

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: DESIGUALDAD SOCIAL, POLÍTICA EDUCATIVA, EXPERIENCIAS ESCOLARES Y TRAYECTORIAS JUVENILES DE VIDA

Leopoldo Cabrera (Coord.)

MONOGRAFIES & APROXIMACIONS
Institut de Creativitat i Innovacions Educatives

N14



Monografies & Aproximacions, n^o 14

Títol: Sociología de la Educación. Desigualdad social, política educativa, experiencias escolares y trayectorias juveniles de vida

Coordinación: Leopoldo Cabrera

Col·lecció dirigida per Rosa Isusi-Fagoaga i Ricard Silvestre Vañó.

© Del text: *els seus autors*

© De la edició: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2019.

Disseny de portada: Silvia Costa

Coordinadora editorial: Rosa Isusi-Fagoaga

ISBN: 978-84-09-15398-5

Índice

Prólogo	5
Leopoldo Cabrera	
1. ¿Es la educación un contraimpuesto?	7
Francesc J. Hernández i Dobon y Alicia Villar Aguilés	
francesc.j.hernandez@uv.es	
alicia.villar@uv.es	
Departament de Sociologia i Antropologia Social, Universitat de València	
2. Experiencias Escolares y Desigualdad Social	21
Carmen Pérez	
cperez@ull.es	
Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de La Laguna	
3. Identidad, horario y rendimiento educativo en PISA 2015	32
David Doncel Abad y Pablo Cabrera Álvarez	
davidoncel@usal.es	
pablocal@usal.es	
Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca	
4. A excelência na escola e no mundo de trabalho: ideários e dinâmicas em colisão?	
Leonor L. Torres.....	42
leonort@ie.uminho.pt	
Instituto de Educação, Universidade do Minho. Portugal	
5. Juventud, Formación y Empleo en España	53
Leopoldo Cabrera y Ángeles Hernández Goya	
lcabre@ull.es	
anhgoya@canarias.org	
Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna y Fundación Canaria para el Fomento del Trabajo, Funcatra	

**Sociología de la Educación:
desigualdad social, política
educativa, experiencias escolares y
trayectorias juveniles de vida**

Leopoldo Cabrera (coord.)

6. La experiencia familiar, educativa y laboral de los jóvenes ni-ni en España. Una panorámica general de la garantía juvenil como política de activación de empleo 80

Juan García-Fuentes

garciafuentesj@ugr.es

Doctorando FPU de la Universidad de Granada

7. La influencia del centro de secundaria en el itinerario hacia la universidad 95

Marina Elias y Lidia Daza

meliasandreu@gmail.com; marinaelias@ub.edu

ldaza@ub.edu

Profesoras del Departamento Sociología de la Universitat de Barcelona. Miembros del GRET (Grup de Recerca Educació i Treball) de la Universitat Autònoma de Barcelona

8. Medidas plausibles desde la Política Educativa para la igualdad de oportunidades que afectan al profesorado 107

Begoña Zamora Fortuny

bezamora@ull.es

Universidad de La Laguna.

Prólogo

El libro que presentamos aquí recoge 8 ponencias presentadas en la XX Conferencia de Sociología de la Educación celebrada en Alicante en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y en la Facultad de Educación el 28 y 29 de junio de 2018. La Conferencia fue organizada por el Comité de Investigación de Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología (CISE-FES: Leopoldo Cabrera, Francesc Hernández, Marta García, Sergio Andrés Cabello y Paquita Sanvicén), conjuntamente con el departamento de Sociología I de la Universidad de Alicante (Marta Jiménez Delgado, Diana Jareño Ruiz y Pablo de Gracia Soriano).

Esta XX Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación coincide asimismo con la Reunión Anual del Comité de Sociología de la Educación de la FES.

A las Universidades de Alicante y de Valencia hemos de agradecerles su acogida y gestión, que redundaron en el éxito de la Conferencia en la que se presentaron 39 ponencias y 2 conferencias y en la que participaron 50 investigadores e investigadoras de muchas universidades españolas y portuguesas, con los que mantenemos excelentes relaciones y colaboración. Hemos contado con la colaboración expresa de la Associació Valenciana de Sociologia (Alacant-Castelló-València).

Queremos asimismo agradecer expresamente al Institut de Creativitat i Innovacions Educatives (<http://www.uv.es/icie>) y al Departament de Sociologia i Antropologia Social (<http://www.uv.es/sociologia>) de la Universitat de València su colaboración para la edición y publicación de este libro.

Los textos que se presentan en este libro quedaron en su momento insertos en las 6 sesiones que configuraron la Conferencia: G1. Desigualdad Social y Educación; G2. Educación, Formación, Trabajo y Empleo; G3. Familia, Sociedad y Escuela; G4. Políticas Educativas; G5. Educación y sociedad y G6. Sociología de la Educación, el Género y la sexualidad. Los-as autores-as han dado su consentimiento para la publicación y han optado por esta publicación cuando otros-as lo hicieron por la Revistas de Sociología de la Educación (RASE) o bien por otras en las que ya tenían comprometida su publicación. Los textos aparecen indistintamente en español o portugués. Los dos textos iniciales fueron las Conferencias de Inauguración y Clausura de la Conferencia.

En el primer caso se trata de cuestionar si la educación es o no un contraimpuesto, defendido por Francesc Hernández y de Alicia Villar, de la Universidad de Valencia, texto que formaba parte asimismo del grupo 4 de Políticas Educativas. Le sigue la Conferencia de Clausura de la Doctora Carmen Pérez de la Universidad de La Laguna que disertó sobre Experiencias Escolares y Desigualdad Social. Los textos que siguen recogen capítulos e investigaciones habituales en Sociología de la Educación: educación y desigualdad social (capítulos 3 y 4); educación, formación y empleo (capítulos 5 y 6); sociedad, familia y escuela (capítulos 7) y política y procesos educativos (capítulo 8).

Por último, hemos de agradecer la presencia y participación en Alicante de tantos-as investigadores-as que han asentado las estrechas relaciones que ya existían entre las universidades españolas y portuguesas y perfilado un futuro esperanzador para la Sociología de la Educación.

Leopoldo Cabrera

Presidente del Comité de Investigación de Sociología de la Educación

Federación Española de Sociología

1

¿Es la educación un contraimpuesto?

Francesc J. Hernández i Dobon y Alicia Villar Aguilés

francesc.j.hernandez@uv.es

alicia.villar@uv.es

Departament de Sociologia i Antropologia Social, Universitat de València

1. Antes de entrar en materia, es preciso avanzar una clarificación sobre qué se entiende por impuesto y explicar por qué razón se usa en el título de esta comunicación la inhabitual expresión «contraimpuesto».

Los tributos han de cumplir una triple función: obtener los recursos necesarios para el sostenimiento de los gastos públicos, servir como instrumentos de la política económica general y atender a la realización de los principios y fines contenidos en la Constitución (art. 1, Ley 58/2003, de 17 de diciembre, General Tributaria). Respecto a estos, el hecho de que la Constitución Española establezca que la igualdad ha de ser uno de los valores supremos del ordenamiento jurídico (art. 1, CE) implica que el sistema tributario se debe basar en un principio de progresividad: han de pagar más tributos las personas que tengan más capacidad económica, pero no de manera proporcional, sino progresiva. Por ello, un gravamen que disminuyera la igualdad deberíamos denominarlo «contraimpuesto», más bien que «impuesto regresivo», ya que «progresivo» es un epíteto de «impuesto». Un contraimpuesto sería, por tanto, un oxímoron provocativo.

La Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF) del INE ofrece una evaluación de cuánto dinero dedican las familias a los diversos capítulos de gasto de sus presupuestos. Antes de explicar el gasto en «enseñanza», ofreceremos una panorámica general para dar cuenta de la lógica subyacente, si permiten la expresión, a los diversos capítulos de gasto familiar.

En la tabla 1 tenemos los porcentajes que las familias de dedican a cada grupo de gasto, según los niveles de ingresos mensuales (regulares y netos) de las familias.

Grupos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Total	15,04	1,91	5,1	31,69	4,25	3,56	11,52	2,89	5,83	1,38	9,31	7,52
...- 499 €	20,38	2,56	3,4	42,34	2,94	2,59	8,43	3,14	3,22	0,52	4,96	5,53
500-999 €	18,29	1,9	3,91	41,77	3,69	3,73	7,37	3,13	3,76	0,49	5,19	6,77
1.000-1.499 €	16,94	2,23	4,67	35,07	3,72	3,59	10,5	3,2	4,76	0,65	7,45	7,21
1.500-1.999 €	15,46	2,03	5,1	31,13	4,04	3,83	11,54	3,03	5,61	0,93	9,3	8
2.000-2.499 €	14,73	2,02	5,3	29,87	4,24	3,77	12,27	3,01	6,13	1,33	9,82	7,52
2.500-2.999 €	14,09	1,84	5,64	28,26	4	3,47	13,44	2,78	6,69	1,55	10,6	7,63
3.000-4.999 €	12,86	1,59	5,69	27,09	4,78	3,49	13,06	2,5	7,28	2,32	11,65	7,7
5.000-... €	10,33	1,25	5,58	27,91	6,82	2,66	12,21	2,2	6,97	3,42	12,33	8,33

Tabla 1. Porcentaje de gasto en cada grupo

Fuente: INE: EPF, 2015. Grupo 1. Alimentos y bebidas no alcohólicas. Grupo 2. Bebidas alcohólicas, tabaco y narcóticos. Grupo 3. Artículos de vestir y calzado. Grupo 4. Vivienda, agua, electricidad, gas y otros combustibles. Grupo 5. Mobiliario, equipamiento del hogar y gastos corrientes de conservación de la vivienda. Grupo 6. Salud. Grupo 7. Transportes. Grupo 8. Comunicaciones. Grupo 9. Ocio, espectáculos y cultura. Grupo 10. Enseñanza. Grupo 11. Hoteles, cafés y restaurantes. Grupo 12. Otros bienes y servicios.

Si observan los porcentajes de los grupos 1 (Alimentos y bebidas no alcohólicas) o 4 (Vivienda, agua, electricidad, gas y otros combustibles), por ejemplo, advertirán que, a medida que aumentan los ingresos, la tendencia es decreciente (esto es, se reduce el porcentaje). Por el contrario, si se observan los grupos 5 (Mobiliario, equipamiento del hogar y gastos corrientes de conservación de la vivienda) o 9 (Ocio, espectáculos y cultura), se verá como la tendencia es creciente (los porcentajes aumentan). En el primer caso nos encontramos ante lo que podríamos denominar en general «necesidades básicas», como es el caso de la alimentación y la vivienda; en el segundo estamos ante el gasto en bienes relacionados con, digamos, la distinción social, como son los destinados a mobiliario o a ocio.

Sobre esta pauta general, hay algunos casos que pueden ser comentados. Obsérvese el comportamiento de la columna correspondiente al grupo 2: el patrón de gasto en las bebidas alcohólicas es el de una necesidad básica. En el caso del grupo 6, que se refiere a los gastos relacionados con la salud, puede apreciarse que no hay una tendencia clara: los porcentajes suben y bajan, lo que parece correspondería al hecho de que estos gastos sanitarios son, unas veces, una necesidad básica, pero otras un bien de distinción (piénsese, por ejemplo, en los tratamientos estéticos).

En el caso de los gastos relativos a enseñanza, que aparecen en el grupo 10, la tendencia es clara: repiten el patrón de los bienes de distinción social. Analicemos con detalle este capítulo de gasto.

Según la EPF, las familias en España destinan más de 7.000 millones de euros de sus presupuestos familiares a gastos relacionados con la enseñanza (véase la tabla 2).

Tabla 2. Gasto en enseñanza de las familias en España (miles de euros)

Año	Gasto educativo
2006	4.479.395,21
2007	4.805.719,49
2008	5.037.482,64
2009	4.942.163,50
2010	5.376.761,57
2011	5.536.829,38
2012	6.007.313,21
2013	6.568.042,14
2014	6.756.626,20
2015	6.986.232,53
2016	7.360.048,42

Fuente: INE: EPF 2006-2016. Precios corrientes.

Con todo, estos datos proceden a una cierta ocultación, porque pueden dar a entender que con esos más de 7.000 millones de euros, las familias adquieren la mercancía «enseñanza» en general. Es decir, si atendemos al montante global podemos perder de vista la diferencia específica de las mercancías concretas que se subsumen en ese capítulo de gasto, y esta será la cuestión que seguiremos a continuación: ¿en qué consiste ese gasto en enseñanza?

Una parte del gasto en enseñanza sirve pagar las cuotas educativas y los servicios complementarios de los centros privados de enseñanza. Según la Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada (EFGEP), que el INE realiza cada cinco años, en el curso 2014/15, esa cantidad ascendió a poco más de 6.500 millones de euros (véase la tabla 3).

Tabla 3. Ingresos por cuotas educativas y servicios complementarios de los Centros de Enseñanza Privada. Curso 2014/15 (miles de euros).

Tipo de ingreso	Enseñanza no universitaria	Enseñanza universitaria	Total
Cuotas educativas	3.378.773	1.850.182	5.228.955
Servicios complementarios	1.310.468	..	1.310.468
Total	4.689.241	1.850.182	6.539.423

Fuente: INE: EFGEP, 2014/2015.

Como los datos de la tabla 3 se refieren a un curso escolar y los de la tabla 2 a años naturales, podemos calcular fácilmente una media ponderada en este caso¹, según la cual el gasto de las familias en el curso 2014/15 habría sido de unos 6.909.697,08 miles de euros. Dejando de lado que nos encontramos ante encuestas diferentes, con sus correspondientes márgenes de error, no deja de sorprender la proximidad de ambas cifras: la estimación ponderada del

¹ Comenzando el curso el 1 de septiembre, consideraremos 1/3 de 2014 y 2/3 de 2015.

gasto en enseñanza de las familias y las aportaciones que estas realizan a los centros de enseñanza privada. Según los datos precedentes del INE, el 94,64% (redondearemos al 95%) del gasto en enseñanza de las familias se destinaría a pagar cuotas o servicios complementarios en los centros de enseñanza privada. Así pues, en términos meramente analíticos, podemos descomponer el capítulo de enseñanza de la EPF y entender que en él se incluye la compra de, al menos, dos mercancías generales: la que denominaré mercancía A, a la que se dedica un 5% del presupuesto familiar en enseñanza, y la que designaré como mercancía B, que se adquiere con el pago de cuotas educativas y servicios complementarios en los centros privados de enseñanza, y que representa el 95% del montante general. A continuación, analizaremos este gasto en las mercancías A y B según clases sociales.

2. No hay consenso en sociología sobre el significado o la determinación de las clases sociales. En este texto utilizaremos los niveles de ingresos (mensuales, regulares y netos) de los hogares, que ya hemos empleado anteriormente. Ahora bien, en la tradición socialista, las clases no son solo estratos, sino sujetos colectivos, es decir, agrupaciones que tienen, como decía Marx, «conciencia y voluntad»; es decir, que adoptan estrategias diferenciadas. En una primera aproximación podemos comprobar que esto es así, por ejemplo, respecto del gasto en enseñanza de los diversos niveles de ingresos a lo largo de la crisis económica, la Gran Recesión de los últimos años. En la tabla 4 se encuentran los datos del período 2006-2015 del gasto medio anual por persona en el grupo de gasto de enseñanza de la EPF.

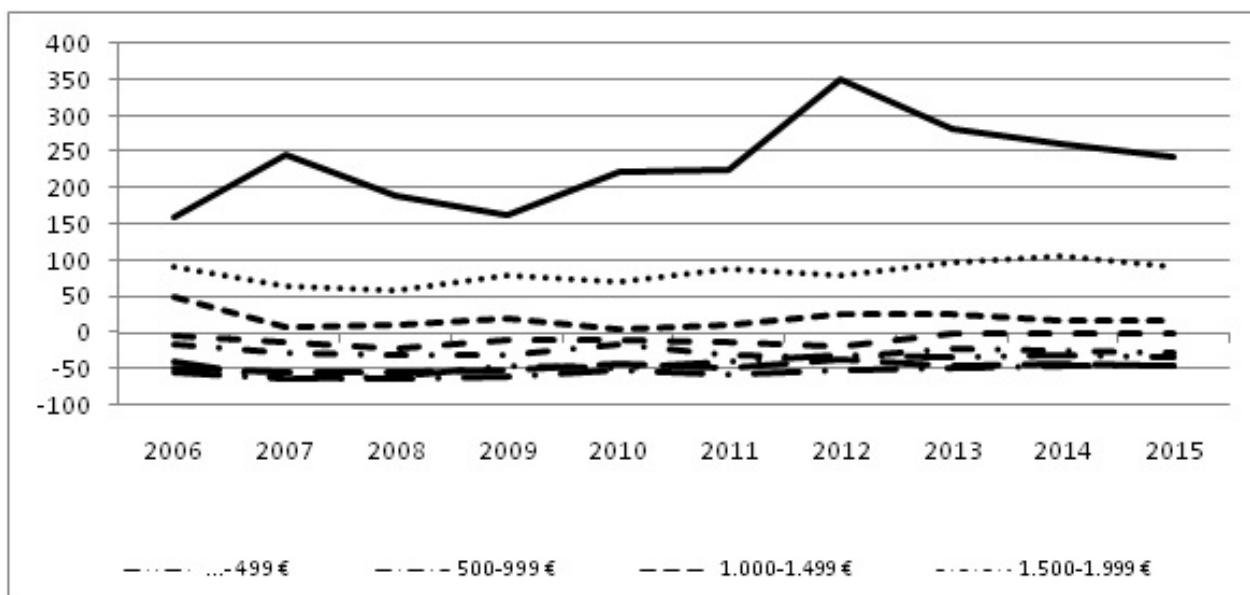
Tabla 4. Gasto medio por persona en el grupo de enseñanza, según nivel de ingresos mensuales netos regulares del hogar (2005-2015) (euros).

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Total	102,20	107,42	110,16	108,04	116,22	119,58	130,60	142,83	146,85	151,60
...- 499 €	34,82	14,07	18,67	22,07	14,04	23,55	35,34	30,61	33,53	31,72
500-999 €	21,82	20,09	23,95	20,64	29,49	26,51	30,01	37,66	36,73	40,30
1.000-1.499 €	39,41	40,57	42,10	40,78	47,98	46,27	63,19	55,89	62,40	60,58
1.500-1.999 €	79,10	72,45	71,81	66,55	91,53	75,89	77,16	98,44	97,61	100,91
2.000-2.499 €	104,27	101,23	90,94	97,58	109,00	106,35	109,73	143,10	151,15	153,49
2.500-2.999 €	164,86	131,22	137,49	142,09	135,48	146,84	178,85	196,18	181,27	189,69
3.000-4.999 €	223,12	208,87	205,81	220,36	229,23	258,60	269,35	317,98	344,94	329,46
5.000-... €	331,05	434,90	392,25	348,69	461,49	468,88	671,23	633,81	610,76	614,25

Fuente: INE, EPF (2006-2015).

En el gráfico 1 se representa, para cada nivel de ingresos, la diferencia entre, por una parte, la proporción entre su gasto medio (por persona) en enseñanza y el gasto medio de todos los niveles de ingresos y, por otra parte, la proporción del gasto global de cada nivel de ingresos respecto del gasto promedio de todos los niveles.

Gráfico 1. Diferencia entre el porcentaje de gasto en enseñanza de cada nivel de ingresos respecto del total y el porcentaje del gasto en general de cada nivel respecto del total (2006-2015).



Fuente: Elaboración propia de INE: EPF (2006-2015).

Como puede verse, sí que hay orientaciones diferentes de los diversos niveles de ingresos: unos aumentan su gasto en enseñanza en tiempos de crisis, mientras que otros lo mantienen o lo disminuyen; en unos casos, se sitúan por encima del promedio del gasto general (y por ello en la gráfica aparecen por encima del valor cero) y otros por debajo. Es decir, se definen estrategias diferenciadas. Por eso, a partir de ahora podemos no solo hablar de estratos, sino de clases.

En la tabla 5, recogemos el porcentaje de hogares y personas y el gasto medio en enseñanza de los hogares y las personas para los años 2014 y 2015, según los datos de la EPF.

A partir de estos datos, podemos realizar una estimación ponderada del gasto en enseñanza de cada clase social según el curso de referencia (2014/15), en términos absolutos y relativos, y compararla con el porcentaje de población que representa. El cálculo según hogares o personas a partir de los datos de la tabla 5 ofrece, lógicamente, resultados semejantes. En la tabla 6 se sintetizan los resultados referidos a hogares.

La tabla 6 ofrece conclusiones relevantes. Por ejemplo, el 36% de los hogares, que disponen de ingresos superiores a 2.000 euros al mes, realizan el 75% del gasto en enseñanza. El 13% de los hogares, que son los que disponen de ingresos superiores a 3.000 euros, realizan el 46% del gasto. Por otro lado, el 63% de los hogares, que tienen ingresos por debajo de 2.000 euros al mes solo realizan el 24% del gasto en enseñanza. El 24%, que dispone de menos de 1.000 euros al mes únicamente realiza el 4,7% del gasto en enseñanza total. Por todo ello, obtenemos aquí una segunda conclusión: la que hemos denominado anteriormente mercancía B la adquieren en mucha mayor medida las clases superiores.² Sigamos con su descomposición analítica.

² La mercancía A representaba solo el 5% y con los datos de la tabla no es posible conocer si su distribución es proporcional, progresiva o regresiva.

Tabla 5. Porcentaje de hogares y personas y gasto medio en enseñanza, según niveles de ingresos mensuales. 2014 y 2015.

2014	Hogares	Gasto medio	Personas	Gasto medio
Ingresos (euros)	(porcentaje)	(euros)	(porcentaje)	(euros)
Total	100	370,28	100	146,85
Hasta 499€	5,26	69,05	4,29	33,53
De 500 a 999€	20,03	72,04	15,58	36,73
De 1.000 a 1.499€	21,94	145,03	20,23	62,4
De 1.500 a 1.999€	17,01	249,28	17,23	97,61
De 2.000 a 2.499€	12,77	417,73	13,99	151,15
De 2.500 a 2.999€	9,63	540,28	11,38	181,27
De 3.000 a 4.999€	10,99	1107,46	14	344,94
5.000€ o más	2,37	2143,73	3,31	610,76
2015	Hogares	Gasto medio	Personas	Gasto medio
Ingresos (euros)	(porcentaje)	(euros)	(porcentaje)	(euros)
Total	100	380,08	100	151,6
Hasta 499€	4,64	66,23	3,86	31,72
De 500 a 999€	19,17	76,51	14,52	40,3
De 1.000 a 1.499€	21,89	139,68	20,13	60,58
De 1.500 a 1.999€	16,95	251,99	16,89	100,91
De 2.000 a 2.499€	13,43	420,67	14,68	153,49
De 2.500 a 2.999€	9,78	562,95	11,58	189,69
De 3.000 a 4.999€	11,49	1057,47	14,7	329,46
5.000€ o más	2,65	2111,86	3,64	614,25

Fuente: INE: EPF 2015. Precios corrientes.

Tabla 6. Gasto en educación, en términos absolutos y relativos, y porcentajes acumulados de hogares y proporción del gasto en enseñanza (media ponderada 2014-2015)

Ingresos mensuales... (euros)	Porcentaje de hogares ponderado	Total gasto en enseñanza ponderado (euros)	Porcentaje gasto en enseñanza ponderado
Hasta 499	0,05	59.695,00	0,01
Hasta 499€	0,19	267.649,00	0,04
De 500 a 999€	0,22	568.251,00	0,08
De 1.000 a 1.499€	0,17	781.313,00	0,11
De 1.500 a 1.999€	0,13	1.016.603,00	0,15
De 2.000 a 2.499€	0,10	990.908,00	0,14
De 2.500 a 2.999€	0,11	2.230.244,00	0,32
De 3.000 a 4.999€	0,03	995.035,00	0,14
	1,00	6.909.697,08	1,00

Ingresos mensuales... (euros)	Porcentaje hogares acumulado ascendente	Porcentaje gasto en enseñanza acumulado ascendente	Porcentaje hogares acumulado descendente	Porcentaje gasto en enseñanza acumulado descendente
Hasta 499€	100,00%	100,00%	4,85%	0,86%
De 500 a 999€	95,15%	99,14%	24,30%	4,74%
De 1.000 a 1.499€	75,70%	95,26%	46,21%	12,96%
De 1.500 a 1.999€	53,79%	87,04%	63,18%	24,27%
De 2.000 a 2.499€	36,82%	75,73%	76,39%	38,98%
De 2.500 a 2.999€	23,61%	61,02%	86,12%	53,32%
De 3.000 a 4.999€	13,88%	46,68%	97,44%	85,60%
5.000€ o más	2,56%	14,40%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración de la tabla 5.

3. Anteriormente se han ofrecido datos que acreditan que el gasto en enseñanza, al menos por lo que respecta a lo que hemos denominado «mercancía B», se relaciona con la clase social (de una manera no proporcional, sino progresiva). Recuérdese que el coste de esta mercancía eran las cuotas educativas y servicios complementarios que las familias abonaban a los centros de enseñanza privada (un 95% de todo el gasto total en enseñanza, si cruzamos los resultados de las dos encuestas mencionadas del INE).

Llegamos entonces a la cuestión crucial que anunciábamos al principio. Supongamos que las familias que adquieren la mercancía B, por la que pagan, recuérdese, casi 6.500 millones de euros (curso 2014/15) tienen a su disposición otra mercancía, llamémosle mercancía C. Esta mercancía es la enseñanza en centros públicos. *Grosso modo*, el coste de esta mercancía para las familias es muchísimo más bajo que el de la mercancía B. Recuérdese que solo el 5% del gasto de las familias no correspondía con el montante de los pagos a centros de enseñanza privados; porcentaje que, además, tendría que ser distribuido entre todas las familias, tanto las que adquieren la mercancía B como las que no. Se nos plantea la siguiente cuestión crucial: ¿Son equivalentes las mercancías B y C?

O, dicho en otros términos: lo que adquieren las familias en los centros privados es lo mismo que pueden conseguir en los públicos?

Si este fuera el caso, es decir, si B y C fueran equivalentes, el sistema educativo se podría concebir como un dispositivo fiscal progresivo, es decir, como un sistema para recaudar indirectamente un impuesto. Si fuera así, las diversas clases sociales se desharían de una porción de sus rentas, pero esta, como hemos visto, sería mayor en el caso de las clases con niveles de ingresos superiores. El resultado sería que, al sustraer buena parte de los 6.500 millones de euros a las familias con mayores niveles de ingresos, se favorecería la igualdad social. Pero esto no es así, y en este punto nuestro argumento procederá *ad absurdum*, utilizando nociones básicas de la microeconomía³.

En el caso de dos mercancías B y C, podemos expresar una función de utilidad que represente las preferencias de un individuo respecto a ambos bienes:

$$u = f(B, C)$$

La relación marginal de sustitución (RMgS) se define como la relación de intercambio entre los bienes para el individuo (es decir, cuánto cedería de un bien a cambio del otro) de manera que su utilidad es constante.

Si dos mercancías, B y C, fueran idénticas, podemos decir que los bienes serían sustitutos perfectos, en cuyo caso las preferencias se pueden representar con la función de utilidad (sea UMg la abreviatura de utilidad marginal):

$$u = \alpha C + \beta B$$

³ Agradecimientos a la profesora M. Paz Coscollá (Universitat de València) por sus explicaciones en este punto.

Siendo:

$$\alpha = UMgC \text{ y } \beta = UMgB \text{ y } \alpha = \beta$$

Si las dos mercancías son idénticas y afectan del mismo modo a la utilidad. En este caso:

$$RMgS = \frac{UMg C}{UMg B} = \frac{\alpha}{\beta} = 1$$

Si una de las mercancías es más barata, en nuestro caso C, tenemos que $P_B > P_C$, y entonces:

$$\frac{P_C}{P_B} < 1$$

Por lo que:

$$\frac{UMg C}{UMg B} > \frac{P_C}{P_B}$$

Y, por tanto,

$$\frac{UMg C}{P_C} > \frac{UMg B}{P_B}$$

En el caso en el que uno de los dos bienes (C) tenga un precio menor que el otro (B) significará que, según el mercado, su precio relativo es menor que la unidad. Por tanto, el individuo maximizará su utilidad, destinando a este bien la renta disponible para el consumo de estas dos mercancías, ya que su disposición relativa a pagar por este bien según sus preferencias supera el precio relativo de este bien en el mercado.

Pero si es el caso que hay consumidores que optan por adquirir la mercancía B, en contra de aquella previsión microeconómica, tenemos que concluir que ambos bienes, B y C, no son equivalentes, no son sustitutos perfectos, y no es el caso que el gasto de 6.500 millones de euros en el año de referencia pueda considerarse una especie de impuesto.

4. En este punto del texto, se podría aceptar que se ha argumentado convincentemente que la educación no es un impuesto, sin embargo, todavía no podemos otorgarle el rango de «contraimpuesto», como se plantea en el título de la comunicación. Para llegar a esta conclusión hay que fundamentar un argumento complementario, a saber, que la que hemos denominado mercancía B tiene un coste de producción superior al pago que de ella se realiza (y que realizan efectivamente las clases superiores en mayor medida); o, dicho de otro modo, que la compra de la mercancía B está fuertemente subvencionada por el dinero público.

La EFGEP nos permite hacer una estimación de los costes de producción de la mercancía B. Estos incluirían los gastos corrientes, los resultados de explotación y los gastos derivados de la diferencia entre ingresos y gastos de capital. En el capítulo de gastos corrientes se incluyen los gastos de personal, los gastos en bienes y servicios y los gastos en impuestos. Hemos de añadir también los resultados de explotación, porque no se produciría la mercancía B si no hubiera algún tipo de beneficio empresarial. La EFGEP también hace una valoración de los que denomina «costes estimados», a saber, el equivalente a los costes salariales de un personal ocupado, pero no remunerado por los propios centros privados de enseñanza (por ejemplo, determinado personal religioso).

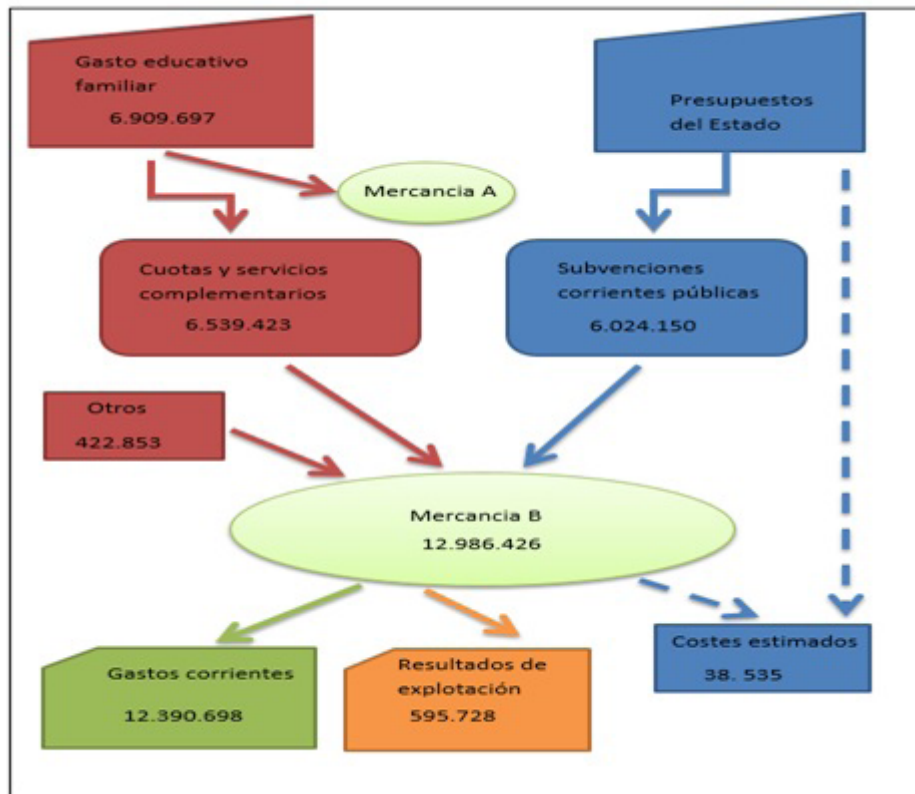
En la tabla 7 se ofrecen los datos de la EFGEP, desagregados en enseñanza universitaria y no universitaria, a fin de establecer los costos de producción de la mercancía B.

Tabla 7. Coste de producción de la mercancía B (miles de euros)

	Educación no universitaria	Educación universitaria	Total
Ingresos por subvenciones corrientes públicas	5.946.708	77.442	6.024.150
Ingresos familiares	4.689.241	1.850.182	6.539.423
Otros ingresos privados	327.848	95.005	422.853
<i>Ingresos por transferencias privadas</i>	215.915	43.019	258.934
<i>Otros ingresos privados</i>	111.933	51.986	163.919
Total ingresos corrientes	10.963.797	2.022.629	12.986.426
Costes estimados	37.728	807	38.535
Ingresos de capital	90.611	43.995	134.606
Gastos de personal	7.694.673	944.615	8.639.289
Gastos en bienes y servicios	2.840.422	836.950	3.677.372
Gastos en impuestos	43.561	30.476	74.037
Total gastos corrientes	10.578.657	1.812.041	12.390.698
Resultados de explotación	385.140	210.588	595.728
Gastos de capital	525.971	113.422	639.393

Fuente: INE: EFGEP. En el caso de gasto de personal, el total tiene en cuenta los decimales.

Con todos los datos anteriores y para facilitar la comprensión del argumento, podemos establecer el siguiente diagrama 1.



El coste de producción de la mercancía B es de 12.986,426 millones de euros, de los que las familias aportan 6.539,423, es decir, el 50,35%. Podríamos, incluso, estimar un coste mayor, si añadiéramos los mencionados «costes estimados». En la EFGEP se detallan los resultados de explotación y los resultados de explotación sin los costes estimados, porque se considera que si las empresas hubieran de remunerar a esos ocupados sus beneficios menguarían. Sin embargo, a efectos de nuestro argumento, los costes estimados se tienen que sumar para establecer el coste total de la mercancía B, porque es una aportación externa, que podemos suponer derivada también en buena medida de los presupuestos públicos. Así mismo tendríamos que añadir la diferencia entre gastos e ingresos de capital. Con todo ello, el coste de producción de la mercancía B sería de 13.798,960 millones de euros, con lo que la aportación familiar se reduciría al 47,39%.

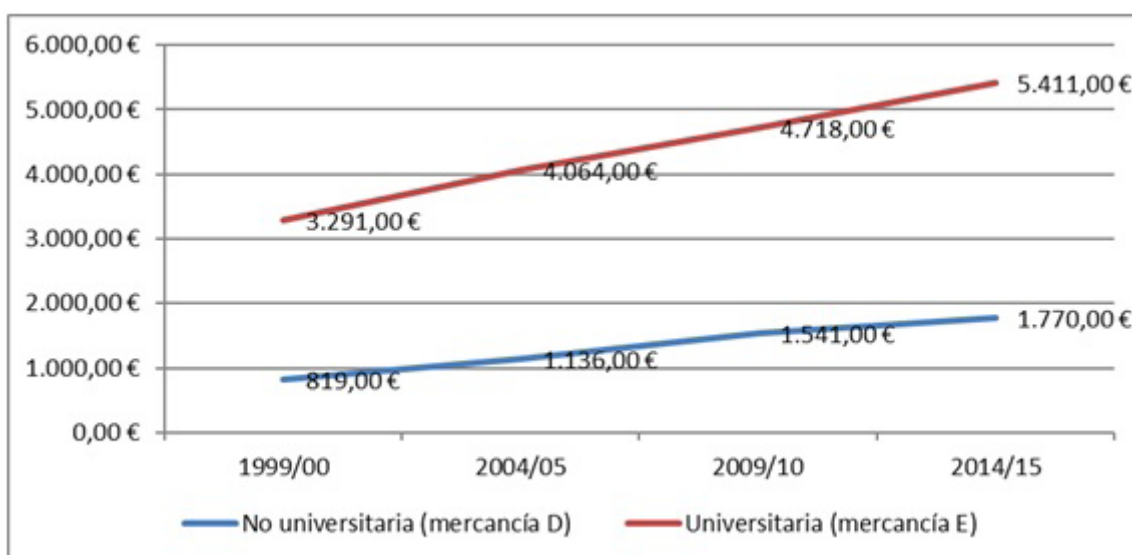
5. Hasta ahora hemos mostrado como una parte de la población (preferentemente las clases altas) compra la mercancía B, adquisición que recibe una subvención estatal que ronda el 50% del coste de producción. A favor de que el Estado continúe subvencionando esta compra de mercancía B, que realizan en mayor medida las clases superiores, se pueden aducir tres razones.

En primer lugar, se podría argumentar que en realidad lo que hace el Estado es ahorrarse una parte de lo que le costaría escolarizar aquellos niños cuyas familias adquieren la mercancía B, o incluso que los costes de las empresas de enseñanza privada serían inferiores a los que les reportaría al Estado el mantenimiento de los centros públicos. Pero este argumento se basa en la identidad de la mercancía B y la mercancía C, que ya hemos descartado anteriormente.

En segundo lugar, se podría aducir el derecho de los padres y de las madres a escoger centro docente, recogido en el artículo 4 de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación. Pero la ley no establece que, en caso de escoger un centro de enseñanza privado, el Estado deba subvencionar la elección, al igual que la libertad sindical de ninguna manera implica que el Estado subvencione la cuota de afiliación. Además, los datos muestran que tal subvención parecería contravenir el valor de igualdad proclamado en el art. 1 de la CE.

El tercer argumento para justificar aquella subvención en la adquisición de la mercancía B es que tal compra está al alcance de todos. Si así fuera, no sería discriminatorio que el Estado, por alguna razón, aportara la mitad de su coste de producción. Obviamente esto es falso al menos en dos aspectos. En primer lugar, no todas las familias realizan gastos educativos (es decir, no todas las familias compran mercancía A, B o C). Pero además para poder adquirir mercancía B hay que pagar una cantidad que no está al alcance de todos los presupuestos familiares. Podemos, en un paso ulterior de nuestro argumento y para proseguir con la diferenciación analítica, dejar de hablar de mercancía B y referirnos a las mercancías D o E, según se trate de enseñanza no universitaria o enseñanza universitaria. En el gráfico 2 tenemos el incremento de los pagos por estudiante de ambas mercancías, que recuérdese solo supone una parte de su coste de producción.

