XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima, 2019.

# Meritocracia y educación en contexto: Bases analíticas y evaluación em- pírica para cuatro cohortes mexicanas.

Pablo Bernardo Hernández Jaime.

Cita:

Pablo Bernardo Hernández Jaime (2019). *Meritocracia y educación en contexto: Bases analíticas y evaluación em- pírica para cuatro cohortes mexicanas. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-030/702

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de* acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

# Meritocracia y educación en contexto: Bases analíticas y evaluación empírica para cuatro cohortes mexicanas.

Pablo Bernardo Hernández Jaime

**Resumen**

Este trabajo contrasta empíricamente la concepción meritocrática implicada en las teorías de la modernización, enfatizando el papel mediador de la educación como asignadora de posiciones sociales. Dicha concepción sostiene que el desarrollo económico conlleva, de suyo, un proceso de urbanización, tecnificación, de mejora salarial, mayores requerimientos educativos y de mayor escolarización social que, como resultado, disminuye la influencia de las condiciones de origen sobre los destinos sociales en favor de una asignación de posiciones sustentada en la adquisición de niveles educativos a partir del mérito personal. La estrategia metodológica sigue dos vías: en primer lugar, se abstrae de la literatura un modelo analítico y, a partir de datos secundarios, se caracterizan tres periodos del desarrollo económico mexicano: el desarrollo estabilizador, los periodos de crisis entre 1970 y 1982, y la liberalización económica. En segundo lugar, se utiliza el Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI-2016) de INEGI, que contiene datos retrospectivos de origen y destino social para cuatro cohortes de nacimiento (1952-1961; 1962-1971; 1972-1981 & 1982-1991) y se realizan modelos categóricos ordinales. Los resultados muestran una influencia significativa de las condiciones de origen sobre los diferenciales de logro educativo y sobre las probabilidades de acceder a distintas posiciones sociales, condición que se mantiene entre cohortes. Estos resultados sugieren que no se cumple el planteamiento meritocrático. A partir de aquí, y considerando la contextualización del modelo analítico, se discuten las posibles causas de los resultados observados, poniendo especial énfasis en el papel crucial del Estado.

**Palabras clave**

Meritocracia; Educación; México; Estado.

## Introducción

El problema sustantivo en los estudios sobre movilidad es la asignación diferenciada de posiciones sociales persistentemente desiguales, donde a cada estrato corresponde una asignación distinta de recursos que se traducen en condiciones de vida igualmente diferenciadas que son estructurantes de las trayectorias vitales y del bienestar de las

Asociación Latinoamericana de Sociología

personas (Kerbo, 2003). Estos patrones de movilidad oscilan entre dos escenarios lógicamente posibles, aunque empíricamente improbables: la independencia absoluta de orígenes y destinos de clase, y su reproducción perfecta. Asimismo, hay cuando menos dos hipótesis para explicar dichos patrones: una es la influencia de factores adscriptivos asociados a las condiciones de origen, mismos que generan una tendencia a la reproducción de clase; otra es el logro de posiciones sociales a partir del *mérito*, esto es, de los esfuerzos y habilidades individuales. Se puede decir, entonces, que una *sociedad meritocrática* es aquella donde la asignación de posiciones sociales tiene como criterio el logro personal y no factores adscriptivos. De acuerdo con una interpretación generalmente aceptada, y que va de la mando con una interpretación *modernizadora* de las sociedades occidentales, el advenimiento de las *meritocracias* se dará como resultado del desarrollo industrial (Treiman, 1970; Goldthorpe, 2007). El objetivo de este trabajo es evaluar los alcances y limitaciones de este planteamiento particular para el análisis de la movilidad social en el contexto mexicano; se busca recuperar los aspectos positivos e identificar aquellos que sean erróneos, insuficientes o imprecisos. En este sentido, el objetivo es poner a prueba empíricamente un modelo analítico descomponiéndolo en sus partes y evaluando cada uno de sus elementos para, finalmente, identificar aquellos puntos susceptibles de corrección.

**Delimitación del problema: El planteamiento meritocrático**

La teoría que aquí se analiza encuentra su fundamento en el funcionalismo-técnico[1]; su planteamiento central, siguiendo a Randall Collins (1971), pueden sintetizarse como sigue: para toda economía en desarrollo con base en la tecnificación productiva habrá mayores requerimientos de mano de obra calificada; ante estas condiciones, y siempre que el sistema educativo esté facultado para capacitar la mano de obra requerida, el mercado de trabajo incrementará sus requerimientos de credenciales educativas, y en correspondencia, la sociedad demandará mayor acceso a educción, trayendo como consecuencia una expansión del sistema educativo.

Esta teoría presenta un cuadro casi armónico de la relación entre economía y educación, siendo esta última dependiente de aquella y, a su vez, el medio para la inserción de los individuos en el mercado laboral[2]. Sin embargo, habría que agregar al menos dos componentes más: el modernizador y el meritocrático. El primero de ellos postula, como consecuencia del desarrollo industrial, una tendencia a la reducción de las desigualdades socioeconómicas, aunque nunca su supresión, reduciendo con ello los efectos de tales desigualdades sobre los patrones de movilidad. Origen dejaría de ser destino

Asociación Latinoamericana de Sociología

(Treiman, 1970). El segundo componente, partiendo del desarrollo modernizador, postula una tendencia a la igualación de oportunidades educativas y, como derivación de éstas, a la igualación de oportunidades laborales, realizando con ello las posibilidades para una sociedad basada en el mérito (Goldthorpe, 2007). A continuación, se puntualiza cada componente.

