

GÉNERO Y ORIGEN SOCIAL: DIFERENCIAS GRANDES EN FRACASO ESCOLAR ADMINISTRATIVO Y BAJAS EN RENDIMIENTO EDUCATIVO⁴

JOSÉ SATURNINO MARTÍNEZ GARCÍA⁵

En este trabajo, tras exponer brevemente los principales debates que relacionan origen social y resultados educativos en sociología de la educación, procederemos a estudiar en una primera aproximación las diferencias de bajo rendimiento educativo y de fracaso escolar administrativo según género y origen social. Esta exposición presta más importancia a la deriva del funcionalismo hacia el individualismo metodológico, pues es un debate menos presente en la sociología de la educación española. Los datos sobre rendimiento son los del proyecto *Programme for International Student Assessment (PISA)* 2009 de la OCDE, mientras que los del fracaso escolar administrativo se estiman con la Encuesta de Población Activa (EPA). La finalidad de este trabajo es poner de manifiesto que las diferencias por género y origen social son menores en rendimiento educativo, pero mayores en fracaso escolar administrativo. Esto plantea la necesidad de conocer mejor cómo un determinado nivel de competencias de los jóvenes se transforma en un título oficial.

⁴ Este trabajo es una revisión de un trabajo previo, “Desigualdad social de oportunidades educativas: logro y rendimiento” realizado por encargo del Centro de Estudios Andaluces, en el marco del *Proyecto Agenda 2012*, presentado en Sevilla, en la sede de dicho organismo, el 7 de octubre de 2010. El texto presentado ha sido enriquecido con los comentarios de Julio Carabaña, Enrique Martín Criado e Ildefonso Marqués. Los mayores cambios se han realizado en la parte empírica del presente trabajo.

⁵ Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna. <http://webpages.ull.es/users/josamaga/>

El estudio de la desigualdad de oportunidades educativas

El análisis de la influencia del origen social sobre el rendimiento escolar cuenta con dos tradiciones sociológicas sólidas, pero con escasa relación entre ellas. Por un lado, las corrientes que podríamos enmarcar en la línea de investigación de la estratificación social, concentrada en los estudios que se presentan en el Grupo de Investigación 28 de la Asociación Internacional de Sociología (ISA RC 28), en una lógica de lo que podríamos llamar “ciencia normal”. Por otro lado, la sociología crítica de la educación, cuyos principales autores despuntan en los 60. El diálogo entre estas dos tradiciones existe, pero es más bien escaso; además, es considerable el retraso entre el momento en que se producen las publicaciones más relevantes de cada corriente y su recepción por la otra corriente. En este apartado se señalan someramente los principales argumentos de ambas familias de explicaciones, con mayor atención por la tradición ISA RC 28, debido a que, a pesar de su interés, probablemente su recepción en el ámbito de la sociología de la educación española es menor (véase por ejemplo su limitada presencia en la revisión sobre el estado de la disciplina en Feito (2007)).

Del funcionalismo al individualismo metodológico

La aproximación que proviene de la estratificación social se esfuerza por imitar los modos de trabajo de las ciencias naturales. Desempeñan un papel importante los artículos publicados en revistas académicas, y los libros suelen ser una suma de capítulos de distintos autores, también dentro de este formato de artículo académico. Toda la investigación se centra en el uso de métodos cuantitativos, más sofisticados a medida que lo permite el software estadístico. Parte de los debates se centran precisamente en saber cómo operacionalizar cuantitativamente los distintos aspectos de la desigualdad educativa, como el nivel educativo, el origen social o el propio concepto de desigualdad. Se puede afirmar que una de las grandes aportaciones de esta corriente a la sociología consiste precisamente en el rigor metodológico con que se han construido indicadores que permiten la comparación lo más homogénea posible a lo largo del tiempo y entre países de conceptos como nivel educativo u origen social. En este punto, el proyecto *Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Countries* (CASMIN) fue decisivo.

Esta tradición se desarrolla a partir de la sociología funcionalista de post-guerra y de sus estudios de movilidad social. Los debates se centraban especialmente en discutir si el desarrollo de las sociedades industriales, de libre mercado, en su necesidad de ser competitivas, llevarían a aumentar la meritocracia, y por tanto, a disminuir la desigualdad de oportunidades educativas. Se suponía que en una economía de mercado, las empresas, para ser competitivas, necesitan contratar a las personas más capaces. En paralelo, en la escuela los profesores imparten el mismo tipo de conocimiento a todos los jóvenes, con procedimientos universalistas de enseñanza y certificación de conocimientos, que les preparan para el mercado de trabajo. La expansión educativa que experimentaron los países desarrollados, especialmente tras la II Guerra Mundial, junto con el crecimiento económico daba visos de credibilidad a esta hipótesis.

Sin embargo, en los años 60 se constató que, a pesar de expansión educativa, seguían siendo importantes las desigualdades educativas. Esto llevó a una escisión en el estudio de la desigualdad de oportunidades educativas (DOE). Por un lado, surgieron corrientes críticas que cuestionaron por completo los supuestos funcionalistas sobre la relación entre escuela, familia y mercado de trabajo, pero lo hicieron con explicaciones funcionales, como veremos más adelante. Por otro lado, en el seno de los debates del grupo RC 28 se incorporaron a estudio nuevas hipótesis, desarrollándose una corriente que algunos han denominado “Escuela de Nuffield” (Hellevik 1997), debido al peso de este *College* de Oxford en dicha línea de investigación. Parten del trabajo seminal de Raymond Boudon (1983), que planteó un nuevo modelo teórico de aproximación al estudio de la DOE. Por un lado, rechaza las explicaciones funcionales de los trabajos previos, así como de la sociología crítica. Por otro, comparte con el funcionalismo el supuesto de la meritocracia inherente al sistema educativo y al mercado de trabajo. Por esto algunos autores han etiquetado a esta corriente como “funcionalismo crítico”, expresión que lleva a la confusión, en tanto que sus explicaciones no son funcionales, mientras que las explicaciones funcionales han caído del lado de la sociología crítica.

Esta corriente rechaza el funcionalismo en favor del individualismo metodológico. Su gran aportación fue considerar que el logro educativo se explica por efectos primarios y secundarios. Los efectos primarios serían todos aquellos factores que “empujan” a los jóvenes hacia cierto nivel educativo: capacidades innatas debidas a la herencia genética, el ambiente cultural de la familia, la supervisión de los padres de su educación, etc. Por otro lado, tendríamos los factores que “atraen” a los jóvenes: los beneficios y los costes de estudiar, tanto para los jóvenes como para sus familias. Además, cabe añadir la aversión al descenso de posición social: lo normal es que las familias aspiren a que los hijos mantengan o mejoren la posición social de los progenitores, no a que empeoren. Por este motivo se produce el “efecto suelo” y el “efecto techo”. El efecto suelo se debe a que las familias que ocupan las posiciones inferiores de la estructura social, no corren el riesgo de que sus hijos desciendan de posición social si no estudian. El efecto techo es justo lo contrario: si los hijos de las familias de posiciones altas no estudian, corren el riesgo de descender de posición con respecto a su familia de origen. Este sería el motivo por el que los jóvenes de las clases medias y altas tenderían a estudiar más que los de la clase obrera. Las hipótesis de Boudon han sido desarrolladas con más detalle, debiendo destacarse el trabajo de Goldthorpe (2010). Este autor, junto con otros (Jackson y otros 2007) ha estimado que los efectos secundarios podrían suponer entre un 25 y un 50% de la variabilidad educativa.

También en esta trayectoria de estudios, y partiendo de los supuestos del individualismo metodológico se desarrolló la hipótesis del máximo mantenimiento de la desigualdad (Raftery y Hout 1993). Según esta hipótesis, debemos considerar las bifurcaciones relevantes del sistema educativo, como son los puntos críticos en los que se puede decir salir del sistema educativo y/o se puede elegir entre diferentes opciones (trayectoria académica o profesional). Además, la educación debe ser entendida como un bien posicional, es decir, que su relevancia está no tanto en su valor intrínseco como en su capacidad de diferenciar entre quienes la tienen y quienes no. Esta hipótesis plantea que en un nivel educativo dado la desigualdad se mantiene hasta que comienza la saturación, es decir, que los jóvenes de diferentes orígenes sociales logran la titulación requerida en porcentaje considerable, cercano al 90%. Cuando esto sucede, las desigualdades empiezan a ser más importantes en el siguiente nivel educativo. Hout (2008) señala evidencia de esta hipótesis para más de una docena de países.

A medida que los distintos niveles educativos se van saturando, es decir, las tasas de titulación pasan a ser muy altas, más importante que el nivel educativo es la trayectoria educativa cursada. Más allá de las diferencias ya señaladas entre trayectoria académica y profesional, también cabe distinguir diferencias dentro de cada una de ellas. Así, los jóvenes provenientes de clases populares dentro de un nivel dado tenderían a optar por especialidades con menos prestigio y/o peores salidas profesionales.

Hasta mediados de los 90 el género no estuvo muy presente en estas investigaciones, probablemente debido a la limitación de los datos sobre movilidad social, pues muchas de las encuestas se realizaban sólo a varones. La incorporación de la dimensión de género a estos estudios es relevante, pues muestra una dinámica en la evolución de las desigualdades diferente entre varones y mujeres. Esta diferencia cobra especial relevancia en tanto que varones y mujeres de una misma clase social comparten recursos materiales y culturales, aunque las aspiraciones tanto de los progenitores como de los estudiantes puedan variar según el género.

La evidencia empírica

Los estudios de movilidad de los 40 y posteriores operacionalizaban el logro educativo como una variable de razón, que media el nivel educativo como los años de escolarización que en teoría hacen falta para lograr un nivel educativo dado. Suponer que una variable es de razón es suponer que la escolarización es una “sustancia homogénea”, es decir, que pasar de cuatro años de escolarización a cinco, es lo mismo en términos absolutos que pasar de doce a trece. Y en términos relativos, pasar de cuatro años de escolarización a ocho es lo mismo que pasar de ocho a dieciséis. Esta aproximación sobre el logro educativo sería más realista cuanto más sensibilidad tuviese la sociedad a un año adicional de escolarización de un individuo frente a otro. Pero obviamente esto no es así cuando consideramos que no se valoran tanto los años de escolarización como los títulos educativos. Por ejemplo, pasar de 6 años de escolarización a siete no tiene la misma relevancia que pasar de 10 a 11, pues en el primer caso no lleva aparejado el cambio de título educativo, pero en el segundo caso sí. Además, con los mismos años de escolarización se obtienen títulos muy distintos, como sucede con las trayectorias académicas, que concluyen en la universidad y las de Formación Profesional.

Por otro lado, a comienzos de los 80 se cuestionó el empleo de este indicador de logro educativo, así como el empleo de regresiones por mínimos cuadrados ordinarios (RMCO) para el estudio de estas cuestiones (Mare 1981). El argumento empleado es que este tipo de método estadístico debilita el efecto del origen social cuando se produce la expansión educativa. Digamos que el método de RMCO confunde el hecho de que la “tarta” a repartir es más grande (expansión educativa) con el criterio con el que se distribuyen las porciones de la tarta (la desigualdad de oportunidades educativas). Para abordar esta crítica comenzaron a emplearse otro tipo de métodos con menos supuestos sobre la naturaleza de las variables y que distinguían entre expansión y desigualdad de oportunidades.

Especial relevancia ha tenido el empleo de modelos log-lineales, una de las técnicas estadísticas en la que los sociólogos han desempeñado un papel más relevante en su desarrollo.

La variante más empleada de este tipo de modelos han sido las regresiones logísticas o *logit*. El trabajo coordinado por Blossfeld y Shavit (1993) fue un hito seminal en esta aproximación al problema de la desigualdad educativa, pues propuso una metodología común para el estudio de estas cuestiones en los sucesivos años, hasta la actualidad. La principal conclusión de este estudio es la tendencia a la constancia de la desigualdad de oportunidades educativas, una vez que se tiene en cuenta el efecto de la expansión educativa. Quizá lo más impactante fue comprobar que en los países que habían sido comunistas, en los cuales se establecieron políticas de discriminación positiva a favor de los hijos de los obreros en el acceso a la universidad, la desigualdad de oportunidades tras la instauración de los regímenes permaneció más bien constante (Niewbeerta y Rijken 1996; Gerber 2000). Se destacó que en Suecia la desigualdad de oportunidades experimentó una disminución debido a la bajada general de las desigualdades sociales, gracias a las políticas redistributivas del Estado de Bienestar y a las políticas educativas comprensivas. Pero recientemente se está cuestionando este trabajo (Breen y otros 2009). Por un lado se le achaca que debido a lo pequeñas que fueron las muestras empleadas, era difícil encontrar diferencias significativas. Por otro, se ha cuestionado el uso de la metodología, pues el empleo de modelos condicionados puede implicar ciertos sesgos. Para el caso español, Martínez (2002) encontró cierta tendencia a la constancia de la desigualdad de oportunidades educativas para los nacidos entre 1905 y 1967, y una tendencia clara a la disminución entre las mujeres y ligera entre los varones nacidos entre los setenta y los ochenta (Martínez 2007) en el acceso al bachillerato. Sin embargo, el acceso a la FP ha empeorado para los jóvenes de bajo origen social (Martínez García y Merino 2011). Por su parte Ballarino y Bernardi (2009) encontraron una tendencia a la disminución de la desigualdad, aunque los métodos y operacionalización de las variables son distintos.

Las tradiciones críticas de sociología de la educación

Frente a la anterior tradición de “ciencia normal”, la sociología de la educación etiquetada como crítica es mucho más variada. Está formada por diversas corrientes más o menos independientes, en el sentido en que el diálogo entre ellas es escaso. Pero todas comparten su crítica a la tradición funcionalista, así como que suelen ignorar los posteriores desarrollos cuantitativos y vinculados al individualismo metodológico. Para Martín Criado (2010) estas tradiciones también pueden ser consideradas como funcionalistas. Pero mientras que para Parsons la función de la escuela era socializar a los jóvenes en una institución de tipo universalista y meritocrática, que les prepara para un mercado de trabajo competitivo y también meritocrático, las tradiciones críticas consideran que la función de la escuela es ocultar la reproducción de las desigualdades sociales, que de otra manera sería intolerable, y socializar a los hijos de las clases populares para segmentos particulares del mercado de trabajo, básicamente diferenciando entre cuello blanco y cuello azul, o mano de obra cualificada o sin cualificar.

A efectos expositivos, y con ánimo quizá en exceso simplificador, podemos agrupar a estas corrientes en dos grandes tendencias. Por un lado, las que resalta la relación entre escuela y mercado de trabajo (Baudelot, Establet y Goded 1976; Bowles y Gintis 1976), señalando a la escuela como la institución que se encarga de socializar a los hijos de las familias de orígenes populares para ocupaciones manuales o de baja cualificación. Por otro, diversas corrientes que se

centran más en lo que sucede dentro del sistema educativo, como (Bourdieu y Passeron 1973; Apple 1980; Willis 1988; Bernstein 1989). De estos autores cabe destacar a Bourdieu por su esfuerzo en desarrollar una teoría social más general (Bourdieu 1991). Todos ellos, con diferentes sensibilidades y concepto teóricos, resaltan que la cultura de clase media domina la escuela, por lo que los hijos de clase obrera se enfrentan a más dificultades para lograr sus títulos educativos.

Todas estas corrientes incidieron en los aspectos reproductivos del sistema educativo, por lo que dejaron sin explicar las dinámicas expansivas de la educación. Por un lado, no dan cuenta de cómo hay personas de las clases populares que logran el éxito educativo. En esto incidieron corrientes posteriores, especialmente en Francia (Martín Criado y otros 2000). Por otro lado, no queda claro cómo hombres y mujeres, que comparten el mismo origen social, logran éxito educativo diferente, y además cómo en el transcurso de pocas generaciones las mujeres han pasado de un logro educativo más bajo que los hombres a un logro educativo mayor (Martínez G^a 2007).

Rendimiento educativo y logro educativo

Para abordar de forma práctica y con fundamentos empírico estos debates, se ha procedido a la siguiente diferenciación conceptual. Por un lado, el rendimiento educativo, entendido como nivel de conocimientos adquirido en el sistema educativo. Por otro lado, el logro educativo, como título formal que otorga el Estado en reconocimiento del rendimiento educativo. Como ya se ha señalado en otro lugar (Martínez G^a 2009) cabría esperar que ambos conceptos fueran similares si el sistema educativo se limitase a certificar las competencias que han alcanzado los jóvenes, pero no lo son. En el Gráfico 1 se aprecia la relación entre el fracaso escolar administrativo y el fracaso escolar en PISA. El primer tipo de fracaso hace referencia a aquellos jóvenes que no logran el título de ESO en el curso que cumplen los 16 años; el segundo tipo de fracaso se refiere al porcentaje de jóvenes de 15 años con un nivel inferior a 2 en las tres pruebas de PISA (2009)⁶; es decir, son jóvenes con un nivel claramente deficiente en competencias de lectura, matemáticas y ciencias. Si calculamos la correlación entre el fracaso escolar administrativo y el fracaso escolar en PISA en las 14 comunidades autónomas con muestra en PISA, el valor obtenido es de 0,55 (con p-valor de 0,04). Pero si observamos el Gráfico 1, vemos un grupo mayoritario de CC AA con fracaso escolar en PISA en la horquilla del 7 – 12 % (variación que próxima al error muestral aleatorio, si tenemos en cuenta que las muestras son de entre 1.300 y 1.500 casos, aproximadamente), sin que haya una relación clara entre los dos tipos de fracaso. Por otro lado, hay un grupo de comunidades en las que el fracaso – PISA supera el 16%, que son Andalucía, Baleares y Canarias, además de las dos ciudades autónomas. Conviene destacar que siendo el fracaso en PISA muy similar en el primer grupo, el fracaso escolar administrativo varía considerablemente, entre los aproximadamente 10 puntos en País Vasco y Asturias, frente a valores superiores al 30% en La Rioja o Murcia. Cabe concluir pues, que la exigencia para lograr el título mínimo del sistema educativo es mucho mayor en el

⁶ La interpretación de los resultados no varía cuando se toma el nivel 4 de PISA o superior.

caso de La Rioja o Murcia que en el resto de CC AA, especialmente en el País Vasco y Asturias, como ha estudiado Carabaña (2009). Debe resaltarse que la menor exigencia del País Vasco no se ha traducido en que dicha comunidad autónoma tenga problemas de capital humano.

Esta diferencia entre fracaso escolar administrativo y fracaso escolar en PISA la podemos llevar también a los datos individuales. Es decir, podemos estudiar en qué medida los jóvenes son capaces de convertir su nivel de conocimientos en un título educativo. Por un lado, como hemos visto, les será más o menos fácil dependiendo de la comunidad autónoma en la que cursen sus estudios. Pero por otro lado, también podemos plantear que no todos los jóvenes se esfuerzan por igual para lograr el título, una vez que han alcanzado cierto nivel de conocimientos.

Procederemos al estudio de esta relación por un procedimiento indirecto, al no disponer de datos en los que se cuente de forma simultánea con rendimiento educativo y logro educativo. Este método indirecto consiste en comparar las diferencias entre grupos de población. Si la relación entre rendimiento y logro fuese muy parecida, los perfiles de rendimiento entre dichos grupos serían más o menos similares a los de logro educativo. Si no es así, existirían factores institucionales o individuales que darían cuenta de por qué con cierto nivel de rendimiento, no todos los jóvenes logran su título educativo.

Datos y resultados

Dos son las fuentes de microdatos empleadas para realizar esta aproximación indirecta. Por un lado, los datos de PISA en 2009 (OCDE 2010), para los jóvenes de 15 años, que nos permiten estimar las diferencias en rendimiento según origen social y género. Por otro lado, la Encuesta de Población Activa (Martínez García 2006; INE 2009), EPA, en la que contamos con información sobre el logro educativo y origen social de la familia, en 2010, para jóvenes de 19 y 20 años. Las muestras no se refieren exactamente a la misma población, pero los resultados educativos son relativamente constantes en el tiempo, por lo que es posible comparar ambos grupos.

Como origen social se ha tomado la clase social a la que pertenece el padre, ajustando con los datos disponibles el modelo de Goldthorpe, Erikson y Portocarrero (Goldthorpe 2010). Este esquema, de fundamentos neweberianos, define las clases sociales básicamente con dos dimensiones. Por un lado, la complejidad de la tarea a realizar en una ocupación, que se tiene en consideración a partir de la cualificación necesaria para desempeñarla. Por otro lado, la dificultad para la supervisión de las tareas asignadas a la ocupación, que puede ser tal que lleve a que los supervisores y empresarios necesiten depositar su confianza en el trabajador, ya que el tipo de tarea es difícil de monitorizar. Además, también tiene en cuenta otros elementos, que quedan prácticamente sin teorizar, como la propiedad de los medios de producción y el sector de actividad. Este modelo ha sido criticado por no tener en cuenta los aspectos intrínsecamente conflictivos asociados al trabajo, como la explotación (Wright 2005), pero ha conseguido imponerse como el esquema de clases estándar en la investigación internacional sobre movilidad

social, con la ventaja que supone desde el punto de vista de la comparabilidad y acumulación de información.

En la Tabla 1 se presentan los datos de PISA en 2009. Como ya se ha señalado, se ha definido el fracaso escolar PISA como el hecho de obtener un nivel de 1 o inferior simultáneamente en las tres pruebas (lectura, matemáticas y ciencias). En el Panel 1, que descompone los resultados de la tabla con análisis log-lineal, teniendo en consideración los efectos de orden 2 del fracaso escolar con el género y con la clase social, respectivamente; apreciamos diferencias por clase social y por género. Sólo existe una interacción de orden 3 significativa: el fracaso escolar de las mujeres de la clase “I-II de servicio” (compuesta mayoritariamente por profesionales que necesitan de un título universitario para ejercer) es menor que el cabría esperar sumando los efectos de la clase social y del género; el porcentaje para los varones es de 4,4% y para las mujeres es de 1,9%, por lo que la diferencia es pequeña en términos absolutos, pero grande en términos relativos (más del doble).

En la Tabla 2 se presenta el porcentaje de jóvenes de 19 y 20 años⁷ que no ha logrado el título de ESO, es decir, el fracaso escolar administrativo, en teoría debería poder obtenerse a los 16 años. Cuando comparamos estos datos con los de la Tabla 1, observamos que las diferencias en fracaso escolar administrativo son mucho mayores que en fracaso escolar PISA. Las diferencias entre chicos y chicas son de un par de puntos porcentuales en “fracaso PISA” (12,7 y 10,6%, respectivamente⁸), que queda en el margen de error aleatorio, mientras que son de casi 10 puntos en “fracaso administrativo” (23,2 y 14,7%, respectivamente). En cuanto a la clase social, las diferencias en el “fracaso PISA” oscilan en el caso de los varones entre el 4,4% de la clase I-II y el 18,4% para las clases agrarias; en el caso de las mujeres, los porcentajes para las mismas clases son de 1,9 y 18,6%. Las diferencias en fracaso escolar administrativo son mucho más altas; en el caso de los varones, el menor fracaso escolar administrativo se produce entre el 10,1% entre los hijos de las clases I y II, y el mayor en los hijos de clases agrarias, con un 59,1%. Para las mujeres, es del 5,2% y el 35,3%, respectivamente. Las diferencias entre hijos e hijas de las clases agrarias son considerables, pero debido al escaso tamaño de este grupo de población, no son estadísticamente significativas en las pruebas de log-lineal, aunque sí en un contraste

Hipótesis

Resumiendo lo visto en el apartado anterior, las diferencias en rendimiento educativo (medido en PISA) por origen social y género son menores que las diferencias entre logro educativo, es decir, de fracaso escolar administrativo. Descartando problemas de instrumento (es decir, que la operacionalización de las variables haya introducido errores que desvirtúan los

⁷ La EPA es una encuesta a hogares. Debido a que la gran mayoría de los jóvenes de 19 y 20 años no se han emancipado residencialmente de su familia de origen, cuando limitamos el estudio a este grupo de edad, podemos contar con información sobre la persona de referencia del hogar.

⁸ Se ha estimado un modelo logit para cada tabla. El parámetro de género no es significativo en los datos de PISA, excepto para la interacción observada en el Panel 1. Sin embargo, sí es significativo en el caso de los datos de fracaso escolar administrativo (Tabla 2). Debe tenerse en cuenta que para la clase I-II, con porcentajes de fracaso inferiores al 5%, la regresión logística, debido a que no es lineal, asigna valores altos a pequeñas diferencias (Long y Freese (2006).

hechos), caben diferentes hipótesis para dar cuenta de este *explanandum*. Podría deberse a que la evaluación de PISA mida capacidades distintas a las que son necesarias para lograr el título educativo, a que PISA sólo evalúa una parte del currículum o a que las capacidades de PISA deben convertirse en conocimientos específicos mediante un esfuerzo adicional de los jóvenes, y este esfuerzo dependen más de otros efectos primarios o secundarios. Veamos con más detalles estos tres motivos (que no son totalmente excluyentes entre sí):

a) Diferencias entre lo evaluado por PISA y por el sistema educativo: PISA mide competencias de forma tan desapegada de los contenidos que puede ser entendida como un test de inteligencia según algunos autores (Rindermann 2007; Carabaña 2008) y por tanto, no nos da pistas sobre el conocimiento del currículum por parte de los jóvenes. En este caso, se podría cuestionar la pertinencia de las actuales prácticas educativas, que no evalúan adecuadamente las competencias para enfrentarse a problemas, y probablemente están evaluando más otro tipo de características individuales de los jóvenes, como podría ser su capacidad para reproducir conocimientos de forma memorística o su buen comportamiento en el aula. Fomentar las competencias más abstractas en las aulas y evaluar según sus resultados tendría la ventaja de que disminuiría la desigualdad de oportunidades, en tanto que las capacidades más relacionadas con la inteligencia se puedan estimular en el sistema educativo.

b) PISA no evalúa las competencias relacionadas con Humanidades (Historia, Ciencias Sociales, lengua extranjera...) debido a las peculiaridades nacionales de estas materias. Quizá las diferencias observadas se establecen en las diferencias de rendimiento en esta parte del currículum. Como apoyo a este argumento, un estudio reciente muestra que el rendimiento en matemáticas está más relacionado con el cociente de inteligencia, mientras que en lengua extranjera la relación es menor (Cabrera 2009). Por otro lado, en las Pruebas de Diagnóstico del Ministerio de Educación (Instituto de Evaluación 2010) se observa que las diferencias de género en la competencia social básica y ciudadana son mayores que las otras pruebas⁹. De ser esto cierto, las Humanidades y las Ciencias Sociales estarían amplificando las diferencias de género (no disponemos de información para saber si sucede lo mismo con el origen social). Podría ser debido a que la ligera ventaja de las chicas en las pruebas de lengua se amplía en estos campos, más relacionados con la adquisición de conocimientos mediante la lectura, frente a las otras disciplinas donde la resolución de problemas es más relevante¹⁰.

c) Las competencias son demasiado vacías, para convertirse en título educativo, deben dotarse de una serie de contenidos, lo que supondría el esfuerzo de preparar adecuadamente los exámenes y realizar las actividades escolares asignadas. Este esfuerzo suplementario no se produciría, y estaría distribuido de forma distinta entre chicos y chicas, y según origen social. La falta de motivación podría deberse a lo que sucede dentro de la escuela, en el sentido de que sus planteamientos didácticos motivan y capacitan de forma diferente según estas características. O podría deberse a lo que sucede en el mercado de trabajo, pues, como hemos señalado, los costes de oportunidad pueden variar según género y origen social. De ser cierta esta hipótesis, habría

⁹ En esta prueba, las chicas obtienen de media 513, mientras que la puntuación de los chicos es de 491. En conocimiento del mundo físico, las puntuaciones son 502 y 500, respectivamente. En matemáticas 507 y 496, y en lengua 494 y 508.

¹⁰ Comunicación verbal de Julio Carabaña.

que experimentar con prácticas educativas más efectivas con chicos y jóvenes de orígenes populares, así como compensar adecuadamente los costes de oportunidad de estudiar.

Con los datos disponibles no es posible discriminar entre estas hipótesis, tarea que debe realizarse en futuras investigaciones.

La cambiante desigualdad de género

Las diferencias de género merecen un comentario adicional, debido a que en relativamente poco tiempo las mujeres han pasado de un peor desempeño del nivel educativo a otro mejor. Como se ha señalado en otro lugar (Martínez García 2007), tanto las teorías de la reproducción como las del individualismo metodológico pueden dar cuenta de las desigualdades de clase, pero las de reproducción se encuentran con más problemas para explicar cómo en tan poco tiempo, las chicas han superado a sus “hermanos”, es decir, a los varones de su misma clase social, con quienes comparten la familiaridad con la escuela, es decir, los efectos primarios. Sin embargo, si asumimos la relevancia de los efectos secundarios, esto es, los elementos de coste y beneficio implicados en las decisiones educativas, se puede afirmar que a las chicas les sale más rentable estudiar por tres motivos. Uno es que la oferta de empleo poco cualificado es mayor en sectores masculinizados, como la construcción, por lo que el coste de oportunidad de estudiar para las mujeres es menor (Martínez 2009). Otro es la relación con el trabajo doméstico. Dada la división por género del trabajo en el seno de la familia, es razonable suponer que una chica que no trabaje sufrirá más presión para realizar este tipo de trabajo que un varón, por lo que no estudiar tiene para ellas un coste que no tiene para ellos. Y un tercer motivo se haya en el “mercado matrimonial”. Hakim (2000) señala que el matrimonio sigue siendo una forma importante de movilidad para las mujeres, por lo que un mejor nivel educativo asegura una pareja de mayor estatus, y, por tanto, una mejor posición social de la familia que forme¹¹.

En cualquier caso, los datos muestran la necesidad de nuevos estudios que recojan mejor la información para conocer cómo el rendimiento educativo se convierte en logro educativo. Esta recogida de información debe diseñarse de tal manera que tenga en cuenta tanto las características individuales de los jóvenes (como sus capacidades y rasgos de carácter), sus características familiares (variables socioeconómicas y de estilos de crianza), así como información sobre el profesorado que le imparte docencia y el centro educativo.

Conclusiones

La desigualdad de resultados educativos sigue siendo importante por origen social y por género. Por género se ha producido una inversión de la desigualdad en medio siglo; las mujeres en los países desarrollados logran mejores indicadores educativos que los varones. Sin embargo, por origen social las diferencias se mantienen más constantes, y siguen siendo considerables. Este trabajo se ha centrado en un aspecto particular de estas desigualdades: las diferencias en rendimiento educativo y en logro educativo. Como en estudios anteriores, con los nuevos datos

¹¹ Debido a esta estrategia generalizada por parte de las mujeres se está produciendo un nuevo fenómeno todavía poco estudiado: el “celibato” de las universitarias, imagen especular de lo que en su momento fue también otro efecto no querido de este proceso, el celibato campesino.

de PISA se ha comprobado que las diferencias por Comunidades Autónomas en rendimiento educativo en PISA guardan poca relación con las tasas de fracaso escolar administrativo, por lo que cabe inferir que la conversión de rendimiento educativo en título educativo no es lo directa que cabría esperar, y que median ciertos procesos, ya sea didácticos, administrativos o sociales, entre la consecución de cierto nivel de capacidades y conocimientos y su reconocimiento por las autoridades educativas.

Con datos individuales, hemos mostrado que las diferencias por rendimiento educativo son pequeñas. Por ejemplo, los resultados de chicos y chicas en pruebas como las de PISA son muy similares, pero sin embargo, las diferencias en fracaso escolar administrativo son mucho mayores. Debe tenerse en cuenta que chicas y chicos comparten origen social, pero sin embargo ellas han pasado de un menor logro educativo a un mayor logro educativo que sus hermanos.

Si tenemos en cuenta las propuestas teóricas de Boudon, es posible suponer que el rendimiento educativo muestra las diferencias de efectos primarios, bajas por género, y más altas por origen social. Pero la consecución del título educativo supone algo más que competencias, supone un conocimiento específico para aprobar exámenes, la voluntad de estudiar para superar dichas pruebas y el reconocimiento de los conocimientos alcanzados por parte de la administración educativa. Por ello, podría suceder que los efectos secundarios sean más importantes para lograr el título educativo que para lograr las competencias. Estos datos también podrían ser congruentes con las teorías que, como la de Bourdieu, señalan que los procesos de selección educativos son arbitrarios. Pero la teoría de Bourdieu podría ajustarse a las diferencias por clase social, pero no por género, pues no podrían explicar por qué en tan poco tiempo han pasado de ser perjudiciales a las chicas para serles favorables.

Bibliografía

Apple, M.W. 1980. *Ideology and curriculum*. London: Routledge & K. Paul.

Ballarino, G. y B. Fabrizio. 2009. "Persistent inequalities? Expansion of education and class inequality in Italy and Spain", *European Sociological Review* 25:123-138.

Baudelot, C., R. Establet y J. Goded. 1976. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI de España.

Bernstein, B. 1989 [1977]. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

Blossfeld, H.-P. y Y. Shavit (Eds.). 1993. *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder (CO): Westview Press.

Boudon, R. 1983 [1973]. *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.

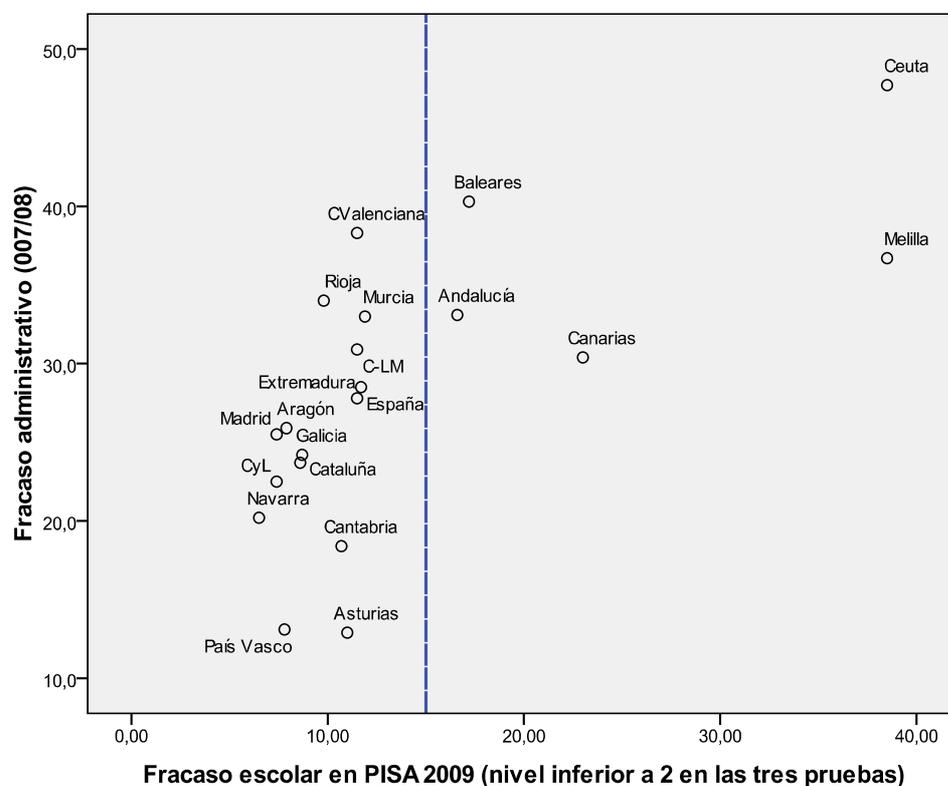
Bourdieu, P. 1991 [1980]. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. y J.-C. Passeron. 1973 [1964]. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.

- Bowles, S. y H. Gintis. 1976. *Schooling in capitalist America : educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Breen, R. y otros 2009. "Non-persistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries", *American Journal of Sociology* 114:1475-1519.
- Cabrera, L. 2009. *Clase, familia y logro educativo*. Universidad de La Laguna,
- Carabaña, J. 2008. *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*. Colegio Libre de Eméritos, Madrid.
- . 2009. "Fracaso escolar y abandono temprano, o por qué suspendemos tanto", *Cuadernos de Información Económica*.
- Feito, R. 2007. "Sociología de la educación", en *La sociología en España*, M.P. Yruela (Dir.). Madrid: CIS.
- Gerber, T.P. 2000. "Educational Stratification in Contemporary Russia: Stability and Change in Face of Economic and Institutional Crisis", *Sociology of Education* 73:219-246.
- Hakim, C. 2000. *Work-Lifestyle Choices in the 21st Century*. Oxford: Oxford University Press.
- Hellevik, O. 1997. "Class Inequality and Egalitarian Reform", *Acta Sociologica* 40:377-398.
- Hout, M. 2008. "Maximally maintained inequality revisited: Irish educational mobility in comparative perspective", en *Changing Ireland in international comparison*, N. Phadraig y B. Hilliard (Dir.): Liffey Press.
- INE. 2009. *Encuesta de Población Activa: Diseño de la Encuesta y Evaluación de la calidad de los datos*.
- Instituto de Evaluación. 2010. "Pruebas generales de diagnóstico de 4º de primaria".
- Jackson, M. y otros 2007. "Primary and Secondary Effects on Class Differentials in Educational Attainment: the Transition to A level Courses in England and Wales", *Acta Sociologica* 50:211-229.
- Long, L.S. y J. Freese. 2006. *Regression models for categorical dependent variables using Stata*. Stata Press.
- Mare, R.D. 1981. "Change and stability in educational stratification", *American Sociological Review* 46:72-87.
- Martín Criado, E. 2010. *La escuela sin funciones*. Edicions Bellaterra.
- Martín Criado, E. y otros 2000. *Familias de clase obrera y escuela*. San Sebastián (Donostia): Iralka.
- Martínez G^a, J.S. 2007. "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas", *Revista de Educación* 342:287-306.
- . 2009. "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 2:56-85.

- Martínez García, J.S. 2006. "La explotación de la Encuesta de Población Activa", *Metodología de Encuestas* 7:16-31.
- Martínez García, J.S. y R. Merino. 2011. "FP y desigualdad de oportunidades educativas", *Tempora* Aceptado para publicación.
- Niewbeerta, P. y S. Rijken. 1996. "Educational Expansion and Educational Reproduction in Eastern Europe, 1940-1979", *Czech Sociological Review* 4:187-210.
- OCDE. 2010. *Programme for International Student Assessment 2009*.
- Raftery, A.E. y M. Hout. 1993. "Maximally maintained inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-1975." *Sociology of Education* 66:41-62.
- Rindermann, H. 2007. "The g-Factor of International Cognitive Ability Comparisons: The Homogeneity of Results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-Tests Across Nations", *European Journal of Personality* 21.
- Willis, P.E. 1988. *Aprendiendo a trabajar : cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wright, E.O. (Ed.). 2005. *Approaches to Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gráfico 1. Relación entre el fracaso escolar en PISA y el fracaso escolar administrativo



Fuentes: PISA 2009 (OCDE) y Ministerio de Educación, curso 2007/2008.

Nota: En la Comunidad Valenciana, Extremadura y Castilla – La Mancha no se realizó una muestra representativa a nivel autonómico en PISA 2009, por lo que se les atribuye la media de de las tres comunidades, es decir, la parte que PISA califica como muestra no atribuida.

Tabla 1. Porcentaje de "Fracaso escolar – PISA" (nivel 1 o inferior en las tres pruebas) según clase social del padre y género

	CLASE SOCIAL DEL PADRE							TOTAL
	I, II PROFESIONALES Y EMPRESARIOS	III NO MANUAL	IVab, IIb EMPRESARIOS Y GERENTES DE PEQUEÑAS EMPRESAS	V-VIIa CUELLO AZUL	IVc2, VIIb AGRARIOS	SIN INFORMACIÓN		
Mujer	1,9	7,1	6,9	14,4	18,6	16,9	10,6	
Varón	4,4	9,0	9,9	16,1	18,4	21,4	12,7	
Total	3,2	8,1	8,5	15,3	18,5	19,2	11,7	

Panel 1. Frecuencias observadas y esperadas, con el modelo *log-lineal* de orden 2 *clase*fracaso* y *sexo*fracaso*¹²

PRUEBAS PISA	CLASE SOCIAL DEL PADRE	SEXO	Observado		Esperado		Resid.	Resid. Tipif.
			n	%	n	%		
NIVEL 1 E INFERIOR	I, II PROFESIONALES Y EMPRESARIOS	Mujer	2614	10,1%	2650	10,2%	-36,6	-0,7
		Varón	2711	10,5%	2674	10,3%	36,6	0,7
	III NO MANUAL	Mujer	1418	5,5%	1394	5,4%	24,2	0,6
		Varón	1382	5,3%	1406	5,4%	-24,2	-0,6
	IVb, IIb EMPRESARIOS Y GERENTES DE PEQUEÑAS EMPRESAS	Mujer	1011	3,9%	998	3,9%	13,0	0,4
		Varón	994	3,8%	1007	3,9%	-13,0	-0,4
	V-VIIa CUELLO AZUL	Mujer	5135	19,8%	5134	19,8%	0,5	0,0
		Varón	5180	20,0%	5181	20,0%	-0,5	0,0
	IVc2, VIIb AGRARIOS	Mujer	541	2,1%	553	2,1%	-11,6	-0,5
		Varón	569	2,2%	558	2,2%	11,6	0,5
SIN INFORMACIÓN	Mujer	660	2,5%	649	2,5%	10,4	0,4	
	Varón	645	2,5%	655	2,5%	-10,4	-0,4	
NIVEL 2 Y SUPERIOR	I, II PROFESIONALES Y EMPRESARIOS	Mujer	52	,2%	79	,3%	-27,4	-3,1
		Varón	125	,5%	98	,4%	27,4	2,8
	III NO MANUAL	Mujer	109	,4%	110	,4%	-1,1	-0,1
		Varón	137	,5%	136	,5%	1,1	0,1
	IVb, IIb EMPRESARIOS Y GERENTES DE PEQUEÑAS EMPRESAS	Mujer	75	,3%	83	,3%	-7,3	-0,8
		Varón	110	,4%	102	,4%	7,3	0,7
	V-VIIa CUELLO AZUL	Mujer	860	3,3%	831	3,2%	29,5	1,0
		Varón	998	3,9%	1027	4,0%	-29,5	-0,9
	IVc2, VIIb AGRARIOS	Mujer	124	,5%	113	,4%	11,1	1,0
		Varón	129	,5%	140	,5%	-11,1	-0,9
SIN INFORMACIÓN	Mujer	134	,5%	138	,5%	-4,6	-0,4	
	Varón	176	,7%	171	,7%	4,6	0,4	

Prueba de bondad del ajuste	χ^2	g.l.	Sig.
Ratio de la función de verosimilitud	26,212	10	0,003

Fuente: Explotación propia de los microdatos de PISA 2009, OCDE.

¹² Cuando se elimina la interacción de orden 3 entre la Clase I, II, género y fracaso escolar, este modelo de orden 2 no muestra diferencias estadísticamente significativas con el modelo saturado.

Tabla 2. Fracaso escolar administrativo, según clase social del padre y género

	CLASE SOCIAL DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL						Total
	I, II CLASE DE SERVICIO	III CUELLO BLANCO	IVab PEQUEÑOS PROPIETARIOS	V-VIIa CUELLO AZUL	IVc, VIIb AGRARIOS	SIN INFORMACIÓN	
VARÓN	10,1	18,9	17,4	29,6	59,1	26,1	23,2
MUJER	5,2	8,2	11,3	19,5	35,3	19,1	14,7
Total	7,6	14,0	14,4	24,7	48,2	22,7	19,1

Panel 2. Frecuencias observadas y esperadas, con el modelo de orden 2 clase*fracaso y sexo*fracaso

FRACASO ESCOLAR ADMINISTRATIVO (SIN TÍTULO DE ESO)	CLASE SOCIAL DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL	SEXO	Observado		Esperado		Resid.	Resid. Tipif.
			n	%	n	%		
CON TÍTULO DE ESO	I, II CLASE DE SERVICIO	Mujer	358	9,7%	357	9,7%	1,2	0,1
		Varón	341	9,2%	342	9,3%	-1,2	-0,1
	III CUELLO BLANCO	Mujer	229	6,2%	237	6,4%	-7,9	-0,5
		Varón	235	6,4%	227	6,1%	7,9	0,5
	IVab PEQUEÑOS PROPIETARIOS	Mujer	115	3,1%	114	3,1%	1,3	0,1
		Varón	108	2,9%	109	3,0%	-1,3	-0,1
	V-VIIa CUELLO AZUL	Mujer	374	10,1%	366	9,9%	8,1	0,4
		Varón	342	9,3%	350	9,5%	-8,1	-0,4
	IVc, VIIb AGRARIOS	Mujer	34	,9%	31	,8%	3,6	0,7
		Varón	26	,7%	29	,8%	-3,6	-0,7
	SIN INFORMACIÓN	Mujer	415	11,3%	422	11,4%	-6,3	-0,3
		Varón	410	11,1%	404	10,9%	6,3	0,3
SIN TÍTULO DE ESO	I, II CLASE DE SERVICIO	Mujer	20	,5%	22	,6%	-2,0	-0,4
		Varón	38	1,0%	36	1,0%	2,0	0,3
	III CUELLO BLANCO	Mujer	21	,6%	28	,8%	-7,5	-1,4
		Varón	55	1,5%	47	1,3%	7,5	1,1
	IVab PEQUEÑOS PROPIETARIOS	Mujer	15	,4%	14	,4%	0,8	0,2
		Varón	23	,6%	23	,6%	-0,8	-0,2
	V-VIIa CUELLO AZUL	Mujer	91	2,5%	88	2,4%	3,1	0,3
		Varón	144	3,9%	147	4,0%	-3,1	-0,3
	IVc, VIIb AGRARIOS	Mujer	19	,5%	21	,6%	-2,2	-0,5
		Varón	37	1,0%	35	,9%	2,2	0,4
	SIN INFORMACIÓN	Mujer	98	2,7%	91	2,5%	7,8	0,8
		Varón	145	3,9%	152	4,1%	-7,8	-0,6

Prueba de bondad del ajuste	χ^2	g.l.	Sig.
Ratio de la función de verosimilitud	7,317	10	,695

Fuente: Explotación propia de los microdatos de la EPA II trimestre de 2010, INE.

Fecha de recepción: 15.06.2011. Fecha de evaluación: 15.07.2011. Fecha de publicación: 15.09.2011