

RES

Revista Española de Sociología

ARTÍCULOS / ARTICLES

Realidad y ciencia en el realismo analítico de Talcott Parsons y el constructivismo operativo de Niklas Luhmann /
Reality and Science in Talcott Parsons's Analytical Realism and Niklas Luhmann's Operative Constructivism

Pedro Giordano

La dimensión social del concepto de desarrollo sostenible: ¿La eterna olvidada? /
The Social Dimension of Sustainable Development: The Everlasting Forgotten?

Iván López; Alicia Arriaga; Mercedes Pardo

Factores explicativos de la sobrecualificación de las mujeres inmigrantes: El caso vasco /
Explanatory Factors behind Overqualification of Immigrant Women: The Basque Case

Julia Shershneva; Iraide Fernández Aragón

“Detalles”, frustraciones y desconciertos: El trabajo emocional en las parejas jóvenes heterosexuales /
'Little Gestures', Frustrations and Bafflement: The Emotional Work in Young Heterosexual Couples

Ana Vicente Olmo

¿Desventaja académica de los hijos de inmigrantes? La excepción canaria en el contexto español /
The Academic Disadvantage of Children of Immigrants Revisited: The Canary Islands as an Exception within the Spanish Context

Alberto Álvarez-Sotomayor; David Gutiérrez-Rubio; Gloria Martínez-Cousinou

Revista Española de Sociología

RES

Volumen 27 Número 1, Enero 2018



FES

Federación Española de Sociología

Correspondencia / Send Correspondence to:

Federación Española de Sociología
Montalbán, 8
28014 Madrid
Email: res@fes-sociologia.com

Indexación / Abstracting and indexing services:

WOS-Thomson Reuters-Emerging Sources Citation Index; Scopus-SJR; IN-RECS; Sociological Abstracts; EBSCO; Dialnet; ISOC-CSIC; International Bibliography of the Social Sciences; Fuente Académica Premier; Social Services Abstracts; Worldwide Political Science Abstracts; LATINDEX (Catálogo); CIRC (GRUPO B); CARHUS2014 (C); RESH; ARCE-FECYT

© Federación Española de Sociología, 2018.

Las opiniones vertidas en los artículos y otros trabajos publicados en la RES son de exclusiva responsabilidad de sus autores, así como la credibilidad y autenticidad de sus trabajos. Se ruega a los autores que especifiquen los posibles conflictos de intereses y adopten un comportamiento ético en su proceder. La RES declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publican en la misma. Los autores pueden encontrar información detallada sobre las normas de publicación en las páginas finales de cada número y accediendo a la página web de la revista.

The statements and opinions expressed in the articles published by the Revista Española de Sociología are the sole responsibility of the author(s), as are their credibility and authenticity. Authors are requested to inform us of any possible conflicts of interest and to adopt ethical behaviour. RES accepts no liability for possible conflicts or problems resulting from articles published in the journal. Authors can find detailed information about our publication guidelines in the final pages of this issue and on the journal's webpage.

Suscripción / Subscription:

Federación Española de Sociología
Montalbán, 8
28014 Madrid
Email: res@fes-sociologia.com

Suscripción anual en formato impreso (tres números al año, gastos de envío incluidos. Pago por transferencia bancaria a la Federación Española de Sociología)

- ☐ Suscripción anual individual (tres números/año): 90 euros
- ☐ Suscripción anual para instituciones (tres números/año): 150 euros

Número suelto: 25 euros (gastos de envío incluidos. Pago por transferencia bancaria a la Federación Española de Sociología)

Precios para envíos postales en España. En envíos al extranjero se cargará el coste extra del envío postal.

ISSN: 1578-2824

Depósito legal: M. 39.063-2001

Revista Española de Sociología

RES

Volumen 27 Número 1, Enero 2018

La **Revista Española de Sociología (RES)** es la revista oficial de la Federación Española de Sociología (FES). Es una publicación de la principal asociación científica de los profesionales de la sociología de España, independiente de los poderes públicos y al servicio de la comunidad sociológica.

La RES es una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (*peer review*). La RES publica trabajos científicos originales e inéditos de carácter empírico o teórico y notas sobre investigaciones sociológicas o áreas afines. También publica secciones de debates, estados de la cuestión, secciones monográficas y contenidos de especial interés para la comunidad sociológica.

La revista se edita en formato impreso y electrónico. Desde 2016 publica tres números regulares al año y está abierta a la publicación de números especiales. La RES aspira a alcanzar la mayor calidad posible en los trabajos que publique, aplicando para ello los procedimientos de evaluación universalista y anónima habituales en revistas científicas.

*The **Revista Española de Sociología (RES)** is the official journal of the Spanish Federation of Sociology (Federación Española de Sociología, FES). It is a publication written by the most important association of scholars and professionals in the sociological field. Independent from the public powers and it is aimed to serve the goals of the Spanish sociological community.*

*The **RES** is a peer review journal, it publishes original research work on the theory, practice and methods of sociology along with research notes about sociological issues as well as other related fields. The RES also has a section about controversies, state of the art articles together with monographic issues and other contents of special interest for the sociological community.*

The journal is available both in printed and an electronic formats, available at the web page <http://www.fes-web.org/res/>. Since 2015 it has published three issues per year and proposals for special issues are welcome. Peer review is undertaken with a particular emphasis given to exceptional quality and current relevance.

Director / Editor-in-Chief:

Manuel Fernández Esquinas (CSIC) Presidente de la Federación Española de Sociología

Consejo Editorial / Editors:

Carlos Jesús Fernández Rodríguez (Universidad Autónoma de Madrid)

Dulce Manzano Espinosa (Universidad Complutense de Madrid)

Ana María López Sala (CSIC-CCHS)

Matilde Massó Lago (Universidade da Coruña/ University of Leeds)

Cecilia Díaz Méndez (Universidad de Oviedo)

Julián Cárdenas (Universidad Libre de Berlín, Universidad de Antioquía)

Josep Lobera Serrano (Universidad Autónoma de Madrid)

Consejo de Redacción / Editorial Board:

Cristóbal Torres Albero (Universidad Autónoma de Madrid)

Constanza Tobío Soler (Universidad Carlos III de Madrid)

Emilio Lamo de Espinosa (Universidad Complutense de Madrid)

José Luis García (Universidad de Lisboa)

Julio Carabaña Morales (Universidad Complutense de Madrid)

Luis Garrido Medina (UNED)

Aaron Cicourel (University of California, Berkeley)

Agnes van Zanten (CNRS, Paris)

Alejandro Portes (Princeton University)

Fabrizio Bernardi (Eropean University Institute, Florencia)
Michel Wieviorka (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris)
Thierry Desrues (CSIC-IESA)
María Dolores Martín Lagos (Universidad de Granada)
Miguel Requena y Díez de Revenga (UNED)
Remo Fernández Carro (Universidad de Castilla-La Mancha)
Joan Miquel Verd (Universidad Autónoma de Barcelona)
Laura Oso Casas (Universidade da Coruña)
Amparo Serrano Pascual (Universidad Complutense de Madrid)
Jordi Garreta Bochaca (Universidad de Lleida)
Benjamín Tejerina Montaña (Universidad del País Vasco)
Luis Enrique Alonso Benito (Universidad Autónoma de Madrid)
Verónica de Miguel Luken (Universidad de Málaga)
Ana Arriba González de Durana (Universidad de Alcalá de Henares)
Antón Álvarez Sousa (Universidade da Coruña)
Celso Sánchez Capdequí (Universidad Pública de Navarra)
María del Mar Grieria (Universitat Auntonoma de Barcelona)
Almudena Moreno Mínguez (Universidad de Valladolid)

Consejo Asesor / Advisory Board:

Teresa González de la Fe (Universidad de La Laguna)
Capitolina Díaz Martínez (Universidad de Valencia)
Luciano Luigi Pellicani (Universitá Internazionale degli Studi Sociali, Roma)
Helena Béjar Merino (Universidad Complutense de Madrid)
Miguel Beltrán Villalba (Universidad Autónoma de Madrid)
Teresa Montagut Antoli (Universidad de Barcelona)
Antonio Ariño Villarroja (Universidad de Valencia)
Alexandro Bonano (Texas State University, USA)
Sergio Scheneider (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)
Cornelia Flora (Iowa State University, USA)
Mike Rigby (London South Bank University)
Raúl Ruiz (Universidad de Alicante, Asociación Valenciana de Sociología)
Ángel Alonso Domínguez (Universidad de Oviedo, Asociación Asturiana de Sociología)
Antonio Trinidad Requena (Universidad de Granada, Asociación Andaluza de Sociología)
Fidel Molina (Universidad de Lleida, Asociación Catalana de Sociología)
Lola Frutos Balibrea (Universidad de Murcia, Asociación Murciana de Sociología y Ciencia Política)
Teodoro Hernández de Frutos (Universidad Pública de Navarra, Asociación Navarra de Sociología)
José Antonio Díaz Martínez (Universidad Complutense de Madrid, Asociación Madrileña de Sociología)
Jaime Minguijón Pablo (Universidad de Zaragoza, Asociación Aragonesa de Sociología)
Marcelo Sánchez-Oro Sánchez (Universidad de Extremadura, Asociación de Ciencias Sociales de Extremadura)
Octavio Uña Juárez (Universidad Rey Juan Carlos, Asociación Castellano-Manchega de Sociología)
Imanol Zubero Beaskoetxea (Universidad del País Vasco, Asociación Vasca de Sociología y Ciencia Política)
Félix Requena Santos (Universidad de Málaga, Presidente del CIS)
Xavier Bonal Sarró (Universidad de Barcelona, Asociación de Sociología de la Educación)
Rodolfo Gutiérrez Palacios (Universidad de Oviedo, Vicepresidente de la FES)
Lucila Finkel Morgenstern (Universidad Complutense de Madrid, Vicepresidenta de la FES)
Marius Domínguez i Amorós (Universidad de Barcelona, Vicepresidente de la FES)
Marian Ispizua Uribarri (Universidad del País Vasco, Vicepresidenta de la FES)
José Antonio Gómez Yáñez (Consultor, Universidad Carlos III, Secretario Ejecutivo de la FES)
Roberto Barbeito Iglesias (Universidad Rey Juan Carlos, Vocal de la FES)
Clara Guilló Girard (Consultora, Vocal de la FES)

Sumario / Contents

RES 27, Número 1, Enero 2018

Artículos / Articles:

- Realidad y ciencia en el realismo analítico de Talcott Parsons y el constructivismo operativo de Niklas Luhmann / *Reality and Science in Talcott Parsons's Analytical Realism and Niklas Luhmann's Operative Constructivism***
Pedro Giordano 9-24
- La dimensión social del concepto de desarrollo sostenible: ¿La eterna olvidada? / *The Social Dimension of Sustainable Development: The Everlasting Forgotten?***
Iván López; Alicia Arriaga; Mercedes Pardo 25-41
- Factores explicativos de la sobrecualificación de las mujeres inmigrantes: El caso vasco / *Explanatory Factors behind Overqualification of Immigrant Women: The Basque Case***
Julia Shershneva; Iraide Fernández Aragón 43-66
- “Detalles”, frustraciones y desconciertos: El trabajo emocional en las parejas jóvenes heterosexuales / *'Little Gestures', Frustrations and Bafflement: The emotional work in young heterosexual couples***
Ana Vicente Olmo 67-81
- ¿Desventaja académica de los hijos de inmigrantes? La excepción canaria en el contexto español / *The academic disadvantage of children of immigrants revisited: The Canary Islands as an exception within the Spanish context***
Alberto Álvarez-Sotomayor; David Gutiérrez-Rubio; Gloria Martínez-Cousinou 83-106

Debate / Controversy:

- Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar / *The effects of economic crisis on the school system***
- Introducción al debate “Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar” / *Introduction to the controversy 'The effects of economic crisis on the school system'***
Julio Carabaña 109-112

Ciclos económicos, coste de oportunidad y decisión de estudiar: unas hipótesis y una evidencia comparada ilustrativa / <i>Business cycles, opportunity costs and decision to study: some hypotheses and an illustrative comparative evidence</i>	
Juan Carlos Rodríguez; José Manuel Lacasa	113-124
La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos? / <i>How can we explain the enrollment trends in Catalan university?</i>	
Helena Troiano; Dani Torrents	125-134
La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte / <i>University bet in working class young people. Between social promotion and a lack of prospect</i>	
Delia Langa-Rosado	135-143
¿Menguará la escolarización cuando crezca el empleo? / <i>Will school enrollment drop if employment increases?</i>	
Julio Carabaña	145-157
Reseñas de Libros / <i>Book and Report Review:</i>	
<i>Sociólogos contra el economicismo</i>. Enrique Gil Calvo (Coord). Madrid: Los libros de la Catarata, 2016	
Daniel Candil Moreno	161-164
<i>Memorias para hacer camino. Relatos de vida de once mujeres españolas de la generación del 68</i>. Julia Varela, Pilar Parra y Alejandra Val Cubero. Madrid: Ediciones Morata, 2016	
Constanza Tobío	165-167
<i>Los límites del deseo. Instrucciones de uso del capitalismo del siglo XXI</i>. Esteban Hernández. Madrid: Clave Intelectual, 2016	
Elena Gil Moreno.....	169-171
<i>Mundos Z. Sociologías del género zombi</i>. Mariano Urraco Solanilla; Juan García-García y Manuel Baelo Álvarez (eds). Madrid: Los libros de la Catarata, 2017	
César Santos Blázquez	173-176

Artículos / *Articles*

Realidad y ciencia en el realismo analítico de Talcott Parsons y el constructivismo operativo de Niklas Luhmann/

Reality and Science in Talcott Parsons's Analytical Realism and Niklas Luhmann's Operative Constructivism

***Pedro Giordano**

Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

República Argentina/Argentine Republic

pedrogiordano83@yahoo.com.ar

Recibido / Received: 25/10/2016

Aceptado / Accepted: 17/07/2017

RESUMEN

El presente ensayo compara las posturas epistemológicas con las que Talcott Parsons y Niklas Luhmann encaran el problema de la adecuación entre conocimiento y realidad, para luego indagar la concepción de ciencia que se desprende de sus respectivas decisiones. A su vez, el modo en que cada uno emplea la noción de sistema constituye un factor de análisis clave, ya que permite entrelazar ambas problemáticas. Para realizar la tarea, primero se examina la epistemología realista analítica de Parsons con foco en la relación entre realidad y ciencia; luego, se realiza el mismo ejercicio con la epistemología constructivista operativa de Luhmann; en tercer lugar, se comparan ambas posturas en busca de similitudes y diferencias que permitan iluminar la naturaleza del vínculo teórico entre ambos autores; finalmente, se concluye que el constructivismo operativo puede leerse en clave de una propuesta que pretende superar las aporías intrínsecas al realismo analítico.

Palabras clave: Realidad, ciencia, sistema, realismo analítico, constructivismo operativo.

ABSTRACT

This paper compares Talcott Parsons' and Niklas Luhmann's epistemological positions and their understanding of science. For our analysis, their conceptualization about "systems" appears as a key factor since it intertwines both issues. In order to do so, first, we explore Parsons' "analytical realism" focusing on the relationship between reality and theory; second, we explore Luhmann's "operative constructivism"; third, both positions are compared in order to highlight which similarities and differences could shed light on the relations between the two authors; last, we argue towards an interpretation of Luhmann's "operative constructivism" as an improvement of Parson's "analytical realism" limitations.

Keywords: Reality, science, system, analytical realism, operative constructivism.

***Autor para correspondencia / Corresponding author:** Pedro Martín Giordano. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Pte. J. Uruburu 950, 6.º piso, of. 1. Buenos Aires, Argentina.

Sugerencia de cita / Suggested citation: Giordano, P. (2018). Realidad y ciencia en el realismo analítico de Talcott Parsons y el constructivismo operativo de Niklas Luhmann. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 9-24.

(Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.1>)

INTRODUCCIÓN

La pretensión de alejarse del pensamiento social europeo tradicional constituye uno de los pilares de la obra de Niklas Luhmann. Sin embargo, y pese a esa voluntad manifiesta, hay quienes encuentran elementos suficientes para ligar su producción con la tradición clásica. Sobre la base de que el propio Luhmann entiende que lo característico de una teoría clásica consiste en amalgamar un conjunto de afirmaciones, obsoletas en cuanto a sus respuestas pero actuales en lo relativo a las preguntas que plantean, se sostiene que en el intento de explicar la sociedad en carácter de unidad histórica, de describir procesos de estructuración y cambio social, de deslindar la dimensión subjetiva de los fenómenos normativos que la trascienden y se le imponen, pueden observarse ciertas continuidades con la teoría sociológica (Castro Muzupappa, 1997). Otros conciben esta relación en términos paradójicos: por un lado, el diagnóstico de crisis teórica en el que se encuentra la sociología conduce a Luhmann a desecher su marco conceptual y optar por la obtención de insumos procedentes de disciplinas foráneas; por el otro, su permanente adscripción a la sociología constituye un dato relevante al momento de alinear su obra en las filas de la discusión clásica (Vanderstraeten, 2002).

En ambos casos, se afirma que Luhmann guía sus investigaciones tomando las preguntas de la sociología, pero cuando elabora sus respuestas, desplaza la mira hacia otras áreas de investigación. En sus propias palabras, el abandono del esquema clásico se debe a su incapacidad de avanzar hacia la elaboración de un marco de referencia abstracto, aplicable a la observación de la sociedad y sus sistemas constituyentes. Aduce que la proliferación de investigaciones empíricas (con éxito demostrable), acrecienta el conocimiento aunque no aporta a la configuración de una teoría capaz de fundamentar el campo específico de su objeto y lograr la unidad de su disciplina: “la resignación ha ido tan lejos que ya ni siquiera se hace el intento” (Luhmann, 1998b: 7). En este marco, y para superar el estado crítico, propone el desarrollo de una teoría autorreferencial con pretensiones universalistas fundada en los lineamientos de la Teoría de Sistemas, pues-

to que la introducción de sus categorías contribuiría a promover cambios profundos y revolucionarios (en términos luhmannianos) a lo largo y a lo ancho del campo científico (Luhmann, 1998b).

En el abierto enfrentamiento con la tradición sociológica, no todos sus referentes corren la misma suerte: entre 1960 y 1961, Luhmann cursa una serie de seminarios sobre sociología dictados por Talcott Parsons. Además de mantener una comunicación intelectual directa con el maestro y de verse seducido por su ambición teórica, la estancia en Harvard le brinda la posibilidad de apreciar cómo se retoma críticamente la tradición europea en este centro creador de teoría sociológica (Izuzquiza, 2008). Al referirse a los textos de Parsons, afirma que la amplitud de un proyecto caracterizado por la codificación del saber de los clásicos y la elaboración del entendimiento conceptual de la acción, hacen de su propuesta la única teoría sociológica sistemática existente hasta el momento (Luhmann, 1990a). Sin ser ajeno al alud crítico que desde fines de los años cincuenta sacude todos los principios de la Teoría General de la Acción de Parsons, entiende que ninguna de esas voces logra acercarse a su nivel de abstracción. Para no cometer el mismo error, retoma explícitamente el objetivo parsoniano de formular una teoría universal de la sociología (Luhmann, 1998b). Hoy en día, hay acuerdo en que toda su obra se halla traspasada por la referencia obligatoria a Parsons (Nafarrate, 2007); y además, que debido a su ambición de construir una teoría general de los sistemas sociales —principalmente de la sociedad moderna—, con profundidad y consistencia demostradas, la teoría de la sociedad de Luhmann es la única producción en situación de reclamarse heredera del pensamiento parsoniano (Fuchs, 2001).

Por estas razones, el vínculo entre ambos autores constituye un tema de investigación frecuentado por la sociología contemporánea. Una vez descartadas las primeras interpretaciones que sólo vieron en Luhmann el intento de actualizar el esquema de Parsons según las innovaciones más relevantes de la época, creció la preocupación por desentrañar los núcleos temáticos que los entrelazan, tarea para la cual se formularon diversos ejes de comparación. Solo para citar algunos, hay quienes ponen el foco

de atención en la manera en que cada uno aborda el problema de la doble contingencia (Vanderstraeten, 2002); en las diferencias de la noción de sistema que elaboran (Camou, 1997); en la consideración de los medios de intercambio como el origen de los medios de comunicación simbólicamente generalizados (Chernilo, 1999; García Ruiz, 1997; Mascareño, 2009); o en el esclarecimiento del pasaje desde una metodología estructural-funcionalista a una funcionalista-estructural¹ (Izuzquiza, 2008).

Con el objetivo de contribuir a la comprensión del vínculo entre ambos autores, este ensayo propone abordar un área escasamente revisada por la bibliografía especializada: se trata de analizar, en clave comparativa, las posturas epistemológicas con las que cada uno encara el problema de la adecuación entre conocimiento y realidad para, en seguida indagar la concepción de ciencia que se desprende de sus respectivas decisiones. A su vez, la forma en que cada autor utiliza la noción de sistema y los diversos modos en los que la emplean, constituye un factor clave del análisis, pues permite enlazar ambas problemáticas. Para ello, en el primer apartado se examina la epistemología realista analítica de Parsons con énfasis en la relación entre realidad y ciencia; en el segundo, se realiza el mismo ejercicio con la epistemología constructivista operativa de Luhmann; en el tercero, se comparan ambas posiciones; finalmente, en las conclusiones se presentan los resultados obtenidos.

Antes de comenzar, cabe aclarar que el presente trabajo es de carácter teórico y se acopla a la persistente discusión acerca de la especificidad de la sociología, su objeto de estudio y sus presupuestos epistemológicos. Se trata de entender cómo interpretan dichas temáticas los autores seleccionados, sobre todo porque Parsons postula la inmadurez de la disciplina y elabora una teoría que pretende su-

perarla, mientras Luhmann —varias décadas después— lleva a cabo una evaluación crítica acerca del estado de la sociología y la sitúa a nivel teórico. Ambos consideran que el modo de fortalecerla se liga a la construcción teórica, empresa que llevan adelante abrevando en áreas aledañas.

En esa dirección, resulta pertinente profundizar en sus concepciones de realidad y ciencia, un ejercicio que implica la revisión de sus premisas epistemológicas con el propósito de aportar a la clásica disputa acerca de los límites de la sociología con respecto a otros campos del saber.

EL REALISMO ANALÍTICO DE TALCOTT PARSONS

Dada su pretensión de construir una Teoría General de la Acción (en adelante TGA) de carácter válido dentro del campo científico, uno de los principales problemas al que se enfrenta Parsons es al de la referencia empírica de su propia teoría: debe precisar un enfoque epistemológico que defina el estatus de los conceptos respecto de la realidad. Será el realismo analítico, la postura epistemológica que lo acompañará, con escasas modificaciones, a lo largo de su carrera intelectual. En su primer gran obra, *La Estructura de la Acción Social* (Parsons, 1971a, 1971b) presenta los principales lineamientos de una postura que consta de dos partes: es realista porque considera la existencia de un mundo externo de realidad (un orden fáctico), que no es creación humana, ni puede ser reducida a términos de un orden ideal, por ejemplo, el de un sistema filosófico. En segundo lugar, es analítico, porque los elementos de los que se vale no son la realidad directa, sino una representación ideal de ella. En el marco de esa orientación, Parsons alega que un sistema de teoría científica es una representación adecuada, no literal, de la realidad externa: su orden lógico se corresponde con el orden fáctico (la correcta denominación a este tipo particular de interrelación entre sistema teórico y realidad es la de funcionalidad). Ese punto de partida acarrea importantes consecuencias para el resto de la teoría. En primera instancia, sobresale la distinción entre fenómenos y hechos: mientras los primeros son entidades concretas realmente existentes, los

1 En cuanto a los avatares del vínculo de Parsons con el estructural-funcionalismo resalta que, si bien ayudó a expandir la corriente en el campo de la sociología, su postura presenta una serie de divergencias con respecto a la de sus padres fundadores. Para un tratamiento sobre el tema se recomienda ver (Lagunas, 2016). Por su parte, la crítica de Luhmann a esta tradición y su propuesta de transformarla en un funcionalismo-estructural se encuentra en (Niklas Luhmann, 1973a, 1973b).

segundos son afirmaciones empíricamente verificables acerca de los fenómenos, en términos de un esquema conceptual. La distinción, según la cual se afirma que los hechos no son fenómenos en sí sino enunciados acerca de ellos, conduce la actividad científica a un nuevo plano, el del mundo transfenoménico, o el de la pura abstracción. En ese sentido, un sistema de teoría científica se compone de hechos que no describen completamente los fenómenos, sino sólo su parte relevante según el esquema conceptual. Como el propósito de la ciencia no radica en describir plenamente todos los sucesos concretos, sino sólo aquellos previamente seleccionados mediante el esquema conceptual², el realismo se vuelve analítico justamente porque se sitúa en un nivel intermedio de abstracción, entre la pura empiria y la irrealidad (Parsons, 1971a, 1971b).

A su vez, el realismo analítico³, constituye una intersección que pretende evitar los errores ficcionalistas y empiristas⁴: se aleja de los primeros⁵, pues entiende que algunos de los conceptos generales de la ciencia no son pura ficción construida por el observador, ya que en algún punto logran captar aspectos del mundo externo objetivo; se enfrenta a los segundos cuando indica que dichos conceptos

no se corresponden de manera directa con los fenómenos concretos, sino solo con elementos de ellos, analíticamente separables de otros elementos (Parsons, 1968). Así, su posición filosófico-ontológica no sólo evalúa la existencia real de los fenómenos; además, se interroga acerca de la propia veracidad de lo real⁶.

Una vez establecida la relación entre ciencia y realidad, Parsons concentra todos sus esfuerzos en el desarrollo científico de la sociología. Su punto de partida informa acerca del estado de inmadurez en el que se encuentra, en comparación con las ciencias naturales⁷; el indicador de esa situación es el inferior nivel de desarrollo de su teoría sistemática, sobre todo, las especies y grados de integración lógica de los diferentes elementos que constituyen su esquema conceptual (Parsons, 1967). Por tanto, su proyecto se orienta a llenar ese vacío, de modo de otorgar a la disciplina rasgos de madurez. En esa dirección, y en primer lugar, precisa conceptualmente los elementos constitutivos de su teoría sistemática, tarea que comienza con la formulación del marco de referencia, encargado de construir el campo más general de categorías en cuyos términos el trabajo empírico científico cobra sentido. Puesto que toda

2 En este punto, se reconoce heredero del pensamiento de su profesor L. J. Henderson, para quien toda observación, desde la más simple (la del sentido común) a la más compleja (la de la ciencia), pasa por el filtro de un esquema conceptual (Parsons, 1971a).

3 Uno de sus principales críticos de habla hispana, José Almaraz (1981), denomina *nominalismo moderado* a esta postura, ya que, por un lado presenta rasgos nominalistas, porque entiende que es el científico quien reconstruye la realidad, por intermedio de símbolos conceptuales que seleccionan aspectos de ella; pero a su vez, el nominalismo se modera al trabajar con abstracciones analíticas, que nos son consideradas ficciones útiles sino representaciones adecuadas.

4 La crítica a esta corriente se asienta, principalmente en lo que Withehead denomina la falacia de lo concreto mal ubicado, que implica creer que la teoría es un reflejo especular de la realidad, que entre teoría y empiria se verifica una coincidencia punto por punto (Parsons, 1971a; Whitehead, 1985).

5 Principalmente, se refiere a los tipos ideales de Max Weber, los cuales no reflejan la realidad sino que representan útiles ficciones (Parsons, 1971a).

6 Sobre el vínculo entre la postura epistemológica y la ontológica, Savage (1999) comenta que la tesis principal del realismo analítico en cuanto a la realidad es que el sistema de teoría científica realista y analítico aprehende la realidad; es decir que hay correspondencia entre orden lógico y orden natural del mundo real. Subyace a esta postura una ontología definida: la concepción epistemológica se asienta sobre la base de que la realidad es un sistema regular y ordenado que puede ser representado adecuadamente por la teoría. El problema radica en que "la concepción ontológica no puede justificarse por la epistemología" (Savage, 1999: 73). Si la ontología constituye la condición lógica de la epistemología, no puede ser demostrada por ésta, porque se cae en un argumento circular donde la concepción ontológica se justifica a sí misma. El realismo analítico, entonces, no justifica teóricamente que el mundo es ordenado, condición de posibilidad de su aprehensión; al no hacerlo, sostiene una concepción dogmática, carente de comprobación.

7 En el horizonte destacan la mecánica analítica y la matemática de cálculo diferencial (Parsons, 1967).

ciencia inicia con un proceso de observación que establece los límites de su futura actividad, el instrumento adecuado para realizar la operación es el marco de referencia, ya que se establece como instancia configuradora del campo específico de la observación del sistema teórico, al tiempo que distingue lo que debe ser explicado de aquello que carece de relevancia teórica: en cuanto elaboración conceptual, cumple la función de describir y constituir el objeto científico; es decir que, guía lógica y metodológicamente los conceptos y proposiciones que forman parte del sistema teórico. Un sistema teórico, en cambio, es un cuerpo lógicamente cerrado de conceptos generales con referencia empírica e interrelacionados entre sí. A diferencia de la teoría —conformada por conceptualizaciones generalizadas—, el sistema teórico tiende idealmente al cierre lógico; intenta alcanzar un estado tal de integración, que cada consecuencia lógica de cualquier combinación de proposiciones del sistema se enuncie explícitamente en alguna otra proposición del mismo sistema (Parsons, 1967). Su función principal es la formulación y concatenación lógica de las proposiciones sobre hechos empíricos, con base en la observación y verificación.

Si se relacionan los planteamientos epistemológicos y lógico-metodológicos, puede verse que, lejos de cualquier duda ontológica, Parsons afirma la existencia real del mundo fenoménico, un universo que no es creado por la voluntad de los seres humanos, ni reducible a construcciones ideales derivadas de esquemas filosóficos. No obstante, en contraste con el empirismo, la ciencia no aprehende directamente ese mundo, puesto que al tratar con hechos (enunciados acerca de fenómenos), éstos se hacen visibles una vez efectuado un recorte de la realidad. El marco de referencia sirve a esos fines: delimita el campo de observación e ilumina aquellos aspectos relevantes analizados y explicados mediante el sistema teórico. Por consiguiente, el marco de referencia construye metodológicamente la realidad concreta que observa el sistema teórico; éste, a su vez, lleva a cabo la ordenación racional objetiva de dicha realidad. De este modo, el realismo analítico propone una explicación parcial de la realidad concreta; la descripción completa de un

hecho empírico requiere más de un marco de referencia⁸ (Almaraz, 1981).

Si bien la distinción de etapas por las que atraviesa la TGA⁹ puede hacer perder de vista los aspectos que le otorgan unidad —principalmente, acelerar el proceso de maduración de la disciplina y da respuesta al problema de cómo es posible el orden social—, constituye un ejercicio fructífero al momento de identificar las transformaciones acaecidas en su interior. En esta línea, destacan tres momentos, cuyo principio de diferenciación es el carácter que adquiere el sistema teórico en cada uno: la teoría voluntarista de la acción —desarrollada en (Parsons, 1971a, 1971b)—, el modelo trisistémico —planteado en (Parsons, 1976a; Parsons & Shils, 1968)— y el esquema AGIL —a partir de (Parsons, Bales, & Shils, 1953)— (Giordano, 2015). Para los fines de este ensayo, cabe posar la mirada en el último período dado que en allí la TGA adquiere sus rasgos definitivos: el esquema AGIL se orienta a detallar la función imprescindible de cada

8 Básicamente, Parsons reconoce la existencia de dos marcos de referencia: el de la acción y el espacio-temporal. Para demostrar su diferencia, recurre al ejemplo del suicidio: ante un actor que salta desde un puente, el físico se pregunta por la velocidad de la caída, el tiempo que tarda el cuerpo en impactar en el suelo, la localización espacial del suceso, la dirección del movimiento, etc.; el científico social, en cambio, trata de especificar el fin de ese acto —la previsión del actor sobre su propia muerte—, el medio empleado —sabe que si salta, morirá—, las condiciones —la consideración de una altura suficiente como para garantizar el cumplimiento de su cometido—. Si para el físico la cuestión problemática es el “suceso”, para el sociólogo el problema es el “motivo”, y en ambos casos, lo no problemático constituye un dato (Parsons, 1971a).

9 Para citar algunos ejemplos de interés, Gerhardt (2002), interesado en los aspectos políticos, distingue cuatro etapas concordantes con *La estructura de la acción social*, los ensayos empíricos elaborados entre 1938 y 1945, *El sistema social* y la teoría de los medios de intercambio, principalmente la tematización sobre el poder. Almaraz (1981), en cambio, reconoce tres etapas —subjetivista-idealista, analítica social-psicologista y objetivo-analítica—, todas ellas conducentes a la elaboración de un metalenguaje. Bershadsky (1973) asevera que aún cuando la teoría experimenta variaciones, la postura epistemológica se mantiene, de modo que no hay por qué diferenciarla en períodos.

subsistema para el mantenimiento de los límites del sistema general de acción¹⁰. Lo propio de este nuevo período consiste en la preponderancia que adquieren los problemas funcionales y, consecuentemente, su resolución, ligada a las condiciones de mantenimiento y desarrollo de los límites del sistema durante procesos de intercambio de *inputs* y *outputs* con el ambiente. En principio, un sistema refiere a relaciones de interdependencia entre sus partes o variables; esto es, la existencia de relaciones determinadas (no azarosas) que indican un orden de las conexiones entre sus elementos (Parsons, Bales, Shills, 1953). De esta manera, la definición se inscribe dentro de la Teoría General de Sistemas inaugurada por von Bertalanffy (1976). Así, los sistemas permanecen a lo largo del tiempo a condición de que mantengan su equilibrio: en caso de no satisfacer las exigencias de un contexto signado por el cambio constante, el sistema se disuelve, y se produce un fenómeno análogo a la muerte de los organismos biológicos. Dado que se trata de sistemas abiertos a un ambiente con el que traban relaciones de intercambio, ese equilibrio depende del mantenimiento de los límites y, a su vez, ambos dependen del cumplimiento de una función específica (Parsons, 1974, 1976b). Aquí, Parsons es explícito en señalar la influencia de la idea de homeostásis de Walter B. Cannon (Parsons, 1961).

En consecuencia, la acción social —principal objeto de estudio de la TGA— mantiene los límites con el ambiente siempre que sus cuatro subsistemas satisfagan una función particular: el organismo conductual, se relaciona con la adaptación, el subsistema de la personalidad con el logro de metas, el subsistema social con la integración y el subsistema cultural con el mantenimiento de pautas. Para el caso específico de la sociología, su objeto es el sistema social, núcleo integrativo de la acción. Para analizarlo, la tarea consiste en aplicar el AGIL

a su interior, por lo que se obtienen los siguientes subsistemas: la economía —ligada a la función de adaptación—, la política —vinculada al logro de metas—, la comunidad societaria —relacionada con la integración— y el sistema fiduciario —referido al mantenimiento de pautas—.

A la luz del esquema AGIL, su postura epistemológica sufre leves modificaciones: en (Parsons, 1961), el realismo analítico es repensado al interior de una de las dos dimensiones de orientación externa de los sistemas culturales, la que refiere a las categorías de significación de los objetos —la restante es la de las pautas de orientación hacia los objetos—. Precisamente en esta dimensión, al indagar acerca del campo propio de la metodología de la ciencia, se aduce que consta de cuatro componentes, que se relacionan con las cuatro funciones esenciales: la función adaptativa es cumplida por los hechos, que son enunciados sobre fenómenos empíricos. Nuevamente son diferenciados de los fenómenos, que si bien son objetos a los cuales se orienta el saber científico, no forman parte de los significados del objeto, y por ello, se encuentran fuera de los límites del sistema cultural. En cuanto al logro de metas, la tarea recae sobre la solución a los problemas empíricos, donde los hechos son interpretados más allá de su validez, ya que se organizan en problemas que tienen relevancia científica. Entre sus características, sobresale la de poder determinar nuevos hechos que no han sido contemplados por el sistema teórico, y así subsanar grietas en el conocimiento. Ahora bien, los problemas tienen relevancia porque se encuentran dentro de un sistema teórico, que es el tercer componente y se encarga de la función integrativa. Su trabajo consiste en poner en relación los distintos hechos dentro de un cuerpo de conocimiento común, ya que “los hechos no hablan por sí mismos, deben estar organizados” (Parsons, 1961: 965; traducción propia). A su vez, el sistema teórico sólo puede tener sentido cuando depende del último componente, el marco de referencia, encargado del mantenimiento de patrones. Un marco de referencia son premisas de un orden más elevado y se compone de conceptos primitivos que no se encuentran sujetos a validación empírica y que subyacen a los significados de los problemas que son investigados.

10 A su vez, vale remarcar que en el último período de su obra, también se observa un nuevo desplazamiento en lo que respecta a su postura metodológica: la teoría voluntarista de la acción proponía una metodología estructural, el modelo trisistémico, en cambio, se corre hacia el estructural-funcionalismo y el esquema AGIL, finalmente, se constituye en base a un análisis funcional.

A pesar de que la clasificación no presenta novedad¹¹, sí lo hace el establecimiento de una doble relación jerárquica entre sus componentes, idea tomada de la cibernética de Norbert Wiener¹² (Parsons, 2007): una jerarquía de factores de control de carácter descendente, ordenada desde los subsistemas poseedores de mayor información hacia los que poseen menos (L-I-G-A). En este caso, el marco de referencia controla al sistema teórico —limita su campo de observación—; los problemas son relevantes porque el sistema teórico los define; y por último, se distingue entre fenómeno y hecho en virtud del problema empírico seleccionado. La segunda jerarquía concierne a los factores de condicionamiento y asciende desde los subsistemas que poseen mayor energía, hacia los que poseen menos (A-G-I-L): un problema que no se resuelve sobre la

base de hechos válidos no puede ser considerado científico; lo mismo sucede con una teoría que no se haya validado por la resolución de problemas de raíz empírica; finalmente, un marco de referencia que carece de utilidad para elaborar teorías que se relacionan con problemas empíricos, no tienen lugar dentro del campo de la ciencia.

EL CONSTRUCTIVISMO OPERATIVO DE NIKLAS LUHMANN

Desde la publicación de *Sistemas Sociales* (Luhmann, 1998b), Luhmann evidencia el pasaje de un modelo de irreducibilidad de lo social basado en la acción a uno asentado en la comunicación (Pignuoli Ocampo, 2012), donde la idea de complejidad comienza a ocupar un lugar clave. Por considerarla una infinitud inobservable, la complejidad representa el mayor nivel de abstracción sobre el cual edifica su Teoría General de Sistemas Sociales. La complejidad lo abarca todo, más allá de ella no hay nada; al ser una unidad de referencia carente de límites, se convierte en un problema sin solución. Ante tal panorama, la única posibilidad de abordarla es desplazar su problematización; es decir, reducir complejidad. Ésta figura, exteriorizada como el horizonte de todas las posibilidades, obliga a aquel que se disponga a observarla, a efectuar una selectividad forzosa. El mecanismo que reduce complejidad y constituye el punto de partida de la Teoría General de Sistemas Sociales, es precisamente el concepto de sistema:

Las siguientes reflexiones parten del hecho de que existen sistemas¹³; no inician, por consiguiente,

- 11 Una visión diferente tiene Habermas, para quien la última etapa supone una ruptura implícita con el realismo analítico, el que pasa a ocupar un lugar retórico dentro de su esquema. El marco de la teoría, ahora, puede caracterizar sistemas que mantienen el equilibrio, de modo tal que es posible establecer modelos que simulen fragmentos relevantes de la realidad. Entonces, los enunciados sobre las normas, los valores, los fines y los recursos lograrían dar cuenta de relaciones empíricas. Con ello, la nueva versión adquiere un componente esencialista, pues “lo que antes había sido entendido como una proyección constructiva del científico cobra ahora connotaciones de una reconstrucción de las características de sistemas de acción que se estructuran a sí mismos” (Habermas, 1987: 338).
- 12 Junto a Rosenblueth, Wiener es considerado el fundador de la cibernética. Ambos construyen una red conceptual común para las problemáticas relacionadas con el campo de la ciencia del control y la comunicación en el animal y la máquina (von Foerster, 2006). Wiener trabaja en el desarrollo de máquinas autorreguladoras —es decir, máquinas que, dado un objetivo, son capaces de corregir su funcionamiento para alcanzarlo—. La elaboración del principio de oscilación —máquinas capaces de corregir su curso, pero no de alcanzar la meta, con lo que oscilan en torno a ella— acerca su investigación a los propósitos de Rosenblueth, quien en el campo de la biología busca comprender las alteraciones neurológicas denominadas temblores intencionales. Los dos desarrollan una red conceptual articulada en torno de la noción de circularidad, que abarca tanto a los sistemas artificiales como a los naturales; más tarde, la denominan cibernética (Pakman, 2006).

- 13 Según Pignuoli Ocampo (2016) la doctrina de la emergencia es el basamento de ésta afirmación con la que Luhmann establece el punto de partida de su postura ontológica. Un orden de complejidad reducida —un sistema— implica un orden de emergencia, caracterizado por la “aparición de entidades y propiedades cualitativamente novedosas dentro del mundo, cuyas propiedades no se derivan ni están presentes en sus precursores ni en sus condiciones de posibilidad” (Pignuoli Ocampo, 2016: 159). Para el autor, el postulado luhmanniano según el cual las propiedades emergentes suponen al mundo, no lo crean, lo libera de las objeciones típicas que acusan a los emergentistas

con una duda teórica del conocimiento... El concepto de sistema designa lo que en verdad es un sistema y asume con ello la responsabilidad de probar sus afirmaciones frente a la realidad (Luhmann, 1998b: 37).

El sistema construye su propia complejidad cuando establece los límites con su entorno, en una operación que le es exclusiva y gracias a la cual produce y reproduce por sí mismo los elementos que lo componen. De tal forma, el enlace selectivo sitúa, cualifica y establece las relaciones entre los elementos constitutivos del sistema y organiza su propia complejidad (Luhmann, 1998a, 1998b).

La existencia fehaciente de sistemas es sólo el cimiento sobre el cual se construye una teoría que sostiene, además, que los sistemas son autorreferenciales y autopoieticos (Luhmann, 1998b). En sentido general, la autorreferencia se liga de modo directo con la diferencia entre sistema y entorno: los sistemas autorreferenciales entablan relaciones consigo mismos al trazar un límite con el entorno. La conservación del límite es indispensable para la conservación del sistema; sin límite, no hay autorreferencia. En busca de mayor precisión, surge la pregunta acerca de cómo es que el sistema logra mantener sus límites; y la respuesta, asevera que el sistema se vuelve a sí mismo sistema al enlazar operaciones propias con operaciones propias. En la medida en que logra enlazar la operación que le da identidad, continúa diferenciándose de su entorno —sigue existiendo—. Entonces, es la operación, el presupuesto para la existencia del sistema mismo, donde operación refiere a la reproducción de un elemento de un sistema autopoietico con base en los elementos del mismo sistema. Autopoiesis significa la determinación del estado siguiente del sistema a partir de la limitación anterior a la que llegó la operación. De esta manera, los sistemas se caracterizan por producir y reproducir por sí mismos los elementos que lo constituyen. Finalmente, dado que

las operaciones constituyen el presupuesto para las operaciones futuras, se concluye que los sistemas se encuentran clausurados operacionalmente; es decir que son autónomos respecto a su entorno. En esta línea, cabe aclarar que autonomía no implica independencia: “un sistema no puede existir sin entorno” (Luhmann, 1998: 15). El entorno es condición previa para la emergencia de un sistema autorreferencial —establecimiento de los límites— y para su conservación mediante el restablecimiento de energía e información —mantenimiento de los límites—. Lo que sí es independiente es la forma en que cada uno maneja su complejidad: complejidad reducida —sistema— y complejidad sin límite —entorno—.

Así, el proyecto de Luhmann propone la renovación del enfoque sistémico¹⁴. Si bien reconoce en la figura de Parsons un pionero en la aplicación de la idea de sistemas al estudio de las ciencias sociales, remarca la obsolescencia de su modo de emplearlo. En su óptica, Parsons utiliza dos modelos característicos de la tradición sistémica: por un lado, el de sistema en estado de equilibrio —que presupone la distinción entre estabilidad y perturbación—; por el otro, el de sistemas abiertos a un medio ambiente con el que mantienen relaciones de intercambio de *inputs-outputs*. A la luz de las críticas que han recibido ambos modelos, enfocadas a destacar su raíz tecnocrática y su preferencia por la estabilidad, Luhmann entiende que ninguna logró descubrir su verdadero defecto: no explicita qué es un sistema (Luhmann, 2007). Para rellenar el bache teórico, se vale de los principios de Autorreferencia, autopoiesis y clausura operativa, propios de una nueva generación de teóricos sistémicos entre los que destacan Heinz von Foerster, Gotthard Gunther y Humberto Maturana (Luhmann, 2007).

de creacionistas y misticistas. Dichas apreciaciones le permiten concluir que, en el caso de Luhmann, el alejamiento de la tradición de pensamiento occidental no acarrea desechar el establecimiento de una postura ontológica con la cual elaborar premisas sobre la estructuración de lo real.

14 Vale destacar que la teoría de sistemas, tal como la entiende Luhmann, no constituye un campo unificado. El criterio es utilizado para englobar un conjunto de investigaciones que apuntan a temas similares y que comparten ciertos principios (Luhmann, 2007). Dado que el objetivo del presente trabajo no se centra en la teoría de sistemas, basta con señalar que bajo dicha nominación Luhmann introduce, principalmente, diversos aportes de la teoría general de sistemas, la cibernética y la teoría de la complejidad.

Sobre tales cimientos erige una postura constructivista operativa, donde la diferencia entre operación y observación constituye uno de sus pilares. Sobre la primera, ya fueron adelantadas algunas especificaciones y se espera continuar con la tarea. Ahora, es preciso centrarse en la observación. En primer lugar, es una operación que lleva a cabo la diferencia entre indicar y distinguir. Según la lógica matemática de Spencer Brown, una forma traza una distinción que divide el universo de posibilidades en dos lados, de modo tal que no es posible estar en ambos a la vez. La forma, entonces, es un límite, una frontera que diferencia una parte indicada de otra que no lo está (la distinguida), haciendo imposible el paso de una a otra sin cruzarla. Observar, entonces, es indicar diferenciando un lado de la forma. Si se tiene en cuenta la dimensión temporal, cabe destacar que los dos acontecimientos son simultáneos —indicar es al mismo tiempo distinguir, así como también, distinguir es al mismo tiempo indicar—.

De esta diferenciación se desprende otra que divide, nuevamente, al universo en dos: no es lo mismo la realización de la observación de una operación que la observación de la operación como observación. Con respecto a la primera basta con observar lo que sucede. El problema surge cuando se intenta llevar adelante la segunda, ya que las operaciones realizan la reproducción del sistema de manera ciega. Esto quiere decir que una operación de observación no puede observarse a sí misma. Para la operación, su observación es un punto ciego, es decir que no puede observar su propia distinción. Para aclarar esta cuestión, es necesario referirse nuevamente a la dimensión temporal. Las operaciones son eventos que aparecen para desaparecer y no pueden ser repetidos, donde aparecer implica la posibilidad de ser señalado cronológicamente. La observación de una operación es un acontecimiento, un evento que sucede de manera temporalmente puntualizada y que inmediatamente se vuelve irreversible. Para observarse a sí misma debería disolver la simultaneidad operativa necesaria de operación y mundo, colocándose en una relación antes/después y, para ello necesitaría tiempo. En cambio, para la observación de una operación de observación hay que colocarse en un nivel

de segundo orden. Es preciso observar —distinguir e indicar— cómo observa el observador observado; es decir, hay que observar mediante qué distinciones opera el observador de primer orden; de tal modo, surge un observador de segundo orden, quien, al volver reversible lo irreversible —el acontecimiento— está habilitado para llevar a cabo su historia, marcando un presente y un futuro.

Presentadas estas cuestiones, se procede a realizar un acercamiento a la concepción luhmanniana acerca de la realidad, y ulteriormente, a indagar su vínculo con la ciencia. En lo que respecta a la primera cuestión, el problema a resolver es por qué la observación es una operación; y luego ver cuál es la necesidad de diferenciarlas: en principio, la observación, es una designación distintiva. Indica un lado de la forma y discrimina el otro; o sea, traza una distinción. La particularidad radica en que su propia distinción es un punto ciego, no puede observarla ni diferenciarla, se encuentra latente —en este nivel, no logra autoobservarse—. Por ello, “es una operación” (Luhmann, 1996: 86). Una observación, utiliza su diferenciación, no la diferencia; para hacerlo, necesita poner en marcha otra operación de su propia observación, para lo cual, debería pasar el tiempo y actualizar un nuevo acontecimiento; es decir, realizar una observación de segundo orden. A fin de clarificar esta cuestión, remite a la comunicación, “la operación epistemológica básica”, ya que en ella el problema se presenta de forma especialmente compleja (Luhmann, 1996: 87). La condición operativa de toda comunicación es la diferenciación entre información, acto de comunicar y comprensión. Si no se involucra a los tres, no hay comunicación, sólo percepción entre los presentes. El punto es que en una comunicación el hacer saber de las informaciones ocurre, diferencia y designa aquello que se informa; es decir que opera, y sólo por ello, la comunicación es una observación. Entonces, observar la operación comunicativa remite a lo tematizado: “operativamente siempre ocurre únicamente lo que ocurre”. En este caso, “sólo se comunica lo que se comunica”, lo designado (Luhmann, 1996: 88). Una vez que se observa la operación como observación se introduce el otro lado de la forma: se puede apreciar que la comunicación podría haber sido de otra manera y podría haber abordado otros temas.

Una vez distinguidas, se afirma que la observación misma es una operación empírica, y por tanto, es real. El primer indicador de esta cuestión es que ella misma es observable: “la realidad está dada con la realización de la operación, y por lo tanto, todos los sistemas que observan son sistemas reales con sus correspondientes dependencias reales” (Luhmann, 1996: 62). Entonces, el punto de partida es la factibilidad empírica de la observación; y a su vez, el hecho de que la observación se encuentra empíricamente condicionada (Luhmann, 1996).

La radicalidad del constructivismo operativo acarrea el enfrentamiento con algunos postulados de la ciencia tradicional. Por caso, propone abandonar la clásica pretensión de objetividad: la garantía de que la observación es real es que es una operación; no la referencia a un mundo independiente, que garantice que si todos los observadores utilizan los mismos métodos se arribe a iguales afirmaciones sobre él. Al no existir un mundo libre de distinciones, se desecha la posibilidad de que un observador pueda contemplarlo desde fuera; y con ello, se acepta que toda observación altera al mundo en que se observa¹⁵.

15 Al reflexionar sobre estas cuestiones, Mascareño (2010) sostiene que en la postura luhmanniana es posible diferenciar dos niveles de mundo: un ultramundo y un mundo significativo. La existencia del segundo, sólo es posible a condición de que le anteceda el primero: para que emerja un mundo como horizonte de posibilidades de significación —compuesto por los sistemas que operan en el medio del sentido (sistemas psíquicos y sociales)— es necesaria una base material. Pese a ser inaccesible para la observación, el ultramundo es el mismo para todos; es decir que es empírico. La operación garantiza la materialidad del mundo sobre el cual se afirma la observación: “La operación es facticidad del ultramundo; la observación es validez del mundo para el observador. Dicho de otro modo, la operación es la ultrarealidad de la observación” (Mascareño, 2010: 12). Sobre ese sustento ultrarreal, avalado por la operación, se afirma lo real de la observación. Esta es libre de construir su validez, o sea, de indicar y distinguir aquello que pretenda indicar y distinguir. En conclusión, para Mascareño la desontologización de la realidad encarada por esta postura no implica negar la realidad. Sin realidad, no habría operación, ni observación, ni distinción; y, si bien el mundo significativo no posee el estatus real del ultramundo, el ser al único mundo al que los sistemas que operan en el medio del sentido pueden acceder, se convierte en su mundo, en su realidad.

Ahora bien, el siguiente problema consiste en vincular esta postura con su concepción acerca de la ciencia: sobre la base de que una observación de observaciones sólo es posible si las observaciones por observar realmente ocurren —o sea que las observaciones de primer orden son la condición de posibilidad de la existencia de las de segundo orden—, la ciencia es un tipo particular de observador que, producto de su diferenciación y evolución, se convierte en uno de los sistemas funcionalmente diferenciados de la sociedad moderna. Esto requiere una serie de especificaciones: en primer lugar, por el hecho de pertenecer al sistema social, el sistema científico opera en el medio de la comunicación; además, debido a que es un sistema funcionalmente diferenciado, es un sistema parcial de la sociedad encargado de reproducir una función específica, fundamental para continuar con la autopoiesis de la sociedad. Puntualmente, su función consiste en la construcción y obtención de conocimiento verdadero.

El conocimiento, condición para la ciencia, involucra dos distinciones. La primera atañe a la manera en que la comunicación expresa las consecuencias estructurales: si frente a una decepción las expectativas se mantienen se trata de un estilo normativo; al contrario, si las expectativas se corrigen, activa un estilo cognitivo. La segunda remite al problema de la adjudicación causal: si el cambio del estado del sistema se adjudica al entorno se habla de vivencia, si se adjudica al propio sistema, de acción. Sobre esta base, el conocimiento es “una observación condensada, y en un sentido más especial que presupone una capacidad evolucionada de diferenciación, una posición de expectativa como vivencia cognitiva” (Luhmann, 1996: 109). Lo propio de la ciencia, entonces, es que construye conocimiento en base a su propio código, el cual divide al universo comunicacional en dos: las comunicaciones verdaderas y las que no lo son. Por ello, para que la ciencia se consolide como sistema primero fue necesaria la evolución y diferenciación del medio de comunicación simbólicamente diferenciado verdad. Para distinguir conocimiento verdadero/no verdadero se asienta en sus propios programas que son las teorías y los métodos. Finalmente, a su interior la ciencia trabaja con conceptos —enunciados

generados dentro del sistema— y no con hechos —enunciados del entorno— (Luhmann, 1996).

En suma, el sistema científico para continuar su reproducción opera en el medio verdad; a su vez, al desarrollar su función contribuye a la autopoiesis de la sociedad. Presentada esta cuestión, el constructivismo operativo es una comunicación situada en el sistema científico que, para garantizar su propia autopoiesis, debe enlazar comunicaciones que utilicen el código binario verdadero/no verdadero. En este marco, ¿por qué su postura epistemológica es constructivista? Porque se afirma que el conocimiento no se basa en su correspondencia con la realidad, sino en las construcciones de un observador. El constructivismo propone el abandono de la distinción clásica empírico/trascendental y la elección de la distinción operación/observación. En lugar de con objetos, trabaja con constructos, que son el resultado estructural de la autopoiesis del sistema científico, y no con instructos, que refieren a influencias del entorno. Entonces, el constructivismo es una autodescripción del sistema científico que observa la manera en que el sistema enlaza operaciones y continúa con su autopoiesis, en un entorno al que no conoce, sino que lo construye¹⁶. Se

considera operativo porque la garantía de que dichas construcciones son reales, es la propia operación; por ende, la observación, al ser una operación, es real: sucede en el mundo fáctico. De este modo, optar por esta postura plantea el abandono de las preguntas del tipo ¿qué es lo que hay?, y pondera las preguntas acerca del cómo; así, la cuestión que debe resolver un observador de segundo orden consiste en averiguar “¿cómo construye un observador lo que construye para poder añadir otras observaciones?” (Luhmann, 1996: 51).

EL VÍNCULO ENTRE REALIDAD Y CIENCIA EN EL REALISMO ANALÍTICO Y EL CONSTRUCTIVISMO OPERATIVO

La exitosa recepción que tuvo *La Estructura de la Acción Social* inicia el proceso de consolidación del funcionalismo, con Parsons a la cabeza, como

una contradicción, dado que no se trata de puntos de vista incompatibles. Las pretensiones explícitamente científicas de la sociología de Luhmann lo enfrentan a posiciones anti-realistas escépticas o idealistas, frente a las cuales adopta un realismo débil. Esto se observa, principalmente, en el postulado fundacional de su teoría de sistemas “existen sistemas”; y también, en las distinciones medio/forma y observación de primer orden (realista)/segundo orden (constructivista). Por otro lado, entiende que su postura acerca de que la generación de conocimiento es relativa y relacional respecto al punto de vista del observador, lo convierte en un constructivista con más puntos en común que los aceptados con su variante radical.

En oposición, Nassehi (2015) desestima la oscilación señalada entre realismo y constructivismo y argumenta que el constructivismo operativo inaugura una tercera posición epistemológica. En base a la distinción entre operación/observación entiende que el postulado “existen sistemas” no se vincula con la distinción ontológica tradicional ser/no ser, ni tiene pretensiones metafísicas, sino que es una metáfora que indica que algo está operando: una observación empírica que presupone observaciones, y cuya prueba es, precisamente, la operación. En el caso de no aceptar este argumento circular que se justifica a sí mismo, el constructivismo operativo se desvanece: “Mi pregunta es ¿qué existe entre realismo y constructivismo? Mi respuesta: ¿existen? En realidad no (Sic!). Ambos operan” (Nassehi, 20015: 15).

16 El establecimiento como punto de partida de la existencia fehaciente de sistemas y la posterior elección de un marco constructivista abre interesantes líneas de investigación al momento de especificar la particularidad del constructivismo operativo. Solo para señalar algunas, con foco en la postura ontológica de Luhmann, Moeller (2012) argumenta que la radicalidad de su constructivismo se asienta en sus pretensiones realistas. Lo que la construcción construye es real; por lo tanto, constructivismo y realismo, lejos de excluirse, se implican. Para Moeller, el verdadero quiebre es con la ontología tradicional, que en base a la distinción ser/no ser, ha enfocado siempre en la unidad; en contraposición, entiende que la concepción luhmanniana es postmoderna, pues se ocupa de la diferencia: la realidad es irreductible a una sola forma de identidad, por lo que emerge una nueva ontología radical de la diferenciación —de múltiples realidades (la de cada observador), pero no múltiples mundos—. Finalmente, destaca que esta prioridad ontológica es el cimiento sobre el que Luhmann erige su postura epistemológica.

En una línea similar, Scholl (2012) sostiene que la epistemología de Luhmann oscila entre posiciones realistas y constructivistas. Afirma que ello no implica

la corriente hegemónica dentro del campo sociológico. Su lugar central se mantiene incuestionado durante dos décadas, hasta que comienzan a generarse diversos ataques desde diferentes escuelas¹⁷ (Alexander, 2000; Fox, Lidz, & Bershady, 2005; Ritzer, 1993). Entre las primeras voces que se alzan en su contra, sobresale la de C. W. Mills, quien en tono provocador, critica el elevado nivel de abstracción de sus principios. Según Mills, Parsons es el referente de un conjunto de pensadores preocupados por elaborar una gran teoría, que al mantenerse en un nivel de pensamiento demasiado general, inhabilita su puesta en práctica. Sus representantes, los grandes teóricos, devienen incapaces de descender desde las altas generalidades hacia los problemas reales y culminan fetichizando los conceptos y obstaculizando el desarrollo del deseado pensamiento sistemático (Mills, 1964).

Fue planteado que la postura epistemológica de Parsons trabaja con hechos, que no son los fenómenos en sí, sino afirmaciones sobre ellos, siempre realizadas sobre el recorte previo del marco de referencia. Por ello, el nivel de abstracción de sus lineamientos, más que una crítica es una constatación. El realismo analítico no busca matizar el carácter abstracto de sus enunciados; asume que se limita a observar el mundo transfenoménico. Para posicionarse de tal manera, primero se asevera que existe una realidad, un orden fáctico que trasciende al accionar humano. Se la considera inaprensible en toda su plenitud, razón por la cual el marco de

referencia la recorta y construye metodológicamente el campo de observación del sistema teórico. Éste se encarga de ordenar racionalmente los hechos, que son representaciones ideales, no directas, de los fenómenos. En suma, el realismo analítico postula una representación adecuada (no literal) a lo real, basada en la correspondencia entre el orden lógico y el orden fáctico; por ello, se coloca a un nivel intermedio entre la pura empiria y la irrealdad. En el caso de Luhmann, pese a lo que una lectura prematura podría señalar, su constructivismo operativo también se erige sobre la existencia de una realidad. La observación, al ser una operación, es real; sucede en el mundo real. A pesar de que el sistema científico trabaja con constructos, estos deben tener una base operativa anclada en el mundo real. Por tanto, la inobservabilidad instantánea de su propia operación para quien opera, demanda la colocación en un nivel de segundo orden, temporalmente posterior pero equivalentemente real, para observar su operación.

Ahora bien, afrontar el problema de la existencia de la realidad no es el principal objetivo de sus posturas epistemológicas, más bien lo es el de establecer su vínculo con el sistema científico. Según Parsons, la ciencia recorta la realidad, iluminando aquellos aspectos que pretende estudiar. El marco de referencia define el campo de observación del sistema teórico, encargado de la formulación y concatenación lógica de los problemas que serán contrastados con los hechos. Para Luhmann, el recorte de la realidad depende del observador. Por ejemplo, el sistema científico indica una parte de la realidad al operar en el medio verdad: sólo reproduce comunicaciones codificadas en términos verdadero/no verdadero; pero a diferencia de la postura parsoniana, el objeto de estudio no está supuesto sólo como un correlato en la formación analítica de los hechos, sino como una totalidad del mundo referida a la diferencia entre sistema y entorno (Luhmann, 1998b); es decir que la ciencia no trabaja con elementos analíticos, lo hace con observaciones que no suponen más que diferencias.

Por otro lado, si el realismo analítico declara abiertamente ser una teoría abstracta, en el caso del constructivismo operativo tal caracterización no es tan nítida: por un lado podría sostenerse, si se foca-

17 Pese a que la multiplicidad y heterogeneidad de las voces reaccionarias dificulta su reconstrucción, es posible citar algunos ejemplos de interés, que en mayor o menor medida dieron forma al movimiento crítico: en Estados Unidos sobresalen la teoría del conflicto —cuyos principales referentes fueron Coser, Rex y Dahrendorf—, la teoría del intercambio de Homans, el interaccionismo simbólico de Blumer y Goffman, la fenomenología de Shutz, la etnometodología de Garfinkel y la sociología cultural de Geertz; en Europa, la teoría crítica de Marcuse, la sociología histórica de Bendix y Mooser, y con ataques puntuales, Lackmoed apuntó contra el lugar relegado del conflicto, Touraine a su idea de clase social, y Giddens y Bourdieu, a la escasa influencia del individuo en su teoría; a la extensa lista se suma la teoría de la dependencia, con origen en Latinoamérica, cuyos máximos referentes fueron Cardozo y Faletto (Alexander, 2000; Habermas, 1987; Sidicaro, 1992).

liza en que si bien la observación de la operación es la única forma de dar cuenta de ésta, nunca lo hace de forma plena; o sea que, las observaciones de segundo orden no tienen acceso total a la operación; su descripción siempre depende del observador. La operación, en su plenitud, es indescriptible. Además, sobre la base de que “el observador del observador no es un observador mejor: es tan solo uno más.” (Luhmann & De Giorgi, 1993: 445), se resalta que su única ventaja consiste en ofrecer más de lo que abarca la observación primaria. Pero por otro lado, el constructivismo operativo deja entrever que en el caso de que las verdades de la ciencia se consideren abstractas, lo mismo vale para el dinero que se utiliza para reproducir el sistema económico y para el poder que se emplea en el sistema político. La ciencia, entonces, es un observador más de la sociedad, imposibilitado de observar su operación al igual que el resto de los sistemas funcionalmente diferenciados que contribuyen a la continuidad autopoiética de la sociedad.

CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo consistió en comparar las posturas epistemológicas de Parsons y Luhmann a fin de aportar al esclarecimiento del vínculo entre los autores en un área llamativamente poco frecuentada, dada su potencialidad de entrelazar sus respectivas concepciones acerca de la realidad y la manera en que la ciencia debe lidiar con esta. El resultado obtenido es que, en el caso de Parsons, el nexo entre realidad y ciencia son los hechos, que son afirmaciones sobre los fenómenos de carácter abstracto debido a que dependen del previo recorte del marco de referencia. La ciencia, entonces, puede aprehender lo real pero siempre por medio de elementos analíticos. Con respecto a Luhmann, las observaciones de segundo orden posibilitan observar las operaciones, que son reales, como observación. Específicamente, la ciencia observa la realidad a través del medio de comunicación simbólicamente generalizado verdad, diferenciado a lo largo de la evolución y catalizador del sistema científico.

A su vez, el resultado de la comparación permite iluminar una nueva clave interpretativa acerca

de la conexión entre los autores estudiados. Para presentarla, vale volver a observar por última vez, cómo emplean la idea de sistema: afín a su epistemología, el concepto parsoniano de sistema es considerado un elemento analítico. Con respecto a la especificación de sus propiedades —interrelación de sus elementos, equilibrio y mantenimiento de límites frente a un ambiente con el que entabla relaciones de intercambio— se encuentra fuertemente influenciada por la primera camada de pensadores sistémicos¹⁸ —von Bertalanffy, Wiener y Cannon, principalmente— (Camou, 1997; Niklas Luhmann, 2007). A los ojos de Luhmann, si bien reconoce la importancia que tuvo Parsons al momento de colocar esta idea en el centro del interés científico, la evolución al interior de la teoría de sistemas da un giro fundamental con el que pretende trascender la clásica distinción filosófica entre trascendentalismo y empirismo. Lo común a estas corrientes, afirma, es el presupuesto sobre el que asientan sus conceptualizaciones: la externalidad del observador. Mientras que el trascendentalismo concibe que los conceptos (*a priori*) atraviesan la realidad; el empirismo, en contraste, supone que los sistemas se encuentran constituidos en la realidad, por lo que el trabajo teórico se limita a su descripción tal cual son. Para Luhmann, el principal hallazgo de la nueva generación de teóricos sistémicos es el de liberarse de dicho presupuesto al aceptar las implicaciones autológicas de toda observación: no hay observador externo, o sea que, “lo que es válido para los objetos es también válido para el observador” (Luhmann, 2007). De esta manera, al interior de la teoría de sistemas hay un desplazamiento de la tradicional concepción en base a las relaciones que se establecen entre sus elementos (von Bertalanffy, 1976), a una donde la operación propia es la que permite establecer la diferencia entre sistema y entorno (Luhmann, 1998b). Esto debe combinarse

18 La denominación hace referencia a aquellos autores que intentaron situar en el centro del debate científico a la idea de sistemas, donde sobresale la figura de von Bertalanffy. Por supuesto, esto no significa que hayan sido los primeros en incorporar al sistema dentro de sus conceptualizaciones; por ejemplo, Camou rastrea su utilización desde Aristóteles hasta la actualidad (Camou, 1997).

con el viraje de una cibernética de los sistemas observados —como la de Wiener— a una cibernética de los sistemas observantes, cuyo punto de partida es que “todo lo dicho es dicho por un observador” (von Foerster, 2006: 89).

Esta constatación permite arribar a una última conclusión: el constructivismo operativo puede leerse en clave de una propuesta que pretende superar las aporías intrínsecas al realismo analítico. Al referirse a la TGA, Luhmann sostiene que “la teoría deja abiertas las cuestiones de la autoimplicación cognitiva, ya que no dice mucho sobre el grado de congruencia entre la conceptualidad analítica y la formación real de los sistemas” (Luhmann, 2007: 53). Sobre ese punto se asienta su principal defecto: no logra dar el giro decisivo capaz de entrelazar teoría de la sociedad con teoría de sistemas. El realismo analítico, entonces, no concibe que el propio conocimiento de los sistemas sociales se encuentra atado a las condiciones sociales de las que emerge (Luhmann, 2007); es decir, continúa elucubrando dentro del supuesto de la externalidad del observador. Para liberarse del callejón sin salida al que arriba esta concepción, propone dejar de concebir al sistema como un hecho —un elemento analítico construido por la ciencia e iluminado por su marco de referencia específico— y partir de la afirmación fehaciente de su existencia. Sobre esta base, desarrolla una postura que es constructivista porque considera que el conocimiento generado en el campo de la ciencia es construido por un observador. Además, el criterio de operatividad le permite anclar su epistemología en la realidad. Así, su teoría del conocimiento lo distancia de posturas de corte escéptico, como el “constructivismo radical” (Glaserfeld, 1994). Si bien comparte su pretensión de radicalidad, abandona la referencia al sujeto y coloca en su lugar a un sistema empíricamente observable, clausurado operativamente y autorreferencial: el social (Luhmann, 1990b; 1998a). Por último, en comparación con el realismo analítico, el constructivismo operativo postula una relación más directa con lo real, pues no está mediada por elementos analíticos.

En otro orden, Luhmann aduce que optar por un constructivismo operativo acarrea un desplazamiento de las preguntas sobre el qué a las del cómo. Luego del trabajo realizado, se sostiene que tal decisión,

en lo que respecta al posicionamiento epistemológico, puede ser aplicada a ambos casos. El enfoque en el vínculo entre ciencia y realidad prima por sobre la evaluación de lo real. Los dos autores afirman su existencia, que es el telón de fondo sobre el cual edifican sus teorías; sin embargo, el principal interés no es qué es lo real sino cómo la ciencia trabaja con ese trasfondo. Mientras Parsons opta hacerlo mediante elementos analíticos, Luhmann adopta las observaciones de segundo orden.

Para finalizar, se dijo que el análisis efectuado podía aportar a la clásica discusión acerca de los límites de la sociología. En esta línea, cabe decir unas palabras acerca de la relación entre las respectivas posturas epistemológicas de los autores seleccionados y el área en la que se especializaron dentro del campo de la ciencia: la sociología.

En el caso de Parsons, hay una clara delimitación de tareas. Primero elabora una postura epistemológica para definir el estatus de los conceptos respecto a lo real. Una vez propuesto el realismo analítico, sus sucesivos trabajos se enfocan en el desarrollo del sistema teórico que fomente la maduración de la disciplina. De esta manera, todos los elementos analíticos que la TGA propone —sistema, acción, sociedad, orden, integración, etc.— se mantienen en el plano transfenoménico: son hechos; o sea afirmaciones sobre fenómenos siempre realizadas sobre el recorte previo del marco de referencia de la acción. Para Luhmann, en cambio, epistemología y teoría de la sociedad están en una relación circular. Su apuesta es definir la epistemología sobre la noción de observador en lugar de la tradicional distinción sujeto/objeto. Una epistemología centrada en el observador implica seleccionar el sistema de referencia —organismos, sistemas psíquicos o sistemas sociales—. La teoría de la sociedad es una observación de segundo orden acerca de cómo observa la sociedad, un tipo particular de sistema social; se trata de una descripción sociológica de la sociedad en la sociedad, y por lo tanto, de una auto-descripción. Así, las implicancias epistemológicas están incorporadas en la teoría de la sociedad o en otras palabras, la teoría de la sociedad se encuentra epistemológicamente informada.

En conclusión, a fin de cimentar sus teorías sobre sólidas bases teóricas, ni Parsons ni Luhmann

eluden la problematización de cuestiones pertenecientes al campo de la epistemología. Por ello, sus reflexiones invitan a repensar los límites de la disciplina con respecto al resto de las áreas del saber, un ejercicio que además del enriquecer a la propia sociología, estimula al conjunto del sistema científico.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

N.º resolución de otorgamiento de la beca: 7117 / 13.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, J. C. (2000). *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Análisis multidimensional*. Barcelona: Gedisa.
- Almaraz, J. (1981). *La teoría sociológica de Talcott Parsons*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bershady, H. J. (1973). *Ideology and Social Knowledge*. Oxford: Blackwell.
- Camou, A. (1997). En torno al concepto de sistema social: Pareto, Parsons, Luhmann. En A. Camou & C. M. J. Esteban (eds.), *La sociedad compleja. Ensayos en torno a la obra de Niklas Luhmann* (pp. 83-112). México: Triana Editores.
- Castro Muzupappa, J. E. (1997). Niklas Luhmann y la tradición sociológica. In A. Camou & C. M. J. Esteban (eds.), *La sociedad compleja. Ensayos en torno a la obra de Niklas Luhmann* (pp. 51-82). México: Triana Editores.
- Chernilo, D. (1999). Integración y Diferenciación. La teoría de los medios simbólicamente generalizados como programa progresivo de investigación. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (6), 313-405.
- Fox, R., Lidz, V., & Bershady, H. J. (2005). Introducción. In R. Fox, V. Lidz, & H. J. Bershady (eds.), *After Parsons: A Theory of Social Action for the Twenty First Century*. New York: Russell Sage Foundation.
- Fuchs, S. (2001). Networks and Systems. En J. Treviño (ed.), *Talcott Parsons Today. His Theory and Legacy in Contemporary Sociology* (pp. 129-139). Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- García Ruiz, P. (1997). Los medios simbólicos, ¿de comunicación o de intercambio?: el legado parsoniano en Luhmann. *Revista Anthropos: Hue-llas Del Conocimiento*, 173-174, 100-113.
- Gerhardt, U. (2002). *Talcott Parsons An Intellectual Biography*. Cambridge: University Press.
- Giordano, P. M. (2015). Avatares del cambio en la Teoría General de la Acción de Talcott Parsons General Theory of Action. *Revista Sociológica. Departamento de Sociología de La Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco*, 30(85), 197-232.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo II*. Madrid: Taurus.
- Izuzquiza, I. (2008). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo. Crítica-Revista Hispanoamericana de Filosofía*. España: Anthropos.
- Lagunas, D. (2016). El legado del funcionalismo. Limitaciones teóricas y excesos etnográficos. *Revista Española de Sociología*, 25 (2), 241-257.
- Luhmann, N. (1973a). Función y Causalidad. En *La Ilustración Sociológica y Otros Ensayos* (pp. 9-47). Buenos Aires: Editorial Sur.
- Luhmann, N. (1973b). Método Funcional y Teoría de Sistemas. En *La Ilustración Sociológica y Otros Ensayos* (pp. 48-91). Buenos Aires: Editorial Sur.
- Luhmann, N. (1990). ¿Por qué AGIL? *Revista Sociológica. Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco*, 5 (12), 377-401.
- Luhmann, N. (1996). *La Ciencia de la Sociedad*. México: Anthropos.
- Luhmann, N. (1998). ¿Cómo se pueden observar estructuras latentes? *El Ojo del Observador. Contribuciones Al Constructivismo*, 60-72.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*. (J. Beriain & J. M. García Blanco, Eds.). Madrid: Editorial Trotta.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales: Lineamientos para una teotía general*. Barcelona: Anthropos.

- Luhmann, N. (2007). *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Universidad Iberoamericana. Colección teoría social.
- Luhmann, N., & De Giorgi, R. (1993). *Teoría de la Sociedad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Mascareño, A. (2009). Medios simbólicamente generalizados y el problema de la emergencia. *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 36, 174-197.
- Mascareño, A. (2010). Construct this! O por qué el constructivismo sistémico es real. *Revista Mad. Magister En Análisis Sistémico Aplicado a La Sociedad*, 23, 9-24.
- Mills, C. W. (1964). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moeller, H.-G. (2012). *The Radical Luhmann*. New York: Columbia University Press.
- Nafarrate, J. (2007). Introducción. En *Introducción a la Teoría de Sistemas* (pp. 7-19). México: Universidad Iberoamericana. Colección teoría social.
- Pakman, M. (2006). Introducción. En H. von Foerster (ed.), *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Parsons, T. (1961). An Outline of the Social System. In *Theories of Society: Foundations of Modern Sociological Theory. Vol. I* (pp. 30-79). New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1967). La posición actual y las perspectivas de la teoría sistemática en Sociología. En *Ensayos de Teoría Sociológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Parsons, T. (1971a). *La Estructura de la Acción Social. Tomo 1*. Madrid: Guadarrama.
- Parsons, T. (1971b). *La Estructura de la Acción Social. Tomo 2*. Madrid: Guadarrama.
- Parsons, T. (1974). *El sistema de las sociedades modernas*. México: Editorial Trillas.
- Parsons, T. (1976a). *El Sistema Social*. Madrid: Alianza.
- Parsons, T. (1976b). Sistemas sociales. En *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales* (Tomo IX, pp. 710-721). Madrid: Ediciones Aguilar.
- Parsons, T. (2007). *American Society. A Theory of the Societal Community*. London: Paradigm Publishers.
- Parsons, T., Bales, R., & Shils, E. (1953). *Working papers in the theory of action*. New York: Free Press.
- Parsons, T., & Shils, E. (1968). *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pignuoli Ocampo, S. (2012). Los modelos de irreductibilidad social en la teoría sistémica de Niklas Luhmann. *Revista Española de Sociología*, 17, 27-48.
- Pignuoli Ocampo, S. (2016). Aportes de las teorías sociológicas a la discusión de la ontología. Los casos de Luhmann, Habermas y Latour. *Revista de Filosofía (Madrid)*, 41 (1), 153-179.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Clásica*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Savage, S. (1999). *Las teorías de Talcott Parsons*. México: MacGraw-Hill.
- Scholl, A. (2012). Between realism and constructivism?: Luhmann's ambivalent epistemological standpoint. *Constructivist Foundations*, 8 (1), 5-12.
- Sidicaro, R. (1992). Las sociologías después de Parsons. *Sociedad, Revista de La Facultad de Ciencias Sociales, UBA*, 1.
- Vanderstraeten, R. (2002). Parsons , Luhmann and the Theorem of Double Contingency. *Journal of Classical Sociology Copyright*, 2 (1), 77-92.
- von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de Sistemas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- von Foerster, H. (2006). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Whitehead, A. N. (1985). *La Función de la Razón*. Madrid: Tecnos.

NOTA BIBIOGRÁFICA

Pedro Martín Giordano es licenciado en Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Becario doctoral UBACyT en Ciencias Sociales, con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires bajo la dirección de la Dra. Perla Aronson. Principales áreas de trabajo: Teoría Sociológica, Teoría Social, Constructivismo.

La dimensión social del concepto de desarrollo sostenible: ¿La eterna olvidada?/*The Social Dimension of Sustainable Development: The Everlasting Forgotten?*

Iván López

Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Universidad de Zaragoza. España/Spain

ivalopez@unizar.es

Alicia Arriaga

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad Carlos III de Madrid. España/Spain

a.arriaga.legarda@gmail.com

Mercedes Pardo

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad Carlos III de Madrid. España/Spain

mercedes.pardo@uc3m.es

Recibido / Received: 21/03/2016

Aceptado / Accepted: 23/04/2017

RESUMEN

El eje vertebrador del concepto de desarrollo sostenible se sustenta en la alianza que forman la economía, la justicia social y la protección del medio ambiente. Sin embargo, este concepto se ha basado desde sus orígenes principalmente en su posición medioambiental y económica, en detrimento de su dimensión social. La cuestión que se plantea por tanto es: ¿Es la perspectiva social y en particular la justicia ambiental y la equidad de la sostenibilidad la gran olvidada? Este artículo expone las razones por las que la dimensión social se considera de crucial importancia para el concepto de desarrollo sostenible. También se abordará cómo se articula la interacción entre la dimensión social y la ambiental, concretamente a partir de conceptos muy prometedores como son los de justicia ambiental, espacio ambiental, huella ecológica y deuda ecológica, contribuyendo con todo ello a la profundización en el paradigma de la Sostenibilidad Justa.

Palabras Clave: Desarrollo sostenible, sostenibilidad social, justicia ambiental, equidad, objetivos de desarrollo sostenible, sostenibilidad justa.

ABSTRACT

The backbone of the concept of sustainable development is supported on the alliance formed by the economy, social justice and environmental protection. However, this concept has been based since its origins primarily on its environmental and economic position, to the detriment of its social dimension. The question that thus arises is: Is the social perspective and specifically the environmental justice and equity of sustainability the most overlooked? This article will explain the reasons why the social dimension, is considered crucial to the concept of sustainable development.

When this social dimension has been considered, very promising concepts have been relevant to this debate: environmental justice, environmental space, ecological footprint and ecological debt, all contributing to the deepening of the paradigm of Just Sustainability.

Keywords: Sustainable development, social sustainability, environmental justice, equity, sustainable development goals, just sustainability.

*Autor para correspondencia / Corresponding author: Iván López. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Despacho 57, c/ Violante de Hungría, 23, 50009 Zaragoza.

Sugerencia de cita / Suggested citation: López, I., Arriaga, A., Pardo, M. (2018). La dimensión social del concepto de desarrollo sostenible: ¿La eterna olvidada? *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 25-41.

(Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.2>)

INTRODUCCIÓN

El concepto de desarrollo sostenible, desde que se popularizara en 1987 con su publicación en el Informe Brundtland, *Our Common Future*, (WCED, 1987) bajo el auspicio de las Naciones Unidas, sigue siendo fuente inagotable de debates y argumentación prolífica en la literatura tanto académica como de instituciones y organismos de referencia internacional en materia de desarrollo humano. Más aún, se puede decir que este amplio trabajo seminal y la preocupación marcadamente interdisciplinar por la conceptualización y reconceptualización de la noción del desarrollo sostenible y de las dimensiones que lo comprenden, están lejos de resultar en la consolidación de un consenso en torno a la definición del término. Aún así, alcanzar el desarrollo sostenible sigue siendo un objetivo importante en las agendas internacionales —con el gran impulso desde 2015 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas —ODS— (UN, 2015)— y nacionales, 30 años después que el concepto fue lanzado por dicha institución, aunque nos enfrentamos todavía a grandes retos que superar de cara a contar con mayor claridad, al mismo tiempo que acuerdo social, en la definición e implementación del desarrollo sostenible. En particular, nos referimos a la complejidad y marcada ambigüedad que identifican un concepto (Smouts, 2008; Theys, 2014; Zaccai, 2011) que, como más adelante se explica, al mismo tiempo ha hecho que este goce de una contrastada aceptación entre agentes sociales pertenecientes a ámbitos muy diversos (desde el económico y el político, al social), con agendas discordantes y en ocasiones opuestas. Se trata, en consecuencia, de una noción caracterizada por su naturaleza paradójica.

Si bien el concepto de desarrollo sostenible se fundamentó en su origen en las evidencias empíricas crecientes sobre el deterioro medioambiental severo causado por la actividad humana (IUCN, 1980; WCED, 1987), en el referente Informe Brundtland es notorio el esfuerzo por dar un sentido social más amplio al concepto de sostenibilidad¹.

Nos referimos a la exaltación de la idea por la cual los conflictos medioambientales son causa, a la vez que consecuencia, de las profundas desigualdades económicas y sociales en las sociedades contemporáneas.

No obstante, la literatura sobre el concepto de desarrollo sostenible se ha enfocado principalmente en su dimensión medioambiental, seguida de la económica, y en detrimento de su perspectiva social. La reciente propuesta de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (NU, 2015) abre una gran oportunidad a la implementación de la perspectiva social del desarrollo sostenible, aunque no han estado exentos de críticas sustanciales (Cereceda *et al.*, 2016; Holden *et al.*, 2014; Linnerud y Holden, 2016; Hák *et al.*, 2016; Costanza *et al.*, 2016; Takeuchi *et al.*, 2016; Messerlin, 2017). La necesaria integralidad e integración de la perspectiva social en el contexto del desarrollo sostenible, así como la supresión de las contradicciones entre esta perspectiva y la medioambiental, son asuntos que requerirán una profundización en este nuevo contexto de los ODS.

El presente artículo tiene como objetivos: a) por una parte, recoger los principales argumentos que conforman la discusión académica y política en torno al concepto de desarrollo sostenible, y así mostrar el déficit de atención que históricamente ha recibido la dimensión social; b) exponer la importancia de la dimensión social en su contribución a un cambio de paradigma de la noción de desarrollo sostenible, en particular a través de conceptos como los de equidad y de justicia ambiental (objetivo principal de este trabajo), y otros como son el espacio ambiental, la huella ecológica, la deuda ecológica, o el principio de precaución. El objetivo entonces de este artículo se dirige no solo a constatar que, casi tres décadas después, solo recientemente la dimensión social del desarrollo sostenible empieza a tomar cuerpo institucional a través del compromiso de Naciones Unidas, sino también a identificar y analizar aquellos elementos de la dimensión social con potencial para aportar cuestiones centrales para la construcción de un nuevo paradigma de la Sostenibilidad Justa.

1 Los términos 'desarrollo sostenible' y 'sostenibilidad' (a veces denominado 'sustentabilidad') se tratarán indistintamente, ya que su distinción no es crucial para la presente argumentación.

EL CONCEPTO DE DESARROLLO SOSTENIBLE: AMBIGUO, NEUTRAL, UNIFICADOR, DISPUTADO

La literatura es muy fecunda con contextos y marcos teóricos diversos de un buen número de definiciones del desarrollo sostenible (Riechmann, 1995; Jollivet, 2002; Aubertin y Vivien, 2006; Urteaga, 2008; Da Lage, 2008; Holden *et al.*, 2014); aquí introduciremos aquellas que más repercusión han tenido, al objeto de enmarcar el debate argumentativo que se realizará posteriormente en relación a la dimensión social del desarrollo sostenible.

Así, si bien *The World Conservation Strategy* (IUCN, 1980) ha sido considerado como el primer documento en ofrecer una definición del término, y si bien según Langhelle (2000) la manifestación más temprana del concepto se puede encontrar en un informe realizado en 1976 por *The World Council of Churches*, la definición ofrecida por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo de las Naciones Unidas en la publicación *Our Common Future* (WCED, 1987), es la de mayor difusión y referencia en un intenso y rico debate sin precedentes sobre la sostenibilidad planetaria (Ciegis *et al.*, 2015). Es más, dadas la cantidad y diversidad de definiciones que se han producido, Holden, *et al.* (2014) consideran que es relevante volver a la definición original utilizada en el Informe Brundtland (1987), donde se define el desarrollo sostenible como el “desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (WCED, 1987: 8), e incluye dos dimensiones conceptuales clave: las necesidades sociales y los límites biofísicos del planeta, ambas como premisas necesarias del desarrollo sostenible. De ahí, su plena actualidad y la necesidad de seguir basándose en dicha definición (Griggs *et al.*, 2013).

El concepto de necesidades hace referencia a las necesidades básicas de los más desfavorecidos del planeta, a los cuales se debería dar la máxima prioridad (WCED, 1987: 8), identificando la pobreza y la distribución desigual de los recursos como las causas principales de la degradación medioambiental:

Un mundo en el que la pobreza y la desigualdad son endémicas, siempre será proclive a las crisis ecológicas o de cualquier otro tipo. El desarrollo sostenible requiere satisfacer las necesidades básicas de todos y extender a todos la oportunidad de satisfacer sus aspiraciones de una vida mejor (WCED, 1987: 44).

Por su parte, la noción de límites biofísicos del planeta no se refiere a límites absolutos, sino a “las limitaciones impuestas por el estado de la tecnología y la organización social de los recursos medioambientales, e impuestas por la capacidad de la biosfera de absorber los efectos de las actividades humanas” (WCED, 1987: 8). En este sentido, es preciso, por tanto, expresar estas limitaciones en términos de niveles máximos y mínimos, de manera que debería existir un nivel máximo de degradación ambiental por encima del cual no sufran ni las comunidades ni los individuos, y análogamente debe existir un nivel mínimo de calidad medioambiental al que la sociedad tiene derecho a disfrutar.

A su vez, la definición expuesta en el Informe Brundtland se fundamenta en el concepto de equidad entre las generaciones actuales y las futuras. La equidad distributiva y colectiva entre generaciones, o la capacidad para compartir el bienestar entre las generaciones actuales y las futuras, son asuntos que van así a irrumpir de manera prometedora en el debate sobre el desarrollo sostenible (Holden *et al.*, 2014).

De este modo, los conceptos de equidad y justicia en materia de medio ambiente toman forma a partir de nociones más amplias, como las de justicia ambiental, distribución social ecológica o distribución intergeneracional del deterioro medioambiental. Con ello se pone en cuestión el principio de eficiencia económica hasta entonces predominante, basado en el libre mercado, la competitividad y el crecimiento económico como las principales vías para conseguir el desarrollo sostenible. Se trataría de los costes “ocultos” —económicos, ambientales y sociales— de la contaminación ambiental del modelo económico hegemónico de las sociedades contemporáneas. Basta recordar al respecto la herencia del Cambio Climático, que causado por las generaciones actuales en base a un principio de

eficiencia económica de corto plazo, recibirán las generaciones futuras.

Lafferty y Langhelle (1999: 43) apuntan que la aproximación a la sostenibilidad que llevan a cabo tanto Naciones Unidas como la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN, 1980: sección 1, párrafo 4) es, ante todo, de carácter antropocéntrico, y, además, que al basarse en el esquema clásico de coste/beneficio, estas instituciones ignoran la posición social de origen de los individuos o de los grupos sociales, como asunto clave del desarrollo sostenible. Esto nos indica que al dejar la responsabilidad de la distribución intra-generacional a la generación en cuestión, se asume que sus decisiones con respecto a la redistribución entre sus propios miembros no afectan (de manera injusta) a la redistribución entre generaciones.

Sin embargo, el informe de Naciones Unidas sitúa a la justicia social en estrecha relación con la protección medioambiental como el eje vertebrador del concepto de desarrollo sostenible, lo que representa un avance sobre la definición presentada por la IUCN (1980), con un enfoque ante todo ecológico, que aunque vincula la sostenibilidad a cuestiones más amplias, como las sociales o las económicas, no identifica la centralidad de la justicia social.

Al mismo tiempo, como resultado de lo anterior, la creciente preocupación social por las cuestiones ambientales representa la condición necesaria para el impulso y la redefinición continua del concepto de desarrollo sostenible, así como su progresiva incorporación al debate social y político.

Así, en este proceso, se han mostrado obsoletas tanto las concepciones meramente conservacionistas, al manifestar una clara inflexibilidad en su discurso, como las orientaciones en las que ha predominado el debate sobre el desarrollo económico atendiendo ante todo al Producto Interior Bruto.

Por el contrario, el concepto de desarrollo sostenible se ha caracterizado por ser marcadamente más elástico y por proponer una visión integral e integradora del bienestar de las sociedades (Dresner, 2002). El propósito del desarrollo sostenible no es detener el proceso actual de desarrollo de la sociedad moderna, sino que trata de redirigirlo mediante la transformación de las estrategias de desarrollo existentes (Dresner, 2002: 63). En esa línea, Fisk

(2010), desde el trípode Personas, Planeta, Beneficios económicos, destacó que las empresas deberían buscar sus propósitos de negocio más allá de exclusivamente la maximización del beneficio, a fin de reflejar su preocupación por el futuro global del planeta.

Así, el atractivo del desarrollo sostenible cabe reconocerlo, según algunos autores, en su naturaleza unificadora o integradora, 1) como ideal político, al igual que los de democracia, justicia o libertad (O'Riordan, 1993), 2) como algo universalmente deseado, entendido de manera diversa, extremadamente difícil de captar, pero que permanece, como la democracia (Lafferty, 2004: 36); y que junto con la equidad, se trata de nociones abstractas y universales (Sneddon *et al.*, 2006: 264), que implican una visión de la deseabilidad de un mundo justo y medioambientalmente sostenible (Sneddon *et al.*, 2006: 260-261), donde parece que “hay un sentido general de que la sostenibilidad es una cosa buena, pero que todavía requiere de definición y elaboración” (Jabareen, 2008: 2).

Su naturaleza integradora puede, en gran medida, explicarse por la aparente neutralidad del término, así como la tendencia a ser utilizado por agentes con intereses diferentes o pertenecientes a formaciones u organizaciones de distinta índole.

Previamente Lélé (1991: 607) anticiparía esta propiedad, afirmando que aquellos individuos que partían de posiciones opuestas —como era el debate desarrollo *versus* medio ambiente— han sido capaces de encontrar en el concepto de desarrollo sostenible un terreno común sin comprometer sus posiciones propias. En un sentido similar, Torgerson (2005) señaló cómo la ambigüedad del término provoca que actores de diferentes ámbitos acerquen posturas incluso cuando no están de acuerdo sobre una acción particular, por lo que quizá no debería ser definido con demasiada exactitud. García (1999: 8) va más allá, al afirmar que el término desarrollo sostenible es “científicamente inconstruible; culturalmente desorientador; y políticamente, engañoso”. Es lo que Dale (2001) ha denominado como ambigüedad constructiva. De esa manera, en el dilatado consenso sobre la comprensión del concepto, el hecho de clamar por una ética global de la sostenibilidad lo convierte en prerequisite para el

cambio, al igual que por la adopción que apoya una “colaboración mundial” (*global partnership*) para el desarrollo sostenible promulgado en la Cumbre de la Tierra en Río (Wetlesen, 1993).

En definitiva, en esta imprecisión se fundamenta la fortaleza del concepto, su fuerza política (Lafferty *et al.*, 1999: 1), todo lo cual sugiere una falta de supremacía entre discursos diferentes como son el ecologismo y el desarrollismo (O’Riordan, 1993), cuando es obvio que se está lejos de un balance equilibrado entre ambos polos.

Más aún, Jacobs (1999) señala que la clave del desarrollo sostenible no es únicamente que sea un concepto ambiguo, sino que sea esencialmente un concepto sujeto a oposición argumentativa y que permite una gran variedad de interpretaciones y concepciones, como ocurre con objetivos políticos como la libertad, la justicia social o la democracia, entre otros.

Lo anterior supone necesariamente consecuencias sobre la capacidad del concepto para la formación de una “visión global” con respecto al futuro del planeta; es decir, sobre su potencial para conseguir situar la cuestión de la sostenibilidad planetaria como una de las prioridades de la agenda política internacional, o al menos como objeto de reflexión de trascendencia para la opinión pública, y para hacer del mismo el elemento central de las políticas de los gobiernos, agencias internacionales, u organizaciones privadas; lo cual a su vez explicaría la amplia gama de definiciones presentes.

Pero para las perspectivas críticas, la vaguedad de su significado y sus opuestas “concepciones del concepto”, aunque legítimas, son incompatibles en el plano práctico, así como objeto de disputas (Connelly, 2007: 262). Campbell (1996: 301) que ya tempranamente suscribía el éxito del término al argumentar que “en la batalla de las ideas públicas, la sostenibilidad ha ganado: la tarea de los próximos años es simplemente trabajar en los detalles y reducir la brecha existente entre la teoría y la práctica”.

Ese es precisamente el papel de liderazgo que continua teniendo las Naciones Unidas, desde el Informe Brundtland pasando por todas las Conferencias sobre medio ambiente, al haber

sido capaz de acordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible —ODS— (NU, 2015), como un plan de acción concreto hasta el 2030, con 17 objetivos y 169 metas, no solo para los países en desarrollo como principalmente ocurría en propuestas anteriores, sino también para los países económicamente desarrollados.

En este sentido, se plantean preguntas relacionadas con la posibilidad real de la intención y capacidad de transformación social que tiene el concepto de desarrollo sostenible ante esta oportunidad histórica.

En resumen, si bien la conceptualización del desarrollo sostenible se caracteriza por tender puentes entre muy diversos sectores de la sociedad, consigue al mismo tiempo ser una fuente de constante división argumentativa, prevaleciendo como un concepto desconcertante aunque con capacidad de acción, como ha puesto de manifiesto los ODS con sus metas concretas a conseguir al año 2030.

LA CRUCIAL DIMENSIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO SOSTENIBLE ¿LA ETERNA OLVIDADA?

La justicia y la equidad social, junto con la conservación del medio ambiente, constituyen los principios fundamentales establecidos en el concepto de desarrollo sostenible expuesto por el referente Informe Brundtland. Con todo, este axioma no es exclusivo del Informe Brundtland ya que queda recogido en informes anteriores y posteriores, así como en Cumbres Internacionales. Entre estas, destacan por su especial repercusión internacional las Conferencias de Estocolmo (1972) y de Río (1992), en las que la perspectiva social del desarrollo sostenible ha estado siempre presente en mayor o menor medida². Los principales componentes del bienestar según esta última son, entre otros, la equidad y la integridad medioambiental. Los

2 La Declaración de Estocolmo (1972: apartado 6) dice que “La defensa y el mejoramiento del medio ambiente humano para las generaciones presentes y futuras se ha convertido en meta imperiosa para la humanidad, que ha de perseguirse al mismo tiempo que las metas fundamentales ya establecidas de la paz, y el desarrollo económico y social en todo el mundo”.

recientes Objetivos de Desarrollo Sostenible (NU, 2015) han culminado la inclusión de la perspectiva social, donde 10 de los 17 objetivos³ serían constitutivos del pilar social del desarrollo sostenible, otro asunto es su mayor o menor articulación integrada, en particular con el pilar medioambiental, así como las posibles contradicciones (Cereceda *et al.*, 2016) entre las 162 metas concretas establecidas para la consecución de dichos objetivos.

En concreto, el central principio de equidad —actual objetivo 10 de los ODS— ha sido, y sigue siendo, un principio extensamente estudiado en la literatura, tanto en lo que respecta a su teorización como en su verificación empírica. Se basa en la idea del acceso equitativo a los recursos globales, y se ha concentrado, en lo que respecta al desarrollo sostenible, principalmente en sus consecuencias distributivas, las cuales han afectado sobre todo a aquellos grupos sociales que sufren exclusión social (UN, 2015). En consecuencia, la cuestión de la equidad se presenta como un aspecto fundamental de las políticas medioambientales, de manera que cualquier política que los gobiernos lleven a cabo para paliar el deterioro medioambiental debería ser evaluada por sus consecuencias distributivas (Miller, 2004; López, 2014). Los principios de equidad y justicia social —actuales objetivos 10 y 16 de los ODS—, en materia medioambiental devienen relevantes tanto para las cuestiones de procedimiento (cómo se toman las decisiones), como para las cuestiones derivadas del consecuencialismo (el resultado de estas decisiones) (Munasinghe, 2001).

Igualmente, los principios básicos del desarrollo sostenible apelan a la distribución justa de aquellos recursos naturales que son finitos, con el propósito de reducir el impacto que esta escasez

supone tanto en las estructuras y organizaciones sociales como en los individuos. Más aún, Jacobs (1999: 32) entiende que esta concepción “igualitaria” del desarrollo sostenible fue la que motivó el Informe Brundtland, donde se indica que “la desigualdad es el principal problema medioambiental del planeta” (WCED, 1987: 6), de tal manera que en aquellos lugares donde la explotación y la degradación medioambiental son un hecho, “casi siempre hay cuestiones asociadas como las de justicia social, equidad, derechos y calidad de las personas para la vida en su sentido más amplio” (Agyeman *et al.*, 2002: 77).

Autores de la corriente de la economía ecológica, como Torras y Boyce (1998), afirman y corroboran empíricamente que la desigualdad es la causa de la degradación del medio ambiente físico, y, por tanto, que la equidad social no sólo sería importante como fin en sí mismo, sino también como un medio para la protección medioambiental. Más radicalmente, para Bookchin (1993: 1), desde su perspectiva de la ecología social, los problemas medioambientales están enraizados en los problemas sociales, llegándolo a concretar en que los conflictos económicos, étnicos, culturales y de género, entre otros, están en el núcleo de los problemas ecológicos más graves a que nos enfrentamos como sociedades.

En suma, las asimetrías sociales espaciales y temporales, o las desigualdades en la utilización del medio ambiente físico, los recursos naturales, o la localización de los residuos (O'Connor *et al.*, 1998), hacen que “la dimensión social sea crítica, dado que la sociedad injusta es poco probable que sea sostenible en términos ambientales o económicos a largo plazo” (Haughton, 1999: 64).

En un estudio llevado a cabo por Torras y Boyce (1998) —en concordancia con la hipótesis de la Curva Medioambiental de Kuznets (1955)⁴— sobre la correlación existente entre los niveles de renta, desigualdad y contaminación, se concluye que la

3 1) Fin de la Pobreza; 2) Hambre Cero; 3) Salud y bienestar; 4) Educación de calidad; 5) Igualdad de género; 6) Agua limpia y saneamiento; 7) Energía asequible y no contaminante; 8) Trabajo decente y crecimiento económico; 9) Industria, innovación e infraestructura; 10) Reducción de las desigualdades; 11) Ciudades y comunidades sostenibles; 12) Producción y consumo sostenibles; 13) Acción por el clima; 14) Vida submarina; 15) Vida de ecosistemas terrestres; 16) Paz, justicia e instituciones sólidas; 17) Alianza para lograr los Objetivos.

4 Para una crítica de esta hipótesis, véase: Cavlovic, T. A., Baker, K. H., Berrens, R. P. & Gawande, K. (2000). A meta-analysis of environmental Kuznets curve studies. *Agricultural and Resource Economics Review*, 29(1), 32-42; Catalán, H. (2014). Curva ambiental de Kuznets: implicaciones para un crecimiento sustentable. *Economía Informa*, 389, 19-37.

alfabetización, los derechos políticos y las libertades civiles parecen ser buenos predictores de los niveles de contaminación en los países con una renta per cápita baja. Igualmente, se encontró que de los países estudiados, aquellos con mayores ingresos per cápita están asociados a niveles de contaminación menores, probablemente como consecuencia de una mayor demanda social de calidad ambiental, la cual aumentaría con el nivel de renta.

Esta mayor conciencia ambiental en la sociedad ha derivado en una menor tolerancia de la población al deterioro medioambiental, así como en un aumento de su percepción sobre el grado de gravedad de la contaminación, ampliando así el concepto de ‘impacto ambiental’.

Si bien es razonable argumentar que el Informe Brundtland asume que la pobreza y la desigualdad pueden ser parte causante de la insostenibilidad medioambiental, al igual que la reducción de la pobreza y una mayor equidad y justicia social pueden contribuir al logro del desarrollo sostenible, Dobson (1998: 15) no opina que en este importante documento se exprese claramente esta doble interrelación.

La literatura también recoge posiciones donde se señala cómo la sostenibilidad y la justicia social no han ido, o van, necesariamente de la mano, de manera que la sostenibilidad con frecuencia conlleva injusticias y la justicia social puede implicar deterioro ambiental (Dobson, 1998).

Para Dobson (1998) la eliminación de la pobreza implicaría que más personas tendrían acceso a recursos finitos. De este modo, en un mundo con recursos naturales finitos, el hecho de que más personas tengan acceso a estos recursos implica menos recursos para todos, y, por lo tanto, la necesidad de una distribución más equitativa de los recursos naturales existentes. Esta es precisamente una de las contradicciones que se identifican (Cereceda *et al.*, 2016) en relación a los recientes Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y que habrá que esperar a ver cómo se resuelven en la práctica.

De nuevo conviene recordar el seminal Informe Brundtland (WCED, 1987) que pone de relieve la relación entre la justicia social y el vínculo ‘pobreza-medio ambiente’, y se refiere, básicamente, a que la redistribución internacional de los recursos en

favor de países económicamente menos desarrollados es necesaria para el objetivo de reducir la degradación medioambiental.

Hurrell y Kingsbury (1992: 39) señalaban cómo en la era de las políticas del ambientalismo global, “la principal fisura es entre el mundo desarrollado y el no desarrollado, y el medio ambiente global tiene el potencial de ser la mayor fuente de confrontación entre el Norte y el Sur como asunto fundamental en política internacional”.

En particular, en el ámbito de la sostenibilidad global se dan distintos retos en la interacción entre los países ricos y los países pobres, en cuanto a la responsabilidad de los primeros sobre los segundos (principios 7 y 8 del Informe Brundtland, NU, 1993), en la responsabilidad moral de los países desarrollados para erradicar la pobreza en el mundo, cambiar las pautas de consumo, o desarrollar la tecnología que posibilite la transición hacia el desarrollo sostenible global, además de llevar a cabo políticas de protección del medio ambiente igualmente en los países en vías de desarrollo (Lafferty *et al.*, 1999: 221).

Así, en el Informe —a diferencia de los recientes ODS— se llama la atención sobre el impacto medioambiental de las relaciones Norte-Sur, en concreto al contemplarse que el consumo conspicuo a nivel global conduce a la degradación medioambiental, la cual influye significativamente en las comunidades más desfavorecidas del mundo (WCED, 1987: 27-28). En este sentido, se puede decir que “la sostenibilidad no debe pretender alcanzarse a expensas de las aspiraciones legítimas de los pobres para alcanzar el desarrollo de los ricos, y el desarrollo se presenta como condición moral y práctica por alcanzar la sostenibilidad” (Achterberg, 1996: 158). Por su parte, tampoco todo vale en la lucha contra la pobreza si ello produce mayor deterioro ambiental (Pardo, 2010).

A pesar de ello, en el Informe Brundtland, la cuestión de justicia social en el contexto de los países económicamente desarrollados está mucho menos destacada, y en general es ignorada (Jacobs, 1999). En los países industrializados del Norte también son significativas cuestiones como el desempleo, la mala calidad de vida, la inaccesibilidad a un sistema sanitario universal y la

exclusión social por motivos de raza, género, clase social, religión, entre otros, de manera que, según Riechmann (1995: 3), “el desarrollo sostenible no es sólo una cuestión del Sur, ni fundamentalmente del Sur, sino sobre todo del Norte, de un Norte mal desarrollado”.

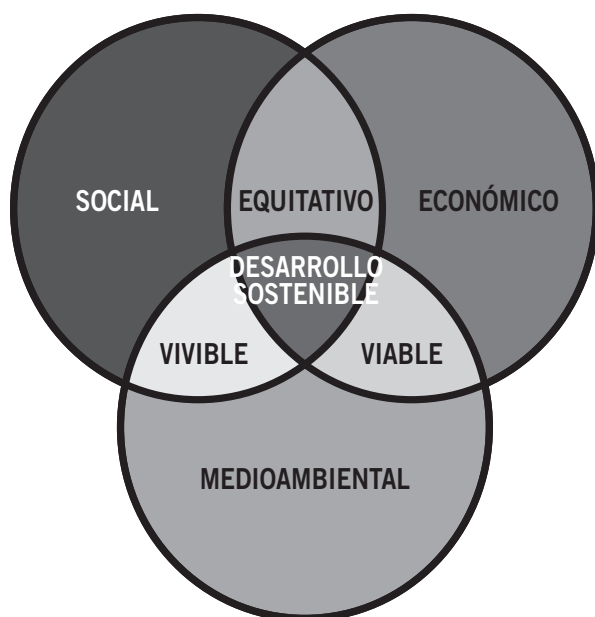
El concepto de desarrollo sostenible debe, por tanto, abordar estas injusticias sociales si persigue lograr los principios fundamentales establecidos en el Informe Brundtland. Los objetivos sociales, económicos y medioambientales deben “ir de la mano” tanto en los países en vías de desarrollo como en las economías desarrolladas, para que el desarrollo sostenible pueda lograrse, ya que el desarrollo sostenible resulta en la integración de los objetivos de tres ámbitos: el económico, ambiental y social (WCED, 1987), tal como muestra la Figura 1.

Naciones Unidas (WCED, 1987), posteriormente junto con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2001) y la Unión Inter-

nacional para la Conservación de la Naturaleza (2006), propone que los tres ámbitos del desarrollo sostenible (el económico, el ambiental y el social) están interrelacionados a partir de tres principios o categorías analíticas, como son los de vivible (o soportable), equitativo y viable.

Así, el Informe Brundtland recoge que 1) en lo que respecta al crecimiento económico, este debe darse atendiendo a la capacidad de carga de los ecosistemas, para que las generaciones futuras cuenten con igual o mejor calidad de vida; 2) el principio de equidad social implica que el énfasis se pone en la equidad y la justicia social, la distribución justa de recursos, tanto intra-generacional como inter-generacional; 3) la protección ambiental sea abordada con visión a largo plazo, de manera que el crecimiento económico sea consecuente con el ritmo de consumo de los recursos naturales y la degradación de los ecosistemas, y así evitar, entre otros, el colapso del planeta.

Figura 1. El Diagrama del Desarrollo Sostenible



Fuente: WCED 1987; OCDE 2001; IUCN 2006

En consecuencia, este esquema pone de relieve la autonomía, a la vez que la interdependencia, entre estos tres ámbitos, y aboga por la integridad en cada uno de ellos, a la vez que por necesidad de su integración mutua, todo lo cual posibilitaría que no sean contradictorios ni incompatibles.

No obstante, y como ya se ha indicado, la fértil literatura sobre el concepto de desarrollo sostenible se ha ocupado históricamente sobre todo de la dimensión medioambiental del concepto, seguida de económica, generalmente relegando a un último plano la perspectiva social, como su pilar más débil (Lehtonen, 2004; Murphy, 2012), y en todo caso, cuando la dimensión social ha sido reconocida, lo ha hecho integrada en la categoría del bienestar social y como un añadido, pero con ningún vínculo a la protección medioambiental (Boström, 2009). Ha sido con los recientes ODS cuando se ha incorporado ampliamente la dimensión social del desarrollo sostenible, como un listado de metas a conseguir, aunque, como decíamos anteriormente, no exento de contradicciones.

Se ha asumido así, que negar la dimensión social llevaría a las instituciones a no ser capaces de responder a las necesidades de la sociedad, que deberían apoyarse sobre elementos propios de la esfera social e institucional como las ideas y teorías en torno a la equidad, la movilidad social, la participación, la atribución de poder o empoderamiento (*empowerment*) (Murphy, 2012; Sianipar *et al.*, 2013), la identidad y el desarrollo cultural en la dimensión social de la sostenibilidad.

A la hora de explicar la escasez histórica de atención recibida en la literatura de los aspectos sociales de la sostenibilidad, Bebbington y Dillard (2009: 157) ponen el acento en dos razones. Por una parte, sostienen que la dimensión social parece que presenta retos diferentes y más complicados de cara a su especificación, comprensión y comunicación que los presentados por la sostenibilidad medioambiental, ya que no existe una base científica comúnmente aceptada para el análisis o una unidad de medida común, como sí ocurre en la dimensión económica de la sostenibilidad.

Miller (2004) por su parte señaló la gran dificultad que se deriva de la evaluación de la justicia social en el ámbito de la sostenibilidad ambiental;

más aún, este autor explica la complicación de definir el término justicia social, afirmando que los intentos al respecto se preocupan principalmente por el acceso de las personas a los recursos según sus ingresos, y no por los derechos sociales más amplios.

En esa línea, Bebbington y Dillard (2009) esgrimen al respecto que la noción de sostenibilidad o desarrollo sostenible tiene sus orígenes modernos en cuestiones relacionadas con la sostenibilidad medioambiental, de tal modo que las cuestiones sociales han sido, en algunas ocasiones, percibidas con una importancia secundaria o relacionadas únicamente con elementos propios de los países empobrecidos o en vías de desarrollo.

Efectivamente, han sido escasos los análisis relativos a la interacción entre la dimensión social y la medioambiental (Lehtonen, 2004; White y Lee, 2009; Murphy, 2012), incluyendo los importantes ODS. Sin embargo, cabe reconocer en el concepto de desarrollo sostenible la búsqueda de la integración de estas cuestiones desde sus orígenes, tal y como se ha podido observar en el proceso de definición y concreción de este concepto, ya que: 1) son cruciales la mejora de la calidad de vida de los individuos a través del medio ambiente y su naturaleza distributiva; 2) la premisa de que existe una relación —funcional y normativa— entre la pobreza y el sufrimiento de los efectos medioambientales negativos (Langhelle, 2000).

Ulrich Beck (1992) acuña el término ‘sociedad del riesgo’ para, junto con Luhmann (2006), repensar los riesgos de nuevo cuño a los que se enfrentan las sociedades contemporáneas: los peligros invisibles o dispersos, como por ejemplo los desechos nucleares, el tráfico, la alimentación moderna, los desastres naturales, las inundaciones, o el cambio climático, entre otros; y su comparación con los riesgos añadidos de la complejidad tecnológica en las sociedades modernas, del riesgo técnico-institucional como parte del desarrollo, y que da lugar a un importante despliegue teórico. En esa línea, Murphy (1994) crea la categoría de ‘clases medioambientales’ o estructura de clases ambientales, la cual hace referencia a la existencia de dos clases sociales diferenciadas: una clase social privilegiada que disfruta y se beneficia de entornos de alta

calidad ambiental, y otra clase explotada que es la que ante todo sufre las consecuencias negativas de la degradación medioambiental.

En definitiva, tal y como señalan Agyeman *et al.* (2002) y corrobora aún actualmente las Naciones Unidas (2015), en todas las partes del mundo los sectores de la población con escaso poder político y económico son los más marginados y vulnerables, y también, de forma significativa, son los más sensibles a la actual crisis medioambiental. ¿Cómo puede, por tanto, el desarrollo sostenible contribuir a un cambio de paradigma que le acerque plenamente a la dimensión social?

Ese es el gran reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

LA NOCIÓN DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y SU CONTRIBUCIÓN A UN CAMBIO DE PARADIGMA: LA SOSTENIBILIDAD JUSTA

Bajo el contexto argumental expuesto anteriormente, se desarrollan varios conceptos que van a jugar un papel central en el marco de las posibilidades que se dan en el proceso de interrelación entre la dimensión social y la medioambiental, como es el de justicia ambiental (objeto de este trabajo), pero también otros como son: el principio de precaución, y las conceptualizaciones de espacio ambiental, huella ecológica y deuda ecológica, que aquí solo se indican someramente.

Lo que ha sido denominado como 'justicia ambiental' es una noción que, mediante la incorporación de cuestiones de justicia social, pretende ampliar el discurso medioambiental tradicional (Agyeman *et al.*, 2003). Esta se origina (Arriaga y Pardo, 2011) como un fenómeno de protesta social que se inicia principalmente en Estados Unidos (Bullard, 2005) y, desde hace algo más de una década, se ha extendido por toda Europa, reconociendo la desigualdad en la distribución espacial y social tanto de los impactos medioambientales negativos como de aquellas implicaciones positivas derivadas de la aplicación de las normativas y políticas públicas en materia de medio ambiente.

En el caso de Europa, los estudios empíricos realizados sobre las injusticias ambientales no se

llevaron a cabo hasta la década de los 90, y principalmente en el Reino Unido. Uno de los primeros y más importantes trabajos se realizó en 1999, con la publicación de la organización *Friends of the Earth* (FoE) de un informe sobre la correlación geográfica entre la renta familiar y la localización de las fábricas contaminantes en el Reino Unido (McLaren *et al.*, 1999). Las conclusiones que se alcanzaron no fueron positivas. Así, los hogares ingleses y galeses con ingresos por debajo de 5000 libras tenían una probabilidad dos veces mayor de vivir cerca de una fábrica contaminante que aquellos hogares con ingresos superiores a 6000 libras; más del 60 % de las instalaciones industriales más contaminantes, tanto de Inglaterra como de Gales, se encontraban localizadas en áreas donde los ingresos familiares promedio eran menores de 5000 libras; también se señala en este informe cómo más del 99 % de las fábricas más contaminantes de Londres estaban situadas en zonas donde las comunidades tenían ingresos menores a la media. A este informe le siguieron inmediatamente un conjunto de estudios que mostraron patrones similares en sus conclusiones (McLeod *et al.*, 2000; Pennycook *et al.*, 2001; Brainard *et al.*, 2002).

En España, la correlación entre nivel socioeconómico bajo y mayor exposición a componentes ambientales tóxicos o peligrosos ha sido igualmente corroborada. Así, uno de los primeros estudios explícitos sobre la existencia de injusticias ambientales fue la realizada por Bosque Sendra *et al.* (2001-2002). En el mismo se evaluaba el grado de justicia ambiental que existía en la distribución de instalaciones tóxicas y de residuos en la Comunidad Autónoma de Madrid⁵, concluyéndose que, particularmente en el sudeste de Madrid, es posible encontrar casos de injusticia ambiental ya que existe una discriminación en contra de ciertas comunidades de bajos ingresos en el disfrute de la calidad ambiental. Los autores también deter-

5 Existen más estudios explícitos sobre la justicia ambiental realizados en España. Por ejemplo: Moreno Jiménez (2007) y Moreno Jiménez y Cañada Torrecilla (2007). Cabe mencionar estudios anteriores que relacionan impactos ambientales y desigualdad social —aunque no explícitamente justicia ambiental— sobre Extremadura y Aragón de Artemio Baigorri, Mario Gaviria y Juan Serna.

minaron que, en el área objeto del estudio, determinados riesgos ambientales se imponen a aquellas personas que son más vulnerables, y por lo tanto, menos capaces de oponerse a la localización de las instalaciones, debido a su falta de influencia tanto política como económica. Previamente, en un estudio comparativo entre el Reino Unido y España sobre la gestión de los residuos, realizado por Enrique Laraña entre 1996-1999, y no publicado, se llegó a resultados similares.

Esas correlaciones corroboran el terreno común que comparten el desarrollo sostenible y la justicia ambiental, en el que para Agyeman *et al.* (2003) se encuentra el paradigma denominado 'Just Sustainability' o 'Sostenibilidad Justa', y que surge de la definición de sostenibilidad que nos indica "la necesidad de garantizar una mejor calidad de vida para todos, ahora y en el futuro, de una manera justa y equitativa, al mismo tiempo que se vive dentro de los límites de la capacidad de los ecosistemas" (Agyeman *et al.*, 2003: 5).

Este paradigma simboliza un puente entre la visión tradicional —y también la más difundida— del desarrollo sostenible percibido como sostenibilidad medioambiental, y la justicia ambiental, ya que los dos discursos son complementarios (Agyeman, 2005). Con el fin de servir como canal, Agyeman (2005) tiene igualmente en cuenta cómo el discurso de la sostenibilidad medioambiental ha fracasado en la creación de un "proyecto político realista y basado en la justicia" y cómo, por el contrario, el discurso de la justicia ambiental ha prosperado en su propósito de "incorporar la justicia en la agenda medioambiental" (Agyeman, 2005: 99).

A su vez, en lo que respecta a la cuestión de la plena incorporación de la dimensión social en el diálogo continuo en torno al desarrollo sostenible, que ha obtenido una magnífica oportunidad con el consenso mundial sobre los ODS de las Naciones Unidas, es necesario contemplar también el papel del principio de precaución⁶. Se trata de una noción

que ha sido aceptada por muchos gobiernos nacionales e instituciones supranacionales (como Naciones Unidas y la Unión Europea) como principio que guía las políticas ambientales, pudiendo ser parte fundamental de cualquier política de protección ambiental en todos los niveles y ámbitos.

Si bien la literatura recoge definiciones variadas, el principio de precaución aboga por la anticipación al daño (como cautela) para que no suceda. Se trata de una noción que se muestra especialmente relevante como instrumento para la reflexión y praxis política y de las políticas, o de cara a la legislación sobre asuntos como el cambio climático, la radiación, los productos tóxicos y peligrosos, la deforestación masiva, las transformaciones genéticas de los alimentos, la utilización de hormonas de crecimiento en los animales, entre otros, que de nuevo pudieran afectar de manera negativa e irreversible no sólo al medio ambiente sino también a la salud humana.

El principio de precaución es un área muy prometedora para aquellos paradigmas que están defendiendo la creación de un terreno común entre la justicia ambiental y el desarrollo sostenible, ya que se encuentra como uno de los cinco puntos fundamentales propuestos como base de un marco jurídico internacional para la justicia ambiental (Agyeman, 2005). De forma más explícita, Bullard (2005: 28) afirma que "el marco de la justicia ambiental descansa sobre el principio de precaución que protege a los trabajadores, las comunidades y los ecosistemas".

Igualmente, el principio de precaución es concordante con el paradigma de 'Sostenibilidad Justa' ya que se refiere a la paliación de la tensión a que se ve sometido el medio ambiente biogeofísico como resultado de los patrones actuales de desarrollo, "quedando claro desde el principio que el mundo precaucionario se sitúa más allá del horizonte del optimismo evolutivo" (Ramos Torre, 2003: 24).

Al mismo tiempo, si se quiere proteger no solo a las generaciones actuales sino también a las futuras, es necesario enmendar las consecuencias negativas que las actividades sociales actuales causan al medio ambiente, así como conseguir que el daño que estas realizan no sea irreparable, como se señala en la definición de 'Sostenibilidad

6 El principio de precaución irrumpe durante los años 70 en Alemania Occidental, para posteriormente formar parte de la Declaración de Río (principio n.º 15), de la Conferencia Wingspread Conference on Implementing the Precautionary Principle (Wisconsin, 1998) y del Consejo Europeo que lo incorpora en el 2000 (CE, COM 2000: 14).

Justa': "[...] ahora y en el futuro" (Agyeman *et al.*, 2003: 5).

En esa línea, Ramos Torre (2003: 25) nos informa de la impopularidad de la conceptualización precaucionista, dado que esta propone medidas que "pueden poner en cuestión la continuidad del proceso de desarrollo sobre el que se ha edificado el consenso social en el último siglo". Es decir, se trata esta de una idea coherente con la tesis propuesta por Agyeman (2005) sobre el cambio hacia un nuevo paradigma que desafíe el *statu quo* actual⁷.

Se ha argumentado que el paradigma históricamente hegemónico del desarrollo sostenible, preocupado principalmente en cuestiones medioambientales, ha tratado únicamente de mejorar las políticas existentes, siendo en consecuencia necesario un cambio de planteamiento, idear un nuevo paradigma en el que la sociedad y los valores sociales se antepongan a la economía, y se alejen de los actuales modelos de desarrollo basados en la lógica de los mercados y la eficiencia en la explotación o gestión de los recursos (Agyeman y Evans, 2003; Smouts, 2008).

Por su parte, Arias Maldonado (2004) propone que la sostenibilidad pensada desde su condición normativa o abierta se presenta como necesaria en cuanto valor superior de la sociedad, quedando a disposición del debate y la deliberación pública, expuesta al "juicio público" y del público, y como parte de ello, al debate político. Desde este punto de vista, cabe "entender la sustentabilidad como resultado de un proceso social abarcador" (2004: 141).

De igual manera, la construcción conceptual de las nociones de espacio ambiental⁸, huella

ecológica⁹ y deuda ecológica¹⁰ son consistentes con el propósito de hacer operativo el nexo entre lo social y lo medioambiental en el marco del desarrollo sostenible (Agyeman, 2005). Más aún, estas nociones se basan en un uso equitativo de los recursos ambientales, y reflejan, en esencia, un análisis preventivo del límite de los ecosistemas. Es por ello que ofrecen un marco integrador a la hora de comprender y promover tanto el desarrollo sostenible como la justicia ambiental (McLaren, 2003: 34).

El reto que se plantea es, por tanto, cómo integrar dos conceptos políticos como son la justicia social y el medio ambiente de una manera eficaz, en un nuevo paradigma de la Sostenibilidad Justa, en la oportunidad que presenta el contexto amplio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

CONCLUSIONES

El concepto de desarrollo sostenible no cabe duda que en las tres últimas décadas ha jugado un papel relevante como vertebrador del debate científico social en el campo medioambiental, y ha mostrado su potencial para desafiar la visión de la economía neo-clásica del desarrollo humano hasta entonces hegemónica, en un proceso donde no obstante el concepto no ha estado exento de polémica, sobre todo en lo referido a su significado, o de intensas críticas, por ejemplo por su marcada complejidad que se dirime de su difícil operatividad.

A pesar de ello, ha sido acogido de forma extraordinaria por actores sociales diversos, incluso con posicionamientos opuestos en cuanto

7 El principio de precaución es igualmente objeto de críticas: 1) No cuenta con una definición específica, ni propone soluciones concretas al deterioro ambiental; 2) Parece un término limitado para afrontar los dilemas morales, éticos y económicos propios de esta problemática, que no aporta una guía operativa para los diseñadores de políticas ni representa un marco de análisis riguroso; 3) Se trata de un concepto vacío, vago y carente de sentido práctico (Bodansky, 1991).

8 Por espacio ambiental se entiende el espacio geográfico que realmente ocupa una economía teniendo en cuenta su importación de recursos y su exportación de residuos y emisiones de gases de efecto invernadero (Martínez-Alier, 2012).

9 Por huella ecológica se entiende la superficie de suelo o agua ecológicamente productivos, e idealmente también el volumen de aire, necesarios para generar recursos y además para asimilar los residuos producidos por cada población determinada según su modo de vida (Wackernagel y Rees, 1996).

10 Por deuda ecológica se entiende las obligaciones (deudas) de los países económicamente desarrollados por la excesiva producción de gases efecto invernadero, históricamente y en la actualidad (Robleto y Marcelo, 1992).

a su visión y aplicación de las cuestiones de desarrollo, tanto del escenario académico como del político internacional, hasta el punto de haberse recientemente conseguido un consenso mundial sobre los ODS de las Naciones Unidas, como decíamos.

Igualmente, a partir de tres pilares básicos como los de espacio económico, medioambiental y social, la atención y análisis vira de una visión exclusivamente económica y estrecha a la hora de explicar el desarrollo, a otra inclusiva, integral e integradora que plantea la necesidad de equilibrio entre los tres ámbitos mencionados.

En dicho proceso de deliberación, el énfasis recae inicialmente en la interacción entre aquello que podemos mencionar en sentido abstracto como “lo económico” y “lo ambiental”; más particularmente, en las consecuencias negativas que la actividad humana tiene sobre los ecosistemas naturales. Se puede decir que se trata de una respuesta coherente como resultado, en gran medida, del contexto de creciente concienciación en las sociedades contemporáneas por las cuestiones ambientales, por la protección de la naturaleza, al igual que de las evidencias científicas cada vez más certeras sobre los límites biofísicos del planeta, y que muestran y demuestran el divorcio entre los modelos productivos y económicos predominantes a escala global y los ecológicos.

Si bien esta aproximación inicial ha jugado un papel relevante (aunque no suficiente), la misma ha olvidado en gran medida la dimensión social del desarrollo sostenible. Los recientes Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, con una amplia inclusión de objetivos sociales, abren una oportunidad de implementar dicha dimensión social, eso sí, avanzando en la necesaria interrelación con los objetivos medioambientales y superando las contradicciones que algunas de las metas presentan entre sí.

En el marco de la sostenibilidad, la escasa relevancia que se ha dado a los conflictos sociales, afirmamos que es, ante todo, consecuencia del rumbo que ha tomado la discusión en la literatura en torno a la sostenibilidad, y la forma que ha adoptado el proceso de construcción social de este

concepto, así como por ser la dimensión social la que más pone en cuestión el *statu quo*.

En consecuencia, la dimensión social del desarrollo sostenible, si bien ha experimentado un avance, sigue contando con importantes carencias, tanto teóricas como empíricas.

Así, quedan pendientes cuestiones como las de incorporar a la descripción de la integridad e integración de los ámbitos económico, ambiental y social; indicadores más precisos relativos a los conflictos socio-ambientales y socio-económicos; revertir el sentido o sentidos hasta ahora presentes en la conceptualización de la sostenibilidad, para contemplar la dimensión social como punto de arranque en la interpretación de los procesos económicos y ambientales; insistir en la importancia de los criterios de justicia social y solidaridad en el marco de un desarrollo sostenible, y así hacerlo viable a medio y largo plazo; en este sentido, difícilmente se pueden legitimar los valores dirigidos a la protección ambiental sin hacerlo también, o antes incluso, con los sociales; y finalmente, la idea por la cual entre los riesgos a los que se enfrentan las sociedades contemporáneas, cabe contemplar no ya los derivados del desarrollo tecnológico, o en estrecha relación con este, del deterioro medioambiental, sino la pobreza y desigualdades sociales en el mundo como fuente creciente de conflictos que afectaría a la estabilidad económica, política y social de los países.

Es imperativo, por tanto, y de vital importancia para tratar de lograr un futuro más sostenible, la integración de las cuestiones ambientales y sociales, contemplar su estrecha interrelación, las sinergias que resultan de su dependencia mutua en un nuevo paradigma de la Sostenibilidad Justa. Así, una sociedad no será realmente sostenible a menos que la justicia ambiental —o la incorporación de cuestiones de justicia y equidad social en el debate medioambiental— esté presente en las distintas políticas, programas, iniciativas y procesos de decisión, internacionales, nacionales y locales, que tienen como misión avanzar hacia un futuro que se aproxime hacia el ideal de una humanidad sostenible en todos sus ámbitos, tanto medioambiental, económico, como social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achterberg, W. (1996). Sustainability and associative democracy. En Lafferty, W. M., Meadowcroft, J. (eds.), *Democracy and the environment: problems and prospects*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Agyeman, J. (2005). *Environmental Justice and Sustainable Communities*. New York: New York University Press.
- Agyeman, J., Bullard, R. D., Evans, B. (2002). Exploring the nexus: Bringing together sustainability, environmental justice and equity. *Space policy*, 6 (1), 77-90.
- Agyeman, J., Bullard, R. D., Evans, B. (eds.) (2003). *Just Sustainabilities. Development in an Unequal World*. London: Earthscan.
- Arias Maldonado, M. (2004). Sustentabilidad y democracia. Hacia una articulación democrática del principio de sustentabilidad. *Revista Española de Ciencia Política*, 11, 121-148.
- Arriaga, A., Pardo Buendía, M. (2011). Justicia Ambiental: el estado de la cuestión. *Revista Internacional de Sociología RIS*, 96 (3), 627-648.
- Aubertin, C., Vivien, F.-D. (2006): *Le développement durable: enjeux politiques, économiques et sociaux*. Paris: La Documentation française.
- Bebbington, J., Dillard, J. (2009). Social sustainability: An organizational-level analysis. En Dillard, J., Dujon, V., King, M. C. (eds.) *Understanding the Social Dimension of Sustainability*. London: Routledge.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Bodansky, D. (1991). Scientific Uncertainty and The Precautionary Principle. *Environment*, 33 (7), 4-5, 43-45.
- Bookchin, M. (1993). *What is social ecology?* http://psichenatura.it/fileadmin/img/M._Bookchin_What_is_Social_Ecology.pdf, acceso 10 de octubre de 2016.
- Bosque Sendra, J.; Díaz Castillo, C., Díaz Muñoz, M. A. (2002). De la Justicia Espacial a la Justicia Ambiental en la Política de Localización de Instalaciones para la Gestión de Residuos en la Comunidad de Madrid. *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, CXXXVII-CXXXVIII, 89-114.
- Brainard, J. S., Jones, A. P., Bateman, I. J., Lovett, A., Fallon, P. J. (2002). Modelling environmental equity: access to air quality in Birmingham, England. *Environment and Planning A*, 34, 695-716.
- Bullard, R. D. (2005). Environmental Justice in the Twenty-first Century. En Bullard, R. D. (ed.), *The Quest for Environmental Justice. Human Rights and the Politics of Pollution*. San Francisco: Sierra Club Books.
- Campbell, S. (1996). Green Cities, Growing Cities, Just Cities?: Urban Planning and the Contradictions of Sustainable Development. *Journal of the American Planning Association*, 62 (3), 296-312.
- Cereceda, R. C., Hernández, S. R. & Rivera, E. D. O. (2016). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los retos para su implementación. *Revista Pluralidad y Consenso*, 5 (26).
- Ciegis, R., Ramanauskiene, J. & Martinkus, B. (2015). The concept of sustainable development and its use for sustainability scenarios. *Engineering Economics*, 62 (2).
- Connelly, S. (2007). Mapping Sustainable Development as a Contested Concept. *Local Environment*, 12 (3), 607-621.
- Costanza, R., Daly, L., Fioramonti, L., Giovannini, E., Kubiszewski, I., Mortensen, L. F., ... & Wilkinson, R. (2016). Modelling and measuring sustainable wellbeing in connection with the UN Sustainable Development Goals. *Ecological Economics*, 130, 350-355.
- Dale, A. (2002). *At the Edge. Sustainable Development in the 21st Century*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Da Lage, A., Amat, J. P., Frérot, A. M., Julien-Laffériere, B., Guichard-Anguis, S. & Wicherek, S. (2008). L'après développement durable: Espèces, Nature, Culture et Qualité.
- Dobson, A. (1998). *Justice and the Environment. Conceptions of Environmental Sustainability and Dimensions of Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Dresner, S. (2002). *The Principles of Sustainable Development*. London: Earthscan Publications Ltd.
- García, E. (1999). *El trampolín fáustico: Ciencia, mito y poder en el desarrollo sostenible*. Valencia: Tilde.

- Fisk, P. (2010). *People planet profit: How to embrace sustainability for innovation and business growth*. Kogan Page Publishers.
- Griggs, D., Stafford-Smith, M., Gaffney, O., Rockström, J., Öhman, M. C., Shyamsundar, P., ... & Noble, I. (2013). Policy: Sustainable development goals for people and planet. *Nature*, 495 (7441), 305-307.
- Hák, T., Janoušková, S. & Moldan, B. (2016). Sustainable Development Goals: A need for relevant indicators. *Ecological Indicators*, 60, 565-573.
- Haughton, G. (1999). Environmental justice and the sustainable city. *Journal of Planning Education and Research*, 18 (3), 233-243.
- Holden, E., Linnerud, K. & Banister, D. (2014). Sustainable Development: our common future revisited. *Global Environmental Change*, 26, 130-139.
- Haughton, G. (2016). The Imperatives of Sustainable Development. *Sustainable Development*. DOI: 10.1002/sd.1647.
- Hurrell, A., Kingsbury, B. (1992). *The international politics of the environment*. Oxford: Clarendon Press.
- IUCN (2006). The Future of Sustainability Re-thinking Environment and Development in the Twenty-first Century. IUCN.
- IUCN-UNEP-WWF (1980). *The World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development*. Gland: International Union for Conservation of Nature (IUCN), United Nations Environment Programme (UNEP) and World Wide Fund for Nature (WWF).
- Jabareen, Y. (2008). A new conceptual framework for sustainable development. *Environmental Development Sustainability*, 10 (2), 179-192.
- Jacobs, M. (1999). Sustainable Development as a Contested Concept. En Dobson, A. (ed.), *Fairness and Futurity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuznets, S. (1955). Economic growth and income inequality. *The American economic review*, 45 (1), 1-28.
- Lafferty, W. M. (2004). *Governance for Sustainable Development. The Challenge of Adapting Form to Function*. Cheltenham: Elgar.
- Lafferty, W. M., Langhelle, O. (1999). Sustainable Development as concept and norm. En Lafferty, W. M. y Langhelle, O. (2000). Sustainable Development and Social Justice. Expanding the Rawlsian Framework of Global Justice. *Environmental Values*, 9 (3), 295-323.
- Lehtonen, M. (2004). The environmental-social interface of sustainable development: capabilities, social capital, institutions. *Ecological Economics*, 49, 199-214.
- Lélé, S. (1991). Sustainable development: a critical review. *World Development*, 19 (6), 607-621.
- López, I. (2014). Justicia Ambiental. *EUNOMIA*, 6, 261-268.
- Linnerud, K. & Holden, E. (2016). Five criteria for global sustainable development. *International Journal of Global Environmental Issues*, 15 (4), 300-314.
- Luhmann, N. (2006). *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.
- McLeod, H., Langford, I. H., Jones, A. P., Stedman, J. R., Day, R. J., Lorenzoni, I., Bateman, I. J. (2000). The relationship between socio-economic indicators and air pollution in England and Wales: implications for environmental justice. *Regional Environmental Change*, 1 (2), 78-85.
- Martínez-Alier, J. (2012). Los conflictos ecológico-distributivos y los indicadores de sustentabilidad. *Polis* (en línea). URL: <http://polis.revues.org/5359>; DOI: 10.4000/polis.5359, acceso 5 de marzo de 2013.
- McLaren, D. (2003). Environmental Space, Equity and the Ecological Debt. En Agyeman, J., Bullard, R. D. y Evans, B. (eds.), *Just Sustainability. Development in an Unequal World*. London: Earthscan.
- McLaren, D.; O. Cottray; M. Taylor; S. Pipes y S. Bullock (1999). *The geographic relation between household income and polluting factories*. London: Friends of the Earth Publishing.
- Messerlin, P. (2017). *Trade and Trade Policy Issues in the United Nations' Millennium Development Goals and the Sustainable Development Goals* (N.º 638). Asian Development Bank Institute.
- Miller, D. (2004). Measuring Environmental Justice - The Third Dimension of Sustainable Development. *6th International Symposium on Urban Planning and Environment*. Louisville, September 2004.

- Moreno Jiménez, A. (2007). ¿Está equitativamente repartida la contaminación sonora urbana? Una evaluación desde el principio de justicia ambiental en la ciudad de Madrid. *Estudios Geográficos*, LXVIII, 263, 595-626.
- Moreno Jiménez, A., Cañada Torrecilla, R., (2007). Justicia Ambiental y Contaminación Atmosférica por Dióxido de Azufre en Madrid: Análisis Espacio-Temporal y Valoración con Sistemas de Información Geográfica. *Boletín de la A.G.E.*, 44, 301-324.
- Munasinghe, M. (2001). Exploring the linkages between climate change and sustainable development: A challenge for transdisciplinary research. *Conservation Ecology*, 5 (1), 14.
- Murphy, R. (1994). *Rationality and Nature: A Sociological Inquiry into a Changing Relationship*. Boulder, CO: Westview.
- Murphy, K. (2012). The social pillar of sustainable development: a literature review and framework for policy analysis. *Sustainability: Science, Practice & Policy*, 8 (1), 15-29.
- Naciones Unidas (1993). *Informe de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio ambiente y Desarrollo*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Nueva York: Naciones Unidas. <http://www.undp.org/content/undp/es/home/mdgoverview/post-2015-development-agenda/#>, acceso 11 de octubre de 2015.
- OECD (2001). *Sustainable Development: Critical Issues*. Paris: OECD.
- O'Connor, M., Martínez-Alier, J. (1998). Ecological Distribution and Distributed Sustainability. En O'Riordan, T. (1993). *Interpreting the Precautionary Principle*. CSERGE Working Paper PA 93-03. UK: CSERGE.
- O'Riordan, T., Jordan, A. (1995). The precautionary principle in contemporary environmental politics. *Environmental Values*, 4, 191-212.
- Pardo, M. (2010). Cambio Climático y Pobreza: una mala combinación. En Pardo, M., Rodríguez, M. (eds.), *Cambio Climático y Pobreza*. Madrid: Siglo XXI / Fundación Carolina.
- Pennycook, F.; R. Barrington-Craggs; D. Smith; S. Bullock (2001). *Environmental Justice. Mapping transport and social exclusion in Bradford*. London: Friends of the Earth.
- Ramos Torre, R. (2003). Al hilo de la precaución: Jonas y Luhmann sobre la crisis ecológica. *Política y Sociedad*, 40 (3), 23-51.
- Riechmann, J. (1995). Desarrollo sostenible: la lucha por la interpretación. En Riechmann, J. et al., (eds.), *De la economía a la ecología*. Madrid: Trotta (en línea). [http://www.ingenieroambiental.com/4023/development%20sustainable\(2\).pdf](http://www.ingenieroambiental.com/4023/development%20sustainable(2).pdf), acceso 20 de marzo de 2012.
- Robledo, M. L. y W. Marcelo (1992). *Deuda Ecológica*. Santiago de Chile: IEP.
- Sianipar, C. P. M., Yudoko, G., Adhiutama, A. y Dowaki, K. (2013). Community empowerment through appropriate technology: Sustaining the sustainable development. *Procedia Environmental Sciences*, 17, 1007-1016.
- Smouts, M. C. (2008). *Développement durable, les termes du débat*. Paris: Armand Colin.
- Sneddon, Ch., Howarth, R. B. y Norgaard, R. B. (2006). Sustainable development in a post-Brundtland world. *Ecological Economics*, 57 (2), 253-268.
- Takeuchi, K., Allenby, B., Elmqvist, T., Duraiappah, A. K., Kauffman, J., Kanie, N., ... & Saito, O. (2016). Call for paper for sustainability science and implementing the sustainable development goals. *Sustainability Science*, 11 (2), 177-178.
- Theys, J. (2014). Le développement durable face à sa crise: un concept menacé, sous-exploité ou dépassé?. *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, 5 (1).
- Torgerson, D. (2005). Limits of the administrative mind: The problem of defining environmental problems. In *Managing Leviathan. Environmental politics and the administrative state*. Ontario: Broadview Press.
- Torras, M. y Boyce, J. K. (1998). Income, inequality, and pollution: a reassessment of the environmental Kuznets Curve. *Ecological Economics*, 25, 147-160.
- Urteaga, E. (2008). El debate internacional sobre el Desarrollo Sostenible. *Investigaciones Geográficas*, 46, 127-137.
- Veyret, Y. (2005). *Le développement durable, approches plurielles*. Paris: Hatier.
- Wackernagel, M. y W. E. Rees (1996). *Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth*. Gabriola Island, BC: New Society Publishers.