Partiendo de Treiman (1970), el planteamiento modernizador puede formularse como siguiente: dados el incremento en requerimientos escolares de una economía en desarrollo y la expansión educativa que le sigue, se producirán dos consecuencias: primero, un incremento en el nivel educativo general de la sociedad, y, segundo, una disminución en la proporción de puestos de trabajo manuales no-calificados en beneficio de aquellos empleos no manuales de alta calificación; esto último, por la disminución en la oferta de mano de obra para el primer tipo de empleos derivado del aumento en la educación, lo que producirá un incremento en los salarios para este sector, incentivando así su propia supresión en beneficio de los puestos no-manuales de alta calificación; como consecuencia, se esperará un mejoramiento de las condiciones de vida materiales de la sociedad en su conjunto[3], disminuyendo así el efecto de los factores adscriptivos sobre el destino social (Treiman, 1970).

La meritocracia, por otro lado, se presenta como una forma ideológica que tiende a legitimar la desigualdad de posiciones en la estratificación social con base en la ideal del *merecimiento*; pero también es una categoría para referirse a la hipotética apertura de una sociedad en términos de *igualdad de oportunidades* y ausencia de determinación por parte de factores adscriptivos (Goldthorpe, 2007).

Teóricamente, la *meritocracia* tiene por fundamento la tendencia al incremento en el nivel educativo de las sociedades y, en cierto modo, el incremento en el nivel de vida de sus integrantes. Así, la *meritocracia* tiene su base en una concepción *modernizadora* de la sociedad, ante la cual, sin embargo, añaden una característica adicional: toda sociedad tiende a la estratificación, de manera que una sociedad meritocrática no es aquella que alcanza una igualdad de posiciones, sino aquella que sustenta sus desigualdades en el esfuerzo personal. El planteamiento *meritocrático* establece un decremento en la influencia de las condiciones sociales de origen en favor de la preponderancia del logro personal; y puesto que descansa en una perspectiva modernizadora del enfoque funcionalista, es dado esperar que una sociedad meritocrática estará caracterizada de la siguiente manera[4]:

Asociación Latinoamericana de Sociología

h1. Baja correlación media entre el estatus ocupacional del padre y los destinos ocupacionales de sus hijos.

h2. Baja correlación entre el estatus socioeconómico de la familia de origen y el nivel educativo de sus hijos.

h3. Alta correlación entre nivel educativo de ego y su estatus ocupacional y/o ingreso obtenidos.

**Contextualización y evaluación empírica del planteamiento meritocrático**

La consecución del planteamiento meritocrático se puede poner a prueba directamente con estas hipótesis. Sin embargo, antes de tomar tal prueba de hipótesis como criterio, conviene preguntar por qué y en donde podría fallar la teoría. Para ello se procede del siguiente modo: primero, se formaliza el planteamiento meritocrático con ayuda de lógica de predicados, de manea que sea posible identificar con claridad cada uno de los términos del planteamiento; segundo, con datos secundarios se caracteriza tal planteamiento para dos momentos distintos de la historia reciente de México: antes y después del periodo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI); y, finalmente, se evalúan las hipótesis recién señaladas.

La formalización del planteamiento meritocrático puede establecerse como sigue: para todo $x$ que sea una economía en proceso de desarrollo y tecnificación $(x_t)$, y siempre que haya al menos un $y$ que sea un sistema educativo con la facultad de capacitar la mano de obra requerida $(y_c)$, $x$ incrementará sus requerimientos de credenciales educativas $(x_r)$, al tiempo que toda sociedad $z$ donde esto ocurra incrementará su demanda por acceso a educación $(z_d)$; como consecuencia, $y$ se expandirá $(y_e)$, $z$ incrementará su nivel medio de escolaridad $(z_e)$ y $x$ ofertará más puestos no manuales de alta calificación y menos de tipo manual de baja calificación $(x_q)$; este cambio en las condiciones del mercado laboral se traducirá en que $z$ incrementará sus ingresos, accediendo nivel de vida superior $(z_s)$. Esto permitirá que $z$ disminuya los efectos adscriptivos sobre el logro ocupacional $(z_{h1})$ y sobre el logro educativo $(z_{h2})$, a la par que refuerza el efecto del logro educativo sobre el laboral $(z_{h3})$. Cumplidas estas tres condiciones, será posible hablar de que $z$ es una sociedad meritocrática $(z_m)$. Todo lo anterior se puede expresar del siguiente modo:

$$\forall x\ \exists y\ \forall z\ (x_t \cap y_c) \rightarrow (x_r \cap z_d) \rightarrow \Big(y_e \cap z_e \cap \big(x_q \rightarrow z_s\big)\Big) \rightarrow (z_{h1} \cap z_{h2} \cap z_{h3}) \rightarrow z_m$$

Asociación Latinoamericana de Sociología

Una vez formalizados los argumentos se facilita contextualizar el planteamiento para su análisis concreto para el caso mexicano. Se comparan dos periodos: el de ISI y el posterior debido a sus diferencias en cuanto al proceso de industrialización nacional.

$(x_t)$ El periodo de desarrollo que más se asemeja a un proceso de modernización es la ISI, que transcurrió de 1940 a 1982[5]; este periodo se caracterizó por un crecimiento económico medio de 6.2% anual y un desarrollo industrial más o menos constante (Solimano, 1998). A partir de este último año comenzó un giro acelerado hacia una economía de libre mercado, misma que desembocó en la crisis de 1994 (Rueda Peiro, 1998). Esta condición derivó en un debilitamiento de la industria nacional. Así, puede decirse que $x_t$ se cumple para el periodo de ISI, mas no después.

$(y_c)$ Se omite un análisis sobre si el sistema educativo califica o no la mano de obra para su inserción en el mercado de trabajo. La omisión no es menor, pero su demostración escapa a los límites de este trabajo. Para una aproximación puntual al problema revisar el trabajo de Collins (1989). Allí se presentan las vías más comunes para la evaluación de este problema, así como las limitaciones de cada una. En este caso, sin embargo, es posible tomar $y_c$ como válida para ambos periodos en tanto la creencia de la escuela como espacio de capacitación para el trabajo opera en el imaginario social, y en la medida en que esto trae consecuencias sobre la demanda por educación superior y sobre su expansión.

