

r a s e

Revista de la Asociación de Sociología de la Educación

Volumen 10, n.º 1, enero 2017

<http://rase.ase.es>

Artículos

MARINA ELIAS ANDREU, LIDIA DAZA PÉREZ.

¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados.

VÍCTOR SOLER PENADÉS. Explorando el éxito y el fracaso escolar como objeto de estudio. Una consulta a expertos en el campo de la sociología de la educación y la pedagogía.

DEBORA GARCÍA BARRIOS, JORGE LUIS MÉNDEZ-ULRICH. Estudiantes universitarios en riesgo de exclusión social: una aproximación a una realidad social oculta.

ELISABET MARCO AROCAS. Dispositivos de control y reproducción de desigualdades en la intervención con jóvenes migrantes.

ÁNGEL JOSÉ OLAZ CAPITÁN. El *assessment center* como herramienta de evaluación en el espacio europeo de educación superior. una aproximación teórica descriptiva.

MAURICIO REBELO MARTINS, FRANCESC J. HERNÁNDEZ Y BENNO HERZOG. La sociología de la educación y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth.

r a s e

Revista de la Asociación de Sociología de la Educación

Volumen 10, n.º 1, enero 2017

<http://rase.ase.es>

Con el apoyo económico de la Federación Española de Sociología

Consejo Editorial Asesor

PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.

ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.

MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.

STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.

ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.

LINDOMAR WESSLER BONETTI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.

JULIO CARABAÑA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.

MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.

JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.

FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.

INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.

ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES*, *Universidad de Granada*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS*, *Universidad de Almería*.

GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

AMADOS GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.

BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.

ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.

MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.

EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.

BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.

JUAN CARLOS TEDESCO, *UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI, *UNESCO, IPE*, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina.

ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.

AGNÈS VAN ZANTEN, *CNRS, Institut d'Etudes Politiques de Paris*, Francia.

JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.

MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

* Miembros de la Asociación de Sociología de la Educación

Comité Editorial Ejecutivo

ALICIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)

MAR VENEGAS MEDINA, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)

FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*

BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.

LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.

ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide, Sevilla*.

XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.

JUNA SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE)

<http://rase.ase.es>

Email: raserevista@gmail.com

ISSN 1988-7302

Tabla de contenidos

Presentación

ALICIA VILLAR AGUILÉS:	4
------------------------------	---

Artículos

MARINA ELIAS ANDREU, LIDIA DAZA PÉREZ: ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados.....	5
---	---

VÍCTOR SOLER PENADÉS: Explorando el éxito y el fracaso escolar como objeto de estudio. Una consulta a expertos en el campo de la sociología de la educación y la pedagogía.....	23
---	----

DEBORA GARCÍA BARRIOS, JORGE LUIS MÉNDEZ-ULRICH: Estudiantes universitarios en riesgo de exclusión social: una aproximación a una realidad social oculta.....	37
--	----

ELISABET MARCO AROCAS: Dispositivos de control y reproducción de desigualdades en la intervención con jóvenes migrantes	50
--	----

ÁNGEL JOSÉ OLAZ CAPITÁN: El <i>assessment center</i> como herramienta de evaluación en el espacio europeo de educación superior. Una aproximación teórica descriptiva	64
---	----

MAURICIO REBELO MARTINS, FRANCESC J. HERNÁNDEZ Y BENNO HERZOG: La sociología de la educación y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth.....	80
---	----

Reseñas

JORDI GINER MONFORT: Contra las aulas.....	90
---	----

ALEJANDRO ROMERO RECHE: De la sociología del conocer a la sociología del conocimiento: la teoría de los códigos de legitimación	93
--	----

Anuncios y próximos números	98
--	----

Presentación

Alícia Villar Aguilés¹

■ niciamos un nuevo volumen con un primer número de carácter misceláneo que responde al compromiso acordado de dar visibilidad a trabajos presentados en el congreso anual de Sociología de la Educación, que en la edición pasada se celebró en el Congreso Español de Sociología organizado por la FES y que tuvo lugar los días 30 de junio y 1 y 2 de julio de 2016 en Gijón. En el grupo de trabajo de Educación se presentaron un número elevado de comunicaciones, siendo uno de los grupos con mayor participación. Se propuso una preselección de trabajos para su potencial publicación en este número de enero de 2017 y, finalmente, algunos de ellos se publican en este número tras el proceso de evaluación habitual que sigue la revista. El resultado es un número variado de objetos de estudio, como responde a una edición miscelánea, y caracterizado por la juventud de sus autores y autoras que nos traen resultados de investigaciones recientes y de interés actual.

En el artículo firmado por Marina Elias y Lidia Daza las autoras estudian el peso que tiene la titularidad del centro educativo en las transiciones hacia la educación postobligatoria presentándonos un modelo decisional en el que basan su línea de investigación sobre elecciones de estudios.

En el siguiente artículo, Víctor Soler nos presenta resultados de su investigación sobre el fracaso escolar, un objeto de estudio consolidado en la sociología de la educación, a partir de una aproximación cualitativa mediante el análisis de personas expertas.

El artículo de Débora García y Jorge Luis Méndez-Ulrich trata sobre trayectorias de estudiantes en el caso de los universitarios a partir de un estudio sobre el impacto de la crisis económica.

En el artículo que firma Elisabet Marco Arocas nos aproximamos a la realidad de los jóvenes migrantes y los dispositivos de control y las contradicciones que envuelven este fenómeno social a través de la mirada etnográfica que nos describe su autora.

El siguiente artículo también recoge un trabajo vinculado a la educación universitaria, pero en este caso se enfoca hacia la evaluación de competencias mediante una propuesta descrita por Ángel José Olaz denominada *Assessment Center*.

Por último, los autores Mauricio Rebelo, Francesc J. Hernández y Benno Herzog, conocedores en profundidad de la obra del profesor Axel Honneth, firman un artículo donde presentan las posibilidades de la teoría del reconocimiento de Honneth para analizar las prácticas educativas.

¹ Universitat de València, alicia.villar@uv.es

¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados¹

How do young people decide about the transition to Secondary Post-Compulsory education? Differences between state and private schools

Marina Elias Andreu, Lidia Daza Pérez²

Resumen

El objetivo del presente artículo es examinar el papel que juega la titularidad del centro donde se cursa la educación secundaria obligatoria (ESO) en la decisión de transitar a la educación postobligatoria. En dicha encrucijada se contemplan también otras variables que se han manifestado relevantes en dicha decisión, como son las notas previas obtenidas, el nivel formativo familiar, el sexo, o las expectativas y las aspiraciones. Todo ello partiendo del modelo decisional de transiciones educativas³ y de las aportaciones de Boudon sobre los efectos primarios y secundarios. Los resultados obtenidos son los derivados de un estudio tipo panel que se inicia con la entrevista a jóvenes de secundaria a los 15 años –cuando están cursando el último año de la ESO–, de diferentes institutos de la ciudad de Barcelona, y se les vuelve a entrevistar en los dos años siguientes para saber cuál ha sido su trayectoria y experiencia educativa. Los análisis llevados a cabo permiten afirmar que el nivel formativo familiar es el factor que tiene una mayor incidencia en el rendimiento de los jóvenes, pero no en la elección de qué hacer al finalizar la ESO, donde pesa más la titularidad del centro.

Palabras clave

Transición, expectativas, titularidad del centro, elecciones, notas.

Abstract

The objective of this article is to examine the role played by high school ownership in the young people decision to move to Secondary Post-Compulsory education. In this crossroad relevant variables are contemplated such as previous grades obtained, family educational level, gender, or expectations and aspirations. The article has as starting point the decisional model of educational transitions and the Boudon's contributions about primary and secondary effects. The results obtained are those derived from a panel study that begins with the interview of high school youth at age 15 –when they are in the last year of Sec-

1 Esta investigación tiene el apoyo del Plan Nacional I+D (referencia CSO2013-44540-P), y también forma parte de una investigación internacional de comparación de trayectorias formativas y laborales de jóvenes de distintas ciudades (www.iscy.org).

2 Universitat de Barcelona, marinaelias@ub.edu; Universitat de Barcelona, ldaza@ub.edu

3 Se puede consultar su explicación completa y extendida en la página web del grupo GRET (Troiano, 2015) <http://grupsdereerca.uab.cat/gret/content/un-modelo-conceptual-para-el-an%C3%A1lisis-de-la-decisi%C3%B3n-de-ir-la-universidad-y-de-la-elecci%C3%B3n>, consultado 26 de marzo de 2015.

Secondary Compulsory Education—, from different high schools in Barcelona. Young people are interviewed in the next two years in order to find out their trajectory and educational experience.

With the results obtained it is possible to affirm that the family educational level is the factor that has a greater impact on the young people performance, but not on the choice of what to do at the end of the Secondary Compulsory Education, where the high school ownership is more important.

Keywords

Transition, expectations, school ownership, choices, grades.

Recibido: 19-09-2016
Aceptado: 03-11-2016

1. Introducción

El tema de investigación que se presenta en este artículo consiste en el análisis del proceso de decisión que llevan a cabo los jóvenes que finalizan 4.º de la ESO, y por tanto cuando se encuentran en la encrucijada del inicio de la escolarización postobligatoria. El objetivo es ver qué elementos pesan en dicha decisión teniendo en cuenta las notas previas, el nivel formativo familiar (NFF a partir de ahora), el sexo y la titularidad del centro de secundaria (público o privado-concertado) y las aspiraciones y expectativas de los jóvenes.

Al acabar la educación obligatoria, los jóvenes tienen que elegir entre distintas alternativas. Si tienen el graduado tienen que escoger entre ir al bachillerato, ir a un CFGM, ir a estudiar fuera de la oferta del sistema educativo, o dejar de estudiar. También tienen que decidir qué modalidad del bachillerato, o qué familia/ciclo de formación profesional. Y también tienen que decidir si buscan trabajo, como actividad principal o como complemento a sus estudios. Si no obtienen el graduado el campo de elección se restringe, bien a un dispositivo de formación-inserción (vinculado al sistema educativo, como Programa de Calificación Profesional Inicial (PCPI), Formación Profesional Básica (FPB), o vinculado a la administración laboral o al sistema de protección social), o bien a la inserción directa en el mercado de trabajo.

Dentro de este marco de posibles elecciones es importante analizar qué factores, tales como las aspiraciones, las expectativas, la percepción de éxito, el sexo o el NFF, juegan un papel destacado. Además el peso de la institución, en este caso si se trata de un centro público o privado-concertado, puede incidir en dicha decisión. Considerar todas estas cuestiones al examinar las elecciones de los jóvenes actualmente puede ayudar a comprender la configuración de su itinerario.

En trabajos anteriores se ha analizado la configuración de las expectativas y las aspiraciones, y la relación que se establece entre ambas, y la elección final que realizan los jóvenes. En ellos se constata cómo la gran mayoría de los jóvenes desea tener un trabajo que requiere formación universitaria, y tiene expectativas de hacer bachillerato para ir a la universidad. Además los jóvenes son coherentes en la relación entre aspiraciones a largo plazo y las expectativas a corto plazo (Elias y Sánchez-Gelabert, 2016; García, 2016). Este artículo se centra más en el proceso de elección que en la configuración de los elementos que inciden en la elección. Aunque sí que se analiza en profundidad la relación entre las notas que se creía que se obtendrían y las que realmente se obtienen en el curso siguiente.

El artículo presenta en primer lugar la revisión bibliográfica entorno a las elecciones de los jóvenes. A continuación se desarrolla el apartado de metodología, en el que se especifica la muestra con la que se ha trabajado, las variables examinadas, el modelo de análisis y las hipótesis. Posteriormente se muestran los resultados que incluyen una panorámica de la relación entre las notas, las expectativas y las elecciones según algunas variables de control (NFF, titularidad del centro y sexo), y un análisis de regresión logística binaria para obtener una jerarquización de las variables que inciden en la elección que hacen los jóvenes de estudios postobligatorios una vez finalizada la ESO. Finalmente, se presentan las conclusiones.

1.1. Revisión de la literatura

En las últimas décadas se ha producido una clara expansión educativa acompañada en los últimos años de la reducción del abandono educativo temprano, debido básicamente al aumento del paro y la reducción de puestos de trabajo de baja calificación (Fernández Enguita *et al.*, 2010; Puig, 2015). De todos modos, todavía se detectan diferencias en los rendimientos obtenidos como en el acceso, según el origen socioeconómico y cultural de la familia. Lo cual no permite dejar atrás el discurso de la desigualdad en las oportunidades educativas y la necesidad de aumentar la equidad de nuestro sistema educativo. Incluso algunos autores (Bonal *et al.*, 2015) ponen de manifiesto que las desigualdades educativas han empeorado en Cataluña entre el año 2003 y el 2012.

Para analizar la desigualdad de oportunidades educativas partimos de la aportación de Boudon (1983), que hizo fortuna gracias los trabajos llevados a cabo por un buen número de autores posteriores que siguieron sus planteamientos (Breen y Goldthorpe, 1997; Mayer *et al.*, 2007; Breen *et al.*, 2009; Jackson, 2013).

Boudon separa entre los efectos primarios y los secundarios. Los primarios explican la desigualdad educativa a partir de cómo el origen social influye en la adquisición de competencias académicas a través de diferentes mecanismos como la disponibilidad de recursos económicos, culturales y sociales de las familias; que tiene una relación directa con el rendimiento de sus hijos. Los secundarios, explican cómo el origen social afecta directamente las decisiones educativas, a pesar de que los hijos de una y otra clase social tengan el mismo nivel de competencias. Es decir, estudiantes con las mismas notas toman decisiones diferentes respecto a qué itinerario educativo seguir, de acuerdo a su origen social. Eso ocurre porque entra en juego la valoración de coste-beneficio que hacen los estudiantes de su posible decisión, así como las expectativas que tienen respecto a los estudios, siendo que ambos elementos están estrechamente relacionados con su posición en la estructura social. Se trata por tanto de comprender en qué medida la desigualdad referida a las oportunidades educativas es atribuible al desempeño del estudiante, o bien a las decisiones que toman en cada encrucijada educativa, en función de la clase social de origen.

En los últimos años se han realizado en el territorio español un volumen destacable de investigaciones entorno a las elecciones educativas de los jóvenes (Tarabini y Curran, 2015; Bernardi y Cebolla, 2014; Daza, Troiano y Elias, en revisión; Troiano y Daza, en revisión). Todos estos estudios trabajan con encuestas que formulan preguntas de forma retrospectiva con el fin de obtener información sobre su experiencia educativa pasada. Como también hay otra literatura que aporta información retrospectiva con metodología biográfica (Hernández y Villar, 2015). Sin embargo, lo que se aporta en este artículo es la disposición de datos longitudinales que permiten ver temporalmente las expectativas, aspiraciones y percepción de éxito de los jóvenes en un año, y la elección y el éxito real (notas obtenidas) en el año siguiente.

1.2. Las aspiraciones y expectativas en las elecciones de los jóvenes

Se ha venido elaborando un marco conceptual centrado en el estudio de los efectos secundarios, incorporando los efectos primarios en los mecanismos de influencia. Es decir, lo que se examina es qué decide elegir el estudiante de entre las opciones que se le abren a cada cruce de su etapa educativa; incorporando, entre otros mecanismos de influencia, también los efectos primarios, o sea, el rendimiento que obtiene el estudiante en la etapa educativa que está cursando (Boudon, 1983; Bernardi y Cebolla, 2014).

Dentro de este marco conceptual, las aspiraciones sociales e individuales tienen un papel fundamental y se configuran alrededor del deseo de evitar la pérdida de posición social de los progenitores (*demotion*) y en este sentido en la búsqueda de igualar o superar el estatus de estos, de acuerdo con el mecanismo de la aversión relativa al riesgo (RRA, por sus siglas en inglés) (Breen y Goldthorpe, 1997; Hillmert y Jacob, 2013). Así la aspiración de tener un trabajo en el futuro que requiera una calificación alta y la correspondiente expectativa de acceder a la universidad es cada vez más mayoritaria (Elias y Sanchez-Gelabert, 2016). Tal y como indica recientemente Alejandro Portes (2016), la ambición familiar es un elemento clave para entender las expectativas y las decisiones de los jóvenes.

Las aspiraciones individuales están indudablemente influidas por las aspiraciones familiares, pero es evidente que también hay en ellas un gran componente de carácter personal. Tanto desde el punto de vista de la ambición social, como de definición de lo que una persona piensa que le va a gustar hacer con su futuro, es esperable que ésta sea una fuente de variabilidad en la configuración de expectativas y, por ende, de preferencias. Los aspectos relacionados con la socialización y el capital cultural familiar también tienen algún efecto en este punto (Martínez García, 2002).

Los estudios han constatado cómo la clase social de origen influye tanto sobre los efectos primarios como sobre los secundarios. Aunque no es una tarea fácil, gran número de investigadores dedica esfuerzos a distinguir un efecto del otro, tal y como se muestra en algunos estudios comparativos en el ámbito internacional (Jackson, 2013). Pero el problema ha resultado de gran complejidad precisamente porque los contextos de los diferentes países son muy diferenciados. Añadida a esta dificultad, Bernardi y Cebolla (2014) muestran que existe cierta interacción entre las variables, encontrándose una influencia directa de la clase social sobre los efectos primarios y secundarios.

En este sentido, se muestra cómo los jóvenes de clase media son más proclives a la continuidad de los estudios. Por una parte porque el coste de oportunidad de dejar los estudios es más alto ya que para ellos el riesgo de bajar de clase social es mayor que para la clase trabajadora, y por otra parte disponen de más recursos económicos, sociales y culturales que reduce la presión de la inversión educativa. Por el contrario, las clases bajas no pueden descender de clase con lo que no corren ese riesgo y, en consecuencia, se subestima el beneficio de la inversión educativa (Martínez García, 2011).

Por otro lado, la conexión entre expectativas y elecciones pasa por la elaboración de estrategias y la toma de decisiones (Hernández y Villar, 2015). La estrategia consistiría en la movilización de recursos para conseguir los fines marcados por las expectativas, y la toma de decisiones el proceso mediante el cual se producen las elecciones finales. Por ejemplo, en el caso de chicos y chicas de clase obrera que optan por la formación profesional encuentran tres tipos de estrategias acorde con las expectativas: la promoción por la vía de los ciclos formativos de grado medio, la permanencia desencantada en la ESO por no haber podido entrar en el bachillerato, o la conexión con el abandono escolar.

Finalmente, cabe señalar que la configuración de expectativas/preferencias puede venir por la presión normativa que ejercen los grupos de referencia y de pares (Sullivan, 2006), o por la diferente orientación valorativa hacia el trabajo manual o intelectual en diversos grupos sociales, o por procesos de consolidación de las pautas de interacción cotidianas en las escuelas (cristalización en expectativas del efecto Pigmalión), o por la diversa conciencia de clase mostrada por diversos grupos sociales (Gambetta, 1987; Hatcher, 1998; Langa, 2003; Stocké, 2007; Reay *et al.*, 2009).

1.3. El rendimiento académico

Una de las oportunidades que afecta claramente a los efectos secundarios, es decir, las decisiones sobre los diferentes itinerarios educativos, son los efectos primarios, que quedan plasmados en las notas obtenidas. De modo que, si bien las notas son el resultado de los efectos primarios, también influyen en los efectos secundarios como suministradores de oportunidades de elección (las notas obtenidas pueden abrir o cerrar puertas de continuidad de estudios a diferentes vías), y como información sobre la probabilidad de éxito futura, de la cual el individuo hace una estimación a partir de la valoración de su propia capacidad.

En este sentido dichas notas tienen una influencia clara en la configuración de expectativas, aspiraciones y también en las decisiones y elecciones finales que los jóvenes van tomando. Una buenas notas se relacionan con un mejor autoconcepto, y por lo tanto con unas expectativas altas (CIREM, 1994).

Cabe añadir que analizar el rendimiento académico entraña grandes dificultades por el abanico de indicadores a los que se recurre. Algunos autores utilizan el expediente académico, otros las notas percibidas por los alumnos, y algunos pruebas estandarizadas como las PISA. En todos los casos hay limitaciones. En el primer caso, porque las prácticas de evaluación de los centros son muy dispares (Bernardi y Cebolla, 2014). En el segundo caso, porque no deja de ser una autopercepción que tiene sus conocidos sesgos (de sexo y clase, por ejemplo Torrents, 2016). Y en el último caso, según Carabaña (2012), no se pueden considerar las competencias de PISA como indicadores de rendimiento escolar porque miden algo que no tiene que ver ni con los contenidos ni con la organización escolar. Además, no separa las capacidades de los resultados, y entonces se atribuyen a factores sociales los resultados de aprendizaje.

1.4. La probabilidad percibida de éxito

Según el marco conceptual con el que trabajamos, además de los efectos primarios, cabe considerar las oportunidades (opciones posibles) y la duración y dificultad prevista de los estudios, para poder configurar la probabilidad que perciben los estudiantes que tienen de ser exitosos en el sistema educativo. Así, el requerimiento principal que determina las opciones disponibles en el acceso a estudios postobligatorios es haber obtenido las credenciales necesarias.

Además, el joven, con las notas que van obteniendo en el expediente académico, hace una valoración de lo probable que resulta ir avanzando con éxito y terminar los cursos o, dicho de la manera contraria, la probabilidad de retrasar y de abandonar sin haber completado los estudios. Así pues, el rendimiento previo que un estudiante ha obtenido le ha suministrado información valiosa sobre sus propias capacidades académicas y de esfuerzo. Un autoconocimiento preciso es un instrumento que permite tomar decisiones adecuadas, no solo a lo que será intelectualmente capaz de hacer y afrontar, sino también lo que se ajusta a los propios gustos y aptitudes. Es por ello que la actividad de orientación en los institutos supone un apoyo técnico de mucha importancia.

La elección no es solo por la nota, también hay el objetivo de minimizar el riesgo de no obtener el título. Como sabemos por los estudios realizados de acceso a la universidad, los ciclos formativos son utilizados por los jóvenes de familias con menos recursos, todavía más si tienen malas notas en el expediente, como una vía para asegurarse una transición un poco más lenta pero segura (y con certificación formativa) de acceso a la universidad (Daza *et al.*, en revisión).

1.5. Titularidad del centro: Público y Privado-concertado

También es extensa la literatura entorno a las diferencias entre los centros públicos y privados-concertados. Diferencias que tienen que ver por un lado, por el efecto institucional en la configuración de las elecciones que toman los jóvenes, que ya anteriormente se ha hecho referencia. Y por otro lado, por cómo se configura la composición social de cada uno de ellos (Fernández Enguita, 2008). A pesar de que no hay una correlación directa entre la titularidad del centro y su composición social, sí que hay cierta relación debido a la preferencia de las clases medias a evitar centros de alta complejidad. La huida de estas familias a centros concertados o privados provoca una importante segregación del sistema, donde las familias inmigradas y con menos recursos están más presentes en los centros públicos (Sindic de Greuges, 2016). Este proceso de huida se debe básicamente a que la mayoría de padres y madres construye representaciones sociales diferenciadas para cada tipo de centro. La pública se asocia con mayor frecuencia a la idea de justicia en el reconocimiento del mérito, mientras que la educación privada se vincula con mayores niveles de exigencia y empleabilidad (Roger-García y Andrés, 2016).

El efecto de la composición social de los centros tiene un impacto doble. Por una parte, por la simple agregación de alumnos con un perfil similar que tienen alguna característica concreta. Y por otra, por los procesos de redes y sociabilidad que tiene lugar en el espacio escolar y que forman, reproducen o transforman las disposiciones escolares de grupos de alumnos. A modo de ejemplo, el primer caso se refiere a que el perfil socioeconómico del alumnado de un centro sea mayoritariamente bajo y esto implique un rendimiento académico bajo en este centro debido a la simple agrupación (Ferrer *et al.*, 2006). Y el segundo caso va más allá de la simple agregación estadística, y contempla el hecho que estos alumnos, al estar todos juntos, crean conjuntamente una bajas expectativas, rechazo al sistema escolar, alto absentismo que se contagia de unos a otros, y acaba provocando un rendimiento académico bajo. De este modo aparece lo que se denomina el *efecto de los pares* (Thrupp *et al.*, 2002) y las subculturas estudiantiles en los centros (Alegre y Benito, 2012).

También es sabido el rendimiento diferencial por clase social y también por composición social de centro (Dumay y Dupriez, 2008; Benito y González-Balletbó, 2012). Aunque los estudios no dejan de demostrar durante los últimos años que el impacto de la composición escolar (composición socioeconómica o étnica) es marcadamente asimétrica, ya que tiene implicaciones para el alumnado más desfavorecido, mientras que es casi nula para aquellos estudiantes pertenecientes a familias con un capital instructivo mayor (Ballestín y González-Motos, 2016).

Las redes sociales que se establecen tienen efectos en las expectativas, y por lo tanto en el rendimiento esperado, y en el que los alumnos se esfuerzan por conseguir. Un interesante estudio (Subirats *et al.*, 2008) que analiza perfiles sociales en diferentes tipos de centros, concluye que los alumnos hijos de familias poco instruidas que inmersos en redes heterogéneas tienden a optar por el itinerario académico, mientras que aquellos que tienen redes sociales homogéneas, sean parecidas a su perfil o no, tienden a optar por cursar ciclos formativos. Este estudio afirma que los contextos escolares socialmente

heterogéneos favorecen el incremento de expectativas de un colectivo que *a priori*, por su origen social, parte de menos opciones de acceder a la universidad. De este modo, parece ser que la concentración de alumnos del mismo origen social dificulta la igualdad de oportunidades educativas.

Las investigaciones realizadas entre los estudiantes que acceden a la universidad permiten concluir que la probabilidad de la clase trabajadora de acceder al bachillerato en centros públicos es más baja (Elias y Daza, 2014). Proceso que podría verse acentuado a partir del momento en que se produce un incremento de las tasas universitarias que hacen aumentar el coste, y por lo tanto el riesgo para los jóvenes, pero sobre todo entre aquéllos que proceden de familias con menos recursos.

1.6. Metodología

Muestra

La investigación parte de un proyecto más amplio que tiene como objetivo analizar las trayectorias de los jóvenes que acaban la ESO. Durante el curso 2013-14 se pasó un cuestionario a 2000 jóvenes de la ciudad de Barcelona que estaban realizando 4.º de la ESO. Se trata de un estudio que tiene una dimensión comparativa internacional, en la que se examinan las trayectorias de los jóvenes de diferentes ciudades (Barcelona, Melbourne, Hong Kong, Bergen, Gante, entre otras). En el caso de Barcelona se realizó una muestra por conglomerados de centros de secundaria para tener representación de centros de titularidad pública y privada, y de territorios de diferente complejidad social. Estos mismos alumnos están siendo encuestados en los tres años siguientes (ahora estamos realizando la tercera ola de las cuatro que se llevarán a cabo). De este modo los datos son longitudinales (panel).

El primer cuestionario que se realizó, el más largo de todos, contiene una extensa batería de preguntas sobre diferentes aspectos tanto personales como institucionales, y características sociodemográficas de los estudiantes. Teniendo en cuenta el modelo de análisis sobre el que trabaja este artículo, se les preguntaba por las expectativas para el año siguiente de haber obtenido el título, sus aspiraciones laborales al cumplir los 30 años, y también preguntas referidas a sus notas y de autopercepción.

En las encuestas realizadas posteriormente, en el primer recontacto (curso 2014-15), se les preguntaba qué estudios estaban cursando realmente, sobre las creencias sobre las notas que sacarían a final de curso, las expectativas futuras, su itinerario previsto en 3-4 años y el probable, entre otras cuestiones. Sin embargo, tal y como muestra el modelo de análisis que se presenta a continuación, solo se han considerado algunas de las variables de la primera encuesta, y solo dos de la segunda (qué están cursando realmente, y las notas obtenidas –son autopercebidas–). El resto de información y también los datos obtenidos en el segundo recontacto que se han realizado en el curso 2015-16, estamos seguras que permitirán en el futuro mayores y complejos análisis entorno a cuestión que abordamos aquí.

VARIABLES Y OPERATIVIZACIÓN

En tiempo 0. Primera encuesta. Año 2013-2014

- Expectativa próximo año: se considera como expectativa a corto plazo. Se parte de la pregunta «Si obtienes el título, ¿qué harás el año que viene?» (por lo tanto condicionada al título). Las opciones posibles son: «bachillerato para ir a la universidad», «bachillerato para hacer un CFGS», «CFGM» y «abandono y otros».
- Aspiración a los 30 años: se parte de la pregunta abierta «Tal y como van las cosas ahora, ¿qué trabajo querrías tener a los 30 años?». Inicialmente se codificó la variable en todas las profesiones que los

jóvenes escribían. Posteriormente, se recodificó la variable en los niveles educativos requeridos para ejercer la profesión (se ha partido de la CNO11 sobre la CIUO08)⁴. En caso de duda se ha escogido la calificación mínima para ejercer (evitando así que la gran mayoría fuera de nivel universitario).

- Sexo: hombre y mujer.
- Nivel formativo familiar (NFF): se debe mencionar que la distribución de esta variable sigue las mismas proporciones que el nivel formativo de los posibles progenitores de estos jóvenes (Datos anuario estadístico de Barcelona 2016, datos 2011)⁵.
 - Estudios primarios: incluye cuando ambos padres tienen estudios primarios o cuando uno de los dos tiene secundarios y el otro primarios. También incluye a familias monoparentales con estudios primarios.
 - Estudios secundarios: incluye cuando ambos padres tienen estudios secundarios o cuando uno tiene primarios y el otro universitarios. También incluye a familias monoparentales con estudios secundarios.
 - Estudios universitarios: incluye cuando ambos padres tienen estudios universitarios o cuando uno tiene universitarios y el otro secundarios. También incluye a familias monoparentales con estudios universitarios.
- Percepción de las notas que se obtendrán: se distribuye en tres categorías: «Obtendré excelentes y notables»; «Obtendré aprobados» y «Obtendré suspensos». Esta variable, conjuntamente con las notas obtenidas en el curso siguiente, proporciona una variable proxy de la percepción de éxito/fracaso.

En tiempo 1. Segunda encuesta. Año 2014-2015

- Qué está cursando actualmente: ESO, CFGM, Bachillerato, PFI/CPPA/PA y Abandono/Trabajo/Buscando trabajo y otros.
- Notas obtenidas el curso pasado (es autopercibida): se divide en tres categorías «bienes, notables y excelentes», «la mayoría aprobadas» y «asignaturas suspendidas».

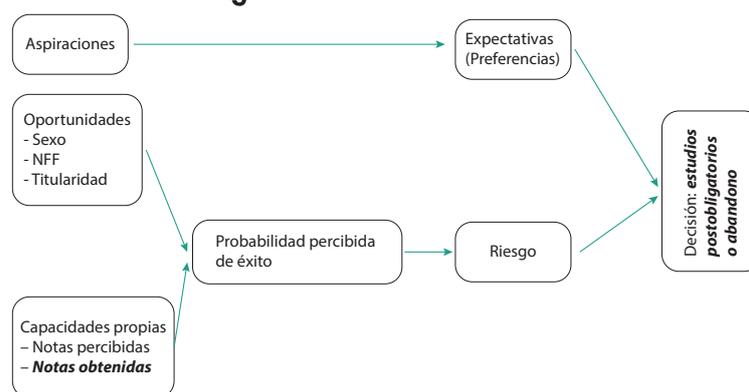
Modelo de análisis

El modelo de análisis (Figura I) intenta explicar la elección de un tipo de estudios postobligatorios u otros, o el abandono de los estudios. La elección depende, por una parte, de las aspiraciones y las expectativas que configuran las preferencias. Y por otra parte, del riesgo, que consiste en la estimación que hace el individuo del coste-beneficio esperado en relación a los estudios. O dicho de otro modo, se analiza la probabilidad percibida de éxito que viene configurada por las capacidades propias (notas obtenidas y notas que se percibe que se obtendrán –preguntado en el curso anterior–) y las oportunidades (sexo, NFF y titularidad del centro). Insistimos que el modelo decisional es más amplio, pero en este artículo solo se presentan las variables que serán tratadas a continuación en los resultados.

4 Clasificación Nacional de Ocupaciones/Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones.

5 Se elige el nivel formativo familiar y no el ocupacional o la clase social porque éste tiene una clara relación con la ocupación y los ingresos (Erola, Jalonen y Lethi, 2016) y tiene una mayor incidencia en la configuración de expectativas y aspiraciones.

Figura I. Modelo de análisis



Nota: en negrita y cursiva se destacan las variables que se obtienen de los datos en la segunda oleada del estudio panel, el curso 2014-15, el resto fueron obtenidas en el curso anterior, el 2013-14.

Hipótesis planteadas

1. La relación entre las notas percibidas y las que finalmente se obtienen es variable según origen social y sexo, y titularidad del centro. Por lo tanto, el rendimiento académico depende del origen familiar, pero al mismo tiempo está influido por la titularidad del centro en el que estudia.
2. Las decisiones que toman los estudiantes en relación a la postsecundaria tienen en cuenta el NFF, las aspiraciones, las notas obtenidas, las expectativas, el sexo y la titularidad del centro.
3. Existe coherencia entre las expectativas y la elección según las notas obtenidas, y hay diferencias significativas según la titularidad del centro.

Además cabe enfatizar que dichas expectativas y aspiraciones varían según características individuales (sexo, notas obtenidas), características familiares y sociales (nivel educativo familiar).

Resultados

Siendo conocedores de la relación entre el NFF y la titularidad del centro, y la afectación de la composición social del centro en las notas, empezamos con un análisis previo. Éste consiste en saber cómo influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento de los alumnos

Éste consiste en aportar mayor información acerca de cómo influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento de sus descendientes (efectos primarios), o si bien el rendimiento se debe al efecto composición social.

Tabla I. Notas obtenidas por los alumnos según NFF y titularidad del centro (curso 2013-14)

	NOTAS OBTENIDAS				Total
	Bienes, notables y excelentes	Mayoría aprobados	Asignaturas suspendidas		
	%	%	%	%	N
TOTAL	63,1	22,1	14,8	100	1153
Nivel formativo familiar [0,133]**					1131
Estudios obligatorios	51,5	<u>27</u>	<u>21,5</u>	100	274
Estudios postobligatorios	57,7	24,9	17,4	100	281
Estudios universitarios	<u>71,5</u>	18,6	9,9	100	576
Titularidad del centro [0,146]**					1153
Público	54,3	<u>25,9</u>	<u>19,9</u>	100	433
Privado-concertado	<u>68,3</u>	19,9	11,8	100	720

Nota: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$ prueba chi-cuadrado. Entre corchetes V Cramer. Los porcentajes subrayados son valores más grandes de 1,96 para los residuos corregidos tipificados. Elaboración propia a partir de ISCY Project.

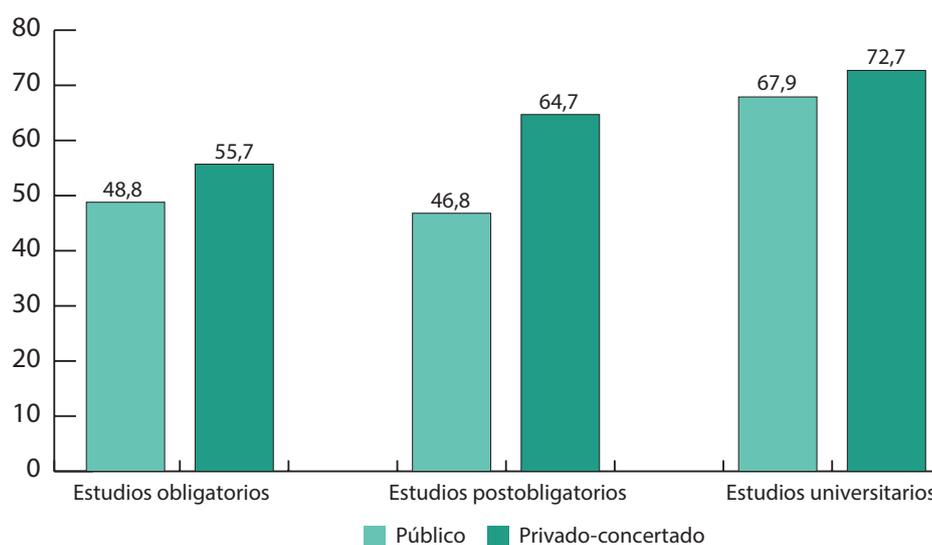
Tabla II. Notas percibidas (que se cree que se obtendrán) según NFF y titularidad del centro (curso 2014-15)

	NOTAS PERCIBIDAS			Total	N
	Obtendré notables y excelentes	Obtendré aprobados	Obtendré suspensos		
	%	%	%	%	
TOTAL	55,9	34,5	9,7	100	1751
Nivel formativo familiar [0,123]**					1712
Estudios obligatorios	45	<u>42,8</u>	<u>12,2</u>	100	493
Estudios postobligatorios	52,9	37,6	9,5	100	444
Estudios universitarios	<u>65</u>	26,8	8,1	100	775
Titularidad del centro					1751
Público	52,6	<u>37,7</u>	9,7	100	701
Privado-concertado	<u>58</u>	32,4	9,6	100	1050

Nota: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$ prueba chi-cuadrado. Entre corchetes V Cramer. Los porcentajes subrayados son valores más grandes de 1,96 para los residuos corregidos tipificados. Elaboración propia a partir de ISCY Project.

Si se analiza el rendimiento de los jóvenes en la ESO teniendo en cuenta la titularidad del centro, se puede ver cómo los jóvenes que estudian en centros privado-concertados perciben que obtendrán mejores notas (tabla II) y además las obtienen mejores (tabla I), que los que estudian en los centros públicos. En la misma línea, los que provienen de familias con mayor NFF, creen que obtendrán y además obtienen mejores notas que el resto de colectivos.

No obstante, como es conocido, los estudios sobre segregación escolar ponen de manifiesto que el origen social es uno de los elementos que diferencian a los centros. Los jóvenes pertenecientes a familias con mayor nivel de estudios se concentran en centros privado-concertados, mientras que los públicos acogen mayoritariamente a jóvenes pertenecientes a clases sociales con menor nivel de estudios. Por esta razón se analiza si la relación entre el tipo de centro y las notas, en este caso buenas, se mantienen para los diferentes orígenes sociales de los jóvenes estudiantes (ver Gráfico I).

Gráfico I. Jóvenes con buenas notas (buenas, notables y excelentes) según la titularidad del centro y el NFF

Fuente: ISCY Project. Datos para la ciudad de Barcelona, n=715

El Gráfico I muestra la distribución de los estudiantes con buenas notas según la titularidad del centro y controlando por el nivel de estudios. Lo primero que se observa es que los hijos de familias con estudios universitarios son los que obtienen buenas notas en un porcentaje mayor que el resto de estudiantes. Por otro lado, tanto para los hijos de familias con estudios universitarios, como para los hijos de familias con estudios obligatorios, la variación en el porcentaje de jóvenes con buenas notas en un tipo de centro u otro es relativamente positiva en los centros privados (unos seis puntos porcentuales aproximadamente). Mientras que para los hijos de familias con estudios postobligatorios ir a un centro u otro marca una diferencia estadísticamente significativa, pasando de un 46,8% de estudiantes con buenas notas en el público a un 64,7% en el privado-concertado.

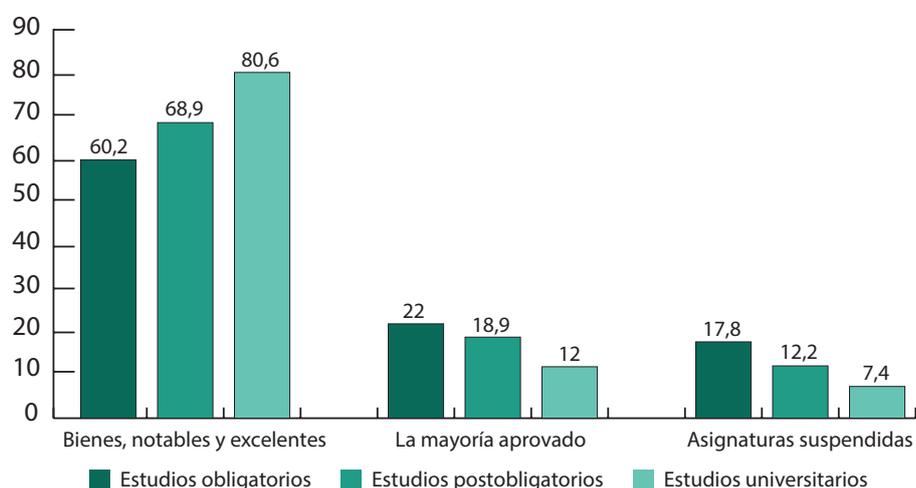
Por lo tanto, podemos afirmar que los buenos resultados en los centros privado-concertados se explican por una mayor concentración en sus aulas de jóvenes procedentes de familias con un mayor nivel de estudios. Frente al hecho de que en los públicos se concentran jóvenes con menor capital cultural familiar. Diferente es lo que sucede con las familias de estudios postobligatorios, los hijos de las cuales se evidencia que ven mejorados sus resultados académicos al acudir a centros de carácter privado-concertado. Cabrá ver si ello se explica por un efecto de contagio (efecto pares) que acaba repercutiendo en un mejor desempeño por parte del joven, o si bien la explicación está relacionada el funcionamiento del centro y sus sistemas de puntuación.

1. *La relación entre las notas percibidas y las que finalmente se obtienen es variable según origen social y sexo, y titularidad del centro.*

La hipótesis que se examina antes de analizar las variables que más influyen en la decisión de qué cursar después de la ESO, es si existe consonancia entre la percepción que tienen los jóvenes sobre las notas que obtendrán y las que finalmente obtienen. Entendemos que debido a la segregación escolar manifestada y el perfil de cada tipo de centro, la consonancia será mayor en los centros de titularidad privada-concertada.

Los datos analizados evidencian que la consonancia es efectivamente mayor en los centros privado-concertados. Pero se comprueba nuevamente si existen diferencias por NFF, y por tanto si se debe a una cuestión de composición social en los centros. Con este objetivo se resaltan los que tienen mejores percepciones acerca de las notas que obtendrán al finalizar el curso (ver Gráfico II).

Gráfico II. Notas obtenidas por los estudiantes que tenían la percepción de obtener buenas notas (excelentes y notables) según la titularidad del centro y el NFF. Centros públicos



Fuente: ISCY Project. Datos para la ciudad de Barcelona, n=300

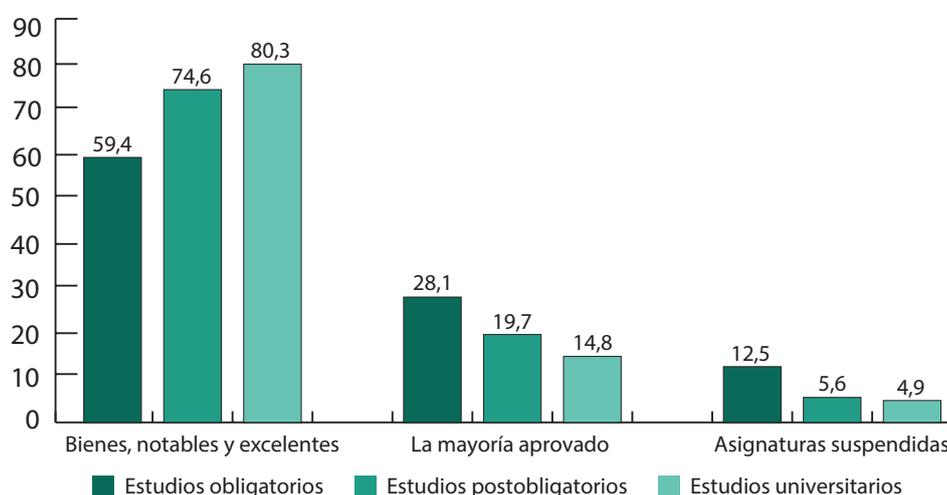
En primer lugar, destacar que no existen diferencias significativas entre niveles de estudios de los padres en los centros privado-concertados, es por ello que en el gráfico solo se muestran los resultados por centros públicos dónde sí aparecen estas diferencias. Es destacable también que en los centros privado-concertados los jóvenes de familias menos formadas y con una percepción de obtener buenas notas (excelentes y notables) acaban obteniéndolas en un 88% de los casos, mientras que es solo un 60% en el caso de los públicos, tal y cómo se puede ver en la primera barra del Gráfico II. En este gráfico además se puede ver cómo en los centros hay diferencia según NFF en relación a la obtención de notas, un 80% de los jóvenes que provienen de familias con estudios universitarios obtienen buenas notas cuando así lo creían el curso anterior (percepción), frente a un 60% de jóvenes cuyos padres poseen como máximo estudios obligatorios. Esta diferencia puede venir tanto por una autopercepción diferente según la familia de origen, como por factores y dinámicas institucionales que premien más a un tipo de estudiante de familias de alto nivel cultural.

A continuación analizamos la relación que tiene el sexo con las notas obtenidas, con la percepción de las notas que obtendrán, y qué lugar ocupa el tipo de centro.

Los datos ponen de manifiesto que las estudiantes de sexo femenino obtienen mejores notas que los hombres, tanto en los centros públicos como en los privado-concertados, siendo en éstos mayores. También la autopercepción de las estudiantes es mayor que la de sus compañeros, y más ajustada a las notas finalmente obtenidas. Se observa que los estudiantes de sexo masculino sobreestiman sus capacidades teniendo una percepción de las notas que van a obtener muy elevada, siendo que finalmente acaban obteniendo un rendimiento más bajo. Al analizar estas diferencias según el NFF se pone de manifiesto que esta sobreestimación se da entre los estudiantes de familias con estudios obligatorios (12,5% frente alrededor del 5% de los padres con estudios postobligatorios y universitarios) (ver Gráfico III).

Entre las mujeres no hay diferencias significativas por clase social. Y hay mucha más coherencia entre lo que perciben y las notas que acaban obteniendo. El 88% de las mujeres que tenían la percepción de obtener excelentes y notables, acaban obteniendo estas notas, frente al 75,1% de los hombres. En el caso de los hombres sí que hay diferencias según el NFF, el 36,4% de los hombres con padres con estudios obligatorios que creían que obtendrían buenas notas finalmente suspenden.

Gráfico III. Notas obtenidas por los estudiantes de sexo masculino que tenían la percepción de obtener buenas notas (excelentes y notables) según el NFF



Fuente: ISCY Project. Datos para la ciudad de Barcelona, n=338

2. *Las decisiones que toman los estudiantes en relación a la postsecundaria tienen en cuenta el NFF, las aspiraciones, las notas obtenidas, las expectativas, el sexo y la titularidad del centro.*

Una vez visto cómo se configuran las percepciones y los efectos primarios en el rendimiento en el último curso de la ESO, pasamos a examinar los efectos secundarios. A partir del estudio tipo panel realizado, nos centramos en analizar las variables que influyen en la encrucijada que se presenta al finalizar la etapa educativa obligatoria e inicio de la postobligatoria. Siguiendo el modelo decisional más arriba presentado, utilizamos la técnica de la regresión logística binaria para descubrir los factores que juegan una mayor influencia en la decisión de cursar bachillerato (70,6% de los jóvenes del panel), (probabilidad del suceso a analizar), frente a la decisión de no hacer bachillerato (CFGS, CFGM, PCPI, CPPA, PA o abandono y otros).

Tabla I. Información descriptiva para cada una de las variables incluidas en el modelo

Variables	n	%
Variable dependiente		
Situación actual		
Bachillerato	1 200	68
Otros	564	32
Variables independientes		
NFF		
Estudios obligatorios	500	29
Estudios postobligatorios	444	25,8
Estudios universitarios	778	45,2
Aspiraciones 30 años		
Baja calificación	278	19,3
Media calificación	260	18
Alta calificación	905	62,7
Expectativas sobre qué cursar el siguiente año		
Bachillerato	1 157	70,6
Otros	481	29,4
Titularidad del centro		
Privado-concertado	1 058	60
Público	706	40
Notas curso anterior		
Bienes, notables y excelentes	727	63,1
La mayoría aprobado	255	22,1
Asignaturas suspendidas	171	14,8

Tabla II. Análisis de regresión logística binaria. Variable dependiente: situación actual. Población de jóvenes de 15 años que han finalizado la ESO

	B	Sign.	Exp(B)
Notas curso anterior			
Excelentes y notables	2,958	**	19,253
Suspensos (ref)	1,416	**	4,120
Aspiraciones a los 30 años			
Alta calificación	0,760	*	2,139
Media calificación	0,096	n. s.	1,101
Baja calificación (ref)			
Expectativa próximo año			
Bachillerato	2,741	**	15,500
Otros (ref)			
Titularidad del centro			
Privado-concertado	1,371	**	3,939
Público (ref)			
N			
	1764		
Hosmer & Lemeshow Test			
	0,058		
% de casos correctamente clasificados			
	91,7%		
Nagelkerke R²			
	0,55		

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

El modelo de regresión logística propuesto, para entender la decisión de estudiar bachillerato al finalizar la ESO, vemos cómo explica la variabilidad de Y en un 55%. En dicho modelo se observa que el indicador que tiene un mayor peso en la toma de la decisión es el rendimiento previo del estudiante, especialmente en el caso de los que obtienen mejores notas, y a continuación la expectativa que tenía en el curso último de la ESO sobre qué cursar el año siguiente. Si tenía la expectativa de cursar bachillerato, la probabilidad de finalmente hacerlo incrementa de forma importante respecto a los que esperaban hacer algo diferente. A continuación, la titularidad del centro es el tercer indicador con mayor peso en la decisión, seguido de las aspiraciones acerca de lo que el joven estará haciendo al cumplir los treinta años. En estos casos, los que acuden a un centro privado o tienen unas aspiraciones elevadas tienen mayor probabilidad de cursar el bachillerato.

Ni el sexo ni el NFF aparecen como factores relevantes en el modelo.

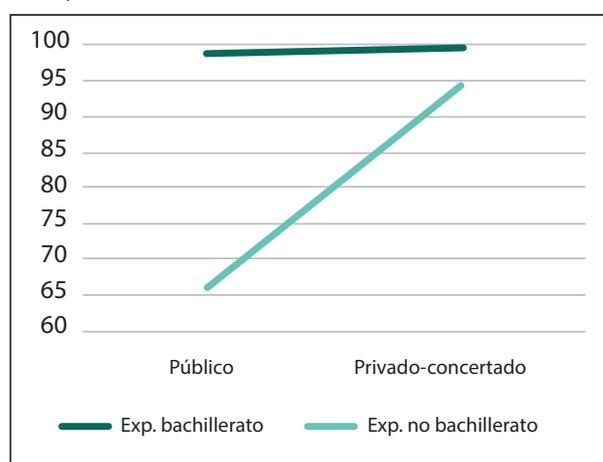
3. *Existe coherencia entre las expectativas y la elección según las notas obtenidas, y hay diferencias significativas según la titularidad del centro.*

Para finalizar, dada la importancia que tienen las expectativas y las notas previas en la elección, se comprueba en qué grado varía dicha elección según la titularidad del centro de secundaria. Se quiere comprobar si la decisión sobre el itinerario postobligatorio se modifica a iguales expectativas en función de las notas, y si existen diferencias según el tipo de centro. Es decir, se trata de examinar si se ha producido alguna elección adaptativa según las notas y si ésta depende del tipo de centro en el que

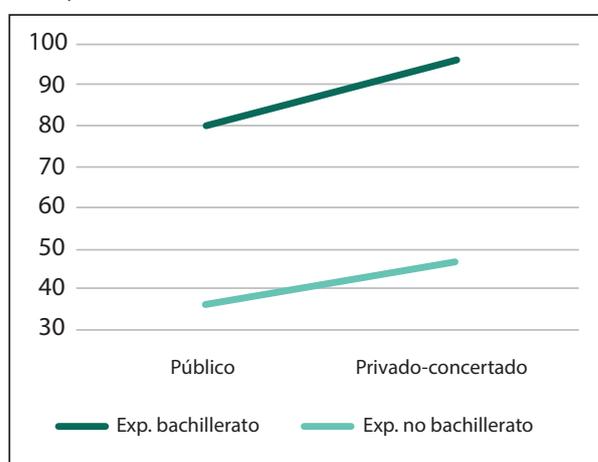
se cursen los estudios. El Gráfico IV permite evidenciar que en los centros privado-concertados los estudiantes con bajas expectativas, es decir con probabilidades de no cursar el bachillerato, al obtener buenas notas, acaban cursándolo. En el caso de los estudiantes con buenas notas y expectativas de no cursar bachillerato, en cierto modo el centro interviene en la trayectoria académica. Mientras que para los jóvenes con expectativas académicas, el tipo de centro no tiene incidencia. Finalmente, en la parte derecha se puede constatar como para los estudiantes con notas bajas la decisión de cursar el bachillerato es muy diferencial entre aquellos que tienen la expectativa de hacerlo respecto a los que no tienen dicha expectativa. Además destaca que no hay diferencias entre centros públicos y privados-concertados.

Gráfico IV. Jóvenes con buenas notas (Bienes, excelentes y notables) y con malas notas (aprobados y algunas suspendidas) que deciden hacer bachillerato según expectativas y titularidad de centro

4. a) Buenas notas



4. b) Malas notas



Fuente: ISCY Project. Datos para la ciudad de Barcelona, n=338

1.6. Conclusiones

En primer lugar es necesario constatar que el modelo conceptual del que partimos y el modelo de análisis particular de este artículo tienen una potencia explicativa relevante para entender las decisiones de los jóvenes en sus transiciones educativas. Del mismo modo, la separación entre los efectos primarios y los secundarios ayuda a constatar cómo la desigualdad educativa aparece tanto en el rendimiento académico de los estudiantes como en sus transiciones educativas. En este sentido el NFF sigue pesando en ambos factores.

Por un lado se ha constatado como el NFF incide de forma clara en las notas y también en el autoconcepto que tienen los estudiantes de su propio desempeño educativo. Así, aquéllos que obtienen notas más altas y además tienen un ajuste más alto respecto a la percepción de las notas que obtendrán y las que finalmente obtienen son los hijos de padres con niveles de estudios universitarios, las mujeres y los que cursan los estudios en centros privados-concertados.

En cambio, en la elección de los estudiantes vemos que la titularidad pesa más que el NFF, ya que la incidencia de éste desaparece al añadir la institución. De este modo parece que las dinámicas institucionales juegan un papel relevante en las transiciones educativas, y éstas son significativamente diferentes en los centros públicos que en los privado-concertados, debido tanto a la composición social de los

centros, como a dinámicas institucionales derivadas seguramente de los procesos de evaluación o de orientación.

Constatamos también cómo en la elección de cursar bachillerato tienen un peso fundamental las notas obtenidas y las expectativas de los estudiantes. Además, se ha podido concluir que a iguales notas, en este caso buenas, aquéllos que tenían la expectativa de hacer bachillerato y después realmente lo hacen es diferencial para unos centros y otros. En el caso de los privados aunque no haya la expectativa de hacer bachillerato, finalmente lo acaban cursando casi todos los estudiantes. A diferencia de los públicos, dónde solo lo hacen un poco más de la mitad de ellos. Por lo tanto, la presión institucional para cursar bachillerato parece quedar evidenciada.

Se debe concluir el artículo asumiendo las limitaciones del estudio. Para analizar el efecto de la composición social, más allá de asumir que en los centros públicos hay más complejidad que en los privado-concertados, sería de gran interés ver el efecto de los diferentes perfiles sociales en cada uno de los centros. Estos análisis han sido llevados a cabo por otros trabajos realizados en el grupo de investigación GRET (Torrents *et al.*, en prensa). En este artículo nos hemos centrado en la titularidad del centro, asumiendo que entre los centros educativos puede haber diferencias según la composición social, dinámicas institucionales debidas a los conciertos educativos y diferencias según los mecanismos de evaluación empleados.

Referencias bibliográficas

- Anuario estadístico de Barcelona (2016). <http://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/anuari/cap05/C0501030.htm>, consultado el 11 de octubre de 2016
- Alegre, Miquel Àngel y Benito, Ricard (2012): “Climes i (sobretot) cultures escolars: com s’expliquen i què permeten explicar” en AAVV. (2012): *Adolescència i Família: un anàlisi del Panel de Famílies i Infància*. IV Informe CIIMU.
- Ballestín, Beatriz y González-Motos, Sheila (2016): “Educació i alumnat d’origen immigrant: vells i nous reptes per a l’èxit escolar i la cohesió social” en Josep M. Vilalta, (coord.): *Anuari 2015. Reptes de l’educació a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill.
- Benito, Ricard y González-Balletbó, Isaac (2013): “¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas? Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los países del modelo de integración uniforme”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (1).
- Bernardi, Fabrizio y Cebolla, Héctor (2014): “Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22.
- Bonal, Xavier; Castejón, Alba; Zancajo, Adrián y Castel, José Luis (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Informe Breu 60. Fundació Jaume Bofill.
- Boudon, Raymond (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- Breen, Richard y Goldthorpe, John H. (1997): “Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory”. *Rationality and Society*, 9, 275-305.
- Carabaña, Julio (2012): “Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico” en Manuel Puelles (ed.): *El fracaso escolar en el estado de las autonomías*. Madrid: WoltersKluwer.

- CIREM (1994). *Éxit i fracàs escolar a Catalunya*. CIREM: Fundació Bofill.
- Daza, Lidia; Troiano, Helena y Elias, Marina (en revisión): “Trayectoria post-obligatoria académica versus trayectoria post-obligatoria profesional: el acceso de los jóvenes catalanes a la universidad”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*.
- Dumay, Xavier y Dupriez, Vicent (2008): “Does the School Composition Effect Matter? Evidence from Belgian data”. *British Journal of Educational Studies*, 56 (4), 440-477.
- Elias, Marina y Sanchez-Gelabert, Albert (2016). *Aspiraciones y expectativas educativas de los jóvenes*. XII Congreso español de sociología. Julio 2016, Gijón.
- Elias, Marina y Daza, Lidia (2014a). “Elección de los estudios universitarios según la clase social de origen en un contexto de crisis económica”. Ponencia presentada en Congrès: ¿Qué dicen las Ciencias Sociales sobre la crisis? Congreso de la Asociación Vasca de Sociología y Ciencia Política. Bilbao, julio 2014.
- Erola, Jani; Jalonen, Sanni y Lehti, Hannu (2016): “Parental education, class and income over early life course and children’s achievement”. *Research in social education and mobility*, 44, 33-43.
- Fernández Enguita, Mariano; Mena, Luis y Rivière, Jaime (2010): “Fracaso y abandono escolar en España”. *Colección de Estudios Sociales*, 29. Fundació La Caixa.
- Fernández Enguita, Mariano (2008): “La escuela pública y privada en España: la segregación rampante”. *Revista de la Asociación Española de Sociología*, 1 (2), 42-69.
- Ferrer, Gerard; Castel, José Luis y Ferrer, Ferran (2006): “Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003”. *Revista de Educación*, número extraordinario 2006, 399-428.
- García, Maribel (2016). “Trajectoires scolaires des jeunes filles après l’école obligatoire. Les intersections du genre et de l’origine sociale sur leurs choix et leurs projections”. *Rencontres jeunes et Sociétés “Genre et jeunesse”* (8ème édition). Lyon 12 de octubre de 2016.
- Gambetta, Diego (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, Francesc J. y Villar, Alicia (2015). *Educación y biografías*. València: UOC.
- Jackson, Michelle (2013). *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Standord University Press.
- Langa Rosado, Delia (2003): “Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social”. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Sociología I.
- Martínez García, José Saturnino (2002). “¿Habitús o calculus? Dos intentos de explicar la dinámica de las desigualdades educativas de los nacidos en España entre 1907 y 1966, con datos de la encuesta socio-demográfica”. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez García José Saturnino (2011): “Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4, 270-285.
- Portes, Alejandro (2016). *Spanish Legacies*. California: University of California Press.

- Puig, Miquel (2016): “Abandonament escolar prematur: més pull que push” en Josep M. Vilalta (coord.) Anuari 2015. Reptes de l’educació a Catalunya. Fundació Jaume Bofill.
- Reay, Diane; Crozier, Gill & Clayton, John (2009): “‘Fitting in’ or ‘Standing out’: Working-class Students in UK Higher Education”. *British Educational Research Journal*, 32 (1), 1-19.
- Rogero-García, Jesús y Andrés, Mario (2016): “Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1).
- Síndic de Greuges (2016). La segregació escolar a Catalunya (I): La gestió del procés d’admissió de l’alumnat. Resum executiu. Enlace: http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4156/Resum%20executiu_cat.pdf, consultado el 15 de octubre de 2016.
- Stocké, Volker (2007): “Explaining Educational Decision and Effects of Families’ Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment”. *European Sociological Review*, 23 (4), 505-519.
- Subirats, Joan (dir.), Benito, Ricard; Chela, Xènia y González, Sheila (2008). *Efectes de la composició social dels centres d’ensenyament obligatori sobre el rendiment i les expectatives de l’alumnat*. Àrea d’Educació: Institut de Govern i Polítiques Públiques.
- Sullivan, Alice (2006): “Students as Rational Decision-Makers: the Question of Beliefs and Attitudes”. *London Review of Education*, 4 (3), 271-290.
- Tarabini, Aina y Curran, Marta (2015): “El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes”. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 7-26.
- Thrupp, Martin; Lauder, Hugh & Robinson, Tony (2002): “School Composition and Peer Effects”. *International Journal of Educational Research*, 37 (5), 483-504. doi:10.1016/S0883-0355(03)00016-8.
- Torrents, Dani (2016): “La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1), 78-93.
- Torrents, Dani; Merino, Rafael; Garcia, Maribel y Valls, Ona (en prensa): “El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria”. *Revista Papers*.
- Troiano, Helena y Daza, Lidia (en revisión): “The Transition to University: Identifying the Factors that Influence Primary and Secondary Effects”. *Higher Education Policy*.
- Troiano, Helena *et al.* (2015): “Eligiendo el futuro. Las influencias familiares, escolares e individuales en la construcción de expectativas”. Presentado en la Primera Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación, celebrada en Lisboa del 9 al 11 de julio del 2015. https://ddd.uab.cat/pub/presentacions/2015/133448/Eligiendo_el_futuro_presentacion_DDD.pptx Vallespir, J.; Rincón, J. C. y Morey, M. (2016): La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 31-46.
- Vigo, Begoña y Soriano, Juana (2015): “Family Involvement in Creative Teaching Practices for all in Small Rural Schools”. *Ethnography and Education*, 10 (3), 325-339.
- Wilder, Sandra (2014): “Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis”. *Educational Review*, 66 (3), 377-397.

Explorando el éxito y el fracaso escolar como objeto de estudio. Una consulta a expertos en el campo de la sociología de la educación y la pedagogía

Exploring school success and failure as an object of study. A consultation with experts in the field of Sociology of Education and Pedagogy

Víctor Soler Penadés¹

Resumen

Este estudio tiene el objetivo de deconstruir y reconstruir las nociones de éxito y fracaso escolar, desde un punto de vista fundamentalmente holístico y procesual, cualitativo e interpretativo, y desde las herramientas que ofrece la sociología de la educación. Su principal objetivo ha sido el de aportar elementos para comprender mejor esta problemática y contribuir a la conceptualización de estas nociones. Concretamente, este artículo explora en el significado y el sentido de estas nociones, así como en modelos de éxito y fracaso escolar, partiendo del análisis de discursos de expertos/as en esta materia.

Palabras clave

Éxito escolar, fracaso escolar, metodología cualitativa, sociedad del conocimiento, estratificación social.

Abstract

This research aims to deconstruct and reconstruct school failure and success from a qualitative, interpretative, holistic and process-oriented approach and the tools provided by Sociology of Education. Its main aim has been to provide elements for a better understanding of this issue and for conceptualizing these notions. In particular, this paper delves into their meaning and sense as well as alternative models of school failure and success, by an analysis of expert discourses on this matter.

Key words

School success, school failure, qualitative approach, knowledge society, social stratification.

Recibido: 29-10-2015
Aceptado: 08-09-2016

¹ Universitat de València, victor.soler-penades@uv.es

1. Introducción

Según autores como Feito (2010), Morrow y Torres (2005) o Kerckhoff (2001), en el marco de la sociedad del conocimiento la cualificación de los individuos se ha convertido en su elemento diferenciador², lo que significa que el capital escolar alcanzado conlleva mayores repercusiones que antaño sobre la posición que puede llegar a ocuparse dentro del modelo existente de estratificación social y socio-ocupacional. Disponer de un alto nivel de cualificación, tener un buen acceso a la información, así como capacidad para manejarla o interpretarla, influye directamente sobre el tipo de empleo, el nivel de ingresos, las oportunidades sociales o las posibilidades de movilidad social que se tengan al alcance (Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010). En este contexto, un mayor índice de fracaso escolar parece traducirse en un porcentaje mayor de población en situación de riesgo de exclusión –como mínimo– formativa y laboral.

Recogiendo parte de una línea de investigación más amplia³, el presente estudio tiene por objetivo proponer una construcción alternativa de las nociones del éxito y el fracaso escolar en el marco de dicha sociedad del conocimiento, desde la perspectiva de la estratificación social y, principalmente, desde las herramientas que ofrece la sociología de la educación, contemplando el aspecto individual e institucional de esta problemática y yendo más allá de la definición española de estas nociones, que se basa en el hecho de lograr o no titular en Secundaria obligatoria. Todo ello con un objetivo: comprenderlas mejor y ofrecer elementos para su conceptualización, a partir de un enfoque de carácter exploratorio, cualitativo e interpretativo y a partir de discursos expertos en la materia (sociólogos/as y pedagogos/as procedentes de distintas universidades).

1.1. Hacia una construcción alternativa del éxito y el fracaso escolar

La cuestión de establecer elementos para la construcción del éxito y el fracaso escolar como objeto de estudio es relevante por el hecho, primero, de que acompaña la necesidad de repensar la educación obligatoria, y segundo, de que estamos ante unas nociones con efectos performativos sobre la vida de los individuos. Esto es así en la medida en que, además de los posibles efectos psíquicos y personales que pueden tener sobre su autoestima y autoconfianza, incidir en éxito o en fracaso escolar tiene consecuencias administrativas inmediatas –permite o impide, respectivamente, la promoción de curso académico y el acceso a la siguiente etapa–, sin olvidar que la posición ocupada en el sistema de estratificación escolar puede influir sobre la que finalmente se obtiene en el sistema de estratificación social y socio-ocupacional, como ya se ha apuntado anteriormente en relación con las condiciones derivadas de la sociedad del conocimiento.

Siguiendo la aproximación propuesta por Rumberger (2011) y teniendo en cuenta las aportaciones de la sociología del sujeto y la de la experiencia escolar descritas por autores como Dubet (2012, 2010), Dubet y Martuccelli (1998) o Charlot (2008, 2007), se destacan a continuación cuatro aspectos del éxito y el fracaso escolar. Carentes de un cuerpo teórico sólido que ayude a superar la ambigüedad que arrastran estas nociones y que puede llevar a análisis reduccionistas de la problemática a la que apuntan

2 Sobre la sociedad del conocimiento, véase también Castells, M. (2000), UNESCO (2005) o Tubella y Vilaseca (2005).

3 Al igual que dicha línea de investigación, que quedó materializada en 2015 en una tesis doctoral titulada *Deconstruyendo el éxito y el fracaso escolar en Educación Secundaria Obligatoria. Aportaciones teóricas y análisis de discursos de expertos, profesorado, alumnado y familias de la Comunitat Valenciana*, el presente estudio se enmarca dentro del programa de doctorado de Bienestar social, Cooperación y Desarrollo Local (330B) de la Universitat de València y ha sido posible gracias al Programa de ayudas predoctorales FPI de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana (período 2009-2013), así como al profesorado universitario que accedió a ser entrevistado.

y de los fenómenos a los que van asociadas –tales como la repetición y la promoción escolar, el abandono y la permanencia escolar, etcétera–, puede afirmarse que el éxito y el fracaso escolar constituyen:

- Experiencias subjetivas. La capacidad de interpretación y de agencia del individuo, así como su reflexividad, juegan un papel fundamental en estas experiencias, que deben entenderse en su dinamismo y desde la perspectiva relacional que ofrece la experiencia educativa. Se trata de experiencias a las que los individuos se enfrentan como sujetos activos, sociales, al tiempo que singulares; experiencias que dan forma al papel que les corresponde jugar en el aula –en tanto que estudiantes con fracaso o éxito escolar– y que pueden contribuir a la modificación o al refuerzo de sus intereses, de sus prioridades o de las estrategias que adoptan para conseguir sus objetivos, en la medida en que encuentren satisfactorio o no el orden establecido dentro del aula⁴.
- Eventos, que hacen referencia a un tiempo y a un lugar determinados. Partiendo de una óptica principalmente microsociológica, el lugar constituye el centro escolar de referencia en el que se está matriculado/a, mientras que el tiempo depende de cómo se definan estas nociones. La administración educativa establece dicha definición, de la cual depende, en ese sentido, la configuración y priorización de unos ritmos escolares determinados, que se rigen por criterios de eficacia (objetivos académicos a cumplir para poder considerar una determinada situación como cercana al éxito escolar) y de eficiencia (período de tiempo en el que se considera razonable el logro de dichos objetivos).
- Marcadores de estatus, académico y social, con consecuencias dentro y fuera del aula. Considerando que la escuela contempla al menos dos vertientes, una social y otra académica (Bishop y Pflaum, 2005), pasar por momentos y experiencias de éxito o de fracaso escolar (aprobar o suspender asignaturas curriculares, por ejemplo) juega un importante papel en la conformación del estatus académico y social del alumno/a, en la medida en que contribuye a dar forma a las expectativas que su entorno (familiar, escolar, social) proyecta sobre él y las que él construye sobre sí mismo y sobre su futuro (académico, profesional, etcétera), lo que, a su vez, puede influir en sus decisiones futuras y en su itinerario vital.
- Resultados al tiempo que procesos. El éxito y el fracaso escolar describen resultados en la medida en que constituyen indicadores acerca de quién ha superado los objetivos curriculares y puede acceder a la siguiente etapa escolar y quién no. En su mayoría, los estudios centrados en estas cuestiones atienden a estas problemáticas como resultados y desde una perspectiva principalmente macrosociológica (Fernández Macías *et al.*, 2010), obviando el punto de vista procesual de estos fenómenos. Dicha visión procesual permite abordar estas nociones como largos procesos que se inician en el momento en que se accede al sistema escolar –esto es, desde la Educación Primaria o incluso antes, en Educación Infantil–, se desarrollan a lo largo de toda la vida escolar del individuo y finalizan cuando éste abandona dicho sistema –lo que no significa que deje de contemplarse la posibilidad de reenganche escolar en el futuro–. Considérese que dicho abandono puede adoptar diversas formas: se puede haber obtenido o no el título en Secundaria básica, se puede haber prolongado la vida escolar hasta iniciar –con o sin éxito– el paso por la Secundaria postobligatoria, en su vertiente académica o profesional, o incluso haber ido más allá, pasando por los estudios terciarios. Lo sustantivo es que a lo largo de todo el proceso, y de las experiencias que se viven a lo largo del

4 Consultése Charlot (2007) para profundizar en la capacidad de creación de sentido de los individuos y su relación con la incorporación de nuevas experiencias en su biografía escolar.

mismo, va tomando forma la afección o desafección que el sujeto siente por la escuela, su actitud hacia ella, su mayor o menor rendimiento escolar, etcétera, y con ello, todo un elenco de elementos que configuran sus expectativas y trayectorias (académicas, laborales...). (Giménez y Marhuenda, 2012; Bloom, Thompson y Unterman, 2010). Dicha afección y rendimiento escolar pueden manifestarse de muy diversas formas: mediante situaciones de absentismo escolar o de asistencia regular a las clases, situaciones de repetición o de promoción escolar, problemas de actitud y de disciplina en el aula o participación y compromiso escolar... El éxito y el fracaso escolar deben analizarse tal como Rumberger (2001) o Ream y Rumberger (2008) analizan el abandono escolar: como proceso gradual de enganche o desenganche escolar.

2. Aspectos metodológicos

El presente estudio ha contemplado una metodología cualitativa e interpretativa con fines exploratorios. Previendo la posibilidad de ulteriores estudios que permitan una mayor profundización en el éxito y el fracaso escolar, se ha optado por llevar a cabo entrevistas semiestructuradas a expertos/as del área de la pedagogía y de la sociología de la educación procedentes de distintas universidades, fundamentalmente españolas –la Universidad de A Coruña (UdC), la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), la Universitat de Barcelona (UB), la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universitat de València (UV)– a excepción de una –la Universidad de California, campus de Los Ángeles (UCLA)– ubicada en los Estados Unidos.

El hecho de optar por entrevistar a expertos/as en esta materia se explica por su condición de, por una parte, productores de teoría –con una trayectoria reconocida dentro de sus respectivos campos–, y por otro, partícipes de la construcción social de las nociones de éxito y fracaso escolar. Sus perspectivas, previsiblemente más macro y despegadas del carácter procesual con que se ha revestido estas nociones al inicio de este escrito, han permitido un primer acercamiento a estas nociones. Dentro de su disciplina (que en este caso, como se ha dicho, son la pedagogía y/o la sociología de la educación⁵), se trata de expertos/as en diferentes áreas: transiciones escolares escuela-escuela y escuela-mercado laboral, políticas educativas, educación comparada, tendencias globales en esta materia, abandono escolar (temprano), absentismo y desenganche escolar, repetición, la relación existente entre clase social (de pertenencia) y capital escolar, etcétera⁶. Esto ha dado acceso a discursos con una gran variedad de elementos complementarios entre sí y relacionados con el éxito y el fracaso escolar. La Tabla I muestra la cantidad de entrevistas realizadas, así como su carácter y la universidad de procedencia de cada uno de los entrevistados/as.

5 No se ha acudido a más disciplinas, primero, por el carácter exploratorio de este estudio, y segundo, por acotar el perfil de la muestra de expertos/as seleccionado, dado el limitado número de entrevistas a realizar.

6 Entre los informantes entrevistados se ha podido contar con los profesores y miembros del Grup de Recerca d'Estudis i Treball (GRET) Rafael Merino, Maribel García y Joaquim Casal, de la UAB; los profesores Xavier Bonal, de esa misma universidad; Jurjo Torres, de la UdC; Fernando Marhuenda y José Beltrán, de la UV; Julio Carabaña, Mariano Fernández Enguita y Rafael Feito, de la UCM; y el profesor Carlos Alberto Torres, de la UCLA, actual Presidente de la World Council for Comparative Education Societies; citando solamente aquéllos que accedieron a figurar en este estudio de manera no anónima. En cualquier caso, todos ellos han sido posteriormente codificados para que sus respectivos discursos quedasen debidamente anonimizados.

Tabla I. Cantidad total de entrevistas (individuales y grupales) y de expertos/as informantes participantes

	Entrevistas		Expertos/as participantes
	Individuales	Grupales**	
UV (04/2013)	2	0	2
UCM (02/2013)	3	0	3
UAB (03/2013)	1	1 (3)	4
UB (03/2013)	1	0	1
UdC (03/2013)	1	0	1
UCLA (09/2012)	1	0	1
TOTAL	9	1 (3)	12

Fuente: Elaboración propia

(*) Se indica entre paréntesis el mes y el año de realización de la entrevista.

(**) Se indica entre paréntesis el número total de informantes que participaron en cada una de las entrevistas grupales.

La consulta a expertos/as llevada a cabo significó un total de 9 entrevistas, en su mayoría individuales, a excepción de una de ellas, de carácter grupal, lo que hizo ascender a 12 el total de expertos/as que finalmente participaron. La mayor parte de ellas tuvieron lugar en 2013, durante los meses de febrero y marzo, se llevaron a cabo en los respectivos despachos de las diferentes universidades y quedaron registradas con grabadora previo consentimiento.

En lo referente a los puntos que se trataron en las entrevistas, éstos giraron en torno a la cuestión *Qué es el éxito y el fracaso escolar* (su ambigüedad y polisemia, qué son y a qué se asocian, sus implicaciones dentro y fuera de la escuela...) con el fin de recabar elementos –unidades semánticas–, clasificarlos y elaborar con ellos un mapa de significados de estas nociones. Como podrá verse en el siguiente apartado, que recopila los resultados obtenidos, el análisis de discursos llevado a cabo, al tratarse de un estudio exploratorio, no distinguirá entre los diferentes perfiles de los informantes (sus distintas posiciones, disciplinas, trayectorias...), sino que en él se recopilarán, a modo de resumen y aunque los discursos no sean necesariamente homogéneos entre sí, las principales líneas discursivas y los puntos en común que permitan aportar elementos, complementarios entre sí, para la construcción del éxito y fracaso escolar como objeto de estudio.

3. Resultados obtenidos

Los discursos expertos analizados ofrecen elementos que pueden clasificarse en dos bloques: un primer bloque sobre las perversiones del éxito y fracaso escolar y un segundo bloque sobre sus implicaciones más allá de la escuela. Previo al abordaje de dichos elementos, cabe señalar el hecho de que, mayoritariamente, los expertos/as entrevistados/as no ponen en duda la importancia de debatir en torno al éxito y al fracaso escolar. Unas altas tasas de alumnos/as que salen de la Secundaria básica sin haber obtenido el título correspondiente –como ocurre en España–, suponen, en primer lugar, que «los recursos dirigidos a esa etapa escolar no se han invertido de manera eficiente» (E10), y en segundo lugar, que «[no se está garantizando a una parte de la ciudadanía] el derecho básico a la educación que tiene reconocido» (E1). Esto es así en la medida en que la universalidad y obligatoriedad de la enseñanza –por la que se invierte parte del dinero público– viene dada por el consenso establecido por la sociedad de garantizar a la población un mínimo capital cultural, escolar y formativo.

Los diferentes discursos analizados sostienen que el éxito y el fracaso escolar constituyen nociones polisémicas sin un cuerpo teórico que las sostenga y «con un grado de ambigüedad aún pendiente de resolverse» (E2), pese a existir un cierto consenso en torno a que remiten a delimitaciones administrativas –señalan quiénes consiguieron el título académico correspondiente y quiénes no– y a que son «indicadores de calidad educativa» (E4) al tiempo que «vasos comunicantes, [considerando que] los que no fracasan tienen éxito y los que no tienen éxito, fracasan⁷» (E9). Dicha polisemia y ambigüedad ha llevado en muchos casos a análisis reduccionistas de estas problemáticas, en las que parece resaltarse en exceso el aspecto individual –se piensa especialmente en los «fracasados escolares»– mientras «se obvia o no se trata suficientemente la dimensión social del problema» (E2) –el fracaso escolar como fracaso social–.

3.1. Implicaciones y perversiones del éxito y fracaso escolar

Una de las cuestiones clave que se desprenden de los diferentes discursos analizados hace referencia a las perversiones del éxito y del fracaso escolar. Estas perversiones remiten, en primer lugar, a problemas de objetividad en los criterios de evaluación que se hacen servir para determinar si un alumno/a ha incidido en éxito o en fracaso escolar, esto es, si ha superado los objetivos curriculares marcados o no. Entre estos problemas se encuentran, por ejemplo:

- Su variabilidad, es decir, el hecho de que dichos criterios estén en continuo cambio: «los criterios de evaluación se cuestionan todos los días, cada vez que el profesor corrige» (E4).
- El efecto Pigmalión, a través del cual las expectativas que el docente proyecta hacia un determinado estudiante pueden ejercer su influencia no solamente sobre el autoconcepto de este último o sobre sus decisiones de futuro –en función de cómo viva dicha percepción–, sino también sobre el docente mismo, que «puede ajustar su nivel de exigencia dependiendo de las expectativas que le suscite dicho alumno/a» (E5).
- El hecho de que el proceso de evaluación pueda remitir a una distribución estadística similar a una curva gaussiana en la que, aparentemente de manera inconsciente, se tiende a aprobar o a suspender de modo sistemático a un porcentaje similar de alumnos/as⁸, independientemente del nivel de rendimiento del grupo-aula:

«No es que estemos aprobando al 66% y pongamos ahí la raya y por tanto estudien lo que estudien dejaremos [fuera] siempre al 33%, sino que lo hacemos así pero no lo sabemos, y como no lo sabemos lo convertimos en un criterio aparentemente esencialista: la gente tendría que saber tal y éstos no lo saben» (E5).

Esta aparente tendencia podría explicarse por una creencia generalizada de que el número de aprobados y suspendidos constituye un indicador de la profesionalidad del docente. De acuerdo con dicha creencia, se vería como propio de un mal profesional tanto el hecho de suspender a un número desorbitado de alumnos/as como el hecho de aprobar en exceso: mientras el primer caso parece indicativo de criterios de evaluación y niveles de exigencia demasiado estrictos, el segundo apunta a todo lo contrario, «en lugar de indicar una gran eficiencia y eficacia en el cumplimiento de la labor como docente» (E10), como apunta uno de los expertos.

7 Traducido del catalán.

8 André Antibi (2005) llamaba a este fenómeno la «constante macabra».

Siguiendo con este último punto, este fenómeno puede, en parte, explicar, por ejemplo, que las cifras relativas al porcentaje de alumnos/as que salen de la Secundaria básica sin el título correspondiente se mantengan constantes —«con variaciones poco significativas» (E9)— en España a lo largo de los años y a pesar de las sucesivas reformas educativas.

En segundo lugar, las perversiones que detectan los discursos giran especialmente en torno a la idea de éxito escolar, que aparentemente se reduce a la mera superación de objetivos estrictamente curriculares. Superados estos objetivos, referidos a las diferentes áreas de conocimiento contempladas en el currículum, es posible obtener la correspondiente credencial académica, pero en todo el proceso se olvidan las metas establecidas en el marco normativo que regula el sistema escolar existente. En relación con esto, los expertos/as entrevistados/as apuntan lo siguiente:

- 1) Que la superación de dichos objetivos curriculares (y la consiguiente obtención de credenciales) no necesariamente implica un aprendizaje —en términos de adquisición real y duradera de conocimientos curriculares— a lo largo del proceso. En ese sentido,

«La cultura que aprendes en la institución escolar parece que solo te sirve para un concurso, que es donde te van a preguntar las cosas de esa misma forma» (E10)⁹.

A este respecto, algunos expertos/as hacen referencia a la obsesión por las calificaciones, por aprobar exámenes y por superar, en fin, los objetivos curriculares marcados, lo cual relega el aprendizaje a un plano secundario:

«El neoliberalismo está forzando cada vez más a los maestros a enseñar para que pasen los tests de aprendizaje. [...] uno enseña a la gente a tomar estos tests y si más o menos sabes las preguntas que va a haber y qué tipo de respuestas posibles [pues perfecto.] Realmente si ésa es la educación, estamos perdidos» (E12).

Otros, por su parte, señalan que el derecho a la educación contempla la obligatoriedad de acudir a la escuela, no de aprender en ella:

«El derecho a la educación se ha convertido en un deber [...] en el deber de ir a la escuela, de hacer acto de presencia. Y la institución escolar se conforma con eso. Ése es el fracaso» (E1)¹⁰.

- 2) Algunos de los expertos/as entrevistados/as sostienen que, en el caso español, la notable diferencia existente entre las tasas de alumnado que sale de la Secundaria básica —basadas, como ya se ha mencionado, en la superación de objetivos curriculares— y los resultados obtenidos en los informes PISA —que parten de la evaluación en competencias básicas— revela que «hay alumnos a los que estamos considerando como fracaso desde un punto de vista político administrativo [que presentan,] en cambio, [...] competencias suficientes[, lo que] invita a la reflexión de qué modelo de evaluación estamos haciendo servir¹¹» (E9).

9 Este mismo informante añade a este punto la necesidad de un debate en torno a los contenidos curriculares que todo ciudadano/a debería aprender en su paso por la Educación básica.

10 Traducido del catalán.

11 Traducido del catalán.

- 3) Los discursos también sugieren la existencia de éxitos escolares de diferente graduación, lo que en España ha derivado, por ejemplo, del desprestigio asociado a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), heredado de la anterior Formación Profesional (FP), en tanto que itinerario alternativo para aquellos que son o se sienten incapaces de realizar con éxito un itinerario académico. También se observa dentro del Bachillerato, con la relación jerárquica –existente en el imaginario social– entre el itinerario científico-tecnológico y el de ciencias sociales y humanidades, a favor del primero sobre el segundo.

Una vez descritas algunas de las perversiones del éxito y del fracaso escolar, así como parte de las implicaciones que conlleva incidir en estas situaciones en el seno de los centros escolares, a continuación se presentan otras implicaciones que van más allá de la propia escuela.

3.2. El éxito y fracaso escolar y sus implicaciones más allá de la escuela

Como ya se avanzaba anteriormente, incidir en éxito o en fracaso escolar, en términos de obtención de credenciales académicas, tiene la consecuencia inmediata de tener la posibilidad o no de promocionar de curso y pasar a la siguiente etapa escolar. Esta consecuencia tiene efectos que trascienden el plano meramente académico y que son variables en función de cómo se responda a la pregunta *Para qué sirve la escuela*. Pese a los diferentes matices que aporta cada uno de los expertos/as entrevistados/as, parece existir un cierto consenso en considerar la integración social como principal función de la escuela. Esta integración social puede darse, fundamentalmente, mediante tres mecanismos: la inserción laboral, la formación cívica y el desarrollo personal.

Inserción laboral

Los discursos expertos analizados asocian la incidencia de éxito y de fracaso escolar con el incremento o la disminución de posibilidades de inserción en el mercado laboral, así como la posición que se ocupe en el sistema de estratificación social en el futuro. Esto significa que no obtener (u obtener solamente) un título en Secundaria básica «puede marcar significativamente el futuro de oportunidades laborales y de vida, [puede implicar] quedarse dentro de un segmento secundario del mercado laboral¹²» (E9), sin olvidar una «mayor vulnerabilidad, [un mayor] riesgo de exclusión formativa y laboral¹³» (E6). Asimismo, dicha situación de vulnerabilidad es susceptible de autorreproducirse y de empeorar, si se tiene en consideración el Efecto Mateo, con lo que ello conlleva en el seno de la sociedad de la información y del conocimiento:

«Entramos en una sociedad [en la que] la capacidad de apropiarse de valor, dinero, oportunidades, prestigio, [...] depende cada vez más [...] del conocimiento [...]. Si eso es verdad, entonces las diferencias escolares se traducirán en mayores diferencias sociales. Y además, [...] se dará una dinámica en espiral, autorreproducida, en el sentido de que si empiezas bien, te va a ser muy fácil seguir bien, y si empiezas mal, pues ya estás estrellado» (E5).

Frente a este tipo de discurso que enfatiza la exclusión formativa y laboral, así como la vulnerabilidad autorreproducida, como posibles consecuencias del fracaso escolar, existe otra perspectiva, más matizada, que defiende su argumento desde el punto de vista del aprendizaje a lo largo de la vida. Este tipo de discurso no contradice el anterior, pero sí añade complejidad a esta cuestión. En con-

12 Traducido del catalán.

13 *Ibíd.*

creto señala que los efectos del fracaso escolar, en términos de no lograr el título correspondiente a la Secundaria básica, están por lo general sobrevalorados, y que en concreto dicho título constituye «simplemente un detalle más en el complejo de recursos que uno tiene para la vida» (E4).

En suma, el capital escolar adquirido ejerce su influencia sobre la posición que finalmente pueda obtenerse en el sistema de estratificación social y socio-ocupacional. Las diferencias existentes entre unos sujetos y otros será relevante, en general, siempre y cuando:

1. No se opte por un análisis desde la óptica del aprendizaje a lo largo de la vida.
2. Se establezcan análisis comparativos entre trayectorias escolares que resulten muy dispares entre sí (por ejemplo, entre trayectorias de itinerario corto o muy corto –que lleguen hasta la finalización de la Secundaria básica– y trayectorias de itinerario largo –que alcancen la educación superior–).

Estas dos premisas se desprenden de discursos en los que se comparan las consecuencias académicas y profesionales que a largo plazo se derivan de trayectorias escolares de recorrido similar, en concreto, una trayectoria en la que no se consigue titular en Secundaria básica y otra en la que sí se logra, pero con un rendimiento académico bajo que apenas permite ir superando año tras año los objetivos curriculares. En este tipo de comparativas, algunos de los expertos entrevistados sostienen que, a nivel de logros académicos alcanzados, probablemente no haya una diferencia significativa entre una trayectoria y otra, teniendo en cuenta que en el primer caso puede darse un reenganche posterior (posiblemente con éxito, obteniendo el título correspondiente) y en el segundo es posible que se incida en un abandono escolar temprano, es decir, previo a la finalización de la etapa postobligatoria. Considerando estos casos, uno de los informantes señala:

«¿Cómo influye lo académico en lo profesional y laboral? En esa distancia muy poca. Si usted mira las estadísticas verá que la gente que se queda en bachillerato o se queda en formación profesional les va un poquitín mejor. Hay una gradación muy fina. La gente que termina bachillerato va un poco mejor que la gente que empezó bachillerato pero no terminó, y a éstos últimos les va un poco mejor que a la gente que no empezó, pero solo un poco mejor» (E4).

Si, por el contrario, la comparación se establece entre trayectorias escolares muy dispares entre sí, esto es, entre individuos con un alto y un bajo rendimiento académico respectivamente, las diferencias –de nuevo a largo plazo– resultan más evidentes, teniendo en cuenta que los primeros probablemente accedan y superen estudios terciarios y los segundos posiblemente terminen por abandonar el sistema escolar, antes o después de haber iniciado estudios postobligatorios.

Es posible añadir más matices a esta perspectiva. El siguiente informante subraya que el éxito escolar no es necesariamente una garantía de acceso al empleo deseado:

«El éxito escolar cada día [...] se define como aquél que aprende lo suficiente para lograr tener un trabajo que le satisfaga. La verdad es que el mercado discrimina y muy a menudo uno tiene el trabajo que no esperaba tener. Por lo tanto, la educación es una precondition necesaria pero no suficiente para que la gente encuentre trabajo» (E11).

Aunque no pongan en duda que la inserción laboral sea una de las funciones de la escuela, la mayor parte de los discursos analizados critican, sin embargo, la tendencia reduccionista existente de considerar dicha función como el objetivo último de la escuela, especialmente si se atiende al hecho

de que incidir en éxito escolar es necesario al tiempo que resulta insuficiente, primero, para hacer efectiva la inserción laboral, y segundo, para que dicha inserción conlleve la obtención de un empleo que se corresponda con el capital escolar alcanzado.

3.3. Formación cívica y desarrollo personal

A la función económica de la escuela, orientada a la inserción laboral y la especialización, algunos de los discursos analizados añaden la función política y social, referida a la formación cívica de los sujetos. Así se expresa en el siguiente fragmento:

«[Sobre las funciones de la escuela es] importante [el] mandato social de la escuela. Al respecto no hay una sola voz. Depende de la toma de posición ideológica y política. Para unos es la voz económica –especialización e inserción–, para otros –la OCDE, por ejemplo–, el engagement, la implicación política, formar ciudadanos del siglo XXI, críticos, con capacidades para ejercer los derechos y la ciudadanía¹⁴» (E6).

Relacionado con este punto, parte de los expertos/as entrevistados/as advierten acerca de las posibles implicaciones del abandono escolar, sosteniendo que «[quienes] abandonan la escuela son los candidatos a la anomía social, a conductas antisociales [...]»¹⁵ (E8). Siguiendo este mismo argumento, ciertos discursos subrayan una dicotomía: educación o barbarie.

«La educación es el último gran recurso que queda frente a la barbarie. Esto lo han dicho muchos. Es educación o barbarie. Entonces, la barbarie puede surgir en cualquier momento si la educación se pierde. Imagine la intolerancia, la islamofobia de hoy y todas estas cosas de hoy. Ésos son elementos de barbarie. Y la educación fue creada para tamizar los intereses humanos, para crear modelos de encuentro más razonables, para crear modelos de solidaridad, para inventar cosas, para crear nuevas tecnologías, para reinventar el mundo de la filosofía, para reinventar el mundo de las Artes y las Humanidades... y si eso empieza a disminuir, ¿cómo vamos a crecer con el espíritu humano?» (E11).

Apostar por el éxito escolar conlleva o debería conllevar, desde esta perspectiva, apostar no solamente por un aprendizaje –real y persistente en el tiempo– de contenidos curriculares, sino también por el aprendizaje en valores cívicos, por la formación de una ciudadanía comprometida con la sociedad, conocedora de sus derechos y deberes como ciudadanos, con un sentido de la tolerancia y la solidaridad que contribuya a la perdurabilidad de la cohesión social, con un claro desarrollo personal y de la capacidad de juicio crítico. Los discursos analizados muestran consenso en torno al hecho de que estos puntos se insertan en el plano del deber ser, y por ende, en un éxito escolar ideal que no puede concebirse como tal si se limita solamente a describir una supervivencia escolar –de superación de objetivos curriculares– y no incluye la capacidad de aprender a pensar, de aprender a aprender o de ejercer el juicio crítico. Así se expresa en el siguiente fragmento:

«¿Es el éxito escolar haber sobrevivido a una “x” cantidad de años aburridísimos? [...] para mí [...] el éxito escolar es aprender a pensar[,] a desarrollar modelos autónomos de actividad personal[,] a sociabilizarse en una sociedad cada vez más complicada; [...] la escuela tiene que ofrecer una utopía posible, y dentro de esa utopía posible es imaginar el éxito escolar como alguien que sobrevive a las dificultades de una escuela, pero que además se plenifica [...]. La educación es creatividad, [...]

14 Ibid.

15 Ibid.

reinención, [...] imaginación [...]. La emancipación humana tiene que ser a partir del acceso al conocimiento y también de la posibilidad de transformación» (E11).

La mayor parte de los discursos analizados coinciden en afirmar que la formación cívica, el desarrollo personal y la emancipación de los sujetos son elementos a considerar cuando se reflexiona acerca de las funciones de la escuela. En cuanto a su implementación, los expertos/as muestran diferencias de planteamiento. Mientras algunos de ellos cuestionan, no los contenidos curriculares, sino la metodología que se emplea en el aula para facilitar su aprendizaje, otros sostienen que la prioridad está, no en cuestionar la metodología empleada en las aulas, sino en replantear, mediante un debate previo, los contenidos curriculares que realmente deberían ser considerados para la formación de ciudadanos responsables y críticos: «la metodología más moderna del mundo con el contenido menos relevante fracasa. No tiene nada que hacer» (E10).

4. Recapitulación y principales conclusiones

El presente estudio, de carácter exploratorio, cualitativo e interpretativo, se ha orientado a la realización de un mapa de significados del éxito y del fracaso escolar en el marco de la sociedad del conocimiento, partiendo de un análisis de discursos expertos en materia de educación; en concreto, discursos de expertos/as en el campo de la sociología y la pedagogía procedentes de distintas universidades que han aportado su visión en torno a qué es el éxito y el fracaso escolar.

Los discursos analizados, en general, han apostado por simplificar las nociones de éxito y fracaso escolar, considerando que su actual ambigüedad y polisemia suele llevar a análisis reduccionistas de esta problemática –análisis que existen aparentemente tanto en el imaginario social como en la literatura científica que aborda esta temática–. Para ello, los expertos/as entrevistados/as han reflexionado acerca de las funciones de la escuela, puesto que de ellas se revelan elementos que permiten entender qué es el éxito y el fracaso escolar y, además, desde dos planos diferenciados, uno real y el otro ideal.

Partiendo del plano real, esto es, de la óptica del «ser», los resultados han subrayado una aparente tendencia a reducir el éxito escolar a la mera superación de objetivos estrictamente curriculares –referidas a cada una de las áreas de conocimiento contempladas en el currículum–, la promoción escolar y la consiguiente obtención de credenciales educativas, mientras el fracaso escolar se define como todo lo contrario: suspender asignaturas curriculares, pasar por situaciones de repetición escolar, etcétera. Consideradas meras delimitaciones administrativas, carecen de un cuerpo teórico que las refrende, aluden a la supervivencia escolar y se les reconoce una cierta carga de contenido acerca de qué elementos deben tratarse en la escuela –en el currículum– y qué otros deben quedar al margen. Aunque exista una cierta influencia entre la posición que se ocupa en el sistema de estratificación educativa y la que pueda llegar a adquirirse en el sistema de estatificación social (y socio-ocupacional), de los discursos analizados se desprende que dicha influencia no es determinante.

En segundo lugar, los resultados han revelado diversas perversiones relativas a las implicaciones del éxito y fracaso escolar. Dichas perversiones han sido las que siguen:

- Superar los objetivos curriculares y aprender –en términos de adquisición real y persistente en el tiempo de conocimientos– no van necesariamente juntos.
- La tarea evaluadora desempeñada por el profesorado tiende a tener como resultado, de manera sistemática, un porcentaje similar de aprobados y suspendidos, independientemente del nivel de

rendimiento del grupo-aula. Aparentemente, este hecho se lleva a cabo de manera inconsciente y puede obedecer a una cuestión de autoevaluación de los docentes, en la medida en que la proporción de aprobados y suspendidos en el aula se percibe como indicador de su profesionalidad, lo que conlleva un ejercicio, aparentemente inconsciente, de reajuste de dicha proporción, por temor a ver cuestionada su profesionalidad.

- Se subraya la existencia de éxitos escolares de distinta graduación, de modo que no recibe el mismo valor social obtener una credencial en un itinerario profesional –en España, los CFGM– que en un itinerario de carácter académico –bachillerato–, teniendo en cuenta el desprestigio que, en el campo del imaginario social, acompaña al primero. Un análisis similar puede establecerse dentro del bachillerato, entre los itinerarios científico-tecnológico y el humanístico y de ciencias sociales, a favor del primero sobre el segundo, de nuevo, en el campo del imaginario social.

En lo referente al plano ideal, del «deber ser», destaca el énfasis en las implicaciones del éxito y fracaso escolar más allá de la propia escuela, implicaciones que guardan relación con las funciones que, de acuerdo con los discursos analizados, debería cumplir esta institución y que van dirigidas a hacer efectiva la integración social de los individuos: la inserción laboral, la formación cívica y el desarrollo personal. En este sentido, incidir en éxito escolar debería conllevar, no solamente la adquisición de credenciales escolares y el aprendizaje a lo largo del proceso, sino que también debería capacitar para el ejercicio de la ciudadanía en pro de la cohesión social, fomentar el conocimiento de los derechos y deberes normativamente reconocidos, potenciar valores como el respeto por la diferencia, acompañar al desarrollo pleno de la personalidad, del juicio crítico, de la creatividad y de la capacidad de toma de decisiones y ofrecer una preparación que facilite la inserción laboral. No se concibe (o no debería concebirse), por tanto, un éxito escolar que no conlleve, por ejemplo, el desarrollo de un sentido de responsabilidad cívica, aunque sí incluya un aprendizaje real de contenidos curriculares.

La exploración que ha hecho posible esta consulta a expertos/as en la materia resulta científicamente significativa, teniendo en cuenta, en primer lugar, que ha dado acceso a elementos que permiten una ulterior deconstrucción y reconstrucción de estas nociones –en este caso, explorando sus implicaciones y perversiones–, lo que supone un cierto avance hacia la conversión de las mismas en conceptos analíticos al servicio de la realidad escolar, de la sociología y la pedagogía. En segundo lugar, porque los resultados refuerzan la necesidad de dirigir la actividad investigadora hacia el seguimiento y la reconstrucción de trayectorias escolares que contemplen las transiciones escuela-escuela y escuela-mundo laboral y arrojen luz sobre unos procesos conocidos solo parcialmente. Al mismo tiempo, este estudio contribuye en la necesaria configuración de una sociología del éxito y fracaso escolar que sepa llevar a cabo las siguientes aportaciones:

- Un cuerpo teórico común que se nutra de y sirva de marco para cualquier estudio centrado en cualquiera de los fenómenos aquí contemplados como parte de los procesos de éxito y fracaso escolar, tales como la permanencia y el abandono escolar, la asistencia regular a las clases y el absentismo escolar, la promoción y la repetición escolar, etcétera.
- Una actividad investigadora que centre sus esfuerzos a analizar tanto el fracaso como el éxito escolar, puesto que, aunque constituyan «vasos comunicantes», dejar de lado uno de ellos conlleva atender solamente a una parte de la problemática.

- Un marco de análisis que ayude a elaborar y hacer efectivos modelos alternativos de éxito y fracaso escolar, cuestionando los elementos de contenido que quedan contemplados en dicha distinción así como los criterios de evaluación en los que se fundamentan.

En definitiva, el presente estudio ha apostado por ofrecer desde su inicio una visión holística tanto del éxito como del fracaso escolar, para proporcionar una perspectiva más completa de esta problemática. Mediante la incorporación de elementos a un mapa de significados y la exploración de las perversiones e implicaciones del éxito y fracaso escolar, así como de los criterios de evaluación y los elementos de contenido que subyacen a estas problemáticas, se contribuye a sentar las bases para ulteriores estudios centrados en esta problemática, bien empíricos –por ejemplo, mediante el análisis de las representaciones sociales de la comunidad educativa en torno al éxito y al fracaso escolar– o bien teóricos –aportando elementos para una más completa conceptualización de estas nociones–.

Referencias bibliográficas

- Antibi, André (2005). *La constante macabra, o cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes*. Madrid: El rompecabezas.
- Bishop, Penny A. y Pflaum, Susanna W. (2005). Middle School Students' Perceptions of Social Dimensions as Influencers of Academic Engagement, *Research in Middle Level Education Online (RMLE Online)*, Vol. 29, N.º 2. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807422.pdf>, consultado el 20 de octubre de 2015.
- Bloom, Howard S.; Thompson, Saskia Levy y Unterman, Rebecca (2010). Transforming the high School Experience. How New York City's New Small Schools Are Boosting Student Achievement and Graduation Rates. New York: MDRC. Recuperado de http://www.mdrc.org/sites/default/files/full_589.pdf, consultado el 20 de octubre de 2015.
- Castells, Manuel (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Charlot, Bernard (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Charlot, Bernard (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: CIS.
- Dubet, François (2012): *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Feito, Rafael (Coord.) (2010). *Sociología de la educación Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Fernández Enguita, Mariano; Mena, Luis y Rivière, Jaime (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández Macías, Enrique; Muñoz de Bustillo, Rafael; Braña, Francisco Javier y Antón, José Ignacio (2010): Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 307-324.

- Giménez, Elena y Marhuenda, Fernando (2012): “Fracaso, absentismo y abandono escolar: reconocer los límites del sistema para corregir alternativas que garanticen el derecho a la educación” en Asunción Manzanares (coord.): *Temas educativos en el punto de mira*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Kerckhoff, Alan C. (2001): “Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective”. *Sociology of Education Extra Issue*, 3-18. Recuperado de http://cfd153.cfdynamics.com/images/members/docs/pdf/special/soe/soe_extra_2001_Article_1_Kerckhoff.pdf, consultado el 20 de octubre de 2015.
- Morrow, Raymond A. y Torres, Carlos Alberto (2005): “Estado, globalización y política educacional” en Nicholas C. Burbules y Carlos Alberto Torres (coords.): *Globalización y educación. Manual crítico*. Madrid: Popular.
- Ream, Robert K. y Rumberger, Russell W. (2008): “Student Engagement, Peer Social Capital, and School Dropout. Among Mexican American and Non-Latino White students”. *Sociology of Education*, 81, abril, 109-139. Recuperado de soe.sagepub.com/content/81/2/109, consultado el 2 de diciembre de 2013.
- Rumberger, Russell W. (2001). “Why Students Drop Out of School”. Ponencia presentada en la Conference on Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? Civil rights project. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rumberger, Russell W. (2011). *Dropping Out. Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About it*. Cambridge (Massachusetts) y London (England): Harvard University Press.
- Tubella, Imma y Vilaseca, Jordi (coords.) (2005). *Sociedad del conocimiento*. Barcelona: UOC.
- UNESCO (2005). *Towards knowledge society* (Paris: United Nations Education). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>, consultado el 20 de octubre de 2015.

Estudiantes universitarios en riesgo de exclusión social: una aproximación a una realidad social oculta

University students at risk of social exclusion: an approach to a hidden social reality

Débora García Barrios, Jorge Luis Méndez-Ulrich¹

Resumen

La reciente recesión económica ha ocasionado un gran impacto en las condiciones de vida de la población española. En el presente estudio se realiza una aproximación al efecto de la crisis económica en el acceso a los estudios universitarios, así como a los comportamientos relacionados con la exclusión social que los estudiantes universitarios serían capaces de realizar o ya han realizado, con el único propósito de costearse su educación. Para ello, 96 estudiantes contestaron voluntariamente una encuesta cuyo objetivo era evaluar su situación sociolaboral, detectar situaciones de riesgo de exclusión, y una escala actitudinal en relación a conductas de riesgo social. A pesar de que el 78,5% de los encuestados trabajaba, un 79,2% percibía su situación económica como media o baja. Un 77,3% de encuestados habían realizado a lo largo de sus estudios a conductas de riesgo como trabajar sin contrato, traficar con drogas, o incluso prostituirse. De forma consecuente, los resultados sugieren una asociación entre el nivel económico y riesgo social, por lo que se daría la paradoja de que la universidad constituya una puerta de entrada a la exclusión. Finalmente, se comentan las limitaciones del estudio y se destaca la necesidad de profundizar en el abordaje de este fenómeno.

Palabras clave

Estudiantes universitarios, universidad, pobreza, exclusión social.

Abstract

The recent economic recession has had a great impact on the living conditions of the Spanish population. In the present study, an approximation is made to the effect of the economic crisis on the access to university studies, as well as the behaviors related to social exclusion that university students would be able to perform or have already done, for the sole purpose of funding their education. For this, 96 students voluntarily answered a survey whose objective was to evaluate their socio-laboral situation, to detect situations of risk of exclusion, and an attitude scale in relation to social risk behaviors. Although 78.5% of the respondents had a job, 79.2% perceived their economic situation as average or low. 77.3% of respondents had carried out, throughout their studies, risk behaviors such as working without a contract, dealing with drugs, or even prostitution. Consequently, the results suggest an association between

¹ Universidad Autónoma de Barcelona: d.garciabarrios@gmail.com, jordi.mendez@ub.edu

economic level and social risk, and this would lead to the the paradox that access to the university constitutes a gateway to exclusion. Finally, the limitations of the study are discussed, and the need to dive deeper into the approach of this phenomenon is highlighted.

Key words

Higher education, university, poverty, social exclusion.

Recibido: 21-09-2016
Aceptado: 07-12-2016

1. Marco teórico

1.1. Introducción

El inicio formal de la crisis económica en la que nos hallamos actualmente inmersos se asocia con el denominado «estallido de la burbuja inmobiliaria», y la crisis financiera mundial de 2008. Este escenario adquirió una nueva dimensión a partir de la quiebra de la multinacional financiera *Lehman Brothers*, que tuvo un importantísimo impacto económico a nivel mundial. El Estado Español no quedó al margen de este fenómeno (Alonso y Furió, 2010), y sus cotas de desempleo experimentaron un incremento del 11,94% entre 2008. cuando la tasa de parados era del 13,79%, según datos de la Unión General de Trabajadores (UGT) y 2014, cuando se alcanzó el 25,73%. Cataluña, siguiendo esta tendencia, experimentó un crecimiento de las desigualdades sociales, especialmente en los sectores sociales más vulnerables, como los jóvenes, entre los cuales se encuentra gran parte de los estudiantes universitarios.

Fruto de las medidas en materia económica y laboral impulsadas por el gobierno central y el autonómico, se produjeron recortes salariales, con la consecuente reducción de la capacidad adquisitiva de la población. Estos recortes también afectaron a los presupuestos destinados a asuntos sociales como la sanidad, la educación, etc., lo que ha ido desgastando el conocido como «Estado de Bienestar», en el que se basa la propia definición del Estado expresada en el artículo 1.1 del Título Preliminar de la Constitución Española de 1978, que dice textualmente:

«España se constituye en un Estado Social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico a la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político».

Las condiciones de trabajo se precarizaron a causa de la *Reforma Laboral* de 2012, como se constata observando la tasa de desempleo del último trimestre de 2013, que alcanzó el 26,03%, Según la UGT (2014), el número de menores de 35 años desempleados ha ascendido hasta el 47% en los últimos años, lo que comporta un incremento del 8% respecto a los registros anteriores a 2008. Para los sindicatos, esta reforma significó «trabajar más y peor por menos», y de acuerdo con el informe de 2014 de la *Secretaría de acción sindical de la UGT*, esta norma condujo a un incremento de los contratos precarios, ya fueran temporales, de formación o de prácticas (incluso aquellos no ajustados al perfil formativo de los empleados). Además, se redujo la contratación de personas con diversidad funcional, y se incrementaron los despidos colectivos, dado su abaratamiento. La entrada en vigor de esta reforma redundó en el beneficio de las empresas mediante la modificación de las condiciones de trabajo,

como ilustra el artículo 41.1 *del Real Decreto de Ley 3/2012, febrero 2012, de medidas urgentes de reforma del mercado laboral* (convertida en Ley 3/2012, de 6 de julio de 2012), que dice textualmente: «*La dirección de la empresa podrá acordar modificaciones sustanciales de las condiciones de trabajo cuando existan probadas razones económicas, técnicas, organizativas o de producción. Se consideran tales las que estén relacionadas con la competitividad, productividad u organización técnica o del trabajo en la empresa*». Entre las condiciones de trabajo que esta ley permite flexibilizar a criterio de las compañías se hallan, entre otras: aquellas que afectan a horarios y jornadas de trabajo, el régimen de trabajos a turno o el sistema de remuneraciones, lo que incrementó la indefensión de los trabajadores, y fomentó una mayor arbitrariedad por parte de las empresas a la hora de fijar estas condiciones.

El impacto social de estas reformas y recortes se ven también reflejados en trabajos como los de Laparra *et al.*, (2010) o Lorenzo *et al.*, (2014), y en las encuestas de instituciones como el *Institut a de Catalunya* (2012) o el Instituto Nacional de Estadística (2014), que muestran no solo una degradación de las condiciones de trabajo en el sector privado, sino también en el público, viéndose afectadas las dotaciones destinadas a las prestaciones sociales de las que amplios sectores sociales dependen, incluidos los recursos para el sistema público universitario.

1.2. Crisis, pobreza y exclusión

Los datos correspondientes a 2014 del *EUROSTAT* muestran como el 29,2% de la población española se encuentra en riesgo de exclusión social, siendo este dato 5,2 puntos porcentuales superior la media de la Unión Europea, que es del 24,4%. Este deterioro en las condiciones de vida tiene su reflejo en el incremento del desempleo y de las desigualdades sociales, así como en el aumento del número de desahucios, de la demanda de servicios de asistencia social, y del número de personas que tuvieron que volver al domicilio familiar por no disponer de ingresos para vivir de forma independiente.

La *Organización de las Naciones Unidas* (1995) define la pobreza como «*La condición caracterizada por una privatización severa de necesidades humanas básicas, incluyendo alimentos, agua potable, instalaciones sanitarias, salud, vivienda educación e información. La pobreza depende no solo de ingresos monetarios sino también del acceso a servicios*». Por otra parte, Subirats (2004:2) afirma que la pobreza es un *complejo de realidades que abarcan, más allá de la desigualdad económica, aspectos relacionados con la precariedad laboral, los déficits de formación, el difícil acceso a una vivienda digna, las frágiles condiciones de salud y la escasez de redes sociales y familiares, entre otros*. La primera de estas definiciones procede de un organismo oficial, por lo que se trata de una operacionalización del fenómeno de la pobreza; mientras que la segunda representa una aproximación academicista a esta realidad. No obstante, ambas definiciones enfatizan que la pobreza se define básicamente por la ausencia de recursos materiales, aunque esta situación no represente un riesgo para la supervivencia. Desde este punto de vista, en la actualidad la pobreza se manifiesta frecuentemente y mediante múltiples formas como el paro de larga duración, la cronificación en la dependencia de ayudas sociales e incluso el impago y corte de los suministros básicos, entre otras muchas.

Por otra parte, se entiende por exclusión social «*el proceso social de separación de un individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrutan*» (Gil, 2002:21). Este proceso lo pueden desatar multitud de situaciones como el desempleo, disponer de una vivienda deficiente, las dificultades en el acceso a la educación, o en general, cualquier limitación en la participación social (Bel Adell, 2002:3). Otros autores como Hernández Pedreño (2010) subrayan el hecho de que las propias instituciones europeas huyan de los criterios exclusivamente economicistas a

la hora de definir qué es la exclusión social, destacando su carácter multidimensional y procesual. Por tanto, existe en la sociedad una cierta «división invisible» entre aquellos ciudadanos que pueden hacer frente a las consecuencias de la crisis económica y vivir con una adecuada calidad de vida, y aquellos que se acercan mucho a la exclusión social, cuando no se ubican en ella. Subirats (2004) también afirma que la exclusión social es un proceso dinámico que se produce como «[...] resultado de una cadena de acontecimientos reforzados o impulsados por las desigualdades y determinaciones estructurales del sistema económico social». Este autor señala los principales ejes de desigualdad social (el género, la edad y la procedencia), y apunta a los tres pilares básicos de la inclusión, que pueden verse seriamente afectados en situaciones crisis, y que son: 1) la participación en la producción y en la creación de valores, 2) la adscripción cultural y ciudadana, y 3) la adscripción política y conexión con redes de apoyo social. A pesar de que estas definiciones fueron postuladas a principios del pasado siglo, y de que con poca frecuencia se asocian al conocido como primer mundo, se ajustan a la realidad de muchas personas en nuestro entorno inmediato.

1.3. El impacto de la crisis en el acceso a la universidad

En este contexto de crisis social y económica, los jóvenes no solo han experimentado graves dificultades en cuanto a su inserción laboral (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, 2014), siendo actualmente la tasa de paro juvenil superior al 50% en el conjunto de nuestro país, sino estas dificultades en el acceso al mercado laboral son superiores en aquellos titulados universitarios de clases sociales más desfavorecidas (Navarro, 2014). Estas dificultades para los jóvenes de clases obreras, también existen en cuanto a acceder y/o mantenerse en el sistema universitario, debido en gran medida al progresivo incremento que los precios y tasas universitarias han experimentado en paralelo al empobrecimiento de la población (Langa Rosado y Río Ruiz, 2013; Hernández Armenteros y Pérez García, 2013). El *Informe ejecutivo sobre condiciones vida y participación de los estudiantes de la Universitat de Barcelona* (Observatori de l'Estudiant de la UB, 2016) señala como, en el momento actual, a pesar que cursar estudios universitarios fomenta la movilidad social, persisten las diferencias en el acceso a la universidad en función de la extracción social de los padres de los y las estudiantes. En este sentido, a partir de la aplicación del Plan de Bolonia, a partir del curso 2012-2013 el precio del crédito universitario experimentó un aumento significativo, siendo Cataluña la Comunidad Autónoma donde se experimentó el mayor incremento (66,6%) respecto al curso anterior, en la que más resulta más caro estudiar en la universidad pública (Escardíbul *et al.*, 2013; Andreu y Pérez, 2014). Las políticas en materia educativa llevadas a cabo durante los últimos años han tendido al beneficio del sector privado y al perjuicio del público, como se pone de manifiesto con leyes como la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* de 2013, o el *Real Decreto 609/2013, 2 de agosto, por el que se establecen umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2013-2014, y se modifica particularmente el real decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizado*. Con esta norma se reducen o suprimen ayudas como aquellas destinadas a desplazamiento, ayudas residenciales, material para el estudio, realización del proyecto final de carrera, ayudas por rendimiento académico o complementos para cursar másteres.

Además, esta reforma dificulta el acceso a las ayudas, al incorporar un componente variable que considera para su concesión no solo la nota media y la renta familiar del solicitante, sino también el número de becados; al mismo tiempo que se endurecieron los requisitos de rendimiento académico para acceder a una beca, ya que se exige una mayor nota en las pruebas de acceso a la universidad,

teniéndose que aprobar durante los cursos posteriores un mínimo del 85% de créditos matriculados en el caso de las enseñanzas técnicas, y del 100% en el resto. Incluso se contempla el supuesto de que se deba reembolsar el importe íntegro de la beca en caso de no superar el 50% de créditos (Río Ruiz, 2014).

Como derivada de esta situación, y de las barreras con la que los y las jóvenes han de enfrentarse para acceder a la universidad (como la falta de trabajo o la clase social de sus padres), cabe preguntarse hasta qué punto los propios estudiantes universitarios podrían estar exponiéndose a situaciones de riesgo de exclusión social como la prostitución, el tráfico de drogas, el trabajo precario, etc., con el único propósito de poder costearse sus estudios, lo que supondría una situación de emergencia para el sistema universitario, y exigiría una rápida y contundente respuesta institucional. Este estudio, que representó un Trabajo Final de Grado (TFG) de Educación Social por la Universitat de Barcelona se centra en una muestra de estudiantes de esta materia durante el curso 2013-2014, en el que podría estar produciéndose la paradoja de que estos futuros profesionales que han de combatir la exclusión se estarían exponiendo a ella, precisamente para poder alcanzar su capacitación profesional.

2. Método

Se optó por una metodología de carácter descriptivo ya que el objetivo del estudio era aproximarse a un fenómeno aún inexplorado: la situación socioeconómica y laboral de los y las estudiantes de último curso del Grado de Educación Social de la Universitat de Barcelona; y hasta qué punto esta podría relacionarse con la realización de comportamientos vinculados a la exclusión social, para poder costearse sus estudios, y con la actitud respecto a realizarlos en caso de necesidad. Por otra parte, se optó por la metodología cuantitativa debido a: (1) el mencionado carácter descriptivo y exploratorio del estudio (2) la necesidad de acceder a una muestra de estudiantes lo más numerosa posible, (3) la dificultad que supondría procesar y analizar una cantidad elevada de información cualitativa, y (4) la confidencialidad que garantiza el empleo del método de encuesta, el cual facilita que las respuestas a preguntas potencialmente comprometedoras sean lo más sinceras posibles, y se vean lo menos afectadas por un efecto de «deseabilidad social».

2.1. Preguntas de investigación

Debido al carácter exploratorio del estudio, no se establecieron hipótesis específicas, sino que se trabajó a partir de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el perfil socioeconómico y laboral de los y las estudiantes de último curso del Grado de Educación Social de la Universitat de Barcelona?
- ¿Hay estudiantes de Educación Social que hayan realizado comportamientos de riesgo de exclusión social con el único propósito de costearse sus estudios?
- ¿Cuál es la prevalencia de estos comportamientos entre los y las estudiantes de 4.º curso del Grado en Educación Social en la Universitat de Barcelona?
- ¿Hasta qué punto existe una disposición por parte de estos estudiantes a realizar voluntariamente comportamiento de riesgo para poder costearse la carrera?

2.2. Participantes

En el estudio participaron 96 estudiantes de 4.º curso del Grado en Educación Social de la Universitat de Barcelona (77 mujeres y 19 hombres), del total de 178 estudiantes matriculados de la asignatura

Trabajo Final de Grado. Se trató de una muestra accidental (ya que participaron aquellos estudiantes que voluntariamente accedieron a contestar el cuestionario), pero relativamente representativa del conjunto de estudiantes de último curso de esta titulación, ya que: 1) representa un 53,4% de estudiantes de cuarto curso, 2) estos estudiantes, al tener un recorrido dentro de la institución universitaria de al menos 3 años, han experimentado en primera persona el incremento de los precios y las modificaciones en la política de becas iniciados en el curso 2012-2013. El 24% de la muestra encuestada no trabajaba en el momento del estudio. Ya que el objetivo principal de este trabajo era identificar la hipotética paradoja que supone el hecho de que los futuros profesionales de la Educación Social se vean inmersos en situaciones de exclusión para alcanzar su capacitación profesional a pesar del endurecimiento del contexto y las medidas políticas adoptadas, el único criterio para participar en la investigación fue estar en el último año del grado en el momento del estudio (curso 2013-2014), sin incluir ningún otro tipo de variables de exclusión.

2.3. Elaboración del instrumento de recogida de información

Para realizar el trabajo de campo se creó un instrumento a partir de la adaptación del cuestionario empleado por el *Observatorio del Estudiante* de la UB para realizar el registro de la situación socioeconómica de sus estudiantes. Este cuestionario fue ampliado mediante la inclusión de una serie de ítems relativos a las dimensiones que se incluyeron en el cuestionario final fueron:

- Una primera dimensión descriptiva relativa a la información sociodemográfica de los participantes.
- Otra relativa a la situación socioeconómica y laboral, y a la percepción del impacto de las políticas universitarias en una escala de tipo Likert, con 4 opciones de respuesta: «nada», «un poco», «bastante» y «mucho».
- Una última dimensión mediante la cual se evaluaba el grado de exposición a comportamientos de riesgo social y su actitud respecto a llevarlos a cabo en el futuro, empleando una escala actitudinal con un rango de 0 a 10 puntos.

2.4. Procedimiento

En primer lugar, se contactó mediante un *email* con los docentes del TFG, solicitando su autorización para realizar la recogida de datos durante los 10 primeros minutos de una de sus sesiones de clase. En el momento de la obtención de información, la encuestadora (n=1) indicaba en líneas generales el propósito del estudio, y para evitar un posible efecto de deseabilidad social, informaba de que los datos obtenidos serían tratados de acuerdo a la *Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal*, por lo que quedaba totalmente garantizada la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. También se indicó a los participantes que, ante cualquier duda, podían solicitarle cuantas aclaraciones fuesen necesarias. Finalmente, se informó de que no había respuestas correctas ni incorrectas, y de que se debía contestar las preguntas con la mayor rapidez posible. El tiempo medio que demoraba la aplicación del cuestionario fue de aproximadamente diez minutos.

2.5. Plan de análisis de datos

Los datos de las encuestas fueron introducidos en una matriz de datos construida mediante la plataforma *Google Forms*. Posteriormente se generó la matriz final de datos mediante el software *IBM SPSS* (versión 21), para *Windows*. Los análisis estadísticos consistieron en el cálculo de medias con

sus correspondientes desviaciones estándar y en el cálculo de frecuencias y porcentajes, tanto para la descripción sociodemográfica de la muestra como para la evaluación de la prevalencia de comportamientos de riesgo social ya realizados por los participantes en el estudio. Finalmente, para la comparación de medias obtenidas en la escala actitudinal en función del género se emplearon pruebas de análisis de la varianza univariantes (ONEWAY Anova).

3. Resultados

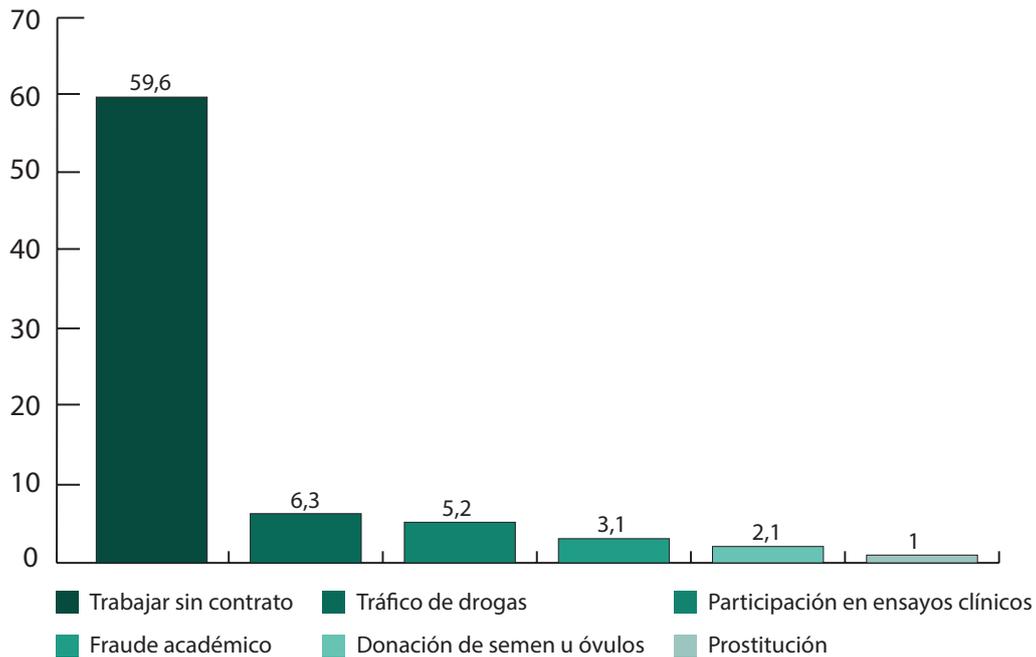
3.1. Características sociodemográficas y sociolaborales de la muestra

La muestra estuvo compuesta por un 80,2% de mujeres y un 19,8% de hombres. La media de edad fue de 26,84 años (D.T.=6,29), siendo de 26,09 (D.T.=5,33) en el caso de las mujeres y de 29,84 (D.T.=6,29) en el de los hombres. Respecto a la percepción de la propia situación económica, el 39,6% de los participantes consideraron su renta como baja, el 39,6% como media-baja, el 18,8% como media, y solo un 2% la consideran media-alta o como alta. En cuanto a su situación sociolaboral, los participantes mayoritariamente vivían con sus padres (44,8%), seguidos por un 24% que convivían en pareja, y el (16,7%) que compartían piso. Respecto a su situación económica, en la mayoría de casos la principal fuente de ingresos provenía de las rentas del trabajo (38,5%), seguida de ayudas familiares (21,9%). A este respecto, el 60,5% de los estudiantes que percibían apoyo económico de sus familiares, lo recibían de parte de sus padres. En cuanto a la situación laboral de los participantes, un 75,8% de la muestra trabajaba en el momento del estudio. No obstante, del 24,2% de estudiantes que no trabajan, el 60,9% no estaban inscritos en el registro de desempleados. En cuanto a la dedicación, un 59,5% de los participantes trabajaban a jornada parcial, un 21,6% trabajaba a jornada completa, y un 14,9% lo hacía de forma intermitente. Un 4,1% informó de disponer de dos trabajos (uno a tiempo parcial y otro esporádico; o dedicación completa en uno y parcial en el otro). No obstante, representa un dato relativamente positivo el hecho de que el tipo de contrato más habitual entre los participantes en el estudio fuera el de carácter indefinido (35,5%), seguido del eventual (32,9%). En cuanto a las becas obtenidas por los estudiantes encuestados a lo largo de los dos años previos al estudio, un 39,6% no había recibido ningún tipo de ayuda (ni Beca de Equidad ni Beca General).

3.2. Comportamientos de riesgo

El Gráfico I resume aquellos comportamientos relacionados con el riesgo social que los participantes informaron haber realizado a lo largo de su paso por la universidad, con el único propósito de poder costearse los estudios. Como puede observarse, el comportamiento de riesgo social más prevalente en nuestro estudio fue el de haber trabajado en el pasado sin contrato (35,8%). De hecho, un 21,1% de participantes afirmó que lo hacía en el momento de contestar la encuesta, por lo que el total de estudiantes que en algún momento ha trabajado sin contrato ascendió al 56,9%. Además, el 2,1% en algún momento había cobrado por sus apuntes o realizado trabajos para otras personas: y un 1% lo hacía en el momento del estudio, por lo que el porcentaje total de este «fraude académico» (en tanto que se altera el rendimiento académico de terceras personas mediante una cierta suplantación de la identidad por parte del estudiante que realiza estos trabajos a cambio de dinero) era del 3,1%. Un 5,2% de los estudiantes había participado en algún momento en ensayos clínicos, y un 2,1% había donado semen u óvulos para obtener el dinero necesario para poder financiarse la carrera. Finalmente, un 6,3% manifestó que había traficado con drogas, e incluso un participante declaró haberse prostituido para poder mantener sus estudios universitarios.

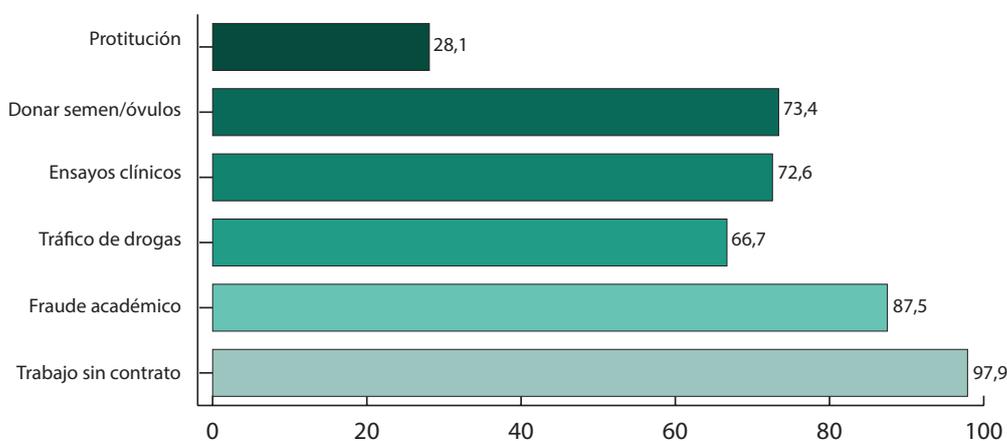
Gráfico I. Frecuencia de realización de conductas de riesgo



3.3. Actitudes respecto a los comportamientos de riesgo.

Tal como se resume en el Gráfico II, el 97,9% de participantes mostraron en la escala actitudinal en mayor o menor medida, su disposición a trabajar sin contrato, y un 87,5% se valoraba la posibilidad de comerciar con sus apuntes y trabajos para ganar dinero. El 72,6% de encuestados se manifestaron dispuestos a participar en ensayos clínicos o a donar óvulos o esperma (73,4%) a cambio de dinero. Finalmente, el 66,7% se manifestaba en cierta medida dispuestos a traficar con drogas, e incluso un relevante 28,1% no descartaba completamente la posibilidad de prostituirse para poder financiarse la carrera.

Gráfico II. Tasa de estudiantes dispuestos a realizar comportamientos de riesgo para pagar sus estudios



Por su parte, la Tabla I expresa la puntuación media en la escala actitudinal (rango 0-10) de los estudiantes que mostraron algún tipo de intención de realizar los comportamientos de riesgo evaluados y reflejan el nivel de predisposición a llevarlas a cabo en caso de ser preciso para financiarse los estudios.

Tabla I. Medias en la puntuación de la escala actitudinal (disposición a realizar conductas de riesgo)

	Media en la escala	Renta baja	Renta media-baja	Renta media	Hombres	Mujeres
Trabajar sin contrato	8,80	9,68	8,50	7,31	7,42	8,91
Fraude académico	7,12	7,76	6,55	6,67	4,68	6,61
Tráfico de drogas	6,38	6,86	6,13	5,55	4,10	4,30
Ensayos clínicos	5,41	5,71	5,26	4,22	3,89	4,01
Donación de semen u óvulos	6,02	6,00	5,90	6,00	6,11	4,04
Prostitución	4,69	4,25	4,42	4,25	2,47	1,04

Además, se observó cómo estas actitudes eran generalmente mayores en aquellos estudiantes con rentas bajas, por lo que se trata de un colectivo especialmente vulnerable a la exclusión social. Los comportamientos en los que los participantes se mostraron más dispuestos a realizar fueron en este grupo, de mayor a menor: trabajar sin contrato, realizar trabajos universitarios para terceras personas a cambio de dinero, traficar con drogas, donar óvulos o esperma, participar en ensayos clínicos remunerados y, finalmente, prostituirse. En cuanto al género, las mujeres puntuaron de forma estadísticamente significativa por encima de los hombres en su actitud respecto a trabajar sin contrato ($F=7,650$; $p=.007$), y en cuanto a vender sus apuntes o realizar trabajos universitarios para terceros ($F=6,815$; $p=.011$). Por su parte, los hombres obtuvieron puntuaciones medias superiores a las mujeres (siendo estas diferencias de medias estadísticamente significativas) en cuanto a su actitud en relación a la posibilidad de donar esperma ($F=4,637$; $p=.034$), y prostituirse ($F=5,751$; $p=.018$). Finalmente, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en relación a su predisposición a traficar con drogas y a participar en ensayos clínicos.

4. Discusión

En primer lugar, en cuanto al impacto de los recortes en las políticas en materia de becas realizados durante los años de recesión económica, éste se ve reflejado en nuestro estudio, dado que un alto porcentaje de participantes que las habían solicitado (prácticamente en 40%) no había recibido ningún tipo de ayuda al estudio. En lo referente a la situación laboral de nuestros encuestados, a pesar de que la mayoría de ellos declaró disponer de trabajo, la mayor parte de ellos percibía su propia situación económica como media-baja o directamente baja. Esto sugiere que reciben una escasa retribución por su trabajo, y que, en general, desarrollan sus actividades laborales en unas condiciones precarias. La existencia de esta precariedad laboral se ve apoyada por el hecho de que, aunque una gran proporción de encuestados convivía con sus familias, y manifestaba que su principal fuente de ingresos era su propio trabajo, de hecho, dependían de la ayuda económica proporcionada por sus familiares para poder costearse sus estudios universitarios. También en relación a la precariedad en la que desarrollaban su trabajo, los resultados revelaron que la dedicación laboral más habitual era aquella a tiempo parcial (en sintonía con la tendencia general del mercado laboral en nuestro país), e incluso una gran parte disponían de una o más ocupaciones sin un contrato laboral, aunque ciertamente, se observó que el 35,5% de los participantes que trabajaban en el momento del estudio lo hacían con un contrato indefinido.

Por tanto, a pesar de que los participantes no descartaban abandonar sus estudios ante su complicada situación socioeconómica, la mayoría la afrontaban alternando estudios y trabajo, o incluso acudiendo a alternativas menos lícitas y relacionadas con la misma exclusión social contra la cual quieren intervenir en su futuro profesional, cómo el tráfico de drogas, entre otras. En cuanto a estos comportamientos relacionados con la exclusión social que los estudiantes manifestaron haber realizado en alguna ocasión para financiarse los estudios universitarios, un elevado número de participantes habían trabajado sin contrato (con la consiguiente vulneración de sus derechos y la exposición a situaciones de vulnerabilidad e indefensión). Además, se registraron casos en todos los comportamientos de riesgo evaluados, incluso en lo referente al tráfico de drogas o la prostitución, lo que constituye una realidad francamente alarmante, e incluso dramática.

También resulta significativo el hecho de que la práctica totalidad de los participantes declaró que, si fuera necesario para pagarse la carrera, estaban dispuestos a realizar alguno de los comportamientos de riesgo evaluados en la escala, aunque en el pasado nunca se lo hubieran planteado. De hecho, se registró un elevado índice de estudiantes dispuestos a trabajar sin contrato y a traficar con drogas, si se diera el caso de que sus estudios dependieran de ello. Respecto a las diferencias de género, las mujeres se mostraron más predispuestas a trabajar sin contrato y a realizar trabajos académicos para terceros, mientras que los hombres mostraron una mayor disposición a ejercer la prostitución y a donar esperma. En cuanto a la participación en ensayos clínicos o traficar con drogas, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

Además, se observó una posible relación inversa entre la percepción del propio nivel adquisitivo y la realización de conductas de riesgo social, o la disposición de llevarlas a cabo en el futuro. Nuestros resultados sugieren que los estudiantes con menor nivel adquisitivo se pueden ver en ocasiones forzados a aceptar trabajar en condiciones precarias durante sus estudios, cuando no a exponerse a otras situaciones que no se plantearían si no fuera por la necesidad de obtener los recursos mínimos para poder mantenerse en la universidad. Cabe incluso reflexionar sobre hasta qué punto esto podría comprometer su rendimiento académico, dada la interferencia de estas situaciones de riesgo en el correcto seguimiento por parte de estos y estas estudiantes de las actividades académicas. Además, cabría también profundizar en la posibilidad de que, estas situaciones y conductas con las que han entrado en contacto a lo largo de sus estudios se pudieran cronificar, por lo que paradójicamente su paso por la Universidad, en vez de haber actuado como un ascensor social, habría precisamente supuesto su puerta de entrada a la exclusión. En estos casos estaríamos delante de una realidad hasta ahora inexplorada: la de los estudiantes universitarios en situación de riesgo de exclusión social a causa de su propia motivación académica.

Por tanto, en el futuro es preciso realizar estudios más amplios y profundos en relación al impacto de la crisis económica y sus derivadas, no solo en los estudiantes de Educación Social de la Universitat de Barcelona a los que se pudo acceder para este estudio, sino a nivel global del sistema universitario, donde según el tipo de grado y de Comunidad Autónoma, las diferencias en los precios de matrículas son notables (Andreu y Pérez, 2014). Cabe además, emprender un proceso de reflexión dentro de la institución académica respecto a cómo prevenir y detectar estos casos, y especialmente en relación a cómo actuar para revertir estas situaciones una vez son una realidad, para alejar a los estudiantes de la exclusión más o menos latente en la que se puedan hallar inmersos.

No obstante, hay que valorar nuestros resultados con cautela debido a sus limitaciones metodológicas (tamaño de la muestra, sesgo en el tipo de población evaluada, que pertenece a un segmento muy concre-

to de una determinada institución universitaria, etc.), que han de ser tenidas en cuenta en estos hipotéticos estudios futuros. Ciertamente, nuestra muestra no es representativa de toda la población universitaria y además se ha de considerar el grado de compromiso que podría significar la respuesta a algunas preguntas planteadas en la encuesta podría haber provocado un efecto de «deseabilidad social» que habría sesgado, al menos parcialmente, nuestros resultados. No obstante, este estudio apunta hacia una preocupante realidad, fruto del pasado y del presente contexto económico, así como de las políticas públicas llevadas a cabo para afrontarlo. Esta hipotética realidad exige la atención de las instituciones públicas (especialmente la universitaria), las cuáles han de asumir la responsabilidad de velar por la igualdad de derechos y oportunidades de los jóvenes, no ya solo en cuanto al acceso a la formación universitaria, sino también en la prevención del abandono académico por causas sociales, y de las conductas de riesgo que puedan estar dispuestos y dispuestas a realizar para evitarlo, y sus consecuencias a nivel psicológico, social y moral.

Referencias bibliográficas

- Alonso, Matilde y Furió, Elías (2010): “La economía española. Del crecimiento a la crisis pasando por la burbuja inmobiliaria”. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine. De 1808 au temps présent*, (6). Doi: 10.4000/ceec.3212.
- Elías Andreu, Marina y Daza Pérez, Lidia (2014): “Sistema de becas y equidad participativa en la Universidad”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (1), 233-251.
- Agència Catalana de Qualitat Universitària (2014). Universitat i treball a Catalunya. Informe de la inserció laboral de la població catalana de les universitats catalanes. Disponible online en http://www.aqu.cat/doc/doc_14857668_1.pdf, consultado el 20 de noviembre de 2016.
- Bel Adell, Carmen (2002): “Exclusión social: Origen y características”. Ponencia presentada en Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos, 30 de enero, en Murcia. Disponible en: http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf.
- Constitución Española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978).
- EUROSTAT (2015). Statistics on income, social inclusion and living conditions. Disponible en: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_50&plugin=1.
- Escardibul, Josep Oriol, Morales, Susana, Pérez, Carmen y De la Torre, Eva (2013): “Evolución de los precios de matrícula en las enseñanzas universitarias por CCAA (1992-2013): un análisis antes después del Espacio Europeo de Educación Superior”. Comunicación en Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE), Asociación de Economía de la Educación (AEDE), Universidad de La Coruña.
- Gil, Fernando. (2002). *La exclusión social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Hernández Armenteros Juan y Pérez García, José A. (2013): Informe sobre el “Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2013- 2014”. <http://www.comunicacion.us.es/sites/default/files/Documento%20de%20trabajo%20RD%20Becas.pdf>, consultado el 25 de noviembre de 2016.
- Hernández Pedreño, Manuel (2010): “El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 25-46. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419173003>, consultado el 15 de noviembre de 2016.

- IDESCAT (2012). Població en risc de pobresa o d'exclusió social. Disponible en: <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8510>.
- INE (2014). Encuesta de Población Activa del primer trimestre de 2014. Disponible en: http://www.ine.es/inebaseDYN/epa30308/epa_inicio.htm.
- Langa Rosado, Delia y Río Ruiz, Manuel Ángel (2013): "Los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas". *Tempora. Revista de Sociología de la Educación*, 16, 71-96.
- Laparra, Miguel. (2010). *El primer impacto de la crisis en la cohesión social en España*. Madrid: Fundación Foessa).
- Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. (BOE núm. 162, 7 de julio de 2012).
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. (BOE núm. 298, 14 de diciembre de 1999).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295, 10 de diciembre de 2013).
- Lorenzo, Francisco. (Dir.). (2014). VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. (Madrid. Fundación Foessa).
- Navarro, José (2014): "La inserción laboral de los titulados universitarios de clase obrera en Cataluña". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2), 488-510.
- Observatori de l'Estudiant de la Univeritat de Barcelona (2016). Informe executiu. Enquesta sobre condicions de vida i participació dels estudiants universitaris ECoVIPEU-UB. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/104204>.
- Organización de las Naciones Unidas (1995). The Copenhagen Declaration and Programme of Action. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/pdf/COPENHAG.PDF>.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). World Economic Situation and Prospect 2015. Disponible en: <http://www.un.org/en/development/desa/policy/wesp/>
- Unión General de Trabajadores (2014). Boletín Precariedad Popular. Disponible en: <http://www.ugt.es/Publicaciones/bolet%C3%ADn-prepariedad-popular-JUVENTUD.pdf>.
- Unión General de Trabajadores (2014). Dos años de reforma laboral: evolución del empleo, la contratación, los despidos y la negociación colectiva. Disponible en; <http://www.ugtextremadura.org/userfiles/029667153f3d6854fa13d283a74689e3.pdf>.
- Real Decreto 1000/2012, de 29 de junio, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio, para el curso 2012-2013 y se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas. (BOE núm. 160, 5 de julio de 2012).
- Real Decreto 609/2013, 2 de agosto, por el que se establecen umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2013-2014, y se modifica particularmente el real decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizado. (BOE núm. 185, 3 de agosto de 2013).

Río Ruiz, Manuel Ángel. (2014): “Efectos de la conversión en becario y consecuencias de la reforma del sistema de becas entre universitarios de clase obrera”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2), 468-487.

Subirats, Joan (dir.) (2004): *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Dispositivos de control y reproducción de desigualdades en la intervención con jóvenes migrantes

Control devices and reproduction of inequalities in intervention for young migrants

Elisabet Marco Arocas¹

Resumen

El contexto de la migración transnacional, los jóvenes migrantes encuentran en su minoría de edad las posibilidades de penetrar en Europa. Su migración pone de manifiesto las contradicciones de los sistemas de protección que, aunque sujetos a los principios rectores de la Convención de Derechos de la Infancia, reproducen las desigualdades de edad, etnia y clase social. En el presente artículo se reconstruyen las lógicas de control, vigilancia y selección que imperan en los diversos dispositivos desplegados para afrontar el fenómeno. La etnografía realizada se articula a través de entrevistas a jóvenes migrantes que llegaron al territorio valenciano cuando eran menores de edad, así como la experiencia como educadora social en centros de acogida y el análisis documental. A través de las voces de los protagonistas del hecho migratorio se ponen de manifiesto y se analizan los puntos de fuga, las contradicciones y las lógicas paternalistas y asistenciales que encierra la atención al proceso migratorio. Con la llegada de la mayoría de edad que pone fin a la obligación de protección del Estado, también caducan los derechos de estos jóvenes. Los dispositivos puestos en práctica bajo tutela, a su vez, reproducen las desigualdades que, en definitiva, limitan su acceso, en condiciones de igualdad, a los derechos y recursos sociales. Las realidades de los jóvenes que emprenden un proceso migratorio en solitario se construyen, al mismo tiempo, a través del principio de protección y la dinámica que (re)produce la exclusión social.

Palabras clave

Jóvenes migrantes, intervención social, dispositivos de control, sistema de protección de menores, etnografía.

Abstract

In the context of transnational migration, young migrants find the possibility to penetrate in Europe as minors. Their migration reveals the contradictions of protection systems that, although subject to the guiding principles of the Convention on the Rights of the Child, it reproduces the inequalities of age, ethnicity and social class. This article reconstructs the control, surveillance and selection logic that prevail in the various devices deployed to deal with the phenomenon. The ethnography is articulated through interviews with young migrants who arrived to the Valencian territory when they were minors, the experience of the author as a social educator in reception centres, and the document analysis.

¹ Universitat de València, elisabet.marco@uv.es

Through the voices of the protagonists of the migratory fact, the article reveals and analyse the leak points, the contradictions and the paternalistic and assistance logics that are interwoven in the migration process. When young migrants come of age, the obligation of protection of the State finishes, and the rights of these young people also expire. The mechanisms put in place under tutelage, in turn, reproduce the inequalities that, in short, limit their access, on an equal basis, to social rights and resources. The realities of young people embarking on a migration process alone are built at the same time through the protection principle and the dynamics that (re) produces social exclusion.

Keywords

Young migrants, social intervention, control devices, child protection system, ethnography.

Recibido: 04-10-2016

Aceptado: 14-12-2016

1. Introducción

Parafraseando a Marín Criado (1998), toda investigación es una historia y toda historia, por mucho que quiera revestirse de objetividad científica, es una apuesta. Supone una elección de personajes principales –en este caso, los jóvenes menores de edad de origen marroquí que emprenden en solitario sus proyectos migratorios– y de las «jugadas más importantes». Ni uno ni las otras, son evidentes a simple vista, dependen de una perspectiva teórica no exenta de una perspectiva política de quien cuenta la historia: «A partir de una perspectiva particular, se trazará el argumento, se relacionaran acontecimientos, se repartirán papeles de “buenos” y “malos”, se construirá un desenlace... Toda historia es un relato parcial e interesado» (Martín Criado, 1998:21). El argumento de esta historia gira en torno a las diversas trayectorias y experiencias vitales de jóvenes que un día decidieron hacer realidad su proyecto migratorio y llegaron a territorio valenciano.

Nos centramos en esta historia en una parte de los migrantes menores de edad que llegan a territorio español, en aquellos que son visibilizados por su acceso al sistema de protección de menores, conocidos en términos jurídicos como «menores extranjeros no acompañados», término que sometemos a dialéctica y que trataremos de evitar. Los jóvenes migrantes menores de edad, encuentran en la legislación vigente en el territorio español, la posibilidad de doblar el estricto control fronterizo ejercido a instancias de Europa, para la cual España actúa como frontera sud. Los procesos selectivos desplegados en las fronteras se trasladan a una red de múltiples tecnologías de control, que no necesariamente se ubican en el espacio, sino que también se insertan en los procedimientos responsables de establecer un conjunto de categorizaciones y clasificaciones aplicadas a unos determinados «sujetos de gobierno» (Inda, 2005; en Jiménez, 2011). En este punto de la historia, aparecen el resto de personajes: los agentes que modelan el fenómeno de la migración en España y que determinan la manera de relacionarnos con ella y, más específicamente, los agentes y elementos que operan en orden social y simbólico en la definición del sujeto jurídico «menor extranjero no acompañado». La doble condición implícita en esta categoría –menores sujetos a derechos y migrantes objetos de control– revela, por una parte el protagonismo del Derecho y su función como constructor de la diferencia y de otra, los mecanismos que legitima, a saber en esta historia: racialización, segregación y discriminación.

El fenómeno social de la migración de menores de edad empieza a visibilizarse en el territorio español a finales de los años 90, tomando fuerza en el País Valencià a partir del 2004. En estos años de presencia del fenómeno son muchos los estudios e investigaciones elaborados al respecto desde diferentes ámbitos. La historia –investigación– en la que se apoya este artículo se nutre de muchos de ellos, destacando aquellos que contribuyen a revelar las lógicas que construyen a este colectivo como una amenaza y un problema y que impulsan el debate y la reflexión sobre el papel que ejerce la intervención social, jurídica, policial e institucional en la criminalización y exclusión social de estos jóvenes. Aunque no de manera exclusiva, se ha tratado de extraer de toda la literatura existente una muestra representativa del elevado número de investigadoras que han contribuido al conocimiento del fenómeno, con el propósito de poner en relieve la inestimable labor de las mujeres en la producción de saber científico y, muy especialmente en el ámbito que nos ocupa (Suárez, 2002; 2006, Jiménez, 2003: 2011; Quiroga, 2003; Monteros, 2007; y Empez, 2004, entre otras.)

A pesar de las casi dos décadas de presencia del fenómeno y la abundancia tan instrumentalizada de este perfil de menores en el sistema de protección, no se ha generado ningún sistema para evaluar las actuaciones llevadas a cabo ni se han activado mecanismos de seguimiento posterior a la salida de los centros que muestren resultados sobre las intervenciones. Es por ello que esta investigación se interesa, especialmente, en jóvenes que han salido del sistema de protección al alcanzar la mayoría de edad, concretamente en el colectivo marroquí por el volumen que representan, y que continúan en el territorio español, con intención de acercarnos desde sus propias voces, en sus experiencias y valoraciones, así como estrategias y trayectorias que han diseñado en respuesta a estas actuaciones e intervenciones y a su propio proyecto migratorio. Cabe señalar que se aborda este hecho migratorio como exclusivamente masculino, lo cual no significa que no haya niñas que migren sin la compañía de un referente adulto. No obstante, el número de chicas está lejos de las dimensiones y de la significación que presenta la migración de chicos en el sistema de protección, hecho que revela la intensa vulnerabilidad a la que se exponen ellas en los complejos procesos migratorios.

La apuesta en el presente artículo, es analizar cómo los jóvenes migrantes menores de edad devienen objetos de protección bajo una lógica de control que problematiza e invisibiliza su protagonismo y niega su autonomía, al tiempo que oculta los factores estructurales y las lógicas derivadas del mercado de trabajo que motivan sus trayectorias. Pondremos la atención en el papel de los dispositivos desplegados para hacer frente a este fenómeno social en la producción y reproducción de las desigualdades de edad, étnicas y de clase social.

2. Metodología: una etnografía dilatada en el tiempo

El rol de la investigadora como educadora en el contexto de los centros de protección de atención a este perfil de jóvenes evidencia su involucración desde antes del mismo inicio de la investigación con el objeto de estudio. La asunción de una perspectiva situada, no está exenta de esfuerzos de reflexividad y responsabilidad sobre las decisiones tomadas en el proceso científico. En este sentido, la posición epistemológica que marca el rumbo de esta investigación es la etnografía crítica que, como plantea Pujadas (2004), «no pretende tanto producir conocimiento válido y contrastable sobre la realidad social y cultural como ofrecer elementos de reflexión para la transformación de la sociedad y poner de relieve las relaciones de poder entreligadas en las desigualdades de género, clase, étnicas, y de otras formas de dominación» (2004: 338). Unas desigualdades que, en este caso concreto, son producto de la estructura social pero también del modelo de gobierno de las poblaciones.

Desde la perspectiva cualitativa, el trabajo etnográfico se ha nutrido de datos provenientes de tres tipos de técnicas:

- a) el análisis documental ha consistido en la revisión de normativa y documentos relativos a la protección de la infancia y funcionamiento de los centros de protección.
- b) la observación participante atravesada por la vivencia cotidiana de la investigadora en las realidades de los jóvenes estudiados y por las dinámicas y contradicciones insertas en el ámbito de la atención e intervención social. Las circunstancias en las que se realiza la observación, requieren de cierta vigilancia metodológica dada el doble rol de la investigadora: como educadora en el contexto institucional y como observadora desde fuera de él. En el trabajo de campo convergen tanto la observación participante como la autoobservación en un continuo tránsito de una a otra.
- c) las entrevistas semi-estructuradas a los jóvenes migrantes constituyen el núcleo central de esta investigación, dado que permiten estudiar y comprender la migración y trayectorias vitales a través de sus propias voces para captar la producción de sentido a través de sus experiencias. Se entrevistaron a jóvenes que hubieran estado tutelados por la Administración valenciana y cuya trayectoria en el centro de acogida de menores fuera superior a un año y medio hasta alcanzar la mayoría de edad, y que continuaran residiendo en territorio valenciano tras la salida. Dentro de un universo muy amplio se buscaban: jóvenes atendidos en pisos de emancipación; jóvenes que vivieran de forma autónoma y con lugar de trabajo; jóvenes que continuaran en el territorio sin ocupación y sin recurso de emancipación. Entre los perfiles, jóvenes procedentes de entornos rurales y de zonas urbanas de Marruecos así como también jóvenes con un nivel de castellano que permitiese realizar este tipo de entrevista con seguridad y fluidez, lo cual requirió de varios encuentros y selección.

Las dificultades para encontrar uno de los perfiles, en concreto el de jóvenes localizados en el territorio sin recurso de emancipación y sin recurso laboral, y la información sobre sus trayectorias y destinos recopilada durante el proceso de búsqueda, contiene información relevante para los objetivos de la investigación. Finalmente se han utilizado para el estudio ocho entrevistas semi-estructuradas. El guion se configura con un orden puramente cronológico: la creación de un hilo argumental a partir de tres etapas: génesis del proyecto migratorio; modo de llegada a España y acceso al sistema de protección; recorrido institucional; y vida actual fuera del sistema de protección de menores. Historias que hemos reconstruido con la intención principal de contribuir al conocimiento sobre el fenómeno social de la migración de los menores de edad.

3. El sueño migratorio en el contexto de la migración transnacional

Pese a que las razones de irrupción de estos jóvenes en el campo migratorio no pueden reducirse a una colección de motivos, objetivos y expectativas, las narrativas de los jóvenes revelan tres elementos que articulan la decisión migratoria: concilian la escuela con el trabajo desde edades tempranas para ayudar a la familia; esta conciliación entre trabajo y estudio, además, se enmarca en un espacio de escasa libertad marcado por un sistema tradicional que impregna las diversas instituciones; finalmente y como detonante, influye el panorama en el que quedan en el lugar de origen cuando muchos iguales han marchado: insertos en el campo social transnacional, la referencia migratoria y las dinámicas del mercado laboral global, marcan las subjetividades de los más jóvenes.

«Tenía 13 años estudiaba en el colegio en Zouair, y día a día trabajaba en el campo, en el campo de mi abuela». (E-3).

«[...] pero en cuanto me doy cuenta veo que ya no están mis amigos ni nada... Ya no puedo ni salir ya ni nada... salgo y no veo nada ¿sabes? Y también tenía que ir a buscar la vida». (E-6).

Partimos de entender la migración de estos jóvenes –como han hecho diversos estudios anteriores (Suarez,2006; Jiménez, 2011; Empez,2014...–, desde su papel protagonista y autónomo en un campo migratorio transnacional que les precede y dentro del cual se configuran sus motivaciones y expectativas, es decir, sus subjetividades son también producto de esta transnacionalidad. Los jóvenes migran porque persiguen unos sueños, tienen objetivos específicos, aunque esto no significa que sus proyectos migratorios sean completamente sólidos. De hecho a menudo se diluyen en función de los recursos a los que acceden y las condiciones en las que puedan cruzar la frontera. No obstante representan modelos de resistencia que van más allá de una mera adaptación al mundo sino que se trata de nuevas formas de vivir la infancia, la adolescencia y la juventud. Ya Freire decía que, «soñar no es solo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres» (Freire, 1993: 116). La migración de los jóvenes substituye el acceso al mercado de trabajo como ritual de paso hacia la vida adulta, al menos por lo que se refiere a su simbolismo y a la carga de responsabilidad que implica tomar la decisión de iniciar el proyecto migratorio. A su vez, la frontera geográfica deviene simbólicamente la frontera entre ambas edades. La migración acontece una forma de resistencia frente a contextos a los que se ven abocados que coartan sus posibilidades, tejida del deseo de promoción social, la voluntad de ayudar a sus familias y el ansia de vivir de manera diferente la infancia y juventud. Ideales todos que se gestan conforme las posibilidades de penetrar en Europa.

Con la migración, estos jóvenes –como también sus familias– se insertan en múltiples espacios y entran en contacto con los poderes reguladores y la cultura hegemónica de más de un Estado. Experimentan, en una multiplicidad de lugares, las capas de poder que los moldean, motivan y condicionan sus (re)acciones. Entre las dinámicas y la información que circulan en el campo transnacional y que articulan las posibilidades e itinerarios de los jóvenes, cobra especial significación la existencia de redes de iguales que reducen riesgos y costes del hecho migratorio, redes de solidaridad transnacional que se ubican en un espacio social amplio y no se limitan solo a las del entorno de origen. Además de los recursos propios que dan soporte a sus proyectos, comprobamos como una vez en la sociedad de destino, la movilidad y el diseño de sus itinerarios guarda relación con el control policial, el tipo de recursos de protección existentes y las diferentes prácticas administrativas llevadas a cabo en las distintas comunidades autónomas.

«Porque mi tío no me recomendó los centros de Murcia, me dijo que son diferentes de los de Valencia que son más buenos». (E-3).

«Nos llevaron para el centro, a un centro de menores, a un centro de menores que eran todos españoles, todo español, sí, eran todos españoles pero nosotros hemos estao... tal. Pues nos pasamos unos días, pero hemos tenido problemas con el director, o sea nos decían así, directamente, o sea vamos: “Aquí no podemos estar vosotros, porque no, aquí somos todos españoles”». (E-7).

Los diversos itinerarios de los jóvenes se articulan frente al control ejercido desde las instituciones y los procedimientos que estas aplican. En cambio, las dinámicas que motivan su movilidad se ocultan tras

la categorización del colectivo «menores extranjeros no acompañado» y los discursos homogeneizadores que clasifican a estos jóvenes. Discursos que los definen como un colectivo errante y que se reproducen en el ámbito de la intervención social, cargando de significados negativos la migración de los menores de edad.

La construcción de estos jóvenes como «otros» requiere la atención de la construcción social del estigma desde una doble perspectiva: los jóvenes poseen unos atributos que los diferencian socialmente –rasgos físicos y fenotípicos– y que se perciben directamente. Atributos que desembocan en el menosprecio y que configuran el estigma y los desacredita (Goffman, 1986). Un descredito que, en el caso de los jóvenes de origen marroquí, imbrica con el imaginario colectivo español repleto de estereotipos y prejuicios con un notable rechazo social hacia el mundo árabe y musulmán; por otra parte, las categorías de extranjero e inmigrante –categorización jurídica que ha devenido categorización social– se asocia con el término irregular, haciéndoles desacreditables. Esta construcción proyecta una imagen problemática que criminaliza al colectivo y que se extiende a sus familias a quienes se les presupone y responsabiliza de facilitar y/o permitir la migración de los más jóvenes. No cabe decir que se trata de una construcción reduccionista y falaz pero con gran calado producto de una mirada etnocéntrica predominante y para nada exenta de intereses.

A raíz de la estandarización en las últimas décadas del menor de edad como «sujeto a proteger», la movilidad transgresora y no prevista de los menores de edad los convierte en los migrantes más «incomodos» dado que ponen de manifiesto las contradicciones del sistema migratorio europeo: no se les esperaba ni en los circuitos de protección de la infancia ni en la política migratoria de la Unión Europea afianzando así su percepción como «intrusos» (Jiménez, 2011). Los discursos y prácticas que se establecen a través de esta mirada homogénea, reduccionista y conflictiva sobre el colectivo legitiman los procedimientos y las actuaciones que los construyen como *intrusos* y, como tales, devendrán personas desacreditables.

Tanto si los jóvenes son detectados por los cuerpos de seguridad como si se presentan solos en las comisarías, el protocolo de actuación establecido revela los mecanismos de poder y control que legitiman determinadas prácticas que dividen a los jóvenes y los separan de otros menores de edad, especialmente en los procesos de reconocimiento y aplicación de sus derechos. El acceso al sistema de protección se realiza a través del sistema policial, los cuerpos de seguridad identifican y registran a los jóvenes y les acompañan en el procedimiento de determinación de la edad. Así, los migrantes menores de edad son desacreditados en el umbral de acceso al circuito de protección, dado que el procedimiento de determinación de la edad, que se realiza sin ninguna distinción e independientemente de las características de los jóvenes, evidencia la intención de cuestionar su necesidad de protección y dejar fuera del circuito a aquellos que según estimen los resultados de las pruebas, sean mayores de edad.

«Salieron y me dijeron que les seguí, y nada fui con ellos y me llevaron a hacer las fotos, a hacer las huellas, un policía detrás y otro delante, como si fuera un delincuente...». (E-4).

«Sí, me hicieron las pruebas antes de llevarme al centro. Bueno nos hicieron la prueba a los dos. De mí sí dudaban. Porque me veían como mayor, me decían: “Tú, mayor, directamente en el avión”. Pero resultó que no, que era menor. Pero mi aspecto les transmitía que yo era mayor». (E-1).

Junto a la determinación de la edad, la instrumentalización del vínculo familiar para desacreditar la necesidad de protección amenaza el acceso al circuito de protección, motivo por el cual los jóvenes

esconden la presencia –más o menos cercana– de referentes o familiares. Camuflan su estrategia migratoria y asimilan los rasgos que permiten su categorización. Los jóvenes elaboran sus historias con una estructura similar, con elementos narrativos que eviten delatar y poner en peligro a las personas que han facilitado o ayudado en la travesía. Conscientes del control al que se exponen, reconstruyen sus historias al hilo de aquello confesable y que no ponga en riesgo sus posibilidades de acceder al sistema de protección. Historias que algunos mantendrán durante el recorrido por los centros y que evidencia su percepción de los centros de acogida y del personal adscrito a ellos como dispositivos de control.

«Ha venido la policía, te hacen un par de preguntas, cómo venías y eso, te llevan al hospital [...] Yo conté que venía debajo de un camión, que era una mentira, que es para que no entremos a problemas: “¿De dónde sacaste los papeles falsos? Porque es un delito, ¿sabes? Es un delito”. Bueno, les dije que venía debajo de un camión y bueno, esa es la idea que de momento todo el mundo sabía. Eres la única, bueno, eres la segunda que sabe que vine con papeles falsos». (E-2).

4. Dentro del circuito de protección

Una vez etiquetados como «menores extranjeros no acompañados», los jóvenes ingresan en el Centro de Recepción. Pese haber accedido al sistema, los jóvenes interiorizan el control y la inseguridad: sus comportamientos y actitudes se enmarcan en un decidido intento de adaptación a la dinámica institucional y hacer aquello que creen que se espera de ellos, «portarse bien». La rearticulación de estas estrategias de adaptación/asimilación en sus discursos, revela la autopercepción de la condición de «intrusos», al tiempo que desenmascara la incertidumbre que introducen ciertas intervenciones y prácticas profesionales e institucionales, como es la amenaza de la repatriación. Los jóvenes responden a las interpelaciones y generan sus estrategias de adaptación a un medio con profundas contradicciones debido al tránsito desde posiciones tan polarizadas como el principio de protección y la práctica de la expulsión.

«[...] luego nos trasladaron a Valencia, en un centro de recepción. Y ahí, nada más entrar, nos querían echar. Bueno, nos decían que en Bilbao los centros eran mejores». (E-1).

La tarea de transmitir las normas de funcionamiento de la institución corresponde al equipo educativo. No obstante, los jóvenes desarrollan en su entorno un corpus de saberes útiles que facilitan la adaptación de los recién llegados, un recurso que ellos mismos (re)producen y que son esenciales en la mayoría de casos donde las carencias de los equipos de trabajo en cuanto a sus competencia lingüística mediatizan y constriñen las relaciones entre el personal y los jóvenes. Esta adaptación cumple una función principal: pasar desapercibidos y no tener «problemas», especialmente con el personal del centro dado que serán ellos quienes tramitarán la regularización documental.

Los jóvenes, conscientes de los estereotipos y el estigma social que se les atribuye en esta sociedad, perciben las problemáticas y los conflictos en los que se ven involucrados otros jóvenes marroquíes como perjudiciales para la imagen del colectivo en su totalidad y algunos se esfuerzan por tratar de combatirlos de manera individual.

«Y, bueno, que había buenos... que hemos pasado buenos momentos y malos momentos. Que habían chicos que siempre con problemas, y viene la policía y estas cosas y... que dan mala imagen. Y habían chicos que eran buenos y que daban buena imagen, y yo he estado con los chavales que daban siempre la buena imagen, que nunca he tenido problemas con los educadores, ni con la policía... Hasta ahora que nunca he tenido ninguna problema con nadie». (E-2).

La incertidumbre desciende en el momento que son derivados a los centros de acogida, decisión de la que, en la mayoría de casos, son informados en último momento y de la cual no toman partido. En la mayoría de los casos, la estancia en el Centro de Recepción (según la normativa, 45 días²) se dilata en el tiempo, lo que constata que, más allá del incumplimiento de la normativa en materia de protección de la infancia, la primacía del *interés superior del menor* se supedita a otros intereses, criterios y necesidades que poco tienen que ver con ellos. La derivación al centro de acogida toma especial significado y para muchos jóvenes supone haber superado una prueba más.

«Cuando estuve en Monteolivete no, porque decíamos que podían “un día nos cogen a todos y nos mandan a Marruecos”. En Buñol ya no, porque en Buñol no... eran ya las cosas claras, ya estás estudiando, ya estás haciendo cosas, ya te están informando de cosas, ya tienes... ya tienes los papeles, porque ya tenían el resguardo y en Buñol me ayudaron ya a tenerlos ya. Entonces no había ese miedo». (E-4).

Cabe señalar que, como el resto de comunidades autónomas, en el territorio valenciano se habilitarán, a partir de 2005, centros de carácter específico para la atención de este perfil de menores de edad. Se genera, así, un circuito segregado y paralelo al resto de menores y el acogimiento residencial se establece como la única medida de protección destinada para atenderles.

4.1. Los efectos perversos de la institucionalización

Michel Foucault es un teórico de referencia a la hora de analizar los dispositivos de poder que el Estado aplica sobre las especialidades y los sujetos. En sus indagaciones describe cómo el cuerpo se ve involucrado en relaciones de poder y dominación, subordinado a minuciosos dispositivos y disciplinas en una sociedad que emplea métodos, técnicas y procedimientos para formar a los individuos de una determinada manera: «A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar disciplinas» (Foucault, 2002:83). El objeto de estas disciplinas no es otro que crear personas dóciles, que se puedan conducir fácilmente. Por otra parte, Erving Goffman (2009) [1961] estudia las instituciones totales y, a pesar que se detiene en el caso particular de los hospitales psiquiátricos, según el sociólogo muchas instituciones totales parecen funcionar sin otro objetivo que servir de depósito de interés, aunque públicamente presente un perfil de organización racional, diseñada estrictamente y a conciencia como una máquina efectiva, con finalidades admitidas y aprobadas.

A partir de las indagaciones de Foucault sobre las tecnologías de poder y de Goffman y su ensayo sobre las Instituciones totales, encontramos que detrás de los discursos oficiales existe una voluntad de poder y control de las poblaciones. El análisis de Goffman, nos permite explorar las similitudes entre las instituciones totales que él estudió (que distan en parte de las de ahora) y un Centro de Acogida de Menores (en adelante CAM) de atención específica a este colectivo. De manera sucinta exponemos algunos de los condicionantes y limitaciones del contexto institucional para los fines que pretende en relación a la protección de estos menores.

Como apunta Goffman, «la institución total es un híbrido social, en parte comunidad residencial y en parte organización formal: de ahí su interés sociológico» (Goffman, 2009:27). Si nos ceñimos a

2 Orden de 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Benestar Social, por la que se regulan la tipología y las condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores.

las características centrales de las instituciones totales que cita Goffman, los jóvenes acuden a recursos formativos y laborales externos pero la mayoría de aspectos de sus vidas transcurren en el CAM. Todas las actividades cotidianas aparecen programadas y diseñadas, impuestas por un sistema de normas formales explícitas y supervisadas por un grupo de profesionales. Esta organización racional estructura la rutina del grupo, los espacios y el tiempo, las actividades, las tareas y las relaciones. La rutina individual de cada joven está sujeta a los recursos, los horarios establecidos y la convivencia y otras circunstancias del CAM (ubicación, turnos del personal, etc.), lo que genera su dependencia a la propia organización y estructura. Al ingresar en el CAM, el equipo directivo y educativo instruye a los jóvenes sobre las normas de convivencia y funcionamiento. El joven llega al CAM con un expediente informativo sobre su situación –datos, conducta del pasado, etc.–, que quedará en manos de la institución.

Por otra parte, la entrada en el CAM comporta la convivencia forzada con otros jóvenes y profesionales, estableciéndose lo que Goffman identifica como una relación social forzada.

«Eh... pues a nadie le va a gustar que viva con muchas normas, ni con muchos chicos, cada uno quiere vivir solo, estar él con su familia, por lo cual nosotros al decir: “Ya que he dejado a mi familia, pues voy a aguantar”. Ya que estoy con una gente que me ayudan y tal, pues ahí estoy con ellos». (E-4).

Esta relación forzada se establece jerárquicamente entre dos grupos que detentan diferente estatus y roles: los menores de edad que serán instruidos y los y las profesionales que serán instructores/as. Siguiendo el estudio de Goffman y de lo que él denomina «los ataques contra el estatus del interno como actor», identificamos unas categorías de regimentación que determinan la sumisión de los jóvenes a los reglamentos y juicios que abarcan incluso segmentos minuciosos de la línea de acción individual: forma de vestir, higiene, modo de comer, ordenar el armario, etc. Un proceso de control social que, aun siendo coherente en la sociedad y vida fuera del CAM, deviene especialmente minucioso y restrictivo en el contexto institucional. Comportamientos y actitudes que se registran a través de los diversos instrumentos metodológicos de coordinación, supervisión e intervención socioeducativa.

«Me sentía controlado [...]. En mi habitación también me sentía muy controlado». (E-8).

Esta instrucción formal e informal opera a través de un sistema de refuerzos, privilegios y castigos. Un soporte metodológico que registra los comportamientos y actitudes susceptibles de ser evaluables y que define un comportamiento deseado y aceptable y por tanto, un recorrido institucional ideal que posibilitará el acceso a ciertos privilegios.

Relacionado con el sistema de privilegios, Goffman cita ciertos mecanismos importantes en la vida de la institución, como ahora la jerga institucional, que sirve como vehículo para describir acontecimientos importantes en su mundo particular. Junto con la jerga institucional, los jóvenes se inician en el conocimiento de la estratificación interna y la jurisdicción propia: «un acervo de tradiciones comunes acerca del establecimiento, y alguna información comparativa sobre la vida en otras instituciones totales similares» (2009:65).

«Bueno, yo creo que estaba muy bien con todos, pero sí que me enfadaba a veces con ellos, y bueno, las faltas graves y muy graves, eso es normal, porque a veces tengo la culpa y a veces no la tengo y me lo hacen igual, pero bueno...». (E-5).

Estos elementos son clave para interpretar la distancia y escisión que se produce entre los dos grupos y atraviesa y fractura las tareas de crianza y acompañamiento educativo que se practican en el contexto residencial. Aunque los jóvenes buscan su adaptación instrumental a la dinámica institucional, algunos de ellos se resisten a dejarse influir dada la evidente distancia jerárquica ejercida por el rol de autoridad que ostentan los y las educadoras pero también por los ejes de desigualdad de edad, clase y etnia.

«[...] además, allí más en el centro, porque en el centro había algunos educadores que se hacían que ellos mandaban allí, que nadie mandaba más, y eso». (E-8).

La relación entre ambos grupos también está mediatizada por lo que Goffman denomina «palanca de poder» que sustenta el equipo técnico y educativo, dado que son quienes tienen información y control sobre los recursos formativos y laborales existentes, y quienes tramitaran la documentación. Del mismo modo, serán los profesionales del CAM los que elaboraran los informes favorables para la regularización documental, así como para acceder a ciertos recursos como los pisos de emancipación.

5. La llegada de la mayoría de edad y la caducidad de los derechos

Cumplir 18 años supone para los jóvenes la salida del CAM, independientemente de las condiciones y recursos con los que cuenten. La omnipresencia de este imperativo legal no solo condiciona y limita los proyectos educativos de los centros de acogida y la tarea profesional, sino que afecta directamente a las trayectorias los jóvenes en función del tiempo de permanencia en el sistema. El inicio de la edad adulta significa la caducidad de los derechos que disfrutaban bajo la garantía jurídica de menor de edad. Las exigencias de la ley de extranjería influyen en el modo que elaboran sus estrategias a la llegada de la mayoría de edad.

Los recursos de los que dispongan a su salida (trabajo, piso de emancipación, permiso de residencia y/o trabajo, etc.) marcan la manera de percibir y enfrentarse al momento de salida. El momento de llegada de la mayoría de edad condensa el miedo y el ansia por la libertad, que entronca con la incertidumbre que provoca el futuro inmediato como adultos «extranjeros» y el control vivido como menores en la institución. Incluso en las mejores condiciones, la tensión se materializa en sus comportamientos y actitudes, lo que revela la dependencia y el desentrenamiento de algunas tareas, fruto de la infantilización que provoca el contexto institucional.

«Claro, ese momento, claro. Porque no sabía qué voy a hacer, no sabía, porque tenía un montón de miedo, no sabía, porque realmente estás bien y solo tienes, por ejemplo, solo tienes ese centro, que puedes, por ejemplo, allí es donde estudias, allí es donde comes, allí donde... todo. Y si llega este momento, llega este día, y te dicen, por una desgracia, te dicen: "Tú no has estado bien, tienes que estar en la calle". Entonces, pues... un golpe en el corazón [ríe], ¿sabes? No sabes qué va a pasar, como te digan: "¡Pom!..."». (E-7).

El análisis de las narrativas de los jóvenes nos proporciona información sobre los esquemas cognitivos mediante los cuales los jóvenes cargan de sentido su experiencia en la institución. El *habitus* (Bourdieu, 1988) producido en unas determinadas condiciones sociales, funciona ajustándose a las condiciones de las que es producto. Así, los jóvenes moldean su comportamiento y la visión que tienen de ellos mismos tomando como referencia el ideal construido y deseado por las lógicas institucionales. El peso de la decisión sobre su derivación recae, a ojos de los jóvenes, básicamente sobre el equipo educativo y la evaluación que hacen de su recorrido institucional.

«¿Cuándo se está acercando? Pues... las normas que tenían ahí, pues si eres un buen chico y tal, pues a los 18 años, pues no te vas a quedar en la calle, no te vas a quedar en la calle porque eres un buen niño y te portas bien y no mereces eso, ¿no? Entonces, a mí antes de llegar los 18 años me llevaron a un piso, a un piso de acogida también, pero era de menor, para aprender cosas para cuando prepararte pa' mayor. Pues me llevaron a un piso ahí, a una casica bien, me lo pase bien ahí, aprendí un montón de cosas, aprendí ahí a hacer de todo, comida, a hacer muchas cosas». (E-7).

Los discursos de los jóvenes evidencian el carácter simbólico de la libertad en el momento de transición a la vida como adultos. No obstante, no debemos olvidar que el sueño migratorio se construye sobre un anhelo de libertad que se ve aplazado por el paso institucional. Esto provoca, en algunos casos, el rechazo a continuar en posiciones de dependencia a autoridades adultas una vez cumplida la mayoría de edad. Autoridades representadas por su situación familiar en la sociedad de origen y en el CAM en la sociedad de destino. Los recursos de emancipación puedan ser rechazados si reproducen el modelo de autoridad educativa.

El tiempo de tutela se convierte en un factor de riesgo más a la salida de los centros ya que determina su situación documental. La mayoría de los jóvenes (excepto aquellos casos que hayan pasado bajo tutela cinco años) solo contarán con la autorización de residencia, estando sometidos a reunir las condiciones necesarias para su futura renovación. Por otra parte, el tipo de formación, competencias y habilidades adquiridas mediante el proyecto educativo y los recursos a los que hayan podido acceder también vienen marcados por ese tiempo de tutela. Evidentemente, el hecho de no disponer de recursos económicos propios, ni de una red familiar, y la segregación étnica son factores de riesgo comunes —no los únicos— en todos ellos.

En este contexto, el hecho de no disponer de autorización de trabajo, sus posibilidades de renovar o solicitar la autorización de trabajo pasan por su acceso a un recurso de emancipación³. A lo largo de estos años de presencia del fenómeno, se ha cuestionado desde múltiples instancias la falta de recursos de emancipación puestos a disposición de los jóvenes una vez salen del centro de protección. Esta falta de recursos provoca el riesgo de exclusión y marginación social para los jóvenes migrantes al tiempo que refuerza los procesos de selección que se llevan a cabo por las instituciones implicadas. La entrada en un piso de emancipación requiere de informes sociales de los jóvenes que manifiesten su biografía y su trayectoria institucional, lo que refuerza el modelaje en el CAM. Por otra parte, los recursos de emancipación apenas cuentan con profesionales y se ubican en comunidades vecinales lo que provoca una tendencia a configurar un candidato ideal, donde se valorará especialmente el grado de «adaptación previsible» del joven a las normas y responsabilidades asociadas a los recursos.

Estos mecanismos de selección de los más aptos y exclusión del resto, son producto de la escasa implicación política y la falta de atención a las necesidades de los jóvenes migrantes. El modelo neoliberal característico de la gestión de los riesgos (Castel, 1984) en la protección de la infancia se traslada también a este ámbito. La administración valenciana relega al Tercer Sector la atención de las necesidades de la juventud, impulsa la iniciativa privada de proyectos de emancipación a través de organizaciones no gubernamentales y otras entidades. Este modelo tiene consecuencias directas sobre el sentido de los recursos —que suelen disponer de una dotación económica y humana mínima— que corren el riesgo de convertirse en recursos meramente asistenciales, no pudiendo cumplir los objetivos fundamentales: propiciar la vida autónoma plena de los jóvenes en la sociedad.

En un contexto de escasa oferta laboral, la política de contratación y el denso proceso burocrático para la tramitación de autorización y renovación tienen, junto con la falta de iniciativas políticas en otros

3 Nos referimos a Pisos de Emancipación (actualmente gestionados por entidades privadas y/o ONG).

ámbitos y en conjunción con otros factores, una especial incidencia sobre la exclusión social y laboral de los jóvenes migrantes.

Pese a acceder a recursos de emancipación, la mayoría de jóvenes migrantes *extutelados* aún no han tenido su primera experiencia laboral remunerada, cosa que condiciona su posición en la estructura social y laboral y su estilo de vida, producto de unas condiciones de existencia. Sus relaciones se limitan, en la mayoría de casos, a jóvenes con quien residían en el CAM, con quienes compartieron además otros recursos, dado que la segregación institucional se traslada a otras esferas, especialmente al ámbito formativo y prelaboral. La mayoría disponen del mismo tipo de formación (capital educativo) y comparte una posición social, no solo con lo que respecta a los recursos económicos, sino también respecto a las relaciones sociales movilizables de cara a la obtención de recursos (capital social).

A medida que aumenta el tiempo de espera de una oportunidad laboral, se genera un ambiente de desmotivación e inseguridad que favorece la emergencia de conflictos personales y motivan conductas de riesgo: comisión de pequeños delitos, consumo de tóxicos o inmersión en la economía sumergida, conductas que los criminalizan y aumentan la percepción estereotipada sobre el colectivo.

«Para renovar los papeles necesito un contrato que sea de un año y que sea de jornada completa y que será más de ochocientos pavos al mes y que había un rollo, era muy difícil de conseguirlo. Empecé a buscar que alguien te da un contrato que alguna empresa y eso... Y sí que encontré, pero te piden dinero por ella, ¿sabes? Y no sabes si ese contrato te va a valer para renovar los papeles y estas cosas y no tienes otra opción. La única opción que hay es que traen el contrato o te lo quitan los papeles...». (E-2).

El acceso a los recursos de emancipación permite a los jóvenes aumentar sus competencias formativas, a pesar de que el tiempo de posibilidad de permanencia en el recurso también tomará un especial significado e influirá en sus estrategias.

«Sí, pero no lo sé... porque donde estoy yo ahora... me lo tengo que pensar estos dos meses, porque es... porque en el piso donde estoy, nos han dicho que solo es un año estar ahí. Si solo es un año, mejor hago peluquería seis meses y... Pero yo lo que quiero es mecánica. Mecánica son dos años, el piso es un año, entonces luego no tengo... de seguir... no tengo como seguir...». (E-8).

Las narrativas de los jóvenes permiten constatar cómo el acceso al mercado de trabajo acentúa su sentimiento de integración a pesar de que ocupan puestos de trabajo con garantías y condiciones laborales mínimas. El empleo les permite adquirir un estatus en la sociedad de destino pero también en la sociedad de origen ya que prueba el éxito de sus proyectos migratorios. Es un elemento clave que vehicula sus estrategias actuales, aunque sus expectativas de futuro fluctúan con la misma volubilidad que las dinámicas del mercado laboral. A su vez, la integración en el mercado laboral refuerza su identidad arraigada a una doble pertenencia.

No obstante, incluso con identidades transnacionales adquiridas la categoría de *intrusos* continúa atravesando su cotidianidad, especialmente por el control que ejercen las fuerzas de seguridad. En este sentido, explica Maalouf (2009:25): «El migrante es la víctima primera de la concepción “tribal” de la identidad». Algunos de los jóvenes, incluso, han asumido tan profundamente esta condición, que naturalizan las prácticas policiales.

«No, porque pasan, y me piden la documentación y ya está. Porque no tengo nada que me puedan buscar, me piden, les doy y ya está». (E-5).

«Pues... la verdad que mal. Porque cuando era menor, ¿vale?, que nada más que sales así a la ciudad, pues, te paraban dos o tres veces a la semana... al día, ¿sabes? Igual te paraban este día y al día siguiente te paraban otra vez. Es que... es que hacían su trabajo, pero yo cuando era menor lo llevaba mal porque tú te sales a pasarlo bien y te joden el día y... Sí que lo pasaba mal. Y ahora sí que entiendo por qué lo hacen, ahora no me paraban ya». (E-2).

6. Consideraciones finales

La migración de los jóvenes pone en cuestión los parámetros de normalidad predominantes –occidentales y hegemónicos– en cuanto refiere a la infancia, al tiempo que interpela el orden social de forma que esta migración deviene y es interpretada como un fenómeno anómalo. La legislación en materia de protección de la infancia y adolescencia, en concordancia con las pretensiones universalistas de la Convención de los Derechos de la Infancia de Naciones Unidas, propone un sujeto activo de derecho menor de 18 años. A pesar de que la ley destaca el interés superior del menor para participar activamente en la sociedad, esta consideración de los y las niñas como sujetos activos de derecho es contradictoria en la práctica. Si bien se construyen discursivamente como sujetos de derecho, existen un conjunto de intervenciones que limitan su capacidad de decisión sobre sus vidas.

Para los llamados «menores extranjeros no acompañados», contruidos desde la diferencia, el tiempo de tutela constituirá un tiempo prestado para acceder a sus derechos. Los derechos son privilegio universal, que pertenecen por igual a todos los seres humanos. No obstante, como indica De Lucas (2002), en el momento que se deshumaniza a los inmigrantes, su discriminación deviene factible. Se restringe el acceso de los jóvenes a sus derechos y su futuro depende de la legislación de extranjería, dado que solo en la medida que no pueda efectuarse la reagrupación familiar (repatriación) se garantizará la protección hasta la llegada de la mayoría de edad. La presunta universalidad en el reconocimiento de todos los niños y niñas sin discriminación por razón de su nacionalidad, incluida entre los principios rectores de las diversas legislaciones en materia de protección de la infancia, existen procedimientos, protocolos y legislaciones que lo ponen en duda.

Los dispositivos habilitados para la atención a estos jóvenes, encubiertos bajo la lógica técnico-jurídica, se erigen en un circuito segregado dentro del sistema de protección y generan el contexto idóneo para ejercer el control, la vigilancia y el perfeccionamiento de las técnicas disciplinarias que modelan cómo deben pensar y actuar los jóvenes a través de la selección de los más aptos (Foucault, 2002).

A la vulnerabilidad y dependencia atribuidas a los menores de edad en general, que justifica la autoridad y la capacidad de las personas adultas para la toma de decisiones sobre aquello que es más correcto para ellos, se añade el criterio de control que se aplica a los menores de edad migrantes. En este contexto, la acción protectora tiene lugar en un marco regido por una serie de criterios normativos y pedagógicos que condiciona el tipo de intervención socioeducativa y racionaliza los objetivos. Las relaciones pedagógicas y las funciones de crianza que acompañan la intervención socioeducativa en los centros de acogida se ve sumamente constreñida y limitada por el contexto institucional y las dinámicas que emanan de él. La infancia construida como «problemática» es gobernada y vigilada, hecho que exige el estudio y la reflexión sobre el papel de las y los profesionales y los contextos en los que desarrollan su actividad. Profesionales que son víctimas al tiempo que cómplices de un sistema perverso.

Muestra de ello es el mismo establecimiento de un circuito paralelo y segregado –para migrantes– que se traslada a otros ámbitos (sociales, formativos, laborales, etc.) desarticulando el acceso igualitario a los derechos sociales. La política social se caracteriza por el excesivo acento paternalista y asistencialista, auspiciada por una ideología asimilacionista cuanto refiere a los procesos de integración social.

Si la infancia en general ha estado pensada en función de su papel futuro, en el caso de los jóvenes migrantes la autonomía que han de alcanzar una vez llegada la mayoría de edad, se ve condicionada por los proyectos de intervención y el cuerpo de actividades. La necesidad de incorporarse rápidamente al mercado de trabajo limita los horizontes formativos de los jóvenes abocándolos a cursar formación básica profesional. Esto sitúa a los jóvenes migrantes en una clara desventaja frente a otros jóvenes dentro de un contexto de ofertas laborales escasas y en el cual las credenciales educativas devienen una coartada para justificar el acceso a posiciones sociales privilegiadas (Collins, 1989).

El derecho, las instituciones educativas y las ideologías de intervención, en un contexto marcado por la desigualdad creciente y los procesos de precarización, construyen la categoría de jóvenes migrantes *extutelados* como un colectivo vulnerabilizado, que no vulnerable. La violencia estructural pone trabas a la consecución de los proyectos migratorios. Aun así, los jóvenes migrantes generan estrategias individuales y colectivas para resistir a los mecanismos de exclusión social a los que se ven expuestos.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre (1991) [1988]. *La distinción*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Castel, Robert (1984)[1981]. *La gestión de los riesgos. De la anti-psiquiatría al post-análisis*. Barcelona: Anagrama.
- Collins, Randall (1989)[1979]. *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- De Lucas, Javier (2002). *Blade Runner. El Derecho, guardián de la diferencia*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Empez, Núria (2014): “¡SOLO VALIENTE! Los menores que migran solos de Marruecos a Cataluña”. Tesis Doctoral. UAB.
- Foucault, Michel (2002)[1975]. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Goffman, Erving (1995) [1963]. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, Erving (2009) [1961]. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jiménez, Mercedes (2011): “Intrusos en la fortaleza, menores marroquíes migrantes en la frontera sur de Europa”. Tesis doctoral. UAM.
- Maalouf, Amin (2009) [1998]. *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Criado, Enrique (1998). *Producir la Juventud*. Madrid: Istmo.
- Quiroga, Violeta (2003): “Els petits Harraga. Menores immigrants no acompanyats d’origen marroquí a Catalunya”. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.
- Suárez, Liliana (2006): “Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales” en Francisco Checa i Olmos, Angeles Arjona, Juan Carlos Checa i Olmos (eds.): *Menores tras las fronteras. Otra migración que aguarda*. Barcelona: Icaria.

El *assessment center* como herramienta de evaluación en el espacio europeo de educación superior. Una aproximación teórica descriptiva

The *assessment center* as an evaluation tool in the european higher education area. A theoretical descriptive approach.

Ángel José Olaz Capitán¹

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar desde una aproximación teórico-descriptiva el *Assessment Center* como técnica de evaluación competencial del alumnado en su proceso de formación universitaria. El A.C. se convierte en un interesante método para medir el grado de desarrollo de las competencias adquiridas por los estudiantes, a través de un conjunto de situaciones predefinidas y pruebas en busca de la transferencia al puesto de trabajo. Esta técnica permitirá encontrar una mejor adecuación del futuro egresado al mercado trabajo desde una perspectiva competencial en el contexto del Plan Bolonia.

Palabras clave

Capital Humano, conocimientos, competencias, cualificación, habilidades, Plan Bolonia.

Abstract

The purpose of this work is to analyze from a theoretical-descriptive approach the *Assesment Center* as a technique of competential evaluation of students in their university training process. A.C. becomes an interesting method to measure the degree of development of the competences acquired by the students, through a set of predefined situations and tests in search of the transfer to the job. This technique will allow to find a better adaptation of the future graduate to the labor market from a competential perspective in the context of the Bologna Plan.

Key words

Human capital, knowledges, competences, qualifications, skills, Bologna Plan.

Recibido: 21-09-2016
Aceptado: 24-01-2017

¹ Universidad de Murcia, olazcapi@um.es

1. Introducción

Desde los momentos iniciales en que comenzara a implantarse el Espacio Europeo de Educación Superior (E. E. E. S.) se sigue suscitando una cierta polémica acerca de la efectividad real del nuevo esquema enseñanza-aprendizaje.

Esta nueva forma de didáctico-educativa ha provocado un debate acerca del modo en que profesorado y alumnado deben alinearse en la adquisición, estimulación y desarrollo de sus requerimientos competenciales de un modo cooperativo (De Juan *et al.*, 2007; Lledó y Perandones, 2011).

La cualificación del alumnado a través de su mejora competencial permitirá una mejor adaptación y supervivencia al mundo laboral. Bajo estas premisas, se hace necesario el recurrir a técnicas y herramientas que permitan detectar y evaluar sobre la marcha el desempeño del estudiante en términos competenciales. El *assessment center* –en adelante A. C.– se convierte en un elemento clave para objetivar la cualificación del alumno, sin perder de vista las particulares demandas del mercado laboral, con el propósito de ensayar, desarrollar y poner en valor ese caudal de conocimientos, capacidades y habilidades que la sociedad solicita del espacio académico-docente.

En otras palabras, el A. C. se convierte en un interesante centro de evaluación de la cualificación del alumnado desde el que poder medir el grado de desarrollo competencial adquirido ante un conjunto de pruebas y situaciones predefinidas, en una apuesta por una futura transferibilidad al futuro puesto de trabajo.

Este trabajo se propone realizar una aproximación teórico-descriptiva a esta herramienta buscando su potencialidad frente a los tradicionales sistemas de evaluación clásicos (Sangrador, C. *et al.*, 2016).

Este trabajo comienza haciendo una breve aproximación al concepto de cualificación, examinando sus diferentes acepciones y subrayando su conexión con los aspectos profesionalizantes que requiere el alumnado. A continuación, se aborda el significado del término competencia, desde un punto de vista académico y profesional con el objetivo de establecer la oportuna conexión entre el concepto cualificación y competencias. Más adelante se estudian los orígenes y posterior desarrollo del A.C. como herramienta que facilita la medición de las cualificaciones obtenidas –en clave competencial– claves para la «inmersión» en el mercado laboral. Por último, se establecen un conjunto de conclusiones que permiten reflexionar sobre la cohesión entre el concepto de cualificación, competencia y evaluación en el mercado laboral del egresado.

2. Una aproximación inicial al concepto de Cualificación

El estudio de la cualificación desde siempre se ha considerado un tema controvertido. Distintas escuelas de pensamiento y autores han aportado sus reflexiones acerca de cuál es su significado y de qué modo puede entenderse, sin que finalmente el debate haya concluido, incluso, todo al contrario, nuevos enfoques permiten sondear el contenido, alcance y dimensión que la cualificación profesional presenta desde diferentes ópticas ya sea alumno o profesional, en el contexto académico o en el laboral, sin olvidar la dimensión individual y colectiva en que ésta se traduce y valora.

Desde la perspectiva de este trabajo la cualificación se concreta a partir del término competencia. En otras palabras, la cualificación es variable dependiente de las denominadas competencias, entendidas como aquel conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades, modeladas por el carácter individual

o grupal de quien las pone en práctica y, en última instancia, la gestiona. Desde este punto de vista, son las competencias las que se convierten en variables explicativas de la cualificación, de igual modo que la cualificación no podría entenderse sin el referente competencial.

No obstante, cuando la definición de un término entraña ciertas complejidades descriptivas, debido a la complejidad de elementos que en ella intervienen, se hace oportuno recurrir a un esquema de aproximaciones sucesivas. Al referirnos a la cualificación, más allá de conocimientos y prácticas aplicadas a las tareas que alguien desempeña, no debe olvidarse que además de estos factores subyace la construcción social del concepto que en ella interviene. Según Castillo (1996:90): *«Si la cualificación es socialmente construida, especialmente, en la gran empresa, obviamente, en los sistemas de empresas, formados por muchas pequeñas empresas (e incluso grandes), dispersas en un territorio, y, por tanto, (más) abiertas a la influencia “externa” e institucional, esta construcción social aparecerá y se manifestará, resaltarán de manera más clara y diáfana».*

Además de la construcción social, es importante contemplar tres aspectos que en opinión de este autor deben mencionarse; por una parte, la cualificación «dentro de» y como resultado de una determinada división del trabajo, con independencia del sector considerado, debido —este es el segundo elemento— a que la inteligencia global aplicada a la producción está cada vez más institucionalizada, y por último, porque el evolucionar de las cualificaciones depende de la división, de ese saber entre los trabajadores e instituciones que componen la sociedad.

Se trata de descomponer este concepto en una imagen multidimensional, en la que contemplar la cualificación propia del trabajador, resultado de su propio bagaje intelectual, junto a la que requiere el puesto de trabajo donde ha de desarrollar su función, pasando por los requerimientos institucionales y de mercado. No debe olvidarse que la cualificación académica busca la mejor adecuación del egresado al que será su puesto de trabajo.

Un breve repaso a algunas conceptualizaciones del concepto de cualificación profesional, remite a diferentes autores han hecho sobre este elemento, especialmente durante la década de los años 80 y 90 del pasado siglo que es donde mayor protagonismo adquirió la discusión del término.

Uno de los primeros testimonios expresos sobre qué se entiende sobre cualificación recae sobre Littler (1982), quien considera los conocimientos y las características de las rutinas de trabajo como factores constitutivos de la misma.

Coetáneamente, Evans (1982) considera que la cualificación forma parte del contenido del trabajo y éste a su vez de la calidad del trabajo, constituida, además, por los factores que conducen a: el significado del trabajo, el aprendizaje, el entorno en que se realiza, la seguridad laboral, o la remuneración. Por otra parte, amplía este significado al indicar que del contenido del trabajo forman parte la cualificación, la responsabilidad y la libertad en la supervisión y control sobre el ritmo del trabajo.

Petroni (1987), equipara el concepto de profesionalidad al de cualificación y, según él, está constituida por las siguientes dimensiones: el contenido del trabajo, el empeño físico y psíquico (puesto en marcha para desarrollar las tareas) y la cultura del trabajo, es decir, los valores y comportamientos que lo acompañan. Contempla lo que Villavicencio (1992) denomina dimensiones cognoscitivas (para el desarrollo de las tareas) y sociales (los valores y los comportamientos).

Según la definición de Bessant (1992) existen también una serie de dimensiones, como la actividad intelectual o los conocimientos y su puesta en práctica en el desarrollo de las tareas, que son referencia inexcusable en el concepto de cualificación.

Otras aportaciones aluden a los conocimientos adquiridos o necesarios para ejecutar las tareas y, aunque diferencian entre factores aptitudinales y organizacionales para referirse a los que inciden sobre las calificaciones, unos y otros se confunden entre sí en su análisis según los estudios de Sorge y Streeck (1993).

Por su parte Coriat (1993) alude al conocimiento de los modos operativos del trabajo como Sabel (1986), el cual describe a la cualificación como la capacidad para ordenar a un equipo que realice las operaciones necesarias o dicho de otro modo, la complejidad del trabajo como elemento que ayuda a describir la cualificación.

En otras ocasiones, la cualificación se reduce a la categoría profesional. Esta última perspectiva es usual en autores como Boyer (1986); Alaluf (1988); Leborgne y Lipietz (1988), que se incluyen en el enfoque regulacionista para quienes la cualificación es fruto de las relaciones entre capital y trabajo y la analizan con términos de jerarquías profesionales y salariales, lo que restringe el alcance del concepto a lo que podría denominarse la «Cualificación reconocida por la empresa».

Existen otros aspectos de la cualificación, como son: actividad intelectual, conocimientos técnicos y prácticos (habilidades) iniciativa, experiencia, autonomía, capacidad de intervención y complejidad del trabajo, emparentados con las relaciones establecidas entre las personas que intervienen en el proceso de producción, y entre ellas y los equipos productivos. Estas reflexiones aluden al «saber hacer», el llamado *Know How* al que aluden Barcet, Le Bas y Mercier (1985), según la terminología anglosajona, entendido como el conjunto de capacidades operacionales que derivan de su práctica productiva. De algún modo se está haciendo referencia a la configuración específica del proceso de trabajo donde, finalmente, la cualificación de cada trabajador se articula en torno a las exigencias impuestas por las tareas; los medios de producción que utiliza y las relaciones que establece con ellos; y por último, el modo de organizar el trabajo y de desempeñar las tareas.

Obviamente la cualificación es una cuestión de dominio técnico, pero también es un problema de índole social, dependiendo de su interpretación las diferentes escuelas que han abordado su análisis. Un problema que remite al contexto histórico y cultural que está saturado de condicionamientos de género como señalan Cockburn (1985), Maruani y Reynaud (1993) y Maruani (2000; 2002)

No obstante y al margen de sus raíces sociales, estudiar la cualificación implica acercarse al lugar donde se concreta: la empresa, el proceso y el puesto de trabajo. Y de ahí, que sus contenidos no se asocian necesariamente a la certificación normal de los conocimientos (a la titulación), y menos aún en realidades sociales como la española, donde existe una centralidad de la empresa, como señala Pries (1988).

Por último, haciendo una lectura del concepto de *cualificación*, Castillo (1987:388) menciona lo que algunos han llamado «Calificación comportamental», entendida como: «... una serie de rasgos, no definidos con claridad, pero no específicamente comprendidos entre las calificaciones técnicas, y que integran el ser flexibles, disciplinados e identificados sobre todo con los objetivos de producción y calidad».

El análisis del proceso de trabajo pone en evidencia que los trabajadores adquieren una serie de capacidades de manera informal que les permiten atender –mejor que lo especificado por las normas de

trabajo— las exigencias de sus tareas. Desde luego, esas habilidades, pequeños trucos o conocimientos específicos, en definitiva, se pueden adquirir individualmente.

En buena parte del pensamiento marxista los conocimientos adquiridos por la experiencia se acumulan en el colectivo de trabajadores y se transmiten entre ellos, indicando de algún modo el concepto de *cualificación laboral* del trabajador-asalariado. Es lo que podía denominarse el «boca a boca» de las estructuras informales.

En cualquier caso, la idea de *cualificación* no debe dissociarse del mundo laboral. En este sentido, Castillo (2000:40) indica que: «... la “*cualificación profesional*” es el resultado de la capacidad de trabajo de cada trabajador y del conocimiento del oficio o profesión. Entendido éste como la suma de habilidades individuales y colectivas y conocimientos del uso de herramientas y máquinas propias del oficio (*saber hacer*), y la tarea asignada dentro del proceso de trabajo (*organización del trabajo*)».

Es por ello que, desde un punto formal, la *cualificación* puede entenderse como el conjunto de «competencias profesionales» (conocimientos y capacidades) que permiten dar respuesta a ocupaciones y puestos de trabajo con valor en el *mercado laboral*, y que pueden adquirirse a través de formación o por experiencia laboral. En otras palabras, la *cualificación* profesional es el «conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral» (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional).

De forma más sintética, se entiende que una persona está cualificada cuando en su desempeño laboral obtiene los resultados esperados, con los recursos y el nivel de calidad debido.

Cuestión aparte es el resultado final de este ambicioso proyecto que en opinión de algunos autores como Roquero y Hernando (2004) señalan como un proceso inacabado.

3. Las competencias

El concepto de *cualificación* profesional no podría entenderse sin profundizar en el constructo *competencia* e interpretar terminológicamente su contenido desde una triple dimensión: la conceptual, la académico-docente y la relacionada con el mercado laboral.

McClelland (1973) se refiere al término *competencia* como aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, anteponiendo su significado y dimensión al enfoque educativo para ponerlo en correspondencia con otros elementos alternativos como el género, etnia o clase social para medir el rendimiento laboral de la persona en el contexto organizativo.

Desde entonces muchos han sido los desarrollos realizados tomando como referencia esta primera definición. Casi de forma coincidente en el tiempo Bloom (1975) hace referencia a las competencias, aunque desde la óptica educativa, al mencionar que la «enseñanza basada en competencias», se basa en el hecho de que todo aprendizaje es esencialmente individual y este aprendizaje será más fácil cuando el individuo sepa qué es exactamente lo que se espera de él. Si además el conocimiento preciso de los resultados contribuye a facilita el proceso aprendizaje, es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad en las tareas de aprendizaje.

Según Boyatzis (1982) el término *competencia* se refiere a una característica subyacente de la persona, que esta causalmente relacionada con un criterio de referencia de actuación exitosa en el puesto de trabajo o en otra situación. Esta definición, al menos, puede hacer reparar en tres aspectos clave: a) Característica

subyacente, significa que forma parte de la personalidad y puede predecir una amplia variedad de comportamientos tanto en el trabajo como en la vida personal; b) Causalmente relacionada porque es la causa de algo o predice un comportamiento y c) Criterio de referencia de actuación exitosa explica que las competencias podrán predecir cómo se realizara una actuación (bien-mal-regular; mejor-peor) a partir de unos criterios estandarizados.

En suma, un conjunto de matizaciones orientadas a una mejor definición del término competencia que tiempo más tarde no pasan inadvertidas a Lawler (1994) a quien se le debe su aplicabilidad práctica al mundo empresarial o como las ventajas de pasar a una empresa gestionada por competencias, implica el paso de la burocratización a un modelo sistémico-organizativo.

En nuestro país, los trabajos realizados por Pereda y Berrocal (2001) inspirados en las ideas de Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993) describen cinco elementos que, en su opinión, ayudan a definir la naturaleza de la competencia. Estos elementos se corresponderían con cinco tipos de saberes: a) Saber o conocimientos que posee la persona y que le permitirán llevar a cabo los comportamientos incluidos en la competencia; b) Saber Hacer o la capacidad que tiene esa persona para aplicar aquellos conocimientos orientados a la solución de problemas o conflictos; c) Saber Estar o la realización de esos comportamientos en función de los procedimientos propios de la organización; d) Querer hacer o querer llevar a cabo los comportamientos que articulan a la competencia, lo que alude directamente a la motivación del individuo y, finalmente, Poder hacer o las características organización que permiten al individuo disponer de los medios y recursos pertinentes necesarios para desarrollar su competencia.

Más tarde De Haro (2004) se interroga desde un punto de vista metodológico acerca de si el término competencia es variable dependiente o independiente. Es en este segundo caso, al ser caracterizada como variable independiente, la competencia es contemplada como causa u origen del desempeño o resultado. A su vez, las causas que determinan el desempeño eficaz y eficiente de los trabajadores es de varios tipos: el que se basa en rasgos, en conductas o en una combinación de ambos. De este modo, concluye señalando como la competencia es un constructo con el que se califican comportamientos relacionados entre sí, siendo éstos los responsables directos de un resultado excelente en el desempeño del puesto de trabajo.

No quedaría completo nuestro análisis si desde el punto de vista competencial no hubiera una mínima reflexión en dos direcciones: desde la perspectiva académica y desde la del mercado laboral. Las aportaciones más recientes de Tejada y Ruiz (2016); González-Velosa y Rucc (2016) y Bonacic, (2016) coinciden en las conexiones existentes entre estos dos escenarios.

En nuestro país hay que remontarse a 2002 cuando se establece el *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*, convirtiéndose el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* en el eje fundamental del sistema. Como resultado de la relevancia estratégica que adquiere la denominación de *competencia*, ésta se define como: «el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo». (L. O. 5/2002).

Algo después y con motivo de la entrada en vigor del R.D. 1128/2003 por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, se define a la cualificación profesional (con otros matices complementarios a los anteriores) como: «el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral».

Es la ANECA quien haciéndose eco del sistema competencial toma como referencia su espíritu, para modelizar un conjunto de competencias que den sentido a los nuevos títulos de grado. Esta nueva filosofía inspiradora del actual sistema educativo de formación superior, toma como referente los llamados Libros Blancos que se construyen en orden a una tipología competencial.

Si hasta este momento se ha comentado, aunque someramente, el estudio competencial desde una perspectiva conceptual y académica, es oportuno abordar otra dimensión: la relativa al mercado laboral. Parece evidente que una definición competencial sin una conexión real con el mercado laboral, se quedaría en un conjunto de buenas intenciones pero no en una realidad social. Es por ello, que el análisis de competencias desde la perspectiva laboral se hace necesaria aunque sea de un modo aproximativo. En este contexto la oferta y demanda de la fuerza de trabajo obligan a un punto de encuentro, donde conciliar posiciones.

Son, por tanto, un conjunto de dimensiones que oportunamente puestas en correspondencia con el perfil académico que la persona precisa, servirán para el desarrollo académico del individuo.

En este sentido y según el Informe Ejecutivo realizado por la Unidad de Estudios de la ANECA denominado *El Profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento* (2007), menciona cinco grandes familias de competencias requeridas por el puesto de trabajo y, por extensión, en el mercado laboral. Son las siguientes competencias relacionadas con el conocimiento, el análisis y la innovación, la gestión del tiempo, la organización y la comunicación.

Estas cinco familias son las que en su máximo desarrollo dan lugar a diecinueve competencias (ver Tabla I) que son prácticamente coincidentes desde la exigencia del mercado laboral como desde la perspectiva del empleador.

Tabla I. Competencias requeridas en el mercado laboral/empleador

COMPETENCIAS	
Dominio de su área o disciplina	Capacidad para trabajar en equipo
Conocimientos de otras áreas o disciplinas	Capacidad para movilizar las capacidades de otros
Pensamiento analítico	Capacidad para hacerte entender
Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	Capacidad para hacer valer tu autoridad
Capacidad para negociar de forma eficaz	Capacidad para utilizar herramientas informáticas
Capacidad para rendir bajo presión	Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones
Capacidad para detectar nuevas oportunidades	Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas
Capacidad para coordinar actividades	Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes
Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	Capacidad para redactar informes o documentos
Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros	

Fuente: ANECA-REFLEX (2007a). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. (Informe Ejecutivo) y ANECA-REFLEX (2007b). Informe Empleadores (Titulados Universitarios y Mercado Laboral).

4. La conexión entre competencias y cualificación

Cabe preguntarse si finalmente puede establecerse una relación entre el concepto de competencia y de cualificación.

Aunque intuitivamente pueda resolverse este aparente conflicto, no está de más revisar algunos de los comentarios, que diferentes autores, sobre todo, en la década de los 90 del pasado siglo han realizado.

Alex (1991) señala que si la cualificación responde a una dimensión personal, la competencia forma parte de ella (de la cualificación) y responde a una dimensión social. En esta misma línea Alaluf y Stroobants (1994) señalan como la competencia forma parte de la cualificación y como sirve para demostrarla o ponerla a prueba.

Stroobants (1991) profundiza en la innegable construcción social de la cualificación. Estos aspectos nos llevan a reflexionar acerca de la naturaleza estática o dinámica de ambos conceptos. Autores como Gallart y Jacinto (1996) y tiempo después Stroobants (1999) coinciden en señalar un carácter más estable o estático para la *cualificación* y más variable o dinámico para la *competencia*.

Colardyn (1996) plantea el escenario de la *cualificación* con lo formal, mientras que el competencial con lo no «formal» o, si se prefiere, con lo «informal» (Ver Tabla II).

Tabla II. Cualificaciones/Competencias

CUALIFICACIONES	COMPETENCIAS
Capacidades adquiridas y reconocidas por el sistema educativo	Capacidades adquiridas por la experiencia vital (vida personal y profesional)
Centrado en el conocimiento de materias y/o disciplinas	Centrado en la producción de resultados, conectado en mayor o menor medida a un contexto personal y/o profesional concreto
Centros educativos perfectamente identificables	El lugar de formación son a menudo las circunstancias vitales
La duración del aprendizaje está predefinida	El aprendizaje es independiente de su duración
Presenta una dimensión colectiva para las clasificaciones profesionales	Presenta una dimensión individual que por ejemplo no es representativa en figuras como el convenio colectivo

Fuente: Adaptación de (Colardyn, 1996:54). *Cualificaciones y competencias*.

Le Boterf (2000), en una visión más estratégica aborda el necesario maridaje entre *competencias* y *cualificación* ya que facilitaría la desigualdad social y la posibilidad de contribuir de un modo cierto a la empleabilidad del sistema.

Bajo estos supuestos se desprende que la innovación y de un modo especialmente relevante la de carácter tecnológico, repercute sobre las cualificaciones y competencias profesionales de las personas no siempre en la dirección, sentido e intensidad deseada, produciéndose un mercado de «dos velocidades» dónde los trabajadores se benefician –los menos– y otros tantos quedan sometidos a un proceso de precarización profesional.

En este sentido, la empleabilidad del sistema no deja de ser una cuestión armónica, donde la adecuación entre personas y puestos de trabajo, no puede entenderse sin un necesario equilibrio entre *cualificación* y desarrollo competencial. En la medida en que exista una correspondencia entre estas variables, será factible la construcción de una sociedad más igualitaria y abierta al vértigo del cambio.

5. El *Assessment Center*: orígenes y desarrollo

Tras analizar la vinculación entre los términos de competencias y cualificación, es el momento de examinar el singular papel que puede desempeñar el A.C. en el proceso de medición competencial en el contexto del E. E. E. S.

Su origen es singular. Hay que remontarse a la Alemania de los años 20 y a la finalización de la IGM, con la firma del Tratado de Versalles en 1919 cuando el «abochornado» y derrotado ejército alemán, comenzó a examinar las causas que le llevaron a esa situación. Una de ellas fue la baja cualificación profesional de sus oficiales y tropas.

Ante esta situación se impuso la selección de un modo efectivo que permitiera la selección idónea de aquellos mandos necesarios para el desempeño excelente de sus funciones. Rieffert dio el verdadero impulso a esta técnica, quien entonces trabajaba en el servicio psicológico del ejército (Cornwell, 2005) y más tarde, director del Instituto de Psicología de la Universidad de Berlín en pleno ascenso de la Alemania nazi.

También al otro lado del atlántico, Murray (1938), profesor de la Universidad de Harvard y fundador de la Sociedad psicoanalítica de Boston, elabora una potente teoría sobre el constructo psicológico de la personalidad que ayudó a modelizar el que ahora se conoce como A. C. considerando múltiples indicadores relacionados con el desempeño del individuo.

Tras la finalización de la contienda hay que poner el foco de atención en el mundo de la industria. En 1956, AT&T desarrolla el programa *Management Progress Study* bajo la dirección del psicólogo Bray. Este A. C. se estructuró entorno a un riguroso análisis curricular de los candidatos, junto a entrevistas en profundidad, ejercicios in *basket*, *role-play*, grupos de discusión y test.

En paralelo, la Michigan Bell Telephone Co. realiza en 1958, un programa de A. C. realmente ambicioso (Moses: 1977). Tras esta primera aplicación industrial siguieron otras empresas y corporaciones como IBM, Sears, Standard Oil y General Electric por citar solo algunas.

Es en la década de los 70 del pasado siglo, salen a la luz otros ensayos en el mundo anglosajón y a mediados de la década de los 80 y primeros de los 90 comienzan a «importarse» este tipo de técnicas en España de la mano de empresas multinacionales localizadas en nuestro país, junto a la oferta de empresas consultoras especializadas en la prestación de servicios profesionales.

En la actualidad, las principales demandas del A. C. se orientan a procesos de recursos humanos como los de selección de personal (Thornton, G. C. y Gibbons, 2009; Lievens, F. & Thornton III, G. C. 2005) y desarrollo de carreras profesionales.

La cuestión clave gira en torno a por qué su impacto ha sido escaso o prácticamente nulo hasta ahora en el terreno académico, en comparación con otras técnicas tradicionales (Bartels *et al.*, 2000), cuando el desempeño del alumnado «en el puesto de trabajo» forma parte del proceso de evaluación y aprendizaje de cualquier institución educativa.

En este sentido, es cierto que la academia debe procurar a quienes son sus estudiantes todos los medios necesarios para facilitar el acceso conocimiento y su interiorización, pero no es menos importante, el intentar ver de qué modo ese arsenal de conocimientos, capacidades y habilidades son asimilados, practicados y puestos en valor.

En el entorno laboral en el que nos encontramos, los alumnos requieren de una experiencia previa que debe conectar la teoría con la práctica. El sistema educativo debe proporcionar al futuro profesional una evaluación de su cualificación en clave competencial.

6. El *Assessment Center* como escenario integrador

Gracias al A.C., el alumnado debería conocer de una forma razonablemente objetiva el grado real de desarrollo de sus posibilidades profesionales conforme al grado de asimilación de sus competencias.

La cuestión de fondo estriba en entender cualquier acción en el contexto de un proceso de mejora continua para el individuo, su grupo de referencia y la propia organización. (Heitink, M. C. *et al.*, 2016).

Para poder llevar a cabo este proceso es necesario cuanto menos: a) definir qué aspectos son susceptibles de medición; b) combinar diferentes herramientas que permitan profundizar en las capacidades propias de cada individuo con relación al conjunto; c) contar con un conjunto de evaluadores como de personas susceptibles de verse evaluadas.

En relación al primer aspecto, esto es, qué aspectos son susceptibles de medición, es necesario identificar y definir con precisión que competencias son relevantes para medir la cualificación del alumnado en conexión con el que más tarde será su puesto de trabajo. Este proceso de identificación de competencias es vital y, lo que es igualmente importante, deben estar definidas en términos conductualmente observables, es decir, a través de un sistema de rúbricas que permitan cuantificar de un modo más preciso su desarrollo. Una adecuada identificación de las competencias permitirá elegir, dentro de un amplio abanico, aquellos elementos que con mayor valor de mercado permitirán una mejor orientación profesionalizante al alumnado, favoreciendo y evaluando de un modo consistente las actitudes, conductas y comportamientos asociadas a las competencias que el mercado laboral requerirá del futuro aspirante.

En lo referente a la segunda cuestión, referente a la combinación de diferentes herramientas que permitan profundizar en las capacidades propias de cada individuo con relación al conjunto, la Tabla III permite apreciar de un modo sintético un conjunto de ellas, desde dos dimensiones: individual-grupal y su naturaleza cuantitativa-cualitativa.

Todo el diseño de actividades debe enmarcarse en un contexto de total transparencia, ya que tanto el alumnado, como la academia y el mercado deben estar en perfecto alineamiento. No en vano, el A.C. persigue la mejor adecuación del alumno al que previsiblemente puede ser su puesto de trabajo y esta es una cuestión que no debe quedar al ejercicio de la improvisación.

Por último y en tercer lugar, en relación al conjunto de evaluadores (profesorado) como a las personas susceptibles de verse evaluadas (alumnado), esto conlleva para los primeros un importante esfuerzo por evitar la tradicional clase magistral, seguida del correspondiente examen que solo evalúa los conocimientos.

Tabla III. Ejemplo de posibles herramientas a emplear

	CUANTITATIVAS	CUALITATIVAS
INDIVIDUALES	Cuestionario de Actitudes (IC1)	Entrevistas Cualitativas (IQ1)
	Cuestionario de Aptitudes (IC2)	Estudio de Casos (IQ2)
	Pruebas Situacionales (GC1)	Grupos de Discusión (GQ1)
GRUPALES	Pruebas in <i>basket</i> (GC2)	Técnica de Grupo Nominal (GQ2)
	Simulación de Condiciones de Trabajo (GC3)	Pruebas <i>outdoor</i> (GQ3)
		Role Play (GQ4)

Fuente: Elaboración propia.

Nota: La codificación de las herramientas responde a la siguiente nomenclatura I: Individual; G: Grupal; C: Cuantitativa; Q: Cualitativa, seguido del número de orden (1, 2...).

Este es sin duda, uno de los principales retos y dificultades con los que muchos docentes se encuentran, al ser incapaces de conseguir la motivación que les permitiría beneficiarse de una mejor interactividad y grado de asimilación por parte del alumnado., sin olvidar los elementos evaluadores (Entonado, F. B., 2016; Gutiérrez, S. *et al.*; 2016)

Por otro lado, parece evidente que los alumnos, al verse involucrados en una nueva metodología didáctica, interiorizarían más y mejor las experiencias alcanzadas por sí mismos y en comparación con el resto de sus compañeros.

7. Hacia la medición de la cualificación a través de competencias

Uno de los aspectos que da sentido y coherencia al A. C. es la posibilidad de medir la cualificación del alumnado a través de un conjunto de pruebas inspiradas en una selección de competencias.

Esta es, por tanto, la culminación del proceso desarrollado anteriormente y no exento de todas aquellas posibles dificultades inherentes al siempre complejo sistema de medición, la adecuada elección de las técnicas empleadas y el posible sesgo que puede introducirse por parte del docente que evalúa en las pruebas de carácter subjetivo.

Muy esquemáticamente en la Tabla IV, representa las competencias generales, específicas y transversales con el detalle, en su caso, de otras subdivisiones para estos dos tipos de competencias.

El resto de los códigos, p. ej.: 1TR, CE1, CGT1 recogen la identificación de competencias generales, específica –disciplinar y transversal– instrumental respectivamente. Se trata, por tanto, de inventariar todo el conjunto de competencias que permitirán conocer el peso competencial del alumnado. En otro eje se representan las técnicas seleccionadas desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo y también haciéndose eco de su naturaleza individual o grupal. Los códigos que se representan hacen mención a esta clasificación, por ejemplo: IC1 es una competencia «I» individual, «C» cuantitativa y «1» número de orden.

Este mapa de variables representaría el universo conceptual en el que alojar las competencias y técnicas que permitirían conectarlas en la aproximación a una mejor comprensión de la cualificación.

Tabla IV. Esquema de asignación de herramientas de evaluación

		COMPETENCIAS GENERALES			COMPETENCIAS ESPECÍFICAS				COMPETENCIAS TRANSVERSALES								
		1TR	2TR	nTR	Disciplinares		Profesionales		Académicas		Instrumentales		Personales		Sistémicas		
					CE1	CEn	CE1	CEn	CE1	CEn	CGT1	CGTn	CGT1	CGTn	CGT1	CGTn	
CUANTITATIVA	Individuales	(IC1)															
		(ICn)															
	Grupales	(GC1)															
		(GCn)															
CUALITATIVA	Individuales	(IQ1)															
		(IQn)															
	Grupales	(GQ1)															
		(GQ2)															

Fuente: Elaboración propia

Cuestión aparte es la complejidad inherente al proceso de selección de las competencias en el marco, por ejemplo, de la asignatura y de las herramientas que permitieran ensayar bajo la fórmula del A.C este desarrollo.

En cualquier caso, la posibilidad de ensayar, adaptar y mejorar esta nueva manera de hacer academia se convierte en una necesidad clave para adecuar el perfil del alumnado a las exigencias que los empleadores reclaman.

8. Conclusiones

En la introducción de este trabajo se comenzaba por señalar que desde que comenzara a implantarse el Espacio Europeo de Educación Superior (E. E. E. S.) sigue abierta la polémica acerca de la efectividad del nuevo esquema enseñanza-aprendizaje al albur del Plan Bolonia.

Es sabido que una mejor preparación en las cualificaciones de los estudiantes, a través de su mejora competencial, facilita una mejor incorporación y tasa de supervivencia en un mercado laboral cada vez más competido.

Por otro lado, surge el inevitable debate entre oferta y demanda laboral y el papel que tanto el mundo académico como el empresarial deben jugar identificando cuáles son las competencias con valor de mercado, acordes a cada titulación y el establecer sistemas de medición para una mejor orientación del egresado.

Bajo estos supuestos se ha reflexionado sobre la contribución que podía ofrecer el A.C., entendida como una técnica orientada a una mejor medición competencial de la cualificación del alumnado. Dicho de otro modo, el A.C. se convierte en un centro de evaluación, desde el que poder medir el grado de desarrollo competencial adquirido que el alumnado ante un conjunto de pruebas y situaciones predefinidas, con independencia de la asignatura considerada y en una clara apuesta por la transferibilidad del esquema propuesto al futuro puesto de trabajo.

Desde otro punto de vista y desde que el A.C. se incorporara a la esfera de lo empresarial, como metodología de evaluación para buscar la mejor adecuación de la persona al puesto de trabajo en las organizaciones, mucho se ha evolucionado pero no por ello son menores las posibilidades reales de mejora.

Como cualquier metodología de estas características, no puede negarse su exposición a la subjetividad en la evaluación de los participantes, por parte de los evaluadores, ni olvidar la importante inversión en recursos humanos, técnicos y temporales que implica su diseño, desarrollo e implantación, algo que no siempre se encuentra es sencillo como en el caso concreto de la academia.

No obstante y pese a estas posibles limitaciones –ciertamente superables– son, sin embargo, los beneficios y bondades de esta metodología las que permiten examinar actitudes, aptitudes, valores, códigos éticos, conductas y, en consecuencia, presentar condiciones que permitan predecir comportamientos futuros de los participantes.

En el contexto docente, más concretamente en el universitario, enmarcado en el E. E. E. S., se hace necesaria un cambio en el concepto y método docente, esto es, la progresiva eliminación de las tradicionales clases magistrales y el examen aplicado a los conocimientos supuestamente adquiridos, por una nueva forma de hacer y entender basado en la practicidad y evaluación situacional no ya solo de los conocimientos técnicos –que también– sino además de las competencias necesarias para un mejor «aterrizaje» en el mercado laboral.

Otro de los aspectos que ponen en valor a esta herramienta es la posibilidad de ofrecer al alumno, en tiempo y forma, un análisis comparado de cuál es la posición que ocupa cada uno de ellos respecto a los demás, a través de los competencias seleccionadas y, en consecuencia, las posibilidades de adquirir, estimular y desarrollar ciertos aspectos que, de otro modo, no aflorarían o en el mejor de los casos podrían sospecharse parcialmente.

El nuevo modelo no puede concebirse de otra manera en el actual mundo académico que debe leer las señales de un mundo laboral que constantemente reclama competencias con valor de mercado a la academia. Queda, por tanto, un vasto horizonte en el que desarrollar un nuevo modelo, donde la aportación desde un enfoque basado en la gestión por competencias, proporcionará nuevos elementos de crecimiento para el individuo, el grupo, las organizaciones y la sociedad en su conjunto.

Referencias bibliográficas

- Alaluf, Mateo (1988). *Crise et representations du travail: la classe du compromis?* Barcelona: Congreso Internacional sobre la Teoría de la Regulación.
- Alaluf, Mateo y Stroobants, Marcelle (1994): “Moviliza la competencia al obrero?”. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 46-55.
- Alex, Louis (1991): “Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación”. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- ANECA (2005). Libro Blanco del Título de Grado en Economía y Empresa Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150292/libroblanco_economia_def.pdf, consultado el 10 de diciembre de 2016.
- ANECA-REFLEX (2007a): El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Informe Ejecutivo. Madrid.
- ANECA-REFLEX (2007b): Informe Empleadores. (Títulados Universitarios y Mercado Laboral). Madrid.
- Barcet, André; Le Bas, Christian y Mercier, Célia (1985). *Le savoir faire et changements techniques*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Bartels, Lynn K.; Bommer, William H. y Rubin, Robert S. (2000): “Student Performance: Assessment Centers versus Traditional Classroom Evaluation Techniques”. *Journal of Education for Business*, 75 (4), 198-201.
- Bessant, John (1992). *Microelectrónica y cambio en el trabajo. Experiencias en la aplicación de la microelectrónica y cambios en el trabajo, el comercio, las oficinas y los servicios de salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo.
- BOE (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Num. 147 (20/06/02), 22437.
- BOE (2003). Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Num. 223 (17/09/03), 34293.
- Bonacic, Jerko José (2016). “SIGEM-simulación de gestión de empresas. Un modelo de juego de negocios para el desarrollo de las competencias genéricas universales (CGU) en la educación superior en Chile”. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Boyatzis, Richard E. (1982). *The Competence Manager*. New York: John Wiley & Sons.
- Boyer, Robert (1986): “Nuevas Tecnologías y empleo en los 80” en Carlos Ominami (ed.): El sistema internacional y América Latina. La tercera revolución industrial. Impactos internacionales del actual viraje tecnológico. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Bloom, Benjamin (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Castillo, Juan José (2000): “División del trabajo, cualificación, competencias. (Una guía para el análisis de formación por los trabajadores)”. *Sociología del Trabajo*, 40, 3-50.
- Castillo, Juan José (1996). *Sociología del trabajo. Un proyecto docente*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-Siglo XXI).
- Castillo, Juan José (1987): “Hacia un diseño conjunto de las transformaciones productivas: condiciones de trabajo y nuevas tecnologías” en José A. Garmendia, Manuel Navarro, Francisco Parra (eds.): *Sociología Industrial y de la empresa*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Colardyn, Danielle (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. París: Presses Universitaires de France.
- Cockburn, Cynthia (1985). *Machinery of Dominance: Women, Men and Technical Know-How*. London: Pluto Press.
- Coriat, Benjamin (1993). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Madrid: Siglo XX.
- Cornwell, John (2005). *Los científicos de Hitler: ciencia, guerra y el pacto con el diablo*. Barcelona: Paidós.
- Entonado, Florentino (2016): “Problemas, métodos y sentido de la evaluación de la docencia universitaria”. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 7 (1), 7-25.
- Evans, John (1982): “El trabajador y el puesto de trabajo” en: Gunter Friedrich y Adam Schaff (eds.): *Microelectrónica y sociedad para bien o para mal*. Madrid: Alhambra.
- Gallart, María A. y Jacinto, Claudia (1996): “Adolescencia, pobreza, educación y formación para el trabajo en: Irene Koterllnik y Claudia Jacinto (comps.): *Adolescencia, Pobreza, Educación y Trabajo*. Buenos Aires: UNICEF-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo-Editorial Losada.
- González-Velosa, Carolina; Rucci, Graciana (2016): *Métodos para anticipar demandas de habilidades*. Nota técnica del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Sector Social. Unidad de Mercados Laborales: IDB-TN-954.
- San Martín Gutiérrez, Sonia; Jiménez Torres, Nadia y Jerónimo Sánchez-Beato, Estefanía (2016): “La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior”. *Aula Abierta*, 44 (1), 7-14.
- Heitink, Mary C.; van der Kleij, Fabienne M.; Veldkamp, Bernard P.; Schildkamp, Kim y Kippers, Wilma B. (2016): “A Systematic Review of Prerequisites for Implementing Assessment for Learning in Classroom Practice”. *Educational research review*, 17 50-62.
- De Haro, José Manuel (2004): “¿Sabe alguien qué es una competencia?”. *Dirigir personas*, 30, 8-17.

- De Juan, Joaquín; Pérez, Rosa; Gómez, María; Vizcaya, María y Mora, Jerónimo (2007): “Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario” en María Ángeles Martínez Ruiz y Vicente Carrasco Embuena (eds.): *La multidimensionalidad de la educación universitaria*. Alcoy: Marfil.
- Lawler, Edward E. (1994): “From Job-Based to Competence-Based Organizations”. *Journal of Organizational Behavior*, 15 (1), 3-15.
- Le Boterf, Guy (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Boterf, Guy; Vincent, Francine y Barzucchetti, Serge (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Leborgne, Danielle y Lipietz, Alain (1988): “L’après fordisme et son espace”. *Les Temps Modernes*, 501, 75-114.
- Lievens, Filip y Thornton III, George C. (2005): “Assessment Centers: Recent Developments in Practice and Research” en Arne Evers, Neil Anderson y Olga Smit-Voskuijl (eds.): *The Blackwell Handbook of Personnel Selection*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Little, Craig R. (1982). *The Development of the Labour Process in Capitalist Societies: A Comparative Study of the Transformation of Work Organization in Britain, Japan and the US*. London: Heinemann Educational).
- Lledó, Asunción y Perandones, Teresa (2011): *Hacia una cultura colaborativa entre el profesorado universitario. Revisión y fundamentación teórica del trabajo colaborativo en María Cecilia Gómez y José Daniel Álvarez (coords.): El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.
- Maruani, Margaret (2000): “De la Sociología del Trabajo a la Sociología del Empleo”. (Traducción: Evelyne Tocut). *Política y Sociedad*, 34, 9-17.
- Maruani, Margaret (2002). *Trabajo y el empleo de las mujeres*. Madrid: Fundamentos.
- Maruani, Margaret y Reynaud, Emmanuele (1993). *Sociologie de l’emploi*. Paris: La Découverte.
- McClelland, David (1973): “Testing for Competence Rather than for Intelligence”. *American Psychologist*, 28 (1), 13-20.
- Moses, Joseph (1977). *Applying the Assessment Center Method*. Oxford: Pergamon Press.
- Murray, Henry A. (1938). *Explorations in Personality*. Oxford: Oxford University Press.
- Sabel, Charles (1986). *Trabajo y política: la división del trabajo en la industria*. Madrid: Ministerio de trabajo y seguridad social.
- Pereda, Santiago y Berrocal, Francisca (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Petroni, Giorgio (1987): “Nuove forme di organizzazioni del lavoro e mutamenti qualitativi delle tipologie professionali” en L. Galantino (dir.): *Innovazione tecnologica e professionalità del lavoratore*. Padua: Cedam.
- Pries, Ludger (1988): “Calificación, relaciones laborales y mercado de trabajo: el concepto de estrechez del ámbito empresarial en España”. *Revista de investigaciones sociológicas*, 41, 81-114.

- Roquero, Esperanza y Hernando, Sonia (2004): “La conformación del sistema nacional de cualificaciones profesionales en España: un proceso inacabado”. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 22, 113-146.
- Ochoa, Carlos; Villaizán, Carmen, González de Dios, J.; Hijano, F. y Málaga, S. (2016): “Continuum, la plataforma de formación basada en competencias”. *Anales de Pediatría*, 84 (4), 238.e1-238.e8.
- Sorge, Arndt y Streeck, Wolfgang (1993): “Relaciones industriales y cambio técnico: Una perspectiva más amplia” en Richard Hyman, Wolfgang Streeck (eds.): *Nuevas tecnologías y relaciones industriales*. Madrid: Ministerio de trabajo.
- Stroobants, Marcelle (1991): “Travail et competences: recapitulation critique des approches des savoirs au travail”. *Formation-Emploi*, 33, 31-42.
- Stroobants, Marcelle (1999): “Autour des mots gestion et competence”. *Recherche et formation*, 30, 61-69.
- Tejada, José, y Ruiz, Carmen (2016): “Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones”. *Educación XXI*, 19 (1), 17-38.
- Thornton, Geroge y Gibbons, Alyssa (2009): “Validity of Assessment Centers for Personnel Selection”. *Human Resource Management Review*, 19 (3), 169-187.
- Villavicencio, Daniel (1992). *Por una definición de la calificación de los trabajadores*. Madrid: IV Congreso Español de Sociología.
- Universidad de Murcia (2013). *Manual del Grado de Economía*. Murcia: Facultad de Economía y Empresa.
- Universidad de Murcia (2008). Competencias transversales publicadas en Consejo de Gobierno de 25 de abril de 2008. Disponible en: http://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=7ba7e43a-93d6-4017-8e03-d81387bc6b97&groupId=13951. Consultado el 10 de diciembre de 2016.

La sociología de la educación y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth

The sociology of education and the recognition theory of Axel Honneth

Mauricio Rebelo Martins, Francesc J. Hernández y Benno Herzog¹

Resumen

El artículo relaciona la teoría del reconocimiento de Axel Honneth y la sociología de la educación. Hace una exposición breve de las formulaciones y reformulaciones de la teoría del reconocimiento y explica las relaciones de la educación con los modos de reconocimiento. El artículo critica las perspectivas dialógicas y comenta las posibilidades que puede ofrecer esta teoría para el análisis de las prácticas educativas. Por último, se introduce la noción de reconocimiento anticipatorio y se relaciona la teoría con los procesos de aprendizaje y con la noción de semiformación.

Palabras clave

Teoría del reconocimiento, Axel Honneth, Escuela de Fráncfort, Jürgen Habemas.

Abstract

The article relates the recognition theory of Axel Honneth and the sociology of education. It gives a brief exposition of the formulations and reformulations of the theory of recognition and explains the relations of education with modes of recognition. The article criticizes the dialogical perspectives and discusses the possibilities that this theory can offer for the analysis of educational practices. Finally, the notion of anticipatory recognition is introduced and the theory is related to the learning processes and to the notion of semiformation.

Key words

Recognition theory, Axel Honneth, Frankfurt School, Jürgen Habemas.

Recibido: 25-09-2016
Aceptado: 10-01-2017

¹ Universidade Estadual de Campinas, maurebelo@gmail.com. Universitat de València, francesc.j.hernandez@uv.es; benno.herzog@uv.es

1. Introducción

Cuando en octubre de 2016, la Academia Sueca comunicó la concesión del Premio Nobel al cantante Bob Dylan, algunas personas recordamos que, diez años antes, Axel Honneth le había dedicado un congreso como director del Instituto de Investigación Social (IIS) de la Universidad de Fráncfort del Meno (Honneth, Kemper y Klein, 2007). El IIS es la sede de la denominada Escuela de Fráncfort. Efectivamente, la obra de Axel Honneth ha puesto en el orden del día sociológico asuntos relevantes y muy diversos, en el marco de una propuesta ambiciosa conocida como la teoría del reconocimiento. Esta teoría ha alcanzado recientemente una formulación madura, con lo que podríamos denominar en cierto sentido «trilogía» en torno a *El derecho de la libertad*, sin embargo, poco espacio en tan amplia obra se ha dedicado a la educación. En este artículo exploraremos la relación entre esa formulación madura y la sociología de la educación en asuntos como la crítica a las orientaciones dialógicas, la relación del elemento democrático y el meritocrático en la educación, la reconsideración de temas clásicos relacionados con la perspectiva de género, la relación de la educación con asuntos estéticos, la crítica a las tendencias privatizadoras, etc.

En primer lugar, haremos una exposición muy sucinta del estado actual de la teoría del reconocimiento (apartado 2). En segundo lugar, vincularemos esa situación con la sociología de la educación (apartado 3) para extraer, en tercer lugar, algunas conclusiones (apartado 4). Hemos de advertir que, cuando estén traducidas, citaremos las obras de Honneth y otros autores por su versión castellana más reciente. Somos conscientes que hemos incluido en nuestro artículo largas citas de una entrevista autorizada a Honneth, lo que justificamos por su carácter inédito y por el interés de sus palabras.

2. De la Lucha por el reconocimiento a la trilogía de *El Derecho a la Libertad*

La teoría del reconocimiento de Axel Honneth se formula y reformula en dos ciclos bibliográficos. Se formula en *La lucha por el reconocimiento* (Honneth, 1997), publicada en 1992, obra que comienza a fraguarse por lo menos una década antes, como acredita el siguiente pasaje del artículo «Conciencia moral y dominación de clase» de 1981: «*Mi suposición es que la teoría social de Habermas está constituida de manera tal que tiene que ignorar sistemáticamente todas las formas de crítica social existentes que no sean reconocidas por el espacio público político-hegemónico*». (Honneth 2000: 57). Este es el punto en el que Honneth rompe con la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, porque, según esta, la crítica social se puede realizar a partir de la aportación normativa que puede deducirse *a priori* del horizonte de entendimiento inherente a cualquier acción comunicativa. Sin embargo, si se toman en consideración teorías como las de Foucault o Bourdieu, resulta inaceptable postular aquel horizonte de entendimiento, o con los términos de Honneth citados: el espacio público ya está políticamente hegemonizado. Diciéndolo a la manera kantiana, «lo social» despertó a Honneth del sueño pragmático-universal habermasiano. De cómo «lo social» ponía en dificultades el proyecto de la Teoría Crítica da cuenta la edición ampliada de su tesis doctoral (Honneth 2009a), sin embargo, la salida a esta aporía exigía un esfuerzo conceptual mayor, que es el que Honneth acomete para su tesis de habilitación: *La lucha por el reconocimiento*.

Prácticamente la primera mitad del *La lucha por el reconocimiento*, se dedica a un comentario histórico-filosófico sumamente especializado de los escritos juveniles de Hegel, anteriores a su primera gran obra *La fenomenología del espíritu* (Hegel, 2009), con el que Honneth construye una clasificación de los modos de reconocimiento intersubjetivo (y sus manifestaciones emocionales, cognitivas o sociales). En la segunda mitad, glosa la clasificación con el comentario de autores heterogéneos (como, por ejemplo, Mead o Sorel). Por ello, más que entrar en el detalle del libro, ofreceremos una visión panorámica de qué hace realmente el autor con esta obra.

Honneth toma en serio dos afirmaciones correlativas de Theodor W. Adorno en su *Dialéctica negativa*: «el momento corporal recuerda al conocimiento que el sufrimiento no debe ser» y existen «formas interiores de reflexión» del sufrimiento físico (Adorno: 2011: 191 y 192). Es decir, en la «expresión del sufrimiento» (Adorno 2014: 158)² se concitan inmediatamente aquellos dos elementos a los que aspiraba Habermas: disponer de un principio normativo que permita la crítica social y obtener una cierta racionalidad (una reflexión) que sirva de contrapeso a la tendencia a la barbarie de la razón administrada. O dicho de otro modo: la expresión del sufrimiento de la víctima, aunque no pueda formularse en el espacio público por estar políticamente hegemonizado, ya resulta «público», por cuanto no existen lenguajes privados (Adorno no reconoce explícitamente, que sepamos, esta aportación del segundo Wittgenstein), y representa una «gramática moral» con la que es posible enjuiciar las formas sociales, es decir, hacer teoría crítica de la sociedad.

A partir de esta obra, a nuestro juicio, Honneth se concentró menos en caracterizar las tres formas de reconocimiento que había identificado a partir de los textos de Hegel, a saber, el amor, el derecho y la solidaridad, y más en mostrar las consecuencias de su desconsideración, a saber, la «invisibilidad», la «reificación», las «patologías sociales», el «agravio moral» o, simplemente, «desprecio» (cf. Honneth 2003; 2007; 2009b, 2009c y 2011). Con ello, se ganaba en virtualidad sociológica de la nueva teoría, pero no se abordaba un asunto de fondo relevante. Honneth acepta una línea de crítica importante a su teoría, a saber, la dificultad de deslindar pretensiones de reconocimiento auténticas de otras inauténticas o, en sus palabras, «ideológicas», ya que tanto unas como otras pueden estar originadas en indiscernibles pugnas por no ser reconocidos de sujetos que sufren (sobre la noción de pugna, véase Herzog; Hernández, 2012). A partir de su debate con Nancy Fraser sobre la justicia, titulado «¿Redistribución o reconocimiento?» (Fraser & Honneth 2006), Honneth cobra conciencia que dificultades como la mencionada están ancladas en el hecho de que su clasificación de los modos de reconocimiento mantiene un fundamento antropológico. Por ello emprende una reformulación que asiente la teoría del reconocimiento sobre otra base.

Esta reformulación arranca de una relectura de la *Filosofía del Derecho* de Hegel. A pesar de este nombre singular, esta obra de Hegel no se aleja mucho de lo que había intentado Kant con su *Metafísica de las costumbres* o estaba haciendo simultáneamente Comte: establecer una ciencia de la sociedad. No hay que olvidar que el propio Marx comenzó con una revisión de la *Filosofía del Derecho* la elaboración de su crítica de la economía política (Marx, 1978). Los dos autores, Marx y Honneth, coinciden en la pretensión de mantener el núcleo crítico (dialéctico) de la obra, sin asumir su concepción idealista de la historia. La diferencia radica en la base desde la que acometen el asunto central de la eticidad³: Marx desde la teoría del Estado, como culminación de la dialéctica de la sociedad civil; Honneth desde sus partes previas: el derecho abstracto y la moralidad. O dicho en términos más sociológicos, Marx se acerca al ideal de una sociedad a resguardo de críticas desde un análisis de un Estado que, como el prusiano, había sofocado los anhelos revolucionarios; Honneth desde un estudio de las patologías de la libertad, que surgen precisamente por entenderla de un modo incompleto. Esta elaboración ocupa diversos textos sucesivos de Honneth (1999, 2001, 2010, 2016) que constituyen el núcleo conceptual de lo que ha desarrollado en una obra más divulgativa, aunque extensa: *El derecho de la libertad* (Honneth, 2014). En síntesis, los modos de reconocimiento no están anclados en disposiciones antropológicas, sino que han ido cristalizando en

2 La definición de Adorno de la misión de la filosofía en este texto, a saber, «llevar al lenguaje el sufrimiento del mundo», bien podría aplicarse también a la sociología.

3 Sobre la relación entre eticidad y educación, cf. Hernández 2009.

instituciones sociales. Estas pueden ser objeto de una crítica inmanente, al comparar su concreción con la pugna por el reconocimiento que las animó. Las estaciones de la filosofía del derecho hegeliana se reformulan entonces como libertad jurídica, libertad moral y libertad social, en el marco de una eticidad democrática (Honneth, 2014). Para no recaer en positivismo, Honneth ha de marcar distancia con lo existente, completando esta especie de trilogía su obra con una revisión del ideal socialista (Honneth, 2015).

Después de esta esquemática exposición de las teorías que Honneth ha ido componiendo en los últimos 35 años, podemos preguntarnos ya sobre la relación con la sociología de la educación.

3. La teoría del reconocimiento de Honneth y la sociología de la educación

El objeto de la sociología de la educación puede ser considerado de maneras distintas. La educación es un derecho, un sistema o un conjunto de cambios en las personas. Frecuentemente, la sociología de la educación reduce su objeto al análisis de un sistema social y, más aún, al estudio del dispositivo escolar, y todavía más, a la crítica del carácter ideológico del currículum. La perspectiva del reconocimiento tiene, en primer lugar, la virtualidad de recuperar un enfoque amplio, casi cenital, que pretende combinar lo descriptivo con lo normativo y lo general con lo particular, por lo que es adecuada para la triplicidad indicada en la noción de educación.

La aplicación de la teoría del reconocimiento a la sociología de la educación tiene que evitar los simplismos. Por ejemplo, identificar los modos de reconocimiento del amor, el derecho y la solidaridad o el reconocimiento de la aportación a lo colectivo, con los niveles educativos centrados en el cuidado (educación infantil y primaria), la socialización de la ciudadanía (secundaria) y la instrucción para el beneficio colectivo (secundaria postobligatoria o terciaria). El mismo Honneth ha defendido que la educación no coincide con un modo de reconocimiento concreto. En su «Réplica a la réplica» a Nancy Fraser se encuentra una breve mención al respecto, en la que afirma que «*el sistema escolar estatal se integraría normativamente mediante dos ideas de reconocimiento social que compiten la una con la otra*». (Honneth 2003: 293), y apela a los estudios de François Dubet, para quien en la educación se combinan un elemento democrático y otro meritocrático (Dubet 2007). Citaremos en extenso las propias palabras de Honneth en una entrevista que le realizamos en este año 2016 y que se ha publicado recientemente (Honneth 2017):

«La idea que en nuestras sociedades las escuelas están determinadas por dos normas que compiten mutuamente, la adopté del sociólogo francés François Dubet; este ha querido mostrar en una investigación muy bella que en las escuelas predomina tanto la norma de la “igualdad” como la norma del “rendimiento”, sin que quede establecido de una vez por todas de forma institucional cómo se deben relacionar la una con la otra. Esto me parece una idea altamente fructífera, que naturalmente se podría traducir con facilidad a mi teoría de reconocimiento: en nuestro sistema escolar se dirige a las alumnas y los alumnos o bien como a futuros ciudadanos, con la pretensión de que tengan las mismas posibilidades de participación y colaboración, o bien como a portadores de rendimientos en el mercado de trabajo, con todas las diferencias ya existentes en el correspondiente perfil del rendimiento. La misma distinción entre las dos formas de reconocimiento se puede describir también de manera que en el primer caso se comprende la enseñanza escolar como preparación a la formación de la voluntad democrática, mientras que en el segundo caso la enseñanza es entendida como cualificación pedagógica para el mercado laboral capitalista; en un caso, la escuela forma la bisagra institucional entre la socialización familiar y el Estado democrático de derecho, en el otro caso es la bisagra institucional entre la familia y el sistema económico. Sobre cuál de las dos principios de reconocimiento domina en la escuela en cada momento, deciden siempre, tal como lo veo yo, las disputas político-morales dentro del ámbito público acerca del

papel y de la tarea de la educación escolar; y, según mi impresión, no hay duda de que hoy en día, en la ejecución de la llamada transformación “neoliberal” del capitalismo occidental, el segundo principio de reconocimiento ha alcanzado el predominio, fuertemente apoyado por parte de los padres de las capas sociales más altas que así esperan ventajas competitivas para sus hijas e hijos en el mercado laboral. Por regla general quizá se podría decir que en épocas de reformas democráticas y de un mercado contraído siempre alcanza el predominio en el sistema escolar el primer principio de reconocimiento —como en los años 60 y 70—, mientras que en épocas del retroceso se impone el principio de rendimiento. Pero desde luego hay que tener cuidado con tales generalizaciones históricas».

Al hilo de la exposición del epígrafe 2, se entenderá fácilmente que una primera gran consecuencia de la aplicación de la teoría del reconocimiento a la sociología de la educación es la superación de las perspectivas de la acción comunicativa, que han gozado de gran predicamento. La teoría del reconocimiento cercena el vínculo entre universalidad discursiva y primacía moral, que Habermas (2010) creyó ver ratificado en la aplicación que Lawrence Kohlberg hizo de las teorías de Piaget. Cortado ese nexo no con la navaja de Ockham, sino más bien con el estilete de Foucault y Bourdieu, tendría que disolverse aquella noche dialógica en la que todos los gatos son pardos, que hubiera dicho Hegel. Siguiendo con la entrevista:

«Es cierto que la teoría habermasiana de la comunicación tenía al principio, es decir desde los años 80, una especie de monopolio dentro de las ciencias de educación, pero la influencia disminuyó notablemente cuando comenzaron a surgir dudas en la teoría de las etapas de desarrollo moral [Kohlberg] que seguía a Piaget. En el fondo, de nuevo creció lentamente la comprensión sociológica de que tales modelos de etapas dicen poco sobre la motivación efectiva de la acción moral y además prácticamente no hacen justicia a las diferentes formas sociales de lo moral. A la sombra de tales dudas crecientes se efectuó entonces dentro de la pedagogía —y aquí solo puedo hablar de la situación alemana— una cierta pluralización».

Con esta pluralización a la que se refiere Honneth en la entrevista, ganó influencia la teoría de Luhmann y la propia teoría del reconocimiento.

En el primer caso, la teoría sistémica de Luhmann (2002) recobró importancia en la reflexión educativa en el contexto germanófono por la posibilidad de relación con la teoría constructivista del aprendizaje (a título de ejemplo, véase Arnold; Nittel, 2015) y por la menos relevante «marcha triunfal de corta duración», en expresión de Honneth en la misma entrevista, con la investigación del cerebro (véase también: Alheit; Dausien, 2007).

En el segundo caso, el propio Honneth (2016b) explica:

«De todas formas, como consecuencia de esta pluralización también la teoría del reconocimiento ganó importancia de forma notable en las ciencias de educación, sobre todo, si lo contemplo de manera adecuada, en la pedagogía general, pero también en la investigación empírica sobre la escuela. En la medida en la que soy capaz de abarcar este interesante campo, se realizan desde hace algunos años investigaciones fascinantes sobre la negociación de reconocimiento entre profesores y alumnos por un lado y entre diferentes grupos de alumnos por el otro: en ello se sigue naturalmente la idea de que tales conflictos de reconocimiento se efectúan al principio por debajo del umbral de la articulación verbal y que giran alrededor de definiciones y atribuciones de “rendimiento”, “competencia” y “éxito”. Así se hace visible de repente la enseñanza escolar e incluso toda escuela como institución un trasfondo hasta ahora desatendido en buena medida, a saber la pugna de las personas implicadas —profesorado, alumnado y, lamentablemente también, padres y madres— por disponer de la autoridad para establecer criterios de rendimiento, objetivos de la enseñanza e incluso las tareas más generales de la escuela como

tal. Todo ello está cambiando constantemente, pero solo se puede apreciar cuando se deja el nivel de la comunicación oficial y se enfoca al intercambio de gestos corporales, de señales silenciosas y del currículo “oculto”, como se denomina en las investigaciones».

Los ejemplos citados por Honneth permiten replantear algunos temas clásicos de la nueva sociología de la educación con un nuevo instrumental teórico. Por citar solo dos ejemplos relacionados con la perspectiva de género, los estudios de Elizabeth Grugeon (1995) sobre la «cultura» del patio de recreo y sus implicaciones de género, entre ellas el papel de las cancioncillas escolares de las niñas como rito iniciático o los trabajos de Julia Stanley (1995), que suponen una revisión de la obra de Willis a propósito del mito y la realidad de la alumna «apacible» (la «niña diez», digamos), se pueden reformular desde la pugna por el reconocimiento de las niñas en el contexto escolar discriminatorio. No hay que olvidar que el tema de los apodosos que los discentes ponen a los docentes puede guardar relación con una práctica de resistencia ya indicada por Max Weber (1964: 685): «la “murmuración” de los trabajadores que nos revela la ética del antiguo Oriente: la desaprobación moral de la conducta mantenida por el jefe», que Honneth encuentra paradigmática de una pretensión de reconocimiento de sujetos⁴ que no pueden acceder al espacio público habermasiano (porque lo tiene vedado por la «autoridad pedagógica», que dirían Bourdieu y Passeron). Pero tampoco hay que caer en el simplismo de entender el reconocimiento como mero ideal ético-moral, es decir, «cosificarlo», en vez de destacar su carácter procesual en la teoría del reconocimiento (cf. Klinckisch, 2015) y analizar sus condiciones sociales y políticas.

En esta misma línea, hemos podido ofrecer análisis sobre prácticas educativas de diversos niveles relacionadas con el mismo modo de reconocimiento, el de la solidaridad, centrándonos en diversas manifestaciones estéticas, a saber, una práctica de teatro escolar vinculada con la ciudad (Muntanyola; Muntanyola, 2011) y un estudio sobre los PHD Cómics, elaborados en el contexto de estudios de doctorado (cf. Hernández; Herzog, 2015, caps. 11.3 y 11.4).

Otro vínculo entre la teoría del reconocimiento y la sociología de la educación tiene que ver con las tendencias privatizadoras, que se registran a escala planetaria (Arnové; Torres; Franz, 2016). En la conferencia de Honneth sobre «Educación y espacio público democrático» (Honneth, 2012), uno de los pocos textos en los que explícitamente aborda la cuestión educativa, reclama el desarrollo de formas de comunicación en la enseñanza «en las que las diferencias culturales no solo sean aceptadas como jugando, sino que puedan ser comprendidas como un enriquecimiento mutuo». (Honneth, 2012: 12). Sin embargo, puntualizamos nosotros, en muchos Estados occidentales la ampliación del sistema privado de educación, a parte de intereses económicos obvios, se justifica justamente por el deseo de una pluralidad en las formas de educación (recuerdese que los dos principios que determinaron la ley *No Child Left Behind* de Bush fueron *testing* y *choising*, exactamente los mismo que transplantó Wert con la LOMCE). En la entrevista citada, tuvimos la oportunidad de preguntar a Honneth lo siguiente: «¿Describiría esta forma de pluralidad como una patología social del sistema educativo que socava el potencial integrador de las instituciones públicas de educación?». La respuesta de Honneth resulta contundente y merece la pena ser transcrita en su integridad:

«Mi respuesta a ello es un “sí” rotundo. Por varias razones soy muy escéptico respecto de la afirmación de que la ampliación de un sistema de escuelas privadas sirva para la pluralización de estilos educa-

4 Sin duda el mejor tratamiento literario de este tema lo ofrece Juan Rulfo con su *Pedro Páramo*, cuyo protagonista, Juan Preciado, confiesa a su vecina de tumba Dorotea «Me mataron los murmullos» (frag. 35). Precisamente así, *Los murmullos* se titulaba un relato previo de Rulfo (Cf. Galaviz, 2003).

tivos y, con ello, para la multiplicación de valores culturales. Primero hay que tener presente que las ideas de los valores y los objetivos educativos que se cultivan especialmente en tales escuelas privadas la mayoría de las veces son la expresión de ideas que tienen los padres sobre el futuro ético de sus hijos; en este punto, en la elección de la escuela privada, solo raras veces resulta efectivo el deseo autónomo de un niño o un joven; más bien son los padres quienes deciden qué tipo de educación axiológica deben recibir sus hijos en la enseñanza escolar. En este sentido la escuela privada aumenta las posibilidades de los padres de decidir sobre las preferencias futuras y las orientaciones axiológicas de sus hijos; este poder de socialización de padres ya es lo suficientemente alto y no debería ser aumentado mediante la autorización estatal de escuelas privadas. Segundo e igualmente evidente es que un sistema de escuelas privadas está acompañado por el peligro de que la injusticia educativa existente en nuestras sociedades siga aumentando; y es que la asistencia a tales escuelas que no reciben financiación pública, por regla general, es muy cara así que solo los hijos de padres pudientes pueden “disfrutar” de ellas. Además hay que tener en cuenta que aquellos padres que han colocado a sus hijos en el “puerto” seguro de una escuela privada ya no van a abogar abiertamente por los asuntos del sistema escolar público; estas escuelas pierden, por lo tanto, un grupo importante de patrocinadores potentes y poderosos. También se podría decir quizá que cuantas más escuelas privadas, tanto menor es el compromiso del espacio público democrático de disponer de un sistema sólido, lo más justo posible de educación pública. Y finalmente, tercero, el Estado de derecho abandona casi el único medio que tiene para crear en la futura generación las actitudes y orientaciones valorativas necesarias para la propia reproducción; solo las escuelas públicas se pueden ocupar de una forma generalmente controlada (mediante regulaciones para la participación y mediante la elección de métodos de enseñanza) para que sus alumnos adquieran los conocimientos y las orientaciones indispensables para una participación activa en la formación democrática de la voluntad. Como se ve, respecto a la propuesta que se extiende hoy en día de ampliar aun más el sistema de escuelas privadas, tengo reparos, los mayores de ellos proceden de mis convicciones democráticas».

Adviértase la importancia que Honneth atribuye a las instituciones en la reproducción de la democracia, o mejor de una eticidad democrática.

Comentadas estas relaciones entre la teoría del reconocimiento y la sociología de la educación, abordaremos ahora, a manera de conclusión, algunas reflexiones más generales.

4. Conclusiones

En el epígrafe anterior, hemos comentado ejemplos en los que se puede apreciar la virtualidad de la teoría del reconocimiento para la sociología de la educación. Ahora se trata de aportar algunas conclusiones de carácter todavía más general.

Antes que nada hemos de comentar que aunque la teoría del reconocimiento ha sido formulada y reformulada a lo largo de 35 años, todavía tiene abiertos diversos frentes y está exigida de desarrollo. En relación con el tema de la educación, no es menor la cuestión de que Honneth haya eludido en la fundamentación de su teorización la obra capital de Hegel, a saber, la *Fenomenología del espíritu* (y su versión abstracta, la *Ciencia de la lógica*) cuando resulta indudable que el tema del reconocimiento atraviesa toda la obra (recuérdese como botón de muestra la dialéctica del amo y el esclavo). La *Fenomenología del espíritu*, o «ciencia de la experiencia de la conciencia» se entiende como un proceso formativo, en el sentido del término alemán *Bildung*. Y esta interpretación está más que acreditada por el gran impacto pedagógico que tuvo la derecha hegeliana, que convirtió el decurso del espíritu en pauta de ciencia histórica (Dilthey) y programa formativo (Krause). No se puede entender la Escuela Nueva, por ejemplo, sin el nexo con aquella interpretación formativa de Hegel, pero Honneth no ha dado ese paso. Si adoptáramos esa perspectiva dialéctica, cobraría

pleno sentido la cuestión suscitada por Gregor Sauerwald (2012): «¿lucha por el reconocimiento y/o proceso de aprendizaje?». Aunque esta pregunta, y con vista a los procesos mutilados de aprendizaje, también se puede formular con Eva Klinkisch (2015) como «¿reconocimiento o semiformación?» (entendiendo «semiformación» en el sentido de Adorno, como una formación que se cree formación pero que solo es superficial y tiene como objetivo la adaptación y la funcionalidad.

Esta cuestión suscita la de los rendimientos que la teoría de educación o la del aprendizaje pueden ofrecer a la propia teoría del reconocimiento, lo que estaba apuntado ya en las menciones anteriores a Dubet. De nuevo vamos a recoger una declaración extensa de Honneth, cuya importancia glosaremos después. Preguntado por su experiencia de profesor, comenta:

«Cuento todo esto para dejar claro que el papel del reconocimiento en la enseñanza y en las clases universitarias brotó en mí ya de una forma preteórica, por así decir, y desde luego solo de una forma implícita en mis propias carnes. Desde entonces intento tomar en consideración aquello de lo que tuve experiencia en aquella época, tanto la experiencia positiva, como la negativa. Sobre todo me he puesto como tarea tomar de la manera más seria posible cada pregunta que se plantea en el aula, esto es, repetirla una vez más dándole la forma de interpretación más benévola para dar a entender al estudiante respectivo que su palabra cuenta y que tiene el derecho a una respuesta. Además presto mucha atención para conocer el trasfondo cultural de cada estudiante. En las tutorías siempre pregunto, a fin de indicar de este modo que soy consciente de las dificultades de la adaptación a un sistema cultural totalmente diferente. No hay más que decir, salvo dar a entender desde el principio a cada participante de una clase universitaria que su palabra tiene peso porque podría abrir perspectivas interesantes y alternativas de una interpretación creativa; es decir, hay que conceder algo así como un reconocimiento “anticipatorio” que indique la suposición de que se trata de un estudiante con mucho talento. Naturalmente, en este asunto también resulta importante no hacer ninguna diferencia entre los géneros o por la pertenencia cultural, e incluso intentar sacar lo mejor de las manifestaciones de los representantes de una minoría».

Adviértase que la noción de «reconocimiento anticipatorio» representa una interesante aportación por dos razones. Por una parte, conecta el tema clásico del efecto Pigmalión, es decir, la prelación de las expectativas respecto del rendimiento. Por otra parte, respecto a su clasificación de modos de reconocimiento, la noción apunta en la dirección de un estudio de las condiciones previas del reconocimiento, esto es, de las condiciones sociales que determinan lo que es adecuado y que naturalmente son el objeto de la crítica social.

Apuntaremos dos cuestiones más que merecen ulteriores estudios. Por una parte, los rendimientos para el análisis sociológico de la educación de los trabajos realizados en el seno de la teoría del reconocimiento a propósito de realidades discursivas y no discursivas (o si se prefiere: lenguajes no verbales o que no acceden al espacio público) (sobre esto, cf. Herzog, 2016). Por otra, en la estela de la teoría del reconocimiento, el afinamiento de la descripción de las formas de desprecio (cf., por ejemplo, Jaeggi, 2016), que puede aportar nueva luz a los análisis de las relaciones educativas.

Como conclusión, la teoría del reconocimiento ha realizado aportes significativos a una sociología de la educación que esté a la altura de la teoría sociológica más reciente y, al mismo tiempo, puede beneficiarse de múltiples aportaciones sobre la educación y el aprendizaje, algunas de las cuales proceden de la sociología de la educación.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Theodor W. (2011). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad* (Obra completa, VI). Madrid: Akal.
- Adorno, Theodor W. (2014). *Vorlesungen über Negative Dialektik*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2007): “La construcció biogràfica de la realitat”. *Index: En el curs de la vida*. Xàtiva: CREC, pp. 93-114.
- Arnold, Rolf; Nittel, Dieter (2015): “¿Del déficit tecnológico a la autotecnología?” en Francesc J. Hernández, Alicia Villar: *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Arnove, Robert F.; Torres, Carlos A.; Franz, Stephen (2016). *Educación comparada. La dialéctica de lo global y lo local*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Dubet, François (2007). “Injustices et reconnaissance” en Alain Callé (ed.): *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social*. París: La decouverte.
- Galaviz, Juan Manuel (2003). “De *Los murmullos* a Pedro Páramo”, en: Federico Campbell (ed.): *La ficción de la memoria*, México: Era; UNAM.
- Fraser, Nancy; Honneth, Axel (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Grugeon, Elisabeth (1995). “Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo” en Peter Woods, Martyn Hammersley: *Género, cultura y etnia en la escuela*, Madrid; Barcelona, MEC; Paidós.
- Habermas, Jürgen (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2009). *Fenomenología del espíritu*. Valencia: Pre-textos.
- Hernández, Francesc J. (2009). “Educación en Hegel”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2 (3), 113-116.
- Herzog, Benno (2016). *Discourse Analysis as Social Critique. Discursive and Non-Discursive Realities in Critical Social Research*. Londres: Palgrave; Macmillan.
- Herzog, Benno; Hernández, Francesc J. (2012): “La noción de «lucha» en la teoría de reconocimiento de Axel Honneth. Sobre la posibilidad de subsanar el «déficit sociológico» de la Teoría Crítica con la ayuda del Análisis del Discurso”. *Política y sociedad*, 49, 609-623.
- Herzog, Benno; Hernández, Francesc J. (2015). *Estética del reconocimiento*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica Mondadori.
- Honneth, Axel (1999). *Suffering from Indeterminacy. An Attempt at Reactualization of Hegel's Philosophy of Right*. Amsterdam: Spinoza Lectures.
- Honneth, Axel (2001). *Leiden an Unbestimmtheit. Eine Reaktualisierung der Hegelschen Rechtsphilosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Honneth, Axel (2003). *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

- Honneth, Axel (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires; Madrid: Katz.
- Honneth, Axel (2009a). *Crítica del poder. Fases en la reflexión de una Teoría Crítica de la sociedad*. Madrid: Antonio Machado ed.
- Honneth, Axel (2009b). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*. Buenos Aires; Madrid: Katz.
- Honneth, Axel (2009c). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. México: Fondo de cultura económica.
- Honneth, Axel (2010). *The Pathologies of Individual Freedom: Hegel's Social Theory*. Princeton: Princeton University Press.
- Honneth, Axel (2011). "Conciencia moral y dominación de clase" en Francesc J. Hernández, Benno Herzog: *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Honneth, Axel (2012). "Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (3), 429-442.
- Honneth, Axel (2014). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Madrid; Buenos Aires: Katz.
- Honneth, Axel (2015). *Die Idee des Sozialismus*. Berlín: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2016). *Patologías de la libertad*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Honneth, Axel (2017). "La educación y la teoría del reconocimiento". *Revista Educação & Realidade*, 42 (1), 395-406.
- Honneth, Axel; Kemper, Peter; Klein, Richard (eds.) (2007). *Bob Dylan. Ein Kongreß. Ergebnisse des internationalen Bob Dylan-Kongresses 2006 in Frankfurt am Main*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel (2016). *Entfremdung: Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Berlín: Suhrkamp.
- Klinkisch, Eva (2015). *Habbildung oder Anerkennung? Perspektiven kritischer Bildung in der Gegenwart*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Marx, Karl (1978). "Crítica de la filosofía del Estado de Hegel": Manuscritos de París. Anuarios francoalemanes (Obras de Marx y Engels, V). Barcelona: Crítica; Gijalbo.
- Muntanyola, Josep; Muntanyola, Dafne (2011). "La sociología del espacio al encuentro de una arquitectura oculta en la educación". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 4, 133-151.
- Sauerwald, Gregor (2012). "Anerkennungskämpfe und/oder Lernprozesse?". Manuscrito inédito.
- Stanley, Julia (1995). "El sexo y la alumna tranquila" en Peter Woods, Martyn Hammersley: *Género, cultura y etnia en la escuela*. Madrid; Barcelona: MEC; Paidós.
- Weber, Max (1964). *Economía y sociedad*. México: Fondo de cultura económica.

Reseñas

Contra las aulas

Jordi Giner Monfort¹

Llopis, Tomás (2016). *Contra les aules*. València: Tres i Quatre. ISBN: 978-84-7502-981-8, 248 pp.

Contra les aules es un libro de memorias escrito por Tomás Llopis, un profesor valenciano recién jubilado. El propio título del libro es un equívoco con el que juega Llopis, como también lo hace con la elección de una de las citas célebres del también maestro valenciano Carles Salvador con la que abre el volumen «*Si enderroquésim l'escola, quin bell centre d'interés*» («si derribáramos la escuela, qué bello centro de interés»). No es esta una declaración contra la escuela como tal si no más bien contra los muros, los físicos pero también los administrativos y los ideológicos, que la han constreñido históricamente y lo siguen haciendo hoy en día. No en balde, *Contra les aules* es una declaración de amor por la educación y la docencia de quien se sabe ya, fruto de la más que merecida jubilación, fuera de ella. Escribir una reseña en una revista académica sobre un libro de memorias de un profesor de instituto recién jubilado puede que no sea muy ortodoxo, pero vale la pena detenerse en el contenido, la manera en que se expresa e incluso la utilidad que podría tener para el análisis desde el punto de vista sociológico (e histórico, lingüístico, pedagógico, etc.). Llopis rehúye en su relato memorialístico del academicismo y se centra en la explicación accesible de anécdotas y sucesos acaecidos en el aula —o fuera de ella—, generalmente bien documentados y que no por su carácter frugal dejan de ser de menor interés. Tampoco se trae a colación la obra de Llopis por tratarse de una investigación empírica sobre la educación al uso. Al contrario, reúne algunas características que hacen de ella un escrito de interés para la Sociología de la Educación en general, y específicamente para áreas como la historia de la escuela o la enseñanza de la lengua y la literatura en el ámbito lingüístico catalán.

Hay al menos dos grandes razones que hacen que *Contra les aules* pueda ser considerada de interés para la comunidad académica especializada en la Sociología de la Educación. En primer lugar, porque las memorias escritas, aunque puedan resultar selectivas a favor del autor y rehuir determinados temas conflictivos, son material de primer orden para el análisis cualitativo, incluso cuando se trata de material aparentemente inconexo. Investigaciones empíricas sobre la educación durante el franquismo, la enseñanza de magisterio bajo la dictadura o los cambios y resistencias en la escuela democrática se pueden enriquecer con libros de memorias como el de Llopis. De hecho, no es el único libro de memorias de

¹ Universitat de València; jordi.giner@uv.es

un maestro editado en lengua catalana si no que se suma a otras obras que ya forman parte de la literatura como el novelado *La Mestra* de Víctor Gómez Labrado (referido al caso de Marifé Arroyo) o por mencionar alguno de los más recientes, la autobiografía de Miquel Borrell, *Ens ho bem passat bé. Memòries d'un professor d'història fill, nét i nebot de botiguers*. Resulta obvio añadir que cada volumen incorpora datos, vivencias y opiniones muy diferentes, pero todos ellos se caracterizan por estar escritos por profesores formados durante el franquismo y que han ejercido el magisterio a caballo entre dos épocas muy diferentes, con todo lo que ello supone para la práctica diaria, el currículum o, por ejemplo, las relaciones entre profesorado y alumnado.

En segundo lugar porque el caso de Tomás Llopis, como el de otros docentes formados durante el franquismo e incorporados a la tarea educativa en el tramo final de la dictadura o en los inicios del periodo democrático, presenta unas características como mínimo peculiares. En primer lugar, una educación básica en un entorno rural represora desde el punto de vista de las libertades como también desde el punto de vista lingüístico, algo central en la obra de Llopis. Una falta de oportunidades generalizada, que solo garantizaba el acceso a la educación superior a unos pocos elegidos (ni falta que hace insistir en que el acceso de las elegidas era, como mínimo, más difícil). Además, una educación en unas condiciones paupérrimas, pese a lo cual algunas personas consiguieron acceder a instancias educativas. En numerosos casos, familias de origen humilde, como es el caso de Llopis, consiguieron un ascenso en términos de clase social respecto de sus antepasados, vinculados mayormente a la agricultura. El interés de *Contra les aules* no solamente se centra en la primera faceta formativa en el centro educativo donde se reunían los estudiantes de los diferentes municipios de la comarca, si no también en la faceta de formación profesional previa al acceso al magisterio y su posterior desarrollo. Se podría decir que la época en que Llopis ha ejercido la docencia es una de las que mayores cambios ha vivido, no solo a nivel metodológico y de contenidos, sino también en cuestiones como la incorporación de la lengua vehicular, castrada durante el franquismo con duras reprimendas y discursos velados sobre su utilidad e incorporada, aunque con vacilaciones administrativas, durante los primeros años de esta nuestra democracia o, por supuesto, la incorporación de nuevas tecnologías en el aula.

A lo largo de *Contra les aules*, Tomás Llopis relata su contacto con los principales agentes del sistema educativo, desde el propio alumnado, agente activo y crítico, a los padres (y especialmente las madres) pasando por los cargos directivos de los sucesivos centros por los que va pasando y también la administración y las editoriales especializadas. Precisamente parte de su trayectoria educativa se basa en la edición de volúmenes de estudios literarios (*Curs de poesia y Curs de narrativa*) en los que detalla la manera de trabajar la poesía en el aula a lo largo de un curso. Llopis desgrana varias situaciones en las que se ven desde un punto de vista práctico la inclusión de la creación literaria no solo en el currículum, si no también en la vida cotidiana del centro e incluso fuera del mismo. Estos ejercicios prácticos parten de la idea de aprender por la vía de la motivación del alumnado, algo que en el caso de Llopis se basa más en experiencias positivas previas que en el desarrollo de conocimientos pedagógicos previos. En cambio, su incursión en el mundo de las editoriales de libros de texto ofrece detalles menos positivos, especialmente por la influencia que ha tenido la administración sobre el desarrollo del currículum mucho mayor, por razones políticas, en el caso de la asignatura de lengua y literatura valenciana.

Llopis forma parte de una generación de profesorado que se ha reciclado continuamente, incorporando nuevos conocimientos y metodologías y adentrándose en las posibilidades que ofrecían las nuevas tecnologías. Se podría afirmar que Llopis ha sido pionero en la adopción de herramientas informáticas

aplicadas a la tarea docente. Leer como se implantó el programa Teledebats en el instituto de Pego (Marina Alta, Alacant) a principios de la década de los 90, con la instalación de un modem primigenio, es como mínimo sorprendente, y muestra que la administración, cuando así lo ha querido, ha sido puntera en la adopción de nuevas tecnologías. Llopis relata algunos de los cursos a los que ha asistido durante su etapa docente, y también su participación en sucesivas ediciones del programa Sócrates en relación a la zona húmeda cercana a Pego. No obstante, y pese a las oportunidades que brinda el sistema educativo para la actualización, la adopción de tecnologías y modos de aprendizaje, el poder de las barreras administrativas y la dificultad para llevar a cabo incluso cambios a escala micro suelen detener o ralentizar las mejoras en el aula.

Sin embargo, el relato en los últimos años de docencia es de un color más oscuro. Los sucesivos gobiernos del Partido Popular en el País Valenciano, sumados a un gobierno local abiertamente hostil con todo lo que pudiera sonar a intelectual, hicieron de los últimos veinte años una etapa francamente difícil para la docencia. A los recortes presupuestarios se sumaron el aumento de las ratios, los ataques a la libertad de cátedra o el impulso del inglés en detrimento de la enseñanza del denostado valenciano. El profesorado valenciano ha tenido que desarrollar en los últimos años dinámicas de resistencia ante estas injerencias, y Llopis no quedó atrás. Una vez más, la creación literaria fue el vehículo a través del cual trabajar lengua y literatura y motivar al alumnado.

En definitiva, la reflexión sobre la práctica profesional se antoja necesaria después de una trayectoria laboral de casi 40 años. Al efecto balsámico que debe producir sobre el docente recién egresado cabría añadir lo beneficioso para la sociedad de una reflexión tan útil para sí misma, para la administración y para la propia academia.

De la sociología del conocer a la sociología del conocimiento: la teoría de los códigos de legitimación

Alejandro Romero Reche¹

Maton, Karl (2014). *Knowledge and Knowers. Towards a Realist Sociology of Education*. Abingdon: Routledge. ISBN: 978-0-415-47999-8, 246 pp.

En el siglo XXI ya no tenemos tan claro que subir a hombros de gigantes vaya a ayudarnos a ver mejor.

Después de Kuhn, de Feyerabend, del «Programa Fuerte» de la sociología de la ciencia, de las teorías postmodernas y las críticas postcoloniales, de la proliferación de epistemologías del punto de vista, nos hemos quedado sin buenas razones para optar por un gigante o por otro, pues los consideramos inconmensurables: no hay unidad de medida común con que establecer quién es el más alto, ni criterio con que decidir cuál está mejor situado. Es más, habrá quien suponga que hoy en día nos interesa más derribarlos que hacer cualquier otra cosa con ellos. Dadas las circunstancias, toda defensa de una visión acumulativa del conocimiento podría considerarse una tentativa de recuperar la bisoñez inductivista del positivismo lógico y, como tal, condenada al fracaso.

En *Knowledge and Knowers* Karl Maton recoge y reelabora una serie de artículos publicados entre 1998 y 2012. Esta secuencia de catorce años ilustra parcialmente la evolución de la teoría de los códigos de legitimación (*Legitimation Code Theory*, abreviado como LCT), una propuesta para la que el carácter acumulativo del conocimiento es crucial. Y esto transpira al menos en tres niveles: en su concepción del conocimiento objetivo («objetivo» no en tanto «imparcial» o, lo que sería mucho más difícilmente sostenible, «universalmente válido», sino en el sentido del «mundo 3» popperiano, como objeto que cobra una existencia relativamente autónoma del proceso subjetivo de conocer), en su construcción a partir de los edificios teóricos de Bourdieu y Bernstein, y en el diseño abierto de su arquitectura, necesitada tanto de ulteriores desarrollos teóricos como de las investigaciones empíricas que, en definitiva, son su razón de ser.

A consecuencia de dicho diseño abierto, el libro de Maton es obligadamente parcial: no solo porque su autor no puede (ni quiere) atribuirse la representación de todas las personas que han venido trabajando en la teoría durante estos años (aunque él mismo sea una de las más relevantes), sino también porque está concebida para seguir creciendo y, por tanto, para desbordar los límites incluso de un compendio enciclopédico, algo que *Knowledge and Knowers* no pretende ser. Tras establecer las bases de la teoría general

¹ Universidad de Granada; romeroreche@ugr.es

en el primer capítulo, el resto del libro se dedica a explorar dos de las cinco dimensiones (especialización y semántica) del dispositivo de legitimación que establece como mecanismo generador de campos sociales de práctica.

La utilidad potencial de la teoría de los códigos de legitimación, en cuya orientación fundamentalmente práctica insiste con frecuencia Maton, no se restringe a disciplinas específicas de la sociología: «*La LCT es más que Knowledge and Knowers (...). ... se podría describir más certeramente como una sociología de la legitimidad o una sociología de la posibilidad con aplicaciones más amplias*». (pág. 17). La LCT es una «caja de herramientas conceptuales» y una metodología analítica para identificar los principios subyacentes a las prácticas dentro de campos sociales, que no tienen por qué ser únicamente aquellos vertebrados en torno al conocimiento.

No obstante, como introducción parcial a la LCT, *Knowledge and Knowers* resulta especialmente recomendable desde la perspectiva de las sociologías del conocimiento y la educación. La estructura del libro, que va encadenando estudios empíricos sucesivos mediante los cuales se profundiza en los aspectos escogidos de la teoría y se exponen algunos de sus conceptos más fecundos, es un ejemplo de construcción acumulativa de conocimientos: el lector puede apreciar cómo la perspectiva teórica se expande desde un punto de partida, la teoría de los campos sociales de Bourdieu combinada con el modelo de los códigos de Bernstein, y los efectos de cada nuevo estudio en las perspectivas que se abren para desarrollos subsiguientes y en la revisión de planteamientos anteriores. Aunque el texto peca de reiterativo en la re-exposición cíclica de ciertas nociones clave, su densidad y riqueza teórica justifican estas redundancias en tanto facilitan la asimilación de unas herramientas heurísticas que van cobrando definición a lo largo de las páginas. No se espera del lector una aceptación acrítica, ni se le ofrece un sistema acabado que deba asumir en su integridad; si *Knowledge and Knowers* puede leerse como un manifiesto para la captación de nuevos adeptos a la LCT es, sobre todo, por la invitación a continuar edificándola que cierra el libro en forma de capítulo final: «*Construyendo una sociología realista de la educación: continuará...*». Significativamente, y a diferencia de las conclusiones de cada capítulo anterior, el último epígrafe se titula «Sin conclusión» (pág. 215).

Este decidido impulso proselitista tiene como centro de operaciones una página web (www.legitimationcodetheory.com) y se despliega en numerosas iniciativas académicas y publicaciones cuya pista puede seguirse a través de aquella. Quizá la más destacable, y la que mejor podría servir de alternativa introductoria a este *Knowledge and Knowers*, sea el reciente volumen colectivo editado por el propio Maton, Hood & Shay (2016), donde se ofrece una variada panorámica de aplicaciones contemporáneas de la LCT que ilustra su potencial para la construcción acumulativa de conocimiento sociológico y para el estudio de la construcción acumulativa de conocimiento en general.

A este respecto, quizá convenga incidir en una distinción que se pierde en castellano y que es fundamental para el enfoque de Maton y la LCT: la que se establece entre los verbos *to build* y *to construct* cuando su objeto es el conocimiento. Mientras *constructing*, a resultas de su uso en el pasado, implica cierto matiz de arbitrariedad y relativismo, característico de las visiones constructivistas del conocimiento como producto determinado por factores externos, *building* no se asocia necesariamente a dichas visiones. Frente al conocimiento «construido» como epifenómeno de relaciones, posiciones sociales e intereses, perfectamente intercambiable por cualesquiera otras ideas y creencias si se dieran otras circunstancias exteriores, y susceptible de demolición revolucionaria, el conocimiento «en edificación»² es acumulativo. No por casualidad, una

2 Tal vez, siendo más fieles al espíritu que a la letra, podríamos hablar de conocimiento «edificante»... aunque no exactamente en el mismo sentido que semejante expresión tendría para Richard Rorty, quien en todo caso escribía sobre una *edifying philosophy*.

de las tareas más acuciantes que según Maton deben abordar las ciencias sociales es *building knowledge about knowledge-building*, es decir, construir acumulativamente conocimiento sobre la construcción acumulativa de conocimiento.

Este empeño exige enmendar un error histórico de la sociología en general y de la sociología del conocimiento en particular: lo que Maton denomina «ceguera hacia el conocimiento» (*knowledge-blindness*). Incluso en la actualidad, en la llamada «sociedad del conocimiento», cuando tantas voces dentro y fuera de las ciencias sociales coinciden en la creciente importancia del conocimiento en los procesos de cambio social, carecemos de herramientas conceptuales para abordar el contenido, la estructura y cualesquiera otras propiedades internas de ese conocimiento que juzgamos tan decisivo. No sabemos explícitamente qué es el conocimiento; damos por supuesta una difusa concepción tácita a partir de la cual tendemos a operacionalizarlo en términos vagamente cuantitativos: en tales entornos sociales, tales actores disponen de más o menos conocimientos, como pueden disponer de más o menos dinero. En esto coinciden, por mencionar dos ejemplos que aporta Maton, tanto Castells como los mismos Bourdieu y Bernstein. Incluso cuando se establecen unidades de medida del conocimiento con objeto de ganar precisión analítica, el contenido de aquello que se mide parece hermético para las ciencias sociales. Y esto es inadmisibles para una sociología de la educación digna de tal nombre. Con presumible intención polémica y burlona, el autor llega a afirmar que el conocimiento «se ha convertido en el Otro silenciado en la educación» (pág. 7).

Maton recoge la clásica crítica de Popper a la sociología del conocimiento de inspiración hegeliano-marxista, a la que imputa una notable incapacidad para comprender los aspectos sociales del conocimiento. A juicio de Popper, los que se pretenden sociólogos del conocimiento se centran en las influencias externas que condicionan el «conocer» subjetivo de cada individuo, y esto les empuja necesariamente a un relativismo que evitarían si, en efecto, considerasen el carácter social del conocimiento (especialmente del conocimiento científico), el proceso intersubjetivo que permite superar el prejuicio individual (1984 [1966]: 217). La investigación social sobre la educación manifiesta una doxa subjetivista que incurre en el mismo error: se estudian los procesos y factores que influyen en el conocer subjetivo, pero se excluye del estudio el propio conocimiento que es objeto y producto de dicho conocer.

Para pasar del relativismo autocontradictorio de la sociología del conocer a una genuina sociología del conocimiento, Maton, inspirándose en el realismo crítico, propone una salida para un falso dilema que ha malogrado el debate sobre el conocimiento. Se trata del «dilema epistemológico» que opone el absolutismo positivista al relativismo constructivista, dejando únicamente dos opciones: o bien un conocimiento universal, ahistórico y axiológicamente neutral, o bien un conocimiento socialmente construido que expresa intereses estructurales. Frente a esto, Maton recurre a tres nociones: el realismo ontológico, que sostiene que existe una realidad exterior al discurso y que ejerce cierta influencia en el conocimiento que versa sobre ella; el relativismo epistemológico, que reconoce la dependencia contextual del conocimiento; y la racionalidad de juicio, que defiende la existencia de criterios intersubjetivos para valorar distintas pretensiones de verdad. El conocimiento, por tanto, no es universal, pero responde en alguna medida a una realidad exterior y puede ser evaluado: no todo vale, aunque los parámetros para discriminar entre propuestas rivales tampoco sean universalmente válidos.

Aunque esté profundamente vinculado al proceso subjetivo de conocer, el conocimiento «objetivo» goza de autonomía relativa con respecto a aquel, lo que se pone de manifiesto en los procesos de creación (a medida que lo creado se va objetivando, influye y condiciona la labor del creador), los de

aprendizaje (no aprehendemos la realidad de forma directa, sino a partir de conocimiento anteriormente objetivado), y en las relaciones entre conocedores dentro de campos específicos de práctica (la puesta en común de los conocimientos originados y objetivados por distintas personas produce efectos impredecibles que trascienden sus conciencias subjetivas).

Las características de ese conocimiento objetivo exterior a nuestras mentes, su naturaleza, sus propiedades y sus principios organizativos tendrán importantes consecuencias no solo en la futura construcción (o, si se quiere, edificación) de nuevos conocimientos y en su acumulación, sino también en el desarrollo de los campos sociales en los que dichos conocimientos entran en juego, y en el logro de objetivos políticos tenidos por deseables, como la inclusión social: así, por ejemplo, distintas formas de conocimiento producen distintos efectos en el aprendizaje y el éxito académico de personas procedentes de distintos entornos sociales (véase en particular el capítulo sexto, págs. 106 a 124).

En suma, no basta con observar las relaciones *exteriores* al conocimiento objetivo, es decir, las influencias que diversos factores sociales y psicológicos ejercen sobre él (como había venido haciendo la sociología del conocimiento y disciplinas afines); también son de vital importancia las relaciones *interiores*, las características internas del conocimiento.

A grandes rasgos, la LCT concibe la sociedad, a la manera de Bourdieu, como un conjunto de campos sociales superpuestos, relativamente autónomos pero interrelacionados, dentro de los cuales las personas interactúan para mejorar su posición. Sus prácticas representan, por tanto, pretensiones rivales de legitimidad que intentan redefinir las reglas del juego; y estas prácticas están condicionadas por la relación entre las disposiciones de los actores y la estructura del campo. Se expresan de acuerdo con códigos de legitimación, cada uno de los cuales representa un posible principio de organización dominante para el campo; no obstante, hay un dispositivo de legitimación subyacente que establece cuál es en efecto el código dominante y, por tanto, configura el campo social y establece quién puede hacer qué y en qué circunstancias. Parece ocioso subrayar la importancia del control de dicho dispositivo.

Maton identifica cinco códigos de legitimación, correspondientes a otras tantas dimensiones del dispositivo de legitimación, y cada uno dotado de distintas modalidades: autonomía, densidad, especialización, semántica y temporalidad. Como se ha dicho, estas dimensiones no tienen por qué agotar todas las posibles (posteriores investigaciones empíricas y desarrollos teóricos pueden dar lugar a nuevas adiciones no contempladas hasta ahora), y el libro explora únicamente dos de ellas.

Por ejemplo, las modalidades de la especialización se refieren a las relaciones de las prácticas con objetos y con sujetos: las primeras son *relaciones epistémicas* (si se trata de pretensiones de conocimiento, las relaciones entre éste y su objeto) y las segundas *relaciones sociales* (continuando con las pretensiones de conocimiento, las relaciones entre éste y el conocedor). Las relaciones epistémicas establecen qué podemos considerar legítimamente como conocimiento y las sociales, a quién podemos considerar legítimamente como conocedor.

Maton gradúa estas modalidades en dos escalas paralelas de fuerza que también recoge de Bernstein: clasificación y enmarcamiento. Simplificando analíticamente, esto da lugar a una tipología de cuatro códigos principales de especialización (págs. 30 y 31): 1) los *códigos de conocimiento*, donde clasificación y enmarcamiento de las relaciones epistémicas son fuertes, mientras que en el caso de las sociales son débiles: cuando rige este principio, las características del conocedor son irrelevantes, pues lo fundamental es la posesión de un conocimiento especializado sobre un objeto de estudio muy definido; 2) los

códigos de conocedor (clasificación y enmarcamiento de las relaciones epistémicas débiles, relaciones sociales fuertes), donde lo principal son determinados atributos específicos del conocedor; 3) los *códigos de élite* (relaciones epistémicas y sociales fuertes), donde cuentan tanto el conocimiento especializado como los atributos del conocedor; y 4) los *códigos relativistas* (relaciones epistémicas y sociales débiles), en los que toda pretensión de conocimiento goza de la misma legitimidad.

Esta primera aproximación a los códigos de especialización permite a Maton analizar el desarrollo histórico de los *Cultural Studies* británicos y detectar, en las características internas del conocimiento generado y difundido por estos, una de las principales causas de su fragilidad institucional y de la clausura en 2002 del *Centre for Contemporary Cultural Studies* de la Universidad de Birmingham (Maton señala que en el artículo originalmente publicado en 2000 él ya expresaba serias dudas sobre la continuidad de la institución). Al tratarse de un conocimiento organizado de acuerdo con *códigos del conocedor*, se produce lo que Maton denomina una «procesión de los excluidos», que reivindican sucesivamente la especificidad irreducible del conocimiento asociado a posiciones concretas, marginadas hasta ese momento, y una fragmentación del campo e incluso una conflictividad de legitimidades inconmensurables que dificulta la acción conjunta. A juicio del autor, la sociología de la educación padece de una dolencia similar, vertebrada igualmente por códigos del conocedor, y se beneficiaría de un fortalecimiento de las relaciones epistémicas.

Knowledge and Knowers ofrece argumentos muy persuasivos para contemplar la posibilidad de que la LCT sea precisamente lo que necesita la sociología de la educación para superar algunos achaques que parecen endémicos. A diferencia de la inmensa mayoría de aproximaciones anteriores a la sociología del conocimiento, quienes la vienen edificando se han cuidado de revisar los cimientos para no dejar en ellos, por descuido, alguna trampa relativista autodestructiva: la LCT se puede aplicar al estudio de la LCT sin que, como ocurre cuando (por ejemplo) se aplica el «Programa Fuerte» de la Sociología de la Ciencia al «Programa Fuerte» de la Sociología de la Ciencia, se caiga en una paradoja sin solución.

Aun así, quedan muchas plantas, alas y habitaciones que añadir al edificio y, dada la naturaleza impredecible del conocimiento, no podemos saber aún qué encontraremos, qué construiremos en ellas, y qué consecuencias tendrá esto para el conjunto de la estructura. Haciendo alarde de creatividad teórica, inventiva terminológica y rigor argumentativo en su exposición de las pretensiones de legitimidad de la teoría de los códigos de legitimación, Maton consigue convencer al lector de que, como mínimo, vale la pena averiguarlo.

Referencias bibliográficas

Maton, Karl; Hood, Susan & Shay, Suellen (eds.) (2016). *Knowledge-Building: Educational Studies in Legitimation Code Theory*. Abingdon: Routledge.

Popper, Karl R. (1984 [1966]): *The Open Society and Its Enemies. Volume II. The High Tide of Prophecy: Hegel, Marx and the Aftermath*. Londres: Routledge.

Anuncios y próximos números

PRÓXIMOS NÚMEROS

10 (2) 31 de mayo de 2017.

LA MEDIDA DE LA EDUCACIÓN

Coordinadores: José Beltrán y António Teodoro.

Tanto las teorías que elaboramos, como las hipótesis que sometemos a prueba y las creencias que tenemos están condicionadas por nuestra manera de medir. Desde el ámbito de la economía, de la política y de la sociología se están replanteando los sistemas de medición, en el sentido de cuestionar sus límites, sus sesgos, y las posibilidades de ofrecer alternativas. En el caso de los indicadores de educación, algunos se refieren a *inputs* (gastos en educación, recursos escolares...), y otros a *outputs*, es decir, resultados (años de escolarización, tasas de graduación, competencias en lengua y matemáticas...). También algunos indicadores prestan desde hace algunos años una atención cada vez mayor al impacto de la producción científica o académica en instituciones educativas. La proliferación en los últimos años de una serie de informes internacionales que se centran en la esfera educativa (PISA, PIRLS, TALIS...) reflejan, al menos, el interés y la preocupación por una cuestión central: ¿cómo se mide la educación?

Esta cuestión, a su vez, da paso a una serie de interrogantes, así: ¿Con qué propósitos (científicos, sociales, económicos...) medimos la educación? ¿Qué instrumentos se utilizan para ofrecer información sobre las diferentes variables del campo educativo? ¿Cómo se mide la calidad y la experiencia educativas? ¿Qué efectos tienen los informes que se emiten periódicamente en las agendas y en las políticas educativas a nivel nacional e internacional? ¿Qué relación existe entre las mediciones educativas y las reformas educativas? ¿Qué marcos culturales e interpretativos subyacen a nuestros modos de medir la realidad educativa? ¿El papel de los sistemas de indicadores es informativo o también tiene consecuencias normativas? ¿Es necesaria o posible la construcción de indicadores alternativos a los que ahora mismo son hegemónicos? ¿De qué manera está reconfigurando la lógica de la rendición de cuentas (*accountability*) las condiciones materiales de la tarea educativa, la propia concepción del conocimiento, así como la relación con el saber?

El objetivo de este monográfico consiste en recabar contribuciones que aborden el problema de la medida de la educación desde la disciplina de sociología de la educación, a través de una serie de miradas críticas y de enfoques plurales. Las diferentes aportaciones pretenden estimular y enriquecer la discusión científica y el debate académico en torno a las implicaciones sociales de nuestros modos de medir el campo educativo en sus múltiples dimensiones.

A modo de ilustración, algunos de las cuestiones que pretenden analizarse en este monográfico serían las siguientes:

- Tipos e instrumentos hegemónicos de medición educativa.
- Teorías o marcos culturales en los que emergen las diferentes herramientas para medir la educación.
- La construcción de opinión pública a partir de la implementación de informes o programas de evaluación educativa.
- La medida de la educación en contextos de reformas educativas.
- Consideraciones metodológicas sobre la medida de la educación desde las perspectivas cuantitativas y cualitativas.
- Las interpretaciones y aplicaciones de la medida de la educación como formas de evaluación, instrumentos de información o programas de investigación.
- La comprensión del problema de la medida de la educación en el marco del Estado evaluador.
- Los cambios y reconfiguraciones del campo educativo a partir de las exigencias de la rendición de cuentas (*accountability*).
- Las posibilidades de construcción de indicadores alternativos.

Este monográfico está coordinado por José Beltrán (jose.beltran@uv.es) y António Teodoro (teodoro.antonio@gmail.com). Para cualquier cuestión relativa al contenido del monográfico pueden dirigirse a ellos.

Siguiendo las normas de edición de la Revista, todos los artículos serán evaluados por pares ciegos y seguirán el proceso de evaluación y selección/aceptación/rechazo ordinario de la Revista para su publicación definitiva. Para enviar una propuesta, las personas interesadas en publicar tendrán que registrarse en la Revista a través de la plataforma *Open Journal System* entrando en la web de la revista <http://rase.ase.es>. Todas las propuestas deberán ser enviadas a través de la plataforma antes del 1 de marzo de 2017.

Português

10 (2) 31 de maio de 2017

A Medida da Educação

Coordenadores do número monográfico: José Beltrán e António Teodoro

Não só as teorias que criamos, mas também as hipóteses que procuramos comprovar e as nossas crenças estão condicionadas pela nossa forma de medir. No âmbito da economia, da política e da sociologia, os sistemas de medição estão a ser repensados, no sentido em que se começam a questionar os seus limites, os seus preconceitos e as possibilidades de fornecerem alternativas. No caso dos indicadores de educação, alguns são inputs (despesas com educação, recursos escolares...), e outros são outputs, isto é, são resultados (anos de escolarização, taxas de formação, competências em línguas e matemática...).

Há também alguns indicadores que prestam atenção ao crescente impacto da produção científica ou académica nas instituições educativas.

Ao longo dos últimos anos, a proliferação de uma série de relatórios internacionais, centrados na esfera educativa (PISA, PIRLS, TALIS...) refletem o interesse e a preocupação com uma questão central: Como

se mede a educação? Esta interrogação gera, por sua vez, outras questões: Com que propósitos (científicos, sociais, económicos...) medimos a educação? A que instrumentos recorreremos para divulgar informação sobre as várias vertentes da área educativa? Como se mede a qualidade e a experiência educativas? Quais são os efeitos da publicação periódica dos relatórios nas agendas e nas políticas educativas a nível nacional e internacional? Qual é a relação que existe entre as medições e as reformas educativas? Quais são padrões culturais e interpretativos que estão subjacentes aos modos de medir a realidade educativa? Os sistemas de indicadores têm uma função informativa ou também têm consequências normativas? É possível criar indicadores alternativos aos que dominam na atualidade? De que forma é que as condições materiais da ação educativa, a relação com o saber e a própria conceção do conhecimento estão a reconfigurar a lógica da prestação de contas (*accountability*)?

O objetivo deste número monográfico consiste em procurar contribuições que abordem o problema da medida da educação do ponto de vista da sociologia educativa, através de um conjunto de perspetivas críticas e de variados enfoques. As diversas contribuições pretendem estimular e enriquecer a discussão científica e o debate académico em torno das implicações sociais dos modos de medir a educação nas suas várias dimensões.

Alguns exemplos de questões que se pretende analisar neste número monográfico:

- Tipos de instrumentos dominantes de medição educativa.
- Teorias ou padrões culturais através das quais surgem as diferentes ferramentas de medição da educação.
- A constituição da opinião pública a partir da implementação de relatórios ou programas de avaliação educativa.
- A medição da educação em contextos de reformas educativas.
- Considerações metodológicas sobre a medição da educação segundo as perspetivas quantitativas e qualitativas.
- As interpretações e aplicações da medição da educação como formas de avaliação, instrumentos de informação ou programas de investigação.
- A compreensão do problema da medição da educação segundo o padrão do Estado avaliador.
- As trocas e reconfigurações do campo educativo segundo as exigências da prestação de contas (*accountability*).
- A possibilidade de criação de indicadores alternativos.

Este número monográfico é coordenado por José Beltrán (jose.beltran@uv.es) e António Teodoro (teodoro.antonio@gmail.com). Qualquer questão relativa ao conteúdo do monográfico deve-lhes ser dirigida. Com base nas normas de edição da Revista, todos os artigos serão avaliados por revisão cega por pares e seguirão o processo ordinário de avaliação e seleção/aceitação/rejeição da Revista para a sua publicação definitiva.

Para além do Espanhol, aceitam-se artigos em Português, Francês e Inglês. Para envio das propostas, os interessados na publicação devem registar-se na Revista através da plataforma *Open Journal System*, acedendo ao website da revista <http://rase.ase.es>. Todas as propostas deverão ser enviadas através da plataforma antes do dia 1 de março de 2017.

10 (3) 30 de septiembre de 2017

EL PROFESORADO FRENTE A LAS POLÍTICAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS: ¿QUÉ REDEFINICIÓN (ES) DE SU PROFESIONALISMO Y DE SU RESPONSABILIDAD SOCIAL?

Coordinadores del monográfico: Christian Maroy, Universidad de Montreal (Quebec, Canadá); Yves Dutercoq, Universidad de Nantes (Francia); Mar Venegas, Universidad de Granada (España)

Desde hace una veintena de años, los sistemas de enseñanza de numerosos países han puesto en marcha objetivos y baterías de indicadores nacionales destinados a «pilotar» el sistema, y a «regular» mejor el funcionamiento de las escuelas o de las entidades de gestión escolar de nivel intermedio. Por todas partes, los procesos de evaluación de resultados de los centros, e indirectamente del trabajo del profesorado, se construyen, acompañados de mecanismos más o menos obligatorios, de rendición de cuentas sobre los «resultados». La escuela se ve así cada vez más sometida a una obligación de resultados y de rendimiento que se pone en marcha bajo apelativos diferentes: *accountability* en los países anglosajones, *obligation de résultats* o *pilotage par le résultats* en Francia, *gestion axée sur le résultats* en Québec. En España, hablamos de «rendición de cuentas», pero es posible encontrar también el término «gestión basada en los resultados» en algunos documentos importantes de la última ley educativa, la llamada LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2013). Aunque esas políticas se diferencian en función de los contextos nacionales o locales de su puesta en marcha, todas ellas participan de una responsabilización de las organizaciones educativas locales y los profesionales en relación a los resultados. Dichas políticas buscan, a través de diversos medios, incitar u obligar al profesorado o a los centros educativos a mejorar los aprendizajes de su alumnado focalizando su atención sobre los aspectos que son medidos por los sistemas de evaluación externa. Por diversos medios de control o de apoyo pedagógico, se trata de regular de una forma más refinada sus prácticas y de mejorar su eficacia educativa. Esta preocupación por la eficacia es legitimada en nombre a la vez del carácter público de la educación y de una mejor satisfacción de las y los usuarios, lo que da testimonio de la influencia de la nueva gestión pública sobre estas políticas educativas.

En el contexto de la incitación a la eficacia y la eficiencia, este monográfico se dedicará al fenómeno de la rendición de la responsabilidad social del profesorado y de su profesionalismo, en el marco de las políticas de rendición de cuentas. El objetivo es estudiar las formas en que el profesorado de los distintos niveles educativos de la enseñanza obligatoria reaccionan o no ante las políticas de eficacia de los resultados y de responsabilización. Se trata, pues, de reunir contribuciones que permitan:

- Preguntarse por o cuestionar el profesionalismo docente: ¿qué definiciones y redefiniciones? ¿qué adaptaciones o transformaciones de sus prácticas profesionales ligadas a las reformas educativas en curso? etc.;
- Preguntarse cómo esas políticas de responsabilización, imputabilidad o *accountability* hacen evolucionar la profesionalidad, la identidad y la relación con la profesión docente, así como analizar la variedad de recepciones, usos, artimañas y resistencias del profesorado a esas políticas;
- Analizar las controversias, locales o nacionales, que estas políticas suscitan en caso de conseguirlo, sobre todo sobre la redefinición institucional de la responsabilidad del profesorado (profesional o social, individual o colectiva), lo que puede conducir asimismo a poner al día los diferentes modelos o formas institucionales posibles (actualizadas o no) de su responsabilidad con respecto al Estado, la ciudadanía-pagadora de impuestos, o usuarias/os directos de los centros educativos;

- Diversificar el origen nacional de las contribuciones, para proponer un espectro amplio a la vez de políticas más o menos «duras» de imputabilidad, culturas nacionales en materia de concepción del rol y del profesionalismo del profesorado o el marco institucional de su profesión;
- Proponer un análisis de esos contextos variados y dar espacio a un análisis diacrónico de la evolución más amplia de la profesión en el tiempo;
- Interesarse en el rol (proactivo o instrumentalizado) de las y los usuarios, familias y estudiantes, esto es, de sus demandas hacia el profesorado y el centro, para hacer frente a la rendición no solo de las autoridades escolares, en el espíritu de la tradición burocrático-jerárquica, sino también con las y los usuarios, en relación al aumento de una regulación más o menos mercantilizada;
- Por último, analizar, cómo la puesta en marcha de estas políticas puede contribuir a una redefinición de las relaciones (de autoridad, de control, de confianza, de cooperación, de competitividad, etc.) entre los actores del centro educativo (del profesorado entre sí, profesorado-dirección, profesorado-alumnado, profesorado-familias).

Este monográfico está abierto a textos en español, francés o inglés. Los resúmenes y las palabras clave serán presentados, en todo caso, en estos tres idiomas, si bien, el cuerpo del artículo puede ser escrito únicamente en uno de estos tres idiomas. Por supuesto, si las/os autores desean enviar sus textos en dos o los tres idiomas de este monográfico, serán bienvenidos y publicados en esos dos o tres idiomas, siempre que las autoras/es se hagan cargo de sus respectivas traducciones. Siguiendo las normas de edición de la Revista, todos los artículos serán evaluados por pares ciegos y seguirán el proceso de evaluación y selección/aceptación/rechazo ordinario de la Revista para su publicación definitiva.

Para enviar una propuesta, es necesario registrarse en la Revista (<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/index>). Todas las propuestas serán enviadas a través de la plataforma de la Revista antes del 15 de noviembre de 2016, en forma de un breve resumen de 600 palabras como máximo, en castellano, francés e inglés. Los resúmenes serán evaluados por un comité de evaluación y la resolución devuelta a los autores y autoras el 30 de noviembre de 2016 como muy tarde. Todas las propuestas completas serán enviadas hasta el 28 de febrero de 2017 (incluido).

Coordinan este monográfico: Christian Maroy, Universidad de Montreal (Quebec, Canadá), christian.maroy@umontreal.ca; Yves Dutercq, Universidad de Nantes (Francia), yves.dutercq@univ-nantes.fr; y Mar Venegas, Universidad de Granada (España), mariter@ugr.es.

Français

LES ENSEIGNANTS FACE AUX POLITIQUES DE REDDITION DE COMPTES: QUELLE(S) REDÉFINITION(S) DE LEUR PROFESSIONNALISME ET DE LEUR RESPONSABILITÉ SOCIALE ?

Depuis une vingtaine d'années, les systèmes d'enseignement de nombreux pays mettent en place des objectifs et des batteries d'indicateurs nationaux destinés à «piloter» le système et à mieux «réguler» le fonctionnement des écoles ou des entités de gestion scolaire de niveau intermédiaire. Par ailleurs, des procédures d'évaluation des résultats des établissements, et indirectement du travail des enseignants, sont instaurées, accompagnées de mécanismes plus ou moins contraignants de reddition de comptes sur leurs «résultats». L'école est ainsi de plus en plus soumise à une obligation de résultats et de perfor-

mance introduite sous des appellations diverses : «accountability» dans les pays anglo-saxons, «obligation de résultats» ou «pilotage par les résultats» en France, «gestion axée sur les résultats» au Québec. En Espagne, on parle de «rendición de cuentas», mais il est possible de trouver le terme «gestión basada en los resultados» dans quelques documents aussi importants de la dernière Loi éducative, appelée LOMCE (Loi Éducative d'Amélioration de la Qualité en Éducation, 2013). Bien que ces politiques se différencient en fonction des contextes nationaux ou locaux de leur mise en œuvre, elles participent toutes d'une responsabilisation des organisations éducatives locales et des professionnels par rapport à leurs résultats. Les politiques visent par des moyens divers à inciter ou contraindre les enseignants ou les écoles à améliorer les apprentissages de leurs élèves en focalisant l'attention sur ceux qui sont mesurés par des systèmes d'évaluation externe. Par diverses mesures de contrôle ou de soutien pédagogiques, il s'agit de réguler de façon plus fine leurs pratiques et d'améliorer leur efficacité éducative. Ce souci d'efficacité est légitimé au nom à la fois du caractère public de l'enseignement et d'une meilleure satisfaction des usagers, ce qui témoigne de l'influence de la nouvelle gestion publique sur ces politiques.

Dans ce contexte d'incitation à la performance et à l'efficacité, ce dossier se consacrera au phénomène de redéfinition de la responsabilité sociale des enseignants et de leur professionnalisme à l'aune des politiques de reddition de comptes. L'objectif est d'étudier les manières dont les enseignants des différents niveaux de l'enseignement obligatoire réagissent ou non aux politiques de performance et de responsabilisation.

Il s'agit en pratique de réunir des contributions qui permettent :

- D'interroger la remise en cause du professionnalisme enseignant : quelles définitions et redéfinitions ? quelles mises en pratique ? quelles adaptations ou quelles transformations de ces pratiques professionnelles liées aux réformes éducatives en cours ? etc. ;
- De se demander comment ces politiques de responsabilisation, d'imputabilité ou encore d'accountability font évoluer la professionnalité, l'identité et le rapport au métier des enseignants, mais aussi d'analyser la variété des réceptions, des usages, des ruses et des résistances des enseignants face à ces politiques ;
- D'analyser les controverses, locales ou nationales, que ces politiques suscitent le cas échéant, notamment sur la (re-)définition institutionnelle de la responsabilité des enseignants (professionnelle ou sociale, individuelle ou collective) ; cela peut ainsi conduire à mettre au jour les différentes modalités ou formes institutionnelles possibles (actualisés ou non) de leur responsabilité à l'égard de l'Etat, des citoyens – contribuables ou usagers directs des écoles ;
- De diversifier l'origine nationale des contributeurs, pour proposer un spectre assez large à la fois des politiques plus ou moins «dures» d'imputabilité, des cultures nationales en matière de conception du rôle et du professionnalisme des enseignants ou encore de cadrage institutionnel de leur métier ;
- De proposer une analyse de ces contextes variés et de faire aussi une place à une analyse diachronique de l'évolution plus large du métier dans la durée ;
- De s'intéresser au rôle (proactif ou instrumentalisé) des usagers, parents ou élèves, c'est-à-dire de leurs demandes à l'égard des enseignants et de l'école, de manière à envisager la redevabilité non seulement vis-à-vis des autorités scolaires, dans l'esprit de la tradition bureaucratique-hiérarchique, mais aussi vis-à-vis des usagers, en lien avec la montée d'une régulation plus ou moins marchande ;

- D'analyser comment la mise en œuvre de ces politiques peut contribuer à une redéfinition des relations (d'autorité, de contrôle, de confiance, de coopération, de concurrence etc.) entre les acteurs de l'école (enseignants entre eux, enseignants-directions, enseignants-élèves, enseignants parents).

Ce dossier est ouvert à des contributions en espagnol, en français ou en anglais. Résumés et mots-clés seront dans tous les cas présentés dans ces trois langues, même si le corps de l'article peut être écrit dans une seule d'entre elles. Bien sûr, si les auteurs souhaitent proposer leur contribution dans deux ou trois langues du dossier ils seront bienvenus et publiés dans ces deux/trois langues, la traduction étant à leur charge. Dans le respect des consignes de la revue aux auteurs, tous les articles seront évalués par des pairs anonymes et suivront avant acceptation définitive le processus d'évaluation habituel.

Pour envoyer une proposition, il faut s'enregistrer dans le site web de la Revue (<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/index>). Tous les propositions sont à envoyer, à travers le site web de la Revue, avant le 15 novembre 2016 sous forme d'un résumé d'au maximum 600 mots, en anglais, espagnol ou français. Les résumés seront évalués par un comité et les évaluations renvoyées aux auteurs avant le 30 novembre 2016. Les textes définitifs seront envoyés aux coordinateurs jusqu'à le 28 février 2017 (inclus).

Ce numéro monographique est coordonné par: Christian Maroy, Université de Montréal (Québec, Canada), christian.maroy@umontreal.ca; Yves Dutercq, Université de Nantes (France), yves.dutercq@univ-nantes.fr; y Mar Venegas, Université de Granada (Espagne), mariter@ugr.es.

English

TEACHERS FACING THE POLICIES OF ACCOUNTABILITY: WHAT DEFINITION(S) OF THEIR PROFESSIONALISM AND THEIR SOCIAL RESPONSIBILITY?

After about two decades, the educational systems of several countries have introduced some objectives and sets of national indicators designed to «pilot» the system, and to better «regulate» the functioning of schools and some other organisations of school management at the intermediate level. Everywhere, the procedures of evaluation of schools' results -and teachers' work indirectly- are set up accompanied by mechanisms constraining to some further or nearer extent the accountability of their results. Thereby, the school becomes more and more subjected to an obligation of results and performance put in place through diverse names such as: «accountability» in Anglo-Saxon countries, «obligation de résultats» or «pilotage par les résultats» in France, «gestion axée par le résultats» in Québec. In Spain, «rendición de cuentas» is currently used, although it is also found the term «gestión basada en los resultados» in some important documents related to the recent Educational Act, named LOMCE (Law Organic of Improvement of Quality in Education, 2013). Despite the fact that these policies are distinguished depending on the national and local contexts of their setting up, they all participate in the process of making responsible or accountable both local educational organisations and professionals in relation to their results. Drawing on several means, these policies search to either encourage or constraint either teachers or schools to ameliorate their students' learning in focalising their attention on those parameters that are measured by systems of external evaluation. Through diverse measures of either control or pedagogic support, the aim is to regulate their practices in a more accurate way, as well as to improve their educational efficiency. This concern on efficiency is legitimated on behalf of both the public nature of education and the better users' satisfaction, what gives testimony of the influence the new public management has on these policies.

Within this context appealing to performance and efficiency, this volume is dedicated to the phenomenon of the accountability of both teachers' social responsibility and their professionalism, in the frame of accountability policies. The objective is to study the ways by which teachers of the different levels of compulsory education react -or not- to policies of performance and responsibility. In fact, it tries to collect contributions that let us:

- To put into question teachers' professionalism: what definitions and redefinitions? What put into practice? What either adaptations or transformations of these professional practices linked to current educational reforms? etc.;
- To demand how these policies of responsibility, imputability, or even accountability make evolve teachers' professionalism, identity and their relation with the profession, but also to analyse the variety of teachers' receptions, uses, ruses and resistances to this policies;
- To analyse the controversies, either locals or nationals, that these policies provoke if necessary, especially in relation to the institutional (re-)definition of teachers' responsibility (either professional or social, individual or collective); it may also lead to update the different institutional models (updated or not) available for their responsibility regarding the State, the citizens-taxes payers, or direct school users;
- To diversify the national origin of contributors, in order to propose a wide spectre of both policies more or less «hard» of imputability, national cultures regarding the conception of teachers' role and professionalism or even the institutional frame of their profession;
- To propose an analysis of these varied contexts and to carry a diachronic analysis of the wider evolution of the profession within its length;
- To take an interest in the role (either proactive or instrumentalised) of either users, parents or students, this is of their demands in relation to teachers and schools, so they can afford imputability not only regarding school authorities, within the spirit of bureaucratic-hierarchic tradition, but also in relation to users, linked to the increase of a regulation more or less commodified;
- To analyse how the setting up of these policies may contribute to a redefinition of relations (of authority, control, confidence, cooperation, concurrence, etc.) between school actors (teachers themselves; teachers-heads of school; teachers-students; teachers-families).

This volume is open to papers in Spanish, French or English. Abstracts and keywords will be presented, in any case, in these three languages, although the body of the text may be written in only one of these three languages. Of course, might the authors wish to send their texts in two or the three languages of the volume, they will be very welcome and published in those two/threes languages. The translation and its costs depend on authors. According to the Journal directives for authors, all papers will be evaluated by anonymous peers and will follow the Journal current process of evaluation/selection/rejection to be published.

To send a contribution, please, log in the website of the Journal (<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/index>). All contributions will be sent, through the website of the Journal, before November 15th, 2016 as a resume of about 600 words. They will be sent in English, Spanish and French. A committee will evaluate all resumes. The decision will be sent to authors before November 30th, 2016. The deadline for all papers completed is February 28th, 2017 (included).

This monographic is coordinated by: Christian Maroy, University of Montreal (Quebec, Canada), christian.maroy@umontreal.ca; Yves Dutercq, University of Nantes (France), yves.dutercq@univ-nantes.fr; y Mar Venegas, University of Granada (Spain), mariter@ugr.es.