

PROBLEMAS EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA EN ESPAÑA⁶⁹

*Jorge Calero*⁷⁰

1. Introducción

La participación de los jóvenes en la educación secundaria postobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio) en España es sustancialmente inferior a la que se produce en los países de nuestro entorno. Esta situación constituye un lastre notable para el sistema productivo: la llegada al mercado de trabajo de jóvenes muy poco cualificados y, además, con competencias vocacionales muy limitadas, supone una desventaja competitiva con repercusiones graves, especialmente en un contexto internacional muy exigente.

Los elevados niveles de fracaso escolar en ESO y una aversión posterior a la formación adicional confluyen en el problema del insuficiente acceso a los niveles posteriores a la ESO. En realidad, detrás de ambos factores se encuentra un problema de equidad: el difícil encaje en el sistema educativo de determinados grupos sociales y, dentro de ellos, especialmente de los chicos (la incidencia del fracaso escolar y del abandono escolar temprano sobre las chicas es pequeña).

La LOGSE estableció las bases para una ampliación progresiva del nivel medio de cualificaciones. Este objetivo se ha cumplido en parte, pero en los últimos años el sistema educativo no ha generado las condiciones para evitar que un nutrido grupo de estudiantes abandone tempranamente sus procesos de formación. De hecho, muchos de estos estudiantes “abandonan” antes de acabar la ESO, aunque permanecen en las aulas. Esta situación ha sido convenientemente utilizada desde posiciones conservadoras para impulsar un discurso referido al “objeto escolar”: se hace, de este modo, recaer la responsabilidad del fracaso y el abandono exclusivamente sobre el estudiante; se convierte lo que es un problema estructural en una decisión personal (la “objeción”), negándose, simultáneamente, la responsabilidad que tiene el diseño de las políticas públicas sobre estas situaciones. La LOCE (2002) encarnó, en su articulado, buena parte de esta ideología.

La llegada acelerada de inmigrantes a los centros educativos está provocando dificultades adicionales en los procesos de aprendizaje; me refiero esencialmente a los centros públicos, donde se concentran tanto los hijos de inmigrantes como los grupos de menores rentas. Ambos

⁶⁹ El presente artículo es una adaptación y síntesis del texto “Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias”, publicado por la Fundación Alternativas como Documento de trabajo 83/2006. El autor quiere agradecer a la Fundación Alternativas el apoyo recibido para la elaboración de este estudio.

⁷⁰ Universitat de Barcelona.

colectivos son los más vulnerables ante el fracaso escolar y el abandono temprano. El problema del acceso a la educación secundaria postobligatoria es, así, un problema esencialmente vinculado con la equidad del sistema educativo y susceptible de ser abordado con políticas públicas especialmente orientadas a la equidad.

El objetivo de este artículo consiste precisamente en analizar las diferentes dimensiones del problema y en proponer y discutir orientaciones de las políticas educativas que puedan ser de utilidad para resolverlo. La identificación de los factores que determinan la orientación de los jóvenes de 16 y 17 años en el sistema educativo y el mercado de trabajo constituye el núcleo del artículo; a partir de esa identificación resulta posible avanzar en las propuestas de políticas.

Los contenidos se estructuran del siguiente modo. En el apartado 2 se revisa el acceso a la educación secundaria postobligatoria en España y algunos de los factores que lo determinan. En el apartado 3 se presentan los principales resultados de un análisis empírico (un modelo de acceso basado en un análisis multivariante). Finalmente, en el apartado 4, se proponen y discuten diversas medidas de política educativa.

2. El acceso a la educación secundaria postobligatoria

El débil acceso a la educación secundaria postobligatoria constituye, en España, un cuello de botella importante del sistema educativo. El acceso al nivel de Bachillerato y a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) se sitúa claramente por debajo de los países de nuestro entorno económico más inmediato. En el Consejo Europeo de 2003 se fijaron cinco *benchmarks* educativos referidos al año 2010; el tercero de ellos establece que, en esa fecha, al menos el 85% de la población mayor de 22 años debe de haber completado estudios de secundaria superior. La situación del indicador que se está utilizando para evaluar la consecución de este objetivo se puede observar en el cuadro 1: España se sitúa a la cola de los países europeos, sólo por encima de Portugal y Malta.

La debilidad del acceso a la educación secundaria postobligatoria es más notoria en algunas Comunidades Autónomas. La situación es especialmente llamativa, como puede apreciarse en el cuadro 2⁷¹, en aquellas Comunidades en las que la incorporación al mercado de trabajo es fácil para los jóvenes y, también, en aquellas donde ha sido más reciente el desarrollo de la escuela de masas (es el caso de Comunidades como Baleares, Canarias, Andalucía y Extremadura). Bastante por encima de la media de acceso se encuentran diversas Comunidades en las que, o bien existen importantes dificultades en la transición al mercado de trabajo, o bien la transición de los estudiantes hacia niveles postobligatorios tiene ya una larga tradición o se ha visto favorecida por las políticas recientes (en estas situaciones se encuentran, por ejemplo, Aragón, Navarra y el País Vasco).

He mencionado el “desarrollo de la escuela de masas” y la “larga tradición” como factores que contribuían a mejorar el acceso a la educación postobligatoria en algunas Comunidades. Pues bien, la tardía expansión del sistema educativo español supone un importante lastre histórico que repercute claramente sobre el acceso en el conjunto de España. Si en la actualidad los niveles educativos españoles están alejados de las medias europeas, hace unos años las diferencias eran

⁷¹ En este caso el indicador está referido a la población de 16 y 17 años y es, por consiguiente, ligeramente más bajo que en el caso del cuadro 1.

mucho más severas. Puede apreciarse en el cuadro 3 que el nivel educativo de la población en las franjas de edad en la que se concentran los padres y madres de los jóvenes de 17 y 18 años (35-44 y 45-54) es notablemente inferior al nivel existente en otros países europeos (de nuevo con la excepción de Portugal). Estamos pagando las consecuencias, de este modo, de una insuficiente expansión educativa en el pasado. Este efecto inercial tardará en anularse; será preciso, entretanto, poner un mayor énfasis en las políticas que contribuyan a eliminar las barreras sociales que transmiten los déficits educativos entre generaciones.

Las causas de este cuello de botella al que me estoy refiriendo están en buena medida situadas en aspectos relacionados con la equidad. Las dos causas inmediatas que dificultan la transición a los niveles postobligatorios son el bajo rendimiento académico de determinados grupos en la ESO y el sesgo anti-académico de las elecciones educativas de estos mismos grupos. Tales causas inmediatas dependen, a su vez, de los siguientes tres factores:

Clase social. En el cuadro 4 aparece la desagregación del indicador de acceso (el mismo que en el cuadro 2) en función de la clase social, siguiendo la tipología de Erikson, Goldthorpe y Portocarero. Destaca que, mientras que para el grupo I (Profesionales de grado superior) la tasa es de 85,3%, para los grupos IV y V (Trabajadores manuales cualificados y trabajadores manuales no cualificados y semi-cualificados) éstas son de 52,2% y 27,5%. Una diferencia de casi treinta puntos entre la tasa del grupo V y la tasa media conviene ser subrayada.

Género. La participación de las mujeres en la educación secundaria postobligatoria es considerablemente superior a la de los hombres. Como se puede apreciar en el indicador que aparece en el cuadro 1 (referido a 2004), 14,8% puntos porcentuales separan la primera (70%) de la segunda (55,2%). Desde hace ya algunos años la posición de las mujeres aventaja notablemente a la de los hombres en la mayor parte del sistema educativo; podríamos en la actualidad decir que el fracaso escolar y el abandono temprano son fenómenos esencialmente masculinos. Ya desde la educación primaria el rendimiento académico de las mujeres es sustancialmente superior al de los hombres. Las tasas de graduación de las mujeres en secundaria postobligatoria son casi 12 puntos mayores que las de los hombres. Estas diferencias, además de crecer a lo largo del tiempo, son superiores a las existentes en el conjunto de la Unión Europea.⁷²

Las mujeres que alcanzan la educación postobligatoria, además, tienden a elegir más la rama académica (Bachillerato) que los hombres: en 2002, el 76,3% de las mujeres que estudiaban secundaria postobligatoria lo hacían en Bachillerato, siendo esta proporción para los hombres del 66,3%. Esta tendencia obedece al mejor resultado académico previo de las mujeres, y sitúa en desventaja a los hombres que, además de abandonar en mayor proporción el sistema educativo, cuando no lo hacen permanecen sobrerrepresentados en los CFGM, nivel que proporciona un bajo rendimiento económico posterior. Se produce, sin embargo, una elección estereotipada de tipos de estudio en los CFGM, donde las chicas tienden a estudiar en ramas con menor facilidad de inserción laboral.

Inmigración. Los hijos e hijas de los inmigrantes están teniendo una presencia creciente (a un rápido ritmo) en los niveles obligatorios del sistema educativo español. En 2000, por medio de la Ley Orgánica 8/2000, se regularizó la situación de los alumnos extranjeros menores de dieciocho

⁷² En cuanto a los resultados de PISA, en España las alumnas obtienen, como en el conjunto de países de la OCDE, mejores puntuaciones en comprensión lectora y solución de problemas que los alumnos. Sin embargo, se observa un resultado opuesto en matemáticas y comprensión de textos científicos.

años en el sistema educativo. El acceso a la educación postobligatoria de este colectivo es, sin embargo, claramente diferenciado con respecto al de los nacionales. En el año 2001 (mismo indicador y fuente que en el cuadro 2), la tasa de participación del grupo inmigrante era de únicamente el 33,9% -recordemos que la tasa media fue de 56,9%-. En los próximos años será preciso tener muy en cuenta que las trabas que han dificultado el acceso a la educación postobligatoria a grandes franjas de la clase trabajadora seguirán actuando para grupos de inmigrantes que en la actualidad están cursando primaria y ESO.

Cuadro 1. Porcentaje de población de 20 a 24 años que al menos ha alcanzado el nivel de la segunda etapa de educación secundaria superior. Países de la Unión Europea, 2004.

	Total	Mujeres	Hombres
Alemania	72,5	73,4	71,6
Austria	85,3	85,9	84,6
Bélgica	82,1	86,8	77,4
Chipre	80,1	84,4	75,4
Dinamarca	76,1	78,6	73,3
Eslovenia	89,7	93,7	86
España	62,5	70	55,2
Estonia	82,3	92,3	72,5
Finlandia	84,6	87,9	81,2
Francia	79,8	81,3	78,3
Grecia	81,7	86,9	76,5
Hungría	83,4	84,9	81,9
Irlanda	85,3	88,6	82,1
Italia	69,9	73,4	66,4
Letonia	76,9	83,4	70,7
Lituania	86,1	90,1	82,2
Luxemburgo	-	-	-
Malta	47,9	48,7	47,1
Países Bajos	-	-	-
Polonia	89,5	91,6	87,4
Portugal	49	58,8	39,4
Reino Unido	76,4	76,6	76,2
República Checa	90,9	91,2	90,5
República Eslovaca	91,3	91,5	91,1
Suecia	86,3	87,6	85,1
Unión Europea (25 países)	76,4	79,1	73,8
Unión Europea (15 países)	73,5	76,3	70,6

Fuente: Eurostat.

Cuadro 2. Porcentaje de población de 16 y 17 años matriculada en educación secundaria postobligatoria, por Comunidad Autónoma. 2001.

Andalucía	50,7
Aragón	64,6
Asturias	63,7
Baleares	47,9
Canarias	51,0
Cantabria	63,2

Castilla-León	61,7
Castilla-Mancha	52,1
Cataluña	59,4
Com. Valenciana	53,7
Extremadura	52,0
Galicia	58,0
Madrid	62,4
Murcia	51,9
Navarra	69,3
País Vasco	70,0
Rioja	61,1
Ceuta	49,1
Melilla	47,0
Total	56,9

Fuente: INE (2004). *Censo 2001*. Madrid: INE.

Cuadro 3. Porcentaje de población con al menos educación secundaria superior, 2002

	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Austria	78	85	82	74	67
Bélgica	61	77	66	55	41
Dinamarca	80	85	81	80	72
Finlandia	75	88	85	71	52
Francia	65	79	68	60	48
Alemania	83	85	86	84	77
Grecia	50	72	58	42	28
Irlanda	60	77	65	51	37
Italia	44	60	50	39	24
Luxemburgo	57	64	59	53	46
Holanda	66	76	71	62	53
Portugal	20	35	20	14	8
España	41	58	46	31	18
Suecia	82	91	87	79	67
Reino Unido	64	70	65	62	56
Media UE-15	62	73	66	57	46
Media OCDE	65	75	69	61	50

Fuente: OCDE (2004).

Cuadro 4. Porcentaje de población de 16 y 17 años matriculada en educación secundaria postobligatoria, según clase social. 2001.

I. Profesionales	85,3
II. Intermedia (no manual - rutinaria)	61,8
III. Pequeños propietarios	56,9
IV. Manual cualificada	52,2
V. Manual no cualificada	27,5
VI. Propietarios agrarios	77,4
VII. Trabajadores agrarios	36,4
Total	56,9

Fuente: Elaboración propia a partir de PHOGUE, ola 2000.

3. Análisis empírico

3.1 Presentación del análisis

Presentaremos aquí los principales rasgos de un análisis empírico en el que se pretenden identificar los factores que inciden en el proceso de transición entre la escolaridad obligatoria (ESO) y las diferentes posibilidades abiertas cuando ésta acaba; la explicación detallada del análisis puede encontrarse en Calero (2006). El objetivo consiste en medir la magnitud del efecto *aislado* de cada uno de los factores mencionados, para lo que es necesario utilizar una aproximación multivariante. Dado que los posibles estados o decisiones de los individuos analizados no se establecen en un continuo y son más de dos (en concreto, tres estados asociados con la continuidad de los estudios y un estado asociado con la incorporación al mercado de trabajo) se ha utilizado una regresión logística multinomial no ordenada.

Los datos utilizados provienen de los ficheros correspondientes a España del Panel de Hogares de la Unión Europea. Se utilizan, en concreto, los ficheros de la ola de 2000, que se realizó con una muestra especial, ampliada, de 15.614 hogares (46.046 individuos), representativa por Comunidades Autónomas. La muestra seleccionada está compuesta de un total de 1.084 individuos, con edades de 16 y 17 años el 31 de diciembre de 2000; esto garantiza que todos los individuos seleccionados han sobrepasado la edad teórica de finalización de la E.S.O.

La situación de los individuos de la muestra por lo que respecta al sistema educativo y/o el mercado de trabajo aparece en el cuadro 5. La primera categoría (“Estudia ESO o primaria”) está integrada por repetidores; la clasificación como miembro de la población activa (ocupado o parado) la efectúa el propio encuestado, por lo que los estudiantes que aparecen en estas categorías consideran sus actividades de estudiantes como secundarias.

La variable dependiente utilizada en el análisis es el resultado de una agregación de las categorías que aparecen en el cuadro 5. La utilización de una variable dependiente con ocho categorías forzaría en exceso las posibilidades de la muestra y complicaría innecesariamente el análisis de resultados. Por ello se ha optado por considerar únicamente cuatro categorías, agregando las categorías 4, 5, 6 y 7 en una única que se corresponde con la incorporación al mercado de trabajo en sus diferentes modalidades y que abarca al 12,45% del total de la muestra y, también, descartando el 1,2% de los casos en los que la variable tomaba el valor “inactivo”; se trata de una categoría que recoge a muy pocos casos y su incorporación dificulta innecesariamente el análisis. Por consiguiente, la variable dependiente puede tomar cuatro valores diferentes: 1 (sigue estudiando ESO); 2 (estudia Bachillerato –categoría de referencia–); 3 (estudia CFGM); 4 (se ha incorporado al mercado de trabajo como ocupado o como desempleado).

Cuadro 5. Distribución de la muestra según su relación con el sistema educativo y el mercado de trabajo

1. Estudia ESO o primaria	28,78%	
2. Estudia Bachillerato	50,83%	
3. Estudia CFGM o similar	6,64%	
4. Parado no estudia	1,85%	12,45%
5. Parado estudia	2,49%	

6. Trabaja no estudia	2,21%
7. Trabaja y estudia	5,90%
8. Inactivo/a	1,20%

Fuente: Elaboración propia a partir de PHOGUE, ola 2000.

3.2 Principales resultados

En el cuadro 6 aparece una síntesis de los resultados del análisis de regresión logística multinomial. Para simplificar la interpretación se presenta únicamente la información relativa a las variables que son significativas (al menos al 95%); para estas variables se indican, mediante signos, el sentido y la intensidad del efecto sobre la variable dependiente. Esta información proviene de los *odd-ratios* (o probabilidades relativas) asociados a cada variable en el análisis⁷³.

Variables personales

La variable “sexo” es significativa en las tres situaciones contempladas y, en las tres, los resultados indican que el hecho de ser varón incrementa la probabilidad relativa de estudiar ESO, CFGM o incorporarse al mercado de trabajo con respecto a continuar estudiando Bachillerato (que es la situación de referencia). Este resultado es claramente el esperado, debido a los mejores rendimientos académicos en el sistema educativo de las mujeres.

La variable correspondiente al trimestre de nacimiento resulta significativa en la situación “Estudia ESO o primaria”. Los nacidos en los últimos meses del año presentan dificultades de aprendizaje que les hacen incrementar las probabilidades de repetir algún curso de la ESO.

Variables relativas a la familia y al contexto social

El nivel de estudios de la madre está entre las variables que más incidencia tienen sobre la variable dependiente. Es significativa en las tres situaciones examinadas y en los tres casos señala en la misma dirección: años adicionales de estudio de la madre disminuyen la probabilidad relativa de todas las situaciones excepto la de referencia (estudiar Bachillerato).

La variable relativa a la convivencia con ambos progenitores incide sobre la probabilidad relativa de incorporarse tempranamente al mercado de trabajo: esta probabilidad se reduce de forma significativa cuando en el hogar del individuo conviven padre y madre. El número de hermanos resulta significativo en las tres situaciones analizadas: a medida que crece el número de hermanos se incrementa la probabilidad relativa de las tres situaciones con respecto a estudiar Bachillerato. A igualdad del resto de variables, un mayor número de hermanos dificulta la continuidad de las carreras educativas.

Resulta destacable la falta de significatividad de la variable correspondiente a la renta disponible equivalente del hogar. Esta falta de significatividad se repite en diversos estudios de acceso a diferentes niveles del sistema educativo (véase, por ejemplo, Calero, 1996) e indica que el efecto de la renta queda absorbido, en los tratamientos multivariantes, por los efectos de otras variables relativas a la situación cultural y social de la familia.

⁷³ Un *odd-ratio* nos indica cómo se altera la relación entre la probabilidad de una situación y la probabilidad de la situación de referencia cuando aumenta en una unidad el valor de la variable considerada, manteniendo constantes las demás. Así, valores de un *odd ratio* superiores a 1 suponen crecimientos de la relación de probabilidades, mientras que valores inferiores a 1 suponen decrecimientos. Para mayor información, puede consultarse Calero (2006).

La clase social sí resulta, por el contrario, una variable significativa en el modelo. La clase que se ha tomado como referencia (EGP I, es decir, “Profesionales”) es la que, de acuerdo con los resultados, presenta una probabilidad más elevada de estudiar Bachillerato. Los *odd ratios* del resto de categorías significativas, para cada situación, están todos por encima de 1. Especialmente relevantes son los resultados para las clases EGP IV y V (trabajadores manuales cualificados y no cualificados). Los resultados indican que estos dos grupos tienen muy escasas probabilidades relativas de efectuar los estudios de Bachillerato y que sus recorridos van a ser, con elevadísima probabilidad, hacia la salida al mercado de trabajo, los estudios de CFGM y la continuidad en ESO. También conviene subrayar la elevada probabilidad relativa que tienen los individuos de la clase VII (trabajadores agrarios) de incorporarse tempranamente al mercado de trabajo.

Por el contrario, las variables relacionadas con la actividad de los padres y madres no parecen tener una incidencia significativa sobre la variable dependiente. En efecto, únicamente la variable que corresponde a la condición de desempleado del padre resulta significativa, incrementando la probabilidad relativa de que el individuo se incorpore al mercado de trabajo.

Variables territoriales

Resulta muy destacable, al considerar los resultados de las variables correspondientes a las Comunidades Autónomas, comprobar una importante regularidad: los elevados *odd ratio* que presentan las Comunidades del arco mediterráneo en la situación “mercado de trabajo”. Muy especialmente la Comunidad Balear, pero también Cataluña, Comunidad Valenciana y Murcia presentan coeficientes significativos positivos y, por tanto, *odd ratios* superiores a 1. El mercado de trabajo, en estas Comunidades, permite la incorporación temprana de los jóvenes (especialmente varones) a puestos de trabajo esencialmente en el sector servicios, lo que incrementa el coste de oportunidad de los estudios y desincentiva la continuidad en ellos. No se observa en estas mismas Comunidades, con la excepción de Cataluña, una orientación específica hacia los estudios vocacionales (CFGM) del resto de jóvenes que continúa en el sistema educativo.

La Comunidad Autónoma de residencia no resulta significativa a la hora de explicar el retraso (continuar estudiando ESO o primaria), salvo en dos Comunidades (Extremadura y Cantabria) en las que el tamaño de la muestra quizás no permita extraer demasiadas conclusiones. Este hecho parece apuntar a que las diferencias en las orientaciones de los sistemas educativos de las distintas Comunidades (al menos, en las siete Comunidades con competencias educativas desde la década de 1980) no han generado diferencias significativas en los rendimientos de los estudiantes.

Cuadro 6. Resultados de la estimación del modelo. Total de la muestra (hombres y mujeres)

	Estudia ESO o primaria	Estudia CFGM	Mercado de trabajo
VARIABLES PERSONALES			
Sexo (referencia: hombre)	++	++	++
Nacido en cuarto trimestre del año	+		
VARIABLES RELATIVAS A LA FAMILIA Y AL CONTEXTO SOCIAL			
Nivel de estudios de la madre	-	-	-
Convive con ambos progenitores			-
Número de hermanos	+	+	+
Renta disponible equivalente del hogar			
Clase social II: Intermedia, no manuales	++		

Clase social III: Pequeño propietario	++		++
Clase social IV: Manual cualificada	++	++	++
Clase social V: Manual no cualificada	++	++	++
Clase social VI: Propietarios agrarios			++
Clase social VII: Trabajadores agrarios			++
Padre desempleado			+
Padre inactivo			
Madre ocupada			
Madre desempleada			
VARIABLES TERRITORIALES			
Aragón			
Asturias			
Baleares			++
Canarias			
Cantabria	++		
Castilla-León			
Castilla-Mancha			
Cataluña		++	++
Com. Valenciana			++
Extremadura	++		--
Galicia			
Madrid			
Murcia			++
Navarra		++	
País Vasco			
Rioja			

++ : *odd ratio* mayor de 1,5, variable significativa al menos al 95%

+ : *odd ratio* entre 1 y 1,5, variable significativa al menos al 95%

- : *odd ratio* entre 0,5 y 1, variable significativa al menos al 95%

-- : *odd ratio* menor de 0,5, variable significativa al menos al 95%

Notas:

- la situación de referencia es “Estudia Bachillerato”.

- el individuo de referencia es un varón residente en Andalucía. Nació en alguno de los tres primeros trimestres del año. Pertenece a un hogar en el que conviven su padre y su madre, de clase social I (Profesionales). Su padre está ocupado y su madre está inactiva.

4. Algunas propuestas de política educativa

Hemos visto a lo largo de los apartados anteriores que las dificultades en el acceso a los niveles educativos postobligatorios constituye uno de los más importantes escollos no ya sólo del propio sistema educativo, sino también del sistema productivo en España. En el análisis empírico se ha aislado un conjunto de determinantes del acceso que configuran una compleja red de interacciones entre factores familiares, socio-económicos, culturales y territoriales. ¿Qué pueden hacer las políticas públicas para incidir sobre esa red?

Quizás sería más clarificador empezar la argumentación planteándonos qué es lo que *no* pueden hacer las políticas públicas. En efecto, una amplia zona de los determinantes identificados queda fuera del ámbito de la política educativa. La mejor política educativa, sin duda, consistiría en comprar padres y madres con elevados niveles educativos para los niños y niñas desaventajados. Una decisión similar es la que toman los padres que optan por la escuela privada concertada, en la que los resultados vienen determinados en buena medida por la

educación que tienen los padres y madres de los compañeros de clase (véase, por ejemplo, Somers et al, 2001). Otro cambio eficaz que no puede ser esperado de las políticas educativas es la alteración de determinadas variables familiares, como la caída del número de hermanos o la presencia de ambos progenitores en la unidad familiar.

El efecto “multiplicador” que tienen los años de escolarización al incidir desde una generación hacia la siguiente en las probabilidades de estudiar provocará en el futuro incrementos autónomos de la escolarización. Sin embargo, este efecto es de poca relevancia comparativa, ya que en el resto de los países tendrá también lugar, no produciéndose, así, mejoras reales de nuestra competitividad. Son necesarias, por consiguiente, políticas decididas que den continuidad a las que ya se han llevado a cabo desde la década de 1970. Desde entonces se ha incrementado sustancialmente la comprensividad del sistema y se ha conseguido la incorporación de nuevos grupos de población a la educación formal; las políticas que profundicen en esa misma línea deben de utilizar instrumentos que renueven a los actuales (que han entrado en una fase de rendimientos decrecientes), dando énfasis a aspectos vinculados con la equidad, dado que son estos aspectos los que, esencialmente, actúan como barreras en el acceso. A continuación sugiero y discuto brevemente siete posibles instrumentos:

Una muy reducida proporción de los jóvenes de 16 y 17 años trabajan y estudian simultáneamente; en la muestra utilizada en el apartado 3 la proporción es del 5,9%. Sería deseable que esta proporción aumentara, lo que permitiría mantener en el sistema educativo, aunque fuera a tiempo parcial, a un grupo adicional de jóvenes de clase trabajadora. Las medidas en este sentido serían especialmente útiles en Comunidades Autónomas donde la incorporación al mercado de trabajo es fácil y atractiva para los más jóvenes. Podrían considerarse políticas que afectaran únicamente al sistema educativo, en la línea de facilitar estudios a tiempo parcial y, también, políticas orientadas al mercado de trabajo, como reducciones de horario de trabajo en determinados contratos.

Los estudios vocacionales, especialmente en el nivel de secundaria (CFGM) mantienen unos niveles de prestigio y de calidad bajos. Teniendo en cuenta que el acceso a los CFGM está fuertemente sesgado en función del origen socioeconómico (sus usuarios son, esencialmente, jóvenes de clase trabajadora), los CFGM constituyen todavía una opción de baja calidad para estudiantes “de baja calidad”. Además, los rendimientos económicos que obtienen los jóvenes que obtienen una titulación de CFGM son reducidos comparativamente. Será preciso continuar “dignificando” este nivel educativo; de hecho, se avanzó en este sentido cuando, en la LOGSE, se estableció como requisito de entrada a los CFGM la posesión del título de Graduado en ESO. Mejoras en la calidad de los Ciclos llevarán a mejoras en la valoración de éstos por parte del alumnado y, finalmente, por parte de los empleadores, permitiendo todo ello una mejor inserción educativa y laboral de zonas crecientes de la clase trabajadora.

El Bachillerato se ha convertido en el “reducto académico” del sistema educativo. El profesorado y los estudiantes así lo consideran y el currículo mantiene una fuerte separación entre los estudios vocacionales y el Bachillerato. Esta situación refuerza el alejamiento entre la clase trabajadora y este nivel de estudios. La ampliación del acceso al Bachillerato podría verse favorecido por la introducción de asignaturas aplicadas o vocacionales; esta política sería más coherente con el requisito actual que exige el título de Bachiller para el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Superior.

En la actualidad el esfuerzo presupuestario realizado en el sistema de becas es reducido; además, el diseño de los programas ha quedado desactualizado. La mayor parte de los recursos (62,8% en 2001) se dirigen, además, al nivel superior, destinándose cantidades muy reducidas a

los niveles de secundaria. La eficacia de las medidas únicamente financieras para incentivar el acceso a la educación postobligatoria es, como es sabido, limitada; quizás resulte todavía más limitada en el nivel superior, donde la intensidad de las barreras sociales y culturales al acceso ha actuado ya durante demasiados años de la vida de los individuos. Sería preciso enfocar los esfuerzos financieros del sistema de becas hacia los niveles educativos en los que la necesidad financiera tiene una incidencia mayor sobre el acceso y éstos son, antes que el universitario, los secundarios. Una reforma de la política de becas debería tener en cuenta, además, la combinación con medidas no financieras, como ha sucedido en el programa “Aimhigher: Excellence Challenge”⁷⁴ británico y el establecimiento de una continuidad, para los beneficiarios de una beca, entre la beca recibida en secundaria y la recibida en educación superior.

La situación detectada en diferentes Comunidades Autónomas del arco mediterráneo, en las que el mercado de trabajo mantiene costes de oportunidad elevados para los estudios postobligatorios, debe de tratarse con políticas que afecten específicamente a esas Comunidades. Se trata, de hecho, de un ejemplo de las ventajas que puede aportar la descentralización territorial de las políticas. Las Comunidades afectadas deberían optar por políticas que redujeran el coste de los estudios en sus territorios y, específicamente, por programas de becas adicionales.

La reducción del fracaso escolar en ESO es uno de los factores que más podría incrementar el acceso a la educación secundaria postobligatoria. Poco se puede aportar, desde este artículo, con respecto a la cuestión del fracaso escolar, máxime cuando en excelentes trabajos anteriores (véase, por ejemplo, Marchesi, 2003a) ha sido abordado este tema. Sólo quisiera recordar tres aspectos relevantes: primero, que la incidencia del fracaso escolar es considerablemente más elevada en España que en el resto de Europa (véase Marchesi y Hernández, 2003); segundo, que su incidencia está descendiendo en los últimos años⁷⁵; y, finalmente, que existe una importante asociación entre el fracaso escolar y el origen socioeconómico de los alumnos (véase Marchesi y Lucena, 2003). La reducción del fracaso contribuye sustancialmente, así, a mejorar las probabilidades de continuidad de los grupos sociales que actualmente están más distanciados de la cultura escolar. Este objetivo está en clara conexión con el séptimo y último instrumento de esta lista.

Las intervenciones educativas muy tempranas (en la educación infantil y, más específicamente, en la educación infantil de 0 a 3 años) constituyen un potente instrumento para reducir las desigualdades provocadas por el origen social y familiar y, reducir, así, el abandono escolar temprano. En los últimos años se ha ido generando una valiosa evidencia empírica⁷⁶ que señala en la misma dirección: los programas de intervención educativa muy temprana presentan un elevado nivel de coste-eficacia con respecto al incremento del rendimiento académico de los alumnos y otros beneficios sociales. Los efectos de estos programas son, además, mayores para los niños y niñas de grupos sociales más desaventajados. Estas intervenciones pueden resultar, así, más relevantes con respecto al objetivo de incrementar de una forma equitativa el acceso a la educación secundaria postobligatoria que las intervenciones “tradicionales”, aunque su efecto se produce, como es lógico, en el medio y largo plazo. La situación en España de la educación infantil de 0 a 3 años es, como es sabido, muy deficitaria (véase González, 2005), por lo que las

⁷⁴ Para una evaluación de este programa, véase Morris y Rutt (2005).

⁷⁵ Según Marchesi (2003a), el porcentaje de estudiantes que no alcanzaron los objetivos de la enseñanza obligatoria o equivalente a los 16 años era del 37% en 1989, de 26,7% en 1996 y de 25,6% en 2001.

⁷⁶ Véanse, por ejemplo, los trabajos de Esping-Andersen (2005) y de Heckman, Krueger y Friedman (ed.) (2003).

oportunidades de intervención en este campo con programas que fomenten la calidad y la equidad son muy amplias y potencialmente fructíferas.

–

Referencias

Albert, Cecilia (1998), "La evolución de la demanda de Enseñanza Superior en España." *Hacienda Pública Española*, Monografía Educación y Economía, pp. 119-37.

Calero, Jorge. (2006) *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de trabajo de la Fundación Alternativas, 83/2006.

Calero, Jorge. (1996), Financiación de la educación superior en España: sus implicaciones en el terreno de la equidad, Bilbao, Fundación BBV.

Calero, Jorge y Bonal, Xavier. (1999), *Política educativa y gasto público educativo*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Calero, Jorge y Escardíbul, Josep Oriol. (2005). "Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional de España", en Navarro, V. (coord.) *La situación social de España*. Madrid, Biblioteca Nueva- Fundación Largo Caballero, pp. 337-384.

Carabaña, Julio. (2004), "El futuro del sistema de enseñanza: alumnos y saberes", en L. Cruz (ed.): *España 2015: Prospectiva social e investigación científica y tecnológica*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, pp. 69-99.

Commission of the European Communities (2005), *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. Brussels, Commission Staff Working Paper, March 2005.

CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO (2004), *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002-2003*, <http://www.mec.es/cesces/informe-2002-2003/indice.htm>, Madrid.

Esping-Andersen, Gosta (2005), "Children in the Welfare State. A Social Investment Approach." *DemoSoc Working Paper*, 2005-10.

EUROPEAN GROUP OF RESEARCH ON EQUITY OF THE EDUCATIONAL SYSTEMS (2003), *Equity of the European Educational Systems. A set of indicators*, Liege, University of Liege.

González, M^a José (2005), "Igualando por la base: oportunidades de educación y cuidado de la primera infancia en España", en Navarro, V. (2005). *La situación social en España*, Madrid, Biblioteca Nueva - Fundación Largo Caballero, pp. 415-446.

Grañeras Pastrana, Montserrat et al. (2000), *Las desigualdades en la educación en España (II)*, Madrid, CIDE.

Heckman, James J. y Alan B. Krueger; Benjamin M. Friedman (ed.). (2003), *Inequality in America. What Role for Human Capital Policies?* Cambridge (MA), MIT Press.

Heckman, James J. (2000), "Policies to foster human capital" *Research in Economics*, vol. 54, pp. 3-56.

INECSE (2004), *Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España*, Madrid, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

Kovacs, K. (2003), "El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar", en A. Marchesi y C. Hernández (coords.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Editorial.

Morris, M. y Rutt, S. (2005), Evaluation of Aimhigher: Excellence Challenge. Aspirations to Higher Education: One Year On. *Research Report 651*. Department for Education and Skills.

Marchesi, Álvaro. (2000), *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza Editorial.

Marchesi, Álvaro. (2003a), "El fracaso escolar en España", *Documento de Trabajo de la Fundación Alternativas*, Vol. 11/2003.

Marchesi, Álvaro. (2003b), "Indicadores de la educación en España y cambio educativo", *Revista de Educación*, Vol. 330, n. Enero-Abril.

Marchesi, Álvaro. (2004), *Que será de nosotros los malos alumnos*, Madrid, Alianza Editorial.

Marchesi, Álvaro. y Hernández Gil, C. (2003), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Editorial.

Marchesi, Álvaro. y Lucena, R. (2003), "La representación social del fracaso escolar", en A. Marchesi y C. Hernández (eds.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Editorial.

MEC (2005), Proyecto de Ley Orgánica de Educación.

MEC (2004), Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MECD (2002), Sistema estatal de indicadores de la educación 2002, Madrid, MECD-INCE.

Navarro, Vicenç. (2005). "El Estado de Bienestar en España", en Navarro, V. (coord.) *La situación social de España*. Madrid, Biblioteca Nueva - Fundación Largo Caballero, pp. 23-42.

O'Brian, M y D. Jones (1999), "Children, Parental Employment and Educational Attainment: an English Case Study." *Cambridge Journal of Economics*, vol. 23, n. 5, pp. 569-621.

OCDE (2005), Education at a glance. OECD Indicators 2005, Paris, OECD.

PLAN ESTRATÉGICO METROPOLITANO DE BARCELONA (2004), Propuestas de mejora de la educación pública secundaria. Informe de la Subcomisión de estrategia de formación. Barcelona, Plan Estratégico Metropolitano de Barcelona.

Sánchez Campillo, José y Dolores Moreno Herrero (2005), "El impacto regional de las becas y ayudas del MEC," en *Actas de las XIV Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Oviedo, AEDE.

Somers, Marie Andrée et al. (2001), "How Effective Are Private Schools in Latin America?", *Occasional Paper, National Center for the Study of Privatization in Education*, n. 37.

Tedesco, Juan Carlos (2004), "Educación e igualdad de oportunidades", *Ponencia presentada en las XIII Jornadas de la AEDE*. San Sebastián.

Vélaz de Medrano, Consuelo (2004), "Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social", *Seminario sobre 'Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria'. Propuestas para el debate. MEC*, Vol. octubre.

Waisgrais, Sebastián (2005), Educación y mercado laboral en Argentina. La transición del sistema educativo al trabajo. Tesis Doctoral. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.