

Juventud y educación: cuestión de clase¹

Enrique Martín Criado²

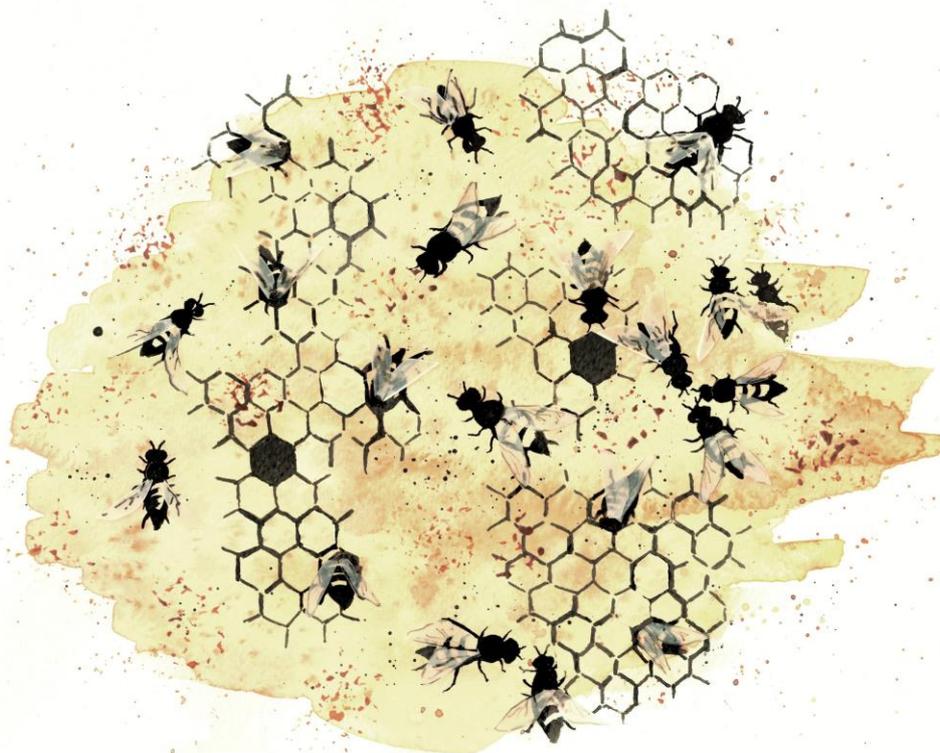


ILUSTRACIÓN: Nerea Pazos.

“Jóvenes y ciudadanía”, “juventud y educación”: estos títulos –de jornadas o conferencias- suelen despertar expectativas muy concretas entre los asistentes. Se espera escuchar un relato donde el sujeto de las frases sea “los jóvenes” o “la juventud”: “los jóvenes son así”, “la juventud piensa esto” o “los jóvenes no saben hacer aquello”. Estas frases parten de un supuesto: la “juventud” sería un colectivo supuestamente unificado en torno a unos rasgos; las diferencias entre

¹ El presente texto es una transcripción escriturada y actualizada, realizada por el propio autor, de una conferencia impartida en la Universidad Pública de Navarra el 5 de septiembre de 2013 en el curso de verano “Jóvenes y ciudadanía: hacia una lectura intergeneracional de la crisis”, organizado por la Cátedra Unesco de la UPN ([enlace](#)).

² Enrique Martín Criado es profesor Titular de Sociología en la Universidad Pablo de Olavide. Doctor en sociología por la Universidad Complutense de Madrid, su tesis, realizada con grupos de discusión e inicialmente dirigida por Jesús Ibañez, fue publicada como *Producir la juventud* (Istmo, 1988). Posteriormente ha desarrollado su actividad en la Universidad de Granada, la Universidad de Sevilla y actualmente en la Universidad Pablo de Olavide. Ha sido investigador visitante en el Centro de Sociología de la Educación y la Cultura de L'École Des Hautes Études en Sciences Sociales, invitado por Pierre Bourdieu. Ha escrito diversos artículos y libros sobre clases sociales, la educación de las clases populares y las juventudes. Correo: martincriado@upo.es

“los jóvenes” serían menos importantes que la identidad compartida por tener la misma edad.

¿Qué es más importante, la edad o la clase social? Estamos ante un problema de construcción de categorías. Todos tenemos multitud de características: cada una de ellas nos diferencia de unas personas y nos asimila a otras. Siempre que categorizamos –y siempre categorizamos- ponemos de relieve uno de los múltiples rasgos que nos caracterizan: varones frente a mujeres, jóvenes frente a adultos, rubios frente a morenos, blancos frente a negros, los de aquí frente a los de afuera... Al acentuar un rasgo se producen dos operaciones importantes. En primer lugar, se divide a la población en colectivos y se homogeneiza a los incluidos en cada colectivo. En segundo lugar, y al mismo tiempo, se deja en segundo plano el resto de posibles características que nos podrían identificar: se las supone implícitamente menos importantes. Categorizar es así una elección teórica y metodológica, pero en muchos casos también política. Un caso clásico: ¿qué es más importante en un partido nacionalista de izquierdas, la nación o la izquierda?

Este será el hilo conductor de la presente reflexión: al hablar de “los jóvenes” como un colectivo que comparte una identidad –distinta de la de “los adultos”-, pasamos a segundo plano diferencias enormes entre las personas que comparten la misma edad. Y muchas de esas diferencias son diferencias de clase social. Seguiremos ese hilo conductor respecto a la educación en tres partes. Comenzaremos abordando tres dinámicas generales de los sistemas escolares. A continuación, veremos esas dinámicas en la historia reciente de España, primero en la universidad y luego en la educación primaria y secundaria.

1. Algunos rasgos generales de los sistemas educativos

Los sistemas escolares contemporáneos se caracterizan por tres dinámicas estructurales que resultan esenciales para comprender su funcionamiento: a) el credencialismo, b) la reproducción de las desigualdades, c) la dinámica constante de inflación escolar y traslación hacia arriba de las desigualdades (cf. Martín Criado, 2010: cap. 8 y 9).

1.1. Credencialismo

El credencialismo es inicialmente fácil de entender. Si alguien me dice en la universidad: “no puedo asistir a tu clase porque no pude matricularme”, yo le respondo: “si quieres, puedes venir a escuchar”. La respuesta genera desconcierto: “¿venir a escuchar sin estar matriculado?”. “Sí, es una universidad pública, puedes entrar si quieres” “¿Para qué? Yo no he venido simplemente a aprender... yo he venido a tener un título”.

La teoría credencialista muestra que el sistema escolar realiza dos tareas. En primer lugar, enseña, imparte instrucción. Pero también certifica, otorga títulos escolares. Y ¿para qué sirven los títulos escolares? Sirven para excluir. Ante esta afirmación, se suele replicar: "no excluye; al contrario, el título escolar abre puertas". El título abre puertas porque levanta muros. El título distingue entre quienes lo poseen y quienes carecen de él. Quienes lo poseen podrán acceder a unos trabajos vedados a quienes no los tienen. Los títulos escolares clasifican a la población entre quienes pueden ocupar determinados ámbitos laborales y quienes no.

¿Cuál es el valor de un título escolar? Un título escolar vale más cuanto más exclusivo sea. ¿Qué significa "exclusivo"? "Exclusivo" significa que excluye; cuanta más gente excluye, más exclusivo es. Por ejemplo, el título de bachillerato hace setenta años permitía trabajar en empleos para los que hoy se exige un título universitario. Podías acceder directamente a ser director de una sucursal de banco y a empleos de más estatus. ¿Por qué? Porque poquísimas personas llegaban a bachillerato: el título valía porque excluía a mucha gente. Ahora tiene bachillerato más de la mitad de la población, el título vale poco porque excluye a poca gente.

Muchas luchas en torno al sistema escolar tienen una motivación credencialista: en ellas se trata de establecer cuánta gente puede acceder a un título determinado. En estas luchas se juega el valor del título: si accede mucha población a un nivel escolar, el título correspondiente valdrá menos. Por ejemplo, en España la universidad creció enormemente durante las décadas 1970, 1980 y 1990. Se multiplicó el número de estudiantes de disciplinas como humanidades o ciencias sociales. Medicina redujo sus efectivos. La razón no era que faltaran personas que quisieran estudiar medicina, todo lo contrario. La restricción fue una política impulsada por el colegio de médicos para preservar el estatus, el poder, el prestigio de los médicos. ¿Cómo se preservan? Reduciendo el número de médicos: no competirán entre ellos ni por los puestos en la sanidad pública ni por los enfermos en la sanidad privada –donde, sin competencia, podrán imponer tarifas-. Esta política ha tenido consecuencias importantes: actualmente existe un problema generacional de renovación de médicos, no hay médicos suficientes para sustituir a los que se jubilan. Esto es lo que permite un título escolar si logra restringir el acceso: si somos pocos, excluimos a la mayoría y podemos negociar en posición de fuerza con quienes nos contratan, porque no tienen mano de obra de repuesto.

Esta es la primera dinámica: el título escolar sirve para excluir en el acceso a empleos. Evidentemente, no se suele justificar su necesidad por este motivo, sino por los conocimientos que el título supuestamente respalda. Sin embargo,

señalemos un hecho curioso: las capacidades varían a lo largo de la vida, pero el título escolar es vitalicio. Tú obtienes el título de arquitecto y, aunque no vuelvas a leer un solo texto de arquitectura o no hagas nada relacionado con la arquitectura, eres arquitecto toda tu vida. El título escolar es así como un título nobiliario: lo tienes toda la vida, da igual que sigas aprendiendo o que se te olvide todo. El título se justifica por la instrucción y, efectivamente, se concede a cambio de cierto grado de aprendizaje. Pero certifica esta instrucción incluso cuando ésta se desvanece. De hecho, cuando se han hecho exámenes sobre contenidos estudiados en la carrera a personas que acabaron sus estudios universitarios un año antes, la nota media era de suspenso: sólo un año después de aprobar la carrera se ha olvidado más de la mitad de los conocimientos supuestamente adquiridos. Si lo pensamos bien, no es extraño: habitualmente se estudia para sacar nota en el examen y luego se olvida.

Este es el primer rasgo del sistema escolar. Es un rasgo estructural, no un simple defecto coyuntural. La expansión de los sistemas escolares durante los dos últimos siglos va muy ligada al hecho de que los títulos escolares son necesarios para acceder a cada vez más empleos.

1.2. Reproducción de las desigualdades

La segunda dinámica estructural es la reproducción de las desigualdades: en función de tu origen social, especialmente del nivel de estudios de tu madre y tu padre, tus posibilidades de éxito escolar serán muy distintas. Esto en principio va contra el discurso de la meritocracia -que atribuye las notas a la inteligencia y el esfuerzo individuales y que afirma que los puestos se asignarán en función de los méritos-, que conforma actualmente el sentido común sobre la escuela. Sin embargo, uno de los hechos más documentados en sociología -desde hace mucho tiempo y en todo el mundo- es el enorme peso del origen social en las posibilidades de éxito escolar y de llegar a un determinado nivel de estudios.

¿A qué se debe este peso del origen social? Las primeras explicaciones culpaban a las familias. Se argumentaba que si el alumnado de clase obrera triunfa menos que el de clase media o alta era porque los obreros no sabían educar a sus hijos. Estas teorías siempre partían de un fuerte sesgo sociocéntrico: hay una "buena educación", la de la clase media, y hay una "mala educación", la de la clase obrera. Si los niños de clase obrera fracasaban era culpa de sus padres, que no sabían educar.

Este discurso es rebatido a partir de la década de 1960. La obra más famosa en este sentido es *La reproducción* de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977): el problema no es de educación familiar, sino de relación entre lo que se enseña en la escuela y las distintas culturas de clase. La escuela enseña un tipo

de cultura muy particular en un lenguaje muy particular. La cultura impartida en la escuela no consiste en los conocimientos que tienen todas las clases sociales, sino, básicamente en la cultura de las clases medias y altas. A alguien procedente de la clase obrera las cosas que le cuentan en la escuela le suenan muy raras. Hay una frase muy común entre el estudiantado de clase obrera en el instituto: "yo me aburro en la escuela porque lo que te enseñan no tiene nada que ver con la vida". No tiene nada que ver con tu vida, con lo que has vivido hasta ahora. Para alguien que tenga padres con estudios universitarios los conocimientos que enseñan en la escuela tienen mucho que ver con su vida cotidiana, con las conversaciones que escucha en su familia.

Un elemento que destacan Bourdieu y Passeron de esta cultura es el lenguaje. Pensamos que los que hablamos castellano de una misma zona geográfica usamos el mismo idioma. No es así: los acentos, las palabras, las construcciones gramaticales, las formas de hacer preguntas y respuestas difieren según la clase social. Yo siempre cuento una anécdota. Yo vengo de clase trabajadora y tardé bastantes años en percatarme de que nunca había existido quien yo pensaba que era el escritor más famoso de la historia de la humanidad. Este escritor se llamaba Anónimo. Tardé años en enterarme del significado de "anónimo"; yo creía que era un nombre propio, como Jerónimo -un indio habitual en los *westerns*-. En mi casa no se utilizaba la palabra "anónimo". Si los docentes no explican estas palabras no es por mala fe, sino porque ni siquiera se les ocurre que el alumno no pueda entenderlas: para ellos son términos absolutamente banales. Esta diferencia de clase social en el lenguaje utilizado provoca una enorme diferencia en la facilidad o dificultad para entender las lecciones y, por tanto, para tener éxito escolar.

Existe una diferencia también en la forma de hablar que provoca que a unos se les evalúe mejor que a otros. En buena medida nuestra percepción de que una persona es más o menos inteligente viene mediada por su forma de expresarse, independientemente del contenido que transmita. Los alumnos que se expresan con un lenguaje de clase obrera son vistos como menos inteligentes que los que se expresan con un lenguaje de clase media. Los docentes privilegian -de forma no consciente- a unos frente a otros. No se trata de que no sepan enseñar o de que sean conscientemente clasistas: son procesos que nos ocurren a todos, hemos incorporado el prestigio diferencial de las distintas clases sociales y ello pesa en nuestra percepción de las personas.

Estos son dos de los principales procesos que provocan tasas muy distintas de éxito escolar en función del origen social. Hay muchos otros; no podemos extendernos aquí en ellos, pero en general siguen esta lógica: cuando más importantes son los títulos escolares para asegurar el acceso a ciertas

posiciones, más tratarán las familias de invertir el máximo de recursos para obtenerlos. Y aquellas que tengan más recursos invertirán mucho más en la escolaridad de sus hijos: irán a un tipo de colegios, utilizarán clases particulares, contratarán cursos en el extranjero, etc. En las competiciones que dependen de los recursos poseídos, quien posee más recursos tiene más probabilidades de ganar la competición.

1.3. Inflación escolar y traslación hacia arriba de las desigualdades

La tercera dinámica se compone de dos procesos. El primero es la inflación de títulos escolares. Esta inflación producirá, en conjunción con las dinámicas del credencialismo y la reproducción, una traslación hacia arriba de las desigualdades.

En primer lugar, en todos los sistemas escolares se repite un proceso: cada vez más personas están escolarizadas más años. Esta expansión afecta sucesivamente a la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. ¿A qué se debe esta expansión? A varias dinámicas.

Por el lado de la oferta de educación, tenemos dos procesos principales. En primer lugar, la institucionalización internacional de la educación como repertorio obligado de toda política de desarrollo nacional: esta institucionalización ha llevado a Estados y gobiernos de todo tipo, en los dos últimos siglos, a promover la expansión de la oferta escolar. En segundo lugar, un importante grupo profesional ha presionado continuamente para aumentar la oferta escolar: los profesionales de la educación y, en general, todos aquellos que viven de la educación -quienes, sirviendo a la causa de la educación, sirven a su propia causa-. Estos -especialmente en secundaria y universidad- han encontrado un terreno abonado para ampliar su dominio en los intereses de cierre social de los oficios: estableciendo un título escolar para ejercer un oficio o profesión se satisfacen al mismo tiempo los objetivos de cierre social de este oficio y los objetivos de expansión de los profesionales escolares. Así, buena parte de la expansión de carreras universitarias a la que hemos asistido en las últimas décadas ha sido promovida principalmente por departamentos universitarios en alianza con colegios o asociaciones profesionales. Estos buscaban asegurarse un cierre social, y han sido rápidamente asistidos por los gremios universitarios que de esta forma expandían sus ámbitos de actuación y, con ello, podían crear nuevos puestos y acceder a nuevos recursos.

La segunda dinámica de expansión de la escolaridad actúa por el lado de la demanda: se trata de la propia competencia por las credenciales. Cuando mucha gente accede a un título, éste se devalúa, porque ya no es "exclusivo". Ello lleva, en la búsqueda de credenciales valiosas, a cada uno a acumular más títulos, lo

que a su vez devalúa más los títulos, haciendo que cada vez se precisen más años de estudio para poder competir.

Esta inflación escolar genera, a su vez, un segundo fenómeno: la traslación hacia arriba de las desigualdades. La expansión escolar provoca que el nivel de estudios de cada cohorte sea superior al de la anterior: los padres de los nuevos alumnos tendrán mayor nivel de estudios que sus antecesores y, en consecuencia, a sus hijos les resultará más fácil tener éxito escolar. Pondré un ejemplo: la mayoría de la clase obrera española de hace cincuenta años tenía estudios primarios incompletos. Cuando sus hijos asistían a 3º de EGB, sus padres no sabían nada de lo que el niño estaba estudiando. En la actualidad, la mayoría de los padres de clase obrera han estado escolarizados al menos hasta los 16 años. Así, ya tienen un conocimiento superior al que tenían sus padres: sus hijos no tienen tanta desventaja en la escuela primaria. Pero luego sí la tienen en la secundaria. Los niveles inferiores se van "democratizando" -o, como se quejan quienes quieren mantener la exclusión: "masificando"-, pero, al mismo tiempo, devaluando: ahora lo que valen son los títulos superiores. La desigualdad se va así trasladando de los niveles inferiores a los superiores.

Estas tres dinámicas son estructurales: se producen en el conjunto de los sistemas escolares. Las veremos a continuación en el caso español, primero en la universidad, luego en primaria y secundaria.

2. Universidad: expansión y desigualdad

En las últimas décadas hemos asistido a una espectacular expansión universitaria. El número de estudiantes ha pasado de 170.600 en el curso 1959-1960 a más de millón y medio en el curso 1999-2000. Se podría pensar, con este dato, que hemos pasado de una universidad de élites a una universidad a la que accede todo el mundo. No es así, lo podemos ver en las siguientes tablas:

Tabla 1. Porcentaje de graduados universitarios según nivel educativo parental (España, año 2000)

Nivel de estudios de progenitores	% graduados según estudios del padre	% graduados según estudios de la madre
Primarios e inferiores	17,78	20,31
1ª etapa secundarios	24,00	27,65
Bachillerato o equivalente	39,45	38,60
Superiores	62,45	66,88

Fuente: Rahona López, 2006: 64.

Tabla 2. Porcentaje de graduados universitarios por profesión del padre (España, año 2000)

Nivel socioeconómico del padre	% graduados
Director o gerente	30,88
Técnico, científico o intelectual	47,71
Administrativo, trabajador servicios	21,29
Trabajador cualificado	13,25
Trabajador no cualificado	7,61

Fuente: Rahona López, 2006: 65.

Los porcentajes varían según los datos y metodologías, pero en general siguen la misma pauta que estas tablas: a pesar de la expansión, las probabilidades de obtener un título universitario son muy distintas por clase social de origen. Los estudiantes universitarios no son representativos del conjunto de la sociedad: las clases superiores acuden a la universidad mucho más que las inferiores.

Habitualmente no percibimos esta segregación social de la universidad. ¿Por qué? Primero, porque las clases trabajadoras son mayoritarias en la sociedad: aunque acceda menos porcentaje de hijos e hijas de estas clases, representan un 25% de la población universitaria. En segundo lugar, porque las facultades también están segregadas. Las carreras de humanidades y ciencias sociales están mucho más pobladas por gente de clase trabajadora, mientras que carreras como ingeniería o medicina albergan muchos más estudiantes de clases superiores. Así, si venimos de clase obrera y vamos a la facultad de trabajo social, compartiremos clase con estudiantes procedentes de familias similares a la nuestra: con esta experiencia llegamos a la conclusión de que a la universidad han llegado todas las clases sociales.

El principal cambio reciente que ha experimentado la universidad ha sido la reforma sobre becas del ministro Wert. Río-Ruiz, Jiménez-Rodrigo y Caro-Cabrera (2015) han analizado esta reforma y sus consecuencias. La reforma estableció unos requisitos más exigentes para conseguir becas: los nuevos baremos están por encima del rendimiento medio –en notas y asignaturas aprobadas- de los becarios en la época de la reforma –que está, a su vez, bastante por encima del rendimiento de los no becarios-. En otras palabras, el objetivo de la reforma era dificultar el acceso a las becas: aumentar el cierre social de la universidad poniendo más obstáculos en el camino de quienes proceden de los estratos sociales inferiores. Hay que tener en cuenta que hay varios tipos de becarios, desde los que sólo están exentos de pagar la matrícula hasta los que cobran beca-salario, que vienen a ser en torno al 5% de los estudiantes universitarios. Estos últimos vienen de hogares con recursos muy bajos: a ellos se les está poniendo las cosas mucho más difíciles porque los

requisitos son más exigentes a medida que la cuantía de la beca es mayor –esto es, a medida que se es más pobre-.

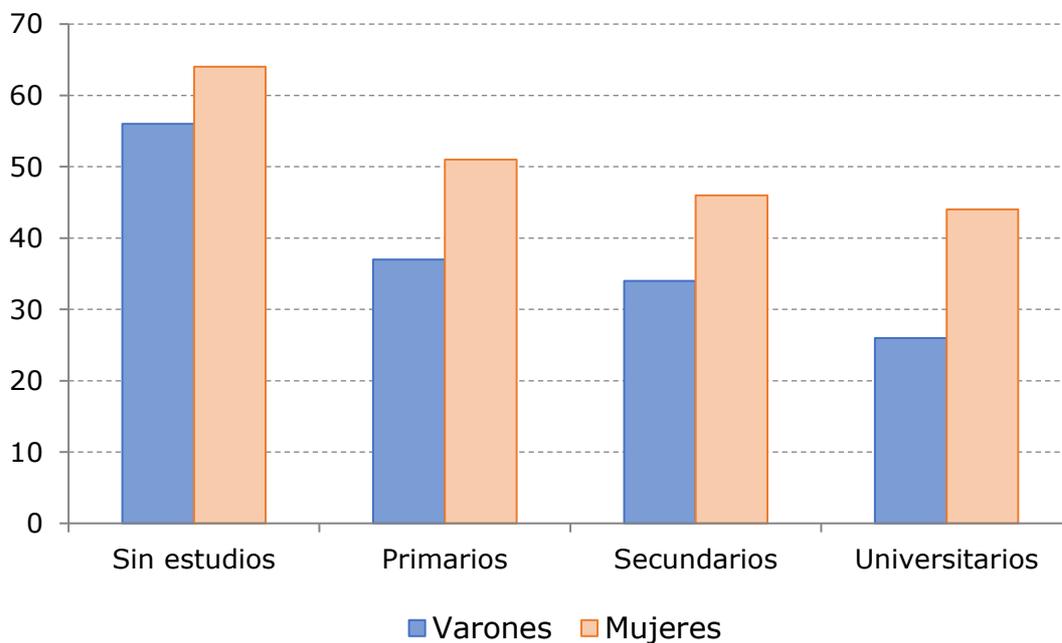
La beca no supone sólo dinero: posibilita determinadas estrategias y perspectivas. En primer lugar, permite planificar: un dinero fijo te permite proyectarte en el futuro, elaborar estrategias con un horizonte temporal de varios años -algo imposible cuando vives en la incertidumbre económica-. La beca permite esto precisamente a personas sin recursos: poder plantear unos fines a medio y largo plazo e ir estableciendo con cierta certidumbre los medios para alcanzarlos -esto es lo que se conoce como actuar racionalmente-. Es lo que posibilitan generalmente los subsidios que ofrecen a personas sin recursos una cierta seguridad económica: permiten proyectarse racionalmente en el futuro. Es algo que la retórica reaccionaria de la “cultura de los subsidios” oculta. Esta retórica acusa a los subsidios de acostumar a la gente a no trabajar. Es todo lo contrario: estos subsidios, al permitir proyectarse en el futuro, posibilitan a los receptores concebir y ejecutar planes de futuro –de formación, de empleo, de “emprendimiento”- inconcebibles cuando uno vive al día porque carece de unos mínimos ingresos estables.

Un segundo elemento que permiten las becas y que la reforma dificulta: justificarse ante los padres. Cuando vienes de un hogar sin recursos y estudias sientes que contraes una enorme deuda con tus padres, porque sabes que, para ellos, con los bajos salarios que perciben, supone un gran sacrificio (Langa Rosado, 2003; Langa Rosado y Río Ruiz, 2013). Este sentimiento de deuda provoca que, cuando se carece de otra fuente de ingresos, se trabaje para evitarles gastos a los padres –restándole tiempo a las tareas escolares-. La beca permite ser estudiante a tiempo completo (lo cual es cada vez más necesario para triunfar, debido al mayor énfasis en las actividades presenciales tras las reformas “Bolonia”).

¿Qué ha ocurrido con el valor de los títulos universitarios en el mercado de trabajo? Esto suele medirse comparando el salario de quienes tienen títulos universitarios con el de quienes no lo tienen. En la fase expansiva económica anterior a la crisis se redujo la diferencia entre ambos salarios: con la expansión universitaria los títulos son menos exclusivos y pierden valor en el mercado de trabajo. Aun así sigue valiendo mucho más un título universitario que no tenerlo: los titulados universitarios tienen menores tasas de desempleo, menos precariedad y acceden -de media- a mejores empleos. Además, con la crisis ha aumentado la diferencia de tasa de ocupación por nivel de estudios. Ello se debe a que en época de bonanza casi todos conseguían trabajo, mientras que durante la crisis los titulados universitarios han conservado más el empleo.

¿Afecta la desvalorización por igual a los universitarios de los distintos orígenes sociales? Recordemos el discurso sobre los mileuristas: se planteaba como un problema generacional, no de clase social. José Saturnino Martínez García (2013: 97) ha investigado quiénes son los mileuristas con títulos universitarios. Podemos verlo en el gráfico 1: el porcentaje de mileuristas varía enormemente por clase social y por género. Nos encontramos de nuevo con algo que señalábamos al principio: los discursos sobre la “juventud” suelen ocultar o dejar en segundo plano las diferencias de clase social –y, en este caso, también de género–.

Gráfico 1. Porcentaje de mileuristas (25-35 años) con título universitario según nivel de estudios de padre y sexo (España)



Fuente: Martínez García (2013a: 97).

3. Estudios primarios y secundarios: debates proclamados vs realidades

Todos conocemos los grandes y estruendosos debates que periódicamente pueblan los medios de comunicación en torno a la educación primaria y secundaria. “Expertos” y tertulianos nos alarman periódicamente con sus “diagnósticos”: El sistema educativo funciona fatal y además está empeorando; la prueba indiscutible serían los resultados de las pruebas PISA. ¿Y por qué está bajando el nivel según este discurso? Porque los profesores no exigen y los alumnos no se esfuerzan. El laxismo de unos y otros conduciría al país a una mediocridad intelectual sin precedentes.

¿Qué nos muestran los datos sobre todas estas supuestas realidades? Se dice que el sistema escolar español está muy mal. Y la población coincide cuando le preguntan sobre el tema en las encuestas: pero sólo cuando le preguntan sobre el conjunto del sistema escolar. Cuando se interroga a padres y madres por la escuela de sus hijos, la mayoría contesta que está bastante bien. En otras palabras, cuando nos preguntan por la escuela de nuestros hijos respondemos por la experiencia, pero cuando nos preguntan por el sistema educativo respondemos por lo que leemos en los periódicos.

Uno de los datos que más se esgrimen para defender que el sistema escolar está muy mal son los famosos test PISA, donde la puntuación de España es un poco inferior a la media de la OCDE. Martínez García (2012) lo expresaba así en un artículo: "Si convirtiésemos las puntuaciones de PISA en estatura, y la media de la OCDE fuese 1,80 metros, España tendría una altura de 12 milímetros menos: ¿titularíamos «los españoles, los pigmeos de la OCDE con 1,788 metros?»". Por supuesto que no, la diferencia es realmente pequeña. Además, las comparaciones habituales con el resultado medio de la OCDE dejan fuera un punto esencial para entender la diferencia de resultados entre países (Martínez García, 2013b). La mayoría de los países de la OCDE se expandieron escolarmente antes que España. ¿Qué significa esto? Que los padres de los alumnos de la mayoría de los países de la OCDE tienen un nivel de estudios superior al de los padres de los alumnos españoles. Y vimos anteriormente que el principal factor del éxito escolar es el nivel escolar parental. Si en España hay muchos más padres con niveles inferiores de estudios, los resultados PISA han de ser inferiores, como se observa en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados PISA por nivel de estudios del padre (España, año 2003)

	% estudiantes por nivel educativo del padre	Puntuación de conocimientos		
		Matemáticas	Lectura	Ciencias
Padres con primaria o secundaria inferior				
España	43,3%	469	468	469
OCDE	24,3%	439	442	448
Padres con secundaria superior				
España	26,4%	488	485	490
OCDE	42,0%	497	498	504
Padres con terciaria				
España	30,3%	516	507	522
OCDE	30,7%	526	520	533

Fuente: Martínez García, 2005.

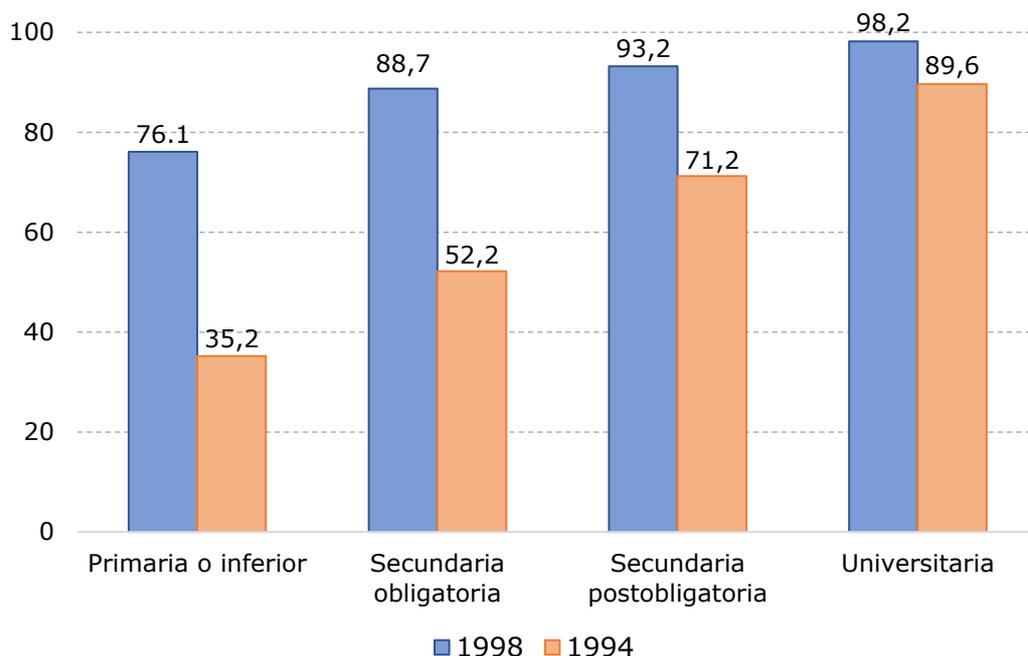
Los datos muestran que el panorama es muy distinto al que se suele pregonar si comparamos los resultados PISA entre España y la OCDE a niveles equivalentes de estudios parentales (tabla 3). Los hijos de los padres con menores niveles de estudios en España obtienen resultados superiores en las pruebas PISA, mientras que los hijos con padres con estudios secundarios superiores o universitarios están un poco por debajo de sus semejantes en la OCDE. Esto es, la diferencia de puntuaciones por origen social es menor en España; es un sistema escolar más igualitario que la media de la OCDE. Y si estimamos la puntuación que obtendría España si los padres tuvieran el mismo nivel de estudios que la media de la OCDE, España estaría ligeramente por encima de la media en puntuación PISA. Lejos de ser un sistema nefasto, el sistema escolar español funciona un poco mejor que la media de la OCDE.

Entonces, ¿por qué se proclama tanto que el sistema escolar español funciona mal? Se trata de un debate interesado. Los problemas sociales se construyen, y cuando alguien pregona que existe un problema social habitualmente es porque tiene una "solución": para venderla, el primer paso es convencer de que hay un problema. ¿Quién tiene aquí soluciones que vender? Por un lado, un grupo de gente –empresarios privados de la educación, políticos neoliberales– que tiene la solución de privatizar y, por otro, pedagogos que venden fórmulas pedagógicas presuntamente innovadoras y maravillosas. Esta gente tiene que convencer primero de que hay un problema –cuanto más grande, mejor– para poder vender su solución: aunque vengan de horizontes muy distintos, ambos grupos convergen en una extraña alianza agorera.

Nuevamente tenemos un debate proclamado –la escuela funciona muy mal– y otro que pasa a segundo plano: ¿qué clases sociales fracasan más en la escuela? Básicamente los estratos sociales inferiores.

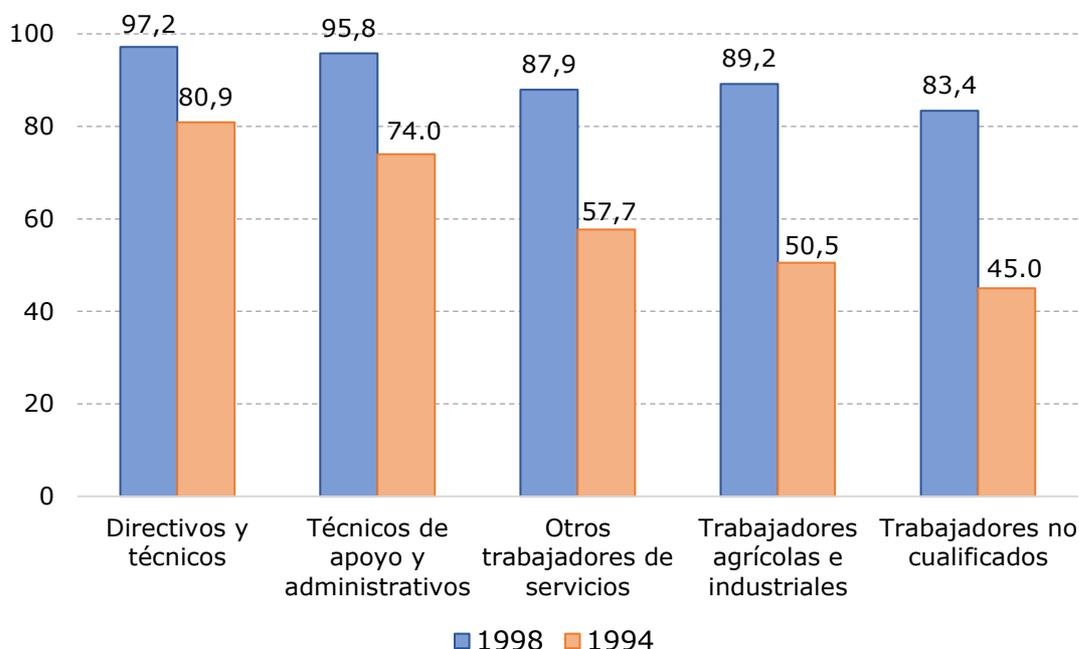
En los gráficos 2 y 3, que hemos elaborado Carmuca Gómez Bueno y yo a partir de la Encuesta Social de Andalucía 2010, se ve claramente esa diferencia de éxito escolar por origen social en dos cohortes, nacidos en 1998 y en 1994 (tenían 12 y 16 años cuando se realizó la encuesta). Los gráficos también muestran que las desigualdades son relativamente pequeñas en primaria y se disparan en secundaria. Estas desigualdades de clase apenas ven la luz en el debate público –a diferencia de las constantes lamentaciones sobre el supuesto descenso de nivel–.

Gráfico 2. Porcentaje de alumnos que no han repetido ningún curso, según nivel de estudios de sus madres (Andalucía, cohortes de 1998 y 1994)



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta Social de Andalucía, 2010.

Gráfico 3. Porcentaje de alumnos que no han repetido ningún curso, según la ocupación de la persona de referencia (Andalucía, cohortes nacidas en 1998 y 1994)



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta Social de Andalucía, 2010.

El discurso agorero de expertos y tertulianos no se conforma con pregonar que el sistema escolar fracasa, también señala unos culpables: los profesores serían muy poco exigentes con los estudiantes y estos no se esforzarían. Nuevamente

los datos nos muestran una realidad muy distinta: en España es más difícil aprobar en secundaria que en la mayoría de los países de la OCDE. Esto lo ha demostrado, de nuevo, Martínez García (2013b), comparando las calificaciones escolares con la puntuación PISA: el nivel de suspensos en España es muy superior a lo que le correspondería -comparando con la media de la OCDE- por su puntuación PISA. Aquí se suspende mucho más a igualdad de conocimientos.

Las jeremiadas sobre la poca exigencia escolar suelen acompañarse de otro lamento: "aquí no se repite nunca, habría que hacer repetir más, porque se aprueba curso sin tener los conocimientos". Nuevamente es mentira. España es uno de los países, sólo por detrás de Francia y Luxemburgo, con mayor tasa de repetición (en 2005 repetía el 25% del alumnado de 15 años, la media de la OCDE es 6,4%; al final de la ESO, la tasa de los que han repetido algún curso supera el 40%). Y todos los estudios confirman que repetir curso suele tener el efecto inverso al que se proclama: en vez de mejorar los resultados, los empeora.

Los discursos agoreros no se conforman con inculpar a profesores y alumnado. En los últimos tiempos han combinado esas acusaciones con otra de rancia estirpe: si hay tanto fracaso escolar en determinadas capas sociales es porque muchas familias no se preocupan por la educación de sus hijos -estaríamos ante el problema de la dimisión parental-. Volvamos a los datos. La Encuesta Social 2010 de Andalucía recoge muchas preguntas dirigidas a los hijos sobre la implicación de sus padres y madres en su escolaridad. El resultado principal es que no hay diferencia por clase social en cuánto se preocupan padres y madres por sus hijos o cuánto siguen o vigilan su escolaridad. Las madres y los padres de clase obrera se implican en la escolaridad de sus hijos igual que las madres y padres universitarios. ¿Cuál es entonces la diferencia? La diferencia crucial está en la posibilidad de ayudar con los deberes, que depende del nivel de estudios de los padres, y de pagar clases particulares, que depende de sus ingresos (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017).

En la tabla 4 vemos claramente la diferencia de posibilidad de ayudar -directamente o contratando clases particulares- por nivel de estudios de los padres. También se ve cómo la diferencia aumenta enormemente en la cohorte de 16 años, especialmente en ayuda recibida en el hogar: padres y madres de estudios inferiores no pueden ayudar porque no entienden lo que sus hijos están aprendiendo.

Tabla 4. Ayuda familiar con los deberes y asistencia a clases particulares por estudios parentales (Andalucía)

Nivel de estudios parentales	Asiste a clases particulares y/o academias		Recibe ayuda de madre y/o padre	
	16 años	12 años	16 años	12 años
Primarios	16,6%	17,3%	20,5%	47,1%
E.G.B.	26,0%	26,5%	31,2%	64,1%
Secundarios	36,2%	27,7%	44,8%	73,0%
Universitarios	38,9%	30,1%	52,9%	75,1%
Total	764 29,9%	652 26,6%	950 37,5%	1645 67,4%

Fuente: Martín Criado y Gómez Bueno, 2017: 319.

Nuevamente tenemos una enorme disyunción entre los problemas proclamados del sistema escolar y los problemas reales: en este caso entre una imaginaria dimisión parental y una real diferencia de recursos por clase social para ayudar a la escolaridad filial. Terminaré viendo esa disyunción –y el clasismo que estructura los relatos en torno a “los jóvenes”- en dos discursos contrapuestos sobre la relación entre los jóvenes y el mercado de trabajo: el del mileurismo y el de los ninis. Cuando los universitarios tienen empleos precarios y mal pagados se habla de mileurismo: son víctimas de una enorme injusticia, la de no encontrar recompensa al sacrificio de estudiar. Por el contrario, cuando son los obreros los que quedan en desempleo tras haber estudiado sólo los años obligatorios, el discurso es radicalmente distinto: son “ninis”, gente que ni estudia ni trabaja. Los ninis no son víctimas, son gente sospechosa: son gente que no quiere estudiar ni trabajar. La siguiente tabla muestra quiénes son la mayoría de “ninis”: personas mayoritariamente de los estratos inferiores expulsadas del sistema escolar –por las razones que expusimos al inicio-, que no encuentran empleo o lo pierden. En este caso ya no eres un pobre mileurista, una víctima, sino un nini haragán, un gandul aprovechado, un parásito.

Tabla 5. Porcentaje de jóvenes que no estudia ni trabaja por nivel de estudios propio y del padre (España)

Nivel de estudios hijo	Estudios del padre					Total
	Hasta primarios	Obligatorios	Bachiller	F.P.	Universitarios	
Sin ESO	46	30	29	27	11	38
ESO	30	20	17	11	8	22
Estudios post-obligatorios	18	12	12	14	10	14
Total	29	18	15	14	9	20

Fuente: Martínez García, 2013a.

En conclusión, los problemas que se proclaman sobre el sistema educativo son, mayoritariamente, falsos problemas que determinados grupos han logrado imponer de forma interesada. Estas retóricas suelen tener siempre el mismo ángulo ciego: la desigualdad de clases. Ésta se silencia o se aborda desde la perspectiva clasista de las clases medias y superiores: acusando, de forma directa o eufemizada, a las clases inferiores de todo tipo de déficits morales o de voluntad.

4. Bibliografía

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

Langa Rosado, D. 2003. *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Langa Rosado, D. y M.Á. Río Ruiz. 2013. "Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas", *Tempora*, 16: 71-96.

Martín Criado, E. 2010. *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.

Martínez García, J.S. 2005. "Dos reflexiones sobre el sistema educativo español: el nivel educativo no cae y las clases sociales sí existen", *El viejo topo*, 213: 66-73.

Martín Criado, E. y C. Gómez Bueno. 2017. "El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar", *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2): 305-325.

Martínez García, J.S. 2012. "Educación: mal diagnóstico, malas políticas", *Agenda Pública - Eldiario.es*, 10 de octubre ([enlace](#)).

Martínez García, J.S. 2013a. *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: La Catarata.

Martínez García, J. S. 2013b. "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO", *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1): 56-85.

Rahona López, M. 2006. "La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: una aproximación al caso español en la década de los noventa", *Hacienda pública española*, 178: 55-80.

Río-Ruiz, M.A., M.L. Jiménez-Rodrigo, y M. Caro-Cabrera. 2015. "The shifting financial aid system in Spanish University: grant-recipients' experiences and strategies", *Critical Studies in Education* 56(3): 332-350.