

ACTUALI

31 2008



La educación postobligatoria en España y Andalucía

EL CENTRO DE ESTUDIOS ANDALUCES ES UNA ENTIDAD DE CARÁCTER CIENTÍFICO Y CULTURAL, SIN ÁNIMO DE LUCRO, ADSCRITA A LA CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA.

EL OBJETIVO ESENCIAL DE ESTA INSTITUCIÓN ES FOMENTAR CUANTITATIVA Y CUALITATIVAMENTE UNA LÍNEA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS QUE CONTRIBUYAN A UN MÁS PRECISO Y DETALLADO CONOCIMIENTO DE ANDALUCÍA, Y DIFUNDIR SUS RESULTADOS A TRAVÉS DE VARIAS LÍNEAS ESTRATÉGICAS.

EL CENTRO DE ESTUDIOS ANDALUCES DESEA GENERAR UN MARCO ESTABLE DE RELACIONES CON LA COMUNIDAD CIENTÍFICA E INTELLECTUAL Y CON MOVIMIENTOS CULTURALES EN ANDALUCÍA DESDE EL QUE CREAR VERDADEROS CANALES DE COMUNICACIÓN PARA DAR COBERTURA A LAS INQUIETUDES INTELLECTUALES Y CULTURALES.

LAS OPINIONES PUBLICADAS POR LOS AUTORES EN ESTA COLECCIÓN SON DE SU EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD.

© Septiembre 2008. Centro de Estudios Andaluces

Bailén 50, 41001 Sevilla.

Tel.: 955 055 210. Fax: 955 055 211

www.centrodeestudiosandaluces.es

Depósito Legal: SE-1688-05

I.S.S.N.: 1699-8294

Ejemplar Gratuito. Prohibida su venta.



La educación postobligatoria en España y Andalucía

ILDEFONSO MARQUÉS PERALES
Investigador ayudante en Sociología
Centro de Estudios Andaluces

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. Un nuevo horizonte para la educación postobligatoria: las reformas comprehensivas.....	5
3. Objetivo 2010: <i>Benchmarks</i>	7
4. La comparación de España en el contexto europeo: un pobre balance.....	8
5. La postobligatoria en las autonomías.....	11
6. Breves consideraciones sobre las fuentes teóricas y metodológicas.....	13
7. Distintos predictores para diferentes estatus socioeconómicos.....	16
8. Grupo de estatus bajo.....	16
9. Grupo de estatus medio-bajo.....	17
10. Estatus medio.....	18
11. Estatus medio-alto y alto.....	18
12. A modo de conclusiones.....	20
13. Bibliografía.....	21

1. Introducción

El acceso a la educación postobligatoria en España es reducido en comparación con los países de nuestro entorno socioeconómico, a lo que hay que sumar que en Andalucía las tasas de acceso son inferiores a la media española. Para algunos autores esto constituye un auténtico “cuello de botella para el sistema educativo” de nuestro país (Calero, 2008: 50) o, si se quiere, una brecha con los países europeos que nos rodean.

Dado que dos de los requisitos profesionales que hoy demanda el mercado son la disposición de una vocación, una gran dosis de madurez y una competencia apropiada y experta, el que los jóvenes españoles y andaluces no finalicen la educación secundaria superior o postobligatoria, es un hecho de gran importancia. Es éste, sin duda, uno de los retos fundamentales para el diseño de políticas públicas y educativas.

Actualmente, por educación postobligatoria entendemos el Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Medio (a partir de ahora CFGM) que reciben los alumnos entre los 16 y los 18 años. En la mayor parte de las sociedades industriales avanzadas, finalizada la educación primaria, los alumnos han de pasar a secundaria de primer grado (12 años), para finalizar sus estudios obligatorios (siempre como muy tarde a los 16 años). La mayor parte de los alumnos los completa, y aquellos que no lo hacen entran, en el mejor de los casos, en el grupo del abandono escolar prematuro, o, en el peor, en el fracaso escolar. Esto supone un momento de ruptura en la vida de los escolares que marca ya profundamente su futuro. Obviamente, en función de los recursos del grupo de que se trate se resentirá de una forma más o menos fuerte.

En España y, especialmente, Andalucía, una buena parte del alumnado no finaliza la educación secundaria, con lo que no pueden pasar la educación postobligatoria y, por ende, acceder a los estudios universitarios. Pero incluso si acceden y no los terminan, los jóvenes han de bregar en el mercado laboral sin conocimientos prácticos reglados ni vocación manifiesta. Éstos son, en consecuencia, años de desenlaces inciertos en los que han de tomarse decisiones de carácter estratégico.

Como se sabe, la secuencia de las trayectorias biográficas es una suma de elecciones individuales y condicionantes estructurales. A ello habría que añadirle la proporción variable de azar. A lo largo de la vida pasamos por distintas etapas. Unas tendrán mayor repercusión que otras. La elección de pareja,

el nacimiento de nuestros vástagos o la ciudad en la que residimos, dejan marcadas huellas en nuestras formas de pensar y actuar. Dicho de otra forma, nuestras trayectorias están determinadas por el tiempo social en el que nuestras experiencias vienen a ordenarse. Sin duda, uno de los instantes que mayor repercusión tendrá en nuestras vidas será la elección de nuestros estudios. Y lo es, porque será clave para determinar nuestra profesión. Esto es así de tal forma que en nuestras sociedades la conversión de joven en adulto suele confundirse con la transición del mundo de la escuela al mundo laboral (Terrén, 1997: 37).

2. Un nuevo horizonte para la educación postobligatoria: las reformas comprensivas

El camino hacia la democratización de la enseñanza ha sido siempre frenado por una misma familia de obstáculos. Sus opositores siempre han hecho la misma objeción: una elevada cantidad de alumnos tiene un efecto nefasto sobre la calidad del aprendizaje de los mismos. Los primeros sistemas educativos se forjaron así, dando una enseñanza elemental a las masas y una enseñanza más sofisticada a las elites. Nuestro país no se ha visto exento de esta dinámica y el Plan de Bachillerato de Sainz Rodríguez (1938) así lo establecía, con una enseñanza primaria para los hijos de los obreros y una secundaria, humanística y preparatoria, para la burguesía.

En la actualidad, esta percepción de las cosas no sólo es errónea en el plano moral —y más propia de una sociedad oligárquica que de una democrática— sino que es completamente disfuncional en el plano económico.

Para competir en una economía globalizada, en la que los procesos tecnológicos y de gestión han adquirido una complejidad desconocida anteriormente, cantidad y calidad son requisitos ineludibles. Ambos son igualmente importantes.

La forma de conciliar estos dos propósitos ha variado en el transcurso de la historia. A lo largo de la primera mitad del siglo XX, los países occidentales decidieron universalizar la educación más allá de los estrechos confines de la lectura y el cálculo básicos. Tras las interrupciones que provocaron las dos guerras mundiales, allá por los años 50, consiguieron universalizar, financiando gratuitamente sus sistemas educativos hasta etapas más avanzadas.

Es entonces cuando se introducen las reformas comprehensivas. En su núcleo básico, éstas eran un conjunto de medidas encaminadas a mejorar el funcionamiento de los sistemas educativos. El objetivo básico de las reformas comprehensivas era hacer el sistema educativo más equitativo prolongando los programas comunes (hasta los dieciséis años en la mayoría de los casos). La razón es que la bifurcación temprana de alumnos (unos para el desempeño del trabajo manual y otro no manual) se consideraba como una fuente de desigualdad, que convertía al sistema escolar en un mecanismo de reproducción social, contraviniendo así su función de igualación de oportunidades o de mecanismo de promoción social.

Este estudio pretende demostrar que es en las variables de la estructura social donde se encuentran las claves explicativas del logro educativo

EE.UU. inicia las reformas en los años cincuenta. También el Reino Unido y los países nórdicos. En los países mediterráneos no se producen hasta los años 70. En España la primera reforma comprehensiva fue la Ley General de Educación de 1970. Con ella se establece la enseñanza obligatoria hasta los 14 años y se decide modernizar la enseñanza libresa y tradicional, abogando por unos procedimientos de carácter práctico. Con estas reformas se intentaba remediar los males del sistema educativo tradicional reformándolo desde dentro. Para ello, se desplegaba un verdadero arsenal de tecnología pedagógica: diseños curriculares abiertos, trabajo en equipo, aprendizaje por auto-descubrimiento... Al mismo tiempo, junto a esta inflexión de las formas de enseñanza, se ha producido un aumento de las partidas del PIB dedicadas a la educación.

A pesar de la confianza inicial en la reforma comprehensiva de los sistemas educativos, los síntomas de la crisis no se hicieron esperar. En 1967 ya existía una clara conciencia de que los sistemas educativos necesitaban nuevas reformas. Ese mismo año se celebró en Virginia (EE.UU.) la *Conferencia Internacional sobre la Crisis mundial de la Educación*. Poco a poco se fueron acumulando evidencias de que los nuevos métodos no cambiaban de forma radical la realidad educativa. El conocido *Informe Coleman* (1966) ya demostró que la novedosa y celebrada filosofía poco tenía que ver en el resultado de los alumnos. Éstos alcanzaban mejores resultados cuando sus padres eran profesionales y directivos que cuando eran obreros, independientemente de si sus escuelas estaban más y mejor dotadas. “Las medidas usuales¹ — escribía Coleman— de calidad educativas consideradas como recursos para el aprendizaje (gasto por alumno, educación para el profesorado, tamaño de la biblioteca del colegio) mostraban poca relación con el logro escolar cuando los estudiantes de bagaje similar eran comparados, mientras que las diferencias entre los distintos bagajes familiares mostraban una relación importante con el logro educativo” (Coleman, 1996: 19).

Más recientemente, los sucesivos informes PISA también han mostrado que el ISEC (Índice Socio-Económico y Cultural) explica una proporción elevada de la varianza del rendimiento escolar, mientras que el peso que explican los centros es relativamente reducido.

Esta evidencia empírica recuerda la afirmación de Ortega y Gasset en su *Misión de la Universidad*: “Principio de educación: la escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en el que íntegramente flota que el aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Sólo cuando hay una presión de uno y otro aire la escuela es buena” (Ortega y Gasset, 2002).

La justificación de este trabajo se basa en la idea de que las variables que emplea la sociología clásica (estatus, clase, género, edad, hábitat...) están estrechamente correlacionadas con el rendimiento escolar. El enfoque es similar al de James Coleman, en el sentido de analizar lo que sucede en la escuela desde parámetros extra-escolares. Como trataremos de demostrar a lo largo de todo este estudio, es en las variables de la estructura social donde cabe encontrar las claves explicativas del logro educativo.

1. No podemos extender esta conclusión a todos los países ni a todas las etapas. Según *El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad en la Educación, el principal factor que influye en el aprendizaje de los alumnos de educación primaria es el clima en el centro, por encima incluso del nivel socio-económico y cultural. Cfr. LLECE (2008): *SERCE, Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Los aprendizajes de los estudiantes de América y el Caribe* (Resumen Ejecutivo), UNESCO, Oficina Regional de Educación para América y el Caribe, Santiago de Chile.

3. Objetivo 2010: Benchmarks

La estructura económica de los países del sur de Europa se enfrenta con importantes desafíos. Si bien han dejado de ser economías orientadas a la industrialización, aún no han mostrado una fuerte competitividad en la “nueva economía” global. Es el caso de España pero también de Portugal y Grecia. Nuestra riqueza, reflejada en salarios relativamente altos de los trabajadores no cualificados, comienza a ser un impedimento para atraer el empleo industrial. El proceso de deslocalización en el contexto europeo traslada el trabajo industrial de las economías más desarrolladas a otras menos desarrolladas, como aquellas que formaron el antiguo telón de acero. Ante esta situación, sólo cabe la integración en la nueva sociedad de la información (Castells, 1998a: 31-32).

Los jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea en la cumbre de Lisboa (marzo de 2001) decidieron establecer una serie de objetivos para el año 2010. Resolvieron transformar la sociedad europea “haciendo de la Unión Europea la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de generar un crecimiento económico sostenible con más y mejores empleos y mayor cohesión social” (CEC, 2003: 7). Para ello, el Consejo Europeo estableció en 2003 un conjunto de metas específicas, llamadas puntos de referencia educativos o *benchmarks*. Una de ellas, la tercera, fijaba como propósito la obtención de los estudios de secundaria superior por, al menos, un 85 % de la población mayor de 22 años. En realidad, estas *benchmarks*, como es obvio, iban referidas a aquellas naciones que no habían superado el 85 % de graduados en educación superior, pues otros muchos países de la UE ya han alcanzado estos puntos de referencia en algunas de sus cohortes (25-34, 35-44 años). Por ejemplo, algunos países del centro, del este y del norte de Europa.

Manuel Castells, uno de los investigadores que ha sabido teorizar mejor estas transformaciones, ha señalado al respecto que “en la nueva economía la educación se convierte en un recurso crítico de valor añadido al trabajo” (1998: 165).

De alguna manera, lo que se pretende alcanzar es un tercer estadio en la institucionalización de la enseñanza de los países occidentales. El primer estadio se correspondería con la universalización de la enseñanza básica, necesaria para la unificación económica, social y cultural de un país.

Un segundo estadio estaría caracterizado por la extensión de la educación obligatoria secundaria a sectores amplios de población. Sólo, entonces, en esta fase, puede contemplarse la posibilidad de una amplia industrialización. España y Andalucía hace ya tiempo que superaron esta última fase, denominada por algunos “sistema educativo de masas” (Delgado Valbuena, 1999). Y un último estadio, cuyo rasgo fundamental sería el ensanchamiento de la educación secundaria superior. Este es el gran reto educativo de la sociedad española y andaluza.

Como hemos dicho en la introducción, una de las vías por las que se ha optado para incrementar los niveles educativos ha sido las reformas comprehensivas. ¿En qué consisten estas reformas? Básicamente, en aumentar la edad de escolarización obligatoria y en el hecho de no permitir la diversificación de trayectorias escolares hasta una edad tardía, por lo general, a los quince o dieciséis años. Se supone que extendiendo los márgenes de la obligatoriedad se aumenta la igualdad y se disminuye, con ello, el abandono escolar prematuro. A continuación, exponemos una tabla en la que mostramos la edad de inicio y finalización de los estudios obligatorios, así como la edad de la primera elección curricular de los países de la UE-15.

Tabla 1
Edad en el período de la educación obligatoria a tiempo completo

	Inicio	Final	Edad de la primera elección curricular
<i>Bélgica</i>	6	15	13
<i>Dinamarca</i>	7	16	16
<i>Alemania</i>	6	16	10
<i>Grecia</i>	6	15	15
<i>España</i>	6	16	16
<i>Francia</i>	6	16	15
<i>Irlanda</i>	6	15	15
<i>Italia</i>	6	14	14
<i>Luxemburgo</i>	4	15	12
<i>Holanda</i>	5	16	14
<i>Austria</i>	6	15	10
<i>Portugal</i>	6	15	15
<i>Finlandia</i>	7	16	16
<i>Suecia</i>	7	16	16
<i>Reino Unido</i>	5	16	16

Fuente: *Indicadores Sociales en España*, 2001. Datos referidos al año 1999 y 2000.

Algunos autores sostienen que las reformas comprehensivas podrían frenar la obtención de títulos, ya que prologan el tiempo de escolarización hasta los dieciséis años (Carabaña, 2004: 230). En este sentido, si lo que se pretende es aumentar el nivel de graduados en educación postobligatoria, sería más provechoso reducir algún curso de la enseñanza obligatoria para dar una mayor cabida a alumnos que son excluidos del sistema educativo antes de cumplir los dieciséis años. Otros estudios consideran que la comprehensividad (tal como establece la OCDE) sí disminuye las desigualdades escolares —y “a mayor diferenciación curricular y cuanto más pronto ésta ocurre, la dispersión de resultados es mayor” (Calero, 2006a: 36)— como lo demuestra la dispersión de los resultados del informe PISA en 2003. Evidentemente, éste no es espacio para enfrentarnos a un debate de tamaño complejidad. Necesitaríamos de un laborioso y arduo ejercicio que sobrepasa nuestros propósitos. Pese a ello, sí que trataremos algunos interrogantes que se ligan directamente a esta cuestión.

4. La comparación de España en el contexto europeo: un pobre balance

A continuación mostramos en la tabla 1 la proporción de graduados en educación postobligatoria en distintos países de la OCDE en 2005. Primero presentamos España, luego la media para la OCDE y la media para 19 países de la UE. Posteriormente agrupamos los países (tal como hace el Instituto de Evaluación) por regiones geográficas (mediterránea, centroeuropea, nórdica, más EE.UU., México, Brasil y Japón marcadas en la tabla con un fondo más oscuro.

Tabla 2
Tasas de Graduación en Educación Secundaria Superior en 2005
(Porcentajes de graduados en secundaria superior sobre la población típica de la edad de la graduación, por el destino del programa, la orientación y el sexo)

	Total			Programas generales	Programas preprofesionales y profesionales
	Hombres y mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres y mujeres	Hombres y mujeres
España	72	65	80	44	36
<i>OCDE</i>	82	78	87	45	48
<i>UE-19</i>	87	82	91	42	54
Grecia	102	99	106	63	41
Italia	82	80	83	29	67
Portugal	M	M	M	41	13
<i>Alemania</i>	100	98	102	38	62
<i>Países Bajos</i>	M	M	M	34	66
Finlandia	95	89	101	53	81
Suecia	78	74	81	36	42
<i>EE.UU.</i>	76	70	82	M	M
México	40	37	44	36	4
Brasil	M	M	M	64	9
Japón	93	92	94	69	24

Fuente: *Informe Español*. Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2007. Ministerio de Educación y Ciencia.

Como puede apreciarse, la tasa de graduados en educación secundaria española está alejada tanto de la media de la OCDE (82 %) como de la europea (87 %). Por género, la diferencia de las mujeres españolas con respecto a la media de los países de la OCDE es menor que la de los hombres. En cualquier caso, todas las áreas europeas nos superan, incluso, en el área mediterránea, Italia y Grecia. Los porcentajes más cercanos a los de nuestro país son los de EE.UU., que también está por debajo de la media de la OCDE, de la UE-19, y sólo cuatro puntos por encima de la puntuación española.

En lo que concierne a la división entre programas generales y profesionales, la diferencia entre las tasas españolas y el resto de países es notoria, como se refleja en la tabla 2. Los programas generales están diseñados para aquellos alumnos que iban a dedicarse a los estudios universitarios y a las

profesiones de mayor cualificación, y los profesionales para aquellos que iban a dedicarse a una formación de tipo técnica y a carreras de menor cualificación. Para comprender esta tabla con más claridad vamos a construir un sencillo índice, al que podríamos denominar *índice de contraste de modalidades*. Su cálculo nos mostrará la distribución entre programas generales y profesionales por países. Su fórmula es la siguiente:

$$ICM = \ln (G/P)$$

donde ICM es el *índice de contraste de modalidades*, Ln es logaritmo neperiano; y G la tasa de graduación en los estudios generales y el P la tasa de graduación en estudios profesionales. El logaritmo neperiano de la razón de proporciones queda así comprendido entre -1 y 1. A medida que su valor es positivo y se acerca al 1, la distancia será mayor a favor de los programas generales. Por el contrario, a medida que es negativo y se acerque al -1, su relación se inclinará a favor de los programas profesionales. El cero supondría una combinación a partes iguales de estudios generales y profesionales.