Gráfico 2. Promedio de las cuotas y servicios complementarios en la enseñanza no universitaria y universitaria por alumno



Fuente: Elaboración propia de INE: EFGEP 1999/00, 2004/05, 2009/10 y 2014/15.

Las cuotas por alumno han crecido a razón de un 5,27% anual en el caso de la enseñanza no universitaria (mercancía D) y a razón de un 3,37% anual en el caso de la enseñanza universitaria (mercancía E).

Si ahora comparamos esas cantidades con, por ejemplo, el salario mínimo interprofesional (SMI) (que en el año 2014 fue de 654,3 euros por 14 pagas), podemos concluir que si una familia con dos niños que recibiera un SMI quisiera enviar a sus hijos a un centro privado de enseñanza no universitaria necesitaría gastar el 38,6% de sus ingresos, como promedio, y si enviara un hijo a un centro no universitario y otro a un centro universitario, el desembolso supondría el 78,3% de los ingresos. Las cuotas equivalentes a enviar a dos hijos a un centro universitario privado excederían los ingresos anuales.

6.-Al principio del argumento, hablamos de la compra de una mercancía indeterminada, la que la EPF denominaba gasto en enseñanza; más adelante distinguimos analíticamente tres mercancías distintas: A, B y C. A continuación, desdoblamos la mercancía B en dos: la mercancía D y la E. Pues bien, podemos continuar introduciendo más distinciones. Por ejemplo, la que hemos denominado mercancía D (enseñanza privada no universitaria), se puede descomponer en diversos niveles. Mediante la EFGEP podemos calcular lo que podríamos denominar tasa de beneficio, a saber, la proporción entre los resultados de explotación y los gastos corrientes, según niveles educativos y tamaño de los centros. Es de suponer que las diferencias entre las tasas de beneficio orienten las estrategias empresariales (por ejemplo, la fidelización de su clientela). Los resultados aparecen en la tabla 8.

Tabla 8. Tasas de beneficio, según niveles educativos y tamaño de los centros

	TOTAL	Menos de 100 alumnos	De 101 a 500 alumnos	De 501 a 1000 alumnos	Más de 1000 alumnos
TOTAL	3,64%	4,94%	2,41%	3,52%	4,34%
Educación Infantil 1º ciclo	4,64%	7,77%	2,42%	-8,57%	-0,91%
Educación Infantil 2º ciclo	4,26%	6,97%	3,21%	4,64%	4,44%
Educación Primaria	4,24%	1,18%	2,97%	4,48%	5,27%
ESO	3,08%	-0,64%	2,25%	3,00%	3,91%
Bachillerato	0,73%	-11,17%	-3,80%	-0,69%	3,10%
FP Básica y semejantes	1,00%	-2,35%	-0,58%	3,90%	2,99%
FP de Grado Medio	1,77%	-5,22%	0,94%	3,87%	3,44%
FP de Grado Superior	6,05%	1,15%	4,00%	11,62%	6,92%

Fuente: Elaboración propia INE: EFGEP 2014/15.

Adviértase, por ejemplo, como el 1º ciclo de Educación Infantil presenta tasas de beneficio negativas en el caso de los centros privados con más de 1.000 alumnos, pero, sin embargo, se consiguen tasas de beneficio superiores al promedio general en el caso del 2º ciclo y, más aún, la Educación Primaria.

7. Ahora ya podemos concluir nuestro argumento y afirmar que la educación en su conjunto funciona en nuestro país como un, llamémosle así, contraimpuesto. Una parte de la población, mayoritariamente las clases superiores, adquieren una mercancía que está fuertemente subvencionada con dinero público. En la medida en que solo se paga una parte de esa mercancía, que hemos denominado mercancía B, y que no podemos considerar equivalente a la que hemos denominado mercancía C, se produce una transferencia efectiva desde los presupuestos del Estado al patrimonio de las clases superiores. O, dicho de otro modo: la educación podría ser un impuesto si hubiera las mercancías B y C fueran sustitutos equivalentes, pero no se puede aceptar que lo sean porque ello estaría en contradicción con los principios microeconómicos. Y al no serlo, la subvención de la mercancía B parece contravenir el valor de la igualdad proclamado en el art. 1 de la CE y, desde la perspectiva de la sociología, favorecer la desigualdad de las clases sociales.

2

Experiencias escolares y Desigualdad Social¹

Carmen Nieves Pérez Sánchez

cperez@ull.es

Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna.

Grupo EDESOC²

Resumen: Asumiendo el sentido dialéctico, dinámico y contradictorio del sistema educativo y así como el papel de las culturas sociales como enclaves flexibles, atravesados por procesos de dominación derivados de la desigualdad social, planteamos el concepto de experiencia escolar como marco que desde la sociología de la educación nos permite hacer visible las interacciones entre las culturas sociales representadas por la diversidad sociocultural del alumnado y la cultura escolar.

Presentamos, por un lado, un modelo interpretativo que parte de la tendencia reproductora de la institución escolar y que incorpora las lógicas de los actores como forma para comprender el campo escolar tomando en consideración los cambios sociales recientes. Por otro, el diseño y principales resultados de una investigación en curso que pretende dar respuesta empírica a nuestras preocupaciones teóricas

Palabras Clave: Experiencias Escolares; Educación Secundaria; Desigualdad social; Sociología de la Educación

Abstract: We propose the school experience as a framework that allows us to make visible the interactions between the social cultures represented by the sociocultural diversity of the students and the school culture. We assume the dialectical, dynamic and contradictory sense of the educational system as well as the role of social cultures as flexible enclaves, traversed by domination processes derived from social inequality.

We present on oneside, an interpretative model that isbasedonthe reproductive tendency of the school institution and that incorporates the logic of the actors as a way to understand the school field taking into consideration recent social changes. On the other, the design and main results of an ongoing research that aims to give an empirical answer to our theoretical concerns

Keywords: School experiences; Secondary Education; Social inequality; Sociology of Education

¹ Este trabajo es una versión revisada de la conferencia que impartimos en el marco de la XX Conferencia de Sociología de la Educación, celebrada en Alicante en junio del 2018.

² Moisés Betancort Montesinos, Leopoldo Cabrera Rodríguez y Francisco Santana Armas

Nuestro punto de partida consiste en considerarlas experiencias escolares como un objeto que nos permite interpretar las desigualdades educativas³, tema central en el nacimiento y devenir de la Sociología de la Educación. Todos los estudios realizados desde la mitad del pasado siglo corroboran que existe una vinculación entre el origen social del alumnado y el rendimiento educativo, o más concretamente entre el nivel educativo de los progenitores y el de sus hijos e hijas y ello a pesar de las distintas reformas educativas emprendidas. Lo que nos lleva a considerar el relativo peso del sistema educativo en la consecución de la igualdad de oportunidades y su función de legitimación social de las desigualdades.

Las constataciones de los resultados académicos, al menos en lo que tiene que ver con las desigualdades de clase, nos lleva a las aportaciones de los teóricos de la reproducción. El radicalismo de las teorías de la reproducción de los años setenta del pasado siglo (Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985; Bernstein, 1986) tuvo impacto en el mundo académico, pero prácticamente nulo en los debates sociales y políticos sobre la educación. Sin embargo, la avalancha de contra-razones a las teorías de la reproducción no ha logrado discutir lo esencial, esto es, que la tendencia a la reproducción de la desigualdad social a través del sistema educativo explica más parte de la realidad que lo contrario y, más aun, que pese a ello la educación contribuye decididamente a dotar de legitimidad a la desigualdad social misma (Cabrera Montoya, Cabrera Rodríguez, Pérez Sánchez y Zamora Fortuny, 2012).

Más allá de la potencia explicativa de los principales obras de los llamados teóricos de la reproducción⁴, desde el modelo de la resistencia⁵ se consigue dar valor teórico a las producciones culturales para explicar los procesos dialécticos de reproducción y mantenimiento social (Willis 1988, 2008). Willis asume el sentido activo de los sujetos que, condicionados, pero no determinados por la posición en la estructura social construyen sus propios sistemas de valores, gustos y concepciones vitales. “Debe entenderse que la escolarización no sólo es un instrumento para producir modernidad, es también un sitio para el despliegue de sus formas y fuerzas contradictorias” (Willis 2008: 63). En esta línea, la experiencia de los estudiantes es un terreno central para comprender cómo se construye la subjetividad como parte de procesos de regulación moral y política (Escofet et al 1998: 31).

Asumiendo, por tanto, el sentido dialéctico, dinámico y contradictorio del sistema educativo, así como el papel de las culturas sociales como enclaves flexibles, atravesados por procesos de dominación derivados de la desigualdad social propia de nuestras sociedades, el concepto de experiencia escolar permite hacer visibles las interacciones entre las culturas sociales representadas por la diversidad sociocultural del alumnado y la cultura escolar.

En una de sus primeras aproximaciones, Dubet (2010: 96) nos habla de una sociología de la

3 Una primera versión en Santana Armas F. Noda Rodríguez, M. y Pérez Sánchez, C. 2018

4 Como ya sabemos, para Bourdieu y Passeron 1977 la acción pedagógica tiende a reproducir la estructura de clases, imponiendo (Violencia Simbólica) la cultura de las clases dominantes como legítima. Las relaciones entre la escuela y las familias obreras son claramente asimétricas, donde los alumnos y alumnas tienen, básicamente, dos opciones: se alejan de la cultura escolar (fracaso escolar, abandono escolar; trayectorias académicas cortas; itinerarios prácticos); o se integran en la cultura académica, alejándose de la cultura propia (el premio es el éxito escolar y trayectorias académicas largas). Para Bernstein 1988 los conocimientos, los lenguajes y las pedagogías desarrolladas y valoradas en la escuela son elementos asumidos como propios por parte de las clases medias.

5 El modelo de la resistencia contiene obras de diferentes autores como Apple 1986 y 1987, Giroux 1987 y Willis 1988. Todos ellos toman como punto de partida el conflicto como manera de analizar las relaciones entre la escuela y la sociedad dominante. Intentan integrar dialécticamente las estructuras y los agentes, lo económico y lo político, lo ideológico y lo cultural, lo objetivo y lo subjetivo, las imbricaciones entre los contenidos y formas pedagógicas oficiales y las respuestas activas del profesorado y alumnado.

experiencia social, definiéndola como una “combinación de lógicas de acción”. El actor lleva a cabo esas lógicas diversas a través de sus conductas y percepciones de una realidad determinada, constituyendo su propia subjetividad y reflexividad.

Para Dubet y Martuccelli (1998) la experiencia escolar es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección y construye imágenes de sí mismo. Estos autores interpretan que la socialización “es un proceso paradójico, por una parte, es un proceso de inculcación; por otra, sólo se realiza en la medida en que los actores se constituyen como sujetos capaces de manejarla” (Dubet y Martuccelli 1998: 15).

Se necesita comprender cómo se construye la subjetividad de los estudiantes que son a la vez lo que la escuela ha querido hacer de ellos y lo mucho que escapa a su control, aunque se fabrique en ella⁶; teniendo en cuenta además el referente estructural:

si bien es cierto que son los actores quienes “fabrican” sus experiencias, no hacen cualquier cosa, de cualquier manera y de un modo aleatorio. Cada una de las lógicas de acción movilizadas en el trabajo de la experiencia esta “objetivamente” determinada. En otras palabras, la dialéctica de la objetividad y de la subjetividad implica, por un lado, el reconocimiento de la separación de las lógicas de la acción y, por otro lado, el de la autonomía del actor, pero supone también la definición de un tipo de relación objetiva entre los dos conjuntos (Dubet y Martuccelli, 1998: 15).

Recapitulando y de forma sintética, el marco interpretativo que proponemos parte de la tendencia reproductora de la institución escolar, pero incorpora las experiencias de los actores como concepto que nos permite analizar las lógicas de acción (integración, estrategias y subjetivación) y como núcleo, que es a la vez, configurado y configurador de las relaciones entre la cultura escolar y los grupos sociales desiguales. Desde esta perspectiva, rastreamos los trabajos que desde las últimas décadas del siglo XX han explorado las formas en que la clase, el género, y la etnia han regulado y producido ciertos tipos de subjetividad estudiantiles (Fernández Enguita 1988, Thompson 2010); en definitiva, que han subrayado las relaciones entre lo que ocurre dentro de las instituciones escolares, la sociedad y las culturas (por ejemplo, Hargreaves 1967, McRobbie 1978, Ball 1981, Willis 1988, McLeod 2000, Pérez Sánchez 2002, Bonal 2005, Youdell 2005, O’Flynn&Petersen 2007, Bonal y Tarabini 2013). Merece una mención especial la producción de investigaciones empíricas sobre las experiencias escolares del alumnado de secundaria en Argentina⁷, entre otros: Kessler 2002, Kaplan 2008, Meo 2013, Nuñez y Litichever 2015, Chaves et al 2017.

Las experiencias escolares entre mutaciones en el campo escolar

Abordar y comprender las explicaciones, acciones y prácticas por parte de los actores sobre sus experiencias en el campo escolar⁸ en un contexto ciertamente complejo es el reto de

⁶ Desde un enfoque foucaultiano, Thompson 2010 interpreta a las escuelas como lugares de constitución de subjetividades, viendo la necesidad de incorporar las perspectivas de los estudiantes como actores que se posicionan dentro de unas relaciones de dominación.

⁷ Probablemente motivado por la necesidad de comprender los cambios de las escuelas secundarias, provocados por la implantación de la obligatoriedad a partir de la Ley Nacional de Educación del 2006, que pretendía “construir una escuela para todos y ya no sólo para las élites” (Dussel, 2015: 279).

⁸ Como una herramienta relacional que nos permite reconocer el grado de autonomía relativa de la experiencia escolar, así como investigarla tomando en cuenta los entramados de relaciones más inmediatas y reconstruir a

nuestra propuesta. La perspectiva analítica que proponemos implica incorporar el contexto desde donde se desarrollan y dan cuerpo las experiencias escolares de los adolescentes en una doble dimensión macro y micro estructural. En este sentido apuntamos algunos elementos que consideramos importantes:

- La lógica del mercado se asume como normal y natural en el conjunto de actividades sociales, educativas y culturales; en este contexto, el rendimiento académico es el centro de diagnósticos e interpretaciones que buscan encontrar “la fórmula” correcta, en un marco político que asume, sin apenas resistencia, una lógica y racionalidad economicista basada en tópicos como la eficacia y eficiencia (Angus 1993, Ball 1997).
- Las reformas del siglo XXI han partido del supuesto de haber logrado la igualdad de oportunidades (a través de la universalización de la escolarización obligatoria nota sobre la educación infantil) sustituyéndola por la equidad (Cabrera et al 2012), desarrollando en el interior del sistema educativo procesos de diversificación y selección centradas en la competencia y gustos individuales, lo que ha profundizado la función legitimadora del sistema educativo, desplazando la selección social al interior del sistema.
- Las transformaciones socio-económicas-culturales que han acaecido en las últimas décadas han profundizado las desigualdades y han debilitado la función económica del sistema educativo como garante de la movilidad social intergeneracional y del acceso exitoso al mercado de trabajo. Los certificados escolares siguen siendo un instrumento necesario, pero no suficiente. Se han tambaleado los mecanismos y estrategias de reproducción social por parte de las familias, reforzando la importancia del capital social. La clase media se siente más vulnerable y menos segura de la reproducción a través de la escuela (Boltanski y Chiapello, 2002: 25-26); los sectores populares siguen teniendo mayores dificultades de rentabilizar los estudios y ello a pesar de un claro acercamiento a los valores y formas representadas por la cultura escolar (Pérez Sánchez, Betancort Montesinos y Cabrera Rodríguez 2014; Alonso Carmona 2014; Martín y Bruquetas 2014).
- El reforzamiento de la función socializadora de la educación escolar, particularmente de la educación secundaria, como fruto de las presiones exteriores, pero también interiores (Dubet 2007), se asume con cierta resistencia por parte de un profesorado que lo percibe como una muestra más de la devaluación de su profesión. Además, el profesorado considera que los resultados académicos dependen mayoritariamente del alumnado (esfuerzo, motivación, implicación escolar...) y de su familia (dedicación a sus hijos, implicación escolar...). También se sienten desarmados ante el poder de los medios de comunicación; en definitiva, se perciben “solos ante el peligro” (Cabrera et al 2012).
- Los procesos de socialización familiar también se han transformado, son más débiles y están atravesados por el individualismo de una sociedad caracterizada como de riesgo, líquida. En este contexto, la finalidad de la socialización familiar por parte de las clases hegemónicas (Collet -Sabet 2013) es lograr que sus hijos sean capaces de auto-regular sus comportamientos, actitudes y valores; que construyan su propia vida en un mundo inestable y flexible, para lo cual se activan todo un conjunto de agentes y recursos, desigualmente distribuidos.

partir de ellas las dinámicas externas que pueden inferir en su funcionamiento (Martín Criado 2008).

- El discurso escolar asume, al menos formalmente, que los estudiantes son sujetos activos, con una identidad particular, y no productos de la obediencia y la asimilación pasiva de la cultura escolar. La institución escolar, y la educación secundaria en particular, se instala así en un espacio contradictorio pues aboga por la diversidad y heterogeneidad, pero su naturaleza y estructura tiende a la asimilación y la homogeneización.
- El crecimiento expansivo de las tecnologías de la comunicación afecta a las formas de aprendizaje y convierte a los jóvenes en actores conectados a múltiples redes e interpelados por discursos muchas veces incompatibles (Reguillo 2012: 48-49). Conexión a multitud de espacios de interacción virtual que contrastan con los espacios reales de interacción que se construyen en la institución escolar.

En definitiva, los sentidos y significados que los estudiantes le dan a su experiencia están atravesados por todos estos factores, pero no son un reflejo lineal o mecánico de los mismos. La adolescencia y juventud como grupo heterogéneo socialmente, con esquemas de representación diferenciados y desiguales parece sin embargo compartir “una idea precaria del futuro y experimentar la vivencia del tiempo discontinuo” (Reguillo 2012: 47). Los sentidos sobre la educación secundaria obligatoria pueden haber cambiado tanto para los sectores más alejados históricamente de la cultura escolar como para los que se han identificado con ella. Y es que la escolarización de los jóvenes está cruzada, al menos, por dos factores: por un lado, la propia condición juvenil contemporánea y los crecientes niveles de precarización estructural (pobreza, exclusión, inseguridad) y subjetiva (dificultades para construir biografías); y, por otro, la crisis de las instituciones, de su capacidad de filiación y configuración como espacios de inclusión y sentido (Romero 2013: 152). Como hemos señalado, lo nuevo hoy (Martín Barbero, citado por Romero 179) en la juventud “es la reorganización profunda de los modelos de socialización, que se traduce en que los padres no constituyen el modelo de las conductas, ni la escuela es el único lugar legítimo del saber, ni el centro que articula la cultura [...] nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que contribuyen a desarrollar en los jóvenes, en sus empatías cognitiva y expresivas con las tecnologías, en los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano”.

A continuación, expondremos las principales características y resultados del proyecto que estamos llevando a cabo que pretende dar respuesta empírica a nuestras preocupaciones teóricas.

Las experiencias escolares de secundaria obligatoria en San Cristóbal de La Laguna: Primeros resultados y tendencias.

Hemos diseñado una investigación sobre las experiencias escolares de los adolescentes escolarizados en la etapa de Secundaria Obligatoria en San Cristóbal de La Laguna –tercer municipio en importancia, por número de habitantes, de Canarias-, entendiendo, como ya hemos apuntado, que las experiencias escolares son experiencias sociales que aglutinan y configuran complejamente las influencias del contexto social, del escolar y las particularidades individuales, para obtener registros que den cuenta de la complejidad y plasticidad de los procesos educativos, sociales y culturales⁹.

⁹ Aunque la investigación tiene como objetivo las voces del alumnado recoge también las percepciones y opiniones del profesorado y las familias, asumiendo que son parte fundamental de la configuración escolar.

Planteamos un trabajo de campo que compagina técnicas cuantitativas y cualitativas¹⁰, con el ánimo de comprender mejor las experiencias escolares de los adolescentes, como núcleo de interés fundamental en el acercamiento a la realidad socioeducativa de la etapa de secundaria obligatoria. La combinación de ambas técnicas nos permite abordar profundamente un conjunto amplio de dimensiones que atraviesan el objeto de estudio, y hacerlo además durante el recorrido de los tres últimos años de la educación secundaria obligatoria.

Cuestionario EXESO

El cuestionario EXESO es un instrumento diseñado para conocer e interpretar las opiniones y percepciones del alumnado de 2º de la ESO sobre sus experiencias escolares. Para ello hemos formulado un amplio abanico de ítems. Una parte de las preguntas son de elaboración propia y otras son una adaptación de otras, presentes en otros cuestionarios [Evaluación General de Diagnóstico, MEC; PISA, OCDE; PECCAN, Consejería de Educación de Canarias]¹¹. Se pasó a una muestra de 848 alumnos y alumnas (447 de centros públicos y 371 de centros privados, en 22 centros) que representan el 47% del alumnado del municipio de San Cristóbal de La Laguna, en el curso 2016/17. Los cuestionarios fueron cumplimentados de forma on-line por el alumnado que estuvo en el aula con presencia del profesorado y de miembros del equipo de investigación.

Tomando como referencia el origen social, tipo de familia, género, lugar de procedencia, tipo de centro, abordamos un conjunto de dimensiones que responden a los procesos y lógicas de adaptación e integración escolar, de estrategias y subjetivación, que configuran las experiencias escolares. El concepto intenta averiguar el conjunto de actitudes, acciones, trayectorias, posiciones y percepciones que se construyen y reconstruyen en el campo escolar. Básicamente las dimensiones presentes en el cuestionario contienen: las trayectorias, rendimientos y expectativas académicas; posiciones y percepciones sobre la institución, la cultura escolar y el profesorado [adhesión, acomodación, disociación y resistencia]; modelos de asimilación/integración de la ideología meritocrática; construcciones ideales sobre el profesorado y el propio alumnado; posiciones en relación a las familias y al grupo de iguales.

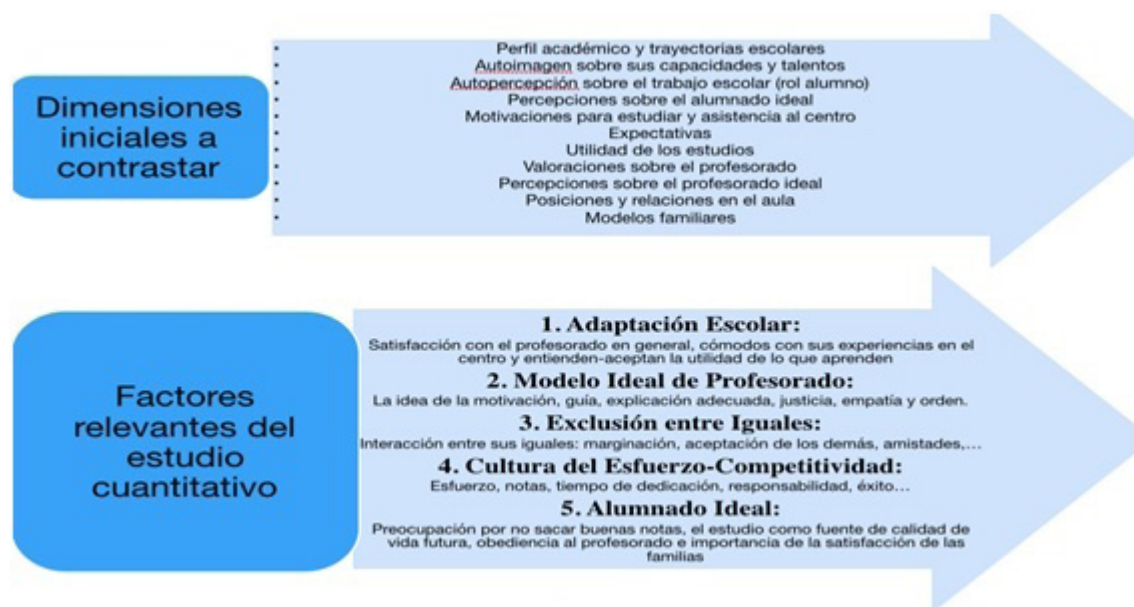
En el siguiente cuadro podemos ver las dimensiones iniciales y los factores finales obtenidos una vez realizado el estudio psicométrico del cuestionario. (Cuadro 1)

Los primeros estudios descriptivos apuntan a un perfil de alumnado que parece haber interiorizado el modelo hegemónico sobre la educación formal (implica la asimilación de los méritos escolares como instrumentos justos de la desigualdad y la educación como herramienta legítima para la obtención de empleo y crecimiento económico) pero también que dicha asimilación se hace de forma contradictoria, con desajustes y matices importantes.

Así pues, a la mayoría les preocupa no tener buenas notas y creen que debe esforzarse para mejorar sus resultados (84%); les gusta ir al centro porque aprenden (65%), en menor proporción, pero también muy claramente el 60% considera que se esfuerzan en sus aprendizajes. Para

¹⁰ Los discursos de los sujetos nos acercan a los procesos generativos de las regularidades estadísticas, en este sentido los grupos de discusión y las entrevistas nos permiten rastrear en la construcción del sentido común que los actores hacen de su experiencia en los centros escolares.

¹¹ Desde 2011 nuestro grupo estudia los datos de las encuestas del MEC y de la Consejería de Educación de Canarias, concretamente los referidos a los efectos de las desigualdades sociales (clase social, género e inmigración) en los rendimientos académicos del alumnado, tomando también en consideración categorías que "miden" las experiencias escolares (adaptación/integración; expectativas académicas) y los modelos de implicación familiar. Ver: Pérez Sánchez et al 2013, 2014 y Cabrera Rodríguez et al 2014.



Cuadro 1

casi todo el alumnado (93%) la motivación para ir bien en sus estudios es instrumental: para el futuro. En esta misma línea creen que los estudios son necesarios para tener una buena cultura general (80%), para tomar buenas decisiones (75%) para vivir bien (71%) y para conseguir un buen trabajo (65%). En esta concepción ideal entienden que el “buen/a alumno/a” es el/la que se preocupa por sus notas (74%), que asume el papel de autoridad docente (62%) y que ayuda a sus compañeros/as (61%).

Ahora bien, también encontramos matices importantes: a pesar de la amplia aceptación de la creencia de que los estudios son importantes para tomar buenas decisiones en la vida, sin embargo, para la mitad de los encuestados no queda claro que “las cosas importantes de la vida se aprenden en la escuela” y un 26% no lo cree. Estos datos nos sugieren que, si bien existe una aceptación de la consideración de la escuela en su función formativa, no todo el aprendizaje escolar tiene el mismo valor. Lo que incide en una visión crítica sobre los contenidos y competencias escolares y su utilidad para la vida (el 50% piensa que está aprendiendo cosas útiles, aunque un 32,4% no lo tiene claro y un 17,6% considera que no aprende cosas útiles en la escuela).

La imagen sobre la institución y la cultura escolar se complementa y se configura en torno a uno de los actores fundamentales como es el profesorado. El 68% considera que el profesorado se preocupa por ellos; que reciben ayuda (60%) y creen que sus notas han sido justas (62%). Sin embargo, esta valoración positiva contrasta con otras; aquí también aparecen otras opiniones o percepciones que nos remiten a ciertas matizaciones en las interpretaciones: el 72,8% dice que los profesores los comparan habitualmente con otras clases, baja el porcentaje de los que consideran que los tratan de forma justa (50%) y creen que el profesorado se lleva mejor con los que sacan mejores notas (47,1%). Además, se molestan cuando les critican sus propuestas en un 39,3% y les mandan cosas inútiles para casa un 36,7%.

Frente a la imagen positiva e ideal, la experiencia escolar en el marco de las relaciones en el aula también contiene elementos que nos indican situaciones realmente desesperanzadas de la vida escolar. Estas sensaciones y percepciones se registran en un 20% de alumnos y alumnas que expresan su disgusto en clase y con su profesorado. El 10% siente que no le gusta a nadie, un 5% se siente marginado en clase, para un 15% le gustaría cambiar de clase, y no se siente a gusto en las un 11%. Un 20 % de los encuestados reconocen tener dificultades para relacionarse con algunos-as compañeros-as, parecido porcentaje considera [19%] que sus profesores no los entienden y un 17% piensa que sus profesores no los tratan de manera justa.

En el siguiente cuadro exponemos los primeros estudios estadísticos que nos permiten sostener que, para explicar la diversidad de percepciones y posicionamiento del alumnado, el rendimiento académico, el género y el tipo de centros, así como los niveles de estudios de los padres y madres, actúan, de forma compleja, en la conformación de las experiencias escolares.



Cuadro 2

Brevemente encontramos: por un lado, que los factores que intentamos estudiar están mayormente condicionados por el rendimiento académico; la incidencia menor del origen social sobre los factores estudiados indica un acercamiento de los grupos sociales más desfavorecidos a los valores que representa la cultura escolar, a pesar de que no se corresponda con las tasas de abandono y fracaso escolar (Pérez et. al 2014; Alonso 2014; Martín y Brusqueta 2014); los centros educativos son un elemento importante en los procesos de identificación y de construcción de los actores, no sólo por la titularidad del centro sino por los habitus institucionales (Tarabini 2015); el género como variable explicativa en la adaptación e identificación escolar (Cabrera et.al 2016; Thompson 2010) puede indicar un proceso de mayor desafección y resistencia escolar por parte del alumnado masculino.

Los resultados obtenidos serán contrastados y complementados a través de análisis estadísticos más precisos, así como de la escucha e interpretación de los discursos del alumnado a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión, así como del profesorado y familias.

Conclusiones

El concepto de experiencia escolar es un instrumento útil para comprender las realidades socioeducativas atravesadas por la desigualdad social. Después de hacer una revisión sobre distintos modelos teóricos, abogamos por una perspectiva dentro de la sociología crítica que permita abordar las esferas de reproducción y producción cultural en un contexto de cambios importantes en relación al papel del sistema educativo y los distintos agentes socializadores que conviven o compiten entre sí.

Los primeros resultados de nuestra investigación en curso nos abren puertas para seguir profundizando en los sentidos y significados que los distintos grupos le dan a su experiencia en el campo escolar.

Bibliografía

Alonso Carmona, C. (2014). Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar, RASE, 7 (2), 395-409

Angus, L. (1993). The sociology of school effectiveness. Abingdon, UK : Carfax Publishing Co.
DOI : [10.1080/0142569930140309](https://doi.org/10.1080/0142569930140309)

Apple, M. (1986). Ideología y currículum, Madrid: Akal.

Apple, M. (1987). Educación y poder, Barcelona: Paidós/MEC.

Ball, S. (1981). Beachside comprehensive: a case-study of secondary schooling, Londres: Cambridge University Press.

Ball, S. J. (1997). Good school/bad school : Paradox and fabrication. British Journal of Sociology of Education, 18(3), 317-336.
DOI : [10.1080/0142569970180301](https://doi.org/10.1080/0142569970180301)

Bernstein, B. (1986). Unacrítica de la "educación compensatoria", ÁlvarezUria, F y Varela, J.(Comp.) Materiales de sociología crítica, Madrid: La Piqueta.

Bourdieu, P y Passeron, J. C. (1977). La reproducción, Barcelona: Laia.

Boltanski, L y Chiapello, È. (2002). El nuevo espíritu del capitalismo, Madrid: Akal.

Bonal, X. (Dir.) (2005). Apropiaciones escolares: usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia, Barcelona: Octaedro.

Bonal, X y Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza, Praxis Sociológica, 17, 67-88.

Bowles, S y Gintis, H. (1985). La instrucción escolar en la América capitalista, Madrid: S.XXI.

Cabrera Montoya, B., Cabrera Rodríguez, L., Pérez Sánchez, C y Zamora Fortuny, B. (2012). La desigualdad legítima de la escuela justa, RASE 4 (3), 307-335.

Cabrera Montoya, B. (2004). ¿Qué formación para qué empleo? Educación, trabajo y retórica, Monreal, J. (Dir.) Formación y cultura empresarial en la empresa española, Madrid: Thomson Civitas, 569-596.

Cabrera Rodríguez, L. Betancort Montesinos, M y Pérez Sánchez C. (2016). Social Class, family, gender and educational performance, *Journal of Education Research* 10 (1).

Chaves, M., Fuentes, S y Vecino, L. (2017). Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos, Buenos Aires: GEU/CLACSO.

Collet-Sabé, J. (2013). ¿Cómo y para qué educan las familias hoy? Los nuevos procesos de socialización familiar, Barcelona: Icaria.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución, *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la Experiencia*, Madrid: Editorial Complutense-CIS.

Dubet, F y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.

Dussel, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas (Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985; Bernstein, 1986) un escenario complejo, Tedesco, J.C. (compl) *La educación argentina hoy*, Buenos Aires: S. XXI, 279-318.

Escofet, A. et.al (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*, Barcelona: ICE-Horsori.

Fernández Enguita, M. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?, *Política y Sociedad*, 1, 23-35.

Giroux, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social, *Revista de Educación*, 284, 53-76.

Hargreaves, D. H. (1967) [reedición 2006]. *Social Relations in a secundar school*, Londres, Routledge.

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Alternativa Pedagógica.

Kaplan, C. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*, Santa Fe, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: Unesco.

Nuñez, P y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editores Universitarios.

Martín Criado, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica, *REIS*, 123, 11-23.

Martín, R y Bruquetas, C. La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera, *RASE*, 7 (2), 373-394.

Meo, A. (2013) *Habitus escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires*, *Revista de Política Educativa*, 4, 21-50.

- McLeod, D. (2000) Subjectivity and schooling in a longitudinal study of secondary students, *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 201–521.
- McRobbie, A. (1978). *Working class girls and the culture of femininity*, Women's Studies Group (ed) *Women take issue*, London: Hutchinson, 96-108.
- O'Flynn, G.& Petersen, E. (2007). The "good life" and the "rich portfolio": long women schooling and neoliberal subjectification, *British Journal of Sociology of Education*, 28 (4), 459-472.
- Pérez Sánchez, C. (2002). Análisis sociológicos de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10024/cs74.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez Sánchez, C., Betancort Montesinos, M. y Cabrera Rodríguez, L. (2013). Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias. *Revista Internacional de Sociología* 71 (1), 169-187
- Pérez Sánchez, C.; Betancort Montesinos, M. y Cabrera Rodríguez, L. (2014). Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera. *RASE* 7 (2), 410-428.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires: S. XXI Editores.
- Romero, C. (2013). Malestar en la cultura de la escuela secundaria: institución, experiencia y justicia educativa, Pini, M., Más Rocha, S., Gorostiaga, J., Tello, C y Asprella, G. (Comp.). *La educación secundaria ¿modelo en (re) construcción?* Buenos Aires: Aique/Educación, 151-162.
- Sambucetti, V. (2014). *Estudio de las experiencias escolares discontinuas en los/as jóvenes de la clase trabajadora*, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Santana Armas, F., Noda Rodríguez, M y Pérez Sánchez, C. (2018). Las experiencias escolares como marco interpretativo de las desigualdades socio-educativas en la educación secundaria: Una aproximación teórica, *Forum Sociológico, Serie II*, 32, 29-37.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado, *RASE*, 8 (3), 349-360.
- Thompson, G. (2010). Acting, accidents and performativity: challenging the hegemonic good student in secondary schools, *British Journal of Sociology of Education*, 31(4), 413-430. DOI: 10.1080/01425692.2010.484919
- Youdell, D. (2005). Sex-gender-sexuality: how sex, and sexuality constellations are constituted in secondary schools, *Gender and Education* 17 (3), 249-270.
- Willis, P. 1988. *Aprendiendo a Trabajar*, Madrid: Akal.
- Willis, P. 2008. Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI, *RASE* 1 (3), 43-66.

3

Identidad, horario y rendimiento educativo en PISA 2015

David Doncel Abad y Pablo Cabrera Álvarez

davidoncel@usal.es

pablocal@usal.es

Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca

Resumen: La evidencia empírica señala cómo una determinada organización del horario tiene una influencia positiva sobre el desempeño educativo. No obstante, normalmente, las investigaciones, que analizan la influencia de una cantidad determinada de tiempo sobre el rendimiento educativo, no cuestionan por qué la asignación horaria de un determinado sistema educativo presenta una distribución horaria dada. En otras palabras, no se aborda el sentido (Young, 1971) de por qué un currículum regula una distribución horaria y no otra. Tomando como punto de partida esta línea de trabajo, se estudia comparativamente los horarios de las 17 Comunidades Autónomas. Se fija como objetivo principal explorar el efecto de la organización horaria curricular, teniendo presente los criterios simbólicos de asignación horaria, sobre el desempeño educativo de los alumnos según los datos de PISA 2015. La técnica utilizada es de naturaleza exploratoria: el uso de gráficos de dispersión. A la luz de los datos, se percibe una potencial tendencia, pero débil, entre las horas anuales y el desempeño educativo en competencia lectora.

Palabras clave: identidad colectiva, horario, currículum, desempeño educativo.

Title: Identity, school schedule and achievement in PISA 2015.

Abstract: The empirical evidence points out how a certain organization of the schedule has a positive influence on educational achievement. However, normally, the research, analyze the influence of schedule on educational achievement, does not pay attention to the reasons why an education system has a given time distribution. In other words, these investigations do not analyze the meaning (Young, 1971) of why one curriculum establishes a concrete time distribution amongst all possible schedules. Taking this line of work as a starting point, we studied the schedules of the 17 Spanish Autonomous Communities comparatively. The main objective of this paper is to explore the effect of the curricular time organization, taking into account the symbolic criteria of allocation, on the educational achievement of the students according to the data of PISA 2015. We use data visualization to explore possible trends in the data. In the light of the data, a potential weak association between the annual hours and the educational performance in reading competence is perceived.

Key words: collective identity, school Schedule, curriculum, achievement.

Introducción

Existen múltiples evidencias sobre la asociación entre la organización del horario, y el desempeño escolar. Por ejemplo, en el trabajo de Jensen (2009) se muestra cómo el aumento de horas tiene un impacto sobre el rendimiento, pero variable, según la heterogeneidad de perfiles sociales presentes en el aula. También en Lavy (2010) los resultados señalan cómo alargar el año escolar, aun teniendo efectos pequeños, favorece a niñas, inmigrantes y alumnos de clases sociales desfavorecidas. En la misma línea, Kuehn y Landeras (2013) evaluaron las diferencias de desempeño entre distintos perfiles de escolares. Los resultados mostraron cómo el desempeño educativo depende, especialmente, de las horas dedicadas en el aula.