Wetlesen, J. (1993). Who has a moral status in the environment? *Trumpeter*, 23 (1): 3-27.

WCED (1987). *Our Common Future*. Oxford and New York: Oxford University Press.

Zaccai, E. (2011), 25 ans de développement durable, et après? Paris, Presses Universitaires de France.

Desarrollo Sostenible de la Universidad Carlos III de Madrid (España). Doctora en Análisis y Evaluación de los Procesos Políticos y Sociales, por la Universidad Carlos III de Madrid. Se ha formado en España, en el Reino Unido, donde se graduó con distinción en el Master de Estudios al Desarrollo, impartido por la Universidad de Stirling, y en Estados Unidos de América como *visiting researcher* en la Universidad de Tufts en Medford, Massachusetts.

NOTAS BIBIOGRÁFICAS

Ivan López es profesor de Sociología en la Universidad de Zaragoza (España). Doctor con mención internacional por la Universidad Carlos III de Madrid. Se ha formado en España y en Francia como Visiting researcher en la Universidad de Ciencias y Tecnologías (USTL) en Lille, y en la Université de Toulouse 2-Le Mirail. Ha publicado artículos y libros en materia de desarrollo sostenible y cambio social.

Alicia Arriaga es miembro del grupo de investigación en Sociología del Cambio Climático y Desa-

Mercedes Pardo es profesora de Sociología en la Universidad Carlos III de Madrid (España). Ha sido *research associate* en la Universidad de California, Berkeley, presidenta del Comité Español de Investigación en Cambio Ambiental Global. Ha tenido diversas responsabilidades institucionales académicas, entre las que destacan: vicepresidenta del Grupo de investigación de sociología y medio ambiente de la Asociación Internacional de Sociología, responsable del Grupo de investigación de sociología y medio ambiente de la Federación Española de Sociología. Ha publicado artículos y libros en materia de sociología y medioambiente.

Factores explicativos de la sobrecualificación de las mujeres inmigrantes:

El caso vasco/*Explanatory Factors behind Overqualification of Immigrant Women: The Basque Case*

*Julia Shershneva

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Departamento de Sociología y Trabajo Social. España/*Spain*
yulia.shershneva@ehu.eus

Iraide Fernández Aragón

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Departamento de Sociología y Trabajo Social. España/*Spain*
iraidearagon@gmail.com

Recibido / *Received*: 30/09/2016

Aceptado / *Accepted*: 07/03/2017

RESUMEN

La creciente tendencia al alza de personas tituladas superiores choca con las actuales dificultades del sistema productivo para incorporar e integrar todo este capital humano. Este desajuste llamado sobrecualificación se manifiesta con especial dureza entre el colectivo juvenil e inmigrante y se intensifica de forma notable en el caso de las mujeres inmigrantes de origen extranjero, que se encuentran con numerosos obstáculos para lograr un empleo acorde a su formación, generando un desajuste que va en aumento. Este artículo tiene como objetivo el análisis de la situación de la sobrecualificación de las mujeres inmigrantes de origen extranjero en el contexto vasco, así como ofrecer una serie de perfiles sociológicos que den cuenta de los factores que influyen en mayor o menor medida en este fenómeno.

Palabras clave: Sobrecualificación; capital humano; mercado de trabajo; extranjeros; mujeres.

ABSTRACT

The presence of an increasing number of graduates worldwide collides with the difficulties of the current job market to include all this human capital. This generates a trend called overqualification manifested particularly hard between youth and immigrant population. This phenomenon is intensified in the case of foreign origin women, who have many obstacles to find work that matches with their education creating a growing gap. This article aims to analyze the situation of overqualification of immigrant women in the Basque context and certain sociological profiles that explain the factors that influence mismatch between employment and education.

Keywords: Overqualification; human capital; labour market; foreign population; women.

*Autor para correspondencia / *Corresponding author*: Julia Shershneva. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Dpto. de Sociología y Trabajo Social, Barrio Sarriena, s/n. 48940. Leioa, España.

Sugerencia de cita / *Suggested citation*: Shershneva, J., Fernández-Aragón, I. (2018). Factores explicativos de la sobrecualificación de las mujeres inmigrantes: El caso vasco. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 43-66.

(Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.3>)

INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado, la educación constituye uno de los pilares fundamentales del desarrollo social, humano y económico. No es de extrañar que, en este contexto, la Comunidad Autónoma del País Vasco (en adelante CAPV), haya experimentado en los últimos años un aumento destacado de personas tituladas universitarias, gracias, en parte, al carácter público del sistema de educación vasco. No obstante, esta tendencia choca con las crecientes dificultades para incorporar e integrar todo este capital humano al sistema productivo, que emplea una buena parte de dicha población en puestos de baja cualificación.

Este desajuste entre capital educativo y mercado de trabajo no se da únicamente entre la población autóctona, ocurre también en el caso de las personas inmigrantes que inician procesos migratorios con el fin de mejorar su calidad de vida y, en definitiva, encontrar un empleo de calidad. Las dificultades añadidas de este colectivo, derivadas de su condición inmigrante, hacen que este fenómeno se intensifique y generan, en ocasiones, situaciones de exclusión social.

Este desajuste ha sido denominado como sobrecualificación¹ en la abundante literatura que se desarrolla sobre dicho fenómeno desde la década de los 70. Un término que surge en un momento de cambio social y preocupación en EE. UU. al aumentar, paralelamente, la educación media de la población y la dificultad de las personas jóvenes y altamente formadas para integrarse en el mercado laboral cualificado (Freeman, 1976). Una tendencia que, más tarde, se reproduciría a nivel internacional generando diversos escenarios en función de las respuestas institucionales y las economías de los diferentes países. Según Eurostat, en 2011 en España, las personas autóctonas que ocupaban un empleo por debajo de su nivel educativo era del 31 %, cifra que aumenta hasta el 58 % al referirnos a las personas inmigrantes. Se sitúa muy por encima de la media europea este mismo año (19 %), siendo la tasa más alta (Eurostat, 2011).

Tomando en consideración todas estas cuestiones y en consonancia con los objetivos europeos de aprovechamiento del capital humano, desde el Área de Igualdad, Cooperación y Ciudadanía del Ayuntamiento de Bilbao y en el marco del proyecto europeo *"REALISE-Making the most of human capital by 2020"*, financiado por la Comisión Europea, se realizó un diagnóstico de la situación de las mujeres inmigrantes en Bilbao respecto al fenómeno de la sobrecualificación (Shershneva *et al.*, 2013). Dicho diagnóstico, que combinaba técnicas cualitativas y cuantitativas, puso de manifiesto la existencia de altos niveles de sobrecualificación en este colectivo, así como, las barreras y obstáculos en el país receptor en su integración en el mercado de trabajo cualificado. Cuestiones como la homologación de las titulaciones, la situación administrativa, el dominio de la lengua, la discriminación laboral o la falta de redes sociales, ubicaban a estas mujeres en puestos no cualificados pertenecientes a nichos laborales precarizados (p.e. servicio doméstico y cuidado personales, hostelería). Se resaltaban también, a lo largo de este informe, las diferencias del impacto de este fenómeno entre los diferentes orígenes.

En consecuencia, el objetivo de este artículo es continuar con el análisis del fenómeno de la sobrecualificación en la CAPV entre las mujeres de origen extranjero basándonos en datos de 2010 y 2014, así como, definir los perfiles que presentan una mayor sobrecualificación en el mercado de trabajo vasco. La Encuesta de Población Inmigrante Extranjera en Euskadi (EPIE en adelante), realizada en 2010 y 2014, constituye una herramienta fundamental para el análisis de la sobrecualificación que nos permite explicar y entender la situación de la población inmigrante en relación con el mercado laboral, además del impacto de la crisis económica y la destrucción de empleo en el colectivo.

Para ello, comenzamos el texto con un análisis de las corrientes teóricas que se aproximan al concepto de sobrecualificación desde sus orígenes en la década de los 70 hasta la actualidad. En el segundo apartado, procedemos a detallar los instrumentos metodológicos y variables específicas empleadas en el análisis de resultado. En tercer lugar, nos centramos en el análisis de resultados que incluye tres subapartados: una panorámica de la sobrecualifica-

1 De la traducción del término en inglés *overqualification*, también llamado desajuste entre formación y empleo o sobreeducación.

ción femenina en la CAPV, un análisis de perfiles más sobrecualificados y un apartado específico dedicado al análisis de los factores más relevantes que inciden en dicho fenómeno. Por último, se presentan las conclusiones más relevantes del análisis.

MARCO TEÓRICO

Recientemente, múltiples investigaciones han puesto de manifiesto lo que podríamos considerar una tendencia global, esta es, la existencia de un cierto desajuste entre el nivel formativo y el requerido para el puesto de trabajo desempeñado. Esta tendencia se manifiesta en dos formas: cuando la formación es superior a la que el puesto requiere hablaríamos de sobrecualificación; por el contrario, cuando es inferior a la necesaria nos referimos a infracualificación (López, 2008).

No obstante, la sobrecualificación no es un fenómeno reciente, aunque podemos hablar de un aumento de la intensidad del mismo como consecuencia de la crisis económica que comienza en 2008 (García Montalvo y Peiró, 2009) y la destrucción de empleo fruto de las políticas de ajuste estructural de corte neoliberal (Fundación 1 de Mayo, 2015). Ya en la década de los 70, desde el ámbito de la educación y bajo una mirada macroeconómica, se trató de dar explicación al fenómeno desde la teoría del capital humano, según la cual cuanto mayor sea el nivel educativo de las personas trabajadoras, mayor será su productividad y, en consecuencia, su salario (Freeman, 1976).

Según esta perspectiva teórica, el desajuste entre formación y empleo es una situación transitoria derivada de la oferta y la demanda (Becker, 1964). Un aumento del nivel educativo de las personas trabajadoras, desde el punto de vista empresarial, resulta beneficioso. El empresariado puede disponer de personas trabajadoras mejor formadas por un menor salario, debido al exceso de oferta. Desde la perspectiva de la persona empleada, en cambio, una población mejor formada supone una mayor competencia a la hora de acceder a determinados puestos de trabajo. Esta situación llevaría a las personas trabajadoras a replantear su inversión en educación (López, 2008) y, por consiguiente, el desajuste entre empleo y formación se desvanecería.

Sin embargo, teorías como la credencialista (Spence, 1973), apuntan al carácter permanente de esta tendencia. Así, fruto de la valoración positiva de la formación en el acceso al empleo, las personas optarán por aumentar su formación para resultar más competitivas. Si dicho aumento del nivel educativo general no va acompañado de un aumento de los puestos de trabajo cualificados, estas personas pasarán a desempeñar puestos no cualificados, generando un desajuste estructural y de difícil resolución. En este sentido, el modelo de competencia laboral de Thurow asume la sobrecualificación como una característica propia de un mercado de trabajo competitivo donde las personas trabajadoras tienen siempre un incentivo para formarse debido a la mejora de su posición relativa respecto al resto de trabajadoras y no tanto a la de su productividad (Thurow, 1974). En la década de los 90, Sattinger formula la teoría de la asignación, en la que se recogen planteamientos de la perspectiva del capital y del modelo de competencia laboral. Así, afirma que los y las personas trabajadoras se asignan en primer lugar al sector en el que van a trabajar y, a continuación, dentro de este sector, se determina su puesto con el fin de maximizar su utilidad. Según esta teoría, las personas empleadas eligen sus puestos de trabajo, pero únicamente aquellos que ofrecen un buen salario y condiciones laborales (Sattinger, 1993).

Sin embargo, las teorías de carácter más sociológico hacen hincapié en las desigualdades de origen socioeconómico para explicar el fenómeno de la sobrecualificación. En este sentido, el capital social de una persona, entendido en términos de Bourdieu², facilitaría el acceso a determinados sectores del mercado laboral, así como información de carácter estratégico. En este sentido, Kucel subraya la importancia de la estructura de clases y el capital cultural con el desajuste educativo (Kucel, 2010). Según el autor, la clase social es decisiva tanto para el nivel educativo como para el tipo de educación que las personas de diferentes orígenes eligen, determinando su inserción en el mercado laboral (*Ibíd.*,

2 Capital social como el conjunto de recursos que proporciona la red social de una persona, ya sean materiales o simbólicos y que complementa al capital económico, cultural y simbólico (Bourdieu, 2000: 131-164).

2010). Sin embargo, y desde el punto de vista salarial, para autores como Goldthorpe, la educación es uno de los factores determinantes de los salarios y, en consecuencia, una ampliación del tiempo educativo incrementará las oportunidades de un individuo para ascender socialmente, neutralizando el efecto del origen social (Goldthorpe, 2012).

Para el caso español, en los últimos años se ha dado un aumento muy significativo del nivel educativo, especialmente en el caso de las personas con titulación universitaria. Los puestos de trabajo cualificados, sin embargo, no han experimentado este mismo crecimiento, lo cual ha generado una situación de desajuste estructural entre las personas cualificadas y los puestos disponibles. A pesar de ser la sobrecualificación una tendencia internacional, España es el país que mayor nivel de desajuste presenta en el contexto europeo según el último informe presentado por la OCDE (2014).

No obstante, la sobrecualificación, no se manifiesta de igual forma entre todos los colectivos sociales. Es, como habitualmente ocurre, más acusada entre los colectivos más vulnerables, especialmente entre la juventud y las personas inmigrantes. Respecto a los primeros, los estudios de carácter sociológico, muestran reiteradamente el impacto de este desajuste entre la población juvenil, especialmente en la búsqueda del primer empleo. Son además, el colectivo que más recursos destina a aumentar su nivel educativo (López, 2008), dándose una inversión que, a menudo, no se recupera.

En relación a las personas inmigrantes, el habitual éxodo de personas trabajadoras con cualificación a los países que podrían considerarse centro (en oposición a periferia), genera efectos negativos para sus países de origen, que realizan una inversión importante en formación de capital humano. Sin embargo, paradójicamente, el país de destino tampoco aprovecha dicha inversión, ya que ubica a las personas inmigrantes en un mercado laboral precarizado y caracterizado por puestos de baja y media cualificación (Enjolras, 2007). Se insertan, además, en un mercado de trabajo segmentado, en el que sistemáticamente ocupan los mismos puestos de trabajo en sectores similares, llegando a generar una “división étnica del trabajo” o “etnoestratificación” (Cachón, 2003: 33). La incorporación de las mujeres de origen extranjero al mercado español se dan en un

contexto de colapso del sistema de cuidado tradicional (familista y patriarcal) provocado por la incorporación de la mujer a un mercado de trabajo muy demandante y una ausencia de cultura pública del cuidado (Oso y Parella, 2012: 15-16). La mercantilización del cuidado, ante la ausencia del Estado, se da en condiciones de vulnerabilidad y, especialmente, entre mujeres de origen extranjero. Estas condiciones presentan además un grave empeoramiento como consecuencia de la crisis económica para el colectivo femenino de origen latinoamericano en particular (Aysa-Lastra y Cachón (eds.), 2015) y para las mujeres inmigrantes en general (Pajares, 2010). En este sentido, las mujeres inmigrantes son aquellas que mayor probabilidad tienen de sufrir sobrecualificación debido a la denominada triple discriminación: mujer, inmigrante y trabajadora, que las ubica habitualmente en nichos del mercado laboral feminizados que no requieren cualificación (Parella, 2003).

INSTRUMENTOS Y VARIABLES

En el presente estudio entendemos por sobrecualificación una situación de desajuste entre el puesto de trabajo desempeñado y el nivel formativo alcanzado. Con el objetivo de cuantificar y describir dicho fenómeno, se han analizado los datos de la EPIE, realizada por el Departamento de Asuntos Sociales del Gobierno Vasco, donde, entre otras, se plantea la siguiente pregunta: “¿Se adecúa su puesto de trabajo o los trabajos a los que puede acceder a su nivel formativo?”. Este ítem se ha recogido tanto en la encuesta realizada en 2010 como en la de 2014, lo que ha permitido ver la evolución del fenómeno, así como establecer los perfiles de las mujeres de origen extranjero en función de la percepción de la adecuación de su puesto de trabajo a la formación.

Además, la EPIE recoge información muy amplia acerca de diferentes dimensiones de la vida de las personas inmigrantes residentes en la CAPV, desde variables sociodemográficas hasta el proyecto migratorio y las condiciones de vida en el destino, permitiendo asimismo realizar un análisis muy completo de la realidad.

La muestra de personas de origen extranjero (nacionalizadas o no) residentes en la CAPV asciende a 4873 personas, de las cuales 2391 son hom-

bres (49,1 %) y 2482 son mujeres (50,9 %) con un error muestral que asciende a $\pm 1,58$ y un nivel de confianza del 97,5 %. La encuesta utiliza elevadores para realizar estimaciones poblacionales, que con su aplicación ascienden a un total de 195 245 personas (91 571 hombres y 103 675 mujeres). Teniendo en cuenta la definición del fenómeno de sobrecualificación, el objeto de estudio lo constituyen las mujeres de origen extranjero de entre 16 y 66 años, ocupadas y con estudios superiores a secundaria, (13 235)

En cuanto a la metodología, han sido utilizadas dos técnicas de análisis de datos. Por un lado, el análisis descriptivo (tablas de contingencia) para obtener un panorama del fenómeno de sobrecualificación en la CAPV entre personas de origen extranjero. Por otro lado, hemos optado por una técnica multivariante, debido a la complejidad de nuestro objeto de estudio: el análisis de segmentación *Association Interaction Detection* (CHAID), que proporciona una descripción de las diferencias que muestran los distintos grupos de una muestra, así como la selección de las variables que influyen en la variable dependiente (Escobar, 2007). Esta técnica permite establecer dependencia entre variables y obtener perfiles de personas en función de

su puntuación en la variable dependiente, la sobrecualificación percibida, en este caso.

El análisis se divide en dos etapas. En primer lugar, se obtienen los perfiles sociolaborales de mujeres inmigrantes en función de la percepción de la sobrecualificación.

Con el objetivo de seleccionar variables independientes a incluir en el modelo, se ha llevado a cabo el análisis de significación previo en base a los estudios existentes respecto al tema (Fernández y Shershneva, 2013). Como resultado, de las variables que discriminan al público objeto a la hora de valorar la adecuación del puesto de trabajo al nivel formativo en el modelo final han sido incluidas las siguientes variables: “Tipo de contrato”, “Convalidación de los estudios”, “Nivel de conocimiento de castellano”, “Situación administrativa” y “Familia en el origen”. Para simplificar el análisis, las categorías de dichas variables han sido agrupadas previamente (ver Tabla 1). Asimismo, entre las variables inicialmente incluidas en las exploración y que finalmente se excluyeron por su menor capacidad de segmentación encontramos: “Envía dinero a su país”, “sector de actividad” y “trabajo en situación irregular por deseo del empresario/a”.

Tabla 1. Variables incluidas en el modelo final

Tipo de variable	Variable	Categorías agrupadas
Dependiente	¿Se adecúa su puesto de trabajo o los trabajos a los que puede acceder a su nivel formativo?	No adecuado (No, está por debajo de mi nivel formativo) Adecuado (Sí, adecuado/No, está por encima de mi nivel formativo)
	Tipo de contrato	Indefinido (Duración indefinida) No indefinido (Temporal/Por obra y servicio/Otro tipo) Sin contrato
	Convalidación de los estudios	Sí No
Independientes	Situación administrativa	Estable (Nacionalidad española/Residencia permanente) Inestable (Residencia temporal/Otra situación legal) Irregular (Irregular/Irregular sobrevenida)
	¿Conoce castellano?	Bueno o muy bueno Suficiente Limitado/mejorable No conoce
	¿Ahora tiene cónyuge y/o hijos en su país de origen?	Sí (Sí, cónyuge/Sí, cónyuge e hijos e hijas/Sí, hijos o hijas) No

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Áreas de procedencia de la población de origen extranjero por sexo, CAPV, %, 2016

	Hombre	Mujer	% vertical
UE-25	53,8	46,2	11,4
Europa no comunitaria	44,9	55,1	3,8
Rumanía	49,3	50,7	8,7
África subsahariana	64,5	35,5	7,7
Magreb	62,8	37,2	14,1
América Latina	37,7	62,3	45,8
América del Norte	42,5	57,5	0,9
Resto de Asia	64,8	35,2	4,5
China	44,5	55,5	2,8
Oceanía	54,8	45,2	0,2
Total	48,0	52,0	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE

En la segunda etapa, se ha realizado el análisis de las características de los perfiles obtenidos en la primera etapa. Se ha tomado esta decisión debido a que la inclusión de un elevado número de variables en el análisis de segmentación puede dificultar la interpretación de las tipologías, ocultando el efecto de otras variables más efectivas a la hora de segmentar a la población. A pesar de que la variable sector de actividad tenga una menor capacidad de segmentar a la población que la variable tipo de contrato, se decide realizar la caracterización de los perfiles identificados por sector de actividad, ya que consideramos esta información es de gran relevancia sociológica. Asimismo, y continuando con la caracterización de los perfiles, se describe la procedencia de las personas que los integran.

RESULTADOS

Contextualización del fenómeno migratorio en la CAPV

Antes de pasar a analizar los datos referentes al fenómeno de la sobrecualificación, es importante hacer una mención a la composición de la pobla-

ción inmigrante en la CAPV. Según datos del INE (Instituto Nacional de Estadística), a 1 de enero de 2016 en la CAPV la tasa de personas de origen extranjero³ ascendía al 8,6 % sobre el total de la población. Este porcentaje se sitúa por debajo de la media del Estado español que asciende a 9,9 %.

Asimismo, dicho fenómeno no llega a ser relevante hasta finales de 2002, si bien en otras partes del Estado su presencia ya era notoria. Este es el caso de zonas como el Levante, donde la inmigración extranjera tiene un recorrido temporal mucho más largo.

La Tabla 2 muestra la distribución general de la población de origen extranjero, es decir, nacida en el extranjero, así como por sexo. El primer dato relevante es que prácticamente la mitad de la población de origen extranjero en la CAPV son personas procedentes de América Latina (45,8 %). Es, además, el origen más feminizado: tres de cada diez personas de origen extranjero es una mujer latinoamericana, que, a su vez, pertenece a determinados segmentos del mercado laboral, el sector de cuidados y servicio doméstico.

3 Por tasa de personas de origen extranjero entendemos el porcentaje que supone la población de origen extranjero sobre el total de la población.

Esta composición por origen no es casual, ya que responde en parte a la demanda del mercado laboral de la sociedad receptora, vasca en este caso. La incorporación de la mujer extranjera en el sector de cuidados ha permitido la integración de la mujer autóctona en el mercado laboral, facilitando la conciliación familiar y laboral de las mismas (Emakunde, 2012; Izquierdo, 2008).

Por otro lado, entre las procedencias más masculinizadas encontramos Magreb, África subsahariana y los países del resto de Asia, que engloban principalmente Pakistán y Bangladesh. Por último, la limitada presencia del sector de agricultura y construcción en la economía vasca también ha contribuido a una menor proporción de población africana, habitualmente muy masculinizada, que tradicionalmente se ocupan en estos sectores.

Por sector de actividad, las procedencias más concentradas en el sector de servicio doméstico es Paraguay (84 % de mujeres ocupadas en este sector), seguido por el resto de países latinoamericanos de reciente incorporación (79 %) y Bolivia (66,1 %). Las mujeres rumanas, en cambio, se ubican en dos sectores principales: servicio doméstico (55 %) y hostelería (35 %). En cuanto a las mujeres

africanas, éstas están ocupadas principalmente en servicio doméstico (30 %) y hostelería (30 %). Por último, la mayoría de las mujeres chinas se ubican en el sector de comercio (68 %).

En lo referente al perfil formativo de la población de origen extranjero en la CAPV, en la Tabla 3 vemos que la población extranjera femenina en su totalidad tiene un nivel de estudios bastante reducido (un tercio de mujeres con estudios superiores a secundaria), sobre todo si lo comparamos con la media vasca o europea. Según los datos del Eustat (Instituto Vasco de Estadística), la tasa de mujeres pertenecientes a la UE-28 con formación superior a secundaria en 2014 asciende al 84,7 %, mientras que la media vasca es aún superior (86,6 %).

Sin embargo, el colectivo inmigrante se caracteriza por una considerable heterogeneidad interna, de forma que las mujeres procedentes de Europa del Este son las que mayor nivel formativo tienen (69,1 % de mujeres con estudios superiores a secundaria). Les siguen las mujeres argentinas y chilenas, con el 49,2 %, las europeas occidentales (43,2 %), brasileñas, venezolanas y dominicanas (41,7 %) y las procedentes del resto de países de América Latina (41,1 %).

Tabla 3. Nivel formativo de las mujeres de origen extranjero, % horizontales, 2014, CAPV

	Por debajo o igual a secundaria	Superior a secundaria
Europa del Este	30,9	69,1
Argentina, Chile	50,8	49,2
UE Occidental	56,7	43,2
Brasil, Venezuela, República Dominicana	58,2	41,7
Resto América Latina	58,9	41,1
Colombia, Ecuador, Perú	67,4	32,6
África subsahariana	77,1	22,9
Paraguay	77,1	22,9
Rumanía	77,9	22,1
Magreb	79,1	19,9
China	83,4	16,5
Bolivia	84,1	15,8
Total	66,2	33,7

Nota: χ^2 (65) = 16296,183, $p < .001$.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EPIE 2014, EPIE 2010

Entre los orígenes con menor tasa de mujeres cualificadas se ubican las mujeres bolivianas (15,8 %), chinas (16,5 %) y magrebíes (19,9 %).

En lo que a la situación de las personas extranjeras en el mercado laboral vasco se refiere, éste tiene una serie de peculiaridades. Como se ha comentado anteriormente, la distribución desigual de la población extranjera por Comunidades Autónomas del Estado tiene que ver en primer lugar con las diferencias de la estructura del mercado laboral. Así, si la economía de la CAPV se caracteriza por un elevado predominio del sector industrial y el sector servicios (Herce *et al.*, 2010), la zona central del Estado y Levante tiene una mayor presencia del sector de la construcción, agricultura y hostelería. Estos sectores son más atractivos en términos de empleabilidad para la población inmigrante, ya que no requieren mano de obra altamente cualificada, así como la experiencia laboral previa o un dominio avanzado del idioma. Es por ello que los flujos migratorios empiezan a llegar a la CAPV más tarde que al resto de las zonas del Estado.

Aun así, si nos fijamos en la distribución de la población extranjera por sectores de actividad en la CAPV, podemos observar que el sector que más personas extranjeras afiliadas a la Seguridad Social absorbe es servicio doméstico (24,3 %), seguido por hostelería (16 %), comercio y

vehículos (13 %), construcción (9,2 %) e industria manufacturera (8,5 %) (Figura 1).

Por régimen de afiliación a la Seguridad Social, a 1 de diciembre de 2015 en la CAPV el 46,1 % de las mujeres extranjeras afiliadas estaban en régimen especial de empleados de hogar, número que dobla la media estatal (23,3 %) (Ministerio de Empleo y Seguridad Social).

Por último, en cuanto a los datos de desempleo, el mercado de trabajo de la CAPV se caracteriza por una tasa de paro más baja que la media estatal (12,9 % frente al 20,9 % en España en el cuarto trimestre de 2015) (INE). Sin embargo, por nacionalidad hay diferencias reseñables, siendo la tasa de paro en la CAPV entre la población extranjera del 32,2 % y la de la población vasca de nacionalidad española del 11,6 %, lo que indica que, por un lado, hay una brecha de inserción laboral muy importante entre ambas poblaciones y, por otro lado, que la crisis ha tenido un mayor impacto en la población extranjera, habiendo pasado la tasa de paro de este colectivo del 16,4 % en 2007 al 32,2 % en 2015 (INE). Además, por características sociodemográficas también se observan diferencias. Así, por procedencia, el colectivo más afectado por la tasa de paro a nivel nacional es el africano (SEPE, 2016). En cuanto a las diferencias por sexo, la tasa de paro de las mujeres es más alta que la de los hombres, 32,8 % frente al 31,6 % en el cuarto trimestre de 2015 (INE).

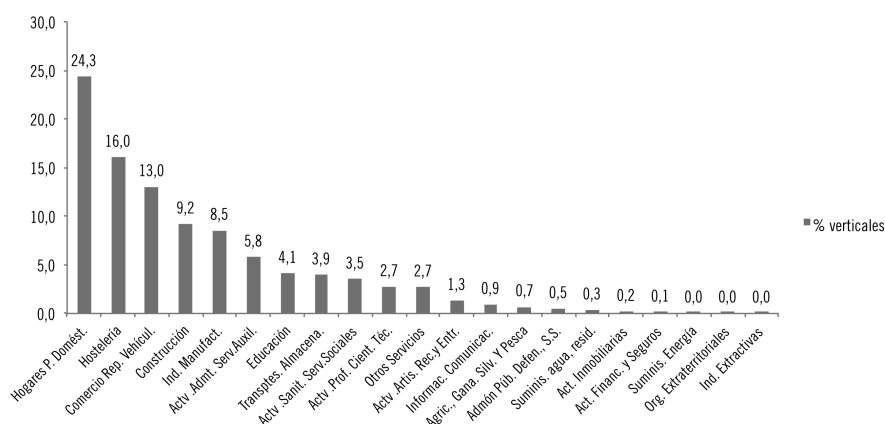


Figura 1. Afiliación de personas extranjeras por sector de actividad en la CAPV, diciembre de 2015⁴

Fuente: Ministerio de Empleo y Seguridad Social

4 Los datos de personas extranjeras afiliadas a la Seguridad Social desagregados por CC.AA. no permiten obtener datos por sexo.

Tabla 4. Adecuación del puesto de trabajo al nivel formativo, %, CAPV, 2010/2014

Adecuación de los trabajos al nivel formativo	Año	
	2010	2014
Sí	51	55,4
No, está por debajo de mi nivel formativo	45,8	43,7
No, está por encima de mi nivel formativo	3,2	0,9
Total	100	100

²
 Nota: $\chi^2(2)=326,425$, $p<.001$

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EPIE 2014

Tabla 5. Adecuación de los trabajos al nivel formativo por sexo, CAPV, 2014

	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
No adecuado	36,7	48,1	43,7
Adecuado	63,3	51,9	56,3
Total	100	100	100

²
 Nota: $\chi^2(1)=269,405$, $p<.001$

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EPIE 2014

Sobrecualificación de las mujeres de origen extranjero en la CAPV

En primer lugar, cabe señalar que la mayoría de la población de origen extranjero residente en la CAPV no percibe que su puesto de trabajo sea inferior a su nivel de formación. Como se muestra en la Tabla 4, en 2014 el 55,4 % calificaban su trabajo como adecuado a su nivel formativo, mientras que el 43,7 % afirmaba lo contrario. Por otra parte, tan solo el 0,9 % de la población de origen extranjero consideraba que su trabajo está por encima de su nivel formativo. Si comparamos estos datos con los obtenidos en 2010, se observa que la percepción de desajuste de los puestos desempeñados por la población inmigrante a su formación ha cambiado poco, pasando del 45,8 % en 2010 al 43,7 % en 2014.

Si observamos los datos por sexo, vemos que esta imagen varía de forma significativa. Así, la Tabla 5 muestra que las mujeres presentan una mayor sobrecualificación percibida (48,1 %) que los hombres (36,7 %).

Esta misma tendencia, aunque con menor intensidad, se observaba en los resultados de la EPIE

2010, donde el 54,9 % de las mujeres de origen extranjero declaraban que su puesto de trabajo estaba por debajo de su nivel formativo, frente al 37,2 % de los hombres (Fernández y Shershneva, 2012). Dichas diferencias por sexo pueden responder a varios factores, uno de los cuales es la segmentación del mercado laboral, que genera desajuste estructural entre formación y empleo ubicando a las mujeres de origen extranjero en determinadas ramas de actividad no cualificadas. Por lo tanto, dentro del colectivo inmigrante, que se caracteriza por mayor vulnerabilidad sociolaboral en comparación con la población autóctona, las mujeres inmigrantes constituyen un segmento de población especialmente afectado por el fenómeno de la sobrecualificación.

Sin embargo, por origen también se detectan diferencias reseñables. Así, las procedencias más afectadas por este fenómeno (por encima de la media de la CAPV), son las mujeres latinoamericanas y del Este europeo: Paraguay (74 %), Brasil, Venezuela y República Dominicana (73 %), Europa del Este (54,1 %), Colombia, Ecuador, Perú (53,3 %) y Resto de América Latina (49,2 %). Les siguen Magreb, con el 47,8 % de mujeres sobrecualificadas, y Rumanía

(43,3 %). Con tasas mucho más reducidas tenemos a mujeres argentinas y chilenas (35,5 %), bolivianas (25,1 %), chinas (23,3 %) y las procedentes de Europa Occidental (18,6 %). Por último, no se ha registrado ningún caso de sobrecualificación percibida entre las mujeres procedentes de África subsahariana (Figura 2).

Sin embargo, a pesar de que la tasa de sobrecualificación prácticamente no ha bajado respecto al año

2010, sí se detectan ciertos cambios dentro del colectivo analizado en función del área de origen. Así, en la Tabla 6 se puede ver que las procedencias más afectadas son Venezuela, Brasil y República Dominicana, que son las que mayor aumento han experimentado entre 2010 y 2014 (+26,7 %). Otra nacionalidad cuya tasa de sobrecualificación ha aumentado es China (+10,3 %), aunque es cierto que su peso de mujeres sobrecualificadas está lejos de la media.

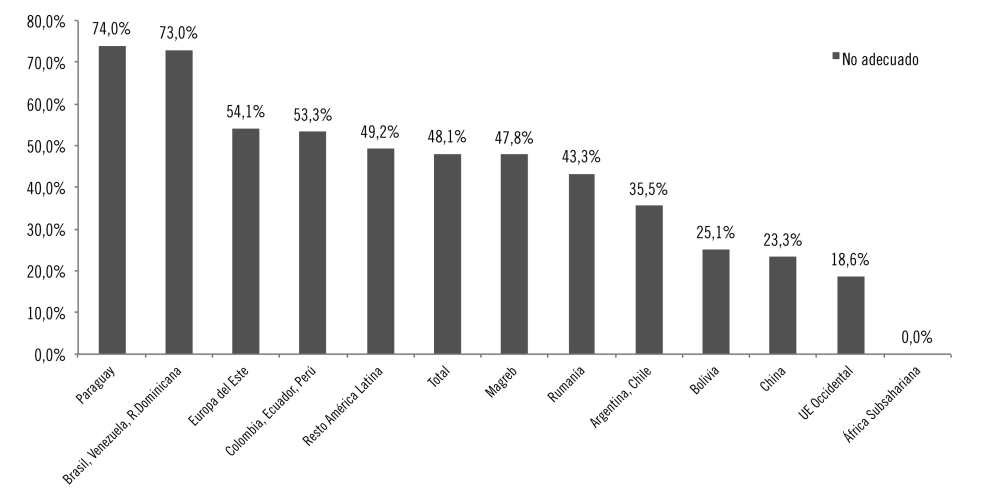


Figura 2. Percepción de adecuación de los trabajos al nivel formativo por área de origen, mujeres, %, CAPV, 2014
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EPIE 2014

Tabla 6. Evolución de la adecuación de los trabajos al nivel formativo por área de origen, mujeres, %, CAPV, 2010^a y 2014^b

Área de origen	Sobrecualificación		Diferencial
	2010	2014	
Brasil, Venezuela, República Dominicana	46,3	73,0	26,7
China	13,0	23,3	10,3
Resto América Latina	40,5	49,2	8,7
Paraguay	69,6	74,0	4,4
Colombia, Ecuador, Perú	57,7	53,3	-4,4
Europa del Este	64,8	54,1	-10,7
Argentina, Chile	48,0	35,5	-12,5
Rumanía	74,5	43,3	-31,2
UE Occidental	55,5	18,6	-36,9
Magreb	87,8	47,8	-40,0
Bolivia	66,2	25,1	-41,1
África subsahariana	58,1	0	-58,1
Total	54,9	48,1	-6,8

Nota: (a) $\chi^2(15) = 1519,810, p < .001$; (b) $\chi^2(14) = 1475,501, p < .001$.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EPIE 2014, EPIE 2010

Entre los orígenes que presentan un mayor descenso en la tasa de sobrecualificación encontramos a la población precedente de África subsahariana (–58,1 %), Bolivia (–41,1 %), Magreb (–40 %), UE occidental (–36,9 %) y Rumanía (–31,2 %). Aunque en 2014 no se ha registrado ninguna mujer sobrecualificada, hay que tener en cuenta que en 2014 la proporción de personas de este origen que respondan al perfil establecido (mujeres con estudios superiores a secundaria, ocupadas, en edad de entre 16 y 66 años) no supera el 7 % del total de la población encuestada procedente de África subsahariana, por lo que estamos trabajando con una muestra muy reducida, mientras que en 2010 dicha categoría englobaba un mayor número de nacionalidades. Por tanto, las tasas de sobrecualificación de mujeres africanas subsaharianas en los dos años analizados no son comparables.

En cuanto al resto de procedencias, el diferencial de sus tasas de sobrecualificación oscila entre 8,7 % y 12,5 %.

Por lo tanto, vemos que, salvo el caso de Paraguay, las mayores tasas de sobrecualificación se concentran precisamente en los orígenes más cualificados. Al mismo tiempo, las mujeres argentinas, chilenas, y europeas occidentales se caracterizan por un buen ajuste laboral, siendo sus tasas de sobrecualificación muy por debajo de la media.

En el caso de Paraguay, la tasa de mujeres cualificadas de este origen está por debajo de la media (22,9 %), siendo, al mismo tiempo, el origen con mayor tasa de sobrecualificación (74 %). Es decir, la mayoría de las pocas mujeres que tienen estudios elevados consideran que su empleo no es adecuado a su nivel formativo.

Con el fin de obtener un panorama más completo del fenómeno de la sobrecualificación es de especial importancia analizar la distribución de la sobrecualificación percibida por rama de actividad. Como se observa en la Figura 3, casi la mitad de las mujeres de origen extranjero sobrecualificadas están ocupadas en el sector de servicio doméstico (51,1 %), lo que en parte tiene que ver con el hecho de que es uno de los sectores más precarizados que demanda este perfil

de trabajadores, caracterizado por una inserción laboral más rápida tanto para las mujeres en situación administrativa regular como en la irregular. Le siguen el sector de la hostelería y comercio, con un 22,7 % y 8,8 %, respectivamente. Así, estos tres sectores absorben al 82,6 % de mujeres extranjeras cualificadas de la CAPV que perciben que su puesto de trabajo no es adecuado a su nivel formativo.

Resumiendo, podemos afirmar que el fenómeno de la sobrecualificación está muy extendido entre la población extranjera residente en la CAPV y afecta a las mujeres en mayor medida que a los hombres, hecho que muestra la encuesta analizada, tanto de 2010 como de 2014. En cuanto a las diferencias por origen, se ha podido observar que las nacionalidades más afectadas son las latinoamericanas y europeas del este —tanto de antigua como de más reciente incorporación— mientras que las mujeres chinas y europeas del este perciben tener un empleo más encajado a su nivel formativo.

Por último, comprobamos que los sectores de servicio doméstico y hostelería son los que mayor porcentaje de mujeres sobrecualificadas absorben, junto con el de comercio. Esta situación refleja la estructura del mercado laboral vasco, con una demanda de mano de obra extranjera, que, como han mostrado los estudios cualitativos previos, al tener una serie de factores de presión (situación administrativa, títulos no homologados, barrera lingüística, etc.), se ubican más fácilmente en estos sectores (Fernández y Shershneva, 2013).

Perfiles y factores explicativos de la sobrecualificación de las mujeres de origen extranjero

Tras el análisis de las dimensiones y características de la sobrecualificación para el caso de las mujeres de origen extranjero en la CAPV, mediante la técnica multivariante Detector Automático de Interacciones (*CHAID*), hemos construido un “árbol de segmentación” con el fin de definir los perfiles que mayor y menor sobrecualificación

muestran, así como establecer la influencia de diferentes variables en la variable dependiente, en este caso, la percepción adecuación del puesto de trabajo al nivel formativo. Como en apartados anteriores, el análisis incluye únicamente a aquellas mujeres de origen extranjero con formación igual o superior a Formación Profesional, por considerar que son aquellas que de hecho pueden sufrir sobrecualificación. Se establecen también los filtros de ocupación y edad laboral.

Así, las variables que han sido incluidas en el modelo final, y que en adelante denominaremos factores, son las siguientes:

I nivel: Tipo de contrato ($p<.001$);

II nivel: Convalidación de estudios ($p<.001$);

Conocimiento de castellano ($p<.001$);

Situación administrativa ($p<.001$);

III nivel: Familia en origen ($p<.001$); Situación administrativa ($p<.001$);

Convalidación de estudios ($p<.001$).

El porcentaje de casos clasificados correctamente de este modelo asciende al 71,2 %.

Con estas variables obtenemos once perfiles, descripciones de tipos ideales, que se observan en los nodos finales de la Figura 4 ordenados de mayor a menor porcentaje de las personas que perciben estar sobrecualificadas.

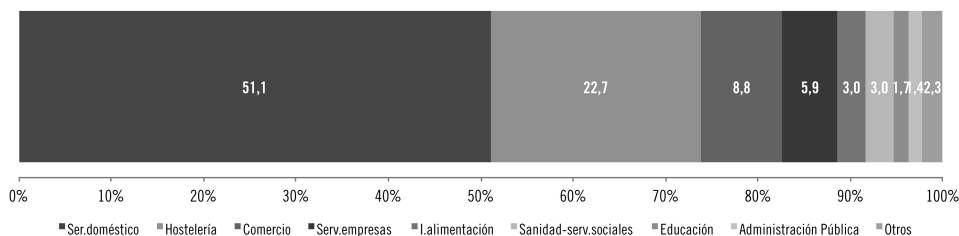


Figura 3. Sobrecualificación percibida por rama de actividad de las personas de origen extranjero, %, CAPV, 2014

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EPIE 2014

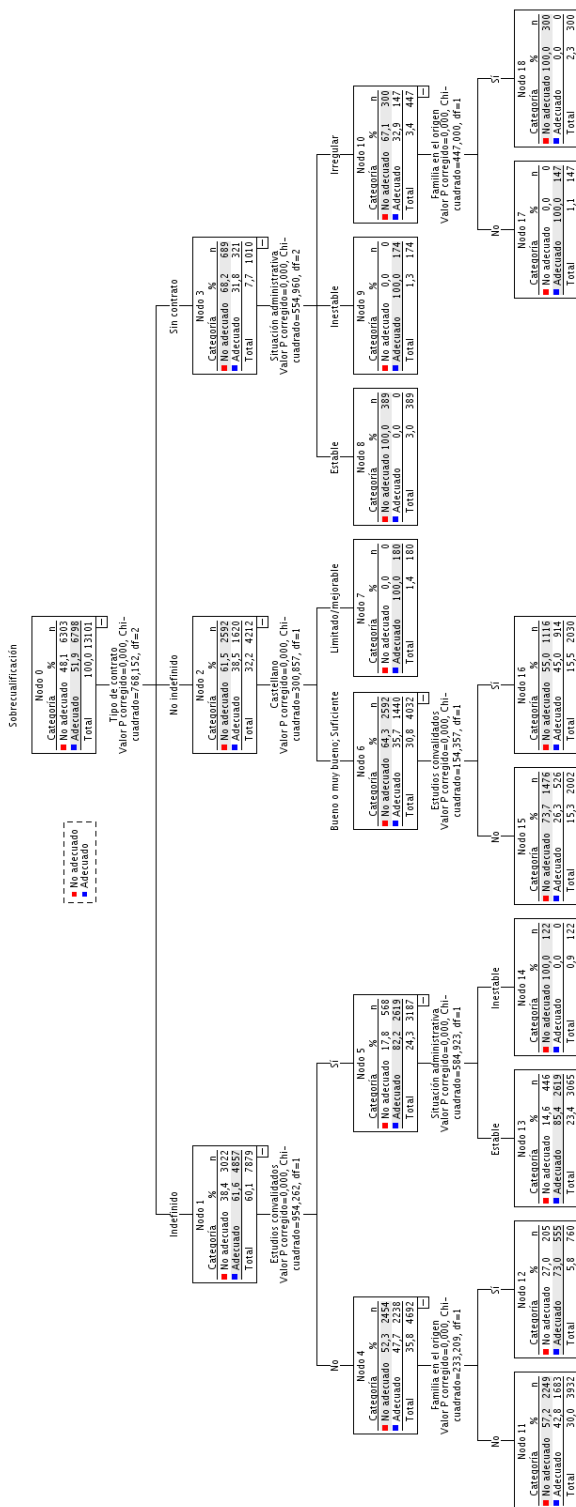


Figura 4. Árbol de segmentación de la sobrecualificación de las mujeres de origen extranjero CAPV, 2014

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EPIE 2014

Tabla 7. Resumen de perfiles por porcentaje de sobrecualificación CAPV, 2014

Perfil	Características	% Sobrecualificación	
1	Sin contrato, irregular, con familia en origen	Alta	100 %
2	Contrato no indefinido, castellano bueno, estudios no convalidación		73,7 %
3	Contrato indefinido, estudios no convalidados, sin familia en origen	Media	57,2 %
4	Contrato no indefinido, castellano bueno, estudios convalidados		55,0 %
5	Contrato indefinido, estudios convalidados, situación administrativa estable	Baja	14,6 %
6	Contrato no indefinido, castellano limitado		0 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EPIE 2014

Analizaremos algunos de los perfiles más significativos con el fin de comprender de qué forma este fenómeno afecta a los diferentes colectivos. Entre los perfiles de mujeres de origen extranjero que mayor porcentaje de sobrecualificación manifiestan encontramos el *Perfil 1*: aquellas que no disponen de un contrato de trabajo, se encuentran en una situación administrativa irregular y tienen familia en su país de origen (Tabla 7). Prácticamente el total de mujeres de este perfil manifiestan estar sobrecualificadas. Este es un perfil prototípico debido a sus dificultades de inserción en el mercado laboral, en general, y en cualificado en particular. La situación administrativa irregular impide la inserción en el mercado de trabajo formal reduciendo las opciones laborales a aquellos nichos caracterizados por su informalidad, es por tanto un factor fundamental para interpretar la sobrecualificación. Es relevante también para este perfil el hecho de tener familia en origen, ya que puede ejercer como elemento de presión. En estos casos, el objetivo fundamental es la consecución de ingresos de manera rápida y no tanto la calidad del mismo. Un análisis en profundidad de este perfil totalmente sobrecualificado nos indica, además, que se trata de mujeres que en todos los casos se ubican en el sector del servicio doméstico, procedentes de aquellos países de América Latina de más reciente migración, Nicaragua y Honduras, entre otros (consultar Anexo 1, Tabla 8). Este dato está estrechamente ligado a la situación administrativa irregular, que requiere de tiempo de residencia para su regularización.

Otro de los perfiles muy por encima de la media general de sobrecualificación es el *Perfil 2*, el de las mujeres con contrato temporal, nivel bueno de castellano y estudios no convalidados, que manifiestan en un 73,7 % de los casos no tener un empleo adecuado a su nivel formativo. Este perfil resulta interesante ya que muestra otra de las grandes cuestiones relacionadas con el fenómeno de la sobrecualificación, la importancia de la convalidación de la titulación académica, uno de los factores más relevantes a la hora de entender la sobrecualificación. Si bien la situación administrativa es un factor fundamental a la hora de entender el fenómeno, otras muchas cuestiones actúan como barreras en el acceso de las mujeres inmigrantes al empleo cualificado. La convalidación de estudios a los estándares del Estado es una de ellas, tal y como nos indica este análisis y otros muchos trabajos (Realise, 2011; Enjolras, 2007). Si bien disponer de un título homologado no supone una garantía de éxito laboral, el poseerlo parece una cuestión relevante a la hora de encontrar un empleo cualificado, probablemente porque elimina el recelo de parte del sector empresarial hacia las titulaciones cursadas en el extranjero. Sin embargo, no es una tarea sencilla, ya que requiere cierta complejidad administrativa, inversión económica y una espera considerable. Como en el caso anterior, un análisis detallado del perfil ubica a la mayor parte de estas mujeres en los sectores de hostelería y servicio doméstico. Sin embargo, en esta ocasión, observamos

que este perfil está presente en casi todas las nacionalidades, en mayor o menor medida, aunque es especialmente habitual entre las mujeres de origen rumano y entre las procedentes de África subsahariana (consultar Anexo 1, Tabla 9).

Respecto a los perfiles intermedios, en los que aproximadamente la mitad de las mujeres manifiestan estar sobrecualificadas, encontramos los *Perfiles 3 y 4*. El tercer perfil, describe a una mujer con contrato indefinido, estudios no convalidados y familia en origen (57,2 %). Encontramos elementos importantes en este perfil que nos ayudan a comprender el fenómeno de la sobrecualificación. Por un lado, la no homologación del título que, como ya hemos mencionado, no es una garantía laboral pero si facilita el acceso al mercado laboral y es un requisito en la administración pública. Por otro lado, el hecho de no tener familia dependiente en el país de origen rebaja ligeramente la presión sobre la mujer inmigrante que, si su situación se lo permite, puede priorizar la búsqueda laboral cualificada (normalmente más extensa en el tiempo que la no cualificada (Realise, 2011)). En este caso, no hablamos de un perfil exclusivo de una nacionalidad, ya que está presente en mujeres procedentes de varios países de América Latina y Rumanía, que tienden a ubicarse en comercio, hostelería y servicio doméstico.

También entre aquellos perfiles que podríamos denominar intermedios encontramos el número 4, en el que el 55 % de las mujeres manifiestan sobrecualificación y que se caracteriza por contrato no indefinido, castellano bueno y estudios no convalidados. Este perfil nos permite analizar una variable relevante respecto al fenómeno de la sobrecualificación que aparece repetidamente en este análisis y en otros estudios realizados en torno al fenómeno que no ocupa, el idioma, un factor explicativo del fenómeno de la sobrecualificación (Realise, 2011; Enjolras, 2007). El idioma constituye una barrera habitual a la hora de lograr un empleo cualificado, especialmente en el caso de las mujeres inmigrantes en cuyos países de origen no se habla castellano. El castellano es una condición indispensable, incluso para trabajos no cualificados, y supone un obstáculo especialmente importante en los primeros meses tras la llegada de las mujeres a CAPV.

Esta variable es especialmente relevante en el caso de la CAPV, ya que al existir dos idiomas oficiales (castellano y euskera) los puestos cualificados y en la administración pública pueden incluir requisitos lingüísticos bilingües (Fernández y Shershneva, 2013). En este caso, el requisito lingüístico de castellano no supondría un obstáculo para la consecución de un puesto cualificado, aunque observamos también que este perfil incluye estudios no convalidados. Adentrándonos en algunas características de este perfil, observamos que es habitual entre mujeres de países como Colombia, Ecuador, Perú, Brasil, Venezuela y República Dominicana que se emplean fundamentalmente en el sector de hostelería y sanidad-servicios sociales. Los orígenes de mujeres que corresponden a este perfil nos ayudan a entender por qué una de las variables que segmenta en este caso el dominio del castellano.

En el extremo opuesto, en los *Perfiles 5 y 6*, encontramos aquellos en los que la sobrecualificación está muy por debajo de la media e, incluso, es inexistente. El *Perfil 5* nos muestra a una mujer de origen extranjero con contrato indefinido, estudios convalidados y situación administrativa estable. Observamos que aquellas variables que definían los perfiles más sobrecualificados aparecen en este en sentido contrario favoreciendo la inserción laboral cualificada. La situación administrativa estable permite la contratación formal y la posibilidad de ampliar la búsqueda laboral en sectores acordes a la formación cursada. Por otra parte, el reconocimiento oficial de la titulación obtenida en el país de origen facilita la inserción. Hablamos de un perfil muy habitual entre las mujeres procedentes de UE occidental, Magreb y algunos países de América Latina como Argentina y Chile, ubicadas en hostelería, comercio, sectores empresariales o sanidad-servicios sociales.

Por último, analizamos el *Perfil 6*, el que menor porcentaje de sobrecualificación presenta. Se trata de una mujer con contrato no indefinido y castellano muy limitado, que, como comprobaremos a continuación, se define por características muy particulares, configurando un perfil específico. El análisis pormenorizado de este perfil nos muestra a mujeres fundamentalmente de origen chino, aunque también —y en menor medida— de la Europa del Este, con presencia

en sector educación y comercio. Probablemente hablemos del ejemplo de mujer de origen chino, empleada en academias o entidades dedicadas al estudio y la enseñanza de la lengua china, motivo por el cual no requeriría de un nivel alto de castellano.

Factores estructurales e individuales que inciden en el acceso al mercado laboral cualificado

La detección de factores que afectan al fenómeno de la sobrecualificación presenta mucha complejidad, ya que en este proceso inciden variables de diferentes tipos. En este sentido, tal y como se plasma en la Figura 5, podríamos diferenciar por un lado, los factores estructurales que afectan a una mejor o peor inserción de la mujer inmigrante en el mercado laboral cualificado; por otro lado, encontraríamos los factores o variables de tipo

personal o individual. Entre los primeros, *factores estructurales*, estarían la estructura del mercado de trabajo, segmentado por género y origen (Cachón, 2009), las políticas migratorias estatales, el contexto económico más global y, por último, la discriminación étnica y de género.

En cuanto a los *factores de carácter individual o sociodemográfico*, en este grupo entrarían la homologación de la titulación extranjera, la situación administrativa de la persona inmigrante, la situación familiar, el conocimiento de los idiomas oficiales, el proyecto migratorio y las redes sociales en la sociedad receptora. El análisis técnico empleado en este estudio nos ha permitido la detección de estos últimos, tal y como se ha descrito en el apartado anterior. La combinación de unos con otros da lugar a diferentes perfiles y nos muestra la fuerte interrelación entre factores y las particularidades de los diferentes colectivos de mujeres inmigrantes, evidenciando la gran heterogeneidad de la categoría “inmigrante”.

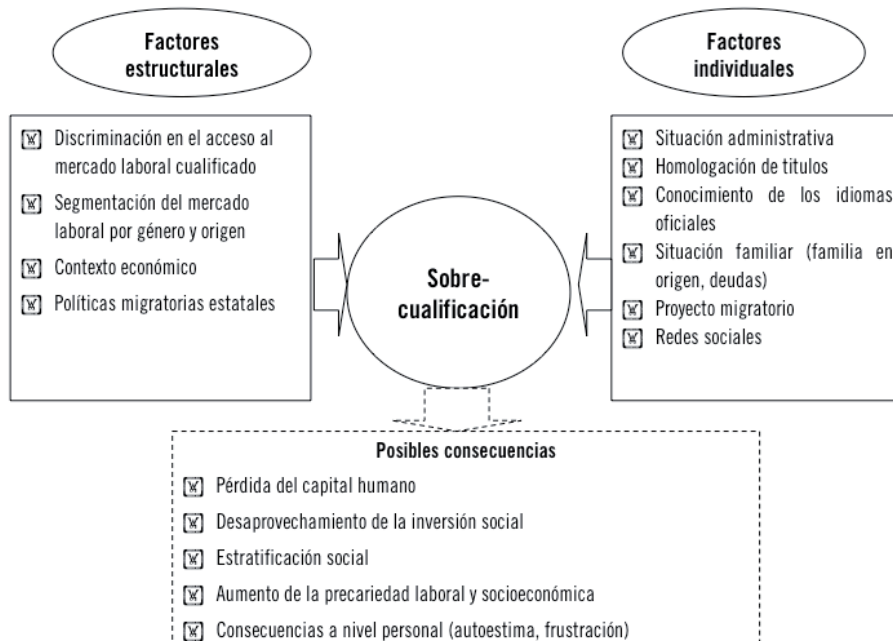


Figura 5. Factores que inciden en el fenómeno de la sobrecualificación de las mujeres inmigrantes

Fuente: Elaboración propia

Si bien las características técnicas de nuestro análisis no nos permiten incluir variables que reflejen los factores de tipo estructural de las mujeres inmigrantes en la CAPV, cabe señalar la importancia de los mismos que tiene en el acceso al mercado laboral y, específicamente, en la sobrecualificación.

La discriminación de las personas inmigrantes en el mercado laboral o la existencia de estereotipos y prejuicios que dificultan el acceso y promoción de este colectivo es una de las cuestiones más subrayadas por los estudios y análisis realizados en torno a la población inmigrante y el mercado laboral (Enjolras, 2007; Parella, 2006; Cachón, 2006). Asimismo, según los datos del último Eurobarómetro, el origen étnico es la cuarta causa de discriminación laboral que, además, en opinión del 52 % de la población se intensifica con la crisis (Eurobarómetro, 2012).

Para el caso vasco en particular, son varios los estudios que apuntan a la existencia de estereotipos negativos en la sociedad receptora que dificultan el acceso de las mujeres inmigrantes al mercado laboral (Martín *et al.*, 2013; Emakunde, 2012). En el informe sobre “Inmigración, discriminación y mercado laboral en la CAPV” elaborado por Ikuspegi se señala la situación de desventaja de la población inmigrante extranjera en el acceso al empleo que se ubica en los llamados “nichos laborales” fruto de la existencia de una triple discriminación: la institucional (vinculada a la situación administrativa), la estructural y la de empresa (Fullaondo *et al.*, 2013). El estudio elaborado por Emakunde matiza esta situación en el caso de las mujeres inmigrantes que residen en la CAPV, afirmando que son aquellas mujeres culturalmente más distantes con la población autóctona que sufren en mayor medida dicha discriminación. Así, son precisamente las mujeres procedentes de los colectivos mencionados las que menor simpatía generarían en la sociedad vasca y, por tanto, las más expuestas a los estereotipos negativos presentes en la sociedad, en general, y en el sector empresarial, en particular (Emakunde, 2012). En este sentido, el estudio realizado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) en colaboración con el Ayuntamiento de Bilbao, afirma que dichos estereotipos

están muy interiorizados por la sociedad vasca y sus consecuencias se hacen palpables en el sector empresarial y los servicios de empleo institucional (Realise, 2011). De este modo, “el mercado de trabajo disponible para las personas inmigrantes, independientemente de su nivel formativo, se reduce a una serie de ramas de actividad, que se acotan aún más por el hecho de ser mujer” (Realise, 2011: 61). En este sentido, los sectores de servicio doméstico y hostelería se convierten en los receptores, por defecto, de una gran cantidad de mujeres altamente cualificadas.

Asimismo, la coyuntura económica actual, con base en políticas neoliberales, supone una destrucción acelerada de empleo (cualificado y no cualificado), aumentando la competencia y la aparición de estereotipos negativos sobre la población extranjera, que pasa a considerarse por parte de la población autóctona como un problema. De hecho, según el último Barómetro realizado por Ikuspegi, existe una coincidencia entre el nivel de tolerancia hacia la inmigración y el PIB, de manera que el crecimiento o decrecimiento económico se refleja en las actitudes ante la inmigración de la población vasca y alcanza su mínimo histórico en el 2012 (considerado el peor año de la crisis económica en la CAPV) (Fullaondo *et al.*, 2013).

Finalmente, cabe señalar que la sobrecualificación no es un fenómeno inocuo, ya que tiene consecuencias de carácter individual y colectivo. Respecto a las primeras, las investigaciones cualitativas nos muestran realidades de mujeres entrevistadas que tras la búsqueda prolongada e infructuosa de empleo abandonan dicha búsqueda asumiendo su incapacidad de acceso a este tipo de empleo (Shershneva *et al.*, 2013). Esto, además de suponer el no retorno de la inversión en educación, genera una pérdida de capital humano para la sociedad receptora y un desaprovechamiento de la inversión realizada por la sociedad de origen (Enjolras, 2007). En este sentido, el empleo no cualificado, que además se da de manera informal en gran parte de los casos, trae consigo una suerte de inestabilidad vital y precariedad socioeconómica especialmente relevante para la población inmigrante, cuya situación administrativa está estrechamente ligada a la laboral (Emakunde, 2012). Asimismo, y

en opinión de las autoras, la ubicación sistemática de la población inmigrante en los sectores precarizados evidencia una situación de discriminación hacia el colectivo y conlleva una segregación socio-económica condenable en base a los valores éticos y derechos básicos de justicia e igualdad.

Es por todo lo anterior que, al considerar las variables que influyen en el fenómeno de la sobrecualificación de las mujeres extranjeras en la CAPV, debemos sopesar la influencia, en términos cualitativos, de la discriminación en el acceso al mercado laboral fruto de la presencia de estereotipos negativos. En este sentido, cabe destacar que la sobrecualificación, de la población extranjera, además de estar compuesta por factores de tipo individual o sociodemográfico como la convalidación de titulaciones, la situación administrativa, el dominio de las lenguas oficiales o la situación familiar; se enmarca en un contexto social y, en consecuencia, se ve influida por factores de tipo estructural. La discriminación, las actitudes de la población de la sociedad receptora, las políticas migratorias, el mercado laboral local o la situación económica, configuran un contexto que incide de manera directa en este fenómeno social.

CONCLUSIONES

El aumento del nivel educativo se ha convertido en una tendencia global. La inversión social, económica y personal en la formación de este capital humano se desaprovecha en algunos casos debido a una serie de desajustes entre formación y mercado laboral, que no puede absorberlo. Aunque el fenómeno de la sobrecualificación, entendida como una situación de discordancia entre empleo desempeñado y nivel formativo, es un fenómeno global que puede afectar a cualquier segmento de la población, hay colectivos en los que se da con mayor intensidad. Entre ellos, destacan la juventud y las personas inmigrantes. Tal y como demuestran las investigaciones previas, entre éstas últimas, las mujeres constituyen un colectivo especialmente vulnerable, ya que pueden experimentar una condición de triple desventaja: por el hecho de ser mujer, inmigrante y trabajadora (Parella, 2003).

La incorporación de la mujer inmigrante al mercado laboral vasco ha sido muy significativa en los últimos 15 años, coincidiendo con la intensificación del fenómeno migratorio en el Estado español en general. En el caso de la CAPV, estas mujeres de origen extranjero responden a un perfil concreto: especialmente, mujer latinoamericana ocupada en el sector de cuidados o servicio doméstico (EPIE, 2014; Emakunde, 2012). También es común el perfil de mujer procedente de Rumanía, cuyo sector de inserción es fundamentalmente el de servicio doméstico y hostelería. Éstas últimas, al igual que las mujeres africanas y chinas se caracterizan por estudios bajos, mientras que las mujeres latinoamericanas, a excepción de las bolivianas, y europeas no comunitarias son de perfil formativo medio-alto.

Como ha demostrado el análisis de la EPIE de 2014, el fenómeno de la sobrecualificación está muy extendido entre la población de origen extranjero, afectando de manera especial a las mujeres. Sin embargo, se detecta una importante variabilidad por origen, siendo las mujeres latinoamericanas (especialmente las de reciente asentamiento) y las procedentes de países de Europa del Este las que mayores tasas de sobrecualificación percibida presentan. Las mujeres africanas, junto con las de origen europeo occidental y chino se caracterizan por un mayor encaje laboral, al haber menos mujeres que afirmen que su puesto de trabajo está por debajo de su nivel formativo.

Estos datos, *a priori*, parecen lógicos, considerando que los factores que inciden en el fenómeno de la sobrecualificación afectan a las mujeres de diferentes orígenes de forma desigual, debido a las características específicas de cada colectivo. Para determinar estos factores y su importancia a la hora de analizar el fenómeno en cuestión, se ha llevado a cabo un análisis de datos multivariante, mediante el cual se han establecido una serie de perfiles teóricos en función de las variables que mejor capacidad explicativa tienen. La primera variable que está muy ligada a la sobrecualificación es el tipo de contrato, que en realidad refleja la calidad del empleo, sobre todo cuando se trata de una situación en la que la persona empleada no dispone de él. El empleo en la economía informal es consecuencia, en muchos casos, de una combinación de factores de presión

que obligan a la persona inmigrante a optar por esta opción. Uno de ellos es la situación administrativa irregular que impide la empleabilidad en el sector formal, condicionando asimismo la elección de trabajo. Otro factor que actúa como obstáculo a la hora de encontrar un empleo cualificado es la barrera lingüística (limitado nivel de conocimiento de castellano, en este caso) que normalmente disminuye las probabilidades de conseguir un empleo encajado, ya que éste requiere un nivel del idioma muy elevado. Aun así, no es aplicable a todos los orígenes de igual manera. De hecho, en el análisis hemos obtenido un perfil con ausencia de sobrecualificación que engloba a mujeres con castellano limitado o mejorable, que a su vez corresponde a la mujer china empleada en el sector de comercio o educación, en cuyo caso el idioma no supone una barrera considerable.

La homologación de la titulación extranjera es otro factor fundamental en la comprensión del fenómeno de la sobrecualificación, puesto que puede llegar a ser un requisito indispensable para acceder a un trabajo cualificado o trabajar en la administración pública. Como es lógico, el fenómeno de la sobrecualificación está más extendido entre aquellas mujeres que no tienen estudios homologados. Es congruente con la información obtenida en los estudios de carácter cualitativo previos (Realise, 2011; 2013), donde se afirmaba que se trata de un proceso largo y costoso tanto en términos económicos como en los personales, ya que requiere tiempo.

Siguiendo con los factores más característicos del acceso al empleo cualificado de la población inmigrante femenina, el hecho de tener familia en el origen se ha revelado como una variable que discrimina a las mujeres a la hora de responder si se sienten sobrecualificadas o no, especialmente en el caso de las mujeres sin contrato laboral y en situación administrativa irregular, actuando como un factor de presión para encontrar un trabajo más rápido y, muchas veces, en condiciones precarias.

Por último, aunque la EPIE no nos permite construir un modelo más completo que incluya no sólo los factores intrínsecos, es importante tener en cuenta también los factores estructurales, ya que el fenómeno de la sobrecualificación no se da aisladamente del contexto en el que se ubica. En este

sentido, la destrucción masiva del empleo que en la CAPV, que empieza a manifestarse sobre todo a partir de 2008, ha contribuido a la intensificación del fenómeno. Al mismo tiempo, la estructura de creencias de la sociedad de acogida actúa como un obstáculo adicional a la hora de acceder a un empleo cualificado, a través de una serie de estereotipos y prejuicios acerca de las personas inmigrantes en general y la desconfianza hacia su titulación y experiencia laboral (Realise, 2011; 2013).

En suma, la combinación de todos estos factores hace que exista un desaprovechamiento del capital humano de las personas inmigrantes, dentro del cual las mujeres inmigrantes constituyen un colectivo especialmente vulnerable. Las consecuencias de esta pérdida de este capital no se dan solamente a nivel colectivo o social (desaprovechamiento de la formación y experiencia), sino también puede llegar a tener consecuencias graves a nivel personal (frustración y precariedad socioeconómica). Es por todo lo anterior que resulta tan relevante estudiar el fenómeno de la sobrecualificación, especialmente, si se busca la construcción de una sociedad más igualitaria, justa y cohesionada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aysa-Lastra, M. y Cachón, L. (eds.) (2015). *Immigrant Vulnerability and Resilience. Comparative Perspectives on Latin American Immigrants during the Great Recession*. Nueva York: Springer.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Cachón, L. (2003). *Inmigración y segmentación de los mercados de trabajo en España*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Cachón, L. (2006). Discriminación étnica en el mercado laboral. *Puntos de Vista*, 5, 7-26.
- Cachón, L. (2009). En la "España inmigrante": entre la fragilidad de los inmigrantes y las políticas de integración. *Papeles del CEIC*, 1, 1-35.

- Emakunde (ed.) (2012). *Mujeres inmigrantes extranjeras en la CAE*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde - Instituto Vasco de la Mujer.
- Enjolras, S. (2007). Diversificación profesional de personas inmigrantes: una propuesta metodológica. Madrid: Bembea.
- EPIE. *Encuesta de la población inmigrante 2010*. [Archivo de datos]. Dpto. de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco.
- EPIE. *Encuesta de la población inmigrante 2014*. [Archivo de datos]. Dpto. de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco.
- Escobar, M. (2007). *El análisis de segmentación: técnicas y aplicaciones de los árboles de clasificación*. Madrid: CIS.
- Eurobarómetro (2012). La discriminación en la UE en 2012. Comisión Europea (en línea). <http://www.nadiesinfuturo.org/de-interes/article/encuesta-del-eurobarometro-2012-de>.
- Eurostat (2011). *Migrants in the EU. A statistical portrait of the first and second generation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eustat. Instituto Vasco de Estadística. <http://www.eustat.eus>
- Fernández, I. y Shershneva, J. (2012). Sobrecualificación de la población inmigrante en la CAPV. *INGURUAK*, 51-52, 449-469.
- Fernández, I. y Shershneva, J. (2013). Sobrecualificación de las mujeres inmigrantes en Bilbao. En M. Silvestre, R. Royo, E. Escudero (eds.), *El empoderamiento de las mujeres como estrategia de intervención social* (pp. 259-273). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Freeman, R. (1976). *The Overeducated American*. Nueva York: Academic Press.
- Fullaondo, A., Moreno, G., Martín, M. J., Alonso, I. (2013). *Inmigración, discriminación y mercado laboral en la CAPV*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Fundación 1 de Mayo (2015). *El mercado de trabajo en España en 2014. Una recuperación insuficiente y precaria*. Colección Informes, 116.
- García Montalvo, J., Peiró, J. M. (2009). *Análisis de la sobrecualificación y la flexibilidad laboral*. Valencia: Fundación Bancaria-Ivie.
- Goldthorpe J. H. (2012). De vuelta a la clase y el estatus: por qué debe reivindicarse una perspectiva sociológica de la desigualdad social. *Reis*, 137, 201-216.
- INE. Instituto Nacional de Estadística. <http://www.ine.es>.
- Herce, J. A., Arévalo, P. et al., (2010). *La Economía del País Vasco, Diagnóstico Estratégico*. Barcelona: Servicio de Estudios la Caixa.
- Izquierdo, A. (coord.) (2008). *El modelo de inmigración y los riesgos de exclusión*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Kucel, A. (2010). *The sociology of educational mismatch*. DemoSoc Working Papers, Universidad Pompeu Fabra.
- López, M. R. (2008). Un análisis del desajuste educativo en el primer empleo de los jóvenes. *Principios*, 45-67.
- Martín, M. J., Fullaondo, A., Moreno, G. (2013). Mujer inmigrante y mercado laboral en el País Vasco: un acceso precario al empleo. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria/Revista de servicios sociales*, 53, 91-107.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015). Estadísticas, Presupuestos y Estudios. <http://www.seg-social.es/>.
- Muñoz, J. (2012). Evolución del empleo y del paro de las mujeres inmigrantes en el mercado de trabajo español. El impacto de la actual crisis económica. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 30, 115-137.
- OCDE (2007). *International Migration Outlook*.
- Oso, L. y Parella, S. (2012). Inmigración, género y mercado de trabajo: una panorámica de la investigación sobre la inserción laboral de las mujeres inmigrantes en España. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 30, 11-44.
- Pajares, M. (2010). *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2010*. Madrid: Subdirección general de información.
- Parella, S. (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.
- Parella, S. (2006). *Las lógicas de la discriminación de las mujeres inmigrantes en el mercado de trabajo. Mecanismos y repercusiones*. Madrid: Puntos de Vista, 5, 29-46.
- REALISE. (2011). Diagnóstico local. Informe ejecutivo elaborado por el Ayuntamiento de Bilbao (en línea).

<https://www.bilbao.net/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=pragma&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DDiagnostico+REALISE+cast.pdf&blobheadervalue2=public&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1273826007440&ssbinary=true>.

REALISE. (2013). *La sobrecualificación entre los inmigrantes cualificados en la Unión Europea: Situaciones y enfoques a nivel local*. Informe de resultados del Proyecto Europeo REALISE (en línea). <https://realise2020.wordpress.com/results/>.

Sattinger, M. (1993). Assignment Models of the Distribution of Earnings. *Journal of Economic Literature*, 31, 851-880.

Servicio Público de Empleo Estatal (2016). *Informe del Mercado de Trabajo de los Extranjeros Estatal Datos 2015*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal.

Shershneva, J., Emmanuel, C., Fernández, I. (2013). Proyecto tutoras: Igualdad de oportunidades en el acceso a puestos de empleo cualificados. En G. Moreno (ed.), *Inmigración e impacto de la crisis. Anuario de la Inmigración en el País Vasco* (pp. 391-400). Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Spence, M. (1973). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 355-374.

Thurow, L.C. (1974). *Generating Inequality*. Nueva York: Basic Books.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Julia Shershneva profesora adjunta del departamento de Sociología y Trabajo Social (UPV/EHU). Es doctora en Sociología por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (2015). Es licenciada en Economía por la Universidad Estatal Politécnica de Volgogrado (Rusia), homologado por el MEC en 2015. Máster Oficial en Migraciones: Conocimiento y gestión de los procesos migratorios (UPV/EHU); Máster Oficial de Investigación Modelos y Áreas de Investigación en Ciencias Sociales (UPV/EHU).

Iraide Fernández Aragón es investigadora predoctoral del departamento de Sociología y trabajo social de la UPV/EHU. Licenciada en Sociología por UPV/EHU. Especialista en análisis de datos por el Centro de Investigaciones Sociológicas (Madrid) y alumna del doctorado de Globalización y Desarrollo de la UPV/EHU. Sus áreas de investigación principales son la sociología urbana, sociología de las migraciones y metodología de investigación.

ANEXO 1

Tabla 8. Áreas de procedencia por rama de actividad, CAPV, % verticales, 2014

	UE Occidental	Rumanía	Europa del Este	Magreb	Argentina, Chile	Colombia, Ecuador, Perú	Bolivia	Paraguay	Brasil, Venezuela, R. Dominicana	Resto América Latina	China	Resto Asia	África Subsahariana	Total
Agricultura	1,5 %													0,1 %
Alimentación				2,2 %		2,2 %								0,5 %
Caucho					1,2 %									0,1 %
I. otros no metálicos	2,1 %													0,2 %
Metalurgia	4,6 %		2,1 %			1,3 %								0,8 %
Cons. maquinaria						1,3 %							13,3 %	0,4 %
Mat. transporte		1,9 %							1,7 %					0,3 %
Manuf. diver						1,2 %	1,2 %							0,4 %
Comercio	12,1 %	3,6 %	17,3 %	17,3 %	16,3 %	9,6 %	2,9 %	2,3 %	13,0 %	3,8 %	68,7 %	16,5 %	8,0 %	11,3 %
Hostelería	16,3 %	34,9 %	14,7 %	14,1 %	27,8 %	15,3 %	11,6 %	8,7 %	23,1 %	8,0 %	20,9 %	9,5 %	18,0 %	16,9 %
Tr. Comunicac	2,1 %		6,3 %		3,0 %									0,7 %
Ins. financieras					1,3 %									0,1 %
Serv. empresas	13,2 %		16,2 %		1,9 %	13,7 %	2,8 %	3,7 %	8,8 %	4,0 %	2,2 %		26,7 %	7,6 %
Admin. Pública	2,1 %			14,3 %		1,2 %								0,9 %
Educación	19,5 %	2,3 %	3,6 %	5,8 %	7,6 %	1,2 %				1,0 %	5,4 %			3,5 %
Sanidad-serv.sociales	9,4 %	2,2 %	3,1 %	13,1 %	11,2 %	9,2 %	15,3 %	0,7 %	12,3 %	2,2 %		4,0 %	2,9 %	7,3 %
Otros ser. comerc.	1 %				8,9 %	1,2 %			7,9 %	2,0 %	1,6 %	4,0 %		2,0 %
Ser. doméstico	16 %	55,1 %	36,7 %	33,2 %	20,9 %	42,4 %	66,1 %	84,6 %	33,2 %	79,0 %	1,2 %	66,0 %	31,0 %	46,8 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos EPIE 2014

Tabla 9. Nacionalidad de origen de los perfiles de sobrecualificación, CAPV, % verticales, 2014

	P1 (100 %)	P2 (73,7 %)	P3 (57,2 %)	P4 (55 %)	P5 (14,6 %)	P6 (0 %)
UE Occidental			9,3 %	4,3 %	25,9 %	
Rumanía		17,7 %	10,4 %	4,7 %	2,9 %	
Europa del Este		27,1 %	2,2 %	7,4 %	6,7 %	33,9 %
Magreb		4,4 %	5 %		10 %	
Argentina, Chile			5 %	10 %	14,2 %	
Colombia, Ecuador, Perú		16,1 %	24,5 %	41,1 %	13,3 %	
Bolivia		2,7 %	5,3 %		4,4 %	
Paraguay		5 %	7,7 %		1,1 %	
Brasil, Venezuela, República Dominicana		9,7 %	9,4 %	28,8 %	10,7 %	
Resto América Latina	100 %	16,0 %	17,4 %	2,5 %	6,3 %	
China			0,7 %	1,1 %	1,7 %	66,1 %
África Subsahariana		1,3 %				
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Nota: χ^2 (65)= 11.225,248, $p<.001$

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EPIE 2014

Tabla 10. Sector de actividad de los perfiles de sobrecualificación, CAPV, % verticales, 2014

Sector de actividad	P1 (100 %)	P2 (73,7 %)	P3 (57,2 %)	P4 (55 %)	P5 (14,6 %)	P6 (0 %)
I. alimentación				9,4 %		
Comercio		3,8 %	14,6 %	11,0 %	13,7 %	12,8 %
Hostelería		27,9 %	12,6 %	29,7 %	15,1 %	
Administración Pública		4,4 %		5,3 %	6,4 %	
Educación			8,4 %	9,0 %	12,8 %	53,3 %
Sanidad-serv. sociales		3,4 %	5,6 %	17,5 %	15,4 %	
Ser. doméstico	100 %	52,3 %	48,2 %	12,5 %	2,4 %	33,9 %
Serv. empresas		8,1 %	5,9 %	5,7 %	18,9 %	
Otros			4,7 %		14,6 %	
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Nota: χ^2 (65)= 6716,729, $p<.001$
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EPIE 2014

“Detalles”, frustraciones y desconciertos: El trabajo emocional en las parejas jóvenes heterosexuales / *‘Little Gestures’, Frustrations and Bafflement: The emotional work in young heterosexual couples*

Ana Vicente Olmo

Grupo de Estudios Socio-Culturales Contemporáneos (GRESO), Universidad Complutense de Madrid. España/Spain
anavicienteolmo@gmail.com

Recibido / Received: 27/07/2016

Aceptado / Accepted: 22/12/2016

RESUMEN

Este artículo indaga en las desigualdades de género que existen dentro del vínculo amoroso heterosexual en relación al “trabajo emocional” (Hochschild, 1979) a partir de una investigación cualitativa (24 entrevistas en profundidad y 6 grupos de discusión) sobre el amor y las relaciones de pareja entre la juventud española. En una primera parte se reflexiona sobre el concepto de trabajo emocional y sobre cómo identificarlo en las prácticas y dinámicas desarrolladas dentro de la relación de pareja, un ejercicio que permite percibir posteriormente algunos de los aspectos concretos en los que se materializa dicho trabajo en las parejas jóvenes produciendo situaciones de desigualdad que conducen a conflictos, frustraciones femeninas y desconciertos masculinos. Por último, se muestra también cómo las chicas habitan y gestionan este tipo de desigualdad, una tarea fundamental para comprender las tensiones que emergen al contrastar las prácticas cotidianas con los discursos legítimos y modernos del igualitarismo.

Palabras Clave: Género, pareja, trabajo emocional, cuidados, conflictos.

ABSTRACT

This article delves into the gender inequalities that exist in heterosexual partner relationships in relation to “emotional work”, as defined by Hochschild (1979), parting from the analysis of the data obtained from a qualitative investigation (24 in-depth interviews and 6 focus groups) about love and partner relationships between young spaniards. The reflection on the concept of emotional work and how to identify it in the dynamics of a partner relationship enables us to identify some of the specific aspects in which it materializes in young couples, producing situations of inequality that cause conflicts, female frustrations and male bafflement. The analysis of the different ways that women live and handle this type of inequality is fundamental to understand the tensions that emerge when we compare everyday practices and the legitimate and modern discourses of egalitarianism.

Keywords: Gender, relationship, emotional work, care, conflicts.

*Autor para correspondencia / Corresponding author: Ana Vicente Olmo. C/ Tomás Bretón, n.º 49 A, 4.º B. 28019 Madrid, España.

Sugerencia de cita / Suggested citation: Vicente Olmo, A. (2018). “Detalles”, frustraciones y desconciertos: El trabajo emocional en las parejas jóvenes heterosexuales. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 67-81.

(Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.4>)

INTRODUCCIÓN

En la España actual, como en el resto de países occidentales, la pareja suele ocupar un lugar prioritario en la vida personal y emocional de la persona adulta y se ha convertido en una de las piezas claves en la obtención de la tan ansiada felicidad (Alberdi, 1999: 114), o al menos en el imaginario colectivo. Esta hipertrofia de sus funciones afectivas (Camarero, 2003), que resalta el logro y el objetivo de la felicidad y que toma la pareja como un proyecto vital de realización personal, no puede explicarse sin la expansión de los valores igualitarios. La tendencia a esperar que el amor sea más expresivo y emocionalmente satisfactorio se relaciona directamente con el hecho de que ahora hombres y mujeres tenemos menos motivos económicos para unir nuestras vidas, una situación que incuestionablemente presiona y modifica el ideal de amor hasta poner en el centro de su definición el bienestar emocional de los miembros de la pareja (Hochschild, 2008: 183).

Pero si bien las expectativas sobre este vínculo íntimo hablan de calidez, intimidad e igualdad, el qué ocurre en las interacciones cotidianas de las parejas heterosexuales con respecto a estas cuestiones es un terreno abierto a la especulación. Distintas autoras han afirmado que existe un sistema de intercambio emocional asimétrico entre hombres y mujeres en el contexto de esta relación (Verdú, 2013; Benjamin, 2011; Langford, 1996; Hite, 1995; Duncombe y Marsden, 1993), un hecho que genera conflictos en base a esas expectativas altas que implican el cuidar y "mimar" el vínculo y a la otra persona de forma recíproca, especialmente entre la población joven¹ (Verdú, 2013). ¿Qué ocurre entonces en el día a día de las parejas? ¿Por qué distintas voces feministas siguen señalando el amor como un terreno en el que persisten desigualdades de género difíciles de percibir? ¿En qué aspectos específicos se concretan estas desigualdades y por qué es complicado apreciarlas y reconocerlas? Y

por último, ¿cuáles son las consecuencias de este intercambio emocional asimétrico y cómo se habita o gestiona en la relación de pareja? El presente artículo pretende contribuir a responder a estas preguntas, o al menos ayudar a clarificar la dirección de los caminos a tomar para ello, a partir de una serie de reflexiones teóricas y del análisis del material empírico producido en una investigación cualitativa sobre las representaciones y las prácticas amorosas de la juventud española².

Para comenzar a responder a estas preguntas dedicamos un primer apartado a explicar qué es el "trabajo emocional" (Hochschild, 1979) en la relación de pareja, un ejercicio teórico y de reflexión que nos va a permitir en un segundo apartado analizar algunos de los aspectos concretos en los que se materializa ese trabajo produciendo lo que algunas autoras han denominado "desigualdad emocional" (Duncombe y Marsden, 1993), una labor necesaria ahora que la dimensión emocional ha adquirido un lugar tan prioritario en el ideal amoroso. Y por último, en el tercer apartado, mostraremos cómo se habita y gestiona en las parejas jóvenes este tipo de desigualdad escurridiza, prestando una especial atención a las tensiones que emergen al contrastar las prácticas cotidianas con los discursos legítimos y del igualitarismo. Y es que aunque, efectivamente, se han producido transformaciones relevantes en cuanto a la mayor emocionalidad que rodea al vínculo íntimo y a las expectativas de reciprocidad e igualdad que lo envuelven, es necesario examinar qué ocurre en sus rutinas, pues son varias las voces que afirman que los cambios han sido mayores en el plano de los ideales y discursos que en el de las prácticas efectivas (Verdú 2013; Benjamin, 2011; Jamieson, 1999).

Antes de concluir esta introducción es preciso señalar algunas cuestiones en relación a la metodología empleada. El diseño muestral ha incluido un total de 24 entrevistas en profundidad y 6 grupos de discusión con jóvenes españoles, heterosexuales y de clase media. La investigación se ha reducido

1 Según Verdú (2013: 176) existen diferencias estructurales por edad en la forma en la que se valora el intercambio de cuidados emocionales en la relación: para la gente joven es más importante esta igualdad.

2 Esta investigación dio lugar a la tesis doctoral *Representaciones y prácticas del amor entre la juventud española*, defendida por la misma autora del texto en septiembre de 2015 en la Universidad Complutense de Madrid.

a personas nacidas en España para aminorar la mayor complejidad cultural que aportaría el sumar a los jóvenes migrantes; a heterosexuales porque reducir la muestra a sólo esta orientación sexual permitía una consideración más precisa del impacto del género en la vivencia del amor; y a jóvenes de clase social media³ porque no se podía asumir la mayor complejidad de la muestra que hubiera supuesto el contemplar la variable de clase social⁴. Por tanto, las variables que principalmente han estructurado el diseño de la muestra han sido el tipo de hábitat, el género (12 entrevistas y 3 grupos cada colectivo) y la edad (20-29 años, diferenciando las franjas 20-24 y 25-29). Como la investigación concernía al conjunto de la juventud española se decidió escoger 3 lugares como representantes de distintos tipos de hábitat: una gran urbe (Madrid), una ciudad mediana con pautas de comportamiento más tradicionales (Murcia⁵) y un pueblo menor de 5000 habitantes situado en un área rural del interior de Castilla-La Mancha, llevando a cabo un total de 8 entrevistas en cada uno de ellos y los grupos de discusión únicamente en las ciudades. Además, se consideró que en la muestra hubiese

personas con distintas situaciones de pareja (con o sin pareja y con o sin convivencia) y ninguna casada o con hijos.

HACIA LA DELIMITACIÓN DE UN AMPLIO Y COMPLEJO CONCEPTO: EL TRABAJO EMOCIONAL EN LA RELACIÓN DE PAREJA

El concepto de “trabajo emocional” fue acuñado por Hochschild en los años setenta y supuso un hito importante en el reconocimiento del papel que juegan los afectos en las relaciones sociales y los vínculos humanos. Esta autora definió el trabajo emocional⁶ como al acto de tratar de cambiar el grado o calidad de una emoción, tanto las propias como las de los demás; una práctica que sin duda implica la gestión de los sentimientos y requiere de interés, dedicación y esfuerzo (Hochschild, 1979: 561-562).

Estos desarrollos teóricos y conceptuales sentaron la base de posteriores investigaciones sobre las desigualdades existentes en el terreno de las relaciones de pareja heterosexuales. Duncombe y Marsden (1993) llevaron a cabo un conocido estudio donde analizaron el lugar de las emociones en la generación de la intimidad, uno de los componentes fundamentales del amor y que más contribuye al bienestar en la relación de pareja (Sternberg, 1988) en este contexto histórico que postula prioritaria la emocionalidad del vínculo. Alcanzar y mantener intimidad requiere “hacer cosas”⁷; en este contexto el trabajo emocional implicaría a las

3 La clase media ha sido operacionalizada a través de la combinación de dos criterios: el nivel de estudios de los y las jóvenes (mínimo de formación profesional de grado superior o estudios universitarios, terminados o en curso) y ocupación de los progenitores (al menos que el padre o la madre sean trabajadores cualificados o profesionales).

4 La formulación de este diseño no responde a la hipótesis de que la cultura de origen, la orientación sexual o la clase social no tengan una influencia destacable en la vivencia del amor, más bien se sostiene en la afirmación de que hablar de juventud en un sentido general esconde la homogenización de una realidad mucho más heterogénea (Bourdieu, 2000). Por este motivo se ha preferido controlar estas variables a través de su homogenización aunque seamos conscientes de que con ello excluimos de la muestra a una parte importante de la juventud residente en España.

5 La Comunidad Autónoma de Murcia presenta valores por encima de la media nacional en su tasa de natalidad (la tercera más alta de toda España sólo por detrás de Ceuta y Melilla), estando además sus valores de edad media al primer matrimonio y a la maternidad por debajo de la media nacional, justo al contrario de lo que ocurre con los datos relativos a la comunidad de Madrid (CIS, Indicadores Demográficos Básicos, 2015).

6 Conviene apuntar que otras autoras sostienen una definición de trabajo emocional para referirse a la actitud y el esfuerzo por tratar con los sentimientos de otras personas y no tanto sobre los propios (James, 1989). Recogemos aquí esta cuestión porque quizás esta acepción es la que más conecta con las razones que explican las situaciones de desigualdad emocional que afectan a las relaciones de pareja, tal y como se podrá ver en páginas posteriores.

7 Con “hacer intimidad” Duncombe y Marsden quieren enfatizar que los estados emocionales o sentimientos pueden implicar formas de acción o “trabajo emocional” (1993: 221), aplicando de esta forma el concepto de Hochschild a este aspecto concreto de las relaciones de pareja.

prácticas necesarias para establecer y conservar unas relaciones íntimas cercanas y cuidar el vínculo y los sentimientos ajenos, lo que incluye la expresión del amor y el cariño, entre otras cuestiones (Duncombe y Marsden, 1993). Pero además de la expresión del afecto, ¿qué otras maneras de actuar construyen intimidad y ayudan a cuidar del vínculo y de la otra persona?

La teoría feminista ha puesto mucho esfuerzo en los últimos años en identificar las prácticas sociales complejas y múltiples en las que consiste el cuidado a los demás así como la ética de responsabilidad que lo sustenta (Tobío, 2012: 399), si bien apenas existen reflexiones que ayuden a desentrañar la especificidad que adquiere este trabajo en un vínculo como el de pareja, donde ese “dar por amor”⁸ que tanto enmaraña las tareas de cuidados adquiere quizás su máxima expresión. Tal y como explica Cristina Vega (2006), el cuidado a la otra persona requiere un compromiso de actuación activo para la generación de su bienestar y una atención concretada en cuestiones como la escucha o la manifestación de empatía hacia aquello que comparte con nosotros/as. La atención es la intensificación de la conciencia en relación a un objeto o persona y es también una disposición ética en la que intervienen los afectos. Atender es orientarse hacia el/la otro/a, implica una actitud comunicativa en la que se construye una posición desde la que hablar y afectar, lo que comprende acciones diversas como advertir, acercarse, apoyar, comprender, empatizar o anticipar, entre otras cuestiones⁹. En definitiva, cuidar es una disposición a atender las necesidades de las otras personas (Bubeck, 1995)

que conlleva una lógica incorporada y asentada a través del tiempo que se manifiesta como lógica en acto (Novo y Arenas, 2008: 6; Bourdieu, 1991).

En este artículo indagamos en cómo se manifiestan esas disposiciones y lógicas a cuidar en el plano emocional de la relación de pareja. Pero antes de pasar a esa tarea conviene apuntar algunas cuestiones. Por un lado, debemos traducir esta argumentación teórica y abstracta a un lenguaje que nos permita captar la materialidad de la vida ordinaria. Por trabajo emocional en la relación de pareja nos referimos a ese conjunto de actitudes y prácticas que se llevan a cabo para que la otra persona se sienta más feliz, segura y apoyada. Al decirle a alguien que se le quiere, elogiar su forma de ser o arroparle cuando está triste, entre otros ejemplos, lo que buscamos es que esa persona se sienta mejor. También es trabajo emocional ocuparse de la salud del vínculo, tener una actitud que facilite la resolución de los conflictos o hacer cosas para refrescar y fortalecer la intimidad en la pareja¹⁰.

Por otra parte y tal y como los estudios feministas nos han advertido, partimos de la premisa de que el género influye fuertemente en el desempeño del trabajo emocional. Las mujeres, en su calidad de personas cuidadoras de los demás y especialistas en la vida privada, trabajan más sobre las emociones ajenas, pues se suelen interesar en mayor medida que los hombres por cómo se sienten las personas de su alrededor y llevan a cabo más atenciones y cuidados para que éstas se encuentren mejor (Hochschild, 2008), muchas veces de forma anticipada sin que medien demandas expresas por parte de esas personas. Y es que las mujeres desarrollan una “ética del cuidado” (Gilligan, 1985) por la que se responsabilizan en mayor medida del

8 Como sintetiza Martín Palomo (2008: 21) a partir de la revisión de numerosos estudios, existe un gran consenso dentro y fuera de los estudios de género en que los cuidados son trabajos, prestados con/por amor, por dinero o a cambio de bienes materiales o simbólicos, pero trabajo a fin de cuentas. En los cuidados que se ejercen con/por amor son en los que sin duda se torna más difícil reconocer esas actitudes y prácticas como trabajo.

9 Aunque estas reflexiones fueron desarrolladas por Vega Solís (2006) para el estudio del trabajo de cuidados ejercido a domicilio, considero que muchos de estos planteamientos sirven también para desenmarañar lo que es y lo que implica atender y cuidar a alguien en el plano emocional en el contexto de la relación de pareja.

10 La intimidad adquiere un papel tan relevante porque, tal y como se señaló en la introducción, la ideología actual de la relación de pareja contiene una fuerte idea de comunicación emocional (Duncombe y Marsden, 1993: 233). Por tanto, las “reglas de sentimiento” (Hochschild, 2008: 144) que guían las definiciones y significados del amor y la relación de pareja entre la gente joven —esas reglas socialmente compartidas que indican, aunque permanezcan latentes en la mayoría de ocasiones, cómo queremos y debemos tratar de sentir— apuntan en efecto a un vínculo amoroso comunicativo, íntimo y cálido.

bienestar del otro¹¹; encarnan una predisposición que las suele hacer más receptivas y sensibles a las necesidades de las personas con las que se relacionan. Tal y como se podrá comprobar, este hecho influye en las dinámicas y rutinas de las parejas jóvenes heterosexuales a pesar de la aceptación y defensa de valores igualitarios, generándose así situaciones donde es palpable la existencia de aquello que Duncombe y Marsden (1993) denominaron “desigualdad emocional¹²”.

ESOS INSIGNIFICANTES “DETALLES”: FRUSTRACIONES FEMENINAS Y DESCONCIERTOS MASCULINOS

El esfuerzo que supone mantener una relación amorosa y velar para que haya entendimiento e intimidad es algo que aparece con mucha más insistencia en los discursos femeninos. La afinidad entre el amor y el campo metafórico del trabajo es mayor en los relatos de las mujeres, tal y como también constató Eva Illouz (2009: 274) en su investigación en Norteamérica. En efecto, la idea de que el amor es una construcción que requiere trabajo y dedicación centra mucho menos el debate y la atención

en el caso de los varones jóvenes. Estas alusiones desiguales al esfuerzo que requieren las relaciones de pareja explicarían la sensación entre algunas de las entrevistadas de que ellas “tiran más del carro”, pues consideran que invierten más energía en el mantenimiento de este vínculo. El diagnóstico concuerda con la afirmación de Antunes (2007: 614) de que en los estadios posteriores de las relaciones, tras la fase del enamoramiento, las mujeres dedican más tiempo a la preservación del vínculo íntimo y por ello emerge entre ellas un fuerte consenso en torno a la idea de que la mayoría de chicos “miran menos por la pareja” (mujer, 25-29 años, grupo de discusión). ¿Pero exactamente en qué suelen emplear más tiempo las chicas? ¿En qué se concreta y materializa ese trabajo?

En ocasiones surgen conflictos en torno a la idea de cómo construir el vínculo a través del tiempo común que la pareja disfruta conjuntamente. Algunas mujeres afirman poner más empeño en compartir el tiempo con sus compañeros y a raíz de ello se generan problemas, pues es común que los varones vivan esta situación como una falta de respeto a su independencia, sentimiento y diagnóstico reforzado y alabado por el marco legitimador de la individualización (Casado, 2014). Estas expectativas divergentes en cuanto a la forma de compartir la vida generan a veces sentimiento de soledad entre las mujeres y la sensación de que efectivamente ellos “miran menos que nosotras... que la mujer, la gran mayoría” (mujer, 20-24 años, grupo de discusión):

“Yo me cabreaba mucho porque él iba a su bola, en ese sentido, porque no quería venir a lo mejor con mis amigos, o porque ponía el trabajo por encima de lo que fuera, entonces a mí eso me enfadaba mucho y él decía que yo siempre quería controlar su vida, y entonces... o sea, nuestra guerra fue esa; luego podíamos discutir ‘ah, no sé qué, quita el lavaplatos’, pero esos eran males menores, la guerra que había entre los dos era esa: que yo quería atraerle más hacia mi vida y él es que estaba muy metido en la suya, y entonces era muy difícil” (mujer, 27 años).

Uno de los objetivos perseguidos en este artículo es descubrir y entender qué prácticas específicas implica el trabajo emocional dentro del vínculo de

11 Otras reflexiones teóricas que contribuyen a reivindicar la importancia de estas acciones en la vida social provienen de la mano de Julia Varela (2013: 625) y su concepto de capital altruista, el cual desarrolló a partir de su estudio sobre la biografía de varias mujeres feministas en los años 30. El capital altruista implica un modo solidario de entender el mundo y compromiso hacia la otra persona y su bienestar que es fundamental para la calidad de vida y la riqueza de las relaciones sociales, por mucho que haya sido una cuestión socialmente desvalorizada ejercida en mucha mayor medida por las mujeres que por los hombres. Bellah y su equipo (1989: 150) tampoco excluyen la posibilidad de que las mujeres hayan desarrollado una sensibilidad moral específica relacionada con el cuidado y con el hecho de que tradicionalmente han pensado más en términos de relaciones que de individualidad aislada y reivindican la importancia social de estas tareas un tanto intangibles.

12 Un hecho señalado por autoras expertas en este terreno como Hite (1995) o también Jónasdóttir (1993), quienes concluyen cuestiones similares aunque no usen exactamente este concepto.

pareja, y una buena manera de seguir desenmarañando esta opaca cuestión es tirar de la madeja del hilo de los “detalles” hasta revelar la estructura de afectos y cuidados que se enredan en ella. La constante alusión a los “detalles” cuando se habla de la relación de pareja deja constancia de la amplitud y vaguedad de este concepto, pues con una misma palabra se nombran cuestiones muy diversas. Por otro lado, también nos muestra el escaso reconocimiento social de la importancia y valía de ciertas actitudes y comportamientos relacionados con el cuidado de los vínculos humanos y del bienestar ajeno, ya que la propia palabra “detalles” actúa empujando aquello de lo que habla. Estos detalles hacen referencia, sobre todo, a un trabajo de generar intimidad y “momentos bonitos” que den sentido a la relación de pareja y permitan sentir conexión y romanticismo; es aquí donde debemos situar las frecuentes referencias a los regalos, las sorpresas o las cenas “especiales”, entre otros ejemplos. En efecto, toda esta serie de prácticas pueden englobarse bajo el concepto de trabajo emocional (Hochschild, 1979) en la medida en que persiguen acrecentar el bienestar y la felicidad de la otra persona a través de la manifestación del amor y el cuidado hacia ella. Y como la idea de una relación equitativa, comunicativa y cálida ocupa un lugar fundamental en el imaginario amoroso contemporáneo, las mujeres jóvenes se frustran y se quejan al considerar que sus compañeros son poco “detallistas”:

“Pues a ver, un poco por mis amigas, lo que veo que les causa conflicto, que a mí también me lo causa, es, en general, cómo los chicos son muy poco detallistas, quizás menos empáticos, menos comprensivos, menos atentos y tienen discusiones pues por cosas así, por: ‘no ha tenido este detalle’ o... temas así” (mujer, 26 años).

“Yo por ejemplo a Carlos ahora con el tiempo es romántico pero porque muchas veces yo le he dicho ‘joder, es que no tienes detalles, es que...’, todo el día hay que estar un poco detrás de ellos, yo creo [...]; yo a veces pues ya te digo, le compraba muchas cosas o yo qué sé, organizaba una cena o mil historias, le llevaba a ver no sé qué que nunca lo había visto o conseguía unas entradas de un grupo casi a última hora y me lo llevaba de sorpresa, y a él

a lo mejor, si no le das un empujón no... que tampoco le vas a decir ‘oye organízame algo’ pero no sé, un poco de sutileza... yo qué sé” (mujer, 27 años).

Es significativo y sintomático que no se hayan encontrado este tipo de lamentaciones entre los chicos. Algunos de ellos muestran indiferencia ante estos “detalles” porque consideran que son irrelevantes para el funcionamiento y mantenimiento del vínculo. Esta afirmación no niega que la relación de pareja sea una cuestión fundamental para los varones y que haya jóvenes que sí reconozcan la importancia de esos detalles y que los tengan en sus relaciones, como se pudo comprobar en algunas entrevistas. De lo que da cuenta esta constatación es de que quizás la conjunción de la menor centralidad que adquiere la relación de pareja en la identidad masculina, junto al hecho de que los varones tienen menos desarrollado el rol de cuidadores y las habilidades y hábitos de pensar en el bienestar del otro, les lleva a preocuparse menos por estos aspectos de la generación del vínculo íntimo¹³. Este análisis coincide con lo señalado por Duncombe y Marsden (1993: 236): los hombres también necesitan una relación personal íntima y cálida, pero pueden devaluar la importancia de expresar el afecto o estar menos dispuestos a reconocer sus propias necesidades por las dificultades que tienen para aceptar y mostrar sus vulnerabilidades (Tannen, 1993).

Otros jóvenes sí admiten que efectivamente tienen pocos “detalles” con sus compañeras y que han empezado a ser algo más considerados a raíz de las molestias que han ocasionado por esta desatención. Pero tras la modificación de sus acciones se aprecia un aprendizaje torpe que, aunque mejora la situación, no cumple del todo con las expectativas femeninas, pues las chicas anhelan recibir ciertos cuidados que las hagan sentir mejor sin que sea necesario demandarlos de forma explícita. Es

13 Tal y como nos enseña el psicoanálisis, al comprender las dinámicas emocionales de la infancia temprana se entiende el sentido diferencial de la masculinidad y la feminidad y el por qué puede haber una relación entre la estructura de género y la desigual capacidad en y para la intimidad entre hombres y mujeres (Chodorow, 1984; Benjamin, 1996).

común que los hombres tengan dificultades para entender el deseo de sus parejas por sentirse especiales, en el sentido emocional del término, y cómo esas demandas deben cumplirse de forma tácita y espontánea, no como una respuesta a los requerimientos de ellas (Duncombe y Marsden, 1993: 227). Lo que esperan las chicas es una empatía anticipada e incorporada por parte de sus compañeros que les lleve a actuar para que ellas se sientan mejor y sientan la calidez e intimidad del vínculo que les une. Pero como las actitudes y prácticas hacia el cuidado de las demás personas y de los vínculos se manifiestan como disposiciones encarnadas, en numerosas ocasiones los chicos no son capaces de actuar de la forma que sus compañeras esperan: anticipándose. Este hecho provoca frustración y enfado entre las mujeres e incompreensión y desconcierto entre los varones cuando estalla el conflicto y reciben los reproches y regaños de ellas:

“Hombre, yo es que... mi paciencia es un poco... vamos, es diferente a los demás, así que a lo mejor las cosas que yo veo que no tienen importancia pues o ella o tú, por ejemplo, puedes decir: ‘joder, pero cómo puedes hacer eso’, y digo: ‘pues si tanto lo veo tan...’, no sé” (varón, 24 años).

“Es una chica normal, pero de vez en cuando le daba ahí... más que histérica como que se enfadaba por motivos que yo no consideraba suficientes para enfadarse” (varón, 26 años).

Como en la investigación de Duncombe y Marsden (1993), los chicos entrevistados tienen respuestas de distinta índole a las demandas de atención y cuidado de sus parejas: hay quienes efectivamente tienen detalles, quienes dan la razón a sus compañeras y tratan de modificar sus comportamientos (“al principio yo era poco detallista, soy un desastre, pero me lo dijo y dije: ‘joder, es verdad’, y se intenta solucionar” (varón, 27 años), quienes admiten tener los mismos sentimientos pese a no saberlos expresar de igual modo, otros que simplemente permanecen desconcertados ante una situación que no terminan de comprender y, por último, quienes se enojan ante la frecuencia constante de los conflictos y “pollos” que ocasionan las “quisquillosas” o “complicadas” de sus novias por “chorradas” o “detalles insignificantes”.

Pero esos detalles, ¿son sólo “chorradas” o es algo importante? ¿Qué significa su presencia y qué generan? Los detalles denotan una actitud empática de preocupación hacia el bienestar de la otra persona que lleva a hacer cosas (esos “detalles”) para proteger y reforzar su bienestar psíquico (Gómez, 2002), pues la empatía y la práctica afectiva son instrumentos fundamentales de potencialización al insertarse la atención en procesos de valoración (Vega, 2006). Las disposiciones que orientan hacia el cuidado de las relaciones y la recepción de las necesidades ajenas quedan con frecuencia (in) definidas y ocultas a través del polisémico y abstracto concepto de “detalle”. Esta vinculación de sentido evidencia la escasa conciencia que existe en nuestras sociedades sobre lo que es el trabajo emocional y sobre los beneficios que genera —o los perjuicios ocasionados en su ausencia—. Y esta falta de reconocimiento agudiza el desconcierto de los varones, los cuales tratan de responder con frecuencia a las demandas femeninas de afecto casi como un sacrificio (Casado, 2014: 68) y no porque hayan incorporado ciertas actitudes y prácticas vinculadas al cuidado de los vínculos humanos y del bienestar emocional ajeno:

“Yo cogía y había fines de semana que venía, le vendaba los ojos y me lo llevaba a una casa rural sin decirle nada, de sorpresa; él nunca hacía nada, o sea, él se lo tenía que dar mascado... él... yo es como dije: terminamos porque él se dejó de preocupar por la relación y a mí me dejó de importar que ya no se preocupara; antes yo me preocupaba mucho y hablaba con él y decía ‘es que esto, jope, pues a ver si lo llevamos así’ pero él: ‘ay, si sabes, ya sabes que te quiero, si ya sabes que estoy bien contigo’, ‘ya, pero necesito que hagas algo’, ‘pero si ya te he regalado esto’, digo: ‘pero es que no quiero que me regales cosas, yo quiero que hagas cosas conmigo, no regalos’, que los primeros regalos me los hacían mis amigas porque les daba el dinero y les decía ‘comprad a María esto’, o sea, es que estaba en su mundo de yupi” (mujer, 28 años).

Una última cuestión a introducir en este apartado sobre trabajo emocional es la que hace referencia a las pautas y actitudes que afloran ante la presencia de problemas. Entre las mujeres aparece de forma más

contundente la necesidad de comunicación verbal en el contexto del conflicto, no sólo orientada a la expresión de las propias necesidades sino también a la búsqueda activa del entendimiento entre las dos personas (Verdú, 2013: 177; Tannen, 1993). En cambio, la menor disposición a hablar en el momento que estalla una discusión es una práctica más generalizada entre chicos (“tenía la manía de cuando discutíamos apagaba el móvil y yo me ponía histérica”, mujer, 28 años), una dinámica que reactualiza el “yo-relacional” femenino y el “yo-fortaleza” masculino (Casado y Lasén, 2014). Con frecuencia la reconciliación se logra por medio del acomodo de las mujeres a las necesidades de los hombres y su definición de la realidad, un hecho que termina aminorando y disolviendo el problema e instaurando de nuevo la normalidad. Por tanto, el conflicto se convierte a menudo en un momento que refuerza la autoridad masculina y exige la adaptación¹⁴ de la mujer para preservar el vínculo (Verdú, 2013: 178):

“Cuando discutimos yo estoy muy callao, yo digo las cosas que tengo que decir, si le parecen bien, bien, si no... suelo ser muy directo y muy sencillo, si es que no me gustan ni los teatros, ni las discusiones, ni los gritos, ni las tonterías” (varón, 28 años).

La menor disposición a hablar es una práctica que reivindica el espacio individual y las propias necesidades en detrimento de las de la otra persona (Verdú, 2013: 177) y denota, en ocasiones, indiferencia o poca responsabilidad ante el desasosiego y angustia de la pareja. En definitiva, hablamos de trabajo emocional porque para lograr la reconciliación se invierte energía y tiempo y el manejo de la situación conflictiva remueve sentimientos con los que hay que lidiar. Y hablamos de desigualdad emocional porque en el contexto del conflicto a menudo se viven situaciones asimétricas en las que las mujeres ponen más esfuerzo en comprender las

necesidades de la otra persona y adaptarse a ellas que a la inversa.

No queremos concluir este apartado sin antes hacer una advertencia. Consideramos fundamental recalcar que estas actitudes y prácticas que generan desigualdad y desequilibrios dentro de la relación de pareja no se pueden asociar de forma automática a mujeres y varones, pues el género es mucho más abierto que una serie de rasgos fijos y, además, los modelos de masculinidad han sufrido transformaciones hacia un interés y apertura emocional mayor. Por este motivo sabemos que las dinámicas establecidas en algunas relaciones de pareja heterosexuales son justo las contrarias a las tendencias señaladas aquí. De lo que quiere dar cuenta este análisis es de que pese a esta fluidificación de las identidades y a la constatación de que el género es una cuestión relacional en continuo movimiento (García Selgas, 2012), existe aún una inclinación tendencial mayor por parte de las mujeres al cuidado porque esta actitud es fruto de disposiciones arraigadas que se relacionan con la propia forma en la que se consolida la subjetividad femenina a través del lugar que ocupa en ellas el vínculo (Chodorow, 1984).

JUSTIFICACIONES Y AMBIVALENCIA ALREDEDOR DE UNA DESIGUALDAD ESQUIVA Y MOLESTA

Si en los anteriores apartados hemos explicado qué es el trabajo emocional y cómo se concreta entre la juventud heterosexual, en éste último nos ocupamos de la tensión que existe entre normas y prácticas en torno a la (des)igualdad en la pareja y su relación con distintas formas de habitar y convivir con esta desigualdad.

Las cuestiones ligadas al trabajo emocional no se viven de manera uniforme entre todas las mujeres jóvenes. En los ámbitos donde existe cierta conciencia feminista sobre las desigualdades de género es más fácil y probable que se problematice el por qué algunas cosas importantes son llamadas “detalles”, desvelando así la jerarquía naturalizada que resta valor a este tipo de trabajo emocional y que, en última instancia, no es sino otra muestra de una lógica moderna que expresa y conforma los

14 En su investigación sobre trabajo emocional, silencio y ética en la pareja, Orly Benjamin (2011) también detectó que las mujeres desarrollaban cierto trabajo emocional en sus relaciones a través de silenciar algunas de sus molestias o problemas para preservar y proteger la relación de pareja o la identidad masculina de sus compañeros por encima de sus propios deseos o necesidades.

marcos de nuestra experiencia, subordinando los afectos a la razón y denotando así ciertas jerarquías entre órdenes y esferas (Casado, 2014: 66):

“Claro, porque a mí lo que me pasa, a mí lo que me jode mucho es que le damos importancia a cosas muy diferentes; yo en todas mis relaciones le he dado importancia a cosas, a determinados detalles que encima los llamo detalles y a lo mejor son los que hacen la relación y a lo mejor los he seguido llamando detalles cuando son las cosas más importantes” (mujer, 25-29 años, grupo de discusión).

Algunas chicas son conscientes de que los cuidados ejercidos en la pareja suelen generar un bienestar desigual para unos y otras. Esta identificación de las responsabilidades y acciones que conducen al poder en la relación y la superación del sentimiento de culpa es importante para introducir cambios en el sistema de género (Del Valle *et al.*, 2001: 14), pues despierta la conciencia y reflexión sobre algunos aspectos que, de lo contrario, permanecen naturalizados en una mayor medida. El conflicto, al menos, se visibiliza y reivindica.

En cambio, otras mujeres jóvenes necesitan resaltarle importancia al hecho de no adherirse en sus prácticas cotidianas al ideal hegemónico e incuestionable de la igualdad de género. Estas justificaciones pueden manifestarse a través de la alusión a estereotipos que dan cuenta de unas identidades de género esencializadas que naturalizan y normalizan las diferencias y desigualdades. Pese al calado de la ideología igualitarista, los y las agentes sociales movilizamos con frecuencia un sentido de las identidades genéricas en las que se preserva la diferencia entre varones y mujeres como algo natural, (re) construyendo así las posiciones sociales de varones y mujeres como sustancias (García García, 2009: 298). Los estereotipos facilitan hacer la vista gorda sobre ciertas situaciones y contribuyen a construir el sentido de sí mismos de hombres y mujeres en sus relaciones amorosas (Jamieson, 1999: 491):

“Bueno, a ver, es que, es que para mí... a lo mejor dices: ‘mira, eres un poco feminista’ [risas], yo que sé, pero los hombres son hombres, y los hombres son un poco limitados y les falta... les falta iniciativa para estas cosas, o lo que hablaba antes: que es que no son tan detallistas como nosotras” (mujer, 26 años).

El uso de estereotipos normaliza y justifica la insatisfacción con los varones, manifestándose así la desigualdad, simultáneamente, como el origen del conflicto y la estrategia para solucionarlo (Verdú, 2013: 179). Es común recurrir a ellos en situaciones sociales de estancamiento en las que se conoce el problema pero no se acaban de articular dinámicas distintas. En estos contextos las generalizaciones estereotipadas suponen un atenuante pasajero que tiene un efecto confirmatorio de esas prácticas cotidianas (Novo y Arenas, 2008: 7).

Otra de las justificaciones que más apareció tras el reconocimiento de que las chicas “dan más” de lo que reciben en la interacción íntima es la alusión a que esta forma de actuar forma parte de su “personalidad”. Las disposiciones femeninas de cuidado y entrega son uno de los enclaves sobre los que pivota la identidad femenina, pero muchas de estas jóvenes explican que esta forma de actuar es una característica idiosincrásica de su propia personalidad. El género se (re)hace de una manera pre-reflexiva y por ello la heteronomía que suele aparecer asociada a la feminidad (García Selgas y Casado Aparicio, 2010) es vivida como una disposición relacional de implicación emocional naturalizada: la responsabilidad afectiva hacia las otras personas y su bienestar se incorpora (Vega, 2006) y la justificación empleada permite compensar su imagen dañada al evidenciarse la falta de reciprocidad:

“Yo creo que tanto con Tomás como con Carlos yo he dado siempre más, pero también he de decir que yo soy una persona que da mucho, con la gente, cuando alguien me importa yo lo doy todo, entonces es fácil que yo de más” (mujer, 27 años).

Cómo llegar a cierta coherencia entre las expectativas de reciprocidad y la imagen que las mujeres jóvenes proyectan guarda relación con su posicionamiento ante la igualdad de género. A mayor identificación con este ideal¹⁵, más empeño por

15 Esta constatación nos alerta de una cuestión metodológica: estudiar la desigualdad entraña ciertas dificultades porque es embarazoso reconocer las desviaciones de una imagen de pareja igualitaria que ejerce presión y atracción. En este sentido, se ha comprobado que es más complicado que las quejas por la asimetría salgan a la luz en una relación de pareja no concluida.

proteger la visión que dan de ellas y de la relación cuando se evidencian desigualdades. En cambio, cuando esta identificación es menor a esas mujeres les resulta menos incómodo aceptar de forma explícita algunas experiencias:

"Que va, él a mí nada, yo le escribía 1000 mensajes súper bonitos, yo me pasaba la vida en plan esto de que quedas para cenar o sales y luego llegas a casa y escribes un mensaje o 200 y él no me contestaba nunca, alguna vez, pero en plan..." (mujer, 24 años).

La chica del ejemplo anterior, alejada de la ideología igualitaria, expresa un profundo malestar por la situación de desigualdad vivida pero duda de la legitimidad de sus quejas. Se queda atrapada en el desconcierto, pues no es capaz de posicionarse ante la situación y termina culpándose por generar conflictos y el fin de la relación.

Pero este sentimiento de culpa no sólo emerge entre las menos progresistas. Las mujeres son las que en mayor medida inician las discusiones y las que se enfadan con más frecuencia, una cuestión que asumen y reconocen tanto ellas como ellos. Pero si bien es apreciable este rol "guerrero" y quejoso, la vivencia y expresión del enojo está atravesada por algunas contradicciones que van más allá de la identificación con los valores del igualitarismo. Algunas chicas se enfadan por ciertos aspectos de su relación de pareja pero viven con ambivalencia esos disgustos y conflictos. Asumen que tienen problemas por la desigual implicación en el cuidado de la relación, pero no sin sentirse en ocasiones "pesadas" por ser ellas las que siempre inician la discusión. El querer alejarse de la imagen de feminidad vinculada a ese lugar y posición incómodos de la que solicita reiteradamente cosas insignificantes y atención (Casado, 2014), les lleva a veces a relativizar sus molestias, quejas y demandas. En cambio, ellos suelen estar conformes con las atenciones que reciben y en el nivel interactivo esta ambivalencia implícita les protege de la ira de sus compañeras (Benjamin, 2011).

Por otro lado, la escasa conciencia sobre lo que es el trabajo emocional¹⁶ también contribuye

a generar ambivalencia alrededor de los enfados femeninos¹⁷. La falta de reconocimiento social del papel que tiene el trabajo emocional en el mantenimiento de los vínculos y en la generación de bienestar no sólo contextualiza los desconciertos de ellos, pues las mujeres tienen dificultad para afirmar con seguridad, poder y autoridad que esta cuestión es fundamental para el vínculo y para la reciprocidad deseada en él. Tal y como explica Fishman (1982: 397), el poder opera de diversas formas en una relación pero una de ellas es a través de imponer la definición propia de la realidad, de lo que es posible, lo que está bien o lo que es racional y lógico. Por tanto, es importante atender a las desigualdades de autoridad que existen en las relaciones de pareja heterosexuales, pues la autoridad suele asociarse con más frecuencia a la masculinidad y ello genera diferencias en la capacidad de control y coerción dentro de las relaciones (Connell, 2009):

"Yo se lo decía, le decía: 'si es que...', yo era de decirlo, yo le decía: 'si es que de verdad...', lo que pasa es que él le quitaba tanta importancia... yo hubo un momento... mira, él le quitaba tanta importancia y lo hacía tan simple que yo hubo un momento que dije 'pues esto es así', y yo después, cuando conocí a los demás tíos con los que he estado me he dado cuenta de que no, de que las cosas no son así" (mujer, 24 años).

necesario y fundamental para el mantenimiento de la vida, pero no ocurre lo mismo con el trabajo puramente emocional, pues se desarrolla en un ámbito escurridizo que dificulta captar de qué se trata y qué beneficios genera. Esta cuestión de la imperceptibilidad que rodea al trabajo emocional es importante porque cuanto más se reconoce e identifica una tarea como tal, resulta más sencillo —o al menos legítimo— el manejo de las situaciones conflictivas que afloran en la cotidianidad.

- 17 Benjamin (2011) resalta también la ambivalencia con la que las mujeres viven los arranques de ira con sus compañeros: se enfadan pero al poco tiempo encuentran motivos que restan importancia a su malestar y terminan haciendo más esfuerzo por comprender empáticamente la situación de ellos; es un ejemplo de cómo el orden de la interacción pasa con frecuencia por la adaptación femenina a la situación (Casado, 2014: 65).

16 Por ejemplo, el trabajo doméstico ya es reconocido por un amplio sector de la sociedad como un trabajo

Esta cuestión no es baladí porque produce perjuicios para las mujeres, las cuales no sólo suelen recibir menos cuidados¹⁸ de los que dispensan sino que, además, viven con problemas este malestar; y es que cómo expresar y nombrar sus sinsabores y quejas, incluso enfadarse, por algo tan insignificante que ni tiene nombre, esos simples “detalles”. Esta falta de legitimidad para vivir y habitar el enfado se ve avalada por el contexto de individualidad reflexiva en que vivimos, el cual convierte el respeto al otro y la otra y a sus deseos y ritmos (Casado, 2014) en un punto crucial del “contrato” de la pareja, un hecho que refuerza también la ambivalencia. La mezcla de este contexto individualizado con la centralidad que adquiere la relación de pareja en la vida de las mujeres deja a las chicas, en ocasiones, en una posición complicada para relacionarse en el terreno afectivo al sentir que sus deseos de implicación emocional e intimidad tienen que combinarse con esa presión por el respeto de la individualidad de la otra persona:

“¿Desequilibrio? Sí, creo que yo me vuelco más que las personas con las que he estado hasta ahora; tampoco es algo que pueda reprochar como decía antes porque cada uno da lo que puede dar, ¿no?, pero sí es verdad, yo al principio por ejemplo le escribía más, o le llamaba más o habría pasado más tiempo con él y él es de otra manera, él si te escribe un email te escribe una línea, nunca te envía una carta, no creo que nunca te envíe una postal, nunca vino a verme, por ejemplo... desequilibrios, sí, igual ahí está el error” (mujer, 27 años).

Para algunas chicas es incómodo explicitar un enfado por falta de reciprocidad porque ello las devuelve a una posición identitaria rígida y tradicional que les produce rechazo. Esta situación resulta algo paradójica porque las incomodidades se tornan un

tanto invisibles en el contexto “libre” del igualitarismo, pues tal y como afirma Illouz (2012: 195), el fundamento de la libertad contractual que rige en la actualidad las relaciones afectivas vuelve más confusa la atribución de responsabilidades.

En síntesis, en este epígrafe queríamos mostrar que las vivencias femeninas de los conflictos que surgen a raíz de la desigualdad emocional están rodeadas de contradicciones por la presión que ejerce la imagen deseada de pareja igualitaria. El diálogo con el ideal incuestionable de la igualdad genera adaptaciones dispares en función de los contextos y las subjetividades de género: desde la reivindicación del enfado y la superación del sentimiento de culpa entre las mujeres con posicionamientos políticos feministas más explícitos, al uso de estereotipos u otras justificaciones entre aquellas chicas que se identifican con los valores igualitarios y que sienten incomodidad al develar algunos rasgos de sus relaciones de pareja, sin olvidar las pocas que reconocen sin pudor la desigualdad vivida. Pero más allá de estas diferencias, es importante resaltar que un aura ambivalente suele rodear los malestares e irritaciones de las mujeres, pues es habitual que comiencen expresando quejas pero luego terminen dudando o cuestionando la legitimidad de sus propias demandas. A todo ello contribuye, sin duda, el hecho de que el trabajo emocional sea un terreno muy resbaladizo de difícil reconocimiento tanto para quien lo realiza como para quien lo recoge. Las distintas tareas de cuidados recogidas bajo el amplio y difuso concepto de “detalles” generan bienestar y potenciación en la persona que las recibe, pero esta falta de reconocimiento vuelve imperceptibles los beneficios y perjuicios que se enredan en este intercambio asimétrico de atenciones y (des)consideraciones. Estas dificultades que existen para identificar, nombrar o incluso entender en qué consiste este tipo de trabajo que tanto tiene que ver con las disposiciones a cuidar, influyen también en la forma de vivir las situaciones que se crean a su alrededor, pues los malestares y conflictos son encarados desde la contradicción o una legitimidad escurridiza que torna ambivalentes las quejas y demandas femeninas y contribuye al desconcierto de los varones.

18 El porcentaje de varones y mujeres que dicen acudir a su pareja o cónyuge en el caso de que necesiten ser cuidado/a por caer enfermo/a es de 57,9 % y 43,0 %, respectivamente. La diferencia entre porcentajes es aún más notoria cuando se trata de necesitar “hablar en caso de tener problemas, sentirse triste o deprimido/a”, pues el 53,8 % de los varones dice acudir a su pareja o cónyuge frente al 32,1 % de mujeres (CIS, 2016).

CONCLUSIONES

El presente trabajo ha querido contribuir a explicar por qué la relación de pareja es señalada por distintas voces feministas como uno de los espacios en los que más desigualdades de género persisten. Nos hemos centrado en el análisis de la interacción emocional porque investigaciones previas habían afirmado la existencia de un intercambio asimétrico en este aspecto en el contexto del vínculo amoroso entre hombres y mujeres (Verdú, 2013; Benjamin, 2011; Langford, 1996; Hite, 1995; Duncombe y Marsden, 1993) y queríamos profundizar en su comprensión. Para ello, hemos reflexionado sobre cómo adaptar y entender el concepto de "trabajo emocional" (Hochschild, 1979) en la relación de pareja, un trabajo que da cuenta de aquellas actitudes y acciones que se orientan al manejo de los sentimientos para fortalecer el vínculo y el bienestar de/de la compañero/a. El uso de este concepto puede entenderse como una propuesta analítica útil para captar y repensar los distintos tipos de cuidados. Si ya supuso un gran avance empezar a hablar de trabajos de cuidados, el trabajo emocional es una herramienta conceptual especialmente adecuada para apuntar directamente a esos elementos materiales, afectivos y morales (Martín, 2008: 21) que se enredan en el manejo de las emociones pasando desapercibidos, una tarea especialmente importante en el ámbito de la relación de pareja porque es probablemente el terreno en el que menos se ha estudiado aún esa barrera difusa entre amar, cuidar y "trabajar".

Los resultados de esta investigación muestran que es habitual que el trabajo emocional se realice de manera desigual en las parejas jóvenes españolas. En general, las chicas ponen más interés y esfuerzo en hacer cosas o tener "detalles" que contribuyan a alimentar la intimidad en el vínculo y potenciar la dicha de la otra persona. Tras los regalos, las sorpresas o la expresión del amor en cartas y notas (los famosos "detalles") lo que se encuentra es una disposición incorporada por la que se hacen cosas por el vínculo y por la otra persona sin que medien demandas explícitas por la contraparte, pues la disposición hace que se actúe y piense con

anticipación (Vega, 2006). A veces esta situación despierta conflictos porque las expectativas sobre la calidad emocional de la relación de pareja son altas entre la población joven e implican reciprocidad e igualdad: se espera que hombres y mujeres cuiden y "mimen" por igual. Pero a pesar de esta transformación de la dimensión reguladora de las relaciones afectivas y de las relaciones de género, en el nivel de las prácticas afloran matices que complejizan esta imagen un tanto simplista de la pareja cálida, comunicativa e igualitaria.

Como el mantenimiento y cuidado de los vínculos adquiere un lugar distinto en los modelos de masculinidad y feminidad (Baker, 1992), con frecuencia las mujeres jóvenes son más proactivas y se muestran más receptivas a las necesidades ajenas. El material empírico ha constatado que las chicas se quejan más que los varones por descuidos y desconsideraciones de sus compañeros hacia ellas o hacia la relación, pues generalmente ellos "tienen menos detalles" y ellas "tiran más del carro". Pero lo verdaderamente interesante es resaltar la ambivalencia que genera en ellas estas vivencias frustrantes. Ante la experiencia cotidiana surgen estrategias dispares de adaptación que van desde la asunción del "modelo masculino" más desapegado (Hochschild, 2008) a la reivindicación de que lo necesario es que ellos se sumen en igualdad a ese trabajo común por la relación y por tener en cuenta a la otra persona, pasando por vías que median entre una y otra opción: aunque se sigan expresando quejas se rebajan las expectativas y se termina "tirando la toalla". Las estrategias para habitar, entender o justificar esta desigualdad son por tanto múltiples, desde el recurso a estereotipos de género que naturalizan esta diferencia hasta convertirla en un hecho irremediable que hay que aceptar en la relación heterosexual, a la negación de esa desigualdad o su justificación apelando a motivos ajenos al género. Las posturas de los chicos también son variadas: muchos reconocen el hecho de que ellos son menos "detallistas", "desconsiderados" o "más desastres", pero otros en cambio muestran confusión ante las demandas de atención y cariño de sus compañeras o se enojan. Interacciones ordinarias que hablan de frustraciones femeninas

y desconciertos masculinos en relaciones de pareja supuestamente igualitarias; frustraciones en tanto que el acomodo entre los géneros es más molesto (Goffman, 1977) con la expansión del igualitarismo y desconciertos ante el reclamo de una heteronomía de difícil comprensión y encarnación desde la posición de varón.

Estos hallazgos y reflexiones enriquecen el debate sociológico contemporáneo sobre la transformación de los vínculos de pareja. Prestigiosos investigadores han enfatizado el cambio producido entre los roles y experiencias de género en la relación íntima en los últimos tiempos (Giddens, 1995). Aunque estas afirmaciones no son falsas es preciso matizarlas, pues el reconocimiento de las mujeres como sujeto productivo, político y deseante (Casado, 2014: 60) no supone automáticamente el derrumbe de las disposiciones de género que articulan las interacciones. Los datos recogidos demuestran que más allá de la racionalización y la reflexión, la relación de pareja se sostiene sobre unos *habitus* de género (McNay, 2000) que inclinan y posicionan a mujeres y hombres de manera desigual hacia el vínculo y el cuidado, lo que incluye también los hábitos comunicativos y empáticos hacia/con la otra persona, algo que supuestamente es muy importante realizar de forma recíproca y equitativa en el ideal de pareja actual. Los ejemplos mostrados han tratado de captar y perseguir una incomodidad y unas tensiones escurridizas pero arraigadas en las relaciones de pareja heterosexuales. Estrechar los malestares y desconciertos ayuda a completar o matizar el retrato de las parejas igualitarias (Casado, 2014), pues la comprensión mayoritaria se sostiene en la idea de que las diferencias de género ya no son importantes porque las dos personas de la pareja son individuos libres, pero las mujeres y los hombres hablan, piensan e interactúan en la relación amorosa dentro de un marco donde el género sigue ejerciendo una influencia considerable (Benjamin, 2011: 7).

Este es uno de los motivos que explica precisamente la pervivencia de una desigualdad que es tan obstinada como difícil de comprender y reconocer: más allá de la expansión de expectativas igualitarias en torno a lo que mujeres y hombres desean dar y recibir en su relación de pareja, en el

vínculo amoroso se enredan diferencias y desigualdades porque éstas descansan más en la propia dinámica de la configuración de las identidades de género que en la concienciación y reflexión sobre el deseo de igualdad.

De hecho y paradójicamente, la propia extensión del igualitarismo dificulta en ocasiones detectar las desigualdades que aún persisten, pues con él se vuelve más embarazoso su reconocimiento. Esta cuestión es especialmente importante en el vínculo de pareja porque la buena salud de éste es casi su única justificación: en un momento en el que la relación de pareja responde sólo teóricamente a la continuidad del amor y de los beneficios que aporta la relación, los conflictos, frustraciones o sinsabores pueden comprometer nuestra imagen (Casado, 2014). Es más, lo que detectamos es que, en concordancia con lo ya señalado por Beck y Beck-Gersheim (1998) o Jamieson (1999), a veces son las propias narrativas amorosas las que contribuyen al mantenimiento o la ocultación de algunas desigualdades de género en la pareja al tender a aminorar el conflicto en aras de la complementariedad. Y es que el vínculo de pareja y la vida íntima, más que disolver los procesos de diferenciación, son quizás el espacio en que cobran más fuerza las diferencias de género y su naturalización (Goffman, 1977).

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación doctoral realizada en el marco del programa de Formación de Personal Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Agradezco a este Ministerio y a la Universidad Complutense de Madrid la financiación y recursos prestados a lo largo de todo este tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Antunes das Neves, A. S. (2007). As mulheres e os discursos genderizados sobre o amor: a caminho do ‘amor confluyente’ ou o retorno ao mito do

- 'amor romántico'. *Estudios Feministas Florianópolis*, 15 (3), 609-627.
- Baker, J. (1992). *Hacia una nueva psicología de la mujer*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Beck-Gersheim, E. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.
- Benjamin, J. (1996). *Los lazos del amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Madrid: Paidós.
- Benjamin, O. (2011). Gender and contesting models of love: Ambivalence as silencing in Israeli intimate relationships. *I Global Conference: Gender & Love*, Oxford: Mansfield College.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.
- Bubeck, D. E. (1995). *Care, Gender and Justice*. Oxford: Clarendon Press.
- Camarero, M. (2003). El conflicto cultural entre modelos de relaciones familiares. En E. Bericat, (coord.), *El conflicto cultural en España. Acuerdos y desacuerdos entre los españoles* (pp. 136-203). Madrid: CIS.
- Casado, E. (2002). *La construcción socio-cognitiva de las identidades de género de las mujeres españolas (1975-1995)*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Casado, E. (2014). Tramas de género en la comunicación móvil en pareja. En A. Lasén y E. Casado (eds.), *Mediaciones tecnológicas. Cuerpos, afectos y subjetividades* (pp. 55-72). Madrid: UCM y CIS.
- Casado, E., Lasén, A. (2014). What is disturbing and why not to disturb. On mobile phones, gender, and privacy within heterosexual intimacy. *Mobile Media & Communication*, 2 (3), 249-264.
- CIS (2016). *Barómetro de febrero 2016 (Estudio 3.128)* (en línea). <http://www.cis.es/cis/open-cms/ES/busqueda.html>
- Connell, R. (2009). *Gender in world perspective*. Cambridge: Polity.
- Chodorow, N. (1984). *El ejercicio de la maternidad*. Barcelona: Gedisa.
- Del Valle, T., Apaolaza, J. M., Arbe, F., Cucó, J., Díez, C., Esteban, M. L., Etxeberria, F., Maquieira, M. (2001). *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- Duncombe, J., Marsden, D. (1993). Love and intimacy: the gender division of emotion and 'emotion work': A neglected aspect of sociological discussion of heterosexual relationships. *Sociology*, 27 (2), 221-241.
- Fishman, P. M. (1982). Interaction: The Work Women Do. *Social Problems*, 25, 397-406.
- García García, A. A. (2009). *Modelos de identidad masculina: representaciones y encarnaciones de la virilidad en España (1960-2000)*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- García Selgas, F., Casado Aparicio, E. (2010). *Violencia en la pareja: género y vínculo*. Madrid: Talasa.
- García Selgas, F. (2012). Género, rol e identidad: una aportación del feminismo a la teoría social. En E. Bericat (ed.), *Sociologías en tiempo de transformación social* (pp. 139-160). Madrid: CIS.
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. (1977). The arrangement between the sexes. *Theory and Society*, 4 (3), 301-331.
- Gómez, G. (2002). *Hombres y mujeres: el difícil camino hacia la igualdad*. Madrid: Editorial Complutense.
- Hite, S. (1995). *Informe Hite sobre mujeres y amor*. Barcelona: Paidós.
- Hochschild, A. (1979). Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85 (3), 551-75.
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Katz.
- Illouz, E. (2009). *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Illouz, E. (2012). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Madrid: Katz.
- James, N. (1989). Emotional Labour: Skill and Work in the Social Regulation of Feelings. *The Sociological Review*, 37 (1), 15-42.
- Jamieson, L. (1999). Intimacy transformed? A critical look at the 'Pure relationship'. *Sociology*, 33 (3), 477-494.

- Jónasdóttir, A. (1993). *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?* Madrid: Cátedra.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Langford, W. (1999). *Revolutions of the heart. Gender, power and the delusions of love*. London/ New York: Routledge.
- Martín Palomo, M. T. (2008). Domesticar el trabajo: una reflexión a partir de los cuidados. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 26 (2), 13-44.
- McNay, L. (2000). *Reconfiguring the subject in Feminist and Social Theory*. Cambridge: PolityPress.
- Novo, M. A., Arenas, M. (2008). Mediaciones sociales que comprometen al amor en los jóvenes. *Revista Digital Universitaria*, 9 (11), 1-13.
- Sternberg, R. (1988). *The Triangle of Love: Intimacy, Passion, Commitment*. New York: Basic Books.
- Tannen, D. (1993). *Tú no me entiendes. ¿Por qué es tan difícil el diálogo hombre-mujer?* Buenos Aires: Editor S. A. Javier Vergara.
- Tobío, C. (2012). Cuidado o identidad de género. De las madres que trabajan a los hombres que cuidan. *Revista Internacional de Sociología*, 70 (2), 399-422.
- Varela, J. (2013). La larga lucha por la emancipación de las mujeres. Carmen Baroja y Nessi, Zenobia Camprubí Aymar y María Teresa León Goyri. *Papers*, 98 (4), 611-627.
- Vega Solís, C. (2006). *Subjetividades en tránsito en los servicios de atención y cuidado. Aproximaciones desde el feminismo*. Barcelona: Diputación de Barcelona.
- Verdú, A. D. (2013). Género y conflicto en las relaciones de pareja heterosexuales: la desigualdad emocional. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 165-18.

NOTA BIOGRÁFICA:

Ana Vicente Olmo pertenece al Grupo de Estudios Socio-Culturales Contemporáneos (GRESO) de la Universidad Complutense de Madrid (España). Licenciada y Doctora en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Análisis Sociocultural de la Comunicación y el Conocimiento en esta misma universidad. Áreas de investigación principales: estudios de género, especialmente en el terreno de la intimidad y la pareja, y determinantes sociales y desigualdades en salud.

¿Desventaja académica de los hijos de inmigrantes? La excepción canaria en el contexto español / *The academic disadvantage of children of immigrants revisited: The Canary Islands as an exