensivas. ¿Cambiaron, tras la LGE, los resultados de los distintos niveles de la secundaria? Podemos constatar que disminuyó ligeramente la media de la FP1, sin variar la dispersión; que subieron tanto la media como la dispersión de la FP2; y que se mantuvieron muy iguales los resultados del BUP y el COU. Desde luego, lo más notable es el aumento de la FP2, no sólo porque contradice una opinión muy extendida acerca de la excelencia de la antigua maestría industrial (bien documentada por Cabrera, 1996), sino porque es un resultado no previsto en la hipótesis Müller-Shavit: significa menos estratificación entre la rama noble y la plebea, pero por haber aumentado la diferencia entre los niveles de cada rama; lo cual, además, parece aumentar, no disminuir, la correspondencia entre niveles de estudios y empleo.

Cambios hay, pues, aunque pequeños e impredecibles. Para determinar exactamente

su repercusión en la  $R^2$  global los he simulado mediante una hoja de cálculo. No puedo reproducir la operación aquí, sólo sus resultados (ánimense los curiosos, es bastante sencillo). Resulta que el pequeño decremento en el valor de la FP1 desciende menos de un 1% el valor de la  $R^2$  y que el fuerte incremento en el valor de la FP2 no influye en absoluto (técnicamente porque el aumento de la media queda contrarrestado por el de la dispersión).

Volvemos, por tanto, al punto de partida: descartadas las enseñanzas primarias y medias, nos quedan las universitarias. Y, más en concreto, las universitarias largas, dado que tampoco cambia la media ni la desviación de los estudios universitarios cortos. Se comprueba otra vez (vide supra, antecedentes) que la devaluación de los estudios universitarios largos de 172 a 162 sin variar su dispersión, equivale a un descenso de cuatro puntos en la varianza explicada, de 0,48 a 0,44.

Pero algo nuevo vamos a aprender, después de todo. El resultado nuevo a que llegamos aquí se refiere a los cuatro puntos que faltan hasta llegar de 0,44 a 0,40. Se deben a los cambios en las frecuencias relativas de los distintos niveles, como se comprueba igualándolos. Ahora bien, hemos dicho que secularmente estos cambios habrían sido el único factor de aumento de la relación entre educación y empleo. Hasta los nacidos entre 1947 y 1951 hemos dicho antes que la asociación global aumenta con los cambios de las frecuencias relativas. La razón es que crece la proporción de universitarios, que son la categoría con menor coeficiente de variación de todas y, por ello, la que más contribuye relativamente al denominador de  $R^2$ . ¿Cómo es que los cambios en las proporciones disminuyen  $R^2$  justo cuando se implanta la LGE?. Pues precisamente porque, contra lo que suele creerse, pero como puede verse claramente en la tabla 4, la LGE contrajo el porcentaje de licenciados universitarios (y de Bachilleres, por cierto), que hasta ella había crecido ininterrumpidamente. He documentado en otra parte (Carabaña, 1998) cómo la LGE contrajo en vez de expandir el sistema educativo en término de titulaciones.

Este efecto de composición, sumado a la devaluación de las licenciaturas, da cuenta

del descenso global de la REP tras la LGE. De hecho, habría bastado con que los licenciados aumentaran a 400 (en la muestra de la ESD) en vez de bajar a 200 para que el efecto composición hubiera compensado el efecto devaluación.

Podemos ya resumir la sustancia del análisis anterior y destilar de él, además, dos advertencias metodológicas. La sustancia es que a. entre la cohorte anterior y la posterior a la LGE, hubo una devaluación de los títulos universitarios, a la que por un examen más detallado (Carabaña, 1996) sabemos que contribuyeron tanto algunos títulos tradicionales, como Derecho y Magisterio, como la expansión de títulos nuevos, como Psicología. Y que b. la LGE contrajo la oferta de titulados medios y superiores, como resultado de que alargó y por ende dificultó su obtención, sobre todo la del Bachillerato y las carreras cortas. Pero ¡cuidado! no podemos decir que redujo la REP.

Esto nos lleva a la primera y más sutil advertencia metodológica. Atribuir la mitad (cuatro puntos) de la reducción de  $R^2$  al descenso de titulados que produjo la LGE, no es lo mismo que establecer que la LGE redujo realmente la correspondencia entre educación y empleo. El primer enunciado se refiere a un artefacto estadístico, el segundo a la realidad. Técnicamente, tiene sentido el enunciado: "habría bastado con que 3b aumentara a 400 para que hubiera quedado compensado el efecto del descenso de la media". Como enunciado sustantivo, tendría que añadir una cláusula de *ceteris paribus*. Si no la añade, tiene el inconveniente de eliminar de la situación contrafáctica la relación entre oferta y demanda. Evidentemente, si los licenciados hubieran subido a 400 en lugar de disminuir a 200, los títulos se habrían devaluado aún más. No podemos saber si tanto que  $R^2$  hubiera descendido más, igual o menos que con lo que realmente ocurrió.

La advertencia metodológica segunda está implícita en el proceder analítico anterior, pero puede que no esté de más declararla. Es sobre los peligros de transitar entre  $R^2$  y las medidas globales de asociación en general con sus componentes particulares. El descenso de  $R^2$  sugiere un descenso de la relación entre educación y trabajo en general. Pero realmente no existe tal cosa, sólo existen sus componentes particulares. Si no

se analizan estos, se corre el riesgo de dar por confirmada cualquier hipótesis particular que implique un descenso (por ejemplo, la hipótesis de Müller-Shavit), cuando en realidad lo único que desciende es el ajuste entre carreras universitarias largas y profesiones.

La tabla 3 reproduce para mujeres el mismo análisis de varianza que la tabla 2 para hombres. La varianza explicada por el nivel de estudios desciende poco menos que entre los varones, de 0,53 a 0,46. ¿Por qué el descenso?. Entre las mujeres, al contrario que entre los hombres, la LGE no llegó a hacer descender los títulos universitarios. La causa casi única es la devaluación de 164 puntos de prestigio a 152 de los títulos universitarios largos, como podrá comprobar quien se tome el trabajo de hacer la simulación. Por cierto, la  $R^2$  mayor de las mujeres no se debe a los títulos universitarios (cuyo mayor coeficiente de variación queda compensado por su mayor peso), sino a la menor varianza de los estudios obligatorios y menores.

2. Volvemos a considerar ahora la misma cuestión: del ajuste entre estudios y trabajo, sólo que operacionalizando éste mediante el esquema EGP de siete clases. La tabla 4 compara las clases a que pertenecieron los primeros empleos de los dos grupos de hombres que venimos considerando. No parecen añadir mucha información a lo que ya hemos visto: se aprecia que tras la LGE como un 6% menos del grupo de estudios 3b empiezan sus carreras en la clase I, la de los profesionales altos, que la distribución de los bachilleres se mantiene casi idéntica, lo mismo que la de las categorías 1a y 1b, etc.

Pero no todo es uniformidad. De hecho, la disminución de titulados de FP en la categoría VI, la de obreros manuales, y su aumento en la VII, la de obreros no cualificados, invitan a establecer una relación con la hipótesis 2 de Müller y Shavit, a saber, que cuanto más específica la formación profesional, más probabilidades tienen sus alumnos de trabajar como obreros cualificados. Por desgracia es muy dudoso que hagamos bien respondiendo a la invitación, principalmente porque no está nada claro que la FP se hiciera menos específica tras la LGE. Parece preferible atribuir la disminución en la clase V-VI a dos razones. Una, que explicaría el aumento en la clase VII, sería la crisis industrial de los primeros años ochenta en que los prime-

ros titulados en FP buscaron trabajo; otra, que explicaría el aumento en la clase II y IIIa es que la LGE añadió una rama administrativa a las ramas puramente industriales que existían antes. Confirma esta última atribución un recuento de las profesiones de los titulados de nivel 2a: las profesiones más abundantes entre los que hicieron Maestría Industrial son electricistas y mecánicos; entre los que estudiaron FP2 tras la LGE, destacan otras dos además de éstas, a saber, administrativo y policía o guardia civil (lo que explica, por cierto, el aumento en la media y dispersión del correspondiente prestigio).

La tabla 5 compara las clases de las mujeres. Creo que confirma todo lo anterior, excepto en el punto de los obreros cualificados, pero por la importante razón de que casi no hay mujeres en la clase V-VI, ni antes ni después del cambio del sistema educativo.

## V. COMPARACIÓN DE ESPAÑA CON OTROS PAÍSES: ¿DAN LUGAR A DIFERENCIAS LOS SISTEMAS EDUCATIVOS?

En este apartado nos planteamos en primer lugar, si el nivel de REP observado en España es 'mucho' o 'poco' comparado con el de otros países, y en segundo lugar seguimos insistiendo en la explicación de las eventuales diferencias por los rasgos de los sistemas educativos (hipótesis de Müller-Shavit).

La parte derecha de la tabla 1, tomada de Müller y Shavit (1998:21) refleja las distancias entre los niveles de estudios inferior y superior en prestigio profesional. Las puntuaciones han sido previamente normalizadas para evitar la influencia de las distintas métricas. Como puede apreciarse, la mayor desigualdad se encuentra en Suiza, Alemania y Holanda, los países con enseñanzas medias más estratificadas y formación profesional más específica, y las menores en Estados Unidos, Japón y Gran Bretaña, los países con enseñanzas medias más comprensivas e indiferenciadas. Es cierto que también hay alguna excepción, como Australia, que debería aparecer en lo bajo y no en lo alto, o como Francia, que no debería ser igual que Estados Unidos, pero por término medio se detecta una notable asociación. Medida mediante regresión múltiple, Müller y Shavit concluyen, al menos tentativamente, que "la asociación entre cualificaciones y ocupacio-

nes es más fuerte cuando los sistemas educativos ofrecen un alto nivel de especificidad vocacional, están estratificados y tienen una proporción baja de estudiantes en el nivel terciario" (1998:23).

Las correspondientes distancias que se desprenden de las tablas 2 y 3 para España son de 2,7 entre los hombres y de 2,7 entre las mujeres (2,6 y 2,5 si tomamos el grupo post-LGE). Aún teniendo en cuenta que estas diferencias están exageradas al no ser netas de la influencia del origen social, no hay duda de que España está entre los países con asociación más alta tanto antes como después de la LGE. De todas formas, de haber añadido España a su regresión es muy probable que Müller y Shavit hubieran podido mantener sus conclusiones.

Pasemos de las comparaciones globales a comparaciones nivel por nivel. Para ello tomamos en la tabla 6 las medias y desviaciones típicas de Inglaterra y las medias de Holanda (habríamos preferido Estados Unidos y Alemania, pero en los correspondientes estudios no aparecen los datos brutos). Como nos faltan las desviaciones típi-

cas de Holanda la única comparación sistemática que podemos hacer es entre Inglaterra y España. Seguimos para ello el mismo procedimiento que antes. La varianza del primer prestigio profesional de los varones explicada en Inglaterra es de 0,20, la explicada en España de 0,48. ¿Qué habría que cambiar para reducir las diferencias?. Lo más eficaz es sin duda reducir las medias y desviaciones típicas de las dos categorías universitarias a la proporción inglesa: la varianza explicada disminuye así en 14 puntos, de 48% a 34%. Si además variamos las desviaciones hasta igualar los coeficientes de variación de estas mismas categorías, reducimos la diferencia en otros tres puntos, hasta 31%. Y si adoptamos la distribución inglesa, llegamos a 28,5%. Todavía queda una diferencia considerable, a repartir entre las demás categorías a razón de más o menos un punto: por ejemplo, si adaptamos el nivel de Bachillerato del mismo modo que los universitarios, reducimos las distancias en 1,5 puntos. Pero las diferencias en enseñanzas medias son minúsculas comparadas con las diferencias en los niveles universitarios. Análogos resultados que con los hombres se obtienen con las mujeres.

**tabla 6**  
**medias y desviaciones típicas del prestigio de la primera profesión en Inglaterra, según Heath y Cheung, y medias de Holanda, según de Graaf y Ultee\***

Nivel de estudios	GRAN BRETAÑA						HOLANDA	
	HOMBRES			MUJERES			HOMBRES	MUJERES
	MEDIA	DT	N	MEDIA	DT	N	MEDIAS	MEDIAS
1A	33,8	9,1	518	34,9	5,2	640	27,6	30
1B	36,3	9,4	481	37,0	6,1	614	27,6	30
1C	38,9	8,9	374	38,0	5,1	197	30,1	31,8
2A	40,8	8,5	191	37,7	2,2	15	39,6	42,2
2B	41,3	11,3	1441	38,8	7,1	1778	35,1	38,7
2C	45,2	15,9	433	42,3	11,1	443	46	43,8
3A	47,9	14,3	376	46,5	14,4	506	61,9	54,1
3B	57,8	17,2	321	54,9	15,0	355	70	67,3
TOTAL							42,7	43,8
R Cuadrado		0,204			0,254			

Nota: \*Recuérdese que se trata de escalas distintas.

Pasemos del prestigio a las clases. La tabla 7 está tomada de Heath y Cheung (1998:91 y 93). Su comparación con la tabla 3 confirma al primer golpe de vista que la diferencia se encuentra en los niveles universitarios. No hace falta mirar sino que mientras el 70% de los universitarios 3b españoles son profesionales de la clase I, sólo lo son el 33% de los ingleses, y que sólo el 30% de los titulados 3a ingleses son profesionales de la clase I o II, frente al 67% de los españoles de su misma edad. Frente a estas enormes diferencias casi se esfuman todas las demás. El hecho de que la formación profesional inglesa esté concentrada en un 73% entre los obreros cualificados se debe en buena parte al menor tamaño de la clase VII inglesa, que carece casi de obreros agrarios. Sólo una

pequeña parte se puede atribuir a su menor presencia entre las clases no manuales. Por si la inspección visual no bastara, he aquí algunos valores de  $\chi^2$ . Reflejan el valor de la interacción de tercer nivel entre títulos, clase y país, es decir, la magnitud de las diferencias entre los dos países. Comparamos siempre tres niveles educativos, de modo que los grados de libertad sean los mismos, a saber, 10 en la columna A y 12 en la B. Las columnas difieren porque en la B se han fundido las clases obreras para descartar el posible efecto de la abundante clase VII española, que como puede apreciarse no es de consideración. El efecto, como puede verse, se multiplica por tres y por cuatro cuando entran en la comparación los universitarios, incluso siendo menos numerosos.

Niveles	Valor de $\chi^2$	
	A (10)	B (12)
1ab a 2a	54	50
1c a 2b	51	54
2a a 2c	42	67
2b a 3a	135	153
2c a 3b	179	189

Pasemos ahora a Holanda, país de los de asociación alta entre sistema educativo y productivo. No disponemos de las desviaciones típicas para hacer la primera parte de la comparación, aunque por un análisis de regresión que presentan hecho de Graaf y Ultee sabemos que los niveles de estudios explican hasta un 47% de la varianza entre los hombres y un 33% entre las mujeres (de Graaf y Ultee, 1998:356). Tenemos, pues, que pasar directamente a la comparación de las distribuciones conjuntas títulos-clase. Para que la comparación sea más exacta, he tomado de la ESD una muestra lo más parecida que he podido a la holandesa. De Graaf y Ultee han tomado la profesión en 1991 de los hombres y mujeres ocupados que acabaron sus estudios menos de diez años antes, yo he tomado la profesión en 1991 de los hombres y mujeres ocupados que comenzaron a buscar trabajo menos de diez años antes. Los resultados están en la tabla 8.

Es conveniente comenzar por las diferencias de marginales, aún cuando nos reservemos la sospecha de que a veces sean artefactos. La diferencia más destacada entre los varones es que la clase II comprende en

Holanda diez por ciento de la población más que en España; también tiene en Holanda la clase V-VI, la de los obreros cualificados, diez puntos más que en España. El resto de las clases son casi iguales, siendo una sola, la VII o de obreros no cualificados, la que compensa la mayor parte de la diferencia entre las otras (34,9% en España, 18,5% en Holanda). No nos extrañe, pues, que haya en la clase VII más españoles con estudios bajos que holandeses, y menos en la VI. Aunque, desde este punto de vista, sí es de destacar que en Holanda entre las dos clases obreras acojan al 85% de los hombres con estudios básicos y el 82% de los hombres con FP1, cuando en España los porcentajes son 78% y 70% respectivamente. Hay más correspondencia entre estudios básicos y profesiones manuales en Holanda que en España, aunque también es cierto que hay allí mucha menos gente con sólo estudios básicos.

Hay muchos más holandeses que españoles con el nivel equivalente a FP2. Pero no por ello sus profesiones son peores aunque tampoco sean mejores. Los bachilleres son relativamente menos en Holanda, pero en punto a distribución por clases difieren poco de los

españoles. Los hombres con nivel de estudios 3a son muchos más en Holanda, y sus destinos son algo mejores que los de los españoles: hay más profesionales de la clase II. Los universitarios superiores, por último, son en ambos países más o menos el 10%, y tienen destinos mejores en España: aquí son clase I el 67%, frente el 51% allí, y clase II el 18%, frente al 38% en Holanda.

Así pues, las medidas globales de asociación son las mismas en España y en Holanda, pero las generan asociaciones particulares de diversa intensidad: en Holanda es mayor la correspondencia de la clase con los niveles de estudios básicos, en España con los niveles de estudios universitarios. En cambio, los destinos profesionales de los diversos niveles de estudios medios son prácticamente idénticos en ambos países.

Como dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí, resulta de lo anterior que también son iguales los destinos profesionales de los hombres con estudios medios en Inglaterra y Holanda. Este resultado es sin duda un duro golpe para la hipótesis de Müller y Shavit. Las diferencias entre Inglaterra y Holanda no están en los niveles medios, sino, si acaso, en el nivel universitario.

Falta por ver si ocurre lo mismo con las mujeres. Comparamos las clases en el primer empleo de las mujeres inglesas nacidas en 1958 (tabla 7) con las españolas nacidas de 1957 a 1959 (tabla 4). Lo más impresionante, desde luego, es la diferencia de distribuciones. En Inglaterra la mayor parte de las mujeres se concentran en sólo dos clases, la III, y en particular la IIIa, y la VII. Entre el 60 y el 74% de todas las mujeres que tienen de estudios básicos a universitarios cortos están en la clase III y aproximadamente el 10% en la clase VII. Ni siquiera tener estudios universitarios distingue mucho: el 35% de las mujeres con carrera larga están en estas clases, no llegando al 19% las que llegaron a la clase I. En el otro extremo, aún no habiendo terminado los estudios primarios se tienen un 30% de probabilidades de ir a la clase III, y 65% de ser obrera.

En España las mujeres se concentran en las mismas clases, pero con predominio no de la III, sino de la VII. Y la influencia del nivel de estudios es mucho mayor. En la clase VII se

concentran más de las dos terceras partes de las mujeres con estudios obligatorios o menos, en la clase III alrededor del 60% de las mujeres con estudios medios, en las clases I y II más del 80% de las mujeres con estudios universitarios. La contraposición es clara entre una distribución muy pautada por estudios y otra en la que sólo suponen alguna diferencia los niveles de estudio bajos. Si en los hombres la diferencia estaba en los niveles altos, entre las mujeres la diferencia está en los altos y en los bajos, manteniéndose parecidos sólo los niveles medios.

Volvamos a la tabla 8 para comparar las mujeres españolas con las holandesas. Conviene de nuevo comenzar por los marginales. Sorprende, en primer lugar, que haya tan pocas mujeres holandesas en la clase I (no llega al 4%); de tal modo, que aunque hay tantas como hombres en la clase II (20,7%) sumadas a las de la clase I no son mucho más que las españolas (24,5% frente a 22%). Por lo demás, y como entre los hombres, se registra un defecto de unos 13 puntos porcentuales en la clase VII, compensados ahora por la clase IIIB. Como ocurre entre los hombres es mayor en España la correspondencia con las profesiones de los estudios universitarios superiores; pero es igual la de los estudios universitarios cortos, y semejante la del resto de estudios medios y hasta los primarios. En suma, de no ser por la diferencia de tamaño en la clase VII, las mujeres españolas y las holandesas con el mismo nivel de estudios se distribuirían de modo muy semejante entre las clases.

De nuevo aquí, como entre los hombres, la semejanza está en los estudios medios y la diferencia en los estudios superiores. No queda descartado que las diferencias entre Inglaterra y Holanda están en los sistemas educativos. Pero estarían, en todo caso, en la parte universitaria de los mismos.

Queda por contrastar la hipótesis 2 de Müller y Shavit, a saber, que cuando la FP es muy específica es mayor la proporción de sus titulados que trabajan como obreros cualificados. Sabemos que el resultado es negativo por las propias comparaciones de Müller y Shavit, que encontraron diferencias en esto entre Holanda por un lado y Suiza y Alemania por otro, sugiriendo que quizás no sea la especificidad de la FP, sino el sistema dual (inexistente en Holanda) el responsable

de la relación. Pero aún sabiendo el resultado, quizás merezca la pena que lleguemos a él por nosotros mismos. Es muy fácil, en realidad. Basta con calcular las probabilidades de quienes tienen estudios básicos de ser obreros cualificados frente a las de ser obreros no cualificados; entre los hombres españoles de la tabla 8, por ejemplo, son 0,47. Luego se compara con esta razón la homóloga de los otros niveles educativos: resulta 0,84 para FP1, 1,84 para FP2, 0,79 para Bachiller y 0,7 para Preu-COU. Divididos por 0,47 resulta 1,78, 3,91, 1,68 y 1,64, respectivamente. Luego se calcula lo mismo para Holanda, y resulta 1,93, 3,16, 1,05 y 0,85. A continuación se evalúa el resultado.

En fin, parece claro que no son las diferencias en las enseñanzas medias, sino otras, entre las que no hay que descartar las de operacionalización las que originan la diferencia británica.

## VI. DIFERENCIAS INTERREGIONALES EN REP Y EN DESARROLLO

Tras los resultados anteriores, he de confesar que me parece difícil seguir con el plan previsto y dar una *chance* a las diferencias en industrialización. Parece claro que ni Holanda ni Inglaterra ilustran la proposición de que a medida que avanza la industrialización se hace más estrecha la relación entre estudios y profesiones y el acceso a las diversas clases sociales está más determinado por la educación. No obstante, alguna curiosidad queda por saber si el nexo que estamos estudiando tiene diversa intensidad en diversas regiones españolas. Si la tuviera, sabríamos por lo menos que no cabe atribuir la diferencia ni a los datos, que son de la misma fuente, ni a la operacionalización, que es exactamente la misma, ni al sistema educativo, que sigue siendo el mismo, ni a la coyuntura económica, también compartida. Cabría, entonces, intentar correlacionar las eventuales diferencias en nuestra variable dependiente con diferencias estructurales, como por ejemplo el nivel de industrialización. La hipótesis de partida, de todos modos, es que habiendo sido España un mercado único con grandes corrientes migratorias, no debe haber más diferencias en el rendimiento profesional de los títulos educativos que las ligadas al peso de los sectores productivos.

He elegido comparar Castilla León con Andalucía, Cataluña y Madrid. Con Andalucía, la comparación me ha parecido interesante por la similitud como regiones emigrantes y por la diferencia en estructura agraria (latifundismo y proletariado agrario en Andalucía, minifundismo y pequeños campesinos en Castilla León) y en alfabetización (tradicionalmente alta en Castilla-León, baja en Andalucía) (Núñez, 1992). Con Cataluña comparamos por haber sido la región industrial por excelencia, con Madrid por ser la zona donde más intensos son los servicios, siendo ambas, además, zonas de inmigración. He preferido hacer la comparación con la profesión en 1991 de los que buscaron (y, naturalmente, encontraron) trabajo en la última década cubierta por la ESD (1981-1991), es decir, con los mismos sujetos usados en la comparación con Holanda, sobre todo para que quede claro el momento en que acontece el fenómeno.

La tabla 9 refleja las medias y dispersiones del prestigio. Mirando a las mujeres, nadie diría que haya un título con el que hubiera convenido emigrar de una región a otra. La única diferencia que quizás sea real se refiere precisamente a quienes no poseen ningún título, ni siquiera el de los estudios obligatorios. Sin embargo, los coeficientes de variación de Andalucía (0,53) y Madrid (0,48) son apreciablemente mayores que los de Castilla-León y Cataluña (0,43). Tenemos ya experiencia buscando los factores origen de estas diferencias en las  $R^2$ ; en el caso de Andalucía, por ejemplo, hay que atender a la desviación típica de los títulos universitarios largos.

Los hombres muestran más variedad por regiones. La más llamativa es que casi con cualquier nivel educativo, excepto el universitario largo, se alcanza mejor nivel profesional en Madrid que en las otras regiones. No hay, en cambio, casi ninguna diferencia entre Castilla y León y dos regiones tan diferentes de ella y entre sí como Andalucía y Cataluña. Podría destacarse que la FP2 resulta mejor en Cataluña y las licenciaturas peor y que en Castilla León tienen peores profesiones los que se ponen a trabajar con COU o con una diplomatura y mejores los licenciados. Pero son diferencias pequeñas y que pueden deberse tanto a artificios estadísticos como a peculiaridades locales en la composición de los niveles. De todas formas, estas diferen-

cias, sobre todo en los niveles altos, son las responsables de que la REP sea más alta en Andalucía y Castilla León ( $R^2$  sobre 0,50) que en Cataluña y Madrid (sobre 0,40). Los factores me resultaron aquí más difíciles de identificar. En un primer momento los busqué en los niveles bajos, al ver que en Andalucía hay muchos más hombres sin los estudios obligatorios terminados con profesiones más dispersas que en conjunto arrojan una media más baja. Sin embargo, la simulación con la hoja de cálculo vuelve a enviar a los niveles más altos. Para reducir el coeficiente de variación de Castilla León de 0,52 al 0,41 de Cataluña basta con poner a la primera la distribución de la segunda (eso hace dos puntos) y luego la media y desviación típica del prestigio de sus licenciados (eso hace los nueve restantes). Cierto que si se transplantan también los parámetros de los estudios universitarios cortos volvemos a subir a 0,44 y hay que cambiar casi todos los demás para volver al 0,41 de varianza interestudios del prestigio.

Como no está calculado en la tabla 9, la tabla 10 recoge el porcentaje de población en cada título académico en las cuatro regiones y revela al menos cuatro diferencias notables. La más, es que en Andalucía hay un porcentaje mayor de hombres y de mujeres, más del 20%, que no terminan los estudios obligatorios, frente a más o menos un 7% en las demás regiones. Las otras tres son menos llamativas: Cataluña tiene mayor porcentaje de hombres en FP1, Madrid tiene mayor porcentaje de hombres y de mujeres con licenciaturas y en Castilla León, por último, mientras los hombres calcan casi exactamente la media, hay más mujeres con estudios universitarios cortos y largos.

La tabla 11 se ha construido a fin de satisfacer la natural curiosidad por saber si estas diferencias en prestigio se reflejan en diferencias de clase y si a su vez éstas tienen que ver con la estructura económica de las regiones. Libre de las constricciones impuestas por la comparación con otros países, he adaptado el esquema de clases del modo que mejor me ha parecido, que es el siguiente. Las clases I a III a siguen como antes excepto en que he quitado a los directivos de la clase I y los he puesto en la III a. La clase III b se ha enriquecido con los comerciantes

autónomos y, pese a llamarse 'comercio', se le han añadido también los militares, guardias civiles y policías por debajo de oficial. La clase 'obrero de los servicios' se ha separado de la clase VII, de tal modo que ahora en la clase obrera sólo hay trabajadores de la industria, cualificados (A) y no cualificados (B). Por último, he separado a los agricultores de todos los demás. Como se ve, he confundido a los empresarios y los autónomos, incluso agricultores, con sus clases profesionales respectivas, dado que son una fracción minúscula de la misma (téngase en cuenta que se trata de personas con diez años como máximo de experiencia laboral) y que el empleo por cuenta propia no tiene relación con el nivel de estudios<sup>2</sup>.

Las distribuciones de hombres y mujeres en estas clases reflejan variaciones en los sectores económicos regionales. Hay más población agraria primero en Andalucía y luego en Castilla y León, más obreros industriales en Castilla y León y Cataluña, más no manuales en Madrid. También reflejan alguna variación en las relaciones de producción, o quizás en las costumbres: en Andalucía trabajan tantas mujeres como hombres en el campo, en Castilla casi sólo hombres.

Estas variaciones sectoriales explican la mayor parte de las diferencias por títulos académicos. Una cuarta parte de los hombres andaluces sin EGB terminada trabajan en la agricultura, mientras que en Madrid hay más oportunidades en los servicios para los de este (sub) nivel educativo. De modo análogo, en Castilla y León y Cataluña hay como un 10% más de titulados de FP1 en la industria que en Andalucía (donde están más en la agricultura) y que en Madrid (donde aparecen más en los servicios). Las mujeres presentan pautas homólogas, una vez tenida en cuenta su poca presencia en la industria, con la particularidad de que sólo Cataluña destaca de las otras regiones por el porcentaje de obreras industriales, con lo que queda la impresión de que en Castilla y León tanto la industria como la agricultura son negocios masculinos.

Lo más interesante, a mi entender, es que estas diferencias, tan claramente ligadas con el desarrollo económico, se concentran en los niveles académicos inferiores y van desa-

<sup>2</sup>He de remitir al capítulo 1 de *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional* (Carabaña, 1999) a quien esté interesado en más detalles sobre estos cambios del esquema EGP.

pareciendo a medida que ascendemos. En los niveles universitarios, la distribución entre las clases I a III se corresponde con las diferencias en prestigio que hemos analizado antes. Sin embargo, si se calcula  $\chi^2$  para el cruce clase\*región en los dos niveles universitarios, el resultado es estadísticamente no significativo; podemos confiar en él para ahorrarnos todo comentario sobre las pequeñas diferencias que se aprecian en un examen intuitivo de los porcentajes.

En resumen, si alguna sugerencia sobre las relaciones entre grados de desarrollo económico e intensidad de la asociación entre educación y trabajo se desprende de esta comparación interregional, quizás sea la siguiente: el desarrollo afecta sobre todo a las personas con estudios bajos, que se encuentran en sectores diferentes. La gente con estudios altos, sobre todo universitarios, tiende a trabajar como profesionales y como administrativos independientemente del grado de cambio sectorial.

## VII. CONCLUSIONES

La investigación que se acaba de exponer ha estado guiada simultáneamente por un interés de tipo general y por un interés de tipo singular. El interés general se ha dirigido a averiguar si el nexo entre estudios y profesiones (REP) varía regularmente con los sistemas educativos y con los grados de industrialización. El interés singular nos ha orientado a comparar primero España con otros países y luego Castilla y León con otras regiones españolas. Se resumen ahora, como conclusión, los resultados que se han obtenido.

Por lo que se refiere a la presunta mayor intensidad de la relación estudios-profesión en los sistemas educativos de formación profesional diferenciada internamente y de la formación académica, nuestros análisis no la han confirmado, a diferencia de los llevados a cabo por Müller y Shavit. Hemos analizado primero si el cambio de 1970 en el sistema educativo español había dado lugar a alguna diferencia, con resultado negativo. Hemos vuelto a comparar en segundo lugar Holanda, un país donde la asociación es fuerte, con Inglaterra, un país donde la relación es débil, tal como se esperaría, según la hipótesis, de sus respectivas enseñanzas medias. Ahora bien, resulta que España

muestra una relación más fuerte aún que Holanda, cuando por su sistema educativo cabría esperarla mediana. Cabe deshacerse de esta anomalía, como otras encontradas por los mismos Müller y Shavit, disolviéndola mediante interpretaciones ad hoc o escondiéndola bajo el error típico de los coeficientes de regresión. Pero si se analizan en detalle las relaciones, tal y como hemos hecho, lo que se encuentra es que las diferencias de Inglaterra con España y Holanda no están en los niveles medios, sino en los universitarios. Ocurre lo mismo, además, con las diferencias, mucho menores, entre España y Holanda. Las razones por las cuales proporciones tan grandes de universitarios ingleses no trabajan como profesionales, mientras sí lo hacen porcentajes apreciables de no universitarios, han quedado por averiguar.

Respecto a que la industrialización aumente la correspondencia entre estudios y profesión, los tres países que hemos comparado indican si acaso lo contrario, si bien hay que reconocer que no son la muestra más adecuada para arrojar luz sobre la cuestión. Hemos intentado ver si salía alguna claridad de una comparación interregional, que por lo menos garantiza la ausencia de perturbaciones debidas a los datos, la operacionalización y los sistemas educativos. Creo que puede decirse que el resultado es contrario a la hipótesis, y ello de un modo muy ilustrativo. El resultado es contrario a la hipótesis porque, si acaso, la relación es globalmente más fuerte en las regiones más agrarias, y sobre todo porque, si atendemos sólo a cada nivel en particular, las variaciones son poco concluyentes. Y lo es de un modo que creo ilustrativo porque revela una confusión conceptual en la misma formulación de la hipótesis entre la relación global y una relación muy particular. Pues en lo que realmente se piensa cuando se afirma la llamada hipótesis de la industrialización es que como los profesionales son cada vez más importantes también lo son los estudios correspondientes. Es claro, sin embargo, que los profesionales pueden estar creciendo en tamaño e importancia sin que varíen los requisitos académicos para serlo; y, sobre todo, que los profesionales son sólo una fracción de las profesiones y su relación con los estudios una entre las demás.

Por ello no es de extrañar que el discurso sobre la importancia del conocimiento en las

sociedades modernas pueda hacerse compatible con el alarmismo sobre la devaluación de los títulos académicos. Además, el discurso sobre la devaluación tiende a situarse directamente en el campo de lo político (se ve como un problema que pide solución) y a escaparse del campo de lo científico (no se ve como un fenómeno que requiera explicación). Por eso también se presta poca atención a la devaluación en Inglaterra, donde puede que haya sucedido a gran escala, y se le presta mucha en España, donde al menos hasta 1991 apenas había sucedido, o en Francia<sup>3</sup>.

Volvamos, en fin, a nuestros intereses singulares. Alterando el orden, recogeré ante todo el resultado de que, como sería de esperar de regiones que forman un único mercado y entre las que de hecho ha habido fuertes migraciones, los títulos académicos llevan a posiciones del mismo prestigio en Castilla León que en Cataluña, Andalucía o Madrid. No hay especificidad regional digamos mayor (podrían encontrarse quizás menores en un examen detallado). Más aún, no sólo tienen las profesiones el mismo prestigio, sino que bachilleres y universitarios tienen también la misma distribución por clases profesionales, un fenómeno éste que necesita

para producirse que también el espacio de las profesiones sea semejante en las distintas regiones. Cosa que no ocurre, según hemos visto, en los mercados profesionales de los títulos inferiores, que, aunque obtienen profesiones de prestigio parecido, las obtienen en unas clases más bien que en otras según las regiones.

He querido dejar para el final el resultado a mi entender más llamativo de todo el estudio, a saber, que el valor profesional de los títulos universitarios españoles es muchísimo mayor que en Inglaterra (lo que no es difícil) e incluso apreciablemente mayor que en Holanda, al menos medido, como creo que todos lo medimos, por las probabilidades de trabajar en los niveles profesionales para los que el título habilita. En cuanto a los estudios medios, y en particular a la denostada Formación Profesional nacida de la LGE, ofrecen salidas profesionales muy semejantes a las de sus homólogos ingleses y holandeses. Puede decirse con estos datos que hacia 1991 la devaluación de los títulos académicos españoles era de las menores del mundo. Es muy probable que las quejas sobre su devaluación, por el contrario, se contaran entre las más persistentes e intensas.

---

<sup>3</sup>No ha sido, por cierto, el caso de Francia, según el análisis de Goux y Maurin incluido en el tan citado volumen de Müller y Shavit. Es en Francia, sin embargo, donde se alzaron analizaron más temprana y profundamente las consecuencias de la devaluación, tanto por Bourdieu (1979) como por Boudon (1972). Un flagrante caso de falso explanans.

**tabla 2**  
**prestigio de la primera profesión por niveles de estudios antes y después de la LGE. varones**

<b>SUJETO 1ª OCUPACION</b>	<b>PRESTIGIO DEL NIVELES DE ESTUDIOS</b>	<b>NACIDOS 57-59</b>	<b>NACIDOS 62-64</b>	<b>TOTAL</b>
<b>1A MENOS PRIMARIOS</b>				
	MEDIA	76,2	76,5	76,4
	DES. TIP	20,5	20,9	20,7
	CASOS	639	764	1403
<b>1B OBLIGATORIOS</b>				
	MEDIA	85,8	85,2	85,5
	DES. TIP	21,2	22,2	21,7
	CASOS	1958	1827	3785
<b>1C FP1</b>				
	MEDIA.	92,9	88,2	89,9
	DES. TIP	21,1	21,5	21,5
	CASOS	193	348	541
<b>2A FP2</b>				
	MEDIA	94,1	102,4	99,2
	DES. TIP	20,3	28,6	25,9
	CASOS	135	210	345
<b>2B BACHILLER</b>				
	MEDIA	95,0	94,3	94,8
	DES. TIP	24,3	23,2	24,0
	CASOS	569	202	771
<b>2CPREU-BUP</b>				
	MEDIA	111,2	113,4	112,2
	DES. TIP	34,5	35,1	34,8
	CASOS	438	368	806
<b>3A UNI CORTOS</b>				
	MEDIA	140,0	141,7	140,6
	DES. TIP	38,1	39,5	38,6
	CASOS.	227	122	349
<b>3B UNI LARGOS</b>				
	MEDIA	172,0	162,7	168,2
	DES. TIP	37,7	38,2	38,2
	CASOS	291	200	491
<b>TOTAL</b>				
	MEDIA	97,1	93,3	95,3
	DES. TIP	35,3	32,9	34,2
	CASOS	4450	4041	8491
	R CUADRADO	0,48	0,40	

**tabla 3**  
**prestigio de la primera profesión por niveles de estudios antes y después de la LGE. mujeres**

<b>SUJETO 1ª OCUPACION</b>	<b>PRESTIGIO DEL NIVELES DE ESTUDIOS</b>	<b>NACIDOS 57-59</b>	<b>NACIDOS 62-64</b>	<b>TOTAL</b>
<b>1A MENOS PRIMARIOS</b>				
	MEDIA	77,2	74,3	75,6
	DES. TIP	20,4	18,4	19,4
	CASOS	556	664	1220
<b>1B OBLIGATORIOS</b>				
	MEDIA	86,0	84,9	85,4
	DES. TIP	19,8	18,9	19,4
	CASOS	1597	1575	3172
<b>1C FP1</b>				
	MEDIA	99,7	96,8	97,8
	DES. TIP	15,9	18,6	17,8
	CASOS	166	319	485
<b>2A FP2</b>				
	MEDIA	102,8	100,8	101,3
	DES. TIP	17,4	19,9	19,3
	CASOS	45	136	181
<b>2B BACHILLER</b>				
	MEDIA	97,2	100,7	98,1
	DES. TIP	18,8	21,6	19,6
	CASOS	500	172	672
<b>2CPREU-BUP</b>				
	MEDIA	113,8	108,3	110,5
	DES. TIP	30,0	29,3	29,7
	CASOS	267	394	661
<b>3A UNI CORTOS</b>				
	MEDIA	129,1	127,4	128,3
	DES. TIP	20,1	25,1	22,6
	CASOS	325	286	611
<b>3B UNI LARGOS</b>				
	MEDIA	164,5	152,3	158,5
	DES. TIP	37,2	40,5	39,3
	CASOS	275	270	545
<b>TOTAL</b>				
	MEDIA	98,5	95,7	97,1
	DES. TIP	32,4	31,2	31,8
	CASOS	3731	3816	7547
	R CUADRADO	0,52	0,56	

**tabla 4**  
**clases egp7 en el primer empleo por niveles de estudios antes y después de la LGE. Varones**

**A. Antes: nacidos 57-59**

ESTUDIOS CASMIN7 AL PRIMER EMPLEO	CLASE EGP7 PRIMER EMPLEO							TOTAL
	I	II	IIIA	IIIB	IV	V-VI	VII	
1A MENOS OBLIGATORIOS								
%	0,2%	0,3%	2,3%	5,6%	4,5%	21,4%	65,6%	100,0%
CASOS	1	2	15	36	29	137	419	639
1B OBLIGATORIOS								
%	0,5%	2,0%	6,7%	7,3%	6,9%	28,4%	48,3%	100,0%
CASOS	9	39	131	142	135	556	945	1957
1C2A FP								
%	0,6%	6,1%	8,5%	4,3%	7,3%	41,5%	31,7%	100,0%
CASOS	2	20	28	14	24	136	104	328
2B BACHILLER								
%	0,5%	5,3%	21,4%	7,7%	8,4%	24,1%	32,5%	100,0%
CASOS	3	30	122	44	48	137	185	569
2CPREU-BUP								
%	8,7%	15,1%	32,9%	4,8%	5,7%	11,4%	21,5%	100,0%
CASOS	38	66	144	21	25	50	94	438
3A UNI CORTOS								
%	7,9%	59,9%	15,9%	1,3%	3,1%	5,7%	6,2%	100,0%
CASOS	18	136	36	3	7	13	14	227
3B UNI LARGOS								
%	70,1%	14,1%	7,9%	2,1%	3,4%	1,7%	0,7%	100,0%
CASOS	204	41	23	6	10	5	2	291
TOTAL								
%	6,2%	7,5%	11,2%	6,0%	6,2%	23,2%	39,6%	100,0%
CASOS	275	334	499	266	278	1034	1763	4449

**B. Después: nacidos 62-64**

1A MENOS OBLIGATORIOS								
%	0,1%	0,7%	1,3%	5,4%	5,8%	18,5%	68,3%	100,0%
CASOS	1	5	10	41	44	141	522	764
1B OBLIGATORIOS								
%	0,5%	2,2%	6,1%	7,5%	6,5%	22,6%	54,6%	100,0%
CASOS	9	40	112	136	119	413	996	1825
1C2A FP								
%	0,4%	9,5%	11,3%	4,5%	6,6%	27,2%	40,5%	100,0%
CASOS	2	53	63	25	37	152	226	558
2B BACHILLER								
%	0,5%	4,5%	21,8%	10,4%	5,4%	18,3%	39,1%	100,0%
CASOS	1	9	44	21	11	37	79	202
2CPREU-BUP								
%	8,2%	15,8%	31,5%	3,8%	5,2%	13,0%	22,6%	100,0%
CASOS	30	58	116	14	19	48	83	368
3A UNI CORTOS								
%	14,8%	48,4%	23,8%	4,9%	0,8%	1,6%	5,7%	100,0%
CASOS	18	59	29	6	1	2	7	122
3B UNI LARGOS								
%	64,0%	15,5%	11,0%	2,5%	0,5%	3,5%	3,0%	100,0%
CASOS	128	31	22	5	1	7	6	200
TOTAL								
%	4,7%	6,3%	9,8%	6,1%	5,7%	19,8%	47,5%	100,0%
CASOS	189	255	396	248	232	800	1919	4039

**tabla 5**  
**clases egp7 en el primer empleo por niveles de estudios antes y después de la LGE. Mujeres**

**A. Antes: nacidos 57-59**

ESTUDIOS CASMIN7 AL PRIMER EMPLEO	CLASE EGP7 PRIMER EMPLEO							TOTAL
	I	II	IIIA	IIIB	IV	V-VI	VII	
1A MENOS OBLIGATORIOS								
%	0,4%	1,1%	3,1%	12,8%	3,1%	5,8%	73,9%	100,0%
CASOS	2	6	17	71	17	32	411	556
1B OBLIGATORIOS								
%	0,4%	1,2%	13,3%	18,2%	3,4%	6,5%	57,0%	100,0%
CASOS	6	19	213	290	54	104	911	1597
1C2A FP								
%	0,0%	2,4%	50,7%	13,3%	3,8%	4,7%	25,1%	100,0%
CASOS	0	5	107	28	8	10	53	211
2B BACHILLER								
%	0,2%	3,0%	40,6%	20,0%	5,4%	3,4%	27,4%	100,0%
CASOS	1	15	203	100	27	17	137	500
2CPREU-BUP								
%	6,4%	17,2%	46,1%	8,6%	3,7%	1,1%	16,9%	100,0%
CASOS	17	46	123	23	10	3	45	267
3A UNI CORTOS								
%	2,5%	73,5%	14,8%	2,5%	0,9%	0,9%	4,9%	100,0%
CASOS	8	239	48	8	3	3	16	325
3B UNI LARGOS								
%	65,5%	19,3%	10,9%	1,5%	0,4%	0,7%	1,8%	100,0%
CASOS	180	53	30	4	1	2	5	275
TOTAL								
%	5,7%	10,3%	19,9%	14,0%	3,2%	4,6%	42,3%	100,0%
CASOS	214	383	741	524	120	171	1578	3731

**B. Después: nacidos 62-64**

1A MENOS OBLIGATORIOS								
%	0,2%	0,3%	1,7%	9,9%	3,3%	4,4%	80,3%	100,0%
CASOS	1	2	11	66	22	29	533	664
1B OBLIGATORIOS								
%	0,3%	1,1%	10,6%	18,4%	4,6%	5,5%	59,5%	100,0%
CASOS	5	18	167	290	72	86	937	1575
1C2A FP								
%	0,0%	2,2%	43,5%	14,3%	5,3%	3,3%	31,4%	100,0%
CASOS	0	10	198	65	24	15	143	455
2B BACHILLER								
%	0,6%	7,0%	44,2%	13,4%	5,8%	2,3%	26,7%	100,0%
CASOS	1	12	76	23	10	4	46	172
2CPREU-BUP								
%	7,1%	10,2%	47,2%	11,4%	2,0%	2,5%	19,5%	100,0%
CASOS	28	40	186	45	8	10	77	394
3A UNI CORTOS								
%	5,2%	61,2%	21,3%	4,5%	0,7%	1,0%	5,9%	100,0%
CASOS	15	175	61	13	2	3	17	286
3B UNI LARGOS								
%	53,7%	17,8%	20,0%	3,0%	1,1%	0,0%	4,4%	100,0%
CASOS	145	48	54	8	3	0	12	270
TOTAL								
%	5,1%	8,0%	19,7%	13,4%	3,7%	3,9%	46,3%	100,0%
CASOS	195	305	753	510	141	147	1765	3816

**tabla 7**  
**clases egp7 en el primer empleo por niveles de estudios. Inglaterra**

ESTUDIOS CASMIN7 AL PRIMER EMPLEO	CLASE EGP7 PRIMER EMPLEO							TOTAL
	I	II	IIIA	IIIB	IV	V-VI	VII	
1A MENOS OBLIGATORIOS								
%	2,5%	2,9%	2,5%	3,6%	3,4%	33,3%	51,8%	100,0%
CASOS	11	13	11	16	15	147	229	442
1B OBLIGATORIOS								
%	1,8%	2,5%	11,7%	4,4%	2,5%	41,8%	35,2%	100,0%
CASOS	8	11	51	19	11	182	153	435
1C2A FP								
%	1,4%	2,8%	2,6%	2,2%	2,6%	73,7%	14,7%	100,0%
CASOS	7	14	13	11	13	366	73	497
2B BACHILLER								
%	5,4%	9,3%	17,0%	3,6%	1,2%	45,1%	18,4%	100,0%
CASOS	70	121	220	47	16	585	239	1297
2CPREU-BUP								
%	13,8%	17,0%	29,1%	4,0%	0,5%	11,1%	24,4%	100,0%
CASOS	56	69	118	16	2	45	99	405
3A UNI CORTOS								
%	13,7%	17,5%	17,2%	0,9%	0,9%	33,4%	16,4%	100,0%
CASOS	48	62	61	3	3	118	58	354
3B UNI LARGOS								
%	33,3%	26,7%	11,1%	1,8%	0,9%	6,0%	20,1%	100,0%
CASOS	111	89	37	6	3	20	67	333
TOTAL								
%	8,3%	10,0%	13,6%	3,1%	1,7%	38,9%	24,4%	100,0%
CASOS	311	378	511	118	63	1463	918	3761

**tabla 8**  
**clases egg7 en el primer empleo por niveles de estudios. Buscan trabajo desde**  
**hace menos de 10 años. Varones**

**A. España**

ESTUDIOS CASMIN7 EN 1991	CLASE EGP7 PRIMER EMPLEO							TOTAL
	I	II	IIIA	IIIB	IV	V-VI	VII	
1AB OBLIGATORIOS O MENOS								
%	0,6%	1,8%	4,8%	6,5%	8,8%	24,8%	52,8%	100,0%
CASOS	22	69	181	245	334	940	2003	3794
1C FP1								
%	1,1%	4,7%	10,0%	5,4%	7,9%	32,5%	38,4%	100,0%
CASOS	9	39	83	45	65	269	318	828
2A FP2								
%	1,7%	11,7%	15,6%	4,1%	6,1%	39,4%	21,4%	100,0%
CASOS	11	75	100	26	39	252	137	640
2B BACHILLER								
%	2,4%	9,4%	23,7%	7,4%	9,0%	21,3%	26,8%	100,0%
CASOS	13	51	129	40	49	116	146	544
2CPREU-BUP								
%	6,6%	15,0%	32,6%	5,2%	6,1%	14,1%	20,4%	100,0%
CASOS	62	141	306	49	57	133	192	940
3A UNI CORTOS								
%	11,9%	53,7%	20,7%	0,8%	3,3%	4,8%	5,0%	100,0%
CASOS	62	281	108	4	17	25	26	523
3B UNI LARGOS								
%	67,1%	17,8%	9,5%	0,7%	1,5%	2,3%	1,1%	100,0%
CASOS	563	149	80	6	13	19	9	839
TOTAL								
%	9,2%	9,9%	12,2%	5,1%	7,1%	21,6%	34,9%	100,0%
CASOS	742	805	987	415	574	1754	2831	8108

**tabla 8 (cont)**  
**clases egp7 en el primer empleo por niveles de estudios. Buscan trabajo desde hace menos de 10 años. Varones**

**B. Holanda**

ESTUDIOS CASMIN7 EN 1991	CLASE EGP7 PRIMER EMPLEO							TOTAL
	I	II	IIIA	IIIB	IV	V-VI	VII	
1AB OBLIGATORIOS O MENOS								
%	0,7%	2,4%	2,2%	2,6%	7,2%	40,0%	45,0%	100,0%
CASOS	3	11	10	12	33	183	206	458
1C FP1								
%	0,7%	2,8%	3,7%	4,0%	6,6%	51,4%	30,8%	100,0%
CASOS	10	41	54	59	97	752	451	1464
2A FP2								
%	3,7%	15,7%	12,4%	6,9%	7,5%	39,5%	14,3%	100,0%
CASOS	77	326	257	143	156	820	297	2076
2B BACHILLER								
%	2,2%	8,0%	17,3%	11,8%	4,4%	27,1%	29,3%	100,0%
CASOS	10	36	78	53	20	122	132	451
2CPREU-BUP								
%	4,6%	20,4%	35,4%	6,5%	4,1%	12,0%	16,9%	100,0%
CASOS	17	75	130	24	15	44	62	367
3A UNI CORTOS								
%	22,2%	52,2%	13,6%	4,0%	1,1%	4,7%	2,2%	100,0%
CASOS	218	511	133	39	11	46	22	979
3B UNI LARGOS								
%	50,9%	38,2%	7,5%	1,0%	0,2%	1,0%	1,2%	100,0%
CASOS	292	219	43	6	1	6	7	574
TOTAL								
%	9,8%	19,1%	11,1%	5,3%	5,2%	31,0%	18,5%	100,0%
CASOS	627	1219	706	336	332	1974	1176	6370

**tabla 9**  
**prestigio profesional en 1991 por estudios y regiones**

<b>VARONES</b>	<b>REGIONES</b>				<b>TOTAL</b>
<b>PPAU. PRESTIGIO PROF. ACTUAL O ULTIMO. PRESCA2 CSMN8 SEGÚN HEATH Y CHEUNG</b>	<b>ANDALUCIA</b>	<b>CASTILLA-LEON</b>	<b>CATALUÑA</b>	<b>MADRID</b>	
<b>1A MENOS PRIMARIOS</b>					
MEDIA	74,9	78,1	83,1	87,5	78,0
DES. TIP	21,0	19,4	18,3	18,3	20,6
CASOS	359	55	89	70	573
<b>1B OBLIGATORIOS</b>					
MEDIA	84,6	84,8	85,4	92,7	86,9
DES. TIP	22,0	20,4	19,6	21,4	21,3
CASOS.	601	228	469	431	1729
<b>1C FP1</b>					
MEDIA	93,5	91,7	91,1	98,4	93,3
DES. TIP	22,2	17,7	22,8	16,6	21,0
CASOS.	134	67	214	114	529
<b>2A FP2</b>					
MEDIA	95,9	95,4	105,0	108,6	102,6
DES. TIP	20,0	21,5	27,5	29,1	26,2
CASOS	83	54	121	110	368
<b>2B BACHILLER</b>					
MEDIA	101,0	100,4	98,5	104,0	101,2
DES. TIP	31,3	24,7	27,3	27,6	28,1
CASOS.	87	44	88	108	327
<b>2CPREU-BUP</b>					
MEDIA	108,3	99,6	109,9	115,9	110,7
DES. TIP	30,3	28,3	32,0	35,7	33,0
CASOS	156	68	192	243	659
<b>3A UNI CORTOS</b>					
MEDIA	144,7	136,4	148,4	150,6	145,3
DES. TIP	38,6	42,9	37,9	38,6	39,3
CASOS	96	44	54	53	247
<b>3B UNI LARGOS</b>					
MEDIA	167,6	174,5	156,5	165,0	164,8
DES. TIP	38,7	40,4	37,5	36,7	38,1
CASOS	119	54	107	172	452
<b>TOTAL</b>					
MEDIA	96,5	100,2	100,6	111,5	102,1
DES. TIP	36,6	37,2	33,9	37,6	36,7
CASOS	1635	614	1334	1301	4884
<b>R CUADRADO</b>					
	0,50	0,52	0,41	0,43	

**tabla 9 (cont.)**  
**prestigio profesional en 1991 por estudios y regiones**

MUJERES	REGIONES				TOTAL
	ANDALUCIA	CASTILLA-LEON	CATALUÑA	MADRID	
<b>PPAU. PRESTIGIO PROF. ACTUAL</b>					
<b>O ULTIMO. PRESCA2</b>					
<b>CSMN8 SEGÚN HEATH Y</b>					
<b>CHEUNG</b>					
1A MENOS PRIMARIOS					
MEDIA	72,0	82,8	83,0	78,4	75,3
DES. TIP	23,0	19,5	17,4	12,3	21,5
CASOS	368	39	97	59	563
1B OBLIGATORIOS					
MEDIA	82,5	87,3	87,5	89,3	86,0
DES. TIP	22,0	19,7	17,6	19,8	20,5
CASOS.	613	188	427	360	1588
1C FP1					
MEDIA	99,2	92,7	93,6	102,6	97,1
DES. TIP	20,3	20,5	19,2	23,8	21,1
CASOS.	106	39	178	104	427
2A FP2					
MEDIA	102,5	100,9	100,1	104,5	101,6
DES. TIP	16,7	21,6	21,0	21,9	20,5
CASOS	60	50	132	63	305
2B BACHILLER					
MEDIA	97,9	100,3	100,9	102,4	100,5
DES. TIP	22,2	21,4	23,0	21,0	22,0
CASOS.	89	45	128	106	368
2CPREU-BUP					
MEDIA	105,5	104,0	103,6	106,6	105,2
DES. TIP	28,2	24,7	25,4	23,4	25,1
CASOS	129	79	208	250	666
3A UNI CORTOS					
MEDIA	126,0	121,8	120,2	130,5	125,0
DES. TIP	25,8	29,3	24,1	28,0	26,9
CASOS	149	86	104	112	451
3B UNI LARGOS					
MEDIA	159,7	154,0	155,3	155,8	156,4
DES. TIP	33,7	41,6	38,3	37,5	37,4
CASOS	149	87	136	226	598
TOTAL					
MEDIA	95,4	105,9	101,7	110,4	102,4
DES. TIP	35,1	34,6	30,5	35,1	34,3
CASOS	1663	613	1410	1280	4966
R CUADRADO	0,53	0,43	0,43	0,48	

**tabla 10**  
**Niveles de estudio en 1991 por regiones y sexo en España**

<b>VARONES</b>	<b>REGIONES</b>				<b>TOTAL</b>
<b>PPAU. PRESTIGIO PROF. ACTUAL O ULTIMO. PRESCA2 CSMN8 SEGÚN HEATH Y CHEUNG</b>	<b>ANDALUCIA</b>	<b>CASTILLA-LEON</b>	<b>CATALUÑA</b>	<b>MADRID</b>	
1A MENOS PRIMARIOS					
%	62,5%	9,8%	15,5%	12,2%	100,0%
CASOS	359	56	89	70	574
1B OBLIGATORIOS					
%	34,8%	13,2%	27,2%	24,9%	100,0%
CASOS	603	228	471	431	1733
1C FP1					
%	25,3%	12,7%	40,5%	21,6%	100,0%
CASOS	134	67	214	114	529
2A FP2					
%	22,5%	14,4%	32,9%	30,2%	100,0%
CASOS	84	54	123	113	374
2B BACHILLER					
%	27,1%	13,3%	26,8%	32,8%	100,0%
CASOS	90	44	89	109	332
2CPREU-BUP					
%	23,7%	10,2%	28,9%	37,3%	100,0%
CASOS	158	68	193	249	668
3A UNI CORTOS					
%	39,1%	17,4%	21,7%	21,7%	100,0%
CASOS	99	44	55	55	253
3B UNI LARGOS					
%	26,3%	11,9%	23,7%	38,1%	100,0%
CASOS	119	54	107	172	452
TOTAL					
%	33,5%	12,5%	27,3%	26,7%	100,0%
CASOS	1646	615	1341	1313	4915
<b>MUJERES</b>					
1A MENOS PRIMARIOS					
%	65,4%	6,9%	17,1%	10,6%	100,0%
CASOS	370	39	97	60	566
1B OBLIGATORIOS					
%	38,7%	11,8%	26,9%	22,5%	100,0%
CASOS	618	189	430	360	1597
1C FP1					
%	25,3%	9,0%	41,6%	24,1%	100,0%
CASOS	110	39	181	105	435
2A FP2					
%	19,4%	16,3%	43,6%	20,7%	100,0%
CASOS	62	52	139	66	319
2B BACHILLER					
%	23,9%	12,1%	34,9%	29,0%	100,0%
CASOS	89	45	130	108	372
2CPREU-BUP					
%	19,3%	11,9%	31,3%	37,5%	100,0%
CASOS	130	80	211	253	674
3A UNI CORTOS					
%	33,0%	19,1%	23,3%	24,6%	100,0%
CASOS	150	87	106	112	455
3B UNI LARGOS					
%	24,8%	14,5%	22,8%	37,9%	100,0%
CASOS	149	87	137	228	601
TOTAL					
%	33,4%	12,3%	28,5%	25,7%	100,0%
CASOS	1678	618	1431	1292	5019

**tabla 11**  
**niveles de estudios y clases entre 1981 y 1991 por regiones. Varones**

REGRE ANDALUCÍA Y CHEUNG	EGP8 PARA COMPARACIÓN INTERREGIONAL							TOTAL	
	I	II	ADMINI	COMER	OBRO	INDUST	INDUST		AGRI-
	PROF. ALTOS	PROF. MEDIOS	STRATI VOS	CIO	S SERVIC	RIA A	RIA B		CU LTURA
1A MENOS PRIMARIOS									
%	0,0%	0,3%	2,5%	6,4%	14,5%	20,9%	29,0%	26,5%	100,0%
CASOS	0	1	9	23	52	75	104	95	359
1B OBLIGATORIOS									
%	0,0%	1,8%	5,8%	15,0%	13,1%	25,1%	25,1%	14,0%	100,0%
CASOS	0	11	35	90	79	151	151	84	601
1C FP1									
%	0,0%	4,5%	14,9%	9,0%	11,2%	34,3%	18,7%	7,5%	100,0%
CASOS	0	6	20	12	15	46	25	10	134
2A FP2									
%	0,0%	8,4%	13,3%	9,6%	7,2%	45,8%	10,8%	4,8%	100,0%
CASOS	0	7	11	8	6	38	9	4	83
2B BACHILLER									
%	1,1%	8,0%	25,3%	19,5%	10,3%	17,2%	12,6%	5,7%	100,0%
CASOS	1	7	22	17	9	15	11	5	87
2CPREU-BUP									
%	4,5%	11,5%	36,5%	13,5%	9,0%	11,5%	9,6%	3,8%	100,0%
CASOS	7	18	57	21	14	18	15	6	156
3A UNI CORTOS									
%	7,3%	60,4%	21,9%	1,0%	5,2%	2,1%	1,0%	1,0%	100,0%
CASOS	7	58	21	1	5	2	1	1	96
3B UNI LARGOS									
%	65,5%	13,4%	10,9%	6,7%	1,7%	0,0%	1,7%	0,0%	100,0%
CASOS	78	16	13	8	2	0	2	0	119
TOTAL									
%	5,7%	7,6%	11,5%	11,0%	11,1%	21,1%	19,4%	12,5%	100,0%
CASOS	93	124	188	180	182	345	318	205	1635
<b>REGRE CASTILLA - LEON</b>									
1A MENOS PRIMARIOS									
%	0,0%	1,8%	1,8%	9,1%	12,7%	14,5%	47,3%	12,7%	100,0%
CASOS	0	1	1	5	7	8	26	7	55
1B OBLIGATORIOS									
%	0,4%	0,9%	3,5%	13,2%	11,0%	20,6%	39,9%	10,5%	100,0%
CASOS	1	2	8	30	25	47	91	24	228
1C FP1									
%	0,0%	3,0%	6,0%	13,4%	9,0%	31,3%	32,8%	4,5%	100,0%
CASOS	0	2	4	9	6	21	22	3	67
2A FP2									
%	0,0%	3,7%	11,1%	9,3%	5,6%	40,7%	29,6%	0,0%	100,0%
CASOS	0	2	6	5	3	22	16	0	54
2B BACHILLER									
%	0,0%	2,3%	36,4%	6,8%	18,2%	13,6%	15,9%	6,8%	100,0%
CASOS	0	1	16	3	8	6	7	3	44
2CPREU-BUP									
%	0,0%	13,2%	25,0%	13,2%	14,7%	8,8%	16,2%	8,8%	100,0%
CASOS	0	9	17	9	10	6	11	6	68
3A UNI CORTOS									
%	6,8%	52,3%	20,5%	2,3%	2,3%	2,3%	4,5%	9,1%	100,0%
CASOS	3	23	9	1	1	1	2	4	44
3B UNI LARGOS									
%	70,4%	13,0%	11,1%	1,9%	1,9%	0,0%	1,9%	0,0%	100,0%
CASOS	38	7	6	1	1	0	1	0	54
TOTAL									
%	6,8%	7,7%	10,9%	10,3%	9,9%	18,1%	28,7%	7,7%	100,0%
CASOS	42	47	67	63	61	111	176	47	614

**tabla 11**  
**niveles de estudios y clases entre 1981 y 1991 por regiones. Varones**

REGRE CATALUÑA	EGP8 PARA COMPARACIÓN INTERREGIONAL								TOTAL
	I PROF. ALTOS	II PROF. MEDIOS	ADMINI STRATI VOS	COMER CIO	OBRA S SERVIC	INDUST RIA A	INDUST RIA B	AGRI- CU LTURA	
1A MENOS PRIMARIOS									
%	0,0%	2,2%	4,5%	4,5%	13,5%	30,3%	42,7%	2,2%	100,0%
CASOS	0	2	4	4	12	27	38	2	89
1B OBLIGATORIOS									
%	0,0%	1,5%	7,2%	10,0%	12,4%	27,9%	36,2%	4,7%	100,0%
CASOS	0	7	34	47	58	131	170	22	469
1C FP1									
%	0,0%	4,7%	10,3%	6,5%	12,6%	29,4%	32,2%	4,2%	100,0%
CASOS	0	10	22	14	27	63	69	9	214
2A FP2									
%	1,7%	11,6%	18,2%	9,9%	4,1%	38,8%	14,0%	1,7%	100,0%
CASOS	2	14	22	12	5	47	17	2	121
2B BACHILLER									
%	0,0%	11,4%	25,0%	12,5%	11,4%	18,2%	21,6%	0,0%	100,0%
CASOS	0	10	22	11	10	16	19	0	88
2CPREU-BUP									
%	3,1%	17,7%	36,5%	14,1%	8,9%	8,9%	9,9%	1,0%	100,0%
CASOS	6	34	70	27	17	17	19	2	192
3A UNI CORTOS									
%	7,4%	55,6%	18,5%	7,4%	1,9%	9,3%	0,0%	0,0%	100,0%
CASOS	4	30	10	4	1	5	0	0	54
3B UNI LARGOS									
%	57,9%	15,9%	17,8%	3,7%	2,8%	1,9%	0,0%	0,0%	100,0%
CASOS	62	17	19	4	3	2	0	0	107
TOTAL									
%	5,5%	9,3%	15,2%	9,2%	10,0%	23,1%	24,9%	2,8%	100,0%
CASOS	74	124	203	123	133	308	332	37	1334
<b>REGRE MADRID</b>									
1A MENOS PRIMARIOS									
%	0,0%	4,3%	1,4%	12,9%	17,1%	30,0%	30,0%	4,3%	100,0%
CASOS	0	3	1	9	12	21	21	3	70
1B OBLIGATORIOS									
%	0,2%	3,7%	8,4%	11,6%	18,6%	32,0%	23,7%	1,9%	100,0%
CASOS	1	16	36	50	80	138	102	8	431
1C FP1									
%	0,0%	7,0%	12,3%	12,3%	15,8%	33,3%	19,3%	0,0%	100,0%
CASOS	0	8	14	14	18	38	22	0	114
2A FP2									
%	0,9%	14,5%	20,9%	5,5%	7,3%	43,6%	7,3%	0,0%	100,0%
CASOS	1	16	23	6	8	48	8	0	110
2B BACHILLER									
%	0,9%	15,7%	19,4%	16,7%	17,6%	10,2%	18,5%	0,9%	100,0%
CASOS	1	17	21	18	19	11	20	1	108
2CPREU-BUP									
%	6,6%	19,8%	30,0%	10,7%	14,4%	9,5%	7,8%	1,2%	100,0%
CASOS	16	48	73	26	35	23	19	3	243
3A UNI CORTOS									
%	15,1%	58,5%	17,0%	5,7%	1,9%	1,9%	0,0%	0,0%	100,0%
CASOS	8	31	9	3	1	1	0	0	53
3B UNI LARGOS									
%	55,2%	22,1%	15,7%	2,9%	1,2%	1,7%	1,2%	0,0%	100,0%
CASOS	95	38	27	5	2	3	2	0	172
TOTAL									
%	9,4%	13,6%	15,7%	10,1%	13,5%	21,8%	14,9%	1,2%	100,0%
CASOS	122	177	204	131	175	283	194	15	1301

**tabla 11**  
**niveles de estudios y clases entre 1981 y 1991 por regiones. Mujeres**

REGRE ANDALUCÍA Y CHEUNG	EGP8 PARA COMPARACIÓN INTERREGIONAL							TOTAL	
	I	II	ADMINI	COMER	OBRO	INDUST	INDUST		AGRI-
	PROF. ALTOS	PROF. MEDIOS	STRATI VOS	CIO	S SERVIC	RIA A	RIA B		CU LTURA
1A MENOS PRIMARIOS									
%	0,0%	0,8%	1,6%	13,0%	40,1%	4,3%	12,2%	27,9%	100,0%
CASOS	0	3	6	48	148	16	45	103	369
1B OBLIGATORIOS									
%	0,0%	0,7%	8,6%	27,7%	28,2%	5,7%	13,5%	15,5%	100,0%
CASOS	0	4	53	170	173	35	83	95	613
1C FP1									
%	0,0%	1,9%	28,3%	17,0%	39,6%	7,5%	5,7%	0,0%	100,0%
CASOS	0	2	30	18	42	8	6	0	106
2A FP2									
%	0,0%	1,7%	51,7%	10,0%	35,0%	0,0%	0,0%	1,7%	100,0%
CASOS	0	1	31	6	21	0	0	1	60
2B BACHILLER									
%	0,0%	2,2%	41,6%	29,2%	16,9%	2,2%	3,4%	4,5%	100,0%
CASOS	0	2	37	26	15	2	3	4	89
2CPREU-BUP									
%	3,1%	9,3%	45,0%	17,1%	17,1%	2,3%	3,1%	3,1%	100,0%
CASOS	4	12	58	22	22	3	4	4	129
3A UNI CORTOS									
%	3,4%	62,4%	24,2%	3,4%	5,4%	0,7%	0,0%	0,7%	100,0%
CASOS	5	93	36	5	8	1	0	1	149
3B UNI LARGOS									
%	57,0%	24,8%	14,8%	1,3%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
CASOS	85	37	22	2	3	0	0	0	149
TOTAL									
%	5,6%	9,3%	16,4%	17,8%	26,0%	3,9%	8,5%	12,5%	100,0%
CASOS	94	154	273	297	432	65	141	208	1664
<b>REGRE CASTILLA - LEON</b>									
1A MENOS PRIMARIOS									
%	0,0%	0,0%	5,1%	17,9%	61,5%	7,7%	2,6%	5,1%	100,0%
CASOS	0	0	2	7	24	3	1	2	39
1B OBLIGATORIOS									
%	0,0%	0,0%	11,2%	23,9%	42,0%	8,5%	10,6%	3,7%	100,0%
CASOS	0	0	21	45	79	16	20	7	188
1C FP1									
%	0,0%	0,0%	20,5%	23,1%	38,5%	5,1%	10,3%	2,6%	100,0%
CASOS	0	0	8	9	15	2	4	1	39
2A FP2									
%	0,0%	8,0%	40,0%	14,0%	18,0%	6,0%	12,0%	2,0%	100,0%
CASOS	0	4	20	7	9	3	6	1	50
2B BACHILLER									
%	0,0%	11,1%	33,3%	15,6%	24,4%	8,9%	4,4%	2,2%	100,0%
CASOS	0	5	15	7	11	4	2	1	45
2CPREU-BUP									
%	0,0%	8,9%	43,0%	22,8%	16,5%	2,5%	3,8%	2,5%	100,0%
CASOS	0	7	34	18	13	2	3	2	79
3A UNI CORTOS									
%	4,7%	48,8%	22,1%	11,6%	11,6%	0,0%	1,2%	0,0%	100,0%
CASOS	4	42	19	10	10	0	1	0	86
3B UNI LARGOS									
%	54,0%	16,1%	21,8%	8,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
CASOS	47	14	19	7	0	0	0	0	87
TOTAL									
%	8,3%	11,7%	22,5%	17,9%	26,3%	4,9%	6,0%	2,3%	100,0%
CASOS	51	72	138	110	161	30	37	14	613

**tabla 11**  
**niveles de estudios y clases entre 1981 y 1991 por regiones. Mujeres**

REGRE CATALUÑA	EGP8 PARA COMPARACIÓN INTERREGIONAL							TOTAL	
	I PROF. ALTOS	II PROF. MEDIOS	ADMINI STRATI VOS	COMER CIO	OBRE S SERVIC	INDUST RIA A	INDUST RIA B		AGRI- CU LTURA
1A MENOS PRIMARIOS									
%	0,0%	2,1%	3,1%	24,7%	40,2%	8,2%	17,5%	4,1%	100,0%
CASOS	0	2	3	24	39	8	17	4	97
1B OBLIGATORIOS									
%	0,0%	1,2%	15,0%	26,9%	19,9%	8,6%	27,1%	1,4%	100,0%
CASOS	0	5	64	115	85	37	116	6	428
1C FP1									
%	0,0%	1,7%	29,2%	24,2%	21,3%	7,9%	15,2%	0,6%	100,0%
CASOS	0	3	52	43	38	14	27	1	178
2A FP2									
%	0,0%	6,8%	60,6%	6,1%	18,2%	2,3%	6,1%	0,0%	100,0%
CASOS	0	9	80	8	24	3	8	0	132
2B BACHILLER									
%	0,8%	6,3%	48,4%	23,4%	10,2%	1,6%	8,6%	0,8%	100,0%
CASOS	1	8	62	30	13	2	11	1	128
2CPREU-BUP									
%	1,4%	11,5%	51,4%	15,9%	12,5%	1,9%	3,8%	1,4%	100,0%
CASOS	3	24	107	33	26	4	8	3	208
3A UNI CORTOS									
%	3,8%	53,8%	26,0%	9,6%	1,9%	2,9%	1,9%	0,0%	100,0%
CASOS	4	56	27	10	2	3	2	0	104
3B UNI LARGOS									
%	50,0%	25,0%	20,6%	0,7%	2,9%	0,7%	0,0%	0,0%	100,0%
CASOS	68	34	28	1	4	1	0	0	136
TOTAL									
%	5,4%	10,0%	30,0%	18,7%	16,4%	5,1%	13,4%	1,1%	100,0%
CASOS	76	141	423	264	231	72	189	15	1411
<b>REGRE MADRID</b>									
1A MENOS PRIMARIOS									
%	0,0%	0,0%	6,8%	11,9%	64,4%	3,4%	13,6%	0,0%	100,0%
CASOS	0	0	4	7	38	2	8	0	59
1B OBLIGATORIOS									
%	0,0%	2,5%	21,1%	20,8%	36,9%	5,8%	12,2%	0,6%	100,0%
CASOS	0	9	76	75	133	21	44	2	360
1C FP1									
%	0,0%	4,8%	46,2%	13,5%	26,0%	5,8%	3,8%	0,0%	100,0%
CASOS	0	5	48	14	27	6	4	0	104
2A FP2									
%	0,0%	6,3%	54,0%	12,7%	14,3%	11,1%	1,6%	0,0%	100,0%
CASOS	0	4	34	8	9	7	1	0	63
2B BACHILLER									
%	0,9%	5,7%	50,9%	18,9%	18,9%	1,9%	2,8%	0,0%	100,0%
CASOS	1	6	54	20	20	2	3	0	106
2CPREU-BUP									
%	2,4%	8,8%	63,6%	14,0%	7,6%	2,8%	0,8%	0,0%	100,0%
CASOS.	6	22	159	35	19	7	2	0	250
3A UNI CORTOS									
%	8,0%	56,3%	27,7%	4,5%	1,8%	0,9%	0,9%	0,0%	100,0%
CASOS	9	63	31	5	2	1	1	0	112
3B UNI LARGOS									
%	57,1%	18,1%	18,6%	2,2%	3,1%	0,9%	0,0%	0,0%	100,0%
CASOS	129	41	42	5	7	2	0	0	226
TOTAL									
%	11,3%	11,7%	35,0%	13,2%	19,9%	3,8%	4,9%	0,2%	100,0%
CASOS	145	150	448	169	255	48	63	2	1280

**BIBLIOGRAFIA**

- Allmendinger, Jutta (1989): "Educational Systems and Labor Market Outcomes". *European Sociological Review*, 5: 231-250.
- Baudelot, Christian y Roger Establet (1971): *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI, 1975.
- Bell, Daniel (1971): *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, Madrid, Alianza Editorial, 1976.
- Blau, Peter. M., y Otis D. Duncan (1967): *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La distinción. Crítica social del juicio*, Madrid:Taurus, 1984.
- Boyd, Monica (1985): "Educational and Occupational Attainment of Native-Born Canadian Men and Women". Pp. 229-295 en Boyd, Monica, John Goyder, Frank E. Jones, Hugh A. McRoberts, Peter C. Pineo and John Porter, 1985 *Ascription and Achievement. Studies in Mobility and Status Attainment in Canada*. Ottawa:Carleton Univ. Press.
- Carabaña, Julio (1998): "De cómo la LGE encogió el sistema educativo", pp. 13-26 en Ramón Garcés Campos (coord.), *VI Conferencia de Sociología de la Educación*, Zaragoza: ICE.
- Carabaña, Julio (1999): *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional en España*. Madrid: Argentaria-Visor(dis).
- Carabaña, Julio y Carmuca Gómez Bueno (1996): *Escalas de prestigio profesional*, Madrid: CIS.
- Collins, Randall (1979): *The credential society. An historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press, 1979.
- Erikson, Robert, John H. Goldthorpe y Lucianne Portocarero (1979): "Intergenerational class mobility in three Western European Societies: England, France and Sweden". *British Journal of Sociology* 30:4115-4430.
- Featherman, David L. y Hauser, Robert H. (1978): *Opportunity and Change*. New York:Academic.
- Goldthorpe, John H. y Keith Hope (1974): *The Social Grading of Occupations: A New Approach and Scale*. Oxford:Clarendon.
- Graaf, Paul de y Wout C. Ultee (1998): "Education and early occupation in the Netherlands in 1990: Categorical and continuous scales and the details of a relationship". Pp. 337-368 en Walter Müller and Yossi Shavit, *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. New York: Clarendon Press Oxford.
- Grusky, David B. (1983): "Industrialization and the Status Attainment Process: The Thesis of Industrialism Reconsidered". *American Sociological Review*, 48:494-506.
- Halsey, F. H. y Jerome Karabel (1977): *Power and Ideology in Education*, Oxford: University.
- Heath, Anthony and Sin Yi Cheung (1998): "Education and Occupation in Britain", pp. 71-102 en Walter Müller and Yossi Shavit, *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. New York: Clarendon Press Oxford.
- INE (1995): *Encuesta Sociodemográfica*, varios tomos, Madrid.
- König, Walter, Paul Lüttinger and Walter Müller (1987): "Eine Vergleichende Analyse der Entwicklung und Struktur von Bildungssystemen. Methodologische Grundlagen und Konstruktion einer vergleichbaren Bildungsskala". Arbeitspapier 12, CASMIN-Project.
- Martínez García, José S.(1999): "Adaptación de la escala de prestigio PRESCA2 a las ocupaciones de la ESD(COZ)", Apéndice 7 en Julio Carabaña, *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*, Madrid: Argentaria-Visor (dis).
- Maurice, Marc, Francois Sellier y Jean-Jacques Silvestre (1982): *Política de Educación y organización industrial en Francia y en Alemania. Aproximación a un análisis societal*. Madrid:MTSS, 1987.

Núñez, Clara Eugenia (1992): *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid: Alianza.

Parkin, Frank (1971): *Orden político y desigualdades de clase*. Madrid: Debate, 1978.

Sixma, H. y Ultee, Wout (1984): "An Occupational Prestige Scale for the Netherlands

in the Eighties", en B. F. M. Bakker, J. Dronkers y Harry B. Ganzeboom (eds.), *Social Stratification and Mobility in the Netherlands*, Amsterdam: Siswo.

Treiman, Donald J. (1970): "Industrialization and Social Stratification". Pp. 207\_234 in Edward O. Laumann(ed), *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis: Bobbs\_Merrill.