No obstante, las investigaciones que analizan la influencia de una cantidad determinada de tiempo sobre el rendimiento educativo, normalmente, no cuestionan por qué la asignación horaria de un determinado sistema educativo presenta una distribución horaria dada. En otras palabras, no se aborda el sentido (Young, 1971) de por qué un currículum regula una distribución horaria y no otra. Tomando como punto de partida esta línea de trabajo, se adopta el supuesto de que para aprehender el desempeño educativo es necesario abordar la organización del currículum como una construcción social. Para ello, en el caso del Estado Autonómico español es indispensable tener presente el proceso de descentralización.

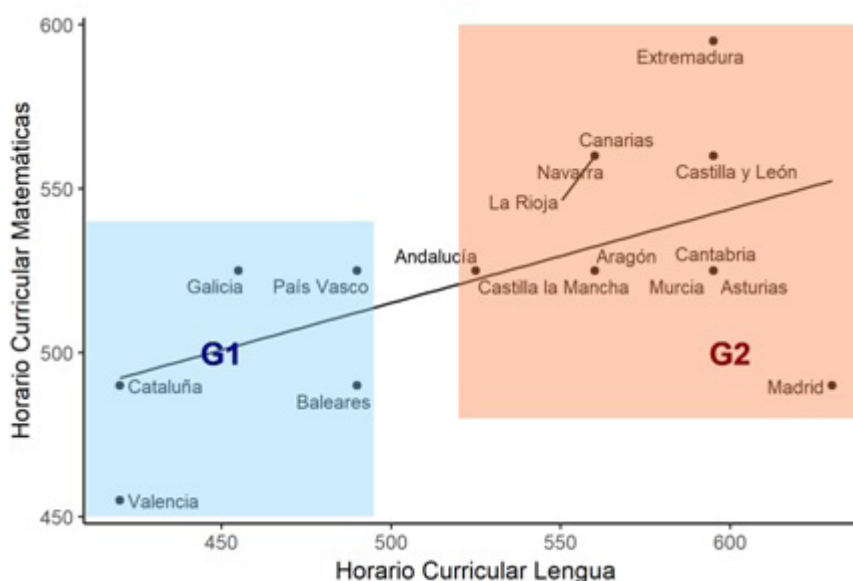
La descentralización de la autoridad sobre la enseñanza entre los diversos niveles políticos en el Estado Autonómico ha establecido un sistema de distribución competencial muy complejo (Carabaña, 2006). La educación no es materia exclusiva de ninguna Administración, sino que su titularidad es compartida, correspondiendo funciones diferentes, pero complementarias, a cada ente según nivel administrativo. El elemento central de la distribución del poder en materia educativa es el currículum. En torno a la definición del mismo se organizan el reparto de competencias estatales y autonómicas y el margen de autonomía pedagógica de centros y profesores. Esta compleja distribución de la concreción de currículum, en buena medida, es consecuencia de la pugna histórica que han mantenido los nacionalismos, españoles y periféricos, presentes en el Estado por transmitir sus identidades a través de las escuelas (Doncel, 2014).

Con relación al horario, el Ministerio de Educación establece las enseñanzas mínimas. Éstas consisten en aquellos aspectos básicos que los currículos establecidos por las diferentes administraciones deben incluir. Los aspectos básicos que constituyan las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más de un 55% de las horas escolares para aquellas comunidades autónomas con lengua oficial distinta del castellano, y de un 65% para aquellas sin esta condición. Después, las administraciones educativas regionales establecen el currículum de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que forman parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.

En el gráfico I se muestra la dispersión entre el horario de Matemáticas y Lengua Castellana asignadas en los decretos curriculares autonómicos. En el diagrama se encuentran dos convergencias. Por un lado, se observan un grupo (G1) conformado por un conjunto de Comunidades Autónomas, cuyas medias grupales (Mat: 455 y Leng: 420) indican que dedican un menor número de horas tanto a la Lengua Castellana como a la asignatura de Matemáticas (BAL, CAT, GAL, PV y VAL). Y, por otro, se observa un grupo G2, constituido por las Comunidades Autónomas cuyas medias grupales (Mat: 490 y Leng: 630) muestran que dedican más horas tanto a la asignatura de Lengua Castellana y como a la de Matemáticas. Desde un enfoque de la

construcción del sentido del currículo, la estrategia organizativa que presentan los casos del G1, que, a excepción de Navarra, reúne a todas las comunidades con bilingüismos cooficiales, ponen de manifiesto la importancia simbólica de la lengua (Doncel, 2014), pues una menor presencia de la Lengua Castellana y una mayor de la cooficial emite un mensaje identitario: esta es tu lengua ergo tu identidad prioritaria (Kymlicka 2002; Bekerman y Shhadi, 2003).

Gráfico I. Distribución horaria en las materias de Lengua Castellana y Matemáticas. ESO. CCAA



Fuente: normativa curricular autonómica desarrollada a partir de la Ley Orgánica de Educación del año 2006.

En suma, tomando como punto de apoyo el sentido según Young, existe evidencia para abordar el análisis de la asociación entre el desempeño educativo y la asignación de recursos horarios, según la estrategia política que subyace en el reparto de este recurso. Entonces las preguntas a responder estriban en conocer: ¿cuál es la relación entre dos variables?, ¿cómo está distribuido?, o ¿dónde están los valores atípicos? En este sentido, se fija como objetivo principal explorar el efecto de la organización horaria curricular, teniendo presente los criterios simbólicos de asignación, sobre el desempeño educativo de los alumnos según los datos de PISA 2015.

Metodología

Se realiza un análisis exploratorio para advertir la existencia de posibles asociaciones o tendencia. Para ello se distribuyen los datos en gráficos de dispersión. El uso de gráficos de dispersión y datos agregados presenta dos limitaciones principales. La primera, como ya se ha señalado, se refiere al carácter exploratorio de esta técnica, que solo permite describir tendencias en los datos. La segunda tiene que ver con la falacia ecológica (Robinson, 2011), que advierte sobre el riesgo de inferir la relación entre dos variables a nivel individual a partir de los datos agregados, en este caso a nivel de comunidad autónoma.

Fuentes

Los datos se obtienen de distintas fuentes. Por un lado, de la normativa vigente de las 17 Comunidades Autónomas para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Y, por otro, de los datos proporcionados por PISA 2015.

Variables

Para llevar a cabo este ejercicio de prospección se han definido cuatro variables, a saber:

- *Horario Curricular en Lengua Castellana*: mediante este indicador se mide el número de horas asignadas a la asignatura de Lengua Castellana en el decreto curricular. Nótese que los datos que aporta PISA sobre horario difieren hasta cierto punto con lo establecido en los decretos, hasta el punto de que dentro de los propios colegios existe variación en el número de minutos semanales que los alumnos reportan.
- *Desempeño educativo en competencia Lectora*. Este indicador mide el resultado medio obtenido por la Comunidad Autónoma en la Evaluación de PISA 2015.
- *Éxito de desempeño en competencia Lectora*. Este indicador mide el porcentaje de alumnos, que han alcanzado un nivel 5 o nivel 6 en PISA 2015. Mediante este indicador se pretende sondear si una distribución horaria determinada influye en el porcentaje de alumnado con mejor desempeño.
- *Fracaso en competencia Lectora*. Este indicador mide el porcentaje de alumnos, que sólo han alcanzado el nivel inferior (nivel ≤ 1) en PISA 2015. El objetivo estriba en conocer si una distribución horaria determinada influye en el porcentaje de alumnado con menor desempeño educativo.

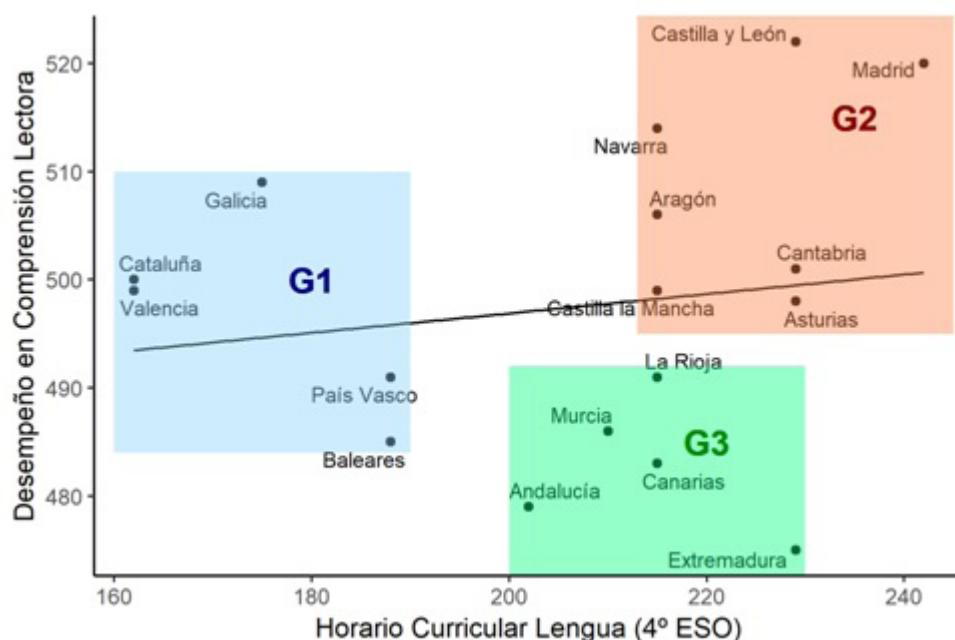
Análisis

Como se ha mencionado anteriormente, el objetivo perseguido estriba en realizar una prospección que permita apuntar la existencia de alguna asociación o tendencia entre los recursos horarios asignados y el desempeño educativo del alumnado medido en PISA 2015. Para ello en el apartado de análisis se presentan tres gráficos de dispersión: el primero muestra la relación entre el horario curricular en Lengua Castellana y el desempeño educativo medio de la Comunidad Autónoma en la misma competencia. A continuación, en el gráfico segundo se relaciona el horario en Lengua Castellana y el Éxito alcanzado en su desempeño. Finalmente, el gráfico tercero recoge la asociación entre el Fracaso en el desempeño y el horario.

Según la distribución del Gráfico II, no existe una potencial asociación alguna entre el horario curricular asignado en Lengua Castellana y el desempeño de la Comunidad Autónoma. Sin embargo, se pueden establecer tres grupos de comunidades según la relación que existe entre las dos variables. Por un lado, se encuentra los casos del grupo G1, que, en conjunto, por término medio dedican menos horas a la lengua castellana, 175 horas anuales, y alcanza una puntuación de 496,8 puntos. Por otro, el grupo G2 arroja una media superior de 224,8 horas anuales dedicadas a la Lengua Castellana y desempeño levemente más alto con 508,5 puntos en PISA.

No obstante, cinco Comunidades Autónomas se descuelgan del modelo G1 y G2, conformando un nuevo grupo, debilitando la asociación entre carga horaria y desempeño. Estas Comunidades Autónomas, que se han agrupado bajo la etiqueta G3, presentan una media de 214 horas anuales, pero alcanzan una media de 482 puntos en PISA. Es decir, dedican más horas que el G1, pero con un desempeño menor. Finalmente, también destaca la Comunidad Autónoma de Castilla y León, pues arroja un desempeño más alto de lo esperable según marca la tendencia en asignación de los recursos horarios y la Comunidad Autónoma de Cataluña, donde no se puede conocer el desempeño en lengua castellana según se mide en PISA 2015. En este sentido, se ha añadido su puntuación en competencia lectora, pero no es en castellano, generando distorsión en la interpretación.

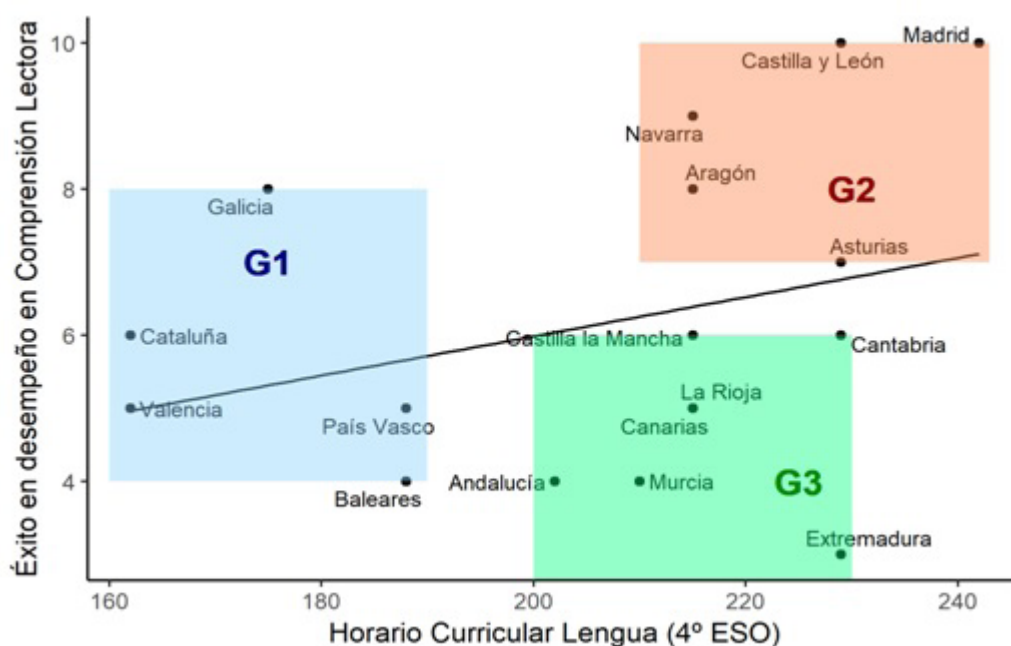
Gráfico II. Horario curricular anual lengua Castellana en 4º de la ESO y Desempeño Educativo en competencia Lectora. CCAA. 2015.



Fuente: normativa curricular autonómica desarrollada desde la Ley Orgánica de Educación del año 2006. Y PISA 2015.

En el gráfico III se muestra la dispersión de los casos según el cruce de las variables éxito en el desempeño en competencia lectora y el Horario curricular anual en Lengua Castellana. Según refleja la distribución no se detecta una asociación clara que indique que una mayor carga horaria se asocia un porcentaje mayor de alumnado con éxito educativo en competencia lectora. Aunque se puede apreciar diferencias entre los grupos G1 y G2, que señalan hacia que una mayor carga horaria en Lenguas Castellana arroja unos porcentajes mayores de éxito, como muestran los casos de Castilla y León, Madrid y Navarra. No obstante, se aprecia mucha heterogeneidad interna en los grupos. Además, vuelve a aparecer un grupo G3, intermedio a tenor de las horas curriculares, que acentúa la dispersión entre los casos. En este sentido sobresalen los casos de Galicia y Castilla y León, pues ambos arrojan los mejores resultados acordes con las horas asignadas.

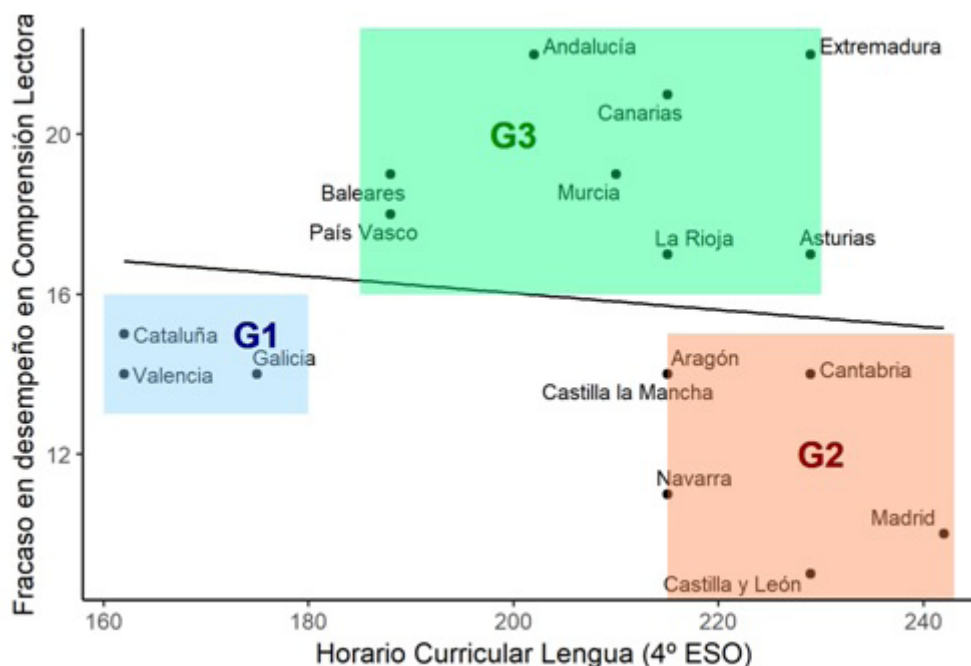
Gráfico III. Horario curricular anual lengua Castellana en 4º de la ESO y Éxito de desempeño en competencia matemática. CCAA. 2015.



Fuente: normativa curricular autonómica desarrollada desde la Ley Orgánica de Educación del año 2006. Y PISA 2015.

Finalmente, la dispersión recogida en el Gráfico IV, entre el Fracaso en el desempeño educativo y la asignación horario no deja entrever una tendencia o asociación que se distinga bien entre ambas variables. Por ejemplo, en el G1, a pesar que dedican menos horas por término medio (horas: 166,3) que el resto de casos, el porcentaje de alumnado con niveles de fracaso son bajos con relación a la mayoría de las Comunidades Autónomas, con un 14,3%. Esta vez, de este grupo se descuelgan tanto País Vasco y Cataluña por sus altos porcentajes de alumnado con bajos niveles de desempeño. Del mismo modo, en el G2 se observa mucha heterogeneidad interna, es decir, no se percibe una asociación clara entre asignar más horas y reducir el porcentaje de alumnos en situación de Fracaso. Aunque bien es verdad que reúne alguna de las Comunidades Autónomas, que dedican más horas a la Lengua Castellana y arrojan los mejores porcentajes en este indicador, como son Castilla y León, Navarra y Madrid. Siguiendo lo acontecido en las distribuciones anteriores aflora un G3, situado en entre G1 y G2 en términos de asignación horaria, pero con un alto porcentaje de alumnado con bajo desempeño en PISA 2015. Pero con la novedad que en esta ocasión en el G3 se incluyen las Comunidades Autónomas de Cataluña y País Vasco.

Gráfico IV. Horario curricular en Matemáticas y Fracaso en competencia matemática. CCAA. Año 2015.



Fuente: normativa curricular autonómica desarrollada desde la Ley Orgánica de Educación del año 2006. Y PISA 2015.

Conclusiones

A la luz de los datos, no se percibe ningún tipo de asociación que se distinga bien entre los datos agregados, aunque si se observa la existencia de ciertos grupos de comunidades según la relación que existe entre distribución horaria y desempeño. Evidencia que aún podría sostener la hipótesis de que la organización simbólica del horario influye en el desempeño del alumnado. No obstante, debido a que las técnicas utilizadas, de corte exploratorio, como el número reducido de variables utilizadas, limitan la comprensión de un fenómeno social tan complejo como este. Estas limitaciones obligan a seguir profundizando en el análisis utilizando técnicas multivariantes y añadiendo más factores que permitan concretar los efectos del horario sobre el desempeño educativo.

Bibliografía

Bekerman, Z. y Shhadi, N. (2003). Palestinian-Jewish Bilingual Education in Israel: It's Influence on Cultural Identities and its Impact on Intergroup Conflict, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24:6, 473-484, DOI: 10.1080/01434630308666511.

Carabaña, J. (2006). La dialéctica de la centralización y la descentralización. En *XX Semana Monográfica de la Educación: políticas educativas de éxito análisis a partir de los informes PISA*. Madrid: Fundación Santillana.

Doncel, D. (2014). Organización curricular de las identidades colectivas en España, *Revista de Educación*, nº 366, págs. 12-42. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-366-273

Kymlicka, W. (2002). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Ed. Paidós.

Jensen, E. (2009). Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About It. *ASCD book*. Consultado en: <http://www.ascd.org/publications/books/109074.aspx>

Lavy, V. (2010). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries, *The Economic Journal*, 125, 397-424. <https://doi.org/10.1111/eoj.12233>

Kuehn, Z. y Landeras, P. (2013). Study Time and Scholarly Achievement in PISA, *Documento de Trabajo, Serie Capital Humano y Empleo, FEDEA*. MPRA Paper No. 49033, posted 22. Consultado en: <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/49033/>

Young, M. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.

ANEXOS

Comunidades Autónomas	Horario Curricular Anual 4º ESO
	<i>Media</i>
Andalucía	202
Aragón	215
Asturias	229
Baleares	188
Canarias	215
Cantabria	229
Castilla la Mancha	215
Castilla y León	229
Cataluña	162
Extremadura	229
Galicia	175
La Rioja	215
Madrid	242
Murcia	210
Navarra	215
País Vasco	188
Valencia	162

Comunidades Autónomas	Desempeño PISA Lectora 2015
	<i>Media</i>
Andalucía	479
Aragón	506
Asturias	498
Baleares	485
Canarias	483
Cantabria	501
Castilla la Mancha	499
Castilla y León	522
Cataluña	500
Extremadura	475
Galicia	509
La Rioja	491
Madrid	520
Murcia	486
Navarra	514
País Vasco	491
Valencia	499

Comunidades Autónomas	Fracaso en desempeño en PISA 2015 CCAA
	<i>Media</i>
Andalucía	22
Aragón	14
Asturias	17
Baleares	19
Canarias	21
Cantabria	14
Castilla la Mancha	14
Castilla y León	9
Cataluña	15
Extremadura	22
Galicia	14
La Rioja	17
Madrid	10
Murcia	19
Navarra	11
País Vasco	18
Valencia	14

Comunidades Autónomas	Éxito desempeño en PISA 2015 CCAA
	<i>Media</i>
Andalucía	4
Aragón	8
Asturias	7
Baleares	4
Canarias	5
Cantabria	6
Castilla la Mancha	6
Castilla y León	10
Cataluña	6
Extremadura	3
Galicia	8
La Rioja	5
Madrid	10
Murcia	4
Navarra	9
País Vasco	5
Valencia	5

4

A excelência na escola e no mundo do trabalho: ideários e dinâmicas em colisão?

Excellence in school and the world of work: ideals and dynamics in collision?

Leonor L. Torres

leonort@ie.uminho.pt

Centro de Investigação em Educação (CIE) da Universidade do Minho. Portugal

Abstract: This text aims to discuss the meaning of the meritocratic agenda in the educational sphere and its relationship with the workplace. First, the aim is to reflect on the development of the meritocratic culture in the school system and its effects on the access of young people into the labor market. In a second moment, a critical approach is taken to the conceptions of excellence valued in the school universe and in the labor market. From the methodological point of view, we use quantitative data (an extensive method, focused on the analysis of the rituals of distinction implemented in the state school) and qualitative (intensive method, based on four case studies) collected for a research developed between 2012 and 2015. The results show that excellence has become an important reference in the life of contemporary institutions, being possible to signal its effects on the ways of regulating education and work. On the other hand, it can be seen that the model of excellence induced by school culture is based on values and dispositions not always reconcilable with the model of excellence required by work organizations.

Keywords: School excellence; meritocracy; education and work

Resumo: Este texto visa debater criticamente os sentidos da agenda meritocrática na esfera educativa e sua relação com o mundo do trabalho. Num primeiro momento, procura-se refletir sobre o desenvolvimento da cultura meritocrática no sistema escolar e os seus efeitos ao nível da inserção dos jovens no mercado de trabalho. Num segundo momento, avança-se para uma abordagem crítica das conceções de excelência valorizadas no universo escolar e no mundo do trabalho. Do ponto de vista metodológico, recorre-se a dados de natureza quantitativa (método extensivo, focado na análise dos rituais de distinção implementados na escola pública) e qualitativa (método intensivo, baseado em quatro estudos de caso) recolhidos no âmbito de um projeto de investigação desenvolvido entre 2013 e 2015. Os resultados revelam que a excelência se tornou num importante referencial na vida das instituições contemporâneas, sendo possível sinalizar os seus efeitos nos modos de regulação da educação e do trabalho. Por outro lado, constata-se que o modelo de excelência induzido pela cultura escolar assenta em valores e disposições nem sempre conciliáveis com o modelo de excelência requerido pelas organizações de trabalho.

Palavras-chave: Excelência escolar; meritocracia; educação e trabalho

1. Introdução

A escola pública portuguesa tem vindo progressivamente a incorporar um ideário meritocrático focado na produção de resultados e na celebração da excelência como ritual de distinção. Paralelamente, no mundo do trabalho assiste-se a um movimento inverso, permeado por discursos valorizadores de uma formação integral e humanista, com forte pendor nos conhecimentos transversais e não formais como marca distintiva dos perfis profissionais. Como compreender estas dinâmicas de sentido aparentemente contraditório?

Este texto procura debater os sentidos da agenda meritocrática na esfera educativa e sua relação com o mundo do trabalho. Do ponto de vista metodológico, esta abordagem beneficia de um acervo alargado de dados empíricos recolhidos no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 - *Entre Mais e Melhor escola: a excelência académica na escola pública portuguesa*, desenvolvido entre 2013 e 2015. Num primeiro momento, apresenta-se um breve enquadramento teórico, destacando a expansão da cultura meritocrática e seus efeitos ao nível da inserção dos jovens no mercado de trabalho. Num segundo momento, analisam-se as conceções de excelência mais valorizadas no universo escolar, tomando como referência empírica o perfil dos alunos com elevados desempenhos académicos no ensino secundário público e a sua transição para o ensino superior. Por último, reflete-se sobre o perfil de excelência valorizado no mundo do trabalho e a sua (des)conexão com os processos de escolarização.

Os resultados finais da investigação evidenciaram o quanto a excelência se vem tornando num importante referencial na vida das instituições contemporâneas, sendo possível sinalizar os seus efeitos nos modos de regulação da educação e do trabalho. Por outro lado, também parece claro que o modelo de excelência induzido pela cultura escolar assenta em valores e disposições nem sempre conciliáveis com o modelo de excelência requerido pelas organizações de trabalho.

2. A exaltação da qualidade e da excelência na escola e no trabalho

No decurso das três últimas décadas o processo de escolarização em Portugal sofreu alterações significativas, em resultado do alongamento da escolaridade obrigatória e do prolongamento da jornada escolar. O sistema escolar foi objeto de uma crescente complexificação, observável a diferentes níveis:

- i. a nível político, destaque para as novas formas de regulação da educação, que introduziram outras lógicas e parceiros na gestão educativa, sem que se tenha assistido à alteração da natureza centralizadora da administração da educação (Barroso, 2005; Lima, 2011)
- ii. a nível organizacional, assistiu-se à constituição dos agrupamentos (*school clusters*), à implementação de um novo modelo de direção (unipessoal), à intensificação dos mecanismos de controlo e de prestação de contas (Lima y Sá, Org., 2017; Afonso, 2018);
- iii. a nível pedagógico, assistiu-se à crescente diversificação do público escolar e à proliferação de atividades escolares e não escolares.

Paralelamente a este processo de complexificação, multiplicaram-se as pressões para a obtenção de elevados padrões de qualidade e aumento da eficiência do sistema. Embora no

plano discursivo se valorize a conciliação dos mandatos democrático e meritocrático, o resultado combinado das múltiplas pressões sobre a escola (do Estado, da comunidade e do mercado) potencia o desenvolvimento de uma cultura cada vez mais rendida ao culto da meritocracia (cf. Torres, Palhares y Afonso, 2018). Neste jogo de difícil conciliação entre princípios e valores, a produção de resultados parece prevalecer no plano das prioridades da organização escolar. O processo de massificação escolar vivenciado em Portugal nas décadas de oitenta e noventa do século XX parece ter cedido lugar a preocupações de ordem racionalizadora. Embalado pelo espírito dos tempos globalizados, o sistema educativo não fica imune às influências do paradigma da nova gestão pública. Cada vez mais voltada para as aprendizagens individuais e para o domínio de competências cognitivas e úteis, a escola tende a privilegiar pedagogias transmissivas e reprodutoras (Magalhães y Stoer, 2002; Torres, 2011) como garante da performatividade académica. Ao serviço dos ditames impostos pelos exames nacionais, as metodologias de ensino focam-se na maximização dos resultados, privilegiando o treino intensivo dos alunos na realização de exercícios propostos pelo IAVE. Por sua vez, como demonstraram algumas pesquisas recentes (Torres y Palhares, Org., 2017), o ofício do aluno ajusta-se às novas exigências pedagógicas, passando a incorporar um ideário performativo: práticas de estudo intensivas e baseadas na memorização, recurso a explicações extra-escolares, frequência de atividades educativas complementares (música, escolas de línguas, desporto), afastamento da vida escolar para além das atividades estritamente curriculares.

O culto da meritocracia estende-se igualmente ao mundo laboral, tornando ainda mais complexa e contraditória a relação entre educação e trabalho. A presença de uma orientação política de pendor vocacionalista e economicista, que tende a responsabilizar o sujeito pela sua formação ao longo da vida e pela correlativa capacidade de se tornar *empregável* (Stoer, Stoleroff y Correia, 1990; Lima, 2012) ou *inempregável*, põe a nu as eventuais correspondências entre a qualificação escolar e a inserção no mundo do trabalho, bem como entre os níveis de desempenho académico e os padrões de exigência profissional (e.g. Brown y Hesketh, 2004; Sennett, 2006; Castilla y Bernard, 2010). Perante conjunturas de crise económica, que se vão acentuando com mais ou menos intensidade nas últimas duas décadas, o mundo do trabalho tende a reger-se por orientações mais seletivas ao nível do recrutamento e seleção, privilegiando competências diferenciadoras e exclusivas (apenas) de alguns. Para além da certificação académica, valoriza-se, por exemplo, o prestígio da instituição conferente do grau, a posse de capital cultural e relacional (traduzido em viagens, leituras, redes de sociabilidade, fluência de línguas) e a experiência de internacionalização. O exercício de uma atividade profissional, nos momentos de crise mais acentuada, é considerado um privilégio apenas ao alcance de alguns, criando-se, assim, a imagem de que apenas uma elite (académica ou social) a ele poderá aceder. A exaltação da qualidade, da excelência e do mérito no espaço escolar e no mundo do trabalho emerge, doravante, como estratégia salvífica, socialmente legitimada (Tenret, 2011), mesmo que implique o esbatimento das funções democratizadoras da escola.

3. O perfil de excelência no ensino secundário

Os dados recolhidos no âmbito do projeto de investigação recentemente concluído sobre a excelência académica na escola pública portuguesa (Torres y Palhares, Orgs., 2017) apontam para um perfil de excelência escolar ancorado fundamentalmente nas dimensões cognitivas

evidenciadas nos desempenhos dos alunos nas avaliações internas e nos exames nacionais. A incorporação de uma agenda política e pedagógica de natureza performativa tem contribuído, sobretudo ao nível do ensino secundário, para o desenvolvimento de uma cultura de escola centrada nas dimensões instrutivas e seletivas. Inúmeras evidências empíricas traduzem a crescente valorização dos resultados e a sua utilização como variável de gestão. Por exemplo, a implementação generalizada de rituais de distinção dos melhores alunos configura um poderoso mecanismo de socialização para a performatividade, com efeitos empiricamente observáveis ao nível da promoção de um clima pedagógico e de uma cultura de escola focada nos resultados (cf. Torres y Quaresma, 2017; Quaresma y Torres, 2017). Este ritual condiciona os modelos de ensino-aprendizagem, as práticas de avaliação e os hábitos de estudo, favorecendo a ativação de determinadas disposições individuais e coletivas, no sentido proposto por Lahire (2003, 2004).

Os resultados obtidos através de um inquérito por questionário administrado a alunos de quatro escolas com diferentes níveis de desempenho – universo dos alunos excelentes, com classificações entre 18 e 20 valores (n=200) e amostra de alunos com níveis de desempenho abaixo de 18 valores (n=822) – revelaram alguns traços associados ao perfil de excelência identificado nestas quatro escolas. Qual o retrato sociográfico dos alunos excelentes? Ancorado em múltiplas dimensões (socioculturais, políticas, organizacionais, pedagógicas e de sociabilidade), o perfil de excelência é apresentado a partir de quatro interrogações principais.

De onde vêm e o que pretendem seguir?

Os alunos academicamente mais bem-sucedidos (com médias internas iguais ou superiores a 18 valores) provêm de famílias bem posicionadas profissionalmente e com elevadas qualificações escolares, o que se repercute numa taxa reduzida de apoios da ação social. Esta correlação entre o capital cultural e os resultados académicos apresenta valores ainda mais significativos quando associados ao indicador socioprofissional e escolaridade das mães, reforçando as tendências apontadas em vários estudos sobre o papel das mães no percurso escolar dos filhos. Os melhores resultados são obtidos por alunos matriculados na área de Ciências e Tecnologias, com perspetivas de ingressar no ensino superior em cursos socialmente prestigiados, designadamente Medicina, Engenharia Mecânica, Economia e Direito.

Qual a relação com a organização escolar?

A formação desta elite académica parece restringir-se ao espaço letivo (sala de aula), ocorrendo à margem dos demais espaços escolares de educação não formal e informal da escola: por exemplo, a integração na Associação de Estudantes e em projetos e/ou clubes é diminuta, bem como a participação nos órgãos da escola (Conselho Geral e Conselho de Turma). Os alunos excelentes tendem a ser mais ativos como delegados de turma (o que pressupõe ter assento nos Conselhos de Turma), podendo tal facto estar associado ao seu *status* académico advindo das excelentes classificações e dos prémios escolares auferidos.

Qual o método de estudo?

Os elevados desempenhos aparecem fortemente associados à intensidade e método de estudo. O número de horas dedicado ao estudo – sozinhos ou acompanhados pelo professor-explicador (fora da escola) – constitui um fator diferenciador com efeitos claros na obtenção de elevados resultados. O desenvolvimento de uma ética individual de trabalho, assente no esforço diário, na memorização e no treino intensivo de exercícios, parece caracterizar o ofício do aluno. Por outro

lado, ao nível do comportamento em sala de aula, constata-se a assunção de um papel mais interventivo, participativo e competitivo, ao contrário da postura dos alunos não distinguidos, tendencialmente mais executores das tarefas propostas pelos professores. Se, na condição de aluno, emerge um perfil performativo, cimentado em investimentos solitários e focados no estudo, na condição de estudante, ressalta um perfil alienado da participação e vivência na organização. Resta, portanto, saber qual o perfil deste estudante enquanto jovem e quais os espaços de participação fora da escola.

Que tipo de sociabilidades?

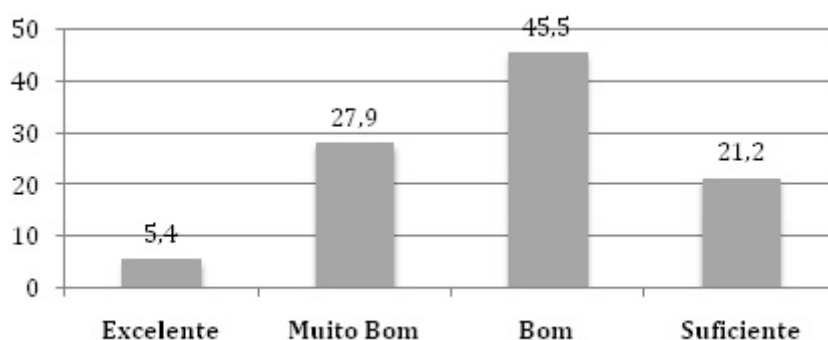
O que verdadeiramente parece unir estes estudantes é justamente a sua condição de jovem, refletida nas mesmas preferências de lazer e tempos livres e no gosto pelo desporto e exercício físico. Esta convergência de preferências, emblemática do estilo e culturas juvenil, contrasta claramente com os distintos ofícios de aluno/estudante e seus investimentos no percurso escolar. Contudo, a frequência de atividades fora da escola por parte dos alunos mais bem-sucedidos apresenta algumas especificidades que se conectam com a agenda performativa: a frequência de explicações e de escolas/institutos de línguas constituem atividades de reforço do programa escolar (Palhares, 2014a, 2014b, 2017); inversamente, a dedicação a atividades escutistas e religiosas parecem não atrair estes alunos, comparativamente com o interesse manifestado pelos colegas com mais baixos desempenhos.

4. O processo de transição para o ensino superior

Sendo certo que o investimento académico dos alunos e das famílias nas fileiras performativas do ensino secundário visa, em primeiro plano, garantir o acesso, a transição e sucesso no ensino superior, importa questionar se tal pressuposição se confirma na realidade. Será que os percursos de distinção académica garantem o ingresso imediato nos cursos pretendidos no ensino superior? Até que ponto o ideal de excelência promovido pela cultura escolar favorece o desempenho académico no ensino superior?

As questões acima colocadas orientaram a realização de estudo longitudinal das trajetórias pós-secundárias dos alunos distinguidos em três das escolas secundárias estudadas (n=567). O acompanhamento da transição para o ensino superior revelou que 27% destes alunos não chegaram a ingressar no par estabelecimento/curso desejado como 1ª opção, mesmo após várias tentativas nas diversas fases do concurso nacional de acesso (Borges & Torres, 2017, 2018). Ou seja, mesmo os melhores alunos, que foram sucessivamente distinguidos no ensino secundário, manifestaram dificuldades no acesso ao curso superior pretendido. A exemplaridade académica que marcou a escolaridade secundária cedeu lugar a percursos marcados por percalços e descontinuidades na universidade. Quando questionados sobre os níveis de desempenho nos diferentes cursos que frequentam, as respostas confirmam um abaixamento significativo das performances académicas (cf. gráfico 1): 46% afirma não passar do nível “Bom” e apenas 28% do nível “Muito Bom”. De realçar que a percentagem de alunos que se avaliou como “Excelente” foi significativamente baixa (5%). Se agruparmos os níveis de avaliação em duas categorias, o resultado é claramente revelador da diminuição do desempenho académico: 67% dos estudantes obteve classificações situadas entre o “suficiente” e o “Bom” e 33% entre o “Muito Bom” e “Excelente”.

Gráfico 1 - Nível de desempenho [%] dos estudantes distinguidos no ensino superior (N=401)



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos do quadro de excelência de três escolas em 2016/17.

O desenvolvimento de um protótipo de excelência parcelar e restrito às esferas cognitivas e ao mérito individual não pode ser dissociado de uma agenda política global favorável à expansão da performatividade das organizações. A pressão para a produção de resultados é intensificada por via de várias orientações e dispositivos – modelo de gestão e liderança, processos de avaliação externa e interna, generalização dos exames nacionais, disseminação das novas tecnologias, ... – com efeitos significativos ao nível das dinâmicas pedagógicas. O regresso às pedagogias reprodutoras e transmissivas e a prevalência das aprendizagens formais baseadas na memorização e replicação configuram o quadro de fundo em que o ofício do aluno se desenvolve e, através dele, sedimenta um *ethos* performativo, ou na perspetiva de Lahire, uma *disposição para agir*. A noção de disposição supõe a ideia de “recorrência, de repetição relativa, de série ou de classe de acontecimentos, de práticas...” (Lahire, 2004: 27), que são incorporadas pela socialização, neste caso, desenvolvida e reforçada em contexto escolar.

4. O perfil da excelência no mundo do trabalho

A vasta literatura produzida sobre as políticas de gestão de recursos humanos tem realçado as inúmeras mudanças ocorridas nas culturas de trabalho, seja ao nível dos valores e ideologias, seja no plano das práticas e competências profissionais. Num ensaio publicado em 2006, sugestivamente intitulado *A cultura do novo capitalismo*, Richard Sennett refletia sobre o ideal cultural requerido pelas instituições de trabalho da era global, sublinhando a emergência de uma nova ética de trabalho e de novas crenças no mérito e no talento. Decorrida pouco mais de uma década sobre esta (ante)visão, a análise do autor alcançou uma nova centralidade. Efetivamente, os três pilares do modelo cultural identificado – o *tempo*, o *talento* e a *renúncia* – constituem atualmente os principais desafios a enfrentar pelos trabalhadores da nova economia global que, tal como preconizava Sennett, acabaram por exercer um impacto moral e normativo sobre o mundo do trabalho. Considerando a relevância destes desafios na reconfiguração do mundo do trabalho, sinalizam-se, de forma breve, alguns tópicos a propósito das variações da narrativa da excelência, na educação e no trabalho.

Num contexto marcado pela instabilidade e fragmentação das organizações de trabalho, o primeiro desafio que se coloca aos trabalhadores relaciona-se com a dimensão *tempo*. A substituição do

emprego estável e duradouro por trabalhos e ocupações incertas e instáveis exige capacidades de (auto)gestão do curto prazo e de improvisação do curso da vida, que não se coadunam com a lógica do tempo longo da socialização escolar e com a racionalidade estratégica orientada para os resultados. O segundo desafio, o *talento*, prende-se com a capacidade potencial de aprender continuamente, enquanto uma estratégia de adaptação à mudança e à rotatividade permanente das funções. O compromisso com o trabalho assente na ideia de perfeccionismo, rigor e domínio de uma tarefa cede lugar a “uma ideia de meritocracia que celebra mais a capacidade potencial do que os desempenhos do passado” (Sennett, 2006: 15). O último desafio, a *renúncia*, remete para a capacidade de desprendimento em relação ao passado e à experiência vivida, incluindo as glórias e as conquistas. Como o próprio autor sublinha, este perfil ideal requerido pelas instituições de trabalho esbarra com resistências culturais, desde logo, advindas dos trabalhadores mais antigos. Mas o que importa aqui destacar é o contraste entre referenciais de excelência: de um lado, o perfil de trabalhador ideal valorizado no mundo de trabalho – “um eu orientado para o curto prazo, centrado na capacidade potencial, disposto a abandonar a experiência do passado” (Sennett, 2006: 15) – e, de outro lado, o perfil de excelência sedimentado nas instituições escolares – um eu orientado para o longo prazo, centrado em competências específicas e preso à experiência e saberes apreendidos.

O quadro 1 apresenta algumas dimensões associadas aos ideais de excelência referenciáveis aos dois mundos (escola e trabalho), numa tentativa de ilustrar alguns paradoxos daqui emergentes que podem estimular a reflexão.

Quadro 1 – Ideal de excelência na escola e no trabalho

	Excelência na Escola	Excelência no Trabalho
Foco	Resultados académicos	Resultados no desempenho, produtividade
Avaliação	Testes e exames nacionais	Avaliação de desempenho
Estratégias	Treino intensivo; trabalho individualizado; explicações	Trabalho em equipa, liderança, relacionamento interpessoal, cooperação
Competências	Memorização, reprodução, replicação	Adaptação a mudanças, reciclagem e reatualização permanente
Perfil ideal-típico	Persistência, empenho, esforço, concentração	Dinâmico, empreendedor, flexível, criativo, inovador
Imaginário	Segurança, eleição, celebração, trajetória límpida	Incerteza, risco, polivalência, ruturas sucessivas

Se na escola, a estratégia adotada para garantir elevados desempenhos se centra no treino intensivo e trabalho individualizado, com reforço de apoios externos (explicações), ao contrário, no mundo do trabalho, a estratégia prevalecente tende a incidir sobre o trabalho em equipa, habilidades de liderança e relacionamento interpessoal. A estratégia escolar amplia as competências de memorização, reprodução e replicação, consideradas fundamentais à interiorização de uma ética de trabalho assente na persistência, empenho, esforço e concentração. Por sua

vez, a estratégia mobilizada em contexto de trabalho desenvolve a capacidade de adaptação a mudanças e a reatualização permanente, com vista à construção de um perfil dinâmico, criativo, flexível e empreendedor. Enquanto na escola o imaginário dos jovens se constrói a partir de atos de celebração de percursos límpidos e lineares que conferem segurança, no mundo do trabalho, o imaginário é quotidianamente ameaçado por sentimentos de incerteza, risco e ruturas sucessivas.

Ao contrário do que se possa supor, este exercício comparativo não pretende veicular a ideia de ajustamento do mundo escolar às lógicas do mundo do trabalho, já amplamente discutida na literatura sociológica, mas antes aduzir um outro olhar sobre o alcance democratizador da escola no quadro mais vasto da sociedade contemporânea. Ao converter-se num referencial orientador e legitimador do sistema educativo, a narrativa da excelência, nos moldes em que está a desenvolver-se na escola pública, poderá gerar alguns equívocos e ilusões democratizadoras. A hierarquização do valor das distintas competências contribui para a sacralização de uma visão unidimensional da excelência que amplia os efeitos do veredicto escolar, seja ele o da consagração do mérito ou de condenação do fracasso escolar [cf. Bourdieu, 1987]. Todavia, o ideal-tipo de sucesso promovido pelo sistema público de ensino parece deixar de fora outras vertentes da educação e da aprendizagem igualmente determinantes da mobilidade social, sobretudo para os alunos provenientes de estratos socioeconómicos mais desfavorecidos.

Nestas circunstâncias, a elite académica construída na escola pública, mesmo que constituída por alunos oriundos de contextos mais desfavorecidos, poderá estar a amputar as possibilidades de uma democratização cultural mais ampla, fundamental ao exercício de uma cidadania plena. Por outras palavras, o processo de democratização escolar não se restringe apenas à universalização do *acesso* (ao conhecimento mais valorizado pela cultura escolar); tão-pouco se reduz à democratização do *sucesso*, sobretudo quando o epicentro das trajetórias bem-sucedidas gravita em torno dos resultados académicos. A chave determinante da democratização da educação reside no potencial transformador do sistema escolar, isto é, na sua capacidade de trabalhar e atenuar as desigualdades sociais, não somente no interior da escola, mas igualmente no processo de integração social. E a questão que se impõe é justamente a de saber se o foco nos resultados não estará a fragilizar o processo de educação e formação dos alunos oriundos de posições sociais, culturais e económicas mais desfavorecidas que, na verdade, ficarão em desvantagem competitiva na vida social e do trabalho.

5. Notas finais

O ressurgimento da ideologia meritocrática associada ao culto da excelência como valor inquestionável e auto justificativo dos percursos escolares e das carreiras profissionais coloca, hoje, novos desafios ao processo de democratização do sistema público de ensino. Os resultados de pesquisa mostraram que o modelo de excelência induzido pela *cultura escolar*, ainda que diferentemente apropriado pelas escolas, assenta em valores e disposições nem sempre conciliáveis com o modelo de excelência requerido pelas organizações de trabalho. Alguns exemplos inquietantes foram sublinhados neste capítulo: na escola, a ênfase colocada no individualismo contraria a valorização da cooperação no trabalho; as metodologias reprodutoras chocam com o apelo à criatividade; o enfoque nas competências técnicas e instrumentais rompem com a atual procura de talentos e de capacidades potenciais (Sennett, 2006).

A matriz educativa plasmada nos vários diplomas legais, com particular incidência na Lei de Bases do Sistema Educativo, valoriza uma educação escolar ampla e integradora, que parece já não inspirar a agenda da escola pública contemporânea. A questão que se impõe e para a qual não se vislumbra resposta imediata é a de saber se esta matriz plasmada no edifício normativo nacional estará desfocada do que socialmente se entende ser a atual missão da educação escolar ou, pelo contrário, estará a educação escolar a desviar-se da sua missão principal. Vale, pois, a pena dirigir o olhar para os fundamentos e os fins do programa educacional, independentemente do seu contexto histórico-cultural, procurando respostas à pergunta “de que falamos quando falamos de educação?” (Palhares, 2014b: 80). Recentrar o debate nesta narrativa nuclear, simultaneamente densa e opaca, ajudaria a superar os efeitos dispersivos que caracterizam a discursividade e a ação educacional.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projeto UID/CED/01661/2019, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Referência bibliográficas

Afonso, Almerindo J. (2018). “O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública” em *Roteiro* (Joaçaba), Edição Especial, pp. 327-344.

Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*, Lisboa, Universidade Aberta.

Borges, Germano y Torres, Leonor L. (2017). “A *Excelência em Transição*: As Dinâmicas de Acesso ao Ensino Superior de Estudantes Distinguidos no Ensino Secundário” em Carvalho, G. S. y Dionísio, M. L. (Orgs.) *II ENJIE – Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação*, Braga, Centro de Investigação em Estudos da Criança e Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp. 71-78.

Borges, Germano y Torres, Leonor L. (2018). “O acesso ao ensino superior público de estudantes distinguidos no ensino secundário: (des)continuidades de percursos” em Pinhal, J., Cavaco, C., Cardona, M.J., Costa, F., Marques, J. y Faria, R. (Orgs.) *A Escola: Dinâmicas e Atores. Atas do XXIV Colóquio da AFIRSE Portugal*, Lisboa, AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 202-212.

Brown, Phillip y Hesketh, Anthony (2004). *The Mismanagement of talent. Employability and jobs in the knowledge economy*, New York, Oxford University Press.

Castilla, Emilio J. y Benard, Stephen (2010). “The paradox of meritocracy in organizations” em *Administrative Science Quarterly*, nº. 55, pp. 543-576.

Collège de France/Bourdieu, Pierre (1987). “Propostas para o ensino do futuro” em *Cadernos de Ciências Sociais*, nº. 5, pp. 101-120.

- Lahire, Bernard (2003). *O homem plural. As molas da ação*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Lahire, Bernard (2004). *Retratos sociológicos. Disposições e variações individuais*, Porto Alegre, Artmed.
- Laroque, Guy y Salanié, Bernard (2000). « Une décomposition du non-emploi en France » en *Economie et Statistique*, nº. 331, pp. 47-66.
- Lima, Licínio C. y Sá, Virgínio (Orgs.) (2017). *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade*, Vila Nova de Famalicão, Edições Húmus.
- Lima, Licínio C. (2011). *Administração escolar: estudos*, Porto, Porto Editora.
- Lima, Licínio C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir. Sobre a subordinação da educação na 'sociedade da aprendizagem'*, São Paulo, Cortez Editora.
- Magalhães, António y Stoer, Stephen R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*, Maia, Profedições, Lda.
- Palhares, José A. (2014b). "Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública" en *Investigar em Educação*, II.ª série, nº 1, pp. 71-102.
- Palhares, José A. (2014a). "A excelência académica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos" en Torres, L. L. y Palhares, J. A. (Orgs.) *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 5-26.
- Palhares, José A. (2017). "Os desempenhos académicos no ensino secundário: entre o centro e a periferia, entre o formal e o informal" In Torres, L. L. y Palhares, J. A. (Orgs.) *A excelência académica na escola pública portuguesa*, Vila Nova de Famalicão, Fundação Manuel Leão.
- Quaresma, Maria L. y Torres, Leonor L. (2017). "Performatividade e distinções escolares: tendências internacionais e especificidades do contexto português", *Análise Social*, Vol. 224, LII (3.º), pp. 560-582.
- Sennett, Richard (2006). *A cultura do novo capitalismo*, Lisboa, Relógio D'Água Editores.
- Stoer, Stephen R.; Stoleroff, Alan, D. y Correia, José A. (1990) "O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação" en *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº. 29, pp. 11-53.
- Tenret, Élise (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*, Paris, PUF.
- Torres, Leonor L. y Palhares, José A. (Orgs.) (2017). *A excelência académica na escola pública portuguesa*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Torres, Leonor L.; Palhares, José A. y Afonso, Almerindo J. (2018). "Marketing accountability e excelência na escola pública portuguesa: A construção da imagem social da escola através da performatividade académica" en *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 26, nº 134, pp. 1-29.

Torres, Leonor L. (2011). "A construção da autonomia num contexto de dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública" en *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º. 32, pp. 91-109.

Torres, Leonor L. y Quaresma, Maria Luísa (2017). "The Meritocratic Ideal in Education Systems: The Mechanisms of Academic Distinction in the International Context" en *Education as Change*, Vol. 21, n.º. 1, pp. 13-30.

DOI: <http://dx.doi.org/10.17159/1947-9417/2017/490>

5

Juventud, Formación y Empleo en España

Youth, Training and Employment in Spain

Leopoldo Cabrera y Ángeles Hernández Goya

lcabre@ull.es

anhgoya@canarias.org

Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna y Fundación Canaria para el Fomento del Trabajo, Funcatras

Resumen: En España termina la enseñanza obligatoria a los 16 años. A esta edad se puede abandonar el sistema educativo voluntariamente y también trabajar. Las tasas de abandono temprano del sistema educativo alcanzan el 19,0% en España (10,7% en la Unión Europea, 28 países) en 2016; mejorando mucho si se comparan con el año 2010 (28,2% en España y 13,9% en la Unión Europea) y el 2005 (31,0% en España y 15,7% en la Unión Europea). ¿Qué explica esta alta tasa de abandono escolar temprano? ¿Qué hacen y piensan los jóvenes de su formación y del acceso al mercado de trabajo? Un análisis de los datos del estudio del Instituto de la Juventud de 2016 (www.injuve.es) nos permitirá ahondar y responder a estas preguntas. Contamos también con soporte estadístico informativo de datos procedentes de las encuestas de población activa del INE (www.ine.es) en el grupo de edad de 16 a 29 años.

Palabras clave: Formación. Empleo. Juventud. Población de 16 a 29 años. Abandono escolar temprano.

Abstract: In Spain, compulsory education ends at 16 years old. At this age of 16 you can leave the education system voluntarily and also work. The early school leaving rates reach 19.0% in Spain (10.7% in the European Union, 28 countries) in 2016; improving a lot compared to the year 2010 (28.2% in Spain and 13.9% in the European Union) and 2005 (31.0% in Spain and 15.7% in the European Union). What explains this high rate of early school leaving? What do young people do and think about their education and access to the labor market? An analysis of the data of the study of the Youth Institute of 2016 (www.injuve.es) will allow us to delve and answer these questions. We also have informative support of data from the INE population surveys (www.ine.es) in the age group of 16 to 29 years.

Keywords: Formation. Employment. Youth. Population from 16 to 29 years old. Early School Leaving.

Introducción

El estudio de la demanda educativa de la enseñanza postobligatoria requiere al menos estudiar esta demanda desde el punto de vista económico mediante un análisis de costes y beneficios. La idea latente desde esta perspectiva es que la demanda encierra una decisión económica de 'racionalidad' que realiza el estudiante en base a lo que ve a su alrededor, lo que interpreta de lo que ve, y lo que calibra sobre sus propias potencialidades educativas de logro académico. No se trata sólo de decidir si seguir estudiando o no, sino qué estudiar y si vale la pena hacerlo o no, calibrando las opciones de inserción en el mercado laboral y los propios deseos y expectativas de futuro. Esta teoría de la demanda individual por la educación, con un análisis de costes y beneficios, y también de costes de oportunidad por seguir estudiando en lugar de optar por la búsqueda de trabajo o la aceptación del mismo, es suficientemente conocida desde hace décadas y forma parte de los manuales de economía de la educación (Schultz, 1961; Blaug, 1970; Johnes, 1993; Moreno Becerra, 1998; San Segundo, 2001).

En los países europeos la demanda individual de educación postobligatoria cuenta con apoyo y subvención gubernamental y es parte de las políticas activas de inserción profesional, lo que disminuye los costes directos privados de la enseñanza (OECD; 2017, Indicador B2, gráfico B2.2). En el caso de España la mayoría del alumnado sólo paga matrícula en la secundaria superior académica y en algunos casos traslados y alojamientos en determinados ciclos formativos de la enseñanza profesional secundaria y superior, representando el coste público de la enseñanza unas cuatro veces el privado en datos generales.¹

El estudio de las tasas netas de escolaridad a partir de los 16 años (primer año de postobligatoria en la mayoría de los países occidentales, también de España) y las tasas de abandono educativo temprano son indicadores de referencia para describir no sólo la proporción de alumnado que sigue estudiando y/o que ha dejado el sistema educativo reglado (de interés para la planificación educativa), sino también para comparar con la proporción que la política educativa estima deseable para el mercado laboral.² Forman parte inexcusable de los indicadores que apoyan la toma de decisiones y los proyectos de política educativa. Implícitamente se encuentran las ideas del valor social y económico de la educación, no tratándose sólo de una decisión individual, sino que el alcance de la subvención pública tiene repercusiones individuales porque limita o incentiva la demanda personal, quedando el logro educativo individual inserto, asociado, a un contexto político más amplio sobre la igualdad de oportunidades educativas y, por extensión, de las desigualdades económicas y sociales.

Hace más de veinte años mostramos que la demanda educativa de la enseñanza postobligatoria no era sólo una cuestión de racionalidad económica de los jóvenes escolares de 16 años y más. Lo hicimos al analizar los factores que regulan la demanda por la formación profesional reglada (escolar) postobligatoria (Cabrera, 1996). Esta formación profesional que se propuso y se propone

¹ El Instituto de Evaluación (2017, Indicador F1) muestra que el gasto público en educación en 2015 para el conjunto de las Administraciones públicas y Universidades públicas fue de 46.648,8 millones de euros (un 4,34% en relación al PIB), mientras que el gasto de las familias en educación en 2015 se situó en 11.863 millones de euros (el 1,10% del PIB), según los datos del gasto en consumo final de los hogares por finalidad que proporciona la Contabilidad Nacional.

² La Estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2010: p.3) señala como objetivos educativos y laborales:

- El 75 % de la población de entre 20 y 64 años debería estar empleada.
- El 3 % del PIB de la UE debería ser invertido en I+D.
- El porcentaje de abandono escolar debería ser inferior al 10 % y al menos el 40 % de la generación más joven debería tener estudios superiores completos.

como política activa de inserción profesional sigue tropezando con la 'ilógica decisión' juvenil que sólo recurre a ella cuando sus resultados académicos en la enseñanza secundaria obligatoria de 12 a 16 años no cumplen las expectativas de logro educativo futuro, como veremos nuevamente en esta comunicación. Asimismo, veremos que tales decisiones en la juventud al completar el sistema escolar obligatorio devienen de la situación sociocultural y socioeconómica familiar, pero no únicamente, también de los costes directos de la enseñanza, de los costes de oportunidad, del lugar de residencia, de la potencialidad académica del estudiante, de sus profesores y de las propias valoraciones que unos y otros en la sociedad otorguen a las credenciales educativas, las actualmente existentes y las que pudieran aparecer. De todo ello, de la demanda educativa al finalizar la enseñanza escolar obligatoria a los 16 años y de sus condicionantes trata esta comunicación.

Hipótesis

Nuestra idea principal, a modo de hipótesis, es que la escolarización postobligatoria tiene condicionantes territoriales en España, que estudian proporcionalmente más los jóvenes del Norte que del Sur, y más las chicas que los chicos en todas las Comunidades, a pesar de que los costes de oportunidad sean mayores en el Norte (y también para los chicos) que cuentan con más opciones de inserción profesional, más tasas de actividad y menos paro. Sostenemos que la decisión de seguir estudiando y qué estudiar está muy condicionada por los resultados académicos (bastante mejores en las chicas y en las regiones del Norte) y que afecta negativamente más a las familias con menos recursos económicos y menos recursos educativos (de las que hay más proporción en el Sur).

Metodología

Para calibrar y mostrar el panorama que condiciona la decisión de los estudiantes contamos con los datos del Estudio de la Juventud 2016 facilitados por el Instituto de la Juventud (agradecemos aquí que posibilite la investigación y el debate científico que acredita la viabilidad y potencialidad de las políticas educativas gubernamentales). Contamos asimismo con la batería de estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>), y con los Indicadores Educativos y Cifras de la Educación en España, además de los estudios de Diagnóstico del 2º curso de la enseñanza secundaria obligatoria (2ºESO) del Instituto de Evaluación Educativa y los datos del Instituto Nacional de Estadística sobre Condiciones de Vida, Estructura Salarial y Población Activa. Disponemos también de estudios particulares y referencias sociológicas de los archivos de datos del CIS y de diferentes Fundaciones.

Los datos referenciales: el contexto

Las tasas netas de escolarización en España a los 16, 17 y 18 años del curso 2015-16 mejoran respecto a las del curso 2010-11 en España y en sus Comunidades Autónomas, siendo mejores en el Norte (con Madrid casi al 100% en los 18 años en el último curso) y peores en el Sur (Extremadura, Castilla La Mancha, Andalucía) y los dos Archipiélagos (con comportamientos que requerirían explicaciones adicionales que superan esta comunicación), como se ve en la tabla 1 (ver anexo).

Se evidencia también que las tasas netas de escolarización entre los 16 y 29 años se reducen con la edad (IE, 2017: 14,15; tabla 2 del anexo). Si tomamos los 20 años como referencia (tablas 2 y 3 del anexo), nos encontramos con que el 66,7% de los jóvenes de esa edad en el curso 2014-15 se encuentra escolarizado en el sistema educativo en España (por arriba: 79% en Madrid, 75% en el País Vasco y 72% en Castilla León; y por debajo: 36% en Baleares, 49% en Castilla La Mancha, 53% en Extremadura). De ese 66,7% escolarizado a los 20 años (63,5% con edades de 16 a 24 años y no matriculado en enseñanzas de adultos; ver tabla 3 de anexo), el 14,3% lo está en secundaria de segunda etapa (Bachillerato; FP Básica y ciclos formativos de grado medio y otros programas formativos; con variabilidad regional: 9,7% en Cataluña por 18,9% en Castilla León); el 11,8% lo está en la enseñanza superior no universitaria (ciclos formativos de FP de grado superior y otros programas formativos equivalentes; con variabilidad regional: 6% en Baleares por 17% en País Vasco) y el 37,3% lo está en la enseñanza universitaria (con gran variabilidad regional: por encima de la media nos encontramos con 56,4% en Madrid, 48,1% en el País Vasco; 46,5% en Castilla León y, por debajo de la media con el 15,5% en Baleares, 20,0% en Castilla La Mancha, 23,4% en Canarias y 25% en Extremadura).

Si nos centramos en el abandono educativo temprano de los jóvenes de 18 a 24 años³ los registros de España no son buenos respecto a los de los países de la Unión Europea. España duplica las tasas respecto a la media europea con valores del 23% en 2013 (IE, 2015: 91, indicador R4, ver gráfico 1 en anexo) y 18,2% en 2017 (MECD, 2017: nota de prensa; ver tabla 4 del anexo y gráfico 2), un 8,2% más que el objetivo europeo para 2020, equivalente aproximadamente a un millón de jóvenes de esta edad (el INE cifra en 3,5 millones el total de jóvenes españoles de 18 a 25 años, estabilizados en este valor desde 2010; datos en su web: <http://www.ine.es>, en demografía y población]. El problema no es genérico, adopta variabilidad por género (aumenta en hombres hasta el 27,0% y baja en las mujeres al 19,9%) y por Comunidades Autónomas: la menor en el País Vasco con 8,8% (consigue ya el objetivo de Europa 2020), cercanas se encuentran Cantabria y Navarra, mientras que las Comunidades del Sur de España, Castilla La Mancha, Murcia, Andalucía y Extremadura, y los dos archipiélagos (Canarias y Baleares) se alejan considerablemente del objetivo del 10% para el año 2020. Adicionalmente las tasas de abandono educativo temprano encierran otro componente de desigualdad, no sólo territorial y de género, como acabamos de ver, sino también social, ya que el abandono es más evidente cuanto menor es el nivel educativo de los padres de estos jóvenes. Así lo reconoce el IE (2015: 90) señalando que a nivel familiar el entorno socioeconómico de los jóvenes es clave en el abandono y que la renta disponible en los hogares juega un papel fundamental en la continuidad de los estudios, ya que en las familias con rentas más bajas la tasa de abandono es más del triple que en las familias con mayor nivel de renta.⁴ Asimismo, en las familias con mayor nivel educativo de los padres (se recoge el de la madre, ver gráfico 3 en anexo) hay menor nivel de abandono: sólo un 4,7% del abandono escolar temprano procede de jóvenes cuya madre tiene estudios

³ Abandono educativo temprano: *definido como porcentaje de población entre 18 a 24 años que no completa la educación secundaria de 2ª etapa y que no sigue ningún tipo de estudio/formación.* El paso de los años desde 2007 mejora notoriamente los porcentajes y los reduce en España, más en chicas que en chicos y más en unas Comunidades Autónomas que en otras (ver tablas y gráficos en anexo).

⁴ En España las rentas medias por hogar en 2016 fueron de 26.730€ con gran variabilidad por Comunidades Autónomas (ver tabla 5 en anexo): Por arriba, el Norte, con País Vasco con 34.054€, Navarra 33.167€, Madrid y Cataluña (31.370€ y 31.339€). Por abajo, el Sur, con Extremadura, Andalucía, Murcia, Canarias y Castilla La Mancha alrededor de los 22.000€. Coinciden en gran parte con las elevadas tasas de pobreza en las Comunidades Autónomas del Sur respecto a las del Norte (ver tabla 5 en anexo).

superiores. Claramente las variabilidades de rentas y estudios por Comunidades Autónomas difieren notablemente entre las Comunidades del Norte y del Sur.

Las tasas netas de escolarización y las tasas de abandono educativo temprano pueden anticiparse en forma de pronóstico si atendemos al indicador educativo de las tasas de idoneidad que reflejan la proporción de alumnado que está en el curso típico que se corresponde con su edad, que no ha repetido. Las tasas de idoneidad mejoran con el tiempo en España y son más altas a los 15 años que a los 10 años y mayores en chicos que en chicas. Así, en el curso 2015-16 a los 15 años las tasas de idoneidad en España eran del 67,5% (63,3% en chicos y 71,9% en chicas), peores en Aragón (56,9%), Canarias, Baleares, Castilla La Mancha y Murcia (alrededor del 62,1%) y mejores en Cataluña y País Vasco (en torno al 78%), como se observa en la tabla 6 del anexo.

Si representamos en un gráfico de dispersión simple las tasas de abandono educativo temprano (valdría igual con las tasas netas de escolaridad) frente a las tasas de idoneidad a los 15 años encontramos las diferencias entre el Norte y el Sur, con la excepción de Aragón (ver gráfico 4 en anexo). Se anticipa el abandono educativo temprano con las tasas de idoneidad a los 15 años en una estrecha relación entre ellas. Alta idoneidad, altas tasas de escolarización y bajas tasas de abandono educativo temprano en el Norte y lo contrario en el Sur, con asociación similar por rentas y estudios de la población. Son las mismas conclusiones que alcanzamos en otro estudio anterior (Cabrera, 2013). Así, las elevadas tasas de abandono escolar temprano en España, paralelas y consecuentes con elevadas tasas de idoneidad en la enseñanza obligatoria, propician la deserción escolar de muchos jóvenes que no sólo se alejan de la escuela, sino que predisponen a muchos de ellos al rechazo de cualquier oferta educativa posterior en los ámbitos de las formaciones profesional ocupacional y continua, parte esencial de las políticas de inserción, mantenimiento y competitividad en el empleo.

Así, el logro educativo de la población se convierte en otro factor interviniente y condicionante de las tasas de idoneidad, de las tasas de escolarización y de las tasas de abandono educativo temprano. Se ve a nivel de España en su conjunto y a niveles desagregados por Comunidades Autónomas, también por sexo y grupos de edad, más elevados niveles de estudio alcanzados en las mujeres y más aún cuanto más jóvenes. En efecto, en España la población con estudios superiores del grupo de edad de 25 a 34 años alcanzó un 41% (23,2% en el grupo de 55 a 64 años), con gran variabilidad por Comunidades Autónomas (ver tabla 7 en anexo): Por arriba, el Norte, País Vasco con 57,3% y 32,1% respectivamente; Navarra (52,3% y 31,8%); Asturias (52,7% y 28,3%) y Madrid (48,1% y 30,3%). Por abajo, el Sur, con Extremadura, Andalucía, Murcia, Canarias, Baleares y Castilla La Mancha (alrededor del 33% y entre el 15% y el 21%). Hay diferencias destacables nuevamente entre el Norte y el Sur, como vemos, pero también entre hombres y mujeres y también por grupos de edad. Así, el 35,7 % de la población española de 25 a 64 años cuenta con educación superior (33,0% en hombres y 38,4% en mujeres) y alcanza el 48,6% en el País Vasco por un 25,1% en Extremadura. En el grupo de 25 a 34 años la proporción de la población española con educación superior alcanza el 41,0% (35,0% en hombres y 47,0% en mujeres) y alcanza el 57,3% en el País Vasco por un 34,3% en Extremadura. Las mujeres incrementan el logro educativo frente a los hombres y amplían las diferencias en el grupo de 25 a 3 años y se mantienen las distancias entre País Vasco y Extremadura.

Si nos centramos en el mercado de trabajo: actividad, ocupación y paro, las encuestas de población activa de la población española de 25 a 64 años (datos del INE) muestran con claridad

altas tasas de actividad en 2016 (81,2%; mejores en los hombres 87,0% que en las mujeres 75,5%) y del 87,7% en la población de 25 a 34 años (mejores en los hombres 91,2% que en las mujeres 84,3%) y que las mismas mejoran cuando el nivel educativo de los activos alcanza la educación superior (tasas de actividad del 89,6% en la población de 25 a 64 años; 92,1% en hombres y 87,5% en mujeres; y tasas de actividad del 90,3% en la población de 25 a 34 años; 91,8% en hombres y 89,3% en mujeres). Por su parte, las tasas de paro alcanzan el 18,0% en la población de 25 a 64 años (22,1% en la de 25 a 34 años) y bajan al 10,9% y 16,0%, respectivamente, cuando los trabajadores tienen educación superior (siempre con menos paro en el grupo de hombres que en el de mujeres en general y por estudios). Las tasas de paro son menores en las Comunidades del Norte y mayores en las del Sur, como se ve en las tablas 8 y 9 del anexo).

En síntesis, los datos estadísticos por sexo, estudios, renta empleo por sexo y Comunidades Autónomas, reflejan un contexto donde la educación tiene incidencia estructural en la actividad laboral y en el paro, también en la renta y en la ocupación (fuertemente correlacionadas) y también estructuralmente se observan cercanías y asociaciones entre las tasas de escolaridad, las tasas de abandono temprano, la renta de los hogares, las regiones, el empleo y el paro. En su momento (Cabrera, 2013) recalcamos las correlaciones entre todos estos indicadores y la persistencia de los mismos en el tiempo de tal forma que esta generación y las próxima no podremos vislumbrar cambios notorios estructuralmente. Como señala la OECD (2018) España requiere 4 generaciones al menos para modificar estructuralmente la desigualdad social existente. Asimismo, puede verse que las mujeres mejoran su logro educativo, aunque no cuentan todavía, pese a ello, con mejores tasas de inserción. Las tasas netas de escolaridad y el abandono educativo temprano no hacen sino ahondar en que las diferencias se mantendrán en el tiempo. Y todo ello termina por generar en el sistema educativo reglado un efecto de reproducción del status quo y aventura un modelo de reproducción social y escasa movilidad social como recientemente señaló la OECD. Veámoslo con más detenimiento.

Las actitudes de la juventud ante los estudios / la formación: opiniones y actitudes. El prólogo del futuro probable.

Las expectativas de los jóvenes se construyen en su paso por la escuela a través de las experiencias escolares que van conformando con sus compañeros-as de clase. No son aleatorias, sino que el lugar de residencia, la elección de centro, los tipos de familia y otros condicionantes ligados a la estructura socioeconómica familiar del alumnado y al territorio, alteran y modifican la aleatoriedad, generando segregación escolar (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). El estudio de las experiencias escolares del alumnado no es posible, por tanto, disociarlo de las experiencias sociales. Vidas familiar, social y escolar quedan ligadas intrínsecamente en los jóvenes escolares que construyen sus discursos, hábitos, opiniones y actitudes en su vida cotidiana, social y escolar, conformando su forma de ser y proceder. Así, el origen social de los estudiantes, su barrio y su centro escolar no pueden ser extraños al entorno familiar y social, ni el género (Dillabough y Arnot, 2001: 30), ni el lugar de nacimiento, ni la etnia (Carrington et al., 2001: 100). Así la diversidad de alumnado, en sentido amplio, anclada y ligada a los roles sociales y a los ámbitos socioculturales familiares y del entorno social de procedencia delimitan y modulan las percepciones, opiniones y actitudes del alumnado hasta conformar u orientar su personalidad y su forma de ser, su propio modus vivendi (Cabrera y otros, 2018).

Ya hemos visto que las desiguales tasas de idoneidad del alumnado por regiones en España y por sexo. Estas tasas de idoneidad reflejan que, en un momento dado de la escolarización obligatoria, ya hay alumnado que ha repetido curso, que empieza a ser consciente de las repercusiones de tal repetición en su vida y en su futuro que empieza a dibujarse con tal condicionante. Si tomamos la macro-encuesta realizada por el Instituto de Evaluación en España en 2010 al alumnado de segundo curso de enseñanza obligatoria (casi 28.000 estudiantes), con muestras representativas de cada Comunidad Autónoma (alrededor de 1.500 estudiantes por Comunidad), vemos que la repetición de curso queda asociada a las expectativas de estos jóvenes y que las mismas están asimismo alteradas por el género, los estudios de los padres y la Comunidad de procedencia. Así, el 24,7% de los que han repetido algún curso (el 28% de los 27.961 encuestados han repetido curso) sólo piensa terminar los estudios obligatorios (sube al 32% cuando su madre tiene estudios primarios o menos), mientras que el 71,2% de los que no han repetido curso piensa estudiar en la Universidad (sube al 77% en el caso de las chicas y baja al 65% en el caso de los chicos), aumentando este porcentaje al 90% cuando las madres de las alumnas tienen estudios universitarios y aumentando al 80% cuando las madres de los alumnos tienen estudios universitarios. Por ello no es de extrañar que las expectativas de las chicas que no han repetido curso sean los estudios universitarios y que el futuro de la EPA amplíe el nivel de formación de las mujeres respecto a los hombres (ver tabla 10 del anexo). Si vemos este perfil por Comunidades Autónomas lo que terminamos por observar es que la preferencia por los estudios universitarios en España (del 54,3%) alcanza el 64,7% en el País Vasco (hay menos repetidores) mientras en Extremadura es del 47% (hay más repetidores), estando por encima de la media en las Comunidades del Norte y por debajo en las del Sur, reforzando la idea de que el futuro de estas Comunidades será similar al de ahora con los niveles de formación desiguales de la población (ver tabla 11 del anexo). El análisis de correspondencias múltiple (gráfico 5 del anexo) visualiza esta relación conjunta entre las variables y da cuenta de las asociaciones que acabamos de describir. Así, en todas las Comunidades hay una significativa y fuerte relación entre la repetición de curso y las expectativas por continuar estudios más allá de los obligatorios: en todos los casos encontramos significación estadística y en todas las Comunidades Autónomas encontramos elevados coeficientes de contingencia (entre 0,4 y 0,5)⁵ que dan cuenta de la relevancia de la repetición de curso en las expectativas de los estudiantes. Así, si nos fijamos en que de 2 a 4 de cada 10 estudiantes de 2º de ESO han repetido curso ya en España (2 en País Vasco, Navarra y Cataluña por 3 en Extremadura, Andalucía y Castilla La Mancha y 4 en Canarias, por ejemplo; ver anexo 1 tabla de repetición de curso por CCAA), encontramos que de estos alumnos repetidores ya hay un 25% al menos que declara que no va a continuar estudiando más allá de los estudios obligatorios. En cifras brutas para España tendríamos aproximadamente que de 475.000 alumnos de 2º de ESO unos 133.000 ya han repetido curso y que aproximadamente unos 36.000 no piensan seguir estudiando más allá de los estudios obligatorios. Las cifras son elevadas y marcan la estrecha relación entre repetición de curso y abandono escolar al finalizar los estudios obligatorios: una vez que un alumno adquiere la condición de repetidor reduce sustancialmente la probabilidad de continuar estudiando al finalizar los estudios obligatorios, más aún cuando estamos usando datos en 2º de la ESO donde la repetición de curso no ha alcanzado su mayor valor. Por ello las tasas de idoneidad (alumnado no idóneo por su edad, indirectamente alumnado repetidor) pueden usarse para pronosticar el abandono escolar temprano desde la enseñanza primaria.

⁵ Elevado valor al estar el C máximo en torno a 0,71 ($\sqrt{2} / 2$), o asociación sustancial según Sierra Bravo (1995: 506).

En una investigación con alumnado de segundo curso de secundaria del Municipio de La Laguna (Tenerife, Canarias, España), Pérez y otros (2017) encontraron que un 24% de los estudiantes habían repetido curso o lo estaban repitiendo, casi uno de cada cuatro estudiantes de los que conformaron la muestra. No es una cifra menor que muestra uno de los principios programáticos del funcionalismo en la escuela: la selección escolar. Obsérvese que es alumnado de enseñanza secundaria obligatoria y que dos años más tarde al finalizar la escolaridad obligatoria en España casi un 40% del alumnado a los 15 años ha sido repetidor (no idóneo). Esta cifra del 24% es ejemplo temprano de desafección escolar que impacta al alumnado y le califica en su vida escolar y en su trayectoria personal, con sus compañeros y profesores y con su familia y vecinos. En este grupo detectamos desilusión con la escuela e indicios premonitorios de abandono escolar (Cabrera et al, 2018). De hecho, en el alumnado que piensa dejar la escuela al terminar la etapa obligatoria hay un 76% que ya ha repetido curso en 2º de la ESO y los que piensan seguir estudiando optan por la formación profesional. La repetición de curso se evidencia mucho más en chicos que en chicas, en centros públicos, en alumnado con madres con estudios primarios y que no trabajan y menos en chicas, de centros privados, y en alumnado que vive con padre y madre, que trabajan ambos y que tienen niveles de estudio universitarios (ver tabla 12 del anexo).

Incluso si preguntamos al alumnado de primaria, observamos que sus expectativas aparecen siempre condicionadas familiarmente. Así, en un estudio con alumnado de 6º de primaria (11-12 años) se observa que los padres tienen incluso expectativas de logro educativo para sus hijos mayores a las que tienen ellos y las mismas están estrechamente ligadas a los estudios que tienen. Así, con padres universitarios el 70% del alumnado de 6º de primaria dice que va a estudiar en la universidad (sus padres elevan el porcentaje al 86%). Las expectativas de los padres y las de los propios alumnos se corresponden entre sí y auguran el resultado mostrado por las tasas de abandono escolar temprano ya que desde 6º de primaria ya hay un 9% de escolares que sólo quieren acabar la enseñanza obligatoria (se eleva al 27% en los padres que no tienen estudios y al 16% en los que sólo tienen primarios) tal como se ve en la tabla 13 del anexo.

Cuando observamos las respuestas de los jóvenes de 16 a 25 años sobre el significado que tienen para ellos los estudios, las expectativas futuras cobran mayor significado. Así, el 80% está de acuerdo o muy de acuerdo con que las personas con mayores niveles de estudio tienen mejores oportunidades para conseguir buenos trabajos, pero esta opinión la relativizan porque el 60% cree que da igual lo que se estudie porque habrá trabajar en lo que sea, porque un 30% considera que no es verdad que estudiando se consiga un futuro mejor y porque un 23% considera que un buen nivel de estudios puede incluso estorbar para conseguir un buen trabajo; quedando los estudios para el 90% como satisfacción personal (tabla 14 del anexo).

Recapitulación y Conclusiones

El menor logro educativo de la población de los jóvenes de entre 25 y 34 años en España duplica en 2015 el de la media de países de la OCDE (17%) y se encontraba entre los peores (35%) de los países de la OCDE, sólo mejor que Brasil, Portugal, México y Turquía (OECD, 2015: p.11). Los datos recientes de la OCDE muestran que un mayor nivel educativo genera mejores perspectivas laborales y sociales en los distintos países y que el riesgo relativo de desempleo en promedio, en los países de la OCDE, es mayor cuanto menor nivel de estudios tienen las personas. Así, en la OCDE el 16,8% de entre los jóvenes de 25 a 34 años empiezan la vida laboral sin un nivel mínimo

de cualificación, el doble en España, lo que supone un riesgo evidente para los países y condiciona su futuro (Van Damme, 2015; INEE, 2014: 90, indicador R4).

Las altas tasas de abandono educativo en España, con gran variabilidad regional, aparecen estrechamente asociadas a las tasas netas de escolarización en la enseñanza postobligatoria y a las tasas de idoneidad en la enseñanza obligatoria, con variabilidad por género, renta familiar y niveles de estudio de los progenitores. Hemos visto en esta comunicación que las expectativas del alumnado por proseguir estudios postobligatorios disminuyen cuando el alumnado ha repetido curso en la enseñanza obligatoria, manifestando muchos de ellos que dejarán los estudios al terminar esta etapa. Tal decisión individual aparece condicionada, como mínimo, íntimamente relacionada con las características socioeconómicas y culturales de las familias y del entorno social y territorial. Así las probabilidades de continuar estudiando están mermadas en los chicos (respecto a las chicas), en las Comunidades del Sur (respecto a las del Norte), en los hogares de rentas bajas y cuyos progenitores (uno o ambos) tienen estudios obligatorios o menos. De sus opiniones y actitudes hacia los estudios cabe aventurar un desinterés de este grupo de estudiantes por la formación futura y, por su mayor presencia proporcional en unos territorios, un mayor desinterés de unas Comunidades respecto a otras. Un análisis de las acciones formativas de los cursos de formación profesional no reglados, controlados por el Ministerio de Trabajo, apuntalan esta idea, dejando incertidumbres y desafección formativa en las Comunidades del Sur (Andalucía, Extremadura y Castilla La Mancha) y los dos Archipiélagos.

Seguimos sosteniendo, como hicimos en 2015, que la mejor política de inserción profesional comienza en la enseñanza primaria, evitando ahí que aparezcan los primeros desarraigos educativos que terminan por generar posteriormente jóvenes desinteresados por cualquier curso de formación que recuerde a la escuela.

Bibliografía

Blaug, M. (comp.) (1970). *An Introduction to the Economics of Education*, Allen Lane, United Kingdom.

Cabrera, L.; Pérez, C.; Santana, F.; Betancort, M. y Gutiérrez, J. (2018). "Diversità sociale e diversità scolastica degli studenti al 2° anno di scuola superiore: effetti della disuguaglianza sociale a La Laguna (Tenerife, Isole Canarie, Spagna)", Università di Salerno, Sezione Sociologia dell'Educazione, Macro-temi 4. Educare alle diversità e alle differenze nelle società plurali. 17-18 maggio 2018. AIS (Associazione Italiana di Sociologia), Sezione Sociologia dell'Educazione.

Cabrera, L. (2013). "Desigualdad social, rendimiento y logro educativos en España (1990-2012): Los desequilibrios regionales aumentan", *Revista de Estudios Regionales*, nº98 (septiembre-diciembre 2013), pp.15-49. Universidades de Andalucía.

<http://www.revistaestudiosregionales.com/documentos/articulos/pdf-articulo-2420.pdf>

Cabrera, L. (1996). "La explicación sociológica de la demanda y distribución del alumnado de FP", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, REIS*, nº76, pp.193-218. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_076_11.pdf

Carrington, B. et al. (2001). "New Teachers and the Question of Ethnicity", in Demaine, J. (2001): *Sociology of Education Today*. Great Britain, Palgrave Publishers Ltd.

Dillabough, J. & Arnot, M. (2001). "Feminist Sociology of Education: Dynamics, Debates and Directions", in Demaine, J. (2001). *Sociology of Education Today*. Great Britain, Palgrave Publishers Ltd.

Comisión Europea (03-03-2010). *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*.

http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf

INE (2016). *Encuesta de Condiciones de Vida*.

<http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion>.

htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=resultados&idp=1254735976608

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2017*, Madrid, MEFP, ISBN: 978-84-369-5805-8.

http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2017.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (IE) – Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) (2011). *Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo Curso*. Madrid, MEC. Instituto de Evaluación (IE).

Informe: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e>

Archivo de datos en: <http://www.mecd.gob.es/inee/Bases-de-datos.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (IE) – Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) (2009). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2009*. MECD.

<https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:27d790d4-0c15-4eaf-89e8-5ce46d51b53e/ind2009-1.pdf>

Johnes, G. (1993). *The Economics of Education*, London, MacMillan Press Ltd.

MEFP (2018). *Las cifras de la educación en España. Curso 2015-16*.

<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16.html>

MEFP (2017). El abandono escolar temprano. Nota de prensa.

<https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/07/2017027-abandono.html>

Moreno Becerra, J. L. (1998). *Economía de la Educación*, Madrid, Pirámide.

Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2018). "Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea", RASE (Revista de Sociología de la Educación), nº11 (1), pp.:37-58. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>

OECD (2018). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*,

doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301085-en>

OECD (2017). *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*. ISSN 19991487 (online).

doi: <http://dx.doi.org/10.1787/19991487>

OECD (2015). *Education at a Glance. Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*. OECD. <http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf>.

OECD (2012). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.

http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en

Sierra Bravo, R. (1995). *Técnicas de Investigación Social*, Madrid, Paraninfo, 1995 (10ª edición, 1979-2ªed.).

Van Damme, D. (2015). "How many Young people leave school without any qualification?".

<http://oecdeducationtoday.blogspot.com.es/2015/01/how-many-young-people-leave-school.html>

San Segundo, Mª J. (2001). *Economía de la Educación*, Madrid, Síntesis.

Schultz, T.W. (1961). "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, nº51, pp.1-17.

Serrano, L. y Soler, Á. (2015). *La formación y el empleo de los jóvenes españoles. Trayectorias recientes y escenarios futuros*, Fundación BBVA.

https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/DE_2015_formacion_y_empleo.pdf

ANEXO

Tabla 1. Tasas netas de escolarización en España a los 16, 17 y 18 años, por Comunidades Autónomas. Cursos 2010-11 y 2015-16.

	16 años		17 años		18 años	
	2010-11	2016-17	2010-11	2016-17	2010-11	2016-17
ESPAÑA ambos sexos	96	95,5	87,6	89,6	75,2	80,3
Andalucía	97,8	95,9	86,4	87,3	68,8	74,9
Aragón	95,4	97,6	87,9	91	76,3	87,6
Asturias (Principado de)	92,1	96,9	90,4	91,7	81,7	80,7
Balears (Illes)	89,5	86,8	81,2	80,9	56,7	56,2
Canarias	96,6	93,1	88,8	86	71,5	72,3
Cantabria	98,3	93,7	92,4	93,3	77,7	77,3
Castilla y León	99,5	98,9	92,5	94	86	91,9
Castilla-La Mancha	96,2	93,6	86,3	87,3	63,5	64,1
Cataluña	95,3	96,7	85,1	89	70,9	79
Comunitat Valenciana	93,6	94,9	84,7	88	72,2	78,9
Extremadura	94,1	95	84,5	89,9	67,9	69,2
Galicia	97,6	97	91	93,6	78,5	81
Madrid (Comunidad de)	95,4	95	89,8	92,5	91,4	99,8
Murcia (Región de)	94,9	93,4	84,2	87,9	74,2	74,9
Navarra (Comunidad Foral de)	92,1	93,3	92,2	94,5	83,6	81,5
País Vasco	99,3	99,2	99,1	97,9	96,7	90,6
Rioja (La)	96,8	97,7	84,4	93,3	65,6	68,4
Ceuta	98,4	91,3	84,2	85,2	61,5	61,2
Melilla	88,7	90	83,2	82,4	63,8	66,8
TOTAL hombres	95,1	94,7	85,6	88	72,3	78,6
TOTAL mujeres	96,9	96,1	89,6	91,1	78,3	82

MECD (2018): *Las cifras de la educación en España. Curso 2015-16*. Indicador C1.4. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16.html>

Tabla 2. Tasas netas de escolarización en España de los 16 a los 29 años, por Comunidades Autónomas. Curso 2014-15.

	16 años	17 años	18 años	19 años	20 años	21 años	22 años	23 años	24 años	25-29 años
España	95,1	89,9	79,8	72,8	66,7	60,4	49,1	39,7	30,1	14,9
Andalucía	95,0	88,3	74,0	67,5	61,5	55,3	44,5	36,3	27,4	13,0
Aragón	94,9	90,9	89,4	76,0	69,4	61,0	46,5	36,4	25,3	12,7
Asturias	91,4	91,6	84,8	74,5	67,1	59,8	49,6	38,5	30,4	15,0
Balears (Illes)	86,2	79,7	55,3	44,1	35,8	31,0	24,2	20,3	16,1	8,7
Canarias	94,2	87,6	76,3	65,9	56,8	49,0	38,3	31,5	23,7	12,9
Cantabria	96,3	92,0	77,8	69,7	63,9	58,9	47,6	37,5	28,0	14,6
Castilla y León	98,7	94,8	88,4	85,1	79,4	72,0	58,6	46,7	35,7	17,6
Castilla-La Mancha	94,1	89,6	64,9	56,0	49,1	44,9	35,3	29,2	21,4	11,2
Cataluña	95,3	88,2	77,3	71,8	67,0	60,9	48,5	37,8	28,7	14,9
C. Valenciana	94,2	88,2	79,8	70,5	65,5	60,5	52,0	44,0	35,8	17,1
Extremadura	94,6	91,1	69,2	58,2	53,0	48,5	38,6	31,3	24,5	12,7
Galicia	97,1	94,1	79,5	72,7	68,2	60,9	50,9	41,9	32,2	16,2
Madrid	95,2	92,1	98,1	94,2	85,9	78,8	66,0	53,5	39,3	18,1
Murcia (R. de)	94,8	88,2	76,5	69,2	63,1	58,3	46,2	37,9	28,5	14,5
Navarra	94,2	94,1	78,7	72,7	64,5	57,9	45,3	34,3	22,5	10,9
País Vasco	99,4	98,9	91,7	86,8	82,1	74,5	56,9	45,5	31,9	15,6
Rioja (La)	97,6	92,2	69,6	62,1	57,8	51,9	54,9	48,6	44,3	37,3
Ceuta	92,2	80,3	62,9	53,3	47,8	47,6	36,2	31,1	23,3	13,0
Melilla	91,5	77,7	64,3	51,6	43,5	40,0	30,0	21,0	16,7	10,0

Tabla 3. Tasas de escolaridad de 16 a 24 años por tipo de estudios y Comunidades Autónomas. Curso 2015-16.

	16 años			17 años			18 años			19 años			20 años			21 años			22 años			23 años			24 años					
	Obligatoria	Postobligatoria	Superior no Univ.	Obligatoria	Postobligatoria	Superior no Univ.	Obligatoria	Postobligatoria	Superior no Univ.	Obligatoria	Postobligatoria	Superior no Univ.	Obligatoria	Postobligatoria	Superior no Univ.	Obligatoria	Postobligatoria	Superior no Univ.	Obligatoria	Postobligatoria	Superior no Univ.	Obligatoria	Postobligatoria	Superior no Univ.	Obligatoria	Postobligatoria	Superior no Univ.			
TOTAL ESPAÑA	30	65,2	11,4	77	0	1,3	37,2	5	32,2	0,5	22	10,5	36,3	0,4	13,9	11,8	37,4	0	9,5	10,4	38,6	7	8,2	32,2	5,3	6,4	27	4,2	4,9	19,5
Andalucía	33,5	61,8	13,2	72,6	0	1,7	36,9	4,1	28	0,5	23,4	8,6	32	0,5	15,4	9,7	33,6	0	11,6	8,8	34,8	8,5	7,3	29,1	6,2	5,8	23,4	4,7	4,2	17,9
Aragón	37,3	60,3	12,2	78,1	0,1	2,1	42,7	4,1	35,5	0,4	22,3	10,2	39,6	0,3	12,3	12,8	41,2	0	8	11,1	41,1	5,3	8,9	31,6	3,9	6,5	24,4	3,3	5,1	16,3
Asturias	28,1	68,8	12,8	78,4	0	1	32,9	6,4	36,8	0,6	20,4	12,4	37,9	0,5	13,7	12	37,9	0	10,5	12,1	36,5	7,5	10,1	29,6	6	7,8	24,7	5,2	5,7	16,6
Baleares (Illes)	30,5	55,1	10,7	65	0	1,1	31,4	1,7	11,3	0,2	16,4	4,6	13,9	0,2	9,5	5,8	14,9	0	6,3	5,5	14,7	4,6	4,6	13	3,4	3,2	9,9	2,8	2,5	8,5
Canarias	34,5	58,4	13	72,5	0	0,9	39,5	5,3	21,7	0,5	23,6	10,2	23,4	0,4	15,5	11,5	23,3	0	10,4	10,2	22,8	8	8,3	18,3	6,1	6,7	14,6	5	4,8	11
Cantabria	29,5	64,2	10,8	81,8	0	1,3	41	4,1	28,1	0,6	24,1	10,8	32	0,4	17,4	13	31,3	0,2	12,8	12,4	31,7	8,2	10	26,9	6,3	8,2	23,9	4,7	6,2	16,7
Castilla y León	32,1	66,7	14,3	79,2	0,1	1,3	45	4	38,4	0,5	28,5	8,9	44,9	0,4	18,5	10,9	47,4	0,1	12,2	10,6	48,2	8,6	8,8	37,6	6,7	7,6	30,3	4,8	5,3	22,1
Castil. Mancha	33,6	59,6	14,7	71,4	0	1,3	36,8	3,3	14,1	0,6	22,6	8	16,6	0,5	14,9	9,7	17,6	0	10	9,2	18,7	7,1	7,9	16,4	5,5	5,9	13,4	4,2	4,5	10,1
Cataluña	22,9	73,1	5,2	81,8	0	1,1	33,1	7,5	34,1	0,6	16,9	14,9	38,1	0,3	9,8	15,9	39,7	0,1	6	12,6	41,1	4,2	9	34,2	3,3	6,3	28,2	2,7	4,7	20,5
C. Valenciana	31,4	63,4	10,2	76,6	0,1	1,2	39,1	4,1	30,2	0,5	21,6	10,3	34,5	0,4	12,9	12,6	35,7	0	8,2	11,1	38,6	6,5	9,1	32,3	5,4	8,4	31,1	4,5	7,7	20,4
Extremadura	29,5	64,7	11,3	76	0	1,2	36,3	2,9	18,7	0,4	21,8	7,9	21,8	0,4	12,8	10,3	22,3	0,1	8,3	9,5	24,7	5,6	7,3	22,5	4	5,5	18,2	3,3	4,4	13,7
Galicia	29	67,6	13	79	0	1,5	39,3	5,6	29,5	0,2	26,2	12	33	0,2	17,8	14	33	0	12,7	13,3	34,7	9,5	10,3	29,1	7,1	8,3	26	5,7	6,4	19,8
Madrid C.	29,7	65,3	13,6	78,5	0,1	1	38,1	4,8	50,6	0,4	23,2	9,9	56,1	0,3	14,8	11	57,8	0	9,9	9,4	57,7	7,2	7,3	51,2	5,1	5,4	43,3	3,9	3,9	30,7
Murcia	33,4	59,7	16,6	70,7	0	1,3	36,7	3,4	30	0,4	24	7,2	34,8	0,3	15,1	8,4	36,8	0	10,3	8,3	38,5	7,7	7	31	5,7	5,5	25,8	4,4	4	19,9
Navarra	25,3	67,8	9,1	84,9	0	0,8	36	5,2	36,7	0,1	18,9	10,7	38,9	0,2	10,5	12,5	39,9	0	6,6	10,1	41,1	4,6	7,6	29,8	4,1	5,5	25,3	3	3,6	14,6
País Vasco	22,2	76,9	6,7	90,8	0	0,9	34	9,3	42,9	0,6	19,7	16	47,3	0,4	13,3	15,5	47,3	0	9,2	13,8	48,8	7,5	10,8	35,8	6,2	8,3	27,5	5,5	6,3	18,1
Rioja (La)	27,3	69,8	7,7	84,8	0	1	40,2	4,8	18,4	0,3	21,7	12,4	23,7	0,3	13,7	13,2	25,4	0	9,5	12,9	29	6,8	9,4	35,4	4,8	7,3	41,7	4,2	5,2	38,6
Ceuta	35,2	56	14,6	64,5	0,1	1,4	34,5	3,6	10,6	0,1	24,4	5,6	13,9	0,2	15,3	7,7	16	0	12,7	8	18,3	10,9	7,7	12,9	7,1	5,5	12,7	5,4	4,8	12,2
Melilla	28,9	60,9	12	69,7	0,1	1,2	39,9	1,7	11,1	0,5	23,6	6,8	13,9	0,2	17,3	9,9	15,9	0,2	11,4	7,4	17,5	8,6	6,4	14,7	5,6	4,1	12	3,7	3,5	7,9
Hombres	32,6	61,9	12,4	74,3	0	1,4	40,4	4,4	26,9	0,5	24,4	10,3	30,2	0,4	15,4	12,2	31,1	0,1	10,4	11,2	31,8	7,6	9	28,5	5,6	7	24,4	4,3	5,3	18,4
Mujeres	27,2	68,7	10,2	79,9	0	1,1	33,7	5,6	37,9	0,4	19,5	10,8	42,6	0,3	12,4	11,4	44,2	0	8,7	9,7	45,6	6,5	7,4	36,1	5	5,9	29,7	4,1	4,5	20,7

MECD (2018): *Las cifras de la educación en España. Curso 2015-16*. Indicador C2.3 <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16.html>

Tabla 4. Abandono Educativo Temprano en España en evolución: 2007 a 2017 por Comunidades Autónomas.

	Año 2014	Año 2015	1º T 2016	2º T 2016	3º T 2016	Año 2016	1º T 2017	2º T 2017
TOTAL	21,9	20,0	19,8	19,7	19,4	19,0	18,5	18,2
Andalucía	27,7	24,9	24,4	23,8	23,6	23,1	22,9	23,5
Aragón	18,4	19,5	19,4	19,1	19,0	19,1	19,0	18,3
Asturias	13,6	16,8	17,4	16,4	15,9	16,6	16,7	16,1
Balears (Illes)	32,1	26,7	26,5	26,9	26,8	26,8	27,0	26,6
Canarias	23,8	21,9	22,1	21,0	19,6	18,9	17,1	16,5
Cantabria	9,7	10,3	10,5	10,4	9,4	8,6	8,6	8,9
Castilla y León	16,8	16,7	16,9	17,0	17,0	17,3	17,3	16,9
Cast.-La Mancha	22,2	20,8	21,0	21,5	22,7	23,2	23,0	22,8
Cataluña	22,2	18,9	18,4	18,7	18,2	18,0	17,8	16,9
C. Valenciana	23,4	21,4	21,1	20,8	20,6	20,2	19,5	19,3
Extremadura	22,9	24,5	23,4	22,1	21,4	20,4	20,1	20,0
Galicia	18,5	17,0	16,9	16,2	15,7	15,2	14,6	14,6
Madrid	18,3	15,6	16,2	16,3	15,8	14,6	13,4	12,6
Murcia	24,1	23,6	24,1	25,4	26,2	26,4	26,5	25,1
Navarra	11,8	10,8	9,8	10,7	12,0	13,4	14,3	13,7
País Vasco	9,4	9,7	9,6	8,7	8,3	7,9	7,3	7,4
Rioja (La)	21,1	21,5	21,2	21,5	20,4	17,8	15,7	13,5
Ceuta y Melilla	24,7	26,9	27,2	28,1	26,6	23,1	21,2	20,0

Fuente: MECD (2017):
<https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/07/2017027-abandono.html>

Tabla 5. Renta media por hogar y Tasas de riesgo de pobreza en España, por Comunidades Autónomas, 2016.

	Renta 2016	Pobreza 2016
ESPAÑA	26.730	27,9
01 Andalucía	21.966	41,7
02 Aragón	28.019	18,7
03 Asturias	27.020	18,5
04 Balears, Illes	30.859	19,1
05 Canarias	22.450	44,6
06 Cantabria	25.787	24,6
07 Castilla y León	25.255	23,2
08 Castilla - La Mancha	22.473	37,9
09 Cataluña	31.339	17,9
10 C. Valenciana	22.744	30,5
11 Extremadura	21.671	35,8
12 Galicia	25.980	25,4
13 Madrid, C.	31.370	21,7
14 Murcia	22.425	34,8
15 Navarra	33.167	13
16 País Vasco	34.054	15,9
17 Rioja, La	27.599	17,4
18 Ceuta	30.180	41,9
19 Melilla	35.808	29,3

INE (2016): *Encuesta de Condiciones de Vida*: <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=9949>

Tabla 6. Tasas de idoneidad a los 8, 10, 12, 14 y 15 años en España (y sexo), por Comunidades Autónomas. Curso 2015-16.

	8 años		10 años		12 años		14 años		15 años	
	2005-06	2015-16	2005-06	2015-16	2005-06	2015-16	2005-06	2015-16	2005-06	2015-16
TOTAL	94,3	94	90,2	90,3	84,2	86,1	66	73,1	57,7	67,5
Andalucía	93,9	94,3	89,4	90,3	82,7	86,3	60	69,6	51,5	63,8
Aragón	93,7	92,9	89	89	84,6	81,8	68,5	60,8	59	56,9
Asturias (Principado de)	93,4	94,8	90	91,8	84,5	87,7	70,1	77	62,4	70,5
Balears (Illes)	91,2	92,1	84,4	87,4	76,1	80,8	60,2	69,1	51,3	62,7
Canarias	91,2	94,5	85,8	89,4	76,4	83,2	57,9	69,6	50,8	62,1
Cantabria	95,3	96	90,6	92,5	84,3	87,9	66,6	75,9	57,2	72,4
Castilla y León	94,3	93,8	90	89,4	83,6	84,8	67,9	73,1	58,2	67,2
Castilla-La Mancha	92,4	92,8	87,9	88	82,1	82,6	62,3	68,1	53,5	62,3
Cataluña	95,2	96,3	92,7	94,3	90,4	92,4	74,5	83,4	68,5	77,9
Comunitat Valenciana	97,8	90,5	94,1	86,9	86,6	82,2	66,3	68,7	55,7	63,4
Extremadura	94,6	93,5	89,9	89,7	83,3	85,5	60,7	71,2	51,7	66,1
Galicia	94,2	95,1	90,3	91,5	83,2	87,5	67,4	74,4	58,3	68,2
Madrid (Com.)	93,8	94,1	89,7	90,1	84,3	85,8	67,7	74,2	59,3	68
Murcia (Región)	92,1	93,3	86,4	88,2	79,1	81,8	62,2	67,4	54,6	61,8
Navarra (Com. Foral)	93,7	93,4	89,6	90,2	85,4	86,4	75	77,6	66,6	73,7
País Vasco	95,5	94,6	92,2	91	87,9	87,8	77,2	79,2	71,1	76
Rioja (La)	94,1	94	91,6	91,3	88,5	88,9	67,3	70,7	58,9	68
Ceuta	90,9	91,7	82,9	84,4	72,5	77,4	58,2	54,5	43	51,9
Melilla	92,8	96	84,6	90,6	80,7	80,5	55,4	61,9	48,7	56
TOTAL chicos	93,4	93,2	88,7	89,1	81,5	84,2	60,2	69	51,5	63,3
TOTAL chicas	95,2	94,9	91,7	91,7	87,1	88,2	72,2	77,3	64,1	71,9

MECD (2018): *Las cifras de la educación en España. Curso 2015-16*. Indicador C2.1
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16.html>

Tabla 7. Niveles de formación de la población española por sexo y CCAA. 2016.

	Inferior a 2.ª etapa E. Secundaria			2.ª etapa. E. Secundaria			E. Superior		
	Pob. 25 a	Pob. 25 a	Pob. 55 a	Pob. 25 a	Pob. 25 a	Pob. 55 a	Pob. 25 a	Pob. 25 a	Pob. 55 a
	64 años	34 años	64 años	64 años	34 años	64 años	64 años	34 años	64 años
ESPAÑA	41,7	34,7	57,3	22,6	24,3	19,4	35,7	41	23,2
Andalucía	50,9	43,6	63,2	20	23,6	15,7	29,1	32,8	21,1
Aragón	36,3	28,6	52,8	27,4	28,4	23,7	36,3	42,9	23,5
Asturias	35,7	26,2	49,3	23,6	21,1	22,4	40,7	52,7	28,3
Balears (Illes)	42,3	38,4	56,6	28,5	29,2	23,5	29,2	32,5	19,9
Canarias	46,1	35,3	62,7	24,5	29,3	18,8	29,4	35,4	18,6
Cantabria	36,5	31,2	54	24,4	26,1	22,3	39,1	42,7	23,6
Castilla y León	41,9	32,2	55,6	23,9	24,8	21,3	34,3	43	23
Castilla-La Mancha	50,9	43,8	67,7	21,8	22,4	16,3	27,4	33,9	15,9
Cataluña	39,6	32,4	57,8	21,9	22,5	18,7	38,6	45,1	23,4
Com. Valenciana	43,3	36,3	60,7	23,8	25,1	18,4	32,9	38,6	20,9
Extremadura	57,8	42,5	71,4	17,2	23,2	13,6	25,1	34,3	15
Galicia	43,5	29,9	61,5	20,8	25,1	17,9	35,7	45	20,6
Madrid (Com.)	28,9	27,4	45	24,5	24,5	24,7	46,6	48,1	30,3
Murcia	49,9	39,9	64,5	21,7	25,1	17,2	28,4	34,9	18,3
Navarra	32,1	24,3	45,9	23,4	23,4	22,3	44,5	52,3	31,8
País Vasco	29,5	21,3	45,6	21,9	21,4	22,3	48,6	57,3	32,1
Rioja (La)	39,7	33,5	55	22,9	22,8	20,1	37,4	43,7	24,9
Ceuta y Melilla	51,1	48,4	59,2	21,3	21,4	17,9	27,6	30,2	23
HOMBRES	44,3	40,6	55,6	22,7	24,4	19,6	33	35	24,8
MUJERES	39,1	28,9	59	22,5	24,2	19,3	38,4	47	21,7

Fuente: INE y Datos del MECD (2018), Indicador A1.

MECD (2018): *Las cifras de la educación en España. Curso 2015-16*. Indicador A1.2

<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16.html>

Tabla 8. Tasas de actividad, empleo y paro por sexo, grupos de edad y niveles de estudio. 2016.

	Total	Inferior a 1.ª etapa E. Secundaria	1.ª etapa E. Secundaria	2ª etapa E. Secundaria	Educación Superior
TASAS DE ACTIVIDAD					
AMBOS SEXOS					
25 - 64 años	81,2	58,3	78,2	83,5	89,6
25 - 34 años	87,7	73,8	89,1	85,9	90,3
HOMBRES					
25 - 64 años	87	70	86,8	88,5	92,1
25 - 34 años	91,2	86,1	93,8	88,6	91,8
MUJERES					
25 - 64 años	75,5	46,4	68,2	78,4	87,5
25 - 34 años	84,3	60,3	82	83,3	89,3
TASAS DE EMPLEO					
AMBOS SEXOS					
25 - 64 años	66,6	38,5	59,5	69,2	79,8
25 - 34 años	68,4	43,5	64	68,1	75,9
HOMBRES					
25 - 64 años	72,7	46,9	68,6	75,9	83,5
25 - 34 años	72,3	53,7	70,2	73,2	77,7
MUJERES					
25 - 64 años	60,5	29,9	48,8	62,5	76,7
25 - 34 años	64,5	32,4	54,8	62,9	74,6
TASAS DE PARO					
AMBOS SEXOS					
25 - 64 años	18	34	23,9	17	10,9
25 - 34 años	22,1	41	28,2	20,8	16
HOMBRES					
25 - 64 años	16,4	33	20,9	14,2	9,4
25 - 34 años	20,8	37,6	25,2	17,3	15,4
MUJERES					
25 - 64 años	19,9	35,5	28,5	20,3	12,3
25 - 34 años	23,4	46,3	33,3	24,5	16,4

Fuente: INE y Datos del MECD.

Tabla 9. Tasas de actividad, empleo y paro por grupos de edad, niveles de estudio y CCAA.
2016.

	TASAS DE ACTIVIDAD				TASAS DE EMPLEO				TASAS DE PARO	
	TOTAL		Educación Superior		TOTAL		Educación Superior		total	superior
	25-64	25-34	25-64	25-34	25-64	25-34	25-64	25-34	25-64	25-64
ESPAÑA	81,2	87,7	89,6	90,3	66,6	68,4	79,8	75,9	79,8	75,9
Andalucía	77,9	86,4	86,4	86,7	57	59,6	72,1	64,4	72,1	64,4
Aragón	83,2	87,6	90,8	89,1	72,1	71,9	83	76,1	83	76,1
Asturias	75,1	86,3	86,8	88,5	62,9	64,8	75,3	68,4	75,3	68,4
Balears (Illes)	84,6	88	91,5	89,9	74,3	72,7	85,6	81,8	85,6	81,8
Canarias	79,7	86,6	88,8	88,9	60,2	63	74,5	68,7	74,5	68,7
Cantabria	78,8	86,5	88,7	89,9	67,7	68,8	79,1	71,9	79,1	71,9
Castilla y León	80,5	87,1	88,7	88,6	68,7	70,9	80,1	74,8	80,1	74,8
Castilla - La Mancha	80,1	86	88,9	88,6	62,9	64,8	77	69,7	77	69,7
Cataluña	84,5	90,1	92,4	94,6	72,4	75,1	84,9	85,9	84,9	85,9
Com. Valenciana	81,3	87,8	88,7	89,2	65,9	68,5	78,2	75,6	78,2	75,6
Extremadura	77,2	84,1	89,5	88	57,3	59,3	75,5	69,5	75,5	69,5
Galicia	78,7	87	88,4	89,2	66	69	78,2	74	78,2	74
Madrid (Com.)	85,4	90	91,2	92,5	73,3	74,2	82,7	80,8	82,7	80,8
Murcia	78,5	84,8	88,6	88,6	64,6	66,1	80	75,1	80	75,1
Navarra	81,5	85,7	89,6	89,8	72,4	73,7	83,9	82,5	83,9	82,5
País Vasco	81,7	88,9	89,4	91,8	72,3	73	82,6	79,2	82,6	79,2
Rioja (La)	83,7	88,1	92,2	90,6	73,4	74,1	84,1	78,4	84,1	78,4
Ceuta y Melilla	74,3	75,3	86,7	80,6	56,4	50,4	74	53,2	74	53,2

Fuente: INE y Datos del MECD.

Tabla 10. Expectativas de estudio del alumnado de secundaria obligatoria en España por sexo, repetición de curso y estudios de la madre. Curso 2010-11.

REPITE CURSO	SEXO		Expectativas con ESTUDIOS: Nivel hasta el que quiere estudiar					Total		
			hasta terminar los estudios obligatorios	hasta terminar ciclo formativo de FP de grado medio	hasta terminar bachillerato	hasta terminar ciclo formativo de FP de grado superior	hasta terminar una carrera universitaria		no lo ha terminado todavía	
NO	CHICA	Estudios MADRE	universitarios superiores	0,70%	0,50%	1,80%	3,40%	88,90%	4,70%	100,00%
			universitarios medios	0,60%	1,60%	1,60%	2,70%	86,70%	6,90%	100,00%
			técnico superior de FP	1,10%	1,40%	4,10%	5,10%	81,70%	6,60%	100,00%
			bachillerato	0,70%	1,50%	5,50%	3,60%	78,60%	10,10%	100,00%
			técnico FP grado medio	2,40%	1,70%	2,60%	5,20%	77,40%	10,70%	100,00%
			estudios obligatorios	2,80%	3,80%	7,60%	6,30%	67,10%	12,40%	100,00%
			no terminó estudios obligatorios	5,50%	3,30%	10,30%	5,50%	62,00%	13,30%	100,00%
		Total	1,80%	2,10%	5,10%	4,60%	76,80%	9,50%	100,00%	
	CHICO	Estudios MADRE	universitarios superiores	2,00%	1,50%	2,90%	4,50%	80,40%	8,90%	100,00%
			universitarios medios	1,30%	1,10%	4,90%	5,40%	77,50%	9,90%	100,00%
			técnico superior de FP	1,90%	3,80%	7,70%	8,00%	63,50%	15,00%	100,00%
			bachillerato	2,70%	2,70%	11,30%	8,10%	63,10%	12,00%	100,00%
			técnico FP grado medio	3,80%	5,70%	9,20%	9,00%	57,30%	14,90%	100,00%
			estudios obligatorios	5,80%	5,80%	10,60%	9,40%	53,60%	14,80%	100,00%
			no terminó estudios obligatorios	10,70%	5,30%	12,60%	10,70%	47,90%	12,80%	100,00%
		Total	3,70%	3,50%	8,20%	7,60%	64,70%	12,30%	100,00%	
	Total	Estudios MADRE	universitarios superiores	1,30%	1,00%	2,30%	4,00%	84,60%	6,80%	100,00%
			universitarios medios	0,90%	1,30%	3,20%	4,00%	82,10%	8,40%	100,00%
			técnico superior de FP	1,50%	2,60%	5,80%	6,50%	73,00%	10,60%	100,00%
			bachillerato	1,60%	2,10%	8,20%	5,70%	71,50%	11,00%	100,00%
			técnico FP grado medio	3,00%	3,60%	5,70%	7,00%	68,00%	12,70%	100,00%
estudios obligatorios			4,10%	4,70%	8,90%	7,70%	61,10%	13,50%	100,00%	
no terminó estudios obligatorios			7,70%	4,10%	11,30%	7,70%	56,20%	13,10%	100,00%	
Total		2,70%	2,80%	6,60%	6,00%	71,20%	10,80%	100,00%		
SÍ	CHICA	Estudios MADRE	universitarios superiores	12,10%	3,20%	6,50%	9,70%	47,60%	21,00%	100,00%
			universitarios medios	15,60%	12,50%	6,30%	1,60%	50,00%	14,10%	100,00%
			técnico superior de FP	5,90%	15,70%	6,90%	20,60%	36,30%	14,70%	100,00%
			bachillerato	14,70%	9,00%	13,50%	8,40%	35,30%	19,20%	100,00%
			técnico FP grado medio	10,00%	25,50%	10,00%	10,90%	22,70%	20,90%	100,00%
			estudios obligatorios	25,50%	14,70%	11,40%	8,90%	22,60%	16,90%	100,00%
			no terminó estudios obligatorios	31,50%	13,60%	10,00%	6,80%	18,50%	19,60%	100,00%
		Total	22,80%	13,50%	10,70%	8,80%	26,20%	18,10%	100,00%	
	CHICO	Estudios MADRE	universitarios superiores	13,00%	15,00%	9,80%	10,40%	38,30%	13,50%	100,00%
			universitarios medios	15,10%	17,80%	11,60%	10,30%	34,20%	11,00%	100,00%
			técnico superior de FP	15,20%	18,40%	8,90%	20,30%	22,20%	15,20%	100,00%
			bachillerato	17,40%	12,80%	21,50%	13,90%	21,50%	12,80%	100,00%
			técnico FP grado medio	24,50%	21,80%	11,60%	15,60%	15,60%	10,90%	100,00%
			estudios obligatorios	30,60%	20,50%	10,80%	10,10%	11,40%	16,60%	100,00%
no terminó estudios obligatorios			31,90%	16,50%	13,60%	6,50%	12,50%	19,00%	100,00%	
Total		25,40%	18,00%	12,90%	11,00%	17,10%	15,50%	100,00%		
Total	Estudios MADRE	universitarios superiores	12,60%	10,40%	8,50%	10,10%	42,00%	16,40%	100,00%	
		universitarios medios	15,20%	16,20%	10,00%	7,60%	39,00%	11,90%	100,00%	
		técnico superior de FP	11,50%	17,30%	8,10%	20,40%	27,70%	15,00%	100,00%	
		bachillerato	16,20%	11,20%	18,10%	11,60%	27,30%	15,50%	100,00%	
		técnico FP grado medio	18,30%	23,30%	10,90%	13,60%	18,70%	15,20%	100,00%	
		estudios obligatorios	28,40%	17,90%	11,10%	9,50%	16,40%	16,70%	100,00%	
		no terminó estudios obligatorios	31,70%	14,90%	11,60%	6,70%	15,90%	19,30%	100,00%	
	Total	24,30%	16,00%	11,90%	10,00%	21,20%	16,70%	100,00%		

REPITE CURSO	SEXO		Expectativas con ESTUDIOS: Nivel hasta el que quiere estudiar						Total	
			hasta terminar los estudios obligatorios	hasta terminar ciclo formativo de FP de grado medio	hasta terminar bachillerato	hasta terminar ciclo formativo de FP de grado superior	hasta terminar una carrera universitaria	no lo ha terminado todavía		
Total	CHICA	Estudios MADRE	universitarios superiores	1,60%	0,70%	2,20%	4,00%	85,40%	6,00%	100,00%
			universitarios medios	1,50%	2,20%	1,90%	2,60%	84,50%	7,30%	100,00%
			técnico superior de FP	1,80%	3,40%	4,50%	7,20%	75,40%	7,80%	100,00%
			bachillerato	3,10%	2,80%	6,80%	4,50%	71,10%	11,70%	100,00%
			técnico FP grado medio	4,00%	6,60%	4,20%	6,40%	66,00%	12,80%	100,00%
			estudios obligatorios	9,60%	7,00%	8,70%	7,10%	53,80%	13,80%	100,00%
			no terminó estudios obligatorios	17,50%	8,10%	10,20%	6,10%	41,90%	16,20%	100,00%
		Total	6,50%	4,70%	6,40%	5,50%	65,50%	11,40%	100,00%	
	CHICO	Estudios MADRE	universitarios superiores	3,30%	3,10%	3,70%	5,20%	75,20%	9,40%	100,00%
			universitarios medios	3,00%	3,20%	5,70%	6,00%	72,00%	10,00%	100,00%
			técnico superior de FP	4,80%	7,00%	7,90%	10,70%	54,50%	15,10%	100,00%
			bachillerato	6,40%	5,30%	13,90%	9,60%	52,60%	12,20%	100,00%
			técnico FP grado medio	9,70%	10,30%	9,90%	10,90%	45,40%	13,80%	100,00%
			estudios obligatorios	15,80%	11,70%	10,70%	9,70%	36,70%	15,50%	100,00%
			no terminó estudios obligatorios	21,10%	10,80%	13,10%	8,60%	30,60%	15,80%	100,00%
		Total	9,90%	7,60%	9,60%	8,60%	51,10%	13,20%	100,00%	
	Total	Estudios MADRE	universitarios superiores	2,50%	2,00%	3,00%	4,60%	80,20%	7,80%	100,00%
			universitarios medios	2,30%	2,80%	3,90%	4,40%	78,00%	8,70%	100,00%
			técnico superior de FP	3,30%	5,20%	6,20%	8,90%	65,00%	11,40%	100,00%
			bachillerato	4,70%	4,00%	10,30%	7,00%	62,10%	11,90%	100,00%
			técnico FP grado medio	6,80%	8,40%	7,00%	8,60%	55,90%	13,30%	100,00%
estudios obligatorios			12,60%	9,30%	9,70%	8,30%	45,50%	14,60%	100,00%	
no terminó estudios obligatorios			19,00%	9,20%	11,40%	7,20%	37,10%	16,00%	100,00%	
Total		8,20%	6,10%	7,90%	7,00%	58,50%	12,30%	100,00%		

Fuente: Elaboración propia con datos del IE (2011)

Tabla 11. Expectativas de estudio del alumnado de secundaria obligatoria en España, por Comunidades Autónomas. Curso 2010-11.

	Estudios obligatorios	Ciclo formativo FP grado medio	Bachillerato	Ciclo formativo FP grado superior	Universitarios	No lo sabe aún	total
ESPAÑA	9,20%	6,00%	8,40%	6,60%	54,30%	15,50%	100,00%
1 Andalucía	12,10%	9,30%	10,10%	9,10%	51,80%	7,60%	100,00%
2 Aragón	8,40%	7,20%	7,20%	7,50%	52,00%	17,70%	100,00%
3 Asturias	9,10%	4,90%	8,70%	7,10%	55,90%	14,30%	100,00%
4 Baleares	8,20%	5,80%	7,70%	8,10%	54,90%	15,40%	100,00%
5 Canarias	10,70%	7,50%	9,80%	7,50%	49,80%	14,70%	100,00%
6 Cantabria	7,00%	5,70%	9,20%	6,40%	54,40%	17,30%	100,00%
7 Castilla y León	9,40%	6,00%	8,60%	7,20%	51,10%	17,70%	100,00%
8 Castilla - La Mancha	12,00%	6,90%	8,20%	5,60%	53,90%	13,40%	100,00%
9 Cataluña	6,30%	3,80%	7,40%	6,00%	57,90%	18,50%	100,00%
10 C. Valenciana	9,00%	6,40%	7,00%	5,00%	58,70%	13,90%	100,00%
11 Extremadura	13,80%	7,90%	8,10%	5,30%	47,40%	17,60%	100,00%
12 Galicia	11,10%	8,70%	7,60%	7,30%	49,20%	16,00%	100,00%
13 Madrid	8,50%	4,60%	7,80%	6,20%	58,70%	14,10%	100,00%
14 Murcia	9,60%	5,80%	8,90%	4,80%	58,40%	12,50%	100,00%
15 Navarra	6,10%	5,10%	5,80%	6,00%	58,40%	18,70%	100,00%
16 País Vasco	4,10%	3,00%	6,50%	4,90%	64,70%	16,80%	100,00%
17 La Rioja	7,80%	6,50%	6,00%	7,30%	54,10%	18,20%	100,00%
18 Ceuta - Melilla	11,80%	4,10%	15,80%	7,10%	47,20%	13,90%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del IE (2011)

Tabla 12. Repetición de curso (Sí repite o ha repetido curso).
Características personales y familiares. Perfil del alumno-a.

		SÍ	χ^2	p-valor
	TOTAL n=848	24,0%		
centro	público (n=477)	32,7%	46,0	,000
	privado (n=371)	12,7%		
sexo	Chicas (n=408)	19,9%	7,2	,007
	Chicos (n= 440)	27,7%		
Tiene hermanos-as	SÍ (n=668)	25,6%	4,9	,027
	NO (n= 176)	17,6%		
Vive con	Padre y Madre (n=589)	19,0%	51,4	,000
	Sólo Madre (n=188)	30,9%		
	Sólo Padre (n=23)	78,3%		
	Otras personas (n=45)	31,1%		
Estudios Padre	Primarios (n=153)	40,5%	52,3	,000
	Secundarios 1º (n=211)	28,4%		
	Secundarios 2º (n=105)	18,1%		
	Profesionales (n=164)	15,2%		
	Universitarios (n=177)	10,7%		
Estudios Madre	Primarios (n=118)	46,6%	52,3	,000
	Secundarios 1º (n=178)	32,0%		
	Secundarios 2º (n=147)	17,0%		
	Profesionales (n=137)	19,0%		
	Universitarios (n=249)	13,3%		
Padre trabaja	SÍ (n=700)	21,7%	7,3	,007
	NO (n=125)	32,8%		
Madre trabaja	SÍ (n=607)	19,3%	25,3	,000
	NO (n=235)	35,7%		
Expectativas al terminar la secundaria	Bachillerato (n=627)	13,2%	156	,000
	Formación Profesional (n=119)	51,3%		
	Trabajar No estudiar (n=25)	76,0%		
	No lo sabe (n=75)	50,7%		

Fuente: Proyecto Experiencias Escolares y Desigualdad Social (EDESOC). Universidad de La Laguna.

Carmen Pérez (dir.). Investigadores-as: Moisés Betancort; Leopoldo Cabrera; Francisco Santana; Josué Gutiérrez; Esther Torrado

Tabla 13. Expectativas (%) de padres y expectativas de escolares de 6º de Primaria sobre el máximo nivel de estudios deseado, por niveles de estudio de los padres. Año 2007.

Año 2007	ESTUDIOS A ALCANZAR				
	Estudios Obligatorios	Bachillerato	Formación Profesional	Estudios Universitarios	No lo saben
	EXPECTATIVAS DE LOS PADRES				
ESTUDIOS de los PADRES	5	6	15	75	0
Sin estudios	17	8	31	45	0
Primarios	9	9	22	59	0
Secundarios	4	7	18	72	0
Universitarios	0	23	8	86	0
EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS					
ESTUDIOS de los PADRES	9	6	6	59	20
Sin estudios	27	9	8	32	25
Primarios	16	7	7	47	23
Secundarios	8	7	9	56	19
Universitarios	5	3	4	70	18

Fuente: IE (2009): Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2009. Madrid, MEC, Indicador C5.

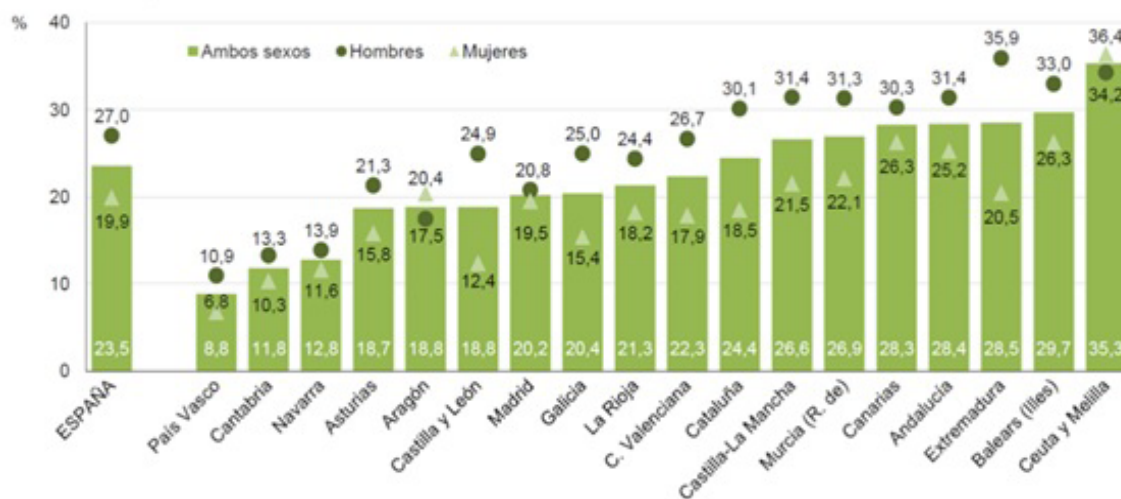
Tabla 14. Opiniones de los jóvenes de 16 a 29 años sobre el valor de los estudios.

		Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
P27a DA IGUAL LO QUE SE ESTUDIE LUEGO HABRA QUE TRABAJAR EN LO QUE SEA	n	928	1744	1376	839	4886
	% fila	19,00%	35,70%	28,20%	17,20%	100,00%
P27b LAS PERSONAS CON MAYORES NIVELES DE ESTUDIO TIENEN MEJORES OPORTUNIDADES DE CONSEGUIR BUENOS TRABAJOS	n	1953	1897	775	268	4893
	% fila	39,90%	38,80%	15,80%	5,50%	100,00%
P27c NO ES VERDAD QUE ESTUDIANDO SE CONSIGA UN FUTURO MEJOR	n	397	1002	1915	1510	4823
	% fila	8,20%	20,80%	39,70%	31,30%	100,00%
P27d ES MEJOR ESPERAR A CONSEGUIR UN TRABAJO ADECUADO A TU FORMACION	n	597	1497	1837	865	4796
	% fila	12,40%	31,20%	38,30%	18,00%	100,00%
P27e UN BUEN NIVEL DE ESTUDIOS PUEDE ESTORBAR PARA ENCONTRAR TRABAJO	n	332	736	1620	2107	4795
	% fila	6,90%	15,40%	33,80%	43,90%	100,00%
P27f LOS ESTUDIOS SATISFACEN PERSONALMENTE	n	2656	1735	391	103	4886
	% fila	54,40%	35,50%	8,00%	2,10%	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos del INJUVE (2017)

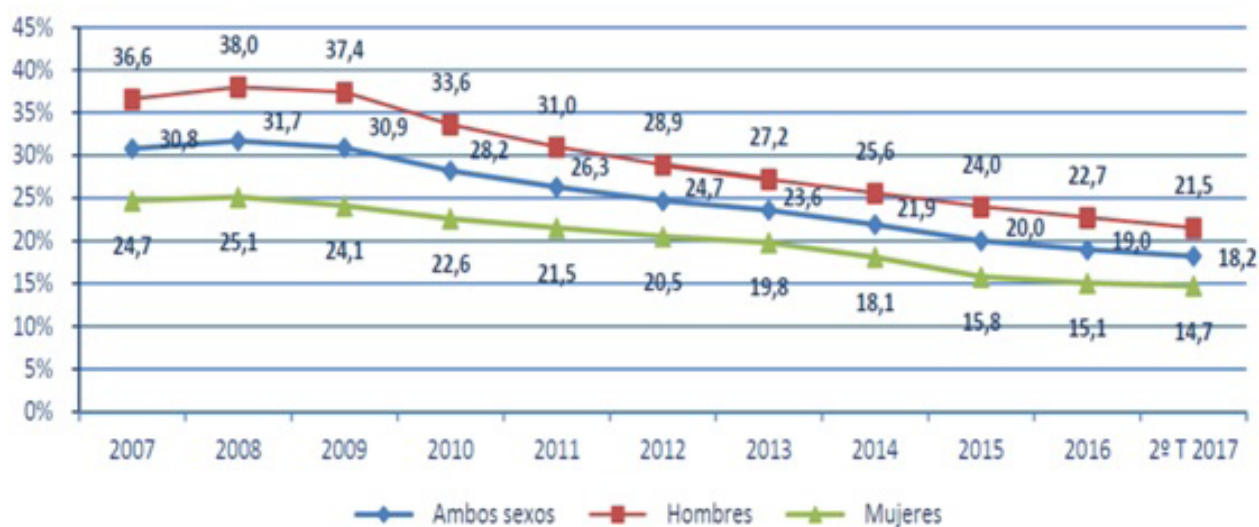
Gráfico 1. Porcentaje de personas de 18 a 24 años que han abandonado de forma temprana la educación y la formación, por sexo y Comunidades Autónomas. 2013.

R4. Gráfico 1: Porcentaje de personas de 18 a 24 años que han abandonado de forma temprana la educación y la formación, por sexo. 2013.



Fuente: INEE 2015 (Indicador R4 Gráfico 1, reproducción)

Gráfico 2. Abandono Educativo Temprano en España en evolución: 2007 a 2017.

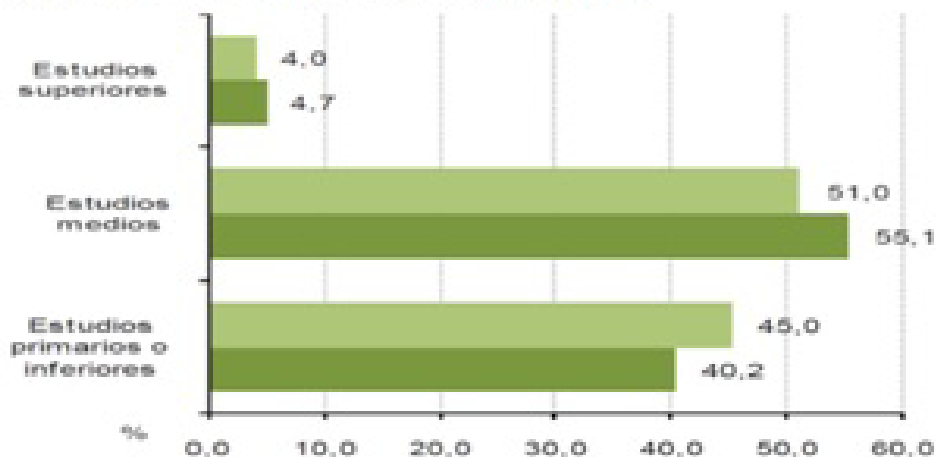


Fuente: MECD (2017):

<https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/07/2017027-abandono.html>

Gráfico 3. Evolución de la distribución porcentual de las personas que abandonan de forma temprana la educación y la formación según estudios de la madre. 2010 y 2013.

R4. Gráfico 3: Evolución de la distribución porcentual de las personas que abandonan de forma temprana la educación y la formación según los estudios máximos de la madre. 2010 y 2013.



Fuente: INEE 2015 (Indicador R4 Gráfico 3, reproducción)

Gráfico 4. Gráfico de dispersión simple de las tasas de abandono temprano de 18 a 24 años en 2017 frente a las tasas de idoneidad a los 15 años por Comunidades Autónomas. Curso 15-16.

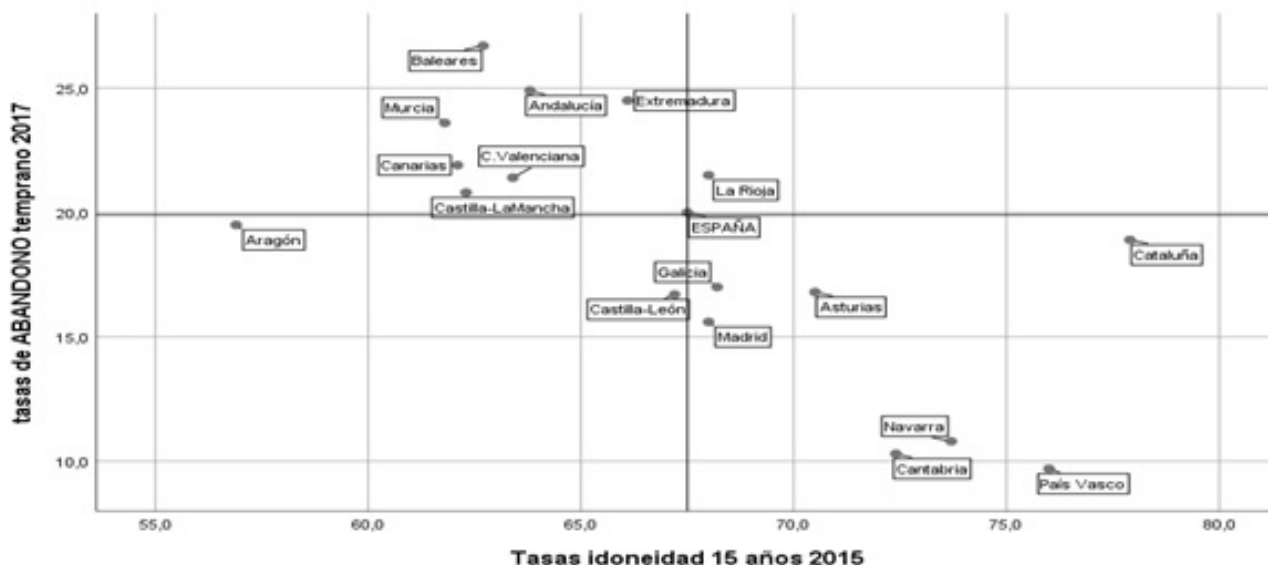
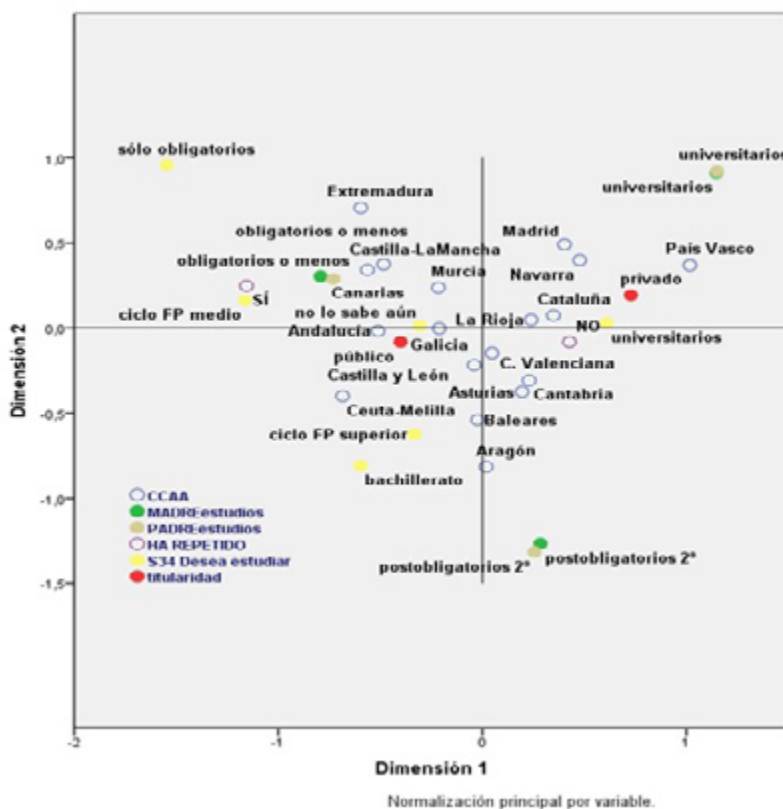


Gráfico 5. Análisis de correspondencias múltiples. Diagrama conjunto de puntos por categorías.
 Variables: CCAA, expectativas estudio, repetición curso, estudios madre, estudios del padre, titularidad del centro.



Fuente: Elaboración propia con datos del IE (2011)

6

La experiencia familiar, educativa y laboral de los jóvenes ni-ni en España. Una panorámica general de la garantía juvenil como política de activación de empleo.

The family, educational and labor experience of young people neet in Spain. A general panoramic of the youth guarantee as an employment activation policy.

Juan García-Fuentes

garciafuentesj@ugr.es

Doctorando FPU de la Universidad de Granada

Resumen: El escenario de crisis económica en el que se encuentra Europa, mermado por una situación preocupante de desempleo juvenil, se ha convertido en un problema de grandes dimensiones en muchos de los países que conforman el mapa europeo, destacando el caso de España, como uno de los más afectados por la crisis. La invisibilidad de la población juvenil, acompañada por el deterioro de los servicios sociales (educación, salud, empleo...) está afectando a la juventud más vulnerable que se encuentra en situación de riesgo y exclusión social. Estos jóvenes, principalmente NI-NI, transitan hacia el mercado laboral de forma precaria, insegura y desestandarizada, afectando de forma negativa a sus trayectorias hacia la emancipación y el ingreso al mundo adulto. En este proceso, son muchos los que abandonan de forma prematura sus estudios, por lo que se augura una situación penosa para el futuro juvenil y de la sociedad en general. A lo largo de este artículo se tendrá en consideración la situación española, aportando las experiencias juveniles de jóvenes entrevistados que nos relatan sus vivencias en sus distintas transiciones familiares, educativas y laborales. Por último, y tras la complicada situación de desempleo juvenil en Europa y, principalmente en España, se contempla el programa de Garantía Juvenil como respuesta para invertir esta situación y lograr que la juventud más vulnerable pueda volver a engancharse a un mercado laboral enquistado y sin garantías.

Palabras clave: NI-NI, juventud, Garantía juvenil, política, transiciones.

Abstract: The scenario of economic crisis in which Europe finds itself, reduced by a worrying situation of youth unemployment, has become a problem of great dimensions in many of the countries that make up the European map, highlighting Spain and Italy, as two of those most affected by this crisis. The invisibility of the young population, accompanied by the deterioration of social services (education, health, employment ...) is seriously affecting the most vulnerable youth who are at risk and social exclusion. These young people, mainly NI-NI, travel to the labor market in a precarious, insecure and destandardized manner, negatively affecting their trajectories towards emancipation and entry into the adult world. In this process, there are many who leave their studies prematurely, which is a harrowing situation for the future of youth and society in general. Throughout this communication, the Spanish and Italian situation will be taken into account due to the similarities they present, providing the youth experiences of young people interviewed who tell us their experiences in their different transitions to the labor market, in the family and in the education system. Finally, after the serious situation of youth unemployment in Europe and mainly in Spain and Italy, the Youth Guarantee Program and the Comprehensive Plan for Qualification and Employment, carried out by the Chamber of Commerce, are considered as responses to invest this situation and ensure that the most vulnerable youth can re-engage in a labor market entrenched and without guarantees.

Keywords: NEET, youth, Youthguarantee, politics, transitions.

INTRODUCCIÓN

La crisis socioeconómica que ha vivido España en la última década, ha supuesto una transformación social que está repercutiendo de forma directa e intermitente en aquellos sectores de la sociedad más vulnerables. En estos años, las diferentes formas de participación en la vida diaria han ido redefiniendo otras formas de actuación. La difícil situación que existe en referencia al mercado laboral, donde el desempleo es su fuente de expresión más ardua, ha generado un descontento general en la población que ve, como sus años de logros, están estancados por una crisis económica. Esta situación está transformando la nueva vida de las personas y, en especial, la de los jóvenes, que viven en un contexto social y laboral precarizado, inseguro e intermitente que no garantiza una vida futura digna. Por tanto, son los destinatarios de unas políticas que intentan ofrecer y dar respuesta a sus necesidades más urgentes y que, sin una actuación rápida y resolutive, verán cómo sus opciones futuras de estabilidad económica y social se verán frustradas (Eurofound, 2012).

Tanto en el contexto español como en el europeo, el potencial de la población juvenil en relación a la actividad profesional y económica, es un aspecto importante a tener en cuenta para mantener el modelo de bienestar social (Rollnik-Sadowska, 2016). A nivel europeo, esta situación de inactividad formativa y laboral, trasladada a jóvenes que ni estudian ni trabajan, más conocidos como NI-NIs, es considerada un grave problema dentro del contexto social juvenil (Eurofound, 2012). Sin embargo, la problemática aumenta cuando dichos países no pueden utilizar plenamente las capacidades de estos jóvenes y tienen que trabajar para el logro de políticas juveniles dirigidas a la formación y el empleo (Ibid, 2012).

Siguiendo este orden de ideas, la integración de los jóvenes en la sociedad no puede definirse como un periodo lineal de transición, sino que es reemplazado por trayectorias cada vez más individualizadas y reversibles entre la escuela y el trabajo. Por ello, establecer políticas dirigidas a la juventud más vulnerable y proveniente de entornos desfavorecidos, inmigrantes y minorías (Rollnik-Sadowska, 2016), será una apuesta necesaria para reducir el número de jóvenes en esta situación.

Por todo ello, en la sociedad actual, y teniendo en cuenta todas estas consideraciones, los jóvenes desempleados y sin estudios, se han convertido en el foco central de atención para la Unión Europea en la estrategia global de crecimiento, UE 2020, donde establecen las líneas generales para reducir el abandono educativo temprano y aumentar el número de jóvenes que terminan estudios terciarios (Rollnik-Sadowska, 2016), enfatizando de forma clara, en la importancia de resolver esta situación NI-NI (Eurofound, 2012), donde se afirma que tener estudios de baja cualificación, dificultaría conseguir un empleo con garantías (Torrejón-Velardiez y Ermólieva, 2016, p.123).

Aunque esta situación ha afectado a todos los países que conforman el mapa europeo, los efectos de la crisis socioeconómica, no han repercutido de la misma manera entre unos países y otros, donde España y los países vecinos del sur, son un claro ejemplo de la difícil situación que arrastran en relación al desempleo juvenil (Ingellis y Calvo, 2015). Por ello, el objeto de este artículo se divide en dos partes. Una, visibilizar las experiencias juveniles de los jóvenes españoles que, a partir de una entrevista oral, nos relatan sus experiencias educativas y laborales en el transcurso de sus trayectorias, con la intención de dar a conocer, aquellas vivencias que han transformado su ámbito familiar, educativo y laboral y aquellas dificultades encontradas entre

sus diferentes transiciones. Y, dos, en el análisis de las principales características de Garantía Juvenil para atender a la vulnerabilidad de las transiciones de estos jóvenes que, evidencian las limitaciones que tienen de acceso al programa o la consecución de sus objetivos. El análisis lo realizamos a partir del discurso de varios chicos y chicas, beneficiarios y beneficiarias del Programa de Garantía Juvenil. Estos jóvenes tienen unas trayectorias educativas y laborales muy diferentes entre sí, desarrolladas desde unos contextos socioeconómicos y familiares que posibilitan o merman la manera en que transitan hacia el mercado laboral.

PANORAMA SOCIAL DE LOS JÓVENES NI-NI: ¿Qué está sucediendo con la juventud?

España se caracteriza por ser un régimen de transición subproteccionista, conformado por la aplicación de una serie de políticas sociales que no ayudan a la emancipación de los jóvenes y que no benefician las posibilidades de emprender un futuro autónomo e independiente (Moreno Mínguez, 2012). En consecuencia, en la vida del joven, son varios los condicionantes familiares, educativos, sociales y económicos que forman parte de su contexto social y que, de una manera directa, van a influir en las transiciones que realizan hacia el mundo adulto. Este proceso, no solo impregnado por circunstancias de crisis social, económica y laboral, sino también por la inestabilidad de las políticas públicas (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004), no contribuyen a tránsitos exitosos juveniles hacia el mundo adulto. Asimismo, el desequilibrio y la fractura existente entre la formación y el empleo, agrava de manera más fehaciente, la situación juvenil, donde las transiciones desde el sistema educativo hacia el mercado laboral se hacen cada vez más difíciles, encontrando trayectorias cada vez más inseguras y precarias (Cardenal de la Nuez, 2006) que no garantizan la inserción segura en el mercado de trabajo.

El contexto social de los jóvenes, marcado por una crisis socioeconómica que ha hecho tambalear los cimientos del Estado de Bienestar, pone en entredicho la capacidad institucional para hacer frente a un panorama incierto para el futuro de la población joven más vulnerable. Las transiciones de los jóvenes hacia la madurez, están sufriendo un proceso de desestandarización, con unas trayectorias juveniles cada vez más azarosas, reversibles e individualizadas, dentro de una sociedad que pone cada vez más trabas a los jóvenes que quieren insertarse dentro del mercado laboral (Du Bois-Reymond, López Blanco, 2004). En este escenario peliagudo, aflora este grupo de jóvenes que, por encontrarse sin estudios y sin trabajo, son objeto de estudio a nivel científico y político, con la finalidad de ofrecer respuestas mediante una serie de programas formativos y laborales que permitan revertir esta situación NI-NI, carente de oportunidades y expectativas laborales.

La aproximación a este estudio requiere, además, de un análisis que permita conocer la realidad transicional de estos jóvenes en relación a la familia, la escuela y el trabajo. En este sentido, las transiciones juveniles, se concretan en trayectorias de jóvenes que no siempre estudian o que, si lo hacen, no tienen oportunidades de inserción laboral que les permita su emancipación y la independencia familiar. Y ahí, se reitera el principal problema de la juventud, la falta de experiencia laboral (Martínez García, 2015) que no hace sino aumentar la incertidumbre entre ellos: uno, a continuar realizando estudios superiores a los logrados para conseguir mayor nivel de cualificación. Y dos, aceptar empleos inseguros y precarios que lleven más tarde a engrosar las listas de jóvenes inactivos (Serracant, 2012).

METODOLOGÍA

La metodología utilizada consiste en una investigación de corte cualitativo. Para ello, utilizamos la entrevista biográfica como técnica de recogida de datos para el estudio de este trabajo. La intención con la que se presenta esta investigación, tiene su cauce en la visibilización de la juventud más vulnerable y su diseño está dividido en dos fases.

Una primera fase, establecida con la finalidad de exponer el proceso explicativo sobre la situación de los jóvenes NI-NI y sus trayectorias familiares, educativas y laborales. Para tal propósito, se ha llevado a cabo un análisis bibliométrico de los trabajos más relevantes, con el fin de compilar las referencias más destacadas en este trabajo. Asimismo, como categorías esenciales de la investigación se han señalado “jóvenes NI-NI”, “transiciones” “sistema educativo” y “mercado laboral”, como otras definiciones, relacionadas con el estudio.

En una segunda fase, se analizará la narración de las trayectorias familiares, educativas y laborales a diez jóvenes NI-NI realizadas bajo la participación en el proyecto de investigación YOUNG ADULLLT¹, para conocer en primera persona, su relación con estas instituciones. De esta manera, la información que se analiza para este artículo se centra fundamentalmente en el grupo de jóvenes NI-NI entre los 17 y 29 años que, en el momento de la entrevista, se encontraban sin formación y sin trabajo. Asimismo, no se presentan sus historias de vida, sino, solamente, fragmentos de éstas con el objetivo de dar a conocer cómo se sienten y cómo valoran su situación vivida en la familia, la escuela y el mercado de trabajo.

Para el análisis de los datos, se ha llevado a cabo la narración descriptiva de las diferentes entrevistas desarrolladas, donde se ha respetado las voces de los jóvenes entrevistados, sin emitir juicios de valor u otras interpretaciones que puedan crear confusión y ambigüedad, destacando como objetivo de las mismas, extraer fragmentos que ayuden a desarrollar un argumento que permita revelar el carácter personal del joven en cada una de sus transiciones.

EL CASO DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES EN RELACIÓN A LA FAMILIA, ESCUELA Y TRABAJO.

La juventud ha pasado de ser considerada un dato estadístico atribuido a un intervalo de edad y criticado por autores como Bourdieu (2000), a una categoría que muestra una heterogeneidad de características que resalta la diversidad entre sus individuos (Martin Criado, 1998). En este sentido, para acercarnos de una manera más cómoda a su significado, es conveniente considerarla a través de una serie de factores familiares, educativos y laborales, donde es fundamental indicar que no todos los jóvenes NI-NI presentan las mismas características y donde encontramos individuos con mayor o menor grado de vulnerabilidad. De manera que, podemos señalar desde jóvenes que provienen de contextos deprimidos y de exclusión social, a individuos que provienen de entornos con una calidad de vida elevada y que deciden, de forma voluntaria y personal, trabajar o no (Carcillo, Fernández, Konigs& Minea, 2015). Además, en España, la

¹ Proyecto Europeo *Policies Supporting Young People in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe*, Horizon 2020-YOUNG-SOCIETY-2015. Coordinador: Dr. Marcelo Parreira. Team leader in Granada: Dr. Antonio Luzón. El proyecto tiene como objetivo, entre otros, analizar las políticas a lo largo de las vidas diseñadas para atender a las necesidades de los jóvenes adultos, así como su potencial para reconocer y movilizar de una manera recursos de estos jóvenes en sus proyectos de vida.

situación del mercado laboral, caracterizado por un empleo flexible y precario, contribuye a nuevos cambios en las transiciones juveniles, donde aparece, una prolongación de la etapa juvenil, conocida como juventud tardía (Heinz, 2009). De esta manera, la franja de edad estipulada para los jóvenes que no se están formando y que carecen de empleo, es aumentada hasta los treinta y cuatro años, formando parte de este grupo todos aquellos jóvenes que traspasan la barrera de los veintinueve años (Serracant, 2012). Sin embargo, cuando nos referimos a los jóvenes, estos, no pueden ser asociados a un término uniforme y que representa para todos lo mismo.

Por ello, en los diferentes ciclos vitales de una persona, se puede dar cambios que afectan a la manera que tienen de entender su vida; contextos que varían en relación a unas circunstancias familiares y personales, además de los diferentes contextos sociales donde transcurre su día a día.

“Pues bueno, con cinco años vivíamos en un sitio y nos tuvimos que cambiar porque a mi padre lo metieron en la cárcel. Entonces ya vivíamos con mi madre, somos tres hermanas; la más grande, es cinco años más grande que yo, y otra que tengo, es un año más grande que yo, y yo tengo veintisiete ahora y ha sido muy difícil en concreto toda mi vida, hasta que yo ya tengo mi trabajo y tengo mi vida que la rehago yo como me da la gana realmente la verdad, pero de chica he sido... Pues regular, la verdad, pues en los estudios, pues te lo puedes imaginar, era un desastre, no tenía apoyo de mi familia, porque como eran drogadictos, ¿qué apoyo iba a tener? Ninguno, pensaban en la droga, en trabajar para mantenernos y ya está, y poco más...” (ni-ni, 27 años).

De esta forma, y tras valorar la situación de esta joven, donde enfatiza en los problemas familiares y en las repercusiones educativas de dicha coyuntura, es necesario tener en consideración el origen socio-cultural y familiar como una variable importante para pesar la situación del joven. De esta manera, el fracaso, no solo se encuentra en los jóvenes que provienen de diferentes contextos sociales, sino que influye una red de relaciones entre los aspectos más personales del individuo (Enguita, Mena y Gómez, 2010). Sin embargo, aunque no convergen en un mismo patrón de conducta, sí existe un dispositivo de unificación que, lejos de homogeneizar, marca la transversalidad dentro de una misma época, una misma cohorte de edad, que determina un proceso histórico lleno de cambios sociales y culturales, tecnológicos y espaciales, que nos permite referirnos a una determinada generación (Saintout, 2007). Asimismo, es una prioridad, tal y como señala Tarabini (2015), abordar esta situación cuanto antes, ya que no solo dificulta la integración del joven en el mercado laboral, sino que reduce los niveles de equidad y pone en fractura, la cohesión social, el progreso educativo, social, cultural y económico. De igual modo, la crisis socioeconómica ha ocasionado grandes transformaciones en las biografías de los jóvenes, que ven con seria preocupación y dificultad, obtener un empleo una vez finalizados sus estudios.

“no hay una empleabilidad clara, no hay. Lo que veo siempre es que es como muy difícil, parece que es muy difícil trabajar cuando ya te has formado” (ni-ni, 28 años).

En este sentido, la construcción biográfica del ciclo de vida de los jóvenes se irá transformando según las diferentes decisiones que se tomen en relación a los contextos familiares, educativos y laborales que influyen en la construcción de sus biografías personales (Casal, Merino y García, 2011).

En primer lugar, la institución familiar, considerada el primer agente de socialización y uno de los pilares fundamentales en la vida de las personas. Es el elemento principal que alude al bienestar

personal del joven, da el sustento sentimental y emocional necesario, además de satisfacer las necesidades materiales en las primeras etapas de la vida, infantil y juvenil (Marhuenda, 2012). Además, con la situación de crisis actual y las dificultades de acceder a un puesto de trabajo solo consigue revertirse en bienestar social si, dentro del núcleo familiar, existe una fuente principal de sustento, generalmente del padre o la madre, lo que hace, en consecuencia, perdurar las desigualdades existentes entre las diferentes cohortes de edad, con base en el origen social (Gentile y Valls, 2015). Asimismo, un desequilibrio en el desarrollo estructural, educativo, espacial y económico, puede ser un componente negativo en la trayectoria de los jóvenes hacia el resto de transiciones, educativa y laboral.

En segundo lugar, el sistema educativo, donde el joven inicia la construcción de su itinerario formativo y que le proporcionará unos aprendizajes, habilidades y destrezas que tendrá que poner en juego para optar a un puesto de trabajo que le permita llevar una vida autónoma (Escudero, González y Martínez, 2009). Asimismo, es la institución donde los jóvenes pasan más tiempo y la relación que se establezca con ella, puede derivar en procesos de triunfo y/o de fracaso. No obstante, en la actualidad, acabar los estudios tampoco es garantía de encontrar un trabajo estable, debido a las condiciones precarias que actualmente representan el mercado de trabajo, caracterizado por la hostilidad y la inseguridad (Stauber, Kovacheva y Lieshout, 2004).

Y, en último lugar, el mercado de trabajo que es la culminación de una transición marcada por el fin de los estudios y que es la base de sustento para emprender una vida independiente (Beck, 1998). Sin embargo, la llegada a la vida adulta está condicionada por varios aspectos a considerar: por un lado, las expectativas e intereses de los jóvenes, y, por otro lado, el contexto social y las condiciones de vida que influyen en las decisiones que toman, donde los cambios que se producen en el ámbito laboral, referidos en componentes económicos, hacen el resto (López Blasco, 2005). De esta forma, un tránsito adecuado entre el sistema educativo y mercado laboral, aunque no garantice una inserción plena y segura, sí contribuye a que los jóvenes tengan más oportunidades de acceso a un trabajo (Moreno Mínguez, 2017). Por todo ello, el engranaje de estos factores familiares, educativos y laborales va a repercutir en el bastimento de las biografías juveniles, en las decisiones, itinerarios y trayectorias. De esta manera, visibilizar la voz de los jóvenes, va a ayudar a entender, de una manera más personal, su relación con estos factores y cómo, han ido influyendo en sus vidas.

Interpretaciones personales: La experiencia en el contexto familiar, educativo y laboral de los jóvenes entrevistados.

En relación a la *familia*, la crisis socioeconómica ha minimizado los recursos de aquellos individuos que, tras el estallido de la misma, se vieron desposeídos de un trabajo que garantizara su nivel de vida. La falta de recursos y las pocas opciones de acceder nuevamente al mercado de trabajo, han ocasionado nuevas formas de reajuste familiar, que, debido a la escasez de políticas sociales, tienen que garantizar el bienestar de puertas hacia dentro (Gentile y Valls, 2015).

Esta precaria vinculación laboral tiene una implicación directa en la motividad en los jóvenes. Es decir, se encuentran desprovistos de un empleo, sin cursar ningún tipo de formación y no tienen una visión clara de futuro. De esta manera, esta desgana por no saber cómo enfrentar esta situación laboral y que repercute intrínsecamente en el núcleo familiar, afecta a su autoestima.

“Estoy buscando ahora mismo, no sé. Es que estoy un poco desmotivado. No quiero estresarme ahora mismo. Quiero estar un poquillo más tranquilo, y ya si encuentro algo que me interese, pues hacerlo. Pero ahora mismo no encuentro nada, o sea” (ni-ni, 24 años).

Asimismo, otro factor que influye de forma notoria en las transiciones juveniles, tiene que ver con el nivel socioeconómico de la familia y el entorno donde van construyendo sus diferentes biografías y la relación entre sus miembros, características fundamentales que afectan a sus opciones de vida (Furlong, 2009).

“no sé, ahora me encuentro en el mejor momento de mi vida, estoy bien, estoy contento con lo que tengo y dinero, la verdad que nunca me ha faltado, siempre he estado por así decirlo, muy mimado. Mi familia me ha dado todo lo que ha tenido y más” (ni-ni, 27 años).

“hemos tenido muchos problemas de dinero. Crecí con la mentalidad de que el dinero lo es todo para ser feliz. Con mi madre tenía esta mentalidad, mi padre hizo otra familia con la que tengo poco que decir porque no nos llevamos. Mi madre siempre trabaja, solo la veo por la noche. Esta situación me hizo madurar antes de tiempo ya que yo me tenía que encargar de las cosas de la casa y de mis hermanos pequeños, apenas estudiaba. Hemos pasado muchas faltas” (ni-ni, 17 años).

De la misma manera, otro factor que influye notoriamente en la situación de los jóvenes, va referido al apoyo familiar en relación a sus estudios. La motivación es una característica fundamental para el desarrollo del joven, tal y como podemos apreciar en su discurso.

“Hombre, yo me considero afortunada en el sentido de que he podido estudiar lo que he querido. Gracias al apoyo familiar no me he visto en la necesidad de elegir, pues por, no sé, por no poder a lo mejor económicamente hacer frente, no coger lo que he querido. Yo en ese aspecto la verdad es que me considero afortunada”. (ni-ni, 28 años)

De forma analógica a las diferentes variables familiares que pueden incidir en las trayectorias juveniles, hay que considerar un conglomerado de sucesos que afectan y/o son igualmente significantes en el transcurso de las transiciones; nos referimos a las situaciones de paro, sucesos delictivos y consumo de drogas, entre otras (Casal, Masjoan y Planas, 1987).

Para entender la consonancia que existe entre la familia, el sistema educativo y la precaria situación de los jóvenes en el mercado laboral, tenemos que comprender las disfuncionalidades de nuestro *sistema educativo* (Gentile y Valls, 2015) en el cometido que lleva a cabo con la juventud. En este sentido, por un lado, nadie puede poner en duda la labor que realiza la escuela para preparar al joven y dotarlo de conocimientos, habilidades y destrezas para un futuro. No obstante, por otro lado, la escuela también lleva a cabo procesos de exclusión en la medida de que otorga más posibilidades de éxito para los que consiguen terminar sus estudios y reciben un título y no lo hace en aquellos que se quedan a medio camino (Martín Criado, 2018), que sufren las peores consecuencias de cara al mercado de trabajo y fracasan en su intento de conseguir un tránsito más seguro. Además, siguiendo a Curran y Tarabini (2015), dentro de este proceso influye de manera destacada el origen socio-cultural de la familia y que, Enguita, Mena y Gómez (2010) lo complementan en relación a los diferentes contextos sociales donde se desarrolla el joven y a la red de relaciones entre los aspectos más personales del individuo en relación al propio sistema educativo. De manera que, dentro del contexto escolar, los jóvenes dotan de un carácter importante la relación existente con el docente y el equipo directivo y con el grupo de iguales,

donde se encuentra un discurso con una perspectiva más emocional, como característica a tener en cuenta en su trayectoria educativa.

“nos trajeron a un profesor que tenía tela, era de esos de la vieja escuela, que te chilla, que te dice cosas, me ponía a mí en ridículo, me decía que era la más tonta del mundo” (ni-ni, 21 años).

“la gente es..., yo que sé, es extraña. También eso hace que tú seas de una manera o seas de otra, porque yo cuando estaba chiquitillo y otras personas las veías tú: “¡Venga, vamos a la playa!”, “¡Venga vamos a la obra!”, a no sé qué y no sé cuánto. Entonces también te quita las ganas, si en vez de cuatro amigos tuyos te dicen “vámonos por ahí”, te dicen “vamos al colegio”, también eso influye; mucha gente de cafre. Y yo qué sé”. (ni-ni, 23 años).

En este sentido, siguiendo la línea de estas consideraciones, las situaciones que los jóvenes viven en el entorno familiar y la acumulación de experiencia juvenil en sus diferentes tránsitos educativos y laborales, no pueden ser tenidas en cuenta de la misma manera ni con la misma intensidad. Esto se debe a la variedad de trayectorias de clase social y a la congruencia de varias situaciones personales en un determinado periodo de tiempo: tener responsabilidades familiares, hijos a cargo, estar trabajando o en búsqueda de empleo, vivir en casa familiar, volver a estudiar, entre otros, que rompe el modelo lineal de transición, caracterizado por el fin de los estudios e ingreso en el mercado laboral, hacia un paradigma desestandarizado que no les permite llevar una vida digna (Urraco, 2016). Asimismo, la transición realizada entre la escuela y el trabajo se presenta de manera incierta e insegura para la población joven, que no garantiza, una vez finalizados los estudios, la inserción en el mercado de trabajo (Cardenal de la Nuez, 2006), hecho que va a consolidar un aumento de jóvenes en situación vulnerable y que dará paso a nuevos conflictos entre generaciones (Moreno Mínguez, López y Sagado, 2012).

“Lo que es verdad que sí que noto es la brecha generacional de mis padres no, no... han terminado de estudiar, eh... con 24 años; eres funcionario y, entonces, no tienes ya ni idea de lo que está pasando hoy en día. No en plan mal, sino simplemente es que, me hace gracia porque yo le digo a mi madre: “¿tú alguna vez has estado en el paro?” [Ella misma respondiendo a esa pregunta], “jamás”. Esta es la diferencia, “tú saliste empezaste a trabajar y nunca más has tenido que plantearte nada” [como si se dirigiese a su madre]. Te habrás planteado millones de cosas dentro de tu trabajo, pero digo en cuanto mis padres no saben de búsqueda de empleo, no conocen todo este mundo de las oficinas, de las ayudas, de las no sé qué. Entonces pues yo creo que a nosotros nos ha tocado una época bastante diferente.” (ni-ni, 26 años).

Y, por último, el *mercado laboral*, mermado por una crisis socioeconómica que, desde el año 2008, supuso una serie de cambios y transformaciones en la vida de las personas que vieron como sus posibilidades de integración en la sociedad iban transformándose (Castel, 2014). Asimismo, uno de los principales problemas que tienen los jóvenes es la falta de experiencia profesional, “no se contrata a los jóvenes porque no tienen experiencia, y como no tienen experiencia, no se les contrata” (Martínez García, 2013, p.82).

“Hoy en día en los trabajos piden mucho, o por ejemplo cuando piden años de experiencia y tal y tú sabes que vienes de estudiar lo que sea y no te han ofrecido ningún tipo de experiencia laboral. Obviamente, aunque tengas los requisitos, mientras no tengas esa experiencia laboral que suelen pedir, no llegas a ningún lado y si tú vienes, por ejemplo,

yo vengo del bachiller y en el bachiller no me han dado nada. He estado allí, he hecho lo que he podido y ya está. No me han ofrecido ningún trabajo porque eso va más con los Grados Superiores y todo ese rollo” (Joven NI-NI, 24 años)

“No tengo experiencia, pero nunca la tendré si no me dan la oportunidad” (ni-ni, 25 años)

Esta difícil situación, mermada por la falta de oportunidades reales para encontrar un trabajo estable y seguro, ha propiciado que los jóvenes, al ver amainadas sus opciones de inserción laboral, busquen en el exterior, otras opciones laborales que no pueden conseguir en su país de origen, de manera que, la crisis, ha originado un aumento de la población joven que emigra para conseguir mejores oportunidades de empleo (Gentile y Valls, 2015).

“Acabé la carrera y viendo las pocas opciones de trabajo que había, casi todos mis amigos estaban en paro, al día siguiente de acabar la carrera, me compré mi billete de avión y me fui a Londres a buscar trabajo, estuve dos años” (ni-ni, 29 años).

Sin embargo, no todos los jóvenes tienen la opción de emigrar a otro país en busca de un futuro, por lo cual, se ven casi obligados a buscarse la vida con trabajos precarios y sin beneficios a largo plazo. Acción que, conocida como economía sumergida, atenta contra los derechos laborales de los jóvenes, que no van gozar de unas garantías sociales mínimas, una vez que sean despedidos de sus trabajos (Jiménez y Martínez-Pardo, 2013). Además, toda esta inestable situación en relación al mercado laboral, también ha propiciado que, lejos de verse obligados a aceptar trabajos precarios, vuelvan al sistema educativo, en la medida de sus posibilidades, para seguir formándose y aumentar sus opciones laborales (Gentile y Valls, 2015).

Todos estos cambios han derivado en nuevas estrategias para afrontar la falta de oportunidades laborales. Asimismo, retrasar la emancipación y aumentar la permanencia en el hogar familiar, se ha convertido en una maniobra para seguir formándose, buscar trabajo o para ahorrar dinero y planificar de una manera más segura la transición hacia la independencia (Íbid, 2015), en la medida que los padres puedan seguir sustentando sus necesidades materiales, económicas y residenciales (Moreno Mínguez, 2013).

En estos momentos de volubilidad, son más necesarias que nunca, la inversión en políticas activas de empleo para garantizar el futuro social y económico de los jóvenes, con estructuras sólidas de protección pública, donde, Garantía Juvenil, se ha convertido en el programa estrella, dispuesto desde Europa, para solucionar el problema de los jóvenes en relación al mercado de trabajo.

GARANTÍA JUVENIL COMO POLÍTICA ACTIVA DE EMPLEO: LIMITACIONES DEL PROGRAMA.

En la última década, la situación económica europea era golpeada con dureza por las elevadas tasas de desempleo juvenil, lo que supuso, debido a la precaria situación de los jóvenes en el mercado laboral, un intento de revertir este escenario peliagudo que ya empezaba a ser preocupante (Cabasés Piqué, Pardell y Serés, 2017). De esta manera, es, durante el año 2013 y debido a las consecuencias de la crisis, cuando se pone en marcha, por el Consejo Europeo, el marco general del Programa de Garantía Juvenil. Se implanta en España en septiembre del 2014 tras la Ley 18/2014, de 15 de octubre, de aprobación de medidas urgentes para el crecimiento, la competitividad y la eficiencia, donde se establece, en el capítulo VIII, el régimen de implantación de esta medida para lograr que los jóvenes puedan recibir una oferta formativa y laboral.

En este sentido, las acciones pensadas para cumplir con el objetivo del programa, que todos los jóvenes menores de 30 años reciban una oferta de empleo, educación continua, formación de aprendiz o periodo de prácticas tras acabar la educación formal o quedar desempleados (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013), giran en torno a las directrices implantadas por el Consejo europeo de 22 de abril de 2013. Estas medidas, con especial atención al género, a la diversidad de situaciones juveniles, a la realidad y las circunstancias locales, de la región y las necesidades nacionales, intentan abrir paso a mejoras sustanciales en la empleabilidad de estos jóvenes desempleados (Rodríguez-Soler y Verd, 2017).

De ese modo, nos referimos a una iniciativa que propone impulsar el empleo del sector de la población más joven para avanzar en el camino de la recuperación económica. Se habla de un programa de <<Garantía>> por lo que supone que “los servicios públicos de empleo deben utilizar todo tipo de medios a su alcance para proporcionar una oferta laboral o una orientación o formación que permita finalmente la inserción laboral de los jóvenes desempleados” (Íbid, 2017:3).

Sin embargo, la invisibilidad laboral de estos jóvenes, enquistada en un mercado laboral hostil e inseguro (Stauber, Kovacheva y Lieshout, 2004), con un modelo de empleo basado en la temporalidad, en trabajos parciales y con salarios muy bajos (Cabasés Piqué, Pardell y Serés, 2017), está cuestionando la capacidad del programa para revertir esta situación juvenil. En consecuencia, las políticas que plantean una nueva forma de revolucionar el empleo juvenil, no están dando el resultado esperado, “tratando de delegar en los individuos las responsabilidades de adaptarse constantemente a las exigencias del mercado laboral” (Walther, 2004, p.135), las cuales se están definiendo de forma homogénea, donde se obvia “las múltiples dimensiones vinculadas a las debilidades estructurales del mercado laboral español, así como la edad, a la formación de los jóvenes y, en menor medida, al sexo” (Moreno Mínguez, 2017, p.1). Además, la escasa visibilidad del programa y de las campañas publicitarias en relación a este programa, hace que los jóvenes no cuenten con la información necesaria para poder inscribirse y formar parte de la iniciativa (íbid, 2017). Sin embargo, para que las políticas puedan garantizar una estabilidad a los jóvenes, estos necesitan participar en ellas, aportando sus necesidades, inquietudes, experiencia y ofreciendo otra visión más próxima al problema del desempleo juvenil.

Hacemos referencia a jóvenes que ni estudian ni trabajan, que no han superado sus estudios obligatorios o que han abandonado de forma temprana el sistema educativo, a jóvenes con problemas familiares trayectorias escolares y profesionales precarias, a jóvenes con problemas de salud o de discapacidad, así como a jóvenes que han terminado sus estudios superiores, que están sobrecualificados y que se encuentran también ante la problemática del desempleo juvenil. Asimismo, debido a la heterogeneidad de situaciones y/o características que presentan, hacen muy difícil conseguir las expectativas fijadas, donde se evidencia un leve descenso del número de jóvenes que han podido integrarse en el mercado laboral desde la irrupción de la crisis (Escudero, 2016). De esta manera, las políticas activas de empleo, no están logrando los objetivos fijados, donde las medidas desplegadas en el marco del programa son demasiado rígidas y de carácter generalista, lo que supone desatender las particularidades y diferencias del grupo de jóvenes al que se dirigen (Rodríguez-Soler y Verd, 2017).

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha llevado a cabo un acercamiento a la realidad de jóvenes entrevistados que, bajo la situación de encontrarse sin formación y sin trabajo, han representado sus proyecciones, inquietudes y realidades bajo la triada, familia, escuela y trabajo. Por ello, al margen de las situaciones de desempleo y de vulnerabilidad existentes, la mirada que se intenta reflejar nos permite extraer algunas consideraciones derivadas de nuestro trabajo de investigación sobre la visibilidad otorgada a estos jóvenes. En este sentido, estas entrevistas biográficas, han permitido apreciar las siguientes conclusiones generales:

En relación a la crisis socioeconómica, ha originado un reajuste en las nuevas formas de vida en la familia, donde aparecen nuevas estrategias juveniles para poder afrontar de forma más satisfactoria sus planes de futuro. Además, la situación de muchos jóvenes se ha visto agravada por la pérdida de empleo y de formación, hecho que ha dado lugar al incremento de jóvenes sin estudios y sin trabajo, factor que influye en sus transiciones juveniles. De forma que, el anquilosamiento de sus trayectorias se refleja en el complejo equilibrio existente entre el sistema educativo y mercado laboral. Los jóvenes, no logran independizarse e iniciar un proyecto de vida autónomo e independiente y eso produce una parada en su transcurso transicional.

Esta triada a la que nos referimos, clasificada en tres grandes ámbitos: familia, escuela y trabajo, ha sido el engranaje biográfico en la vida de estos jóvenes. En primer lugar, en referencia a la familia, esta sigue siendo el pilar fundamental de anexión y refugio ante la crisis. Asume un rol proteccionista debido a la escasez de políticas sociales que no posibilitan el bienestar de los ciudadanos. Además, factores como el nivel socioeconómico o el entorno social donde realizan sus trayectorias de vida, van a marcar sus oportunidades reales de futuro. De tal forma que la clase social de la familia sigue siendo una de las características más asociadas al fracaso escolar, y por tanto a la situación de NI-NI (Martínez-García, 2013). Asimismo, la precaria relación que tienen con el mercado laboral repercute, de forma directa, en la motivación, que afecta a la manera de afrontar los problemas y que tiene su repercusión en el núcleo familiar.

En segundo lugar, la trayectoria educativa de los jóvenes está marcada por el desempeño de su experiencia escolar, de manera que, tendrán más oportunidades aquellos jóvenes que consigan superar con éxito sus cursos académicos en detrimento de los que no consiguen aprobar y se quedan en mitad del camino, que sufren las peores consecuencias para con el mercado laboral. A su vez, dentro de este transcurso, incide el hecho de las vivencias y resultados negativos que hayan experimentado en su contexto social más próximo, donde influye el origen socio-cultural familiar y la red de relaciones entre iguales tanto fuera como dentro del escenario educativo. Asimismo, los jóvenes dotan, además, de una gran importancia a la relación con el docente y con sus compañeros de clase, que, desde una visión más emocional, influye en su autoestima, motivación y desempeño.

Y, en tercer lugar, el mercado laboral, que supone un problema estructural al que se enfrentan una vez que han finalizado o no sus estudios. En este sentido, el contexto actual que viven los jóvenes, en un escenario donde impera el desempleo, no es más que la expresión más ardua de una crisis que agrede duramente al mercado laboral. Asimismo, uno de los mayores problemas a los que se enfrentan los jóvenes en su andadura profesional es la falta de experiencia y las dificultades que, por consiguiente, tienen de acceso a un puesto de trabajo. Por ende, la salida del país de origen en busca de nuevas oportunidades laborales se ha convertido en una solución para mitigar la incertidumbre actual, caracterizada en trabajos precarios, flexibles y temporales.

Finalmente, en esta coyuntura de inestabilidad laboral, las inversiones en políticas juveniles serán necesarias para garantizar el futuro laboral de los jóvenes. Con este desempeño, nace Garantía Juvenil como programa formativo-laboral para conseguir revertir la situación de la juventud en relación al mercado laboral y que habrá que esperar a su finalización para poder comprobar si ha cumplido o no sus objetivos. Es necesario aclarar que, en el análisis realizado hasta la actualidad, por parte de investigadores que trabajan el fenómeno, muestran unos resultados poco favorables. No obstante, se puede argumentar que estos resultados suponen un comienzo, que ha de ser más prolongado y, sobre todo, con una aproximación de mayor calado una vez que el programa concluya.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.
- Cabasés Piqué, M.A., PardellVeà, A., y SerésCabasés, À. (2017). El modelo de empleo juvenil en España (2013-2016). *Política y Sociedad*, 54 (3), 737-759.
- Carcillo, S., Fernández, R., Königs, S., y Minea, A. (2015). *NEET Youth in theAftermath of the Crisis: Challenges and Policies. OECD Social, Employment and Migration*. París: OECD, WorkingPapers, 164.
- Cardenal de la Nuez, M.E. (2006). *El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*. Madrid: CIS.
- Casal, J., Masjoan, J.M., y Planas, J. (1987). Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta, *Verano 88*, 1, 97-194
- Casal, J., Merino, R, y García, M., (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 96(4), 1139-1162.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 15-24
- Curran, M., Tarabini, A. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 7-26
- Du Bois-Reymond, M., y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Libro estudios juveniles*, 65, 11-29.
- Escudero, J.M., González, M.T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Escudero, R. (2016): El Sistema Nacional de Garantía Juvenil: entre un amplio número de medidas y unos resultados aún insuficientes. En Escudero, R. (2016). *Jóvenes y empleo. Una mirada desde el derecho, la sociología y la economía*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

- Enguita, F., Mena, L., y Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Colección de Estudios Sociales de La Caixa.
- Eurofound (2012). *NEETs—Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Executive summary*. Luxembourg: European Union: Publications Office of the European Union.
- Furlong, A. (2009). *Handbook of youth and Young adulthood. New perspectives and agendas*. Oxford: Routledge.
- Gentile, A., y Valls, F. (2015). La intensificación de la inestabilidad laboral entre los jóvenes en España. ¿Una cuestión crítica para el relevo intergeneracional? *Panorama Social*, 22, 111-125.
- Heinz, W.R. (2009). "Youth transitions in an age of uncertainty". En *Handbook of youth and young adulthood*, editado por Andy Furlong, 3-13. New York: Routledge.
- Ingellis, A.G., y Calvo, R. (2015). Desempleo y crisis económica. Los casos de España e Italia. *Sociología del Trabajo*, 84, 7-31.
- Jiménez, A., y Martínez-Pardo del Valle, R. (2013). *La economía sumergida en España*. Madrid: Fundación de estudios financieros
- López Blasco, A. (2005). *Informe Juventud España 2004*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Marhuenda, F. (2012). *La Formación profesional: logros y retos*. Madrid: Síntesis.
- Martín Criado, E. (1998). *Producir la juventud: crítica de la Sociología de la Juventud*. Madrid: Istmo.
- Martín Criado, E. (2018). Juventud y educación: cuestión de clase. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 15, 1-17.
- Martínez García, J.S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Catarata.
- Martínez García, J.S. (2015). Educación, mercado de trabajo, juventud y ciclo económico, *Panorama Social*, 22, 93-110.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2013). *Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil en España*. Estrategia de emprendimiento y empleo joven: Unión Europea.
- Moreno Mínguez, A. (2012). La invisibilidad de los y las jóvenes en los servicios sociales del Estado de bienestar español. *Revista de Estudios de Juventud*, 97, 93-108.
- Moreno Mínguez, A., López, A., y Segado, S. (2012). La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía. *Colección estudios Sociales*, 34, Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Moreno Mínguez, A. (2013). *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Moreno Mínguez, A. (2017). El reto de la Garantía Juvenil. ¿Solución a un problema estructural? *Observatorio Social de la Caixa*, 1-16.
- Rodríguez-Soler, J. y Verdi, J.M. (2017). El diseño y despliegue del sistema de garantía juvenil en España. Un análisis documental. *Revista Española de Sociología (RES)*, 27, 1-18.

Serracant, P. (2012). *Generació NI-NI, estigmatització i exclusió social*. Catalunya: Generalitat Catalunya, Col·lecció aportacions, nº 48.

Rollnik-Sadowska, E. (2016). Young people in the European Union Labor Market. *Journal of Sciences*, 1 (8), 80-92.

Saintout, F. (2007): *Jóvenes e incertidumbres. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Tesis doctoral Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales: Argentina.

Stauber, B., Kovacheva, S., & Lieshout, H. (2004). Flexibilidad y seguridad: El supuesto dilema de las políticas de transición. *Estudios de Juventud*, 65/04, 99-114.

Tarabini, A. (2015). ¿Qué se esconde bajo las apariencias? *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 42-43.

Torrejón-Velardiez, M., y Ermólieva, E. (2016). Problemas de la juventud en el mercado laboral de España. *Iberoamérica*, 4, 114-135.

Urraco Solanilla, M. (2016). De padres a hijos. Reflexiones sobre la pervivencia de la pauta sociolaboral fordista-keynesiana y su modelo de transiciones juveniles. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 1, 1-14.

Walther, A. (2004). Dilemas de las políticas de transición: discrepancias entre las perspectivas de los jóvenes y de las instituciones. *Estudios de Juventud*, 65(4), 133-150.

7

La influencia del centro de secundaria en el itinerario hacia la universidad

Highschool influence on the university pathway

Marina Elias y Lidia Daza

meliasandreu@gmail.com; marinaelias@ub.edu

ldaza@ub.edu

Profesoras del Departamento Sociología de la Universitat de Barcelona. Miembros del GRET (Grup de Recerca Educació i Treball) de la Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen: El objetivo de esta comunicación es explorar el impacto de las características individuales junto a las características familiares, y los factores institucionales vinculados al centro escolar, en la decisión del itinerario educativo, desde la finalización de la ESO hasta 3 años posteriores. Para ello se utiliza el análisis multinivel, bajo el planteamiento de un modelo con dos niveles de variables, correspondiendo el nivel 1 a los estudiantes una vez finalizada la ESO, y el nivel 2 a los centros escolares donde la cursaron. Las variables independientes empleadas en el estudio pertenecen a los siguientes ámbitos del estudiante: ámbito personal y familiar (características socio-culturales, sexo, notas obtenidas y repetición); y ámbito escolar (características de la escuela en términos de titularidad y complejidad, imagen del centro y orientación del centro para la elección). La variable dependiente es si el itinerario elegido por el estudiante ha sido la vía académica (Bachillerato y universidad) u otras vías. La hipótesis de partida es que ciertas características del centro pueden compensar las diferencias de origen de los jóvenes. La muestra, que parte de un proyecto internacional de comparación entre ciudades, consiste en un total de 2056 estudiantes que cursaban 4º de ESO en el curso 2013-14 —o que habían nacido en el año 1998— matriculados en 27 centros de la ciudad de Barcelona. Los resultados obtenidos refutan la hipótesis de partida, la buena imagen y relaciones en los centros y su orientación académica y laboral no son mediadoras de la relación ya comprobada entre la composición social de los centros y las elecciones de los estudiantes.

Palabras clave: análisis multinivel, efecto centro, itinerario educativo, desigualdad educativa, rendimiento académico.

Keywords: multilevel analysis, school effect, educational pathway, education inequality, achievement.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación se presenta quiere compartir algunos nuevos resultados sobre la importancia del centro escolar al estudiar la trayectoria del estudiante. Los datos no son claros respecto al peso que tiene este tipo de factores frente a la importancia de las competencias individuales y sobre todo las variables familiares. Constantemente se evidencia el peso del nivel educativo de los progenitores o la clase social de origen como uno de los elementos que más influyen en el éxito y trayectoria de los hijos a nivel educativo. Conociendo la segregación escolar existente, se ha analizado anteriormente si realmente se debe al hecho de tener padres con estudios o al acudir a un centro donde el entorno de compañeros tiene ese mismo perfil. Los resultados se van consolidando en el sentido de la importancia de las variables individuales, pero con un peso relevante del centro y su composición social (Benito y González-Balletbò, 2013). En este punto, consideramos relevante preguntarnos si el peso del centro va más allá de su composición y titularidad, y aspectos relacionados con la imagen del centro, la orientación del centro o su oferta educativa pueden jugar también un papel explicativo.

Este trabajo se enmarca en los estudios sobre desigualdades educativa, concretamente en las investigaciones en torno a las elecciones educativas de los jóvenes (Tarabini y Curran, 2015; Bernardi y Cebolla, 2014; Daza, Troiano y Elias, en prensa).

Parte de los últimos trabajos realizados desde el GRET se han centrado en el análisis de los efectos primarios y secundarios de Boudon, y por tanto hasta qué punto el rendimiento y las decisiones en los diferentes puntos de inflexión del sistema educativo español (digamos el paso de la ESO a la postobligatoria, o de ésta a la universidad), se ven influenciados por la clase social familiar. Los resultados constatan la importancia del nivel educativo de los padres en las notes, así como también en los itinerarios a seguir. Así como también la fuerza que vuelve a coger el nivel económico de las familias a la hora de ir a la universidad, precisamente ahora en un momento de crisis, aumento de las tasas universitarias, dificultad mayor para obtener becas, etc.

Pero queremos ahondar sobre la importancia del centro escolar en el que se ha cursado la secundaria, dado que se muestran evidencias de como el centro puede tener algún tipo de influencia. Lo cual empieza a interesar con el Informe Coleman, y sin ir más lejos, el último informe INJUVE pone de nuevo sobre la mesa lo determinante del centro donde estudia en la trayectoria educativa. Y lo hacemos adoptando la perspectiva de las transiciones, situando las elecciones de la juventud en un contexto biográfico (Milesi, 2010; Torrents, 2015; Casal, 2006; Casal, García y Merino, 2007).

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La relevancia del centro y del contexto escolar en la investigación sobre desigualdades educativas tiene su origen en el *Informe Coleman* (1966). No obstante, desde la publicación de dicho informe la investigación en este terreno ha evolucionado bastante, en cuanto a las técnicas utilizadas y las variables utilizadas (Ruiz de Miguel, 2009).

Al hilo de la importancia que tiene el origen familiar en el éxito o fracaso educativo de los hijos y a la importancia de la composición social de las escuelas, nos remitimos a la abundante literatura sobre desigualdades educativas, que insiste en proclamar el impacto que tienen las variables familiares en interacción con las escolares en el desempeño de los estudios, pero también en las

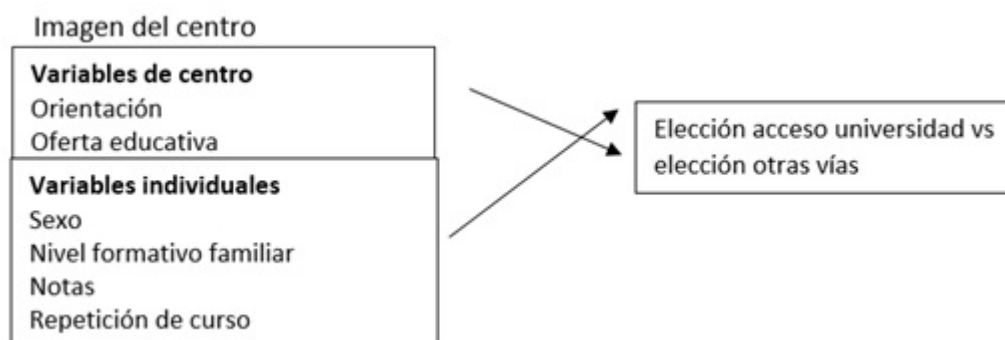
elecciones que toman los estudiantes. Para ello adoptamos la separación clásica entre lo que se denomina los efectos primarios (EP en adelante) y los efectos secundarios (ES en adelante) (Boudon, 1973). Los EP explican la desigualdad educativa a partir de cómo el origen social influye en la adquisición de competencias académicas a través de diferentes mecanismos como la disponibilidad de recursos económicos, culturales y sociales de las familias, y que ponen a disposición de su descendencia. Esto tiene una relación directa con el rendimiento de sus hijos. Los ES, en cambio, explican cómo el origen social afecta directamente las decisiones educativas, a pesar de que los hijos de una y otra clase social tengan el mismo nivel de competencias. Se trata por tanto de comprender en qué medida la desigualdad referida a las oportunidades educativas es atribuible al desempeño del estudiante, o bien a las decisiones que toman en cada encrucijada educativa en función de la clase social de origen.

En el momento de la transición a la educación postobligatoria, existe una abundante literatura que muestra el sesgo de la elección de la vía profesional por jóvenes de clase obrera y con un mal rendimiento en la escuela obligatoria desde los pioneros sociólogos franceses Baudelot y Establet (1974). La elección del bachillerato como primera opción si hay buen rendimiento escolar se transforma en alarma cuando alumnos de secundaria con buenas notas prefieren inscribirse en la formación profesional (OECD, 2012). Por mucho que se haya defendido la paridad de prestigio (Teese, 2011) entre la vía académica y la vía profesional, lo cierto es que la conexión de la formación profesional con un menor desempeño académico y con el fracaso escolar, y con un perfil de alumnos de origen social bajo, se mantiene incluso en los países donde se supone que la formación profesional goza de un mayor prestigio social, como en el caso de Alemania (Teese, 2011).

Trabajo anterior (Elias y Daza, 2017), se veía que el NFF pesa más en el rendimiento, mientras que la titularidad del centro lo hace en la trayectoria. Pero no deja de influir el NFF. Se plantea por tanto el hecho de si se trata de un efecto composición o bien aspectos que tengan que ver con la organización del centro.

Los estudios de Van Zanten aportan una visión interesante al introducir prácticas diferenciales que van más allá de la segregación escolar. Es decir, muestra como más allá de la segregación escolar explicada por la diferente distribución del alumnado entre las escuelas también se debe analizar que hacen estos centros en su práctica diaria. Prácticas organizativas que juegan un papel en la creación y la reproducción de la segregación, y por ende de la desigualdad educativa. La autora se centra en el peso de la elección de los padres de unos centros u otros, y como dicha explicación tiene mucho que ver con la imagen, oferta educativa y orientación que hacen los centros para reclamar la atención de un tipo de público (Van Zanten, 2007).

Hipótesis de partida: Los aspectos organizativos del centro (orientación, oferta o la imagen) pueden compensar el efecto de los aspectos estructurales del centro (titularidad y complejidad) y las variables individuales en las elecciones de los alumnos hacia itinerario académico o no académico.

Figura 1. Modelo de análisis¹

Fuente: elaboración propia

METODOLOGÍA

Muestra

La investigación parte de un artículo amplio que tiene como objetivo analizar las expectativas de los jóvenes que acaban la ESO. Durante el curso 2013-14, se pasó un cuestionario a 2056 jóvenes que estaban realizando 4º de ESO o que habían nacido en el año 1998 pero habían perdido la promoción, fundamentalmente por la repetición. Se trata de un estudio que tiene una dimensión comparativa internacional, en la que se comparan las trayectorias de los jóvenes de diferentes ciudades (Barcelona, Melbourne, Hong Kong, Bergen, Gante, entre otras). En el caso de Barcelona se realizó una muestra por conglomerados de centros de secundaria para tener representación de centros de titularidad pública y privada, y de territorios de diferente complejidad social. Estos mismos alumnos han sido encuestados en los tres años siguientes, de este modo, los datos son longitudinales [panel].

Se realizó una muestra estratificada y bietápica con la que se seleccionaron 27 centros (tabla 1). Se eligieron de antemano dos criterios de estratificación, la titularidad y el entorno.

Tabla 1. Configuración de la muestra según los criterios establecidos

	Centro Públicos		Centros Privados		TOTAL	
	Centros n	Alumnado n [%]	Centros n	Alumnado n [%]	Centros n	Alumnado n [%]
Alta complejidad	4	321 [15,7]	4	162 (7,9)	8	483 (23,6)
Complejidad media	6	517 [25,2]	8	777 (37,9)	14	1294 (63,2)
Baja complejidad	2	86 (4,2)	3	185 (9,0)	5	271 (13,2)
TOTAL	12	924 (45,1)	15	1124 (54,9)	27	2048 (100)

Fuente: elaboración propia

¹ Las variables de centro en cursiva ya fueron analizadas en otra comunicación (Daza y Elias, 2017). En esta se han añadido otros elementos del centro para ver si pueden compensar las relaciones encontradas.

El primer cuestionario que se realizó, el más completo de todos, contiene una larga batería de preguntas de diferentes aspectos tanto personales como institucionales. Centrándonos en los aspectos que se tienen en cuenta en este artículo se les preguntaba por las expectativas en el año siguiente al obtener el título, sus aspiraciones laborales a los 30 años y también preguntas referidas a sus notas.

En las encuestas realizadas posteriormente, en el primer recontacto (curso 2014-15) y en el segundo recontacto (curso 15-16) se les preguntaba qué estudios estaban cursando realmente, creencias sobre sus notas, expectativas futuras, su itinerario previsto en 3-4 años y el probable, entre otras.

Cada una de las olas implicó la pérdida de parte de la muestra inicial obteniendo 2056 en la primera ola, 1813 en la segunda (pérdida del 11,82%), y 1548 en la segunda (pérdida del 24,71%, respecto a la n inicial). Es por ello que se aplicó una ponderación, a través del método Ponderación de Probabilidad Inversa (IPW, por sus siglas en inglés) a partir de las variables sexo y nivel formativo familiar. Ponderación diferenciada en cada una de las olas para corregir la atrición de la muestra. Todos los análisis que se presentan a continuación se han realizado aplicando la ponderación que le corresponde en cada una de las olas.

Variables

Se han utilizado variables sociodemográficas como el sexo: Hombres (1087/52,9%) y Mujeres (969/47%) y el *nivel formativo familiar*: Estudios universitarios (816/40,8%), Estudios postobligatorios (516/25,8%), Estudios obligatorios (667/33,4%).

Variables individuales académicas como las notas y la repetición de curso.

Y variables de centro como la complejidad del centro² (alta, media y baja) o la titularidad (pública y privada-concertada). En el segundo análisis multinivel se han introducido las variables de imagen (del profesorado y el centro³, de las relaciones del grupo de iguales⁴ y del comportamiento del alumnado⁵), variables en relación a la orientación interna del centro por parte del tutor o la orientación que los estudiantes se han buscado externamente (internet, jornadas...) y finalmente una variable sobre la oferta educativa del centro (los niveles educativos y si se ofertan ciclos formativos).

2 Se utiliza un índice elaborado por la Inspección de Educación a partir de los indicadores siguientes: diversidad significativa -alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con necesidades educativas específicas (con situación socioeconómica desfavorecida) y alumnos de nueva incorporación al sistema educativo (menos de 2 años) -, movilidad del alumnado y del profesorado, ausencias del alumnado y del profesorado y demanda de escolarización en primero de la ESO.

3 Incluye los ítems: El profesorado es próximo, el profesorado se preocupa por los estudiantes, hay buen profesorado, las asignaturas son interesantes, se obtienen buenas notas, saca la mejor de ti, te ayuda a planificar tu itinerario formativo.

4 Incluye 2 ítems: Hay muchos casos de bullying y hay buena relación entre los alumnos.

5 Incluye los ítems: Generalmente, los estudiantes se portan bien en clase, la mayoría de estudiantes se esfuerzan mucho y la mayoría de estudiantes muestra respeto al profesorado.

RESULTADOS

Inicialmente se comprueba la relación entre la titularidad y complejidad del centro con los itinerarios educativos elegidos por los jóvenes. En las tablas 2 y tres se puede ver una mayor tendencia a la elección del itinerario académico en centros concertados y en centros de baja complejidad.

Tabla 2. Proporción del alumnado en cada itinerario después de la ESO por titularidad del centro escolar de la ESO

	Privado-concertado	Público	Total
Itinerario académico	91,2	63,2	79,6
Itinerario no académico	8,8	36,8	20,4

Tabla 3. Proporción del alumnado en cada itinerario después de la ESO por el nivel de complejidad del centro escolar de la ESO

	Baja complejidad	Complejidad media	Alta complejidad	Total
Itinerario académico	90,6	84,8	55,4	79,3
Itinerario no académico	9,4	15,2	44,6	20,7

Unos primeros resultados sobre la importancia del centro y la composición social, indican claramente que el itinerario académico se da mucho más entre los centros privados-concertados y los de baja complejidad. Sabemos que no hay una correlación titularidad-composición, pero es cierto que hay un claro efecto huida de la clase media de la escuela pública.

Se controla por NFF, para ver si cada elección en un caso u otro de centro es igual para todas las clases sociales o bien, se aprecian diferencias. Si sacamos un hijo con padres con estudios universitarios de una escuela privada y con un contexto similar, y lo ponemos en una escuela pública más diversa, ¿cuál será su itinerario? ¿Tendrá la misma probabilidad de hacer el bachillerato? Si, si pesa el origen familiar, no si pesan las variables del nivel centro. Puede afectar a su rendimiento, pero se aplicarán medidas correctoras (porque los padres ponen recursos, fenómeno explicado por el efecto compensación, [Bernardi y Cebolla, 2014], pero no les afectará en el itinerario.

Estas preguntas fueron respondidas al realizar un análisis multinivel (Merino, 2017) que constató como el nivel superior (centro) tiene una parte de la varianza explicada importante en la explicación de la elección de un itinerario académico (ICC: 0,12). Siendo así, al introducir las variables predictoras, las variables correspondientes al nivel de centro respecto a la elección del itinerario académico o no académico ronda el 12%, y el 88% restante viene explicado por los factores individuales que se han tenido en cuenta.

Tabla 4. Efectos fijos estimados por el análisis de regresión logística multinivel: probabilidad de elegir un itinerario académico vs itinerario no académica. Jóvenes de Barcelona en 4to de la ESO (ISCY Project).

			Modelo nulo	Modelo 1
<i>Nivel</i>	Variable			
	Intercepto		1,452**	0.319
<i>Estudiante</i>	Mujeres			1.329
	Nivel educativo familiar	Estudios universitarios		1.767
		Estudios postobligatorios		0.989
	No repetición			3.367**
	Buenas notas			4.467**
<i>Escuela</i>	Escuela concertada			2.082**
	Complejidad	Bajo		2.943*
		Medio		
Note: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$				

También se calcula el parámetro MOR (Medium of AssociatedRelativeOpportunity). Lo que hace este parámetro es cuantificar la proporción de la varianza entre grupos comparando a un individuo del grupo con mayor riesgo con otro individuo del grupo con menor riesgo o efecto, medido en relación con la variable dependiente. Por lo tanto, acentúa las diferencias entre grupos porque compara individuos con las mismas características. El resultado indica que, si el mismo estudiante se mueve de la escuela con la mayor probabilidad de elegir la vía académica a una con la menor probabilidad de tomar la misma opción, su elección cambiará en una proporción de 1.9%, demostrando que la escuela tiene un impacto efectivo.

A continuación, se introdujeron variables relacionadas con el sexo y el nivel educativo de la familia para ver si había alguna diferencia. El modelo se aplicó por separado para cada sexo y cada categoría de nivel educativo familiar y los resultados fueron claros: la influencia de la escuela se acentúa en los niños, mientras que para las niñas tiene un impacto muy bajo (véase tabla 5). En cuanto al nivel educativo de la familia, el impacto de la escuela es fuerte entre los jóvenes de familias con educación postobligatoria. Los resultados muestran que las dinámicas generadas en las escuelas pueden tener un ligero efecto en las decisiones de los alumnos cuyos padres tienen un nivel de educación secundaria o post-obligatoria, mientras que no hay impacto en las familias con educación universitaria (ver tabla 6). Estos últimos ciertamente toman esta decisión teniendo en cuenta otros aspectos, como las expectativas generadas a lo largo de su infancia o la simple inercia.

Tabla 5. Diferencias entre chicos y chicas en los parámetros del análisis multinivel

	<i>Chicas</i>	<i>Chicos</i>
<i>ICC</i>	9.57	28.5
<i>MOR</i>	1.8	3

Tabla 6. Diferencias entre nivel educativo familiar en los parámetros del análisis multinivel

	<i>Obligatorios</i>	<i>Postobligatorios</i>	<i>Universitarios</i>
<i>ICC</i>	5.3	16.4	20.6
<i>MOR</i>	1.5	2.2	2.4

Teniendo estos resultados, tal y como se ha explicado anteriormente se decidió introducir algunas variables más de centro para saber si aspectos internos como la imagen del centro, la oferta educativa o la orientación del centro pueden ser variables que ayuden a explicar el peso del centro en las elecciones educativas de los jóvenes.

Inicialmente se realizaron algunos análisis para ver la posible relación entre dichas variables. Los análisis mostraron cierta relación entre la imagen positiva del profesorado, el comportamiento del alumnado y la orientación y la oferta del centro en las elecciones académicas (sin relación con la imagen de la actitud del alumnado. De todos modos, al controlar estas relaciones por la titularidad y la complejidad del centro ya se empiezan a intuir relaciones complejas que dificultaran el análisis del modelo completo. Destacamos algunos de estos resultados como por ejemplo que en los centros de alta complejidad no incide la imagen del profesorado, independientemente de esta el itinerario no académico es el elegido mayoritariamente por los estudiantes. Por otra parte, también se ha constatado como la valoración de conflictividad de relaciones entre iguales (específicamente si valoran que hay casos de acoso escolar) es más frecuente en centros de baja complejidad que en los centros de alta complejidad.

Finalmente, otro hallazgo interesante es constatar como la orientación externa (aquella que se buscan independientemente los alumnos a través de internet o otros agentes externos) tiene una incidencia importante en los centros de alta complejidad en la elección del itinerario académico. En cambio, la orientación interna por parte del profesorado en estos mismos centros es hacia las elecciones de itinerario no académico. Este último hallazgo puede ser interpretado de dos modos: a) como un valor positivo en estos centros, donde el profesorado hace consciente de la dificultad del acceso y compleción del bachillerato de estos perfiles de estudiantes (y les evita el probable abandono futuro y quizá acceso al mercado laboral sólo con el título de la ESO) o b) como una orientación sesgada en la que a los estudiantes con más dificultades no les empuja al itinerario académico perpetuando así las desigualdades sociales. Estos hallazgos son similares a los encontrados por Barone y sus colegas (2018) que ponen en entredicho el papel de la orientación en los centros de secundaria.

Tabla 7. Efectos fijos estimados por el análisis de regresión logística multinivel: probabilidad de elegir un itinerario académico vs itinerario no académica. Jóvenes de Barcelona en 4to de la ESO (ISCY Project).

			<i>Modelo nulo</i>	<i>Modelo 1</i>
Nivel	Variable			
	Intercepto		0,01	10.059
Estudiante	Mujer			n.s
	Nivel educativo familiar	Obligatorios		0,58
		Post obligatorios		
	Repetir curso			0.428**
	Buenas notas			4.467**
	Orientación tutor			n.s.
	Orientación externa			n.s.
Escuela	Imagen positiva profesorado			n.s.
	Imagen positiva GI			n.s.
	Imagen buen ambiente alumnado			n.s.
	Oferta educativa			n.s.
	Concertado			1,306**
	Complejidad	Baja		
Media				0.532*
Note: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$				

CONSIDERACIONES FINALES

Estudios anteriores realizados con los mismos datos han proporcionado reflexiones claras sobre la importancia de la escuela en la elección de los estudiantes (Daza y Elias, 2017). El primer análisis multinivel realizado aquí ha permitido discernir en qué medida las variables individuales (notas, repetición de curso, nivel educativo familiar y sexo) y las variables escolares (nivel de complejidad y titularidad de la escuela) influyen en la elección de los alumnos entre el itinerario académico y el no académico. El segundo análisis multinivel que quería probar la hipótesis de la importancia, quizá mediadora, de otras variables de centro en el modelo, no ha podido ser confirmada.

En ambos modelos se observa que las variables individuales tienen mayor peso explicativo, especialmente las referidas a aspectos académicos. El rendimiento de los estudiantes es importante a la hora de elegir un itinerario educativo, posiblemente porque influye en la autopercepción de las posibilidades de avanzar en el sistema educativo; sin embargo, también se encontró que los aspectos relacionados con la escuela tienen una fuerza explicativa notable. En la literatura revisada, varias contribuciones evidencian el importante peso de la composición social de la escuela en la dinámica escolar, que se refleja en los resultados de los estudiantes (efectos primarios) y en las opciones (efectos secundarios). Los resultados presentados en este artículo apoyan este hallazgo, especialmente con respecto a los itinerarios educativos. La escuela tiene una influencia particularmente fuerte en las opciones de los estudiantes varones de

familias no universitarias, proporcionando un argumento adicional para continuar trabajando en acciones y programas que no sólo actúan en el individuo, sino también en su carrera académica. También hay que tener en cuenta el entorno escolar y de barrio, ya que esto forma parte de sus expectativas y aspiraciones y, en definitiva, de las opciones que se tomarán durante su paso por el sistema escolar.

Este trabajo pretende mostrar el potencial de las técnicas multinivel y su contribución al trabajo con variables categóricas, hasta ahora poco explotadas. Más concretamente, ofrece una mayor precisión a la hora de evaluar el peso de los distintos factores pertenecientes a los diferentes niveles que intervienen en la elección de los estudiantes en los momentos de transición dentro del sistema escolar.

En relación al segundo multinivel es importante destacar que variables de centro que van más allá de su complejidad y titularidad no parecen tener un valor explicativo claro. Pesa tanto la segregación escolar y la doble red pública-privada que no parece que los aspectos organizativos del centro medien esta relación. Cabe decir que en los análisis más simples a partir de tablas de contingencia sí que ha permitido ver como hay cierta incidencia de alguno de estos elementos. Por ejemplo, el peso de la orientación del tutor en la elección de un itinerario u otro, concretamente a más orientación por parte del centro hay una mayor elección de itinerario académico en centros de alta complejidad. Resultado que nos tiene que hacer reflexionar sobre el tipo de orientación que se ofrece en los centros, y sus conciencias a medio y largo plazo.

Este trabajo también presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la variable de las notas de los alumnos en la ESO no es una variable continua, lo que hace imposible obtener una mayor precisión a la hora de medir su impacto en la elección del itinerario por parte de los alumnos. En segundo lugar, también existen algunas limitaciones en relación con las dimensiones de la muestra. Por un lado, hay un porcentaje muy bajo de estudiantes que no optan por el itinerario académico, lo que dificulta el análisis por separado de los itinerarios de abandono y de formación profesional. Por otro lado, tener una muestra mayor de escuelas nos habría permitido introducir un tercer nivel de análisis referido al territorio con la técnica multinivel. La segregación urbana y escolar en la ciudad de Barcelona muestra que las diferentes composiciones sociales de las escuelas no sólo se dan entre escuelas públicas y escuelas privadas subvencionadas. En los barrios donde residen familias con un estatus social más alto, la composición social de las escuelas públicas puede ser muy similar a la composición social de las escuelas privadas subvencionadas en otros barrios donde tienden a residir familias con un estatus social más bajo. No obstante, estas limitaciones pueden ser superadas en investigaciones posteriores, y debemos recordar que este estudio forma parte de un proyecto de investigación internacional en el que participan un total de 12 ciudades. Una de las futuras líneas de investigación es incluir los resultados de otras ciudades para poder ampliar la muestra y hacer un análisis comparativo del efecto central en la decisión sobre el itinerario educativo a seguir una vez finalizada la educación secundaria obligatoria.

REFERENCIAS

Barone, C.; Schizzerotto, A.; Assirelli, G.; Giovanni Abbiati, G. (2018). Nudging gender desegregation: a field experiment on the causal effect of information barriers on gender inequalities in higher education, European Societies, DOI:10.1080/14616696.2018.1442929

- Baudelot, C., Establet, R. (1974). *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero.
- Benito, R.; González-Balletbó, I. (2013). ¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas? Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los países del modelo de integración uniforme. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (1).
- Bernardi, F.; Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146: 3-22.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Breen, R.; Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9: 275-305.
- Casal, J.; García, M.; Merino, R. (2007). Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de Educación*, 342, 213-237.
- Casal, J.; García, M.; Merino, R.; Quesada (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers* 79, 21-48.
- Coleman, J.; Campbell, E.Q.; Hobson, C.J.; McPartland, J.; Mood, A.M.; Weinfeld, F.D.; York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Report resumes. National Center for Educational statistics. US Department of Health, Education and Welfare. Office of Education.
- Daza, L.; Troiano, H.; Elias, M. (en prensa). Trayectoria post-obligatoria académica versus trayectoria post-obligatoria profesional: el acceso de los jóvenes catalanes a la universidad. *Papers*. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2546>.
- Daza, L.; Elias, M. (2017). Factores individuales e institucionales en la elección del itinerario educativo después de la ESO en la ciudad de Barcelona: una aproximación a través del análisis multinivel. II JORNADAS SOBRE ESTUDIOS DE JUVENTUD REJS Respuestas juveniles a la crisis: Innovación social y política, cooperación y acciones colectivas. Fuenlabrada (Madrid) 16 y 17 de noviembre de 2017.
- Merino Noé, J. (2017). La potencialidad de la regresión logística multinivel. Una propuesta de aplicación en el análisis del estado de salud percibido. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 36, 177-211. DOI/empiria.36.2017.17865.
- Milesi, C. (2010). Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. In *Research in Social Stratification and Mobility*, 28 (1), 23-44.
- OECD. (2012). *Grade expectations. How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. PISA, Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en>
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativas de rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, 348, 255-276.
- Teese, R. (2011). Generations of advantage and generations of disadvantage: Equity versus excellence in Australian higher education. *Bildung der generationen*, Edited by: Eckert, T., Hippel, A., Pietra, M. and Schmidt-Hertha, B. 277-286. Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Torrents, D. (2015) La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9 (1), 78-93.

Tarabini, A.; Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 7-26.

Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología social*, 16, 245-278.

8

Medidas plausibles desde la política educativa para la igualdad de oportunidades que afectan al profesorado.

Plausible measures from the educational policy for the equality of opportunities that affect the teacher.

Begoña Zamora Fortuny

bezamora@ull.es

Departamento de Sociología y Antropología. Universidad de La Laguna.

Resumen: Desde la OCDE se dan recomendaciones para la mejora del sistema educativo. Una parte importante de ellas atañen a modificaciones en el profesorado. La política educativa española se ha hecho eco de algunas de ellas en forma de propuestas como las recogidas en el 'Libro Blanco de la Profesión Docente'. Aquí se analiza el sentido seguido en torno a la dirección de centros, el interés del profesorado, la formación y la asignación de los docentes a centros. Partiendo de la hipótesis de que son medidas plausibles: un liderazgo directivo que otorgue incentivos a los docentes más implicados en proyectos con nítida finalidad educativa en acabar con la desigualdad social en educación, una política educativa que premie el interés del profesorado, y que diseñe una formación adecuada en el objetivo propuesto incentivando el interés social frente al gremial, una forma de asignar profesorado a los centros no por puntos y cercanía, sino por política de racionalización según necesidad de los centros. Pretendemos desentrañar si son estos objetivos los que rigen las políticas educativas actuales.

Palabras claves: dirección, formación, asignación docentes-centro, interés del profesorado, compromiso docente.

Abstract: From the OECD recommendations are given for the improvement of the education system. An important part of them concern modifications in the teaching staff. The Spanish educational policy has echoed some of them in the form of proposals such as those included in the 'White Book of the Teaching Profession'. Here, the sense followed about the direction of centers, the interest of teachers, the training and the assignment of teachers to schools is analyzed. Starting from the hypothesis that plausible measures are: a directive leadership that grants incentives to teachers more involved in projects with a clear educational purpose in ending social inequality in education, an educational policy that rewards the interest of teachers, and that designs a adequate training in the proposed objective by encouraging the social interest in front of the union, a way of assigning teachers to the centers not by points and proximity, but by rationalization policy according to the need of the centers. We intend to unravel if these objectives are the ones that govern the current educational policies.

Keywords: direction, training, teacher-center assignment, teacher interest, teacher commitment.

Qué dice el Libro Blanco de la Profesión docente y su entorno escolar

El libro blanco de la profesión docente (Marina et al, 2015) se presenta como documento base no sólo para el Estatuto de la función docente, sino para el Pacto de Estado sobre Educación. Y aunque los tiempos han cambiado en educación (no sólo por el cambio de gobierno, sino por acuerdo entre PP y PSOE en políticas educativas como modificar la formación del profesorado), lo recogido en el libro blanco no tiene indicios de implicar un Estatuto de la función docente (al menos mientras no se consigan las fuerzas gubernamentales necesarias) y por ende tampoco de un Pacto en Educación que suponga un cambio educativo.

Los Pactos en temas de educación son más ruido que nueces porque difícilmente puede haber consenso en cuestiones políticas e ideológicas (Zamora, 2002; Viñao, 2018), su éxito pasa por un vacío de contenido, se inundan de idealismos o responden al discurso hegemónico.

Lanza propuestas a favor de la igualdad de oportunidades: una selección y formación exigente (7), tener docentes de mayor talento (2), con una formación más rigurosa (1), comprometidos (1), reducir la interinidad (4), identificar a los mejores docentes según sus prácticas, acudiendo éstos a los centros más conflictivos, que la investigación que genere la escuela busque innovaciones internacionales que sean eficaces, atender a las socializaciones distintas. Un pensamiento sistémico (1), evitar el efecto sociocultural en los resultados (3) o lograr el éxito de todos los alumnos.

Propuestas amparadas en presupuestos discutibles que contribuyen a la desinstitucionalización del sistema educativo. La misma justificación del cambio que hace el Libro Blanco y de mejora del sistema educativo es caduca:

- Hay que reducir la tasa de abandono, pero no todos servimos para lo mismo. Así que la mejora del sistema educativo pasa por incrementar los recursos “intelectuales, emocionales y ejecutivos” del alumnado, se entiende que a cada uno le toca uno (1)
- Hay que seguir sin perder la cohesión social, formando éticamente a los ciudadanos responsables acordes con la sociedad (1)
- Pero la institución no puede garantizar el sentido del sistema educativo en su ajuste con el mercado de trabajo, lo que implica un incumplimiento de las funciones principales del sistema educativo (igualdad de oportunidades, ser eje de la movilidad social). Sólo puede “facilitar” la inserción al mundo laboral, donde una vez más se responsabiliza al individuo de su fracaso laboral por no interiorizar la pertinencia de continuar estudiando de por vida. Todo bajo un decorado de una premisa más que discutible: se va a necesitar mayor cualificación (1).

Propuestas idealistas, aunque biensonantes. El sinsentido de los objetivos cuando está ausente el camino que lleva a ellos o son contradictorios

a) Sobre la atención al alumnado en igualdad de condiciones:

Se piensa que los docentes en activo saben discriminar la información más importante para el futuro del alumnado, aunque se reconoce el futuro de los estudiantes como incierto [1].

Se parte de la idea que se va a atender a las socializaciones distintas, "gestionar las influencias educativas sobre el alumnado" [1], lo que a priori es una condición necesaria para lograr la igualdad de oportunidades, pero no se dice cómo conseguirlo.

Se entiende que el trabajo de los docentes tiene que llegar a todo el alumnado [2], pero no se dice cómo puede cambiar esa situación no dada hasta el momento. Desde luego, creer que a través de la formación del profesorado se consigue el éxito de todo el alumnado [4] es una creencia sin fundamento, al menos con la correlación de fuerzas presentes en los pasados, actuales y futuros planes de formación¹.

El profesorado no ha recibido formación en esta línea ni lo hará con los futuros planes de estudio. Otorgar a los Centros de Formación de Profesorado o a las Facultades de Educación una labor esencial en la consecución de la selección y formación exigentes [7] tanto en la inicial como en la continua [9] no asegura el objetivo propuesto.

Imposible conseguir una enseñanza más cooperativa implicando a la familia y a los agentes sociales [3], porque la familia no ha estado ni va a estar mientras no cambie la mentalidad del docente. Esto tiene sentido en otras sociedades tipo Finlandia, pero no en España, entre otros aspectos por medir el interés y el compromiso de los enseñantes en su acceso a la enseñanza.

Es más, responsabilizar a la familia y a otras instituciones, sin ser el sistema educativo, en la mejora de los resultados del alumnado en aras de la corresponsabilidad (harto nombrado en distintos Pactos por la Educación, sirva de ejemplo el caso de Canarias) entra en contradicción con el hecho de que las familias que participan en el sistema educativo son de una situación social determinada, generalmente la mejor situada, las otras subalternas no están en el sistema educativo. Una vez más, ¡la salida que se propone para evitar que los mejores alumnos sean los elegidos culturalmente por similitud con la cultura escolar no es que la escuela sustituya a las familias subalternas, sino que las familias participen más en el sistema educativo! [3].

Para que la investigación e innovación que se propone de los docentes [5] genere sus frutos habría que atender a los aspectos señalados y darse las condiciones para que la escuela genere esa investigación. No existen las condiciones para que sea así.

Condicionar la retribución, la carrera docente y su propio desempeño a los resultados de su evaluación [10] [15] pasando éstos por aspectos como el resultado, el progreso y la opinión del alumnado por un lado, la participación del profesorado en el centro, la observación del docente² y la valoración que realice el claustro, por otro, además de la relación con la familia, no tienen por qué

¹ El reparto entre áreas/departamentos con el predominio de la Didáctica guiados por el sumatorio de las partes coadyuvantes dan como resultado una formación sesgada sobre las necesidades del sistema educativo. Sirva de ejemplo la modificación de los títulos de Maestro en la Universidad de La Laguna.

² Tampoco la "formación práctica tutorizada" (ese MIR de dos años) es garantía de éxito. Nada hace presagiar que se vaya a suspender su formación. Puede acabar siendo un ejemplo más de lo que ha ocurrido con el año en prácticas de formación de los funcionarios.

ser aspectos negativos si se tiene en cuenta las condiciones socioeconómicas y socioculturales del alumnado y del centro, pero pasa por aumentar las tareas burocráticas, el presupuesto para educación y la división entre el profesorado más allá del objetivo de igualdad. Dar incentivos al profesorado según resultados educativos, puede suponer una intensificación del trabajo docente en determinados contextos y si no se atiende adecuadamente a las diferencias socioculturales de partida del alumnado, un agravio comparativo entre docentes.

Más sentido, menos idealista y de más fuerza por el eco que supondría abarcar a más centros, docentes y por ende alumnado, serían medidas como quedarse con el profesorado comprometido y reciclar en otras tareas a los docentes en ejercicio ausentes en el trabajo bien hecho.

Pero esto choca con la propuesta duodécima sobre formación de orientadores donde se deduce que las familias en riesgo tienen problemas psicológicos y precisan de servicios sociales, siendo tratados por los orientadores. Erraremos si nos perdemos en una visión individualista que trata como suma de individuos un problema eminentemente socioeconómico y cultural como demuestran los informes oficiales al uso sobre resultados educativos.

En otro orden de cosas, se da a la dirección de centros la mayor relevancia en los logros educativos y de ahí su mayor autonomía curricular y organizativa [11]. Pero ello supone un arma de doble filo al depositar en ella –también formados en Centros Superiores de Formación de Profesorado– la selección de los objetos de estudio en proyectos de innovación e investigación. Una fuerza que puede desviarse del objeto fundamental de la igualdad de oportunidades contribuyendo a la reproducción social suavizando las cifras de abandono escolar a costa de encaminar al alumnado de grupos subalternos a las distintas modalidades de Formación Profesional. Una red predilecta tanto por el PP como por el PSOE y recogida en los Pactos Educativos en el contexto español en su interés por mimetizarse con las economías industriales vecinas –como si más alumnado en FP implicara más industria!– pero al menos legitimaría una mayor jerarquía ocupacional y salarial menos marcada en el Estado español.

b) La docencia: una profesión versus una actividad docente

Con todo, se alude a dejar atrás la consideración de la docencia como una actividad docente para pasar a ser una profesión de élite, simplemente porque los docentes asumen nuevas responsabilidades [1]. Lo que en la misma tanda implicaría un aumento del prestigio del profesor meramente por contar con un conocimiento más riguroso en su formación.

Un discurso que se olvida que sólo cambiando la mentalidad de los docentes y su sentir como profesional de la educación podría conseguirse que los docentes dejen de trabajar aislados para pasar a hacerlo codo a codo con la familia, la Administración y con otros servicios sociales [1] [3]; lo que choca con el concepto de profesión.

Las propias recomendaciones de la OCDE para España, dando mayor poder a la dirección de centro en la toma de decisiones sobre a quién contratar chocan con ese carácter profesional. Otra cosa es que implique una mejora para el sistema educativo en tanto en cuanto el director se haría con los docentes adecuados según las necesidades del centro [OCDE, 2012].

Es puro idealismo pensar que la docencia deja de ser una ‘actividad docente’ para ser una ‘profesión docente’ asimilándose a la medicina por adquirir un hipotético conocimiento riguroso

de alta cualificación (6) propio de esta última. Además, ¿de dónde va a salir ese conocimiento riguroso si somos los enseñantes del futuro profesorado los mismos y venimos transmitiendo la formación que conocemos con pocos cambios entre planes de estudio? Si al profesorado universitario que desempeña su labor en las Facultades de Educación se le premiara más por ser buen docente que por investigar, si no aprobara a todo el estudiantado bajando el nivel y si enseñara lo importante y no examinara con pruebas modelo tipo test estaríamos ante otro escenario.

A los médicos no hay que preguntarles por su interés en su profesión ni por la motivación en el trabajo, se les supone, más allá de la selección hecha con una nota de corte elevada, pero no ocurre igual con los docentes, lo que nos lleva a la diferencia en el sentido profesional de ambos.

Asimismo, es idealista pensar que al profesorado se le va a valorar más por hacerle publicidad en los medios de comunicación aumentando así su prestigio (6) y que de esta manera se llegará a una mejora laboral. Y más lejos de la realidad está considerar que ello supondrá contar con los candidatos a profesores más competentes y comprometidos.

Se parte de premisas erróneas: el profesorado ya tiene una alta valoración social, después de la medicina es el colectivo más valorado (Zamora y Cabrera, 2015). Además, es iluso considerar que aumentando más su valoración si cabe se conseguirán personas más competentes y comprometidas. Lo realista sería diseñar las leyes que midieran entre los criterios de selección, el interés y el compromiso, así como su competencia para la docencia, siendo el prestigio una consecuencia, no el punto de partida.

c) Que los mejores estudiantes compongan el futuro profesorado

¿Cuál es el interés en dedicarse a la docencia? La finalidad de tener trabajo seguro, no mal pagado y al lado de casa no debería servir como criterio. Proponer en este contexto –de cara a la igualdad de oportunidades- que el mejor profesorado acuda a las peores escuelas, como recogen distintos autores e informes (RICE, 2010), se hace cuanto menos difícil, y más aún en el contexto de la consideración de profesional.

Al dominio del contenido que presumiblemente se consigue con las estrategias didácticas, psicológicas y sociológicas adquiridas con el título, deberían sumarse otros criterios a tener en cuenta, sopesando determinadas cualidades para ser un buen docente más allá del contenido. Por ejemplo, no tener suficiente voz, no dominar la escena, no tener cualidades en relaciones sociales o no manejar información sobre política general son rasgos a tener en cuenta. Ser más competente no es sólo tener un expediente académico mejor. Por tanto, no vale con contar con los mejores expedientes, se necesitan otros factores como madurez personal o motivación más allá de determinadas actitudes y habilidades, como también comparte la Conferencia de Decanos (2018). Pero, como en otros pactos educativos el discurso oficial se ampara en una educación de calidad, a veces incluso de excelencia, en Educación más propicia a una selección automática fácilmente medible en aspectos como el menor número de plazas y la nota de acceso más elevada.

Se mira a los países que repiten en buenos resultados en PISA destacándose a su profesorado como agente con gran influencia, sin embargo, no se coge como modelo la selección que se hace

valorando el interés de los demandantes de alumnos a ingresar en las Facultades de Educación. Valorar la implicación social del alumnado medida por su participación en actividades de voluntariado –ONGs, asociaciones de enfermos, de vecinos-, o seleccionar al alumnado a la entrada en las Facultades de Educación a través de entrevistas donde la capacidad de comunicación, las habilidades sociales o la empatía sean criterios a medir, aparte de la capacidad de resumir un libro, un examen de matemáticas, explicar un tema en clase o demostrar capacidades artísticas y de alto conocimiento tecnológico no son criterios de selección aplicados en el contexto español y sí en el finlandés³ [Melgarejo, 2015].

Por otro lado, la reducción de la interinidad como principio se basa en que ésta impide que el profesorado se implique en proyectos de centro. Pero no se cuestiona el modelo de acceso a la función pública que supone la interinidad en sí misma [4]. En cambio, cuando se alude a los funcionarios, sí se hace cuestionando el modelo por la posibilidad de encontrarse con un profesorado que no colabora.

Puede que se consiga atraer a las personas más competentes para la enseñanza medidas por una mayor nota de corte [6], porque es uno de los objetivos compartidos por las principales fuerzas políticas. Pero está por ver su implicación práctica toda vez que va en contra del modelo de interinidad y con ello de la defensa sindical. Y, sobre todo, porque las Facultades de Educación no están por meterse en la complejidad que supondría valorar no sólo el expediente sino la competencia. ¡Ya si hablamos de compromiso!

Con el profesorado existente se seguirá dando no sólo la formación que saben, sino que se seguirá evaluando como tradicionalmente vienen haciendo con el hándicap de un modelo de formación como el criticado por Giroux [1987] desde los años ochenta del siglo pasado, con el problema añadido de contar con un programa de ordenador que elabora y corrige los exámenes e informes solicitados al alumnado. Si este es el camino, difícil está el cambio.

Es más ¿qué hacer con el profesorado en ejercicio que no accedió a la docencia por interés ni por su gran talento? Qué hacer con los enseñantes que optaran por no valorar como razón de su ocupación una mayor retribución ni una carrera profesional ni un ascenso en el desempeño laboral y que estén en la categoría de ‘pasotas’ ante el alumnado.

Los redactores del Libro Blanco de la Profesión Docente, conscientes de que la transformación educativa la tienen que hacer los docentes en activo [18] proponen ‘a la desesperada’ el más puro de los idealismos: que los docentes sean los cabecillas movilizados bajo el lema ¡asegurar el futuro educativo de los niños y jóvenes! Un cuento con varita mágica para sensibilizar al cuerpo docente sin aterrizaje real en las reivindicaciones docentes guiadas por un interés más gremial que social.

Llueve sobre mojado en el patio del idealismo mientras jugamos al juego de rol: ahora nos representan los sindicatos en el interés laboral, ahora los Colegios Profesionales en la responsabilidad educativa, olvidándonos de los intereses antagónicos que se derivan de ambos⁴.

3 Previo todo ello una calificación por encima de 9 en bachiller y una prueba de aptitud a la que le sigue un examen nacional. Y, transcurrida la selección a la Facultad de Educación, prácticas en centros donde están los mejores profesores. En el acceso al trabajo, no es el sistema de oposiciones el que funciona, sino que los docentes son elegidos por los centros.

4 Probablemente, a sabiendas del tropiezo con los sindicatos, la Conferencia de decanos de Educación quiere dejar constancia ante el Consejo Escolar del Estado de que sus reivindicaciones no chocan con las de los sindicatos con el tema de los interinos.

Piénsese por ejemplo en la jornada continua, la tutoría de tarde, la homologación salarial, etc. Una forma sutil de concluir que sin el acuerdo sindical no hay nada. Y ese es el resultado, la nada. Un 'servicio a la comunidad' marcado por un cierre social.

Entonces, ¿qué se hace?

Por todo esto la respuesta a nuestro punto de partida es que la política educativa no puede cambiar lo que dice va a hacer porque: 1) no se ha hecho y nada hace sospechar que cambie, 2) si cambia será por un consenso en el vacío, 3) si se hace algo para cambiarlo se hace como puro idealismo.

Si ubicamos al profesorado como el principal agente del sistema educativo y, por tanto, el garante de los principios básicos que lo rigen, podemos entender por qué no se opta por trabajar para los desalmados, por qué las clases sociales subalternas siguen condenadas al fracaso escolar, por qué la situación no puede cambiar. Selección, interés, compromiso, autonomía, formación se convierten en palabras mágicas, pero también vacías de contenido si no se dotan de sentido.

Un estatuto docente eternamente prometido que no valore el interés de los futuros docentes en su selección para incorporarse a trabajar, ni del alumnado que se matricula en los programas de formación del profesorado; depositar en el buen hacer de los directores la elaboración de proyectos de innovación o investigación de centro y en un profesorado heterogéneo, pero hegemónico en complicarse lo menos posible más allá de su clase, son medidas en el vacío si no se aplican políticas educativas con clara finalidad igualitaria.

Todo lo cual obliga a tener presente que estamos ante una responsabilidad de política educativa donde el modelo neoliberal choca con el socialdemócrata, que las clases subalternas no tienen valedores, al contrario que los inmigrantes y las mujeres, no hay sindicatos de clase subalterna defendiendo sus intereses. La política educativa no se atreve a enfrentarse a los sindicatos de profesores, todo lo contrario, ha cedido a sus demandas, aunque éstas pudieran ir en contra de los intereses de las clases subalternas: jornada continua, homologación salarial, tutoría de tarde, sexenios, etc. Los sindicatos defienden los intereses de sus trabajadores funcionarios e interinos, de donde la política educativa no se enfrenta a los sindicatos para propiciar una selección del profesorado mayor, tanto en el acceso a interino como a funcionario, ni en empeorar sus condiciones laborales a costa de un interés social que finalmente es el de otros.

Las medidas plausibles desde la política educativa que afectan al profesorado en la igualdad de oportunidades pierden sentido cuando se quedan en eso, medidas plausibles, sin aplicación en la práctica bien por chocar con unos intereses docentes alejados de los buenos propósitos generales, bien por imposibilidad práctica, o incluso por incoherencia en el propio discurso adoptando criterios contradictorios y antagónicos.

Mientras no se diseñe una propuesta que valore no sólo la aptitud (lo que ya parece encaminado reduciendo el número de futuros alumnos en los programas de formación del profesorado) sino la actitud e interés de los futuros docentes y del profesorado en ejercicio (desdeñados por el esfuerzo que supone atender a dichos principios), toda medida en la búsqueda de igualdad de oportunidades queda en la nube. Será una cuestión de fe esperar a ver si llueve y cae en la tierra y no se la lleva el viento.

Bibliografía

Conferencia de Decanos/as de Educación (2018). "Carta informativa del presidente de la conferencia nacional a los decanos/as de educación", Oviedo, 12 de marzo de 2018.

Giroux, Henry (1987). "La formación del profesorado y la ideología del control social", *Revista de Educación*, nº 284, pp. 53-76.

Marina, J. Antonio; Pellicer, Carmen; Manso, Jesús (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*, disponible en:

<http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesi%C3%B3n-docente.pdf>

Melgarejo, Xavier (2015). *Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*, Plataforma Editorial, Barcelona, www.plataformaeditorial.com.

OCDE (2012). *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias*, España, OCDE disponible en:

www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WebICEC/docsUp/ICEC/Docs/PISA_INFCanarias/OrientacionesPISACanarias.pdf.

Rice, Suzanne (2010). "Getting our best teachers into disadvantaged schools: differences in the professional and personal factors attracting more effective and less effective teachers to a school", *Educ Res Policy Prac*, nº 9, pp. 177-192.

Viñao, Antonio (2018). "¿Es posible un pacto por la educación?", conferencia impartida en abril en la Universidad de La Laguna.

Zamora, Begoña (2002). "El 'pacto por la educación. Un compromiso de todos': la falsedad del consenso", XIV Conferencia de Sociología de la Educación, Islas Baleares.

Zamora, Begoña y Cabrera, Leopoldo (2015). "La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado", *RASE*, vol. 8, nº1, pp. 86-107.