Tabla 3
Índice de contraste de modalidades

España	OCDE	UE-19	Grecia	Italia	Portugal	Alemania
0,07	-0,03	-0,1	0,1	-0,1	0,4	-0,2
Países Bajos	Finlandia	Suecia	EE.UU.	México	Brasil	Japón
-0,2	-0,1	-0,06	-	0,9	0,8	0,4

Fuente: elaboración propia

La tabla 3 hace distintas agrupaciones. En primer lugar, podemos reunir a los países claramente inclinados hacia la rama profesional (en negativo): Países Bajos y Alemania, y en menor medida Finlandia e Italia, que se hallan en la media de la OCDE. Suecia se sitúa en la cola de estos países con un índice del -0,06 y es el país que más se acerca a la media de la OCDE. Los países cuya educación postobligatoria reviste un carácter más general son (en positivo): México, Brasil, Japón, España, Grecia y Portugal.

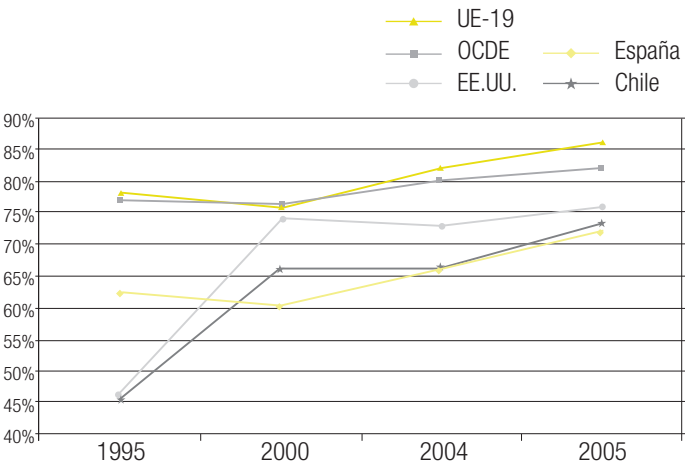
Este índice de contraste nos proporciona una idea bastante clara de la situación en la que se halla la educación postobligatoria en España. Su situación es similar a otros países mediterráneos (Portugal y Grecia), así como latino-americanos (México y Brasil). Si tenemos en cuenta que el índice más alto es el de Alemania y Países Bajos —y aunque no aparezcan en la tabla también los de Bélgica y Austria—, podemos extraer una conclusión: los países cuyos sistemas educativos no son comprensivos han inclinado la balanza hacia la rama técnica. Al mismo tiempo, han aumentado el número de estudiantes en la rama profesional de la educación secundaria superior, lo cual era un objetivo de las reformas comprensivas.

En este sentido, algunos autores como Fernández Enguita y Henri Levin consideran que estas reformas se han saldado con un “rotundo fracaso” (1997: 81).

Parece ser que las reformas no comprensivas han conseguido acoplar mejor los puestos laborales y las demandas del mercado. Ahora bien, existen sospechas de que una especialización temprana bifurca a alumnos de diferentes orígenes sociales generando la reproducción de las estructuras sociales. Esto sería un dato importante si no hicieran lo mismo las reformas comprensivas. De hecho, no parece que ninguna de las dos medidas (especialización o comprensividad) disminuya las desigualdades sociales. Los estudios más completos, referentes al estudio de quince países, nos dicen que las desigualdades persisten en ambos sistemas (Shavit y Blossfeld, 1993). Las únicas medidas que hacen retroceder la desigualdad educativa son las que reducen las desigualdades sociales, esto es, las políticas de redistribución de la renta, como ha sucedido en el caso de Suecia. A lo largo del siglo XX, especialmente el periodo de 1930 a 1970, se ha producido en este país un proceso importante de igualación del logro educativo (Erikson y Jonsson, 1996). Esta época coincide con tres hechos fundamentales: el inicio y consolidación del *Welfare State*, un crecimiento económico continuado a partir de la II Guerra Mundial y el cambio en la estructura ocupacional, que demanda ahora una mayor capacitación de los trabajadores. En un estudio posterior, que cubre de 1988 a 2000, los economistas suecos Björklund, Lindahl y Sund señalan que durante estos años se frena la progresiva reducción de las diferencias en el logro educativo por clases sociales. No aumentó la desigualdad educativa pero tampoco disminuyó. Y éstos fueron años de profundas reformas, como la privatización de una parte del sector educativo, al tiempo que se produjo una importante crisis económica a mediados de los años noventa (2003: 136).

Volvamos ahora de nuevo a la tasa de graduación total en educación secundaria superior, pero hagámoslo viendo los resultados en los últimos diez años. Así podremos observar con más perspectiva los avances y retrocesos sucedidos. En la figura 1 aparecen confrontados los datos españoles con los de la media de la UE-19 y de la OCDE. También, hemos decidido exponer las cifras de dos países que pueden ser significativos para la lectura de esta figura: EE.UU. y Chile. Ahora explicamos los porqués.

Figura 1
Tendencias en las tasas de graduación en Secundaria Superior (1995-2005)



FUENTE: Informe Español. Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2007. Ministerio de Educación y Ciencia.

La tasa más alta es la media de la UE-19 (86 %) pero es la que menos avanzó (cinco puntos). Con unas cifras y una evolución algo parejas se halla la media de la OCDE (82 %). El caso de EE.UU. es de una estabilidad casi absoluta. El caso de Chile es hasta revolucionario, ya que en sólo diez años pasa de un 46 % de graduados a un 73 %. También España experimenta un cambio importante al crecer diez puntos.

No obstante, las cifras que exponemos en la tabla 1-2 y en la figura 1 nos dicen poco si no las interpretamos con mayor profundidad histórica. Estudiar la población en cuatro cohortes de diez años nos ayudará a comprender los avances experimentados en esta cuestión. También, se reseña el porcentaje medio de las cuatro cohortes unidas.

Tabla 4
Población que al menos ha logrado la educación secundaria postobligatoria

	Grupos de edad				
	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64
Austria	87	84	78	70	81
Alemania	84	85	84	79	83
<i>Países Bajos</i>	81	76	69	59	72
<i>Bélgica</i>	81	72	60	48	66
<i>Luxemburgo</i>	77	68	60	55	66
Francia	81	71	60	51	66
Grecia	74	65	51	32	57
Italia	66	54	46	30	50
Portugal	43	26	19	13	26
España	64	54	41	26	49
<i>Media OCDE</i>	77	71	64	54	68
<i>Media UE-19</i>	79	72	64	54	68
Noruega	83	78	74	73	77
Suecia	91	90	82	72	84
Finlandia	89	87	78	61	79
Dinamarca	87	83	78	75	81
<i>Reino Unido</i>	73	67	65	60	67
<i>Irlanda</i>	81	70	55	40	65
Polonia	62	50	47	43	51
República Checa	94	93	88	83	90
Hungría	85	81	76	61	76
República Eslovaca	86	93	92	68	86
<i>EE.UU.</i>	88	87	88	89	86
Chile	50	64	52	44	32
<i>Rusia</i>	89	92	95	90	72
México	24	23	20	12	21

Año de referencia 2005
Fuente: OCDE

Los datos permiten extraer dos conclusiones. Primera, se está dando un proceso de relativa y paulatina convergencia entre los distintos países que forman la UE. Los países en sus cohortes de más edad presentan mayores diferencias de puntuación que en sus cohortes más jóvenes. Las diferencias entre Portugal y la República Eslovaca son mayores si contemplamos a la cohorte de más edad (72 puntos) que si tomamos a las más jóvenes (52 puntos). Lo mismo cabe decir de la comparación de España con respecto a Suecia. Si en la cohorte mayor la distancia era de 54 puntos, en la cohorte más joven lo es de 27 puntos. Y son éstas las distancias más acusadas. Segunda idea, una regularidad sociológica puede establecerse a partir de los datos de la tabla 3.

A pesar de que existe una tendencia general al incremento de la tasa de graduados de cada cohorte con respecto a la anterior, el incremento es inversamente proporcional a la tasa de la cohorte anterior. En consecuencia, todo parece indicar que es más difícil, para un país con una tasa alta de graduados, mejorar su posición. Dicho con otras palabras, es más sencillo pasar de un 20 % a un 22 % que de un 89 % a un 91 %, pese a que la magnitud de la diferencia sea la misma en ambos casos. Así, Grecia, Portugal, España, Polonia e Irlanda presentan mayores diferencias entre cohortes que Noruega, República Checa o Alemania. No parece, pues, a primera vista, que las reformas comprehensivas afecten a las diferencias por países. Empero, la distinción, parece encontrarse en la base de la que parten los países, es decir, en la historia de su estructura educativa.

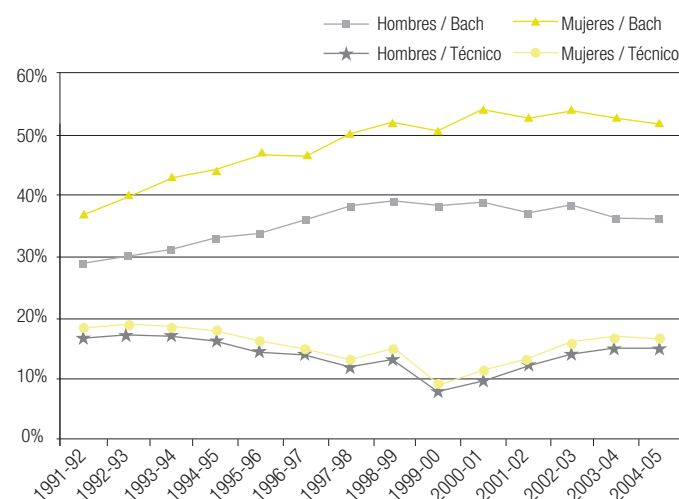
Del mismo modo, en la tabla 3 se aprecia que los países nórdicos tienen las tasas de graduación más altas en la primera cohorte (25-34), con una tasa media del 85 %, seguida de cerca por los países del centro de Europa. A continuación, se hallan los países del Este (81 %), el Benelux (79 %) y las Islas Británicas (77 %). Éstas se sitúan en la media de UE-19 y de la OCDE. Los países latinos ocupan el último lugar de la lista, con una tasa media de un 65 %. Además, es uno de los grupos con una mayor desviación típica (14,3), efecto no sólo del número de países que hemos seleccionado (cinco) sino de que uno de sus países, Francia, presenta niveles superiores a los de la media de la OCDE y La UE-19. Se puede considerar, por tanto, un caso atípico entre los países latinos.