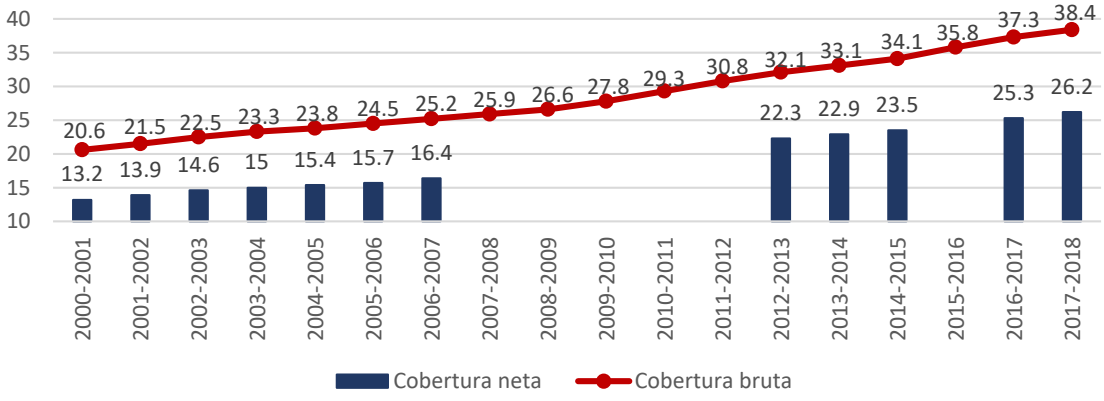
$(x_r)$ Asimismo, resulta complicado evaluar directamente los requerimientos de credenciales educativas por parte del mercado laboral si no es mediante datos históricos sobre los requisitos de ingreso a los puestos de trabajo (Collins, 1989); sin embargo, es posible establecer inferencias plausibles a partir de las consecuencias esperadas de esta condición. Partiendo de lo señalado en $x_t$, podría esperarse que $x_r$ se cumpliera para el periodo de la ISI y no para el periodo posterior. Sin embargo, hay que considerar que, con la apertura del mercado, la economía mexicana inició un proceso de terciarización (Mancini, 2015), lo cual vino de la mano con el debilitamiento de la industria nacional. Esto, sin embargo, no significó una contracción absoluta de la economía. Se puede concluir que, en términos de demanda de credenciales, los cambios en la economía trajeran consigo una disminución relativa de la necesidad de mano de obra calificada para el sector industrial, mas no una disminución en términos absolutos. Esta interpretación parece plausible en tanto es congruente con la creciente demanda social por carreras en estas áreas (Rodríguez y Casanova, 2005, p. 44). Considerando estos elementos, es

Asociación Latinoamericana de Sociología

posible concluir que, aunque $x_r$ posee cualidades distintas en términos del tipo de credenciales requeridas por el mercado de trabajo, en ambos escenarios hay requerimientos profesionales de inserción. Por tanto, $x_r$ se cumple antes y después de la ISI.

$(y_e)$ Sobre la expansión de educación superior, ésta ha sido constante para ambos periodos. Durante el periodo de ISI, la expansión fue moderada pero continua, abriendo paso a la fundación de Ciudad Universitaria y la consolidación del subsistema de universidades estatales. De acuerdo con Roberto Rodríguez (1998: 171 - 172) "en 1950 la población de licenciatura no llegaba a 30,000 estudiantes", es decir, "el 1.3% de los jóvenes entre 20 y 24 años". En 1960, la matricula alcanzó al doble de estudiantes (2.6%). Particularmente durante los años setentas, que es la antesala al cambio de política económica, se produjo una expansión acelerada del sector público de la educación superior: fue en estos años cuando se fundaron las Escuelas de Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP, hoy Facultades de Estudios Superiores, FES) de la UNAM, así como la Universidad Autónoma Metropolitana (Melgar, 1994). Esta expansión, sin embargo, no ceso en los años posteriores a 1982, y aunque es cierto que durante este periodo la expansión ha sido mayoritariamente en el sector privado, tan solo en los últimos tres sexenios se han abierto 95, 140 y 133 establecimientos universitarios en el país, respectivamente (Mendoza-Rojas, 2015, pp. 10 & 17).

Gráfica 1. Evolución de la cobertura en educación superior (2000-2001 - 2017-2018)*




*Fuente: elaboración propia con datos de Mendoza-Rojas (2015, 2018a, 2018b); las tasas netas de cobertura para los ciclos 2006-2007 e inferiores fueron obtenidos de un reporte de ANUIES Cobertura de la educación superior en México (Gil Antón et al., 2009).*
** No se cuenta con las tasas netas de cobertura para ciclos sin dato reportado.*

$(z_d)$ El análisis sobre la demanda social por educación superior se puede aproximar, de una manera muy general, a partir de la evolución de la cobertura. Como se muestran en

Asociación Latinoamericana de Sociología

la gráfica 1, las últimas dos décadas, que se ubican de lleno en el periodo de apertura económica, observan un incremento en la tasa neta de cobertura en educación superior de 13.2% en 2000 a 26.2% en 2017-18. Esto permite hablar de una demanda que, progresivamente y conforme se expande el sistema educativo, va siendo satisfecha. Esta aproximación, sin embargo, no dice nada acerca de la demanda insatisfecha. Una manera, no ya de medirla con propiedad, pero sí de dar cuenta de ella es reportando a los casi "250 mil" aspirantes que no encuentran lugar en las principales universidades públicas del país, cada año[6]. La presencia de una gran masa de estudiantes excluidos del sistema de educación superior en un contexto de expansión sostenida permite hablar, entonces, de una constante demanda por mayor educación superior, situación que no solo está presente en el periodo posterior a la ISI, sino durante la misma. En este sentido, es posible concluir que $z_d$ se cumple en ambos periodos.

$(z_e)$ Los niveles educativos en México, por otro lado, han incrementado en todos sus niveles (véase la tabla 1). Así, por ejemplo, el porcentaje de personas nacidas entre 1982 y 1991 que alcanzaron un nivel educativo de bachillerato es 214% mayor que el porcentaje de las personas nacidas entre 1952 y 1961. Otro ejemplo es que, el porcentaje de personas que permanecieron sin escolaridad se redujo en un 53% entre aquellos nacidos entre 1962 y 1971 con respecto a los nacidos en la cohorte anterior. Sin tomar aún en consideración la calidad de la educación, factor por demás relevante, es posible decir que, en relación con generaciones pasadas, por ejemplo, la cohorte nacida entre 1952 y 1961, la sociedad mexicana está volumétricamente "más educada". Por tanto, y sólo en estos términos, puede decirse que $z_e$ se cumple durante y después de la ISI.

| | Cohorte de Nacimiento | | | |
|---|---|---|---|---|
| Nivel escolar de Ego | 1952 a 1961 | 1962 a 1971 | 1972 a 1981 | 1982 a 1991 |
| Sin escolaridad | Ref | 0.47 | 0.24 | 0.13 |
| Primaria completa | Ref | 0.72 | 0.59 | 0.41 |
| Secundaria completa | Ref | 1.63 | 1.90 | 1.60 |
| Preparatoria o Bachillerato | Ref | 1.79 | 2.11 | 3.14 |
| Licenciatura o Superior | Ref | 1.24 | 1.41 | 1.91 |

Tabla 1. Riesgos relativos de haber alcanzado (como máximo) cierto nivel de escolaridad en cada cohorte de nacimiento (con respecto a la cohorte de 1952 a 1961).
*Fuente: Calculo propio con base en datos del MMSI-INEGI, 2016.*

$(x_q \rightarrow z_s)$ La perspectiva modernizadora considera que la mayor educación hará disminuir la oferta de mano de mano de obra manual no calificada, lo cual elevará los salarios e incentivará la disminución de este tipo de empleos, todo lo cual permitirá que un mayor número de personas acceda a mejores puestos con mejores salarios. Sin embargo, esta teoría no considera los efectos del desempleo en la baja de los salarios, mismos que

Asociación Latinoamericana de Sociología

tienden a permanecer bajos en tanto exista competencia por los puestos de trabajo entre los desocupados. En México, esta condición de desempleo creciente en el contexto de flexibilización laboral posterior a 1982 ha desembocado en una precarización de los empleos y en el crecimiento sostenido del sector informal de la economía (Samaniego, 2008). No obstante, esto no quiere decir que durante el periodo de ISI las cosas hayan estado necesariamente mejor. En realidad, dicho periodo, a pesar de haber propiciado cierto desarrollo con redistribución que abrió paso a la formación de sectores medios urbanos, también y al mismo tiempo, tendió a mantener en condiciones de pobreza al campo y los suburbios; durante estos años aparecen "millones de campesinos viviendo en pobreza extrema y en los centros urbanos crecen los cinturones de miseria" (2012: 196); estas últimas, zonas que sirven como ciudades dormitorio para la mayoría de los trabajadores manuales no-calificados.

Lo que estos datos permiten inferir es que, si bien el periodo de ISI trajo consigo un engrosamiento de los sectores medios con empleos de mayor calificación, tal fenómeno no fue generalizado. Los años posteriores a ISI, por otro lado, han sido menor crecimiento económico, terciarización y flexibilización laboral, todo lo cual ha provocado un aumento de la informalidad y el desempleo. Siendo categóricos, tendría que sostenerse que $(x_q \rightarrow z_s)$ no se cumple en ningún periodo; sin embargo, siendo más laxos, siempre puede argumentarse que, aunque insuficiente, el desarrollo de la economía permitió la formación de ciertos sectores medios, por lo que podría decirse que, aunque con reservas, $(x_q \rightarrow z_s)$ se cumple para el periodo de ISI.

Considerando lo dicho hasta aquí, la contextualización puede resumirse en el siguiente cuadro:

Contextualización (parcial) del planteamiento meritocrático para México

| | $x_t$ | $y_c$ | $x_r$ | $z_d$ | $y_e$ | $z_e$ | $(x_q \rightarrow z_s)$ | $z_{h1}$ | $z_{h2}$ | $z_{h3}$ | $z_m$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ISI | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1* | - | - | - | - |
| Apertura | 0 | 1 | 1* | 1 | 1 | 1 | 0 | - | - | - | - |

*1: Se cumple 0: No se cumple 1*: Se cumple con reservas*

*Fuente: elaboración propia*

***Determinantes del logro ocupacional y educativo.*** Evaluar la relación entre orígenes sociales, y logro educativo y ocupacional va a requerir esfuerzos mayores a los anteriores; estas son las hipótesis $z_{h1}$, $z_{h2}$ y $z_{h3}$; para evaluarlas se utilizaron los datos del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI) de INEGI[7]. Se elaboraron modelos logísticos multinomiales para cuatro cohortes de nacimiento; los modelos estiman la



Asociación Latinoamericana de Sociología

magnitud de la influencia de las condiciones sociales de origen, a partir la posición ocupacional del proveedor del hogar y de una variante del índice de orígenes sociales[8] (IOS) (Solís, Blanco y Robles, 2014; Solís, 2015), sobre el logro educativo y ocupacional de ego; asimismo, se estima magnitud de la influencia del logro escolar de ego sobre su logro ocupacional. Las especificaciones técnicas se aclaran en los pies de página[9]. Los párrafos siguientes reportan directamente los resultados de las estimaciones para cada cohorte.

**(1952-1961).** Para aquellos nacidos en la primera cohorte, los riesgos relativos de alcanzar un puesto laboral de "alta jerarquía"[10] (vs. alcanzar un puesto de como de "baja jerarquía"[11]) aumentan 2.53 veces o, lo que es lo mismo, aumentan en 153% por cada incremento unitario en el índice de orígenes sociales (IOS); sobre los efectos de la educación, los riesgos relativos de alcanzar un puesto de "alta jerarquía" (vs. uno de "baja jerarquía") incrementan en 198% para aquellas personas de esta misma cohorte que cuentan con licenciatura (vs. aquellos que sólo cuentan con preparatoria).

Por otro lado, el efecto de tener un padre con un puesto de "alta jerarquía" (vs. uno con un puesto de "baja jerarquía") no resulta significativo[12]; este resultado, sin embargo, se debe a la presencia de IOS en la ecuación; si se retira dicha variable el resultado cambia: ahora, los riesgos relativos de alcanzar un puesto de "alta jerarquía" (vs. uno de "baja jerarquía") incrementan en 139% para aquellos hijos de empleados de "alta jerarquía". Así, siendo IOS una medida resumen de recursos económicos y nivel educativo, se entiende que el efecto de la ocupación atraviesa por los recursos económicos que puede brindar el proveedor a su familia y por el nivel educativo que ostenta.

**(1962–1971).** Para la segunda cohorte los resultados son similares a los de la cohorte previa, sin embargo, hay algunos cambios. El efecto de cada cambio unitario en IOS sobre los riesgos relativos de alcanzar un puesto de "alta jerarquía" (vs. uno de "baja") se mantuvieron casi iguales: 151%. El efecto del nivel educativo (para estos mismos riesgos relativos), sin embargo, incrementó a 919% para aquellos que cuentan con licenciatura (vs. preparatoria). Es un incremento importante con respecto a la cohorte previa. Esto se puede deber a la saturación de los puestos de alto nivel disponibles, lo cual reforzaría la necesidad de exigir un mínimo de credenciales. Esta hipótesis también podría explicar el siguiente cambio con respecto a la cohorte pasada. Y es que, mientras en aquel periodo el efecto del cargo ocupado por el padre era absorbido por IOS, en este nuevo periodo no es del todo así: aquí el estatus ocupacional mantiene un efecto

Asociación Latinoamericana de Sociología

propio; a saber: para aquellos hijos de empleados de “alta jerarquía” (vs. los hijos de empleados de “baja jerarquía”) los riesgos relativos de acceder a un empleo con el mismo estatus que el de su padre (vs. ir a un empleo de “baja”) incrementan en 64% ($p<0.01$). Este último efecto se puede deber al acceso diferenciado de capital social que está asociado con cada puesto de trabajo, lo que se traduce en un mayor número de contactos ante los cuales el hijo de un trabajador puede ir a “tocar puertas”, esta condición daría ventaja a los hijos de empleados de “alta jerarquía” en un contexto de creciente competencia.

Con respecto a los determinantes del logro educativo, el efecto de IOS casi se duplicó, pues los riesgos relativos de obtener licenciatura (vs. solo preparatoria) incrementan ahora en 325% por cada aumento unitario en esta medida. Al mismo tiempo, los efectos del puesto laboral (de “alta jerarquía” vs. “baja”) aumentan en 50% ($p<0.03$) los riesgos de alcanzar dicho nivel educativo (vs. preparatoria).

**(1972–1981).** Para la tercera cohorte los efectos se comportaron del siguiente modo: el efecto de la posición ocupacional del padre (“alta jerarquía” vs. “baja”) disminuyó ligeramente, ahora el efecto es de 47% más riesgos relativos de alcanzar un puesto de “alta jerarquía” (vs. uno de “baja”) si el padre lo tiene (vs. si es uno de “baja”). IOS, en cambio, continúa maximizando su efecto; ahora cada aumento unitario en dicha variable incrementa en 324% los riesgos relativos de adquirir el trabajo de “alta jerarquía” (vs. el de baja). El origen cobra fuerzas conforme pasan las cohortes. El efecto de la educación sobre el destino ocupacional, por otro lado, se mantiene muy similar. Haber ido a la universidad (vs. haberse quedado con la preparatoria) incrementa un 871% los riesgos relativos de acceder a un trabajo de “alta jerarquía” (vs. uno de “baja”). Los determinantes del logro educativo, por otro lado, se comportaron así: el efecto de la ocupación del padre prácticamente se mantuvo: 54% más riesgos relativos de acceder a licenciatura (vs. quedarse en prepa), para aquellos hijos de trabajadores de “alta jerarquía” (vs. “baja”). El efecto del origen social, en cambio, se reforzó. Por cada aumento unitario en IOS, los riesgos relativos de acceder a licenciatura (vs. quedarse con prepa) incrementan en 324%.

**(1982–1991)**. La cuarta cohorte, finalmente, muestra algunos cambios interesantes. Para la obtención de un puesto de “alta jerarquía” (vs. “baja”), tener un padre con un puesto análogo incrementa ahora en 71% los riesgos de obtenerlo (vs. obtener uno de

Asociación Latinoamericana de Sociología

"baja"). El efecto incrementó con respecto a la cohorte previa. Por el contrario, los efectos de IOS y educación disminuyeron, siendo este último el que más decreció. Contar con licenciatura (vs. preparatoria) ahora sólo incrementa en 488% los riesgos de obtener el empleo ("alta" vs. "baja"). La disminución del efecto es grande si se considera que en la cohorte anterior este porcentaje llegaba a 871%. ¿Quiere esto decir que la educación dejó de ser relevante para obtener un trabajo de alta jerarquía? Esa no parece la respuesta. La disminución en este efecto se puede deber a la presencia de cada vez más personas con licenciatura que no acceden a puestos de este tipo siendo, en cambio, personas con licenciatura, más algún otro requerimiento adicional, los que consiguen el trabajo. Es plausible suponer que la disminución del efecto se puede traducir en del siguiente modo: la educación superior, aunque muy importante, ya no es suficiente para obtener un empleo de "alta jerarquía".

En cuanto a los determinantes del logro educativo, para esta cuarta cohorte, el efecto de tener un padre con empleo de "alta" (vs. "baja") se traduce en un incremento de 60% más riesgos relativos de lograr una licenciatura (vs. quedarse con preparatoria). El efecto de IOS, para los mismos riesgos relativos, es de un incremento mayor que el de la cohorte previa, 752% más por cada incremento unitario.

***Balance de las cuatro cohortes.*** A partir de estos resultados se puede concluir que, tanto los efectos del origen social como los de la educación adquirida son importantes para definir el destino ocupacional de ego. El efecto de la educación sobre el destino ocupacional incrementa de manera apreciable para las cohortes 2 y 3, pero disminuye para la cohorte 4. Esto, como se mencionó líneas arriba, puede deberse a la creciente presencia de profesionistas después de la expansión universitaria que, sin embargo, no logran alcanzar un puesto de este tipo, por lo que la sola educación resulta cada vez menos suficiente por sí misma. Sin embargo, no se puede decir que la educación haya dejado de contar sobre los destinos.

El efecto del estatus ocupacional del padre, por otro lado, era absorbido en la cohorte 1 por IOS. Esto parecía indicar que la mayor parte del efecto de tener un puesto de "alta jerarquía" pasaba por los recursos económicos y el nivel educativo del hogar. Sin embargo, para las cohortes posteriores el efecto del estatus ocupacional incrementa progresivamente, aun controlando por IOS. Esto podría querer decir que la posición ocupacional del padre, si es de "alta jerarquía", ahora tiene efectos asociados que no son necesariamente económicos ni educativos, estos efectos, se piensa, pueden ser de tipo

Asociación Latinoamericana de Sociología

capital social, proveyendo a sus hijos de los contactos necesarios para incrementar sus riesgos de acceder a un trabajo análogo.

El efecto de IOS, para el estatus ocupacional de destino, incrementa progresivamente hasta la tercera cohorte. En la cuarta disminuye. Este último comportamiento podría explicarse, recuperando la hipótesis sobre la disminución del efecto de la educación, por la creciente necesidad de contactos para acceder a los puestos. Ahora bien, el efecto de IOS sobre el logro educativo es una historia diferente. Aquí, el efecto crece de manera progresiva a lo largo de las cuatro cohortes, aún con la expansión universitaria de por medio. Finalmente, el efecto del estatus ocupacional del padre sobre el logro educativo de ego también es creciente. En la cohorte uno, IOS absorbía su efecto, lo que lleva a pensar que las ventajas asociadas con el puesto de trabajo eran fundamentalmente económicas. Pero en las cohortes siguientes el efecto del puesto incrementa progresivamente, aun controlando por IOS. En la tabla 2 se muestra un resumen de los datos expuestos en los párrafos anteriores para cada una de las cohortes.

| | **Cohorte de nacimiento** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Incrementos en los riesgos relativos de alcanzar un puesto de "alta jerarquía" vs. uno de "baja jerarquía" | | | | |
| **Predictores** | 1952-1961 | ~IOS[+] | 1962-1971 | 1972-1981 | 1982-1991 |
| Padre con empleo de "alta jerarquía" vs. "baja jerarquía" | 1.75 | 2.39*** | 1.63** | 1.47** | 1.71*** |
| Ego con estudios de licenciatura vs. preparatoria | 2.98*** | | 10.19*** | 9.71*** | **5.88*** ** |
| IOS | 2.53*** | | 2.51*** | 4.24*** | 3.22*** |
| | Incrementos en los riesgos relativos de alcanzar un nivel educativo de licenciatura vs. uno de preparatoria | | | | |
| Padre con empleo de "alta jerarquía" vs. "baja jerarquía" | 1.35 | 2.18*** | 1.5* | 1.54*** | 1.60*** |
| IOS | 2.80*** | | 4.25*** | 6.43*** | **8.52*** ** |

Fuente: elaboración propia usando regresiones logísticas multinomiales con base en datos de MMSI-INEGI, 2016

*** Significancia p<0.00
** Significancia p<0.01
* Significancia p<0.05

[+]Riesgos relativos calculados con una regresión multinomial sin IOS para la cohorte 1

Tabla 2. Razones de riesgo estimadas para “nivel educativo” y “ocupación de destino” de ego por cohorte de nacimiento

Asociación Latinoamericana de Sociología

## Conclusiones

Las hipótesis que buscamos contrastar son las siguientes: (1) baja correlación entre el estatus ocupacional del padre y el destino ocupacional de ego, (2) baja correlación entre el estatus socioeconómico de la familia de origen y el nivel educativo de ego y (3) una alta correlación entre nivel educativo de ego y su estatus ocupacional. Las hipótesis $z_{h1}$ y $z_{h2}$ no se cumplen, ni durante el periodo de ISI ni tras el cambio de modelo económico. La hipótesis $z_{h3}$ sí se cumple, no obstante, su efecto se ha vuelto relativamente incierto para la cuarta cohorte.

Considerando esto, se puede decir que la asignación de destinos con respecto al esfuerzo individual no se cumple, absolutamente, ni para el periodo de ISI ni para el periodo posterior. Sin embargo, en términos relativos, se podría decir que esta condición "se cumplía más" o tendía a cumplirse más, aunque sea de manera parcial, durante el periodo de ISI. Esto permite decir, finalmente, que la interpretación México como sociedad meritocrática no puede sostenerse; en este sentido, $z_m$ no se cumple en ningún caso. Una vez dicho esto, ya se puede completar el cuadro que quedó pendiente al final del análisis contextual.

Contextualización (parcial) del planteamiento meritocrático para México

| | $x_t$ | $y_c$ | $x_r$ | $z_d$ | $y_e$ | $z_e$ | $(x_q \rightarrow z_s)$ | $z_{h1}$ | $z_{h2}$ | $z_{h3}$ | $z_m$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ISI | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1* | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Apertura | 0 | 1 | 1* | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1* | 0 |

*1: Se cumple 0: No se cumple 1*: Se cumple con reservas*

*Fuente: elaboración propia*

## Balance en torno al planteamiento meritocrático

Las conclusiones aquí presentadas refutan el planteamiento meritocrático. Sin embargo, alguien podría argumentar, lógicamente, que esto se debe a que no se cumplen todos los presupuestos para su realización (como bien se puede observar en la última tabla). Tal argumentación sería cierta. Sin embargo, esto pone en tela de juicio algunos de los presupuestos del enfoque. Por ejemplo, en periodo de ISI hubo desarrollo económico, más demanda por credenciales educativas y expansión de la educación básica, sin embargo, el nivel de vida de la sociedad no mejoró de manera sustantiva; la pobreza desigualdades persistieron de manera importante. Parece ser que el desarrollo económico por sí solo no genera redistribución y menos de manera mecánica, como presupone el enfoque modernizador. Entonces, al enfoque le falta un complemento que permita comprender y explicar los conflictos de poder que pueden estar de tras de la redistribución salarial y, por tanto, del consecuente incremento de los niveles de vida de la sociedad.

Asociación Latinoamericana de Sociología

Por otro lado, la expansión de la educación superior se mantuvo, e incluso potenció, con el término de ISI. Esto es interesante de evaluar porque de la mano con el término de dicho modelo económico no llegó una disminución automática de la demanda de credenciales educativas. Esto sugiere que existen otros determinantes en la demanda de trabajo calificado que no son necesariamente la capacitación técnica de la mano de obra. Esta ausencia también tendría que ser corregida en el enfoque.

Asimismo, la expansión universitaria no ha venido acompañada de un incremento en los efectos de la educación sobre la adquisición de mejores destinos ocupacionales. Llegar a educación superior sigue siendo un requisito para mejores puestos, pero parece no ser ya suficiente. Esto sería indicativo de que, al contrario de lo propuesto por el modelo, el mercado laboral no se ajusta mecánicamente a las necesidades de empleo de la población económicamente activa. En otras palabras, que haya más profesionistas no va a hacer que las empresas abran más puestos de alto nivel mejor remunerados. Por el contrario, esto podría traducirse en la inserción de trabajadores en puestos para los cuales están sobrecalificados; incluso podría hablarse de una posible tendencia a la sobre calificación entre sectores pertenecientes al empleo informal. El enfoque modernizador-meritocrático necesita, por tanto, un complemento que dé cuenta de las discrepancias en torno a aquellos factores que explican los cambios en la oferta de puestos de trabajo.

Adicionalmente, este enfoque está pensado para un contexto de desarrollo industrial nacional, como lo fue ISI. Sin embargo, tras el cambio de modelo, dicho desarrollo entró en un proceso de retroceso. La teoría no considera procesos de esta naturaleza. Sería entonces preciso agregar también un complemento que permita analizar dichos cambios en la economía y sus posibles efectos en la educación.

Para terminar, se considera que uno de los mayores aciertos del modelo funcionalista-modernizador-meritocrático es la claridad y amplitud de sus planteamientos. Sin embargo, carga con la serie de problemas que ya enumeramos. En este sentido, se consideraría útil partir de su claridad para hacer las reformulaciones que sean pertinentes con la finalidad de convertirlo en un modelo tal que cumpla con su función de explicar, de la mejor manera posible, los fenómenos educativos y su relación con el desarrollo de las economías nacionales.

Asociación Latinoamericana de Sociología

**Notas**

1 Sus exponentes clásicos son Davis y Moore (1944) o Talcott Parsons (1959).

2El planteamiento es claro e incluso resulta congruente con los orígenes de la educación moderna: baste recordar que las primeras formas de expansión en la educación básica, en tanto proyectos de Estado, surgen en Francia a finales del siglo XVIII, es decir, en torno a la revolución de 1789 y durante la industrialización; que la primera Normal Superior se fundó en 1784 y la primera Escuela Politécnica en 1794 (Hobsbawm, 2009).

3Treiman aquí no aclara que tal consecuencia supone un desarrollo progresivo ininterrumpido de la economía, lo que solo puede operar en la medida en que la demanda de bienes y servicios sea siempre igual o superior a la capacidad productiva de la industria en crecimiento; solo bajo este supuesto, la tecnificación progresiva puede continuar de la mano con una expansión del mercado de trabajo.

4 Para esta lista de hipótesis se tomaron como punto de partida las propuestas por Treiman (1970), así como los esquemas de Goldthorpe (2007).

5 La ISI inicia en 1940, seguida por un periodo de “desarrollo estabilizador” que va de 1952 a 1970, para abrir paso a un periodo de menor crecimiento de la economía, donde entraron en juego políticas de aumento en el gasto público, inversión para la producción petrolera y contratación de deuda, todo lo cual terminará con la crisis de la deuda de 1982 y el cambio de política económica (Cárdenas, 2015).

6 El Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAEES), de acuerdo con el diario El Universal, señala esta cifra de espirantes excluidos (Moreno, 2019). Cabe señalar que no es claro cuántos de estos estudiantes logran insertarse en el sistema en otras alternativas del sistema de educación superior.

7 Un procedimiento que se puede seguir para evaluar estas hipótesis es mediante una regresión logística multinomial donde se coloque como variable dependiente el tipo de ocupación de ego y como variables independientes (1) el nivel de escolaridad de ego, (2) la ocupación de su padre y (3) un indicador de orígenes sociales elaborado a partir de los recursos económicos y el nivel educativo de referencia del hogar. El análisis se realiza por cohortes para ver si varían los efectos.

8 Esta medida se obtuvo con los datos de activos del hogar y con años de escolaridad del padre o, en caso de que no estuviera el registro del padre o el de la madre fuera superior, se prefirió el de la madre o, cuando no estuviera ninguno de los dos registros previos o fuese superior el del proveedor principal, se eligió este último. Para elaborar IOS se ponderó el efecto cohorte elaborando, primero, una medida por cada cohorte y

Asociación Latinoamericana de Sociología

después agregándolas en una sola medida final. Para todos estos procedimientos se utilizaron Análisis Factoriales simples (varianza común).

9 Todas las cifras reportadas son significativas (0.00), a menos que se indique lo contrario.

10 Desempeñando un cargo de funcionario, jefe, profesionista o técnico calificado.

11 Desempeñando un cargo de operador de maquinaria o transporte, o realizando trabajos manuales.

12 El efecto reportado en la salida de stata es un incremento de 75% en los riesgos de alcanzar un puesto de “alta jerarquía” (vs. uno de “baja jerarquía”) (P<0.06)

**Referencias**

Cárdenas, E. (2015) “La economía mexicana en el dilatado siglo XX”, en Kuntz, S. (ed.) Historia económica general de México. México: El Colegio de México; SE, pp. 503–548.

Collins, R. (1971) “Functional and Conflict Theories of Educational Stratification”, American Sociological Review, 36(6), pp. 1002–1019. Disponible en: https://bit.ly/3nHYTVJ (Consultado: el 8 de octubre de 2017).

Collins, R. (1989) La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación. Editado por R. Lezcano y R. Feito. Madríd: Akal.

Davis, K. y Moore, W. E. (1944) “Some Principles of Stratification”, Source American Sociological Review, 10(2), pp. 242–249. Disponible en: https://bit.ly/33Nky74 (Consultado: el 8 de octubre de 2017).

Gil Antón, M. et al. (2009) Cobertura de la educación superior en México: tendencias, retos y perspectivas. México. Disponible en: https://bit.ly/2GVskTl (Consultado: el 7 de mayo de 2019).

Goldthorpe, J. (2007) “Problems of Meritocracy”, en Education. Culture, Economy and Society. England: Oxford University Press.

Hobsbawm, E. (2009) La Era de la Revolución: 1789-1848. 6a ed. Buenos Aires: Crítica.

Kerbo, H. (2003) “Perspectivas y conceptos en el estudio de la estratificación social”, en Estratificación social y desigualdad. El conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global. España: McGraw-Hill, pp. 3–18.

Mancini, F. (2015) “Movilidad individual y cambio social: transiciones laborales en tres generaciones de varones”, en Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México. México: El Colegio de Mexico; El Colegio de la Frontera Norte, pp. 430–486.

Melgar, M. (1994) “Reseña histórica de la educación en México”, en Educación superior: Propuesta de modernización. Una visión de la modernización de México. México: Fondo de Cultura Económica.

Asociación Latinoamericana de Sociología

Mendoza-Rojas, J. (2015) “Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012”, Revista Iberoamericana de Educación Superior, vi(16), pp. 3–32. doi: 10.1016/j.rides.2015.04.001.

Mendoza-Rojas, J. (2018a) “Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional”, Perfiles educativos, XL, pp. 11–52.

Mendoza-Rojas, J. (2018b) Subsistemas de educación superior: estadística básica 2006-2017. México: DGEI-UNAM. Disponible en: www.dgei.unam.mx (Consultado: el 24 de marzo de 2019).

Moreno, T. (2019) “Marchan integrantes del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior”, El Universal, 4 julio.

Parsons, T. (1959) “The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society”, Harvard Educational Review, XXI, pp. 297–318.

Rodríguez, R. (1998) “Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995”, en Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior. México: ANUIES, pp. 167–205. Disponible en: http://works.bepress.com/roberto_rodriguez/24 (Consultado: el 13 de octubre de 2017).

Rodríguez, R. y Casanova, H. (2005) “Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México”, Perfiles educativos. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, 27(107), pp. 40–56. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000300003 (Consultado: el 13 de octubre de 2017).

Rueda Peiro, I. (1998) “Crísis y cambios en la estructura económica y social de México, 1982-1995”, en México: Crísis, Reestructuración Económica, Social y Política. 1982-1996. México: Siglo XXI.

Samaniego, N. (2008) “El crecimiento explosivo de la economía informal”, Economía UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Economía, 5(13), pp. 30–41. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2008000100002 (Consultado: el 13 de octubre de 2017).

Solimano, A. (1998) Caminos de la Prosperidad Ensayos del Crecimiento y Desarrol. México: Fondo de Cultura Económica.

Solís, P. (2015) Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. 004. México. Disponible en: http://www.ceey.org.mx/sites/default/files/adjuntos/dt-004-2015_si.pdf (Consultado: el 15 de octubre de 2017).

Solís, P., Blanco, E. y Robles, H. (2014) Caminos Desiguales. Trayectorias educativas

Asociación Latinoamericana de Sociología

y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México. Editado por P. Solís, E. Blanco, y H. Robles. México: El Colegio de Mexico; INEE.

Treiman, D. (1970) “Industrialization and Social Stratification”, Sociological Iquiry, 40(2), pp. 207–234.

Valenzuela, J. (2012) “Carlos Tello Macías (2010), Sobre la desigualdad en México”, Región y sociedad, 24(53), pp. 293–299. Disponible en: https://bit.ly/2SPit4k (Consultado: el 13 de octubre de 2017).

Asociación Latinoamericana de Sociología