

Debate / Controversy

Ciclos económicos, coste de oportunidad y decisión de estudiar: unas hipótesis y una evidencia comparada ilustrativa / *Business cycles, opportunity costs and decision to study: some hypotheses and an illustrative comparative evidence*

***Juan Carlos Rodríguez**

Universidad Complutense de Madrid. España/*Spain*

Analistas Socio-Políticos. España/*Spain*

Juancarlos.rodriguez@cps.ucm.es

José Manuel Lacasa

Instituto F de Investigación Educativa. España/*Spain*

director@ifie.es

Recibido / Received: 08/06/2017

Aceptado / Accepted: 26/09/2017

RESUMEN

El artículo explora la relevancia de los cambios en el coste de oportunidad de estudiar para explicar la escolarización de adolescentes y jóvenes en las últimas décadas. Por una parte, plantea varias hipótesis acerca de los factores subyacentes a la realidad y la percepción de dicho coste. Por otra, presenta, y comenta a la vista de varias de esas hipótesis, una evidencia de las pautas de escolarización de ambos grupos en Europa occidental desde los años noventa, situando el caso español en este marco. La evidencia apunta a la necesidad de tener en cuenta factores de índole institucional (escolares) además de los meramente económicos para entender la relación entre coste de oportunidad de estudiar y escolarización.

Palabras clave: Costes de oportunidad, escolarización, España, Europa occidental

ABSTRACT

This article explores the relevance of changes in the opportunity cost of studying in explaining the schooling patterns of teenagers and youth in the last decades. On one hand, the article puts forward several hypotheses on the factors that underlie the reality and perception of that cost. On the other, it presents, and comments based upon some of these hypotheses, a comparative evidence of the schooling patterns for both age groups in Western Europe since the nineties, placing the Spanish case in this context. That evidence suggests the need to consider institutional (school) factors in addition to the merely economic ones to understand the relationship between the opportunity cost of studying and schooling.

Keywords: *Opportunity costs, schooling, Spain, Western Europe*

***Autor para correspondencia / Corresponding author:** Juan Carlos Rodríguez. Dpt. de Sociología III. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense. Campus de Somosaguas s/n. 28113-Pozuelo de Alarcón.

Sugerencia de cita / Suggested citation: Rodríguez, J. C., Lacasa, J. M. (2018). Ciclos económicos, coste de oportunidad y decisión de estudiar: unas hipótesis y una evidencia comparada ilustrativa. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 113-124

(Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.7>)

INTRODUCCIÓN

En lo fundamental, tiene sentido vincular la evolución reciente de la escolarización de la población joven en España a los avatares del ciclo económico y, en concreto, del mercado de trabajo, como hace Julio Carabaña en la introducción al debate, que sugiere la relevancia al respecto del coste de oportunidad de estudiar. En este comentario, por una parte, abundamos, en la forma de hipótesis plausibles, en los factores que subyacen a la realidad y/o a la percepción de ese coste. Por otra, presentamos, y comentamos a la vista de algunas de esas hipótesis, una evidencia que muestra las distintas pautas de escolarización de adolescentes y jóvenes en Europa occidental y sitúa el caso español en ese marco.

LA TENDENCIA AL ALZA EN LA ESCOLARIZACIÓN Y LAS POSIBLES INTERRUPTIONES

Podemos entender la evolución en los últimos lustros de la participación de adolescentes y jóvenes en el sistema educativo (o en actividades de formación no escolares) en Europa occidental como una tendencia general al alza que puede, o no, interrumpirse y, en su caso, recuperarse, casi siempre llevando a tasas de escolarización elevadas y estables, especialmente entre los adolescentes. Esta tendencia al alza admite diversas interpretaciones, pero, por lo pronto, refleja una progresiva eliminación de las barreras económicas, sociales y políticas que limitaban históricamente el acceso a los estudios.

El punto de partida es una tendencia de crecimiento que prolonga la creciente escolarización de niños y adolescentes a lo largo del siglo xx, proceso iniciado en muchos países europeos en el xix. Esa tendencia lleva a tasas de escolarización muy elevadas para los adolescentes (cohorte de 15 a 19 años en este comentario), en torno al 90 %, con pocas diferencias por países. Y a tasas elevadas para los jóvenes (20 a 24 años), en estudios universitarios u otros de educación terciaria, con más variación entre países. Ambas tasas acaban estabilizándose, con cambios menores a lo largo del tiempo.

En las últimas décadas esa tendencia responde a factores como los siguientes¹. En primer lugar, el aumento en la renta per cápita ha permitido, por una parte, que las familias prescindan cada vez más del trabajo de sus hijos y opten por prolongar su escolarización. Se trataría de un “efecto renta” directo, que puede entenderse como una reducción de las barreras económicas tradicionales. Por otra, se observa un efecto renta indirecto: gracias al crecimiento económico, los estados han dispuesto de más ingresos para financiar la extensión de la educación formal, lo que disminuye la barrera tradicional del *numerus clausus* y de la falta de plazas. En segundo lugar, han influido las políticas de educación, facilitadas por esos mayores ingresos, orientadas a extender la obligatoriedad de la enseñanza y, más recientemente, en Europa, a conseguir tasas bajas de abandono educativo temprano. En tercer lugar, ha podido influir en las estrategias educativas de familias y gobiernos la percepción de que cambios socioeconómicos como los asociados a la “economía del conocimiento” requieren de trabajadores con más educación formal. Por último, y sin ánimo de exhaustividad, recordemos la creciente relevancia de los títulos educativos para “competir” en los mercados de trabajo, como prueba de habilidades y como señal que distingue a quienes los poseen. Todos esos factores han contribuido a formar un amplio consenso normativo en las sociedades europeas acerca de la necesidad de prolongar los estudios, como poco, hasta el nivel de la actual secundaria superior o, mejor aún, la universidad, y de reducir al máximo las barreras que lo dificultan. Eso es lo individual y socialmente deseable, aunque, obviamente, esa deseabilidad varía sustancialmente de unos individuos a otros y de unas sociedades a otras. El alcance de los consensos da razón, junto con factores como la disponibilidad de recursos asociada a distintos niveles de renta per cápita, de los máximos que alcanzan las tasas de escolarización, a través de la demanda directa de enseñanza que hacen familias y estudiantes, y de la demanda indirecta del electorado que implican las políticas propuestas por las clases políticas.

1 Un resumen de las cifras y condicionantes básicos para la España de las últimas décadas en Carabaña (2015).

Esa tendencia puede experimentar interrupciones de distinta intensidad y duración, de modo que se ralentice mucho, se detenga, o, incluso, se revierta por un tiempo. En la cohorte de 15 a 19 años no es tan difícil distinguir esas interrupciones de la estabilización de las tasas que culminaría el proceso tal como lo interpretamos. La experiencia de los países europeo-occidentales sugiere que la estabilización se produce en niveles cercanos al 90 % (véase más adelante). Más complicado es distinguirlas para la cohorte de 20 a 24 años: podemos creer equivocadamente, al no contar con la distancia temporal suficiente, que es una perturbación coyuntural lo que, en realidad, es una estabilización duradera, o viceversa.

EL PAPEL DEL COSTE DE OPORTUNIDAD DE ESTUDIAR Y LOS FACTORES QUE EXPLICAN SUS VARIACIONES

Las razones de esas interrupciones pueden ser diversas. Vistas desde el punto de vista de los demandantes de educación formal, buena parte de ellas pueden resumirse en que el coste de oportunidad de estudiar aumenta tanto que a una proporción no minúscula de potenciales estudiantes le disuade de seguir estudiando. En términos económicos, como argumenta Carabaña, crecería lo suficiente como para superar el efecto renta individual. Entre esos estudiantes probablemente abundan los menos aplicados, los que menos rendimiento estuvieran obteniendo de sus estudios, y/o los pertenecientes a familias para las que el efecto renta sea más importante, *ceteris paribus*, las menos acomodadas. Todos ellos, por otra parte, estarán especialmente atentos a las señales al respecto procedentes de los medios de comunicación, de la experiencia de la propia familia o de las familias cercanas². Esas señales se retroalimentan positi-

vamente cuando las decisiones de esos individuos dan los resultados esperados (“dejo la escuela, pero encuentro un trabajo bien pagado”), contribuyendo a su difusión en entornos cercanos. Respecto de la enseñanza obligatoria, esas señales pueden ser claras incluso para estudiantes de edades no cercanas a la finalización de aquella, en la forma de cambios en el ambiente predominante en sus familias o en sus otros entornos. El caso español muestra que pueden darse señales muy potentes y nítidas, como el que jóvenes extranjeros, recién llegados, muchos de ellos sin dominar el idioma local, encuentren trabajo con facilidad, aunque no cuenten con las titulaciones o (aparentemente) con las cualificaciones de sus coetáneos españoles.

Las interrupciones de la tendencia general al crecimiento en la escolarización se reflejarán en mayores tasas de abandono escolar temprano (o en tasas que dejan de reducirse), en la detención o la reversión de las tasas de ingreso en la universidad y/o en mayores tasas de abandono de los estudios universitarios.

Si hacemos caso a los economistas clásicos, el coste de oportunidad de estudiar, como todos los costes económicos, es, en última instancia, subjetivo. Es decir, depende de la evaluación de sus circunstancias que hagan los individuos. Ello no es óbice para que tenga un componente objetivo evidente, que se presenta en la forma de resistencias o facilidades a determinados cursos de acción, y que un observador externo puede intentar cuantificar con indicadores agregados, como la tasa de desempleo o el nivel de salarios. Consideramos primero el componente objetivo y después el subjetivo, o, más bien, los factores que pueden influir en que varíe de unos individuos a otros o de unos países a otros la percepción del componente objetivo y, por tanto, los hipotéticos efectos de dicho coste en la conducta de los individuos.

En el caso que nos ocupa, nos interesa entender por qué puede quebrarse la tendencia general al crecimiento de la escolarización. En términos del componente objetivo del coste de oportunidad, el argumento más habitual tiene que ver con la evolución de la economía. Las fases alcistas de los ciclos económicos pueden conducir a condiciones del mercado de trabajo muy favorables para el empleo juvenil, reduciéndose mucho la tasa de paro y/o creciendo

2 Dos de las contribuciones al debate en este número de la RES se centran, precisamente, en ese segmento de la población, enfatizando el sentido que dan a sus acciones relativas al ingreso o la permanencia en estudios universitarios. Véase (Langa 2018) y (Troiano 2018). Una tercera (Carabaña 2018), de todos modos, apenas observa diferencias en la respuesta de la tasa de escolarización a la crisis según los niveles de renta de los hogares.

mucho sus salarios. El efecto disuasorio de seguir estudiando será tanto más intenso cuanto más prolongadas sean esas condiciones. Es decir, no todas las fases alcistas tendrán la misma capacidad para alterar el coste oportunidad. Por ejemplo, cabría imaginar efectos sustantivos y fácilmente observables con variaciones mayores en las tasas de desempleo juvenil, y no con variaciones menores.

También puede influir lo que ocurra en la escuela en el coste (objetivo) de oportunidad. Primero, puede cambiar su diseño o funcionamiento y, con ello, su atractivo para los estudiantes en general o, justamente, para aquellos en el límite de seguir estudiando o no. No nos referimos meramente a una mayor atracción en términos de la mejora de las perspectivas laborales, sino de ofrecer a los adolescentes un sentido de su vida en el momento y unas perspectivas vitales (no necesariamente económicas) de futuro preferibles al sentido que otorga el obtener ingresos inmediatos en el mercado de trabajo. Obviamente, esos cambios en el atractivo de la escuela no tienen por qué ser paralelos al ciclo económico, aunque los efectos de ambos pueden reforzarse en algunos casos. Por otra parte, la atracción de la escuela también puede variar de un país a otro.

Segundo, aunque se tienda en general a reducir barreras de acceso a los niveles medios y superiores de la enseñanza, en ciertos casos o momentos no tiene por qué ser así. Por ejemplo, en el caso español, la LOGSE extendió la obligatoriedad de la enseñanza y la escolarización hasta los 16 años, pero introdujo ciertas barreras. La más evidente fue exigir el título de Graduado en ESO para acceder a la formación profesional, y, por tanto, a la secundaria superior. Otra, creemos, fue un cambio *de facto* en la concepción de la repetición: de servir de segunda (o tercera) oportunidad para quienes necesitaban una mayor madurez pasó a conformar, en buena medida, un sistema de pseudoitinerarios, según el cual era más probable que los estudiantes “descolgados” esperasen a cumplir la edad obligatoria para abandonar el sistema sin obtener el título de graduado³. Esas

3 Por ejemplo, con datos de PISA, la probabilidad de que un estudiante de 15 años hubiera repetido en la ESO si lo había hecho en Primaria era del 43 % en 2000, pero creció hasta el 68 % en 2015.

barreras han debido de dificultar especialmente la trayectoria escolar de los estudiantes de familias menos favorecidas económicamente, lo que se refleja en que fuera en 2015 especialmente elevado, en comparación internacional, el peso de los factores socioeconómicos en la tasa de repetición, algo que sucedía bastante menos en 2000 o 2003⁴. Obviamente, esas barreras son relativas: en un entorno de bonanza económica parecerán muy altas, y no tanto en un entorno de crisis.

Tercero, puede ser relevante el tipo de reacción escolar a las cambiantes circunstancias. En la enseñanza obligatoria, serán relevantes las decisiones de centros y, sobre todo, profesores acerca de los estudiantes que están en un tris de obtener, o no, el título correspondiente o de acumular los conocimientos o el tiempo de escolarización necesarios para proseguir su trayectoria escolar. Los profesores pueden dejarse “contagiar” por las mejores condiciones laborales y aplicarse menos a la hora de ayudar a esos estudiantes o pueden no dejarse llevar por aquellas e influir en esos estudiantes para que no abandonen sus estudios. Que tiendan a optar por una u otra respuesta dependerá de sus tradiciones al respecto, de los medios institucionales y materiales a su disposición, o del valor que ellos mismos otorguen a la permanencia en la escuela para el futuro profesional de sus alumnos. Todo ello puede variar de unos países a otros, obviamente.

En términos del componente subjetivo del coste de oportunidad de estudiar y, por tanto, de los efectos de las variaciones del componente objetivo en

4 Para cada test PISA (2000 a 2015) hemos elaborado regresiones logísticas para “explicar” la probabilidad que tiene un estudiante de 15 años de haber repetido curso en España usando como covariables el indicador de nivel sociocultural de PISA (el ISEC: comparando el primer cuartil con el último cuartil) y los resultados del test de lectura. La *odds ratio* correspondiente al ISEC en 2000 fue de 1.45. Creció en todas las olas del test hasta 8.73 en 2015. En 2003 (primera ola de PISA que permite comparar los datos de repetición), también controlando la influencia de los resultados en el test de lectura, la *odds ratio* española, que ya había crecido mucho (hasta 2.66), era la 9.ª más alta de los 29 países de la OCDE con datos; en 2015, con 6.7, era la primera de 34 países.

las decisiones individuales, podemos considerar, entre otros, los siguientes factores.

En primer lugar, las señales procedentes de los mercados, y del medio social circundante, pueden ser más o menos nítidas. Como hemos apuntado antes, si el crecimiento económico conlleva una llegada masiva de trabajadores extranjeros, las señales pueden ser mucho más nítidas.

En segundo lugar, el efecto disuasorio de las condiciones económicas y laborales será tanto mayor cuanto menos sólido sea el consenso social sobre la deseabilidad de prolongar la escolaridad de los jóvenes. Esa solidez puede variar de un país a otro, y, por ejemplo, será mayor cuanto más tiempo haya convivido el país en cuestión con tasas elevadas de escolarización. Ello tiene implicaciones en cuanto a los momentos en que es más probable que las condiciones laborales afecten, por cambios en el coste de oportunidad, a las decisiones escolares de los jóvenes y sus familias. En la fase claramente ascendente de la tendencia general a la escolarización quizá no se haya establecido un consenso tan amplio y sólido, pero será bastante elevada la presión de los factores citados más arriba (crecimiento económico prolongado, efectos renta, políticas de extensión de la escolarización fácilmente eficaces). Con tasas de escolarización bastante cercanas a las, aparentemente, máximas para cada país, digamos del 70 o el 80 % para la cohorte de 15 a 19 años, los efectos de esos factores serán menos intensos y todavía quedarán bastantes estudiantes y familias no incorporados plenamente al consenso social: todavía es concebible, y comporta dosis no elevadas de “desdoro” social, que a los 16 años no se esté estudiando. En esos momentos, no será tan difícil para esos estudiantes, y sus familias, apartarse de un consenso general, pero no universal. Una vez alcanzadas las tasas máximas, resultará inconcebible para casi todos el dejar de estudiar a los 16 años.

En tercer lugar, la relevancia de los cambios en el componente objetivo del coste de oportunidad en la decisión de estudiar dependerá de cómo evalúen estudiantes y familias la importancia de la escuela para alcanzar determinadas metas laborales o de otra índole. Si, al menos en una parte de la población, predomina una evaluación neutra o negativa, será más fácil atender a los “cantos

de sirena” procedentes del mercado de trabajo; si predomina una evaluación positiva, se los atenderá menos. En esa evaluación puede pesar el criterio de otorgar más peso a los títulos o a las habilidades adquiridas. Los títulos pueden tener una relevancia objetiva, como requisito para conseguir ulteriores cualificaciones o, simplemente, un título de un nivel superior, más demandado en el mercado, o como criterio usado por los empleadores en sus decisiones de contratación. O pueden tenerla, sobre todo, en el entendimiento de los futuros trabajadores. Las habilidades tendrán su relevancia objetiva en los distintos niveles de ingresos laborales y en el desempeño de unas u otras ocupaciones. Sea como fuere, en un momento de gran, y prolongado, auge económico, para no pocos estudiantes puede caer sustancialmente la relevancia objetiva y percibida de títulos y habilidades, al menos a corto plazo, pues casi todo el mundo acaba encontrando, pronto, un empleo bien remunerado. En esos momentos, lo que resulta más evidente es que el título no es tan necesario. Es difícil saber si uno mismo o quienes, alrededor, encuentran trabajo disponen de las habilidades adecuadas, pero no lo es tanto saber si disponen de título de graduado o no. Así, este tipo de títulos puede devaluarse muy rápido a los ojos de un segmento de estudiantes, y el esfuerzo extra que representa obtenerlo frente a cumplir los años obligatorios de escolarización sin él puede parecer aún más elevado de lo habitual.

Por último, puede influir en el componente subjetivo del coste de oportunidad de estudiar el que en una sociedad predominen las perspectivas a largo plazo o las perspectivas a corto plazo en las decisiones individuales en los distintos ámbitos de la vida social. Si predominan las primeras, los “cantos de sirena” de las fases alcistas del ciclo económico se oirán más bajos; si predominan las segundas, se oirán alto y fuerte. Que predominen unas u otras forma parte de la cultura prevalente en cada sociedad, aunque pueden verse reforzadas por el diseño y/o el funcionamiento de las instituciones. En particular, puede ser decisivo el grado de inseguridad con el que esas instituciones hacen vivir a los individuos: cuanto mayor la inseguridad, mayor el cortoplacismo, y viceversa. Obviamente, la

orientación al corto o al largo plazo también varía de un individuo a otro. Si el argumento de la diferencia cultural (e institucional) tiene algún sentido, el porcentaje de individuos cortoplacistas no debería ser el mismo en todas las sociedades⁵.

Una vez que cesa la perturbación de la tendencia general al alza de la escolarización, es decir, en nuestro caso, la perturbación de un cierto tipo de fase alcista del ciclo económico, las cosas volverían a su cauce. El cese de la perturbación puede venir de la mano de una fase de crecimiento más lento, de un estancamiento económico o de una crisis profunda. En este último caso, como apunta Carabaña para el caso español, puede volver a disminuir, mucho, el coste de oportunidad de estudiar, lo que, por sí mismo, puede explicar gran parte del retorno de la tendencia al alza en la escolarización.

Esa tendencia se reanudará, probablemente, con características distintivas según operen los factores que la explican de modo general y los que explican la variación en los costes de oportunidad de estudiar. Por ejemplo, quizá sea especialmente relevante que la valoración de la escuela esté ligada a los títulos o las habilidades. Si priman los títulos, se revelarán, de nuevo, como decisivos en la competición por puestos de trabajo ahora mucho más escasos, y permanecer en la escuela o retornar a ella estará orientado a obtener el título cuanto antes. Incluso aunque no primen, es un objetivo más evidente que el dotarse de habilidades con valor en el mercado de trabajo. En lo tocante a la enseñanza obligatoria, estudiantes que podrían abandonarla no lo harán y se esforzarán más, lo que mejorará las tasas de graduación y otras medidas de rendimiento escolar. En lo tocante a la enseñanza postobligatoria ello impulsará a los estudiantes y sus familias, además, a aceptar mayores sacrificios económicos en aras de obtener la deseada titulación. Ello se reflejará en un mayor gasto privado en educación, bien porque, por ejemplo, aumenten las tasas universitarias pero no caiga la demanda de estudios universita-

rios, bien porque, si no es posible obtener el título en la universidad pública (debido a los *numerus clausus*), las familias matriculen a sus hijos en una universidad privada, en la medida en que lo permita el sistema universitario correspondiente. Si lo que priman son las habilidades, las “prisas” por obtener los títulos serán menores, pues lo principal es asentar esas habilidades, dedicando a ello el tiempo necesario.

De igual manera, si predominan las perspectivas a corto plazo, los estudiantes procurarán obtener los créditos que proporciona la escuela (en la forma de títulos o de habilidades) lo antes posible, para adelantar pronto a los otros competidores en la carrera por puestos de trabajo cada vez más escasos. Ello se reflejará, por ejemplo, en cambios bruscos en las tasas de graduación.

EL CASO ESPAÑOL EN PERSPECTIVA COMPARADA

En este breve comentario no pretendemos contrastar, ni mucho menos, todas las hipótesis anteriores, pero sí ofrecer alguna evidencia ilustrativa. Para ello situamos el caso español en el marco de los países de la Unión Europea de los 15 (UE15). Observaremos en qué medida es un caso particular, si otros casos europeos pueden iluminar el caso español, y, sobre todo, atisbaremos en qué medida se dan las distintas pautas de evolución de la escolarización. Utilizamos como indicador de escolarización la tasa de participación en educación y formación que calcula Eurostat a partir de la encuesta europea de población activa, y tenemos en cuenta dos segmentos de edad, de 15 a 19 años y de 20 a 24. La tasa recoge estudios reglados y no reglados, aunque la inmensa mayoría de los que cursan estudios los cursan del primer tipo. Usamos este indicador porque permite trazar series más o menos continuas desde 1983 hasta 2016. Cuando las series tienen quiebras en momentos interesantes para comprobar la evolución de la escolarización y su relación con los ciclos económicos, las complementamos con las tasas de escolarización elaboradas por la OCDE. Como indicador de las condiciones del mercado de trabajo que reflejen la posible existencia de presiones al alza o a la baja

5 No son frecuentes las exploraciones “culturalistas” en los estudios comparativos sobre educación. Una exploración efectuada por uno de los autores de este comentario sugiere un cierto potencial de este enfoque (Pérez-Díaz y Rodríguez 2011: 154-162).

Tabla 1. Países de la UE15 clasificados según la pauta de la tasa de participación en educación o formación desde 1983 a 2016

	Sin interrupciones	Con interrupciones	Dudosos
15 a 19 años	Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Reino Unido, Suecia	España, Portugal	Irlanda, Países Bajos
20 a 24 años	Alemania, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Luxemburgo,	España, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal	Austria, Reino Unido

Fuente: elaboración propia con los datos de los gráficos que figuran en el Anexo.

del coste de oportunidad de estudiar usamos la tasa de paro en los mismos segmentos de edad, tal como la calcula la OCDE.

Presentamos la evidencia en quince gráficos para el primer tramo de edad y otros quince para el segundo (véase anexo). Como se trata, sobre todo, de ilustrar un argumento, no entramos en un análisis pormenorizado de tanta información.

Por lo pronto, es interesante comprobar en qué medida se dan las dos pautas de evolución de la escolarización apuntadas más arriba: de crecimiento sin interrupciones claras hasta alcanzar unos máximos estables en el tiempo (habiéndolos alcanzado o no) y de crecimiento con interrupciones (estancamiento o reversión de cierta duración) con reanudación del crecimiento. Resumimos la información básica al respecto en la Tabla 1.

Como puede verse en la Tabla 1, siempre que nuestra clasificación de los países de la UE15 sea fiable, con respecto a la cohorte de 15 a 19 años, en una mayoría clara el crecimiento de la tasa de estudios no ha sufrido interrupciones reseñables, conduciendo a máximos estables o, en algunos casos (Dinamarca, Italia), no habiéndolos alcanzado todavía. En muchos de ellos las variaciones en la tasa de paro no sugieren la existencia de presiones intensas sobre el coste de oportunidad en un sentido u otro, por lo que no eran esperables, según el argumento basado en dicho coste, cambios sustantivos en las tendencias. Sí se observan cambios potencialmente relevantes en Finlandia (crece mucho el paro en la crisis de principios de los noventa), Francia (cae notablemente entre 1984 y 1989) y Suecia (crece mucho en la crisis de los noventa).

Pero los más obvios son los grandes aumentos del paro asociados a la última crisis en Italia (del 31.4 al 65.7 %) y Grecia (del 26.2 al 72.2 %). Ambos casos son interesantes porque se asemejan en la evolución reciente del desempleo al español, pero se distinguen en la de la tasa de estudios, pues en ninguno de ellos se interrumpe el ascenso. En los tres países, el gran aumento reciente del desempleo vino precedido de su caída, moderada y prolongada en Italia, notable y corta en Grecia, notable y duradera en España. Quizá la diferencia principal radique en cuánto tiempo se mantuvieron las tasas bajas, lo cual puede haber alterado más consistentemente las expectativas de los adolescentes españoles y haber contribuido al estancamiento de la tasa de estudios. En Grecia e Italia también pudo contribuir a que los tiempos de bonanza no alteraran la evolución de dicha tasa el que el acceso a la enseñanza postobligatoria sea relativamente fácil.

Con la crisis, las enormes dificultades laborales para los adolescentes y jóvenes empujaron a los españoles a permanecer o volver a la escuela; ese comportamiento no podía observarse en Grecia o Italia, pues no se había interrumpido la tendencia creciente en la escolarización y era difícil que se intensificara encontrándose en niveles elevados.

Solo en dos países se produjeron interrupciones de relieve en la tasas de escolarización: España y Portugal, conformando una peculiaridad ibérica que requiere mucho más estudio. Hasta 1996 probablemente creció la tasa de estudios portuguesa, por lo que podemos denominar la inercia histórica de los factores favorables. Se

detuvo en un nivel no muy alto en términos internacionales (inferior al 75 %) durante seis años en los que la economía atravesó una fase alcista. La interrupción en el caso español se produjo en un nivel solo algo más alto, del 80 %. Ambos hechos apuntarían al interés de considerar el momento en que empiezan a actuar las presiones al alza del coste oportunidad de estudiar (véase más arriba). En ambos casos también existía una barrera institucional: para acceder a la secundaria superior hacía falta superar con éxito la enseñanza obligatoria, lo cual solía dejar fuera a una proporción sustantiva de la cohorte correspondiente. Ello presionaba al alza el coste de oportunidad de estudiar, lo cual podía combinarse con un mercado de trabajo boyante para producir tasas elevadas de abandono escolar temprano. La tasa de estudios portuguesa volvió a crecer entre 2003 y 2016, coincidiendo con una economía débil y, especialmente, con la última crisis, que impulsó el paro adolescente a un máximo del 56.5 %. También debió de contribuir la extensión de la enseñanza obligatoria desde los 15 a los 18 años desde el curso 2009-2010, que se aplicó a los matriculados en 7.º curso u otro inferior (12 años o menos).

En la cohorte de 20 a 24 años, el número de países que se comportan según el patrón de crecimiento continuo es el mismo que el de los que no lo siguen. De nuevo, en el primer grupo abundan algo más los países con cambios menores en la tasa de paro, aunque se observan cambios sustantivos en Finlandia y Suecia.

El grupo de los seis países que se apartan de la pauta anterior tiene cierta homogeneidad, pues cinco de ellos (España, Grecia, Irlanda, Italia y Portugal) tienden a ser considerados “periféricos” en la Unión Económica y Monetaria, y han experimentado la crisis reciente de manera especialmente acusada y con grandes aumentos del desempleo.

De todos modos, la homogeneidad es un tanto aparente, y no solo por la presencia de los Países Bajos. En España, la tasa de estudios creció, por la “inercia” de los factores tradicionales, hasta 1998/1999; cayó y se estabilizó después, coincidiendo con un crecimiento económico intenso y prolongado y tasas de paro juvenil bajas; y subió de nuevo con la crisis y el estallido del desempleo.

En Irlanda las fases están menos claras, pero las cifras de escolarización de la OCDE sugieren un estancamiento o caída al final de una fase alcista del ciclo intensa y prolongada y una recuperación coincidente con la crisis reciente. También es llamativo que la tasa de estudios esté volviendo a caer con la recuperación económica. Se trataría, por tanto, de un patrón similar al español. El portugués también lo es, en bastante medida. El alza histórica en la tasa de estudios se detuvo en 1995, casi al comenzar una fase alcista del ciclo que redundaría en tasas de paro juvenil bajas. *Grosso modo*, la tasa de estudios se mantuvo cerca del 40 % hasta el comienzo de la crisis reciente. En ese periodo intermedio la tasa de paro se mantuvo relativamente baja, a pesar de un crecimiento económico raquítico. El retorno del alza en la tasa de estudios coincidió con la crisis y con el estallido de la tasa de paro.

En Grecia creció bastante la tasa de estudios entre 1998 y 2008, coincidiendo con una fase alcista del ciclo. La interrupción de esa tendencia coincidió con el inicio de la última crisis, y su retorno con la reciente, y tímida, recuperación económica y la caída del paro juvenil. En Italia creció notablemente la tasa de estudios entre 1989 y 2007, a lo largo de un periodo en que Italia, sobre todo, vivió años de crecimiento económico, excluyendo la breve crisis de principios de los noventa. El alza de la tasa de estudios prácticamente se detuvo entre 2008 y 2014, coincidiendo con la crisis y con un gran aumento del paro juvenil. El alza se recuperó cuando lo peor de la crisis había pasado y el paro empezaba a caer. Es decir, la tasa de estudios se comporta anticíclicamente en Grecia e Italia y procíclicamente en España, Portugal e Irlanda.

El caso holandés apenas tiene que ver con ninguno de los cinco anteriores. La tendencia al alza en los estudios se detuvo en 1992, un momento de relativas dificultades económicas, y no se recuperó con nitidez hasta 2005, después de haber atravesado circunstancias económicas diversas sin variar apreciablemente. La última recuperación, por tanto, no está asociada al inicio de la crisis, aunque se ha mantenido a través de ella. No deben de estar operando los costes de oportunidad de estudiar como en los otros cinco países, por lo pronto porque

las variaciones en la tasa de paro de la cohorte de 20 a 24 años son minúsculas.

Algunas sugerencias derivadas de la evidencia comparada

En primer lugar, es más probable la pauta de evolución de la tasa de estudios con interrupción cuando se dan variaciones sustantivas en la tasa de paro. Lo cual apuntaría al interés explicativo de argumentos vinculados a los ciclos económicos y los costes de oportunidad.

En segundo lugar, en países no tan distintos económica y/o culturalmente (como España, Irlanda, Portugal, Grecia e Italia en la cohorte de 20 a 24) la asociación entre la tasa de paro y la tasa de estudios puede ser positiva o negativa. Este contraste apunta a la necesidad de considerar las variaciones en el coste de oportunidad en relación con el efecto renta, pero también a la de tener en cuenta diferencias institucionales que puedan estar afectando al primero. Ambas cuestiones plantean retos a las explicaciones económicas y a las sociológicas.

En tercer lugar, no siempre que se dan cambios sustantivos en la tasa de paro se observan variaciones en la tasa de estudios. Esto apunta, por una parte, a tener en cuenta la intensidad y la duración de los episodios, y como ambas contribuyen a alterar las expectativas de adolescentes y jóvenes. Y, por otra, a tener en cuenta factores no económicos (quizá de diseño de las instituciones escolares) que puedan estar influyendo en el componente subjetivo del coste de oportunidad de estudiar.

Por último, lo observado en la cohorte de 15 a 19 años es distinto a lo visto en la de 20 a 24. En la primera, solo dos casos (España y Portugal) se apartan de la pauta de crecimiento continuo y estabilización de la tasa de estudios. En la segunda, abundan más los casos que no siguen la pauta. Ello apunta a las siguientes consideraciones.

Primera, en la cohorte de adolescentes operan con más fuerza los factores tradicionales del alza de la escolarización, especialmente los que tienen que ver con consensos sociales y políticos, y con las políticas de expansión escolar. Segun-

da, en la cohorte de adolescentes seguramente influyen menos las condiciones del mercado de trabajo, pues muy pocos adolescentes son activos laboralmente. Tercera, en la cohorte juvenil serán más importantes los recursos que las familias pueden dedicar a la educación de sus hijos, una importancia que variará de unos países a otros. En casi todos los países considerados la educación obligatoria (y buena parte de la secundaria post-obligatoria) es gratuita, pero no tiene por qué serlo la terciaria (universitaria o de otro tipo). Es decir, la influencia de los factores económicos en el coste de oportunidad de estudiar (y en el efecto renta) debería ser más clara en la cohorte juvenil, y menos en la adolescente, estando aquí más mediada por factores de índole no económica, especialmente de tipo escolar.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DE DATOS

- Carabaña, J. (2015). Introducción: la educación vista desde la Sociología. En C. Torres Albero (ed.), *España 2015. Situación social* (pp. 501-506). Madrid: CIS.
- Carabaña, J. (2018). ¿Menguará la escolarización cuando crezca el empleo? *Revista Española de Sociología*, (27) 1, 147-159.
- Eurostat. Population by sex, age and participation in education and training (last 4 weeks) (1 000) (lfsa_pgaied). http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsq_pgaied&lang=en, acceso 31 de julio de 2017.
- Langa Rosado, D. (2018). La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 135-143.
- OECD. Historical population data and projections (1950-2050). https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=POP_PROJ, acceso 31 de julio de 2017.
- OECD. *Archived database (ISCED 1997 data: 2000-2012). Students enrolled by age*. <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=RENRLAGE>, acceso 31 de julio de 2017.
- OECD. PISA database. <http://www.oecd.org/pisa/data/>, acceso 1 de julio de 2017.

- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. (2011) Diagnóstico y reforma de la educación general en España. En V. Pérez-Díaz *et al.*, *Reformas necesarias para potenciar el crecimiento de la economía española. Volumen II* (pp. 19-205). Madrid: Aranzadi - Civitas.
- Troiano, H., Torrents, D. (2018). La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos? *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 125-134.
- élites políticas, bancos centrales y populismos* (con V. Pérez-Díaz y E. Chuliá; Funcas, 2016) y “Teachers’ prestige in Spain: probing the public’s and the teachers’ contrary views” (con V. Pérez-Díaz; en *European Journal of Education*, 49, 3, 2014).

NOTAS BIOGRÁFICAS

Juan Carlos Rodríguez es investigador en Analistas Socio-Políticos, Gabinete de Estudios, y profesor asociado de Sociología en el departamento de Sociología III (Universidad Complutense). Entre sus publicaciones recientes están *Ecobarómetro. Cultura ecológica y educación* (con V. Pérez-Díaz; Fundación Endesa, 2017), *Un triángulo europeo:*

José Manuel Lacasa es analista de datos, especializado en educación. Director (fundador) del Instituto F de Investigación Educativa (IFIE), dedicado a analizar el sistema educativo español y sus problemas. Lleva a cabo estudios públicos y privados para empresas, fundaciones y otras instituciones. Publicaciones recientes: “Diversidad de centros, conocimientos matemáticos y actitudes hacia la enseñanza de las Matemáticas de los futuros maestros en España” (con J. C. Rodríguez, en *TEDS-M. Informe español. Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013); *PISA 2009. Una segunda mirada* (CECE, 2011).

ANEXO 1.

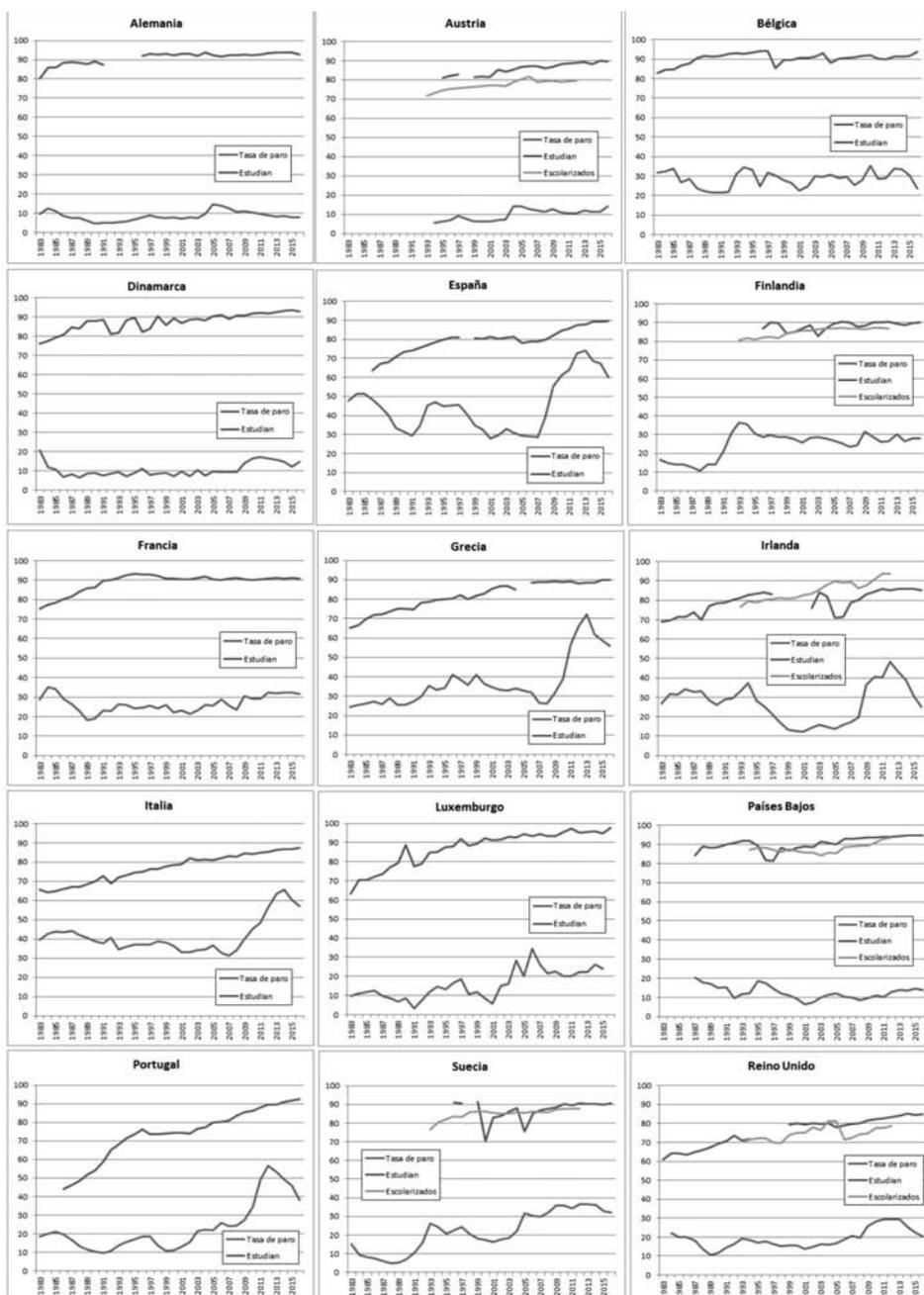


Figura 1. Europa de los 15 (1983-2016). Tasa de paro y de participación en la formación de la cohorte de 15 a 19 años (porcentajes)

Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat y OECD

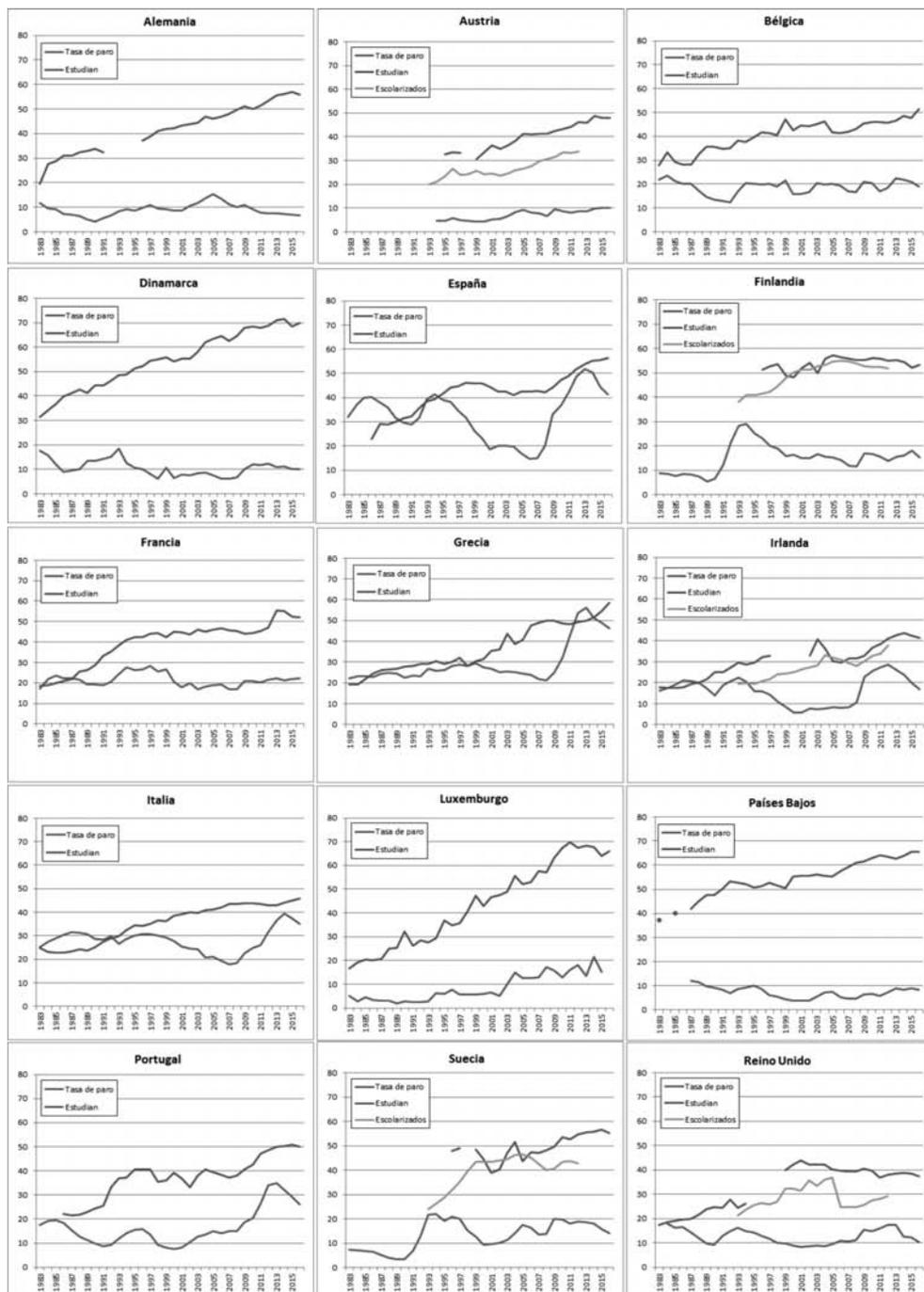


Figura 2. Europa de los 15 (1983-2016). Tasa de paro y de participación en la formación de la cohorte de 20 a 24 años (porcentajes)

Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat y OECD