Si comparamos los datos de la última cohorte (55-64) observamos el siguiente orden: en primer lugar, los países con la tasa de graduación más alta para esta cohorte son los del centro de Europa (82,4 %); en el segundo, los países del Este (71,2 %), con un porcentaje similar a los nórdicos (70,2 %), que ocuparían el tercer lugar. En cuarto lugar, los países del Benelux (54 %), Islas Británicas (50 %) y, por último, los países latinos (30,4 %). Estos datos parecen avalar la hipótesis de que la historia y las tradiciones culturales explican una parte importante de las diferencias entre países.

5. La postobligatoria en las autonomías

Hablar sobre educación en España es hablar sobre la educación en las autonomías. Como es bien sabido, tras un periodo de transferencias, las autonomías gestionan sus respectivos sistemas educativos no universitarios. Sin embargo, la administración central sigue conservando competencias importantes, como son la capacidad de hacer leyes educativas. En el caso concreto de Andalucía, dentro de poco, nuestra comunidad cumplirá veinticinco años de administración educativa. Por estas razones, es importante estudiar las diferencias regionales en el campo de la enseñanza postobligatoria. Con el fin de partir de una visión general, en la figura 2 se presenta la tasa bruta de graduados nacionales en educación secundaria postobligatoria por ramas, pero esta vez lo hacemos en función del sexo y desde el curso 1991 al 2004-05.

Figura 2
Evolución de la tasa de graduados en educación secundaria superior (1991-2005)

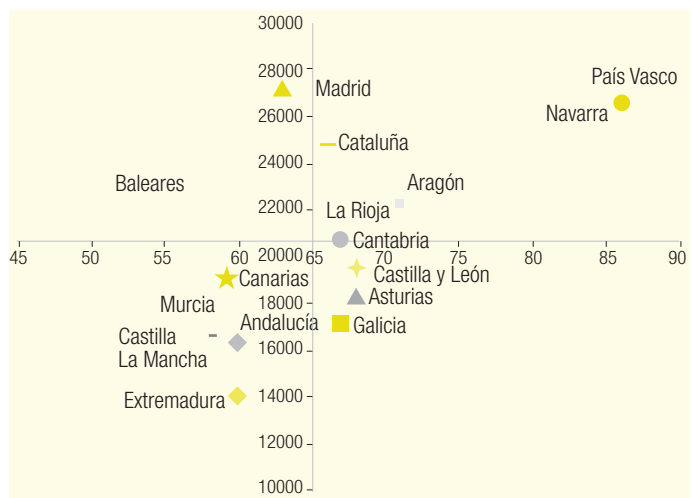


INE: Indicadores sociales. 2006.

Como se puede observar en la gráfica, la representación de las mujeres en el Bachillerato mantiene la tendencia de aumento, mientras que en la rama técnica no hay apenas diferencia por género. Podemos ver, así, que las chicas, que cursan la rama general (Bachillerato), han aumentado la distancia con respecto a los chicos: de 8,7 puntos a 15,8 en el transcurrir de los años que van de 1991 a 2004-2005. También puede afirmarse que el porcentaje global de este tipo de bachilleres no ha dejado de crecer. En cuanto a la sección profesional, cabría decir que las tasas han descendido, aunque no mucho: en los varones 2 puntos y en las mujeres 0,6 puntos. Esta evolución sí ha sufrido vaivenes, como lo muestran los dientes de sierra en sus dos líneas. También se puede observar que en el curso 2001-02 hay un descenso en todas las modalidades, especialmente en los aprendizajes profesionales. Este curso coincide con un descenso muy pronunciado de la tasa de paro que disminuye del 20 % de parados en el año 92 a 10,6 % en el año 2001.

Ahora pasemos a las CCAA y veamos las cifras globales en función del PIB per cápita.

Figura 3
Tasa neta de escolarización de los 16 a los 19 años y PIB per cápita por CCAA. Curso 2005-2006



Fuente: Instituto de Evaluación.

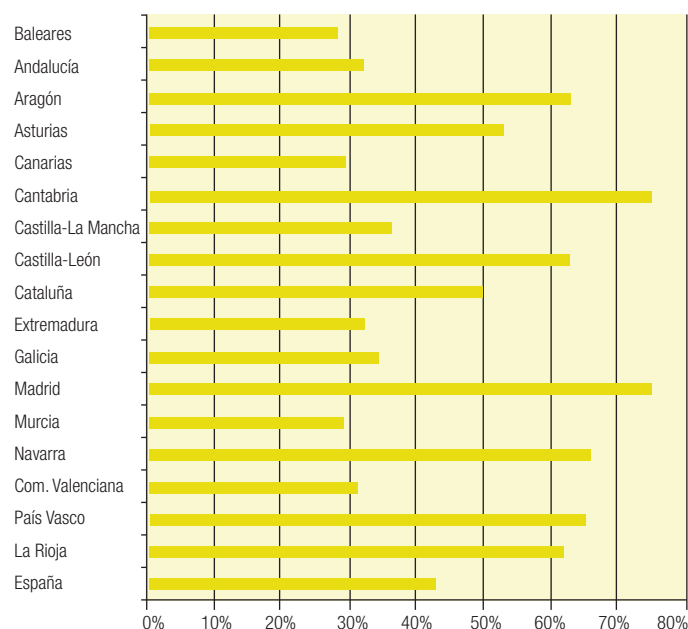
La figura 3 refleja la tasa neta en educación secundaria según el PIB per cápita en 2005. Hemos desplazado el eje de abscisas y coordenadas hasta sus respectivas medias para una mejor visualización de los porcentajes. Como se aprecia, existen cuatro grupos de regiones que se corresponden con cada uno de los cuadrantes. Una primera (País Vasco, Navarra, Aragón, Cataluña y La Rioja) que se corresponden con rentas altas y buenos promedios en educación secundaria. Una segunda (Asturias, Galicia, Castilla y León, Cantabria) que dispone también de buenos resultados educativos pero con un PIB por debajo de la media. Una tercera (Castilla La Mancha, Andalucía, Comunidad Valenciana, Murcia, Canarias) que tiene un PIB per cápita y un porcentaje de graduados por debajo de la media nacional. Finalmente, el último grupo, caracterizado por un PIB alto y porcentajes de graduación bajos (Madrid y Baleares).

En 1900, algo más de uno de cada cuatro andaluces sabía leer y escribir. En cambio, en Madrid y Cantabria la proporción era inversa, tres de cada cuatro sabían leer y escribir

Análisis precedentes han señalado que el débil acceso a la educación secundaria postobligatoria “es mayor en las comunidades autónomas en las que resulta más fácil para los jóvenes la incorporación al mercado de trabajo y, también, en aquellas donde el desarrollo de la escuela de masas es más reciente” (Calero, 2006b:85). Su análisis estadístico explicaría por qué las zonas mediterráneas que tienen una oferta de trabajo amplia, a la que los jóvenes pueden incorporarse, presentan altos niveles de abandono en educación secundaria. Así pues, en términos comparativos, las probabilidades de abandono son elevadas para las comunidades de Cataluña, Comunidad Valenciana, Murcia y Baleares.

En cuanto a la extensión de la escuela de masas, las fuentes históricas nos dicen que, en efecto, la alfabetización, fenómeno asociado a su desarrollo, fue un proceso que tuvo un desarrollo desigual. En 1900, algo más de uno de cada cuatro andaluces sabía leer y escribir. En cambio, en Madrid y Cantabria la proporción era inversa, tres de cada cuatro sabían leer y escribir. A continuación, mostramos las tasas de alfabetización de cada una de las Comunidades Autónomas actuales a comienzos del siglo XX.

Figura 4
Tasas de alfabetización en las actuales CCAA españolas en 1900 (%)



Fuente: Censo de población 1990

El diagrama de barras muestra que Baleares, Canarias, Murcia, Andalucía, Extremadura, Castilla-La Mancha, Valencia y Galicia están por debajo de la media en sus tasas de alfabetización. Comparados estos resultados con aquellos que nos interesan, a saber, con los resultantes de la educación postobligatoria, podemos ver que la relación es muy estrecha. También, Baleares, Canarias y Murcia presentan los niveles más bajos. A continuación, siguen hallándose Valencia, Andalucía y Castilla-La Mancha. ¿Cuál es, entonces, la diferencia entre las tasas de alfabetización en 1900 y las tasas de educación postobligatoria un siglo después? La respuesta está clara: en Galicia, que ya no está en el grupo de los peor situados, y Madrid, que, un siglo, después, sí lo está.

6. Breves consideraciones sobre las fuentes teóricas y metodológicas

El análisis multivariable es útil para estudiar los factores que explican las diferencias en el logro educativo². Sin embargo, disponer de las variables adecuadas es tarea complicada. Obviamente, cuando uno trabaja con fuentes secundarias lo es aún más. De todas las encuestas disponibles, la más adecuada es la *Encuesta de Condiciones de Vida* elaborada por el INE desde el año 2004 y que sustituye al *Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE)*. Además, en el año 2005, incluye un modelo adicional que contiene preguntas útiles para el análisis. Algunas de estas variables son: problemas económicos, tipo de hogares, número de hermanos, formación y ocupación del padre y de la madre, años en los que nacieron... En cambio, una de las posibles carencias que presenta esta fuente es que este módulo fue administrado sólo a las personas que habían cumplido los veinticinco años y no sobrepasaban los sesenta y cinco. No obstante, las preguntas que se hacían en este módulo estaban referidas a cuando los entrevistados tenían de doce a dieciséis años, con lo cual parte de las insuficiencias eran corregidas. A efectos del análisis se decidió optar por una cohorte de diez años: aquella formada por los individuos nacidos entre 1970 y 1980, que son quienes estaban en edad de haber finalizado los estudios universitarios al momento de realización de la encuesta. La muestra ascendía a 6.714 casos en España y a 1.218 para Andalucía.

Para estudiar la influencia del estatus socioeconómico de los padres sobre el logro educativo se ha utilizado el Índice Internacional de Estatus Socioeconómico (*ISEI: Internacional Socioeconomic Index*), elaborado por los sociólogos Henry B. Ganzenboom, Paul M. De Graaf y Donald Treiman. Es éste una actualización del Índice de Estatus Socioeconómico (SEI) de Duncan.

2. José Saturnino Martínez, empleando tan sólo dos variables explicativas (clase social y género), ha estudiado las desigualdades de oportunidades educativas en la educación obligatoria, explotando la Encuesta de Población Activa. Los resultados obtenidos no sólo son fundamentales para comprender parte de la historia de nuestras instituciones educativas sino que además son muy claros y sencillos en su exposición. Cfr. MARTÍNEZ GARCÍA, José Saturnino (2007) «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas», *Revista de Educación*, nº 342.

Este índice consiste en el cálculo de una puntuación por ocupación como función lineal de la educación y los ingresos. En el caso de Ganzenboom, De Graaf y Treiman esto se complica, pues adaptan la escala de Duncan controlando la edad³. La principal ventaja a la hora de emplear este índice radica en su mejor adaptación a las sociedades que han sufrido cambios significativos de movilidad. Y, como se sabe, este es el caso de España, incluyendo el campo de la educación. Ni las condiciones educativas son las mismas que en el pasado, ni tampoco las posiciones de los agentes que ocupan la estructura educativa (aunque habría que señalar que las segundas no han variado tanto como las primeras). Es decir, hemos mejorado todos, pero no todos de la misma manera. Además, el campo de la educación es especialmente adecuado para emplear este índice. El índice original de Duncan explica el prestigio ocupacional de cada ocupación en función de la educación y los ingresos. Así, “el SEI relaciona más el prestigio como una causa que como una consecuencia (...)”. Esto es consistente con las teorías de prestigio ocupacional en las que el prestigio es recompensado en la base de los recursos de poder y que la educación (los recursos culturales) y los ingresos (recursos económicos) son las principales formas de poder en las sociedades modernas (Ganzenboom, De Graaf y Treiman, 1992: 9).

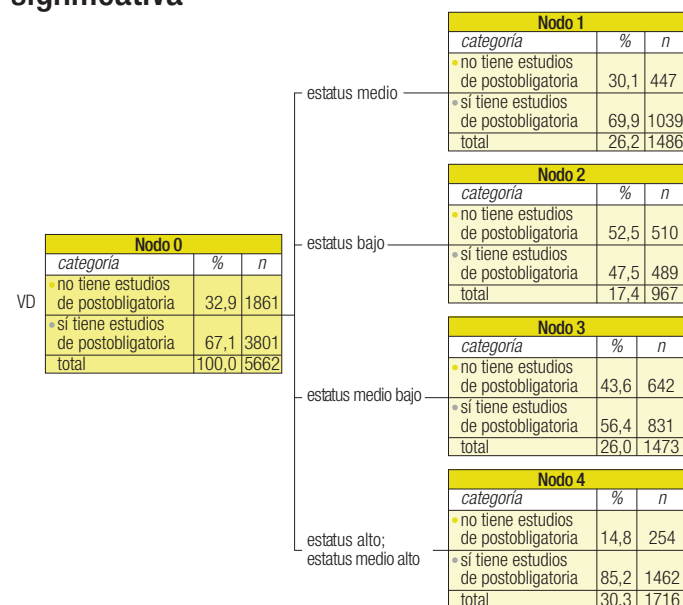
Una vez trasladada la puntuación de logro de estatus a toda la variedad de ocupaciones de la encuesta, se agruparon los individuos en cinco intervalos, de acuerdo con sus puntuaciones en la escala de índice de estatus socioeconómico, ordenados de menor a mayor: bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto. Cada uno de estos intervalos recoge a un quinto de la población (quintil). *Grosso modo*, los cargos directivos y profesionales quedaron ubicados en el estatus alto; en el medio-alto, los empleados de oficina; en el medio, los empleados del comercio; en el medio-bajo, los obreros cualificados y artesanos, y en el bajo, los obreros y agricultores de baja cualificación junto con los trabajadores del personal doméstico.

Como técnica de análisis, se utilizan los árboles de clasificación por varias razones. En primer lugar, su aplicación resuelve la cuestión de cómo interactúan las variables independientes entre sí en función de la variable dependiente. Por lo tanto, presenta ya una diferencia importante con otras técnicas de dependencia, como la regresión logística, que opera con una suma ponderada de las variables independientes, consideradas todas en un mismo nivel (Modesto Escobar, 2007: 14)⁴. En segundo lugar, el hecho de poder presentar los resultados de forma jerárquica en un proceso secuencial descendente, hace que nuestro modelo pueda ser presentado de forma clara.

De todos los algoritmos posibles para elaborar un árbol de clasificación, elegimos como el más correcto el CHAID (*Chi Automatic Interaction Detection*) pues nos permitía operar con una variable cualitativa y dividirla en más de dos grupos en función de las variables independientes introducidas.

Este algoritmo nos permite segmentar la muestra principal (V_0) en diferentes submuestras (V_i), en función de las variables explicativas que se introducen en el análisis. Las variables a introducir en cada paso del análisis se seleccionan con el objetivo de maximizar las diferencias entre las categorías de la variable dependiente. Al mismo tiempo, el algoritmo permite identificar y fusionar en un solo grupo aquellas categorías de las variables explicativas en las que la variable dependiente se distribuye de forma similar.

Figura 5
El estatus socioeconómico como variable más significativa



Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida. 2005.

La primera ramificación ha sido establecida por el estatus del padre. Es éste el mejor pronosticador de todos cuantos hemos introducido, ya que presenta el mayor poder explicativo. La variable ha unido dos de los niveles de estatus socioeconómico, pues presentan unos resultados similares. En efecto, el estatus alto y el medio alto alcanzan una tasa de graduados de 85,2 %. Le sigue el estatus medio con un 69,9 %. El medio-bajo y el bajo están por debajo del porcentaje medio de la población, con un 56,4 % y un 47,5 %, respectivamente. En consecuencia, la distancia que separa a los graduados del nivel más alto y el nivel más bajo es, nada más y nada menos, que de casi 38 puntos porcentuales. En consecuencia, son los ingresos y los años de educación del padre, vistos de forma conjunta (a través del ISEI), los que más arriba se sitúan en el árbol de segmentación y son, por tanto, los que mejor explican el éxito escolar en la educación postobligatoria.

3. La muestra utilizada por estos autores constaba de 73.901 hombres, de edades comprendidas entre 21 y 64 años. La base de datos había sido obtenida de 32 estudios realizados en 16 países distintos. La ausencia de las mujeres se justifica –según Ganzenboom, De Graaf y Treiman– por la diversidad de trayectorias laborales en función de los diferentes países y la diferencia en los salarios a igualdad de ocupación.

4. Por otro lado, la elección de esta técnica aportaría nuevos resultados, ya que la regresión logística ya ha sido aplicada de forma magistral por Jorge Calero en su estudio anteriormente citado.

Hemos replicado este análisis para la submuestra andaluza con el fin de poder comparar los resultados en esta Comunidad Autónoma con el total nacional. En Andalucía, la primera ramificación es la misma, lo que dice mucho acerca de la robustez del análisis. Incluso, la unión de categorías se produce en el mismo nivel. Ahora bien, la tasa general de graduados es más baja. El porcentaje global de personas que han completado la educación secundaria obligatoria es del 56,4 %, 10,7 % por debajo del porcentaje nacional. Así, en Andalucía, el estatus alto y medio alcanza un 81 %, el medio un 68,8 %, el medio-bajo un 43,9 % y el bajo un 32,8 %. Aquí cabe hacer un inciso. La diferencia entre los porcentajes obtenidos en la muestra española en comparación con la submuestra andaluza revela que es el estatus bajo andaluz el que anda realmente desaventajado frente al español en los resultados obtenidos. Los graduados de ambos estatus se distancian en quince puntos. En el resto de estatus las diferencias son muy reducidas. Esto tiene claras consecuencias en materia de políticas públicas andaluzas, ya que los alumnos que provienen de estatus bajos presentan unas diferencias con el resto de los españoles que los hijos de otros estatus andaluces no tienen.

Tabla 5
Estudios del padre y la madre y formación en secundaria postobligatoria de los hijos

<i>Estudios del padre</i> <i>Estudios de la madre</i>	No tiene estudios postobligatorios	Tiene estudios postobligatorios
<i>Educación primaria o inferior</i>	42,3 %	57,6 %
	39,4 %	60,6 %
<i>Secundaria primera etapa</i>	29,4 %	70,5 %
	24,3 %	75,7 %
<i>Secundaria segunda etapa</i>	10,4 %	89,5 %
	6,3 %	93,7 %
<i>Educación superior</i>	4,2 %	95,7 %
	4,2 %	95,8 %
<i>Total</i>	33,2 %	66,8 %
	32,5 %	67,5 %

Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida. 2005.

En la tabla 5 podemos apreciar la influencia de la educación del padre sobre los estudios postobligatorios de los hijos. El porcentaje de graduados se va acrecentando a medida que el nivel educativo de los padres aumenta.

Si el nivel educativo de los padres es de educación primaria, sólo un 57,6 % de los hijos logran alcanzar educación postobligatoria. Si tomamos como referencia los estudios de la madre, solamente un 60,5 % de hijos con madres que tienen educación primaria alcanza la educación postobligatoria. Recordemos que el porcentaje total de graduados es de alrededor de un 65 %. Cuando los padres o madres tienen educación secundaria, se produce un importante incremento en la proporción de hijos que alcanzan la educación postobligatoria. La magnitud de la diferencia que separa a los hijos de los padres que tienen educación secundaria frente a los que tienen tan sólo educación primaria es considerable. A la postre, no puede decirse que las diferencias con la educación superior sean abrumadoras. Los resultados de los hijos de universitarios alcanzan unas tasas de educación postobligatoria algo más altas, de un 95,7 % en el caso de los padres universitarios y un 95,8 % en el de las madres universitarias. Repárese en que el nivel educativo de las madres es ligeramente superior al de los padres, aunque se igualan en la enseñanza universitaria.

Tabla 6
Ocupación del padre y formación en secundaria postobligatoria de los hijos

<i>Ocupación del padre</i>	No tiene estudios de postobligatoria	Sí tiene estudios de postobligatoria
<i>Dirección de empresas y administración pública</i>	20,2 %	79,7 %
<i>Técnicos profesionales y científicos (científicos, intelectuales y de apoyo)</i>	8,3 %	91,6 %
<i>Empleados administrativos y de servicios</i>	22,7 %	77,2 %
<i>Trabajadores cualificados en agricultura, construcción, minería y servicios</i>	38 %	61,9 %
<i>Trabajadores no cualificados</i>	51 %	49 %
<i>Total</i>	32,8 %	67,2 %

Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida. 2005.

Ahora pasemos a relacionar la ocupación de los padres (en cinco categorías) con el hecho de poseer o no el título de graduado en educación secundaria superior. Adviértase que la tasa más elevada es la conseguida por los hijos de técnicos profesionales y científicos (junto con los de apoyo), más alto,

incluso, que los directivos de empresas y de la administración pública. Aquí sería importante hacer una aclaración. Como no puede ser de otro modo, estos resultados varían cuando hablamos de grandes o pequeños empresarios. Por otro lado, el nivel de los hijos de empleados y administrativos no es muy diferente del nivel de los directivos, que es relativamente alto (77,2 %). Donde se produce la diferencia fundamental es con respecto a los hijos de los trabajadores de clase obrera, cuya tasa de educación postobligatoria es del 55,5 % en su conjunto. Los hijos de los trabajadores cualificados están unos puntos por debajo de la media y los hijos de los no cualificados están a menos de la mitad de la media.

7. Distintos predictores para diferentes estatus socioeconómicos

Como se ha venido diciendo, una de las ventajas que tiene el algoritmo CHAID radica en la posibilidad de mostrar la interacción que se produce entre las distintas variables. Una vez establecido el primer predictor o pronosticador, introducirá el segundo a partir de la segmentación de los diferentes estatus que, recordemos, eran cinco: alto, medio-alto, medio, medio-bajo y bajo. A continuación se analizan los predictores de la educación postobligatoria en cada nivel de estatus, que como se verá no necesariamente coinciden.

8. Grupo de estatus bajo

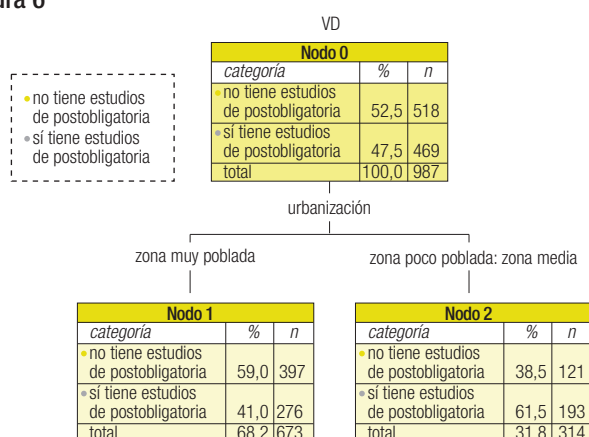
Si los hijos de las profesiones asociadas con una educación y unos ingresos reducidos eran los que tenían un porcentaje más bajo de educación postobligatoria, aún la situación puede cambiar cuando se introduce otra variable como es el grado de urbanización. ¿Qué se entiende por grado de urbanización? El INE toma aquí tres valores: zona densamente poblada, zona intermedia y dispersa. Por la primera, entiende aquellos municipios que tienen más de 50.000 habitantes y presentan una densidad de población de más de 500 habitantes por km². Por la segunda, aquellas zonas que tienen menos de 50.000 habitantes y presentan una densidad superior de 100 habitantes por km². La tercera de ellas recoge las zonas no comprendidas entre la primera y la segunda categoría, es decir, zonas infrapobladas. Para simplificar las categorías del árbol, las redujimos a dos: zonas muy pobladas y zonas poco o medianamente pobladas. Si el hijo de padres de estatus bajo reside en una zona muy poblada, pese a seguir hallándose varios puntos por debajo de los porcentajes totales de graduados de la muestra, la probabilidad de que tenga estudios postobligatorios sería de un 61,5 %. Sin embargo, si los hijos de las personas que tenían una profesión de estatus bajo viven en una zona no densamente poblada, el nivel alcanzado bajaría a un 41 %. Si tuviésemos que introducir un tercer predictor éste se correspondería con los problemas económicos. Aquellos que han vivido en zonas poco pobladas y, además, tuvieron problemas económicos en su hogar cuando tenían dieciséis años alcanzan la cifra de un 33,1 % en sus estudios postobligatorios.

Al tener las ocupaciones de los grandes núcleos urbanos mayor estatus (Requena, 2005: 99), la educación requerida para su desempeño es más alta. Se necesitan más años de estudio para ganar los ingresos asociados a una ocupación como la de juez que a la de una ocupación como peón agrícola o ganadero.

En Andalucía, sí cambia el segundo predictor, que no es ya aquí el grado de urbanización, sino los problemas económicos de la familia. Esta pregunta es una evaluación subjetiva de los problemas económicos del hogar cuando el individuo tenía entre 12 y 16 años y contenía cinco opciones de respuesta: nunca, pocas veces, de vez en cuando, a menudo y casi siempre. Nosotros la dicotomizamos en personas que tuvieron problemas económicos (de vez en cuando, a menudo casi siempre) y personas que no los tuvieron (nunca o muy pocas veces).

En realidad, en Andalucía, más que cambiar de pronosticador, lo que hay es una sustitución del segundo por el tercero. De resultas, los datos nos dicen que en Andalucía los problemas económicos pesan algo más que el hábitat, pero recordemos, siempre que estamos hablando de profesiones asociadas a un estatus bajo. Un 77,3 % de los que tuvieron problemas económicos familiares de los doce a los dieciséis años no tiene estudios de educación postobligatoria.

Figura 6



Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida. 2005.

9. Grupo de estatus medio-bajo

El estatus medio-bajo se diferencia del estatus bajo en la aparición de un nuevo pronosticador que, además, se ubica como el más significativo de todos cuantos parten de las diferentes submuestras: el número de hermanos. La diferencia entre aquellos que tuvieron menos de dos hermanos y más de dos hermanos es bien visible. En este grupo de estatus medio-bajo, las familias con menos de dos hermanos alcanzan un porcentaje similar de graduados al total de la muestra (en torno a un 65 %). Por el contrario, aquellos individuos que han crecido en familias de dos o más hermanos sólo llegan a un 42,8 % de graduados.

Julio Carabaña ya ha advertido del efecto “enormemente fuerte” de esta “desigualdad poco atendida” (2004: 234). Explotando las fuentes de la *Encuesta Sociodemográfica*, indica que los nacidos entre 1969 a 1973 presentan niveles diferenciados de acceso a la educación secundaria, según sea el tamaño de sus familias. Incluso, señala que esas diferencias se han agrandado con el tiempo. Según los datos obtenidos en nuestra encuesta, esta variable se deja sentir como segundo predictor en el estatus medio-bajo y como tercero en otros estatus, lo que demuestra su influencia. Por otro lado, el economista y premio nobel Gary Becker ha formalizado las interacciones que se producen entre la calidad de los recursos económicos dedicados a los hijos y la cantidad de éstos (Becker y Lewis, 1973).

Ya que el estatus medio-bajo está formado por una gran cantidad de obreros medianamente cualificados, una mayor amplitud de la familia genera una insuficiencia de los recursos que son resultado de un mayor reparto. Puesto que el estatus es una combinación de educación e ingresos, cabe hacer responsable de este fenómeno tanto a la distribución de los recursos económicos como a los educativos. Sobre los primeros no hay duda. ¿Y sobre los segundos?

El bagaje educativo de un padre (o una madre) necesita para su transmisión un mínimo arsenal afectivo⁵. En su ausencia no hay interacción y, en consecuencia, no hay transmisión. Si el afecto ha de dividirse entre varios hermanos, es lógico que se diluya parte de su efectividad. Annette Lareau ha descifrado parte de este *climax* afectivo. Muestra que la asunción del rol de líder en temas escolares por parte de los progenitores es fundamental para el progreso de la carrera de sus hijos. Por otro lado, como en todo género de prácticas rituales (y el aprendizaje escolar en familia no deja de serlo), la transmisión de capital cultural de una generación a otra puede contener una multitud de fallos.

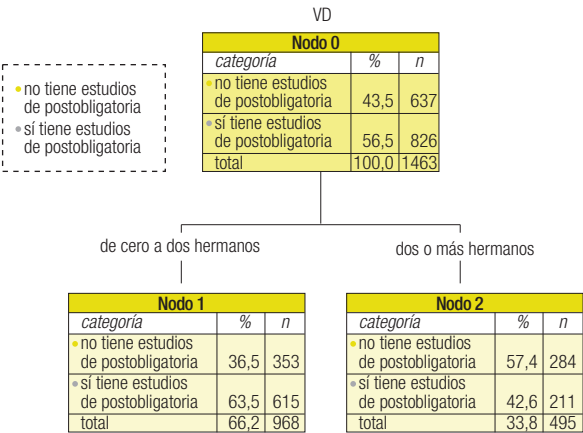
Una vez que fraccionamos a este grupo en aquellos que tienen dos hermanos y aquellos que tienen más de dos hermanos, tenemos dos submuestras. Si decidiéramos introducir un tercer pronosticador obtendríamos dos diferentes, uno para cada submuestra. La primera de ellas (familias reducidas) se ven afectadas por el grado de urbanización y la segunda de ellas (familias amplias) por los problemas económicos.

En el caso de Andalucía, son los problemas económicos los que vuelven a hacer acto de presencia. Recordemos que lo habían hecho ya cuando estábamos mostrando los predictores en el estatus medio-bajo.

5. La relación entre condiciones afectivas vinculadas al aprendizaje y clase social es bastante clara. Empleando ahora la encuesta «Clases sociales y Estructura Social» (2006) hemos asociado la clase social del padre con respecto a su actitud en los estudios. Era ésta una pregunta de carácter retrospectivo ya que se les interrogaba a los entrevistados sobre la actitud de sus padres cuando ellos tenían 16 años. Para evitar el sesgo de aquiescencia (una escasa inclinación de los padres hacia los estudios va a ser manifiestamente evitada por sus hijos), hemos dicotomizado las actitudes de los padres: bien positiva o bien negativa. Son los técnicos y profesionales los más propensos a fomentar el estudio

de sus hijos (90,5%). Les siguen los directivos y empleados administrativos con porcentajes similares (81% y 79%). Los obreros cualificados y no cualificados comparten unos resultados análogos (63% y 64%). Una vez que controlamos la clase social, cruzamos la actitud de los padres con las notas que sus hijos habían obtenido en esa misma época. En todas las clases, si la actitud de los padres era positiva, mejoraban significativamente las notas de sus hijos.

Figura 7



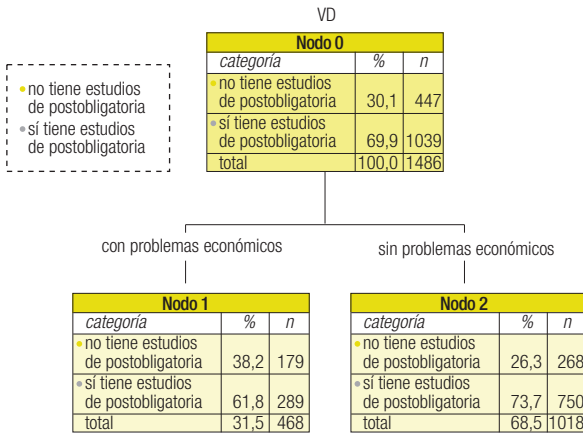
Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida. 2005.

10. Estatus medio

De nuevo, una variable distinta viene a fraccionar la muestra en el caso del estatus medio. En este caso, son los problemas económicos los que constriñen a sus miembros. La distancia entre aquellos que tienen algún problema económico y aquellos que no lo tienen es de 11'9 puntos. Además, las submuestras son muy disímiles, ya que un 70 % de los miembros que crecieron en familias de estatus medios no tuvieron problema económico alguno. Ya se aprecia cómo a medida que uno sube en el espacio social —a medida que el ISEI va ganando puntos— los problemas económicos, como no podía ser de otra forma, desaparecen.

El tercer predictor, que no dibujamos pero sí citamos con brevedad, es diferente en función de si se tienen problemas económicos o no. Si se tienen, el número de hermanos será la variable más influyente (50,6 % de educación postobligatoria cuando las familias son más amplias respecto a 67,2 % cuando no lo son). Si no se tienen, es el grado de urbanización el que afectará (80 % de educación postobligatoria para zonas muy pobladas y 65 % para zonas medias y poco pobladas).

Figura 8



Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida. 2005.

En Andalucía, el resultado es bastante ilustrativo. Si, como vimos con anterioridad, el estatus bajo y medio-bajo era constreñido por los problemas económicos, ahora, el estatus medio lo será por el tamaño de la familia, factor que había segmentado la fracción en la muestra española.

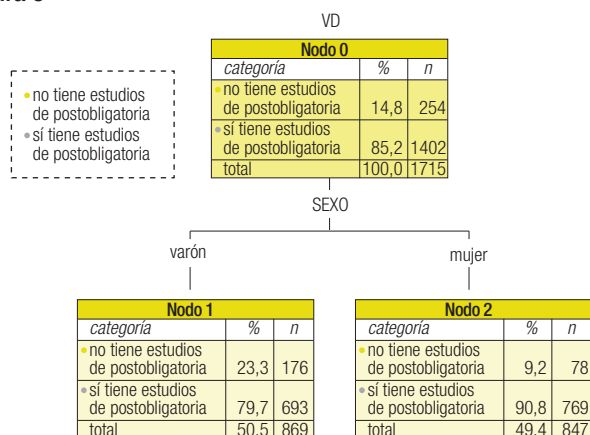
11. Estatus medio-alto y alto

Pasemos ahora a comprobar cuáles son las variables que diseccionan la muestra en los estatus de más alta puntuación. En estos estatus las variables económicas no deberían estar presentes. En efecto, ninguna variable de naturaleza económica se deja sentir. La variable que sí lo hace es de otro carácter: el sexo. Las mujeres alcanzan un porcentaje de educación postobligatoria del 90,8 % y los hombres de un 79,7 %, siendo su porcentaje global de un 85,2 %.

En Andalucía, el número total de licenciados desciende a un 81 %. No son, por tanto, en este estatus las diferencias agudas respecto a España. La diferencia entre sexos es algo más reducida: en lugar de ser de once puntos, es de seis puntos.

He aquí una interacción que no captan otras técnicas estadísticas. El alcance del género se circunscribe aquí primordialmente al estatus alto y medio alto. En el estatus bajo, medio-bajo y medio las diferencias rondan los 5 puntos y se disparan al doble en los estatus medio-alto y alto.

Figura 9

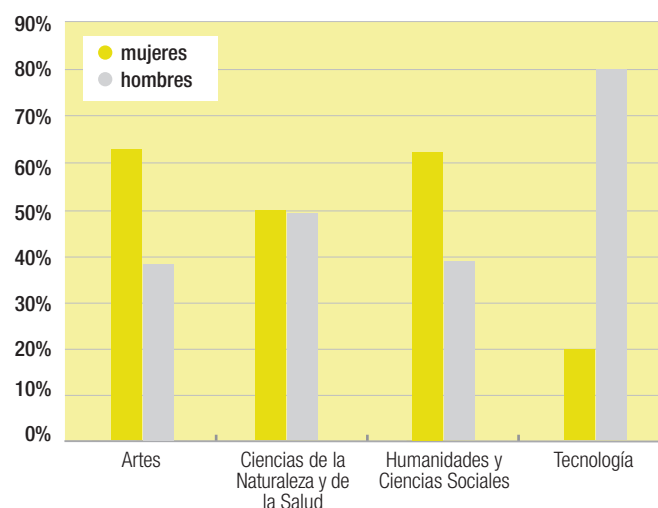


Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida. 2005.

En términos globales, la diferencia de género también es elevada. Esto casa mal con las lecturas que toman a la escuela como una institución conservadora, *reproductora* de los roles de género. Antes al contrario, si alguna institución ha sido capaz de dar un vuelco en la relación de género ésta parece haber sido la escuela y, todo ello, sin la ayuda de políticas educativas de carácter compensatorio. Martínez García, que ha estudiado bien esta relación durante toda la época democrática, es tajante al respecto. “La inversión de la desigualdad de género del logro educativo cuadra mal con todas aquellas teorías que asignan a la escuela un papel reproductor de los esquemas sociales, pues no explica cómo una institución reproductora puede quedar sometida a tan intenso cambio, en tan poco tiempo y con tan pocas tensiones” (Martínez García, 2007: 296).

Ahora bien, en lo que respecta a los estudios postobligatorios, sí que da cuenta de la diferenciación cualitativa de los estudios. La diferencia es mayor entre hombres y mujeres en Bachillerato que en Formación Profesional. Pero no sólo eso. Las ramas elegidas dentro de cada estudio también son distintas. Vamos a mostrar, primero, las ramas dentro del Bachillerato y, luego, las ramas en los CFGM (ciclos formativos de grado medio).

Figura 10
Modalidades del bachillerato según sexo. Curso 2005-2006 (Todas las escuelas)



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.

Las columnas de este gráfico no admiten discusión. Las diferencias entre hombres y mujeres en las ramas de artes y tecnología son elevadas y de signo contrapuesto. Sólo las ciencias de la naturaleza y salud son equivalentes. Esto tiene una consecuencia importante: si ya desde los estudios postobligatorios hay una clara desviación en la elección de estudios, es lógico pensar que se dé también en los universitarios. Otra consecuencia cabría derivar de este fenómeno, por ejemplo, la diversidad en los sueldos. Ya que las artes y las humanidades están más devaluadas en el mercado laboral que la tecnología y las ciencias de la salud, parte de la diferencia de los sueldos podría explicarse por esta circunstancia, independientemente de otras diferencias salariales.

Pero ¿qué sucede en los CFGS? ¿Están éstos menos sesgados hacia la diferenciación de género? La siguiente tabla refleja los porcentajes por sexo. Los que tienen una mayor representación de hombres son los siguientes: las actividades agrarias, las marítimo-pesqueras, la edificación y obra civil, la fabricación mecánica, la madera y el mueble, mantenimiento y servicios a la producción (todas ellas actividades manuales), la informática y la química.

Las más elegidas por las mujeres son la imagen personal, la sanidad, los servicios socio-culturales y el textil (dedicados al cuidado y estética), la administración y el comercio. Se señalan en negrita las diferencias entre las modalidades escogidas por los hombres y aquellas escogidas por las mujeres.

Figura 11
Modalidades del CFCM según sexo. Curso 2005-2006 (Todas las escuelas)

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO	Mujeres	Hombres
ACTIVIDADES AGRARIAS	17 %	83 %
ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	34 %	66 %
ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS	8 %	92 %
ADMINISTRACIÓN I	75 %	25 %
ADMINISTRACIÓN II	75 %	25 %
ARTES GRÁFICAS	38 %	62 %
COMERCIO Y MARKETING	71 %	29 %
COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO	51 %	49 %
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	7 %	93 %
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	2 %	98 %
FABRICACIÓN MECÁNICA	2 %	98 %
HOSTELERÍA Y TURISMO	45 %	55 %
IMAGEN PERSONAL	97 %	3 %
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	45 %	55 %
INFORMÁTICA	15 %	85 %
MADERA Y MUEBLE	5 %	95 %
MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN	2 %	98 %
MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS	2 %	98 %
QUÍMICA	62 %	38 %
SANIDAD	90 %	10 %
SERVICIOS SOCIOCULT. A LA COMUNIDAD	92 %	8 %
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	92 %	8 %
VIDRIO Y CERÁMICA	37 %	63 %

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.

12. A modo de conclusiones

A lo largo de este documento se han presentado algunos datos esenciales para entender la situación de la educación postobligatoria en Andalucía en relación con su entorno más cercano: España en su conjunto y los países de la Unión Europea. Los datos muestran básicamente que las tasas de graduados en educación postobligatoria en Andalucía están por debajo de la media española, al tiempo que la media española es considerablemente inferior a las tasas de los países de

la Unión Europea en su conjunto. El análisis de las diferencias entre países revela que existe un proceso de convergencia progresivo en el acceso a la educación postobligatoria, lo cual se observa especialmente en las cohortes más jóvenes. No obstante, el orden de las diferencias se mantiene. Y que el origen de estas diferencias no parece estar tanto en la configuración de los sistemas educativos (comprehensivos frente a especializados), sino en factores idiosincrásicos de los países. El análisis de las diferencias por regiones dentro de España revela que las tasas más de graduación en postobligatoria se dan en las regiones del arco mediterráneo, incluyendo Andalucía y los dos archipiélagos. Pero las razones que explican estas diferencias no son del todo claras. Ni el tanto por ciento que aporta el turismo al PIB de las CCAA, ni las tasas de desempleo, ni sus PIB per cápita nos ofrecen una buena explicación del porqué de este fenómeno.

En el nivel de análisis individual se ha hallado que los factores que condicionan el acceso a la educación postobligatoria están vinculados con el estatus socioeconómico de las familias de procedencia, concebido éste en función de la educación del padre y de sus ingresos. Por una parte, las tasas de graduados crecen linealmente conforme se incrementa el estatus socioeconómico de los padres. Cuanto mayores sean los ingresos y los años de educación de los padres, las probabilidades de obtener un título de educación postobligatoria se incrementan considerablemente. Por otra parte, y no menos importante, los factores que explican la obtención del título de educación postobligatoria varían en cada nivel de estatus socioeconómico. Dicho de otra forma, los factores que afectan al logro educativo en los niveles de estatus bajo no son los mismos que en los niveles de estatus alto ni a la inversa. Para verificar esta idea se ha utilizado una técnica de análisis basada en árboles de segmentación que permite identificar el mejor predictor del logro educativo en cada nivel de análisis. Los resultados muestran que en familias de estatus bajo, el acceso a la educación postobligatoria depende fundamentalmente del hábitat, rural o urbano, siendo la diferencia favorable a este último. En familias de estatus medio-bajo, el predictor más consistente de éxito educativo es el número de hermanos. A mayor número de hermanos se reducen las probabilidades de acceso a la postobligatoria. En familias de estatus medio, el factor más importante son los problemas económicos. Si la familia pasó por problemas económicos durante la etapa formativa de los hijos, las probabilidades de acceso se reducen notablemente. Sin embargo, hay que dejar claro que en este estatus son pocas las familias que pasan por problemas económicos en comparación con los que no los pasan. En los estatus medio-alto y alto, las diferencias más importantes se han encontrado en función del género. En definitiva, estos resultados muestran que el logro educativo depende fundamentalmente de factores de la estructura social, lo cual pone de manifiesto que el rendimiento educativo de una sociedad está relacionado con la composición de la estructura social, así como la estrecha vinculación entre las políticas de igualación social y las políticas educativas.

13. Bibliografía

BECKER, GARY Y LEWIS, H.G. (1973):

"On the interaction between the quantity and quality of children", *Journal of Political Economy*, 81, pp. 279-288.

BJÖRKLUND, ANDERS, LINDAHL, MIKAEL Y SUND, KRISTER (2003):

"Family background and school performance during a turbulent era school reforms", *Swedish Economic Policy Review*, 10, 111-136.

CALERO, JORGE (2006A):

La equidad en educación, Informe Analítico del sistema educativo español, Colección: Investigación, nº 175, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

_____ (2006b):

"Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias", *Documento de Trabajo de Fundación Alternativas*, número 86.

_____ (2008):

"Problemas de acceso a la educación postobligatoria en España", en rase, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol.1, núm.1.

CARABAÑA (2004):

"Educación y movilidad social en España", en Viçen Navarro (edit.), *El Estado de Bienestar en España*, 209-237, Madrid: Tecnos.

CASTELLS, MANUEL (1998A):

La era de la información. La sociedad red. Madrid: Alianza.

_____ (1998b):

La era de la información, Fin de milenio, Madrid: Alianza.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2003):

"Education and Training 2010". *The success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*. Bruselas.

COLEMAN J.S., CAMPBELL, E. Q. HOBSON C. J. MACPARTLAND J., MOOD A.M. WEINFELD F D & YORK R L (1966):

Equality of Educational Opportunity, DC: US, Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.

COLEMAN, JAMES (1996):

"Reflections on schools of adolescents" en CLARK, Jon, *James S. Coleman*, London: Falmer Press.

ENGUITA, MARIANO Y LEVIN, HENRY L. (1997):

"Las reformas comprehensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa, en ENGUITA, Mariano (Coord.), *Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria*, Cuadernos de Formación del Profesorado, 11, Barcelona: ICE/Horsori.

ERIKSON, ROBERT Y JONSSON, JAN O. (1996):

"Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case", JONSSON (dir.), *Can Education Be Equalized?*, Oxford: Westview Press.

ESCOBAR MERCADO, MODESTO (2007):

El análisis de segmentación: técnicas y aplicaciones de los árboles de clasificación, Cuadernos Metodológicos, Madrid: CIS.

DELGADO VALBUENA, CUSTODIO (1999):

"La educación primaria y secundaria en Andalucía", *Informe Social de Andalucía (1978-98)*, Córdoba: IESA.

GANZEBOOM, HARRY B.G., DE GRAAF, PAUL M. Y TREIMAN, DONALD (1992):

"A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status", en *Social Science Research*, 21, 1-56.

HEREDIA, VÍCTOR Y PAREJO, ANTONIO (2007):

Estadísticas históricas de Educación y cultura en Andalucía. S. XX, Sevilla : Instituto Estadístico de Andalucía.

LAREAU, ANETTE (1989):

Home advantage social class and parental intervention in elementary education, Philadelphia: Falmer Press, 1989.

ORTEGA Y GASSET, JOSÉ (2002):

Misión de la Universidad, Madrid: Alianza.

REQUENA, FÉLIX (2004):

La estructura ocupacional española, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

TERRÉN, EDUARDO (1997):

"Educación y Empleo", en ENGUITA, Mariano (Coord.), *Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria*, Cuadernos de Formación del Profesorado, 11, Barcelona: ICE/Horsori

(2001):

Indicadores Sociales en España. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

(2006):

Indicadores Sociales en España. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

(2005):

Informe Español. Panorama de la educación. Madrid: OCDE.

(2007):

Informe Español. Panorama de la educación. Madrid: OCDE.

... 26 27 28 29 30 31

NÚMEROS PUBLICADOS

- 01: Aportaciones para entender el efecto de la inmigración en Andalucía
- 02: Cómo entender el debate de la Financiación Autonómica
- 03: La Reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía: contexto e inicio
- 04: Valores democráticos de la II República
- 05: El gasto y el endeudamiento en las familias españolas
- 06: ¿Es viable el copago en el sistema de financiación sanitaria?
- 07: La brecha digital de Andalucía
- 08: Dependencia en personas mayores en Andalucía
- 09: La política en Andalucía desde una perspectiva de género
- 10: Propuestas para el uso racional del agua en Andalucía
- 11: La Reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía: la proposición parlamentaria
- 12: La evolución del bienestar en Andalucía
- 13: Los andaluces y la Unión Europea
- 14: Aproximación a la Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Junta de Andalucía
- 15: Economía política de los gobiernos locales. Una valoración del funcionamiento de los municipios
- 16: Entrada a la maternidad: efecto de los salarios y la renta sobre la fecundidad
- 17: Elecciones municipales andaluzas de 27 de mayo de 2007: continuidades y cambios
- 18: La ciudadanía andaluza hoy
- 19: Comentarios a la Ley para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres
- 20: Preocupaciones sociales sobre la infancia y la adolescencia
- 21: La inversión en formación de los andaluces
- 22: Poder Judicial y reformas estatutarias
- 23: Balance de la desigualdad de género en España. Un sistema de indicadores sociales
- 24: Nuevas Tecnologías y Crecimiento Económico en Andalucía, 1995-2004
- 25: Liderazgo político en Andalucía. Percepción ciudadana y social de los líderes autonómicos
- 26: Conciliación: un reto para los hogares andaluces
- 27: Elecciones 2008 en Andalucía: concentración y continuidad
- 28: La medición del efecto de las externalidades del capital humano en España y Andalucía. 1980-2000
- 29: Protección legislativa del litoral andaluz frente a las especies invasoras: el caso Doñana
- 30: El valor monetario de la salud: estimaciones empíricas
- 31: La educación postobligatoria en España y Andalucía

IDAD



El golpe. Cultura del entorno



Centro de Estudios Andaluces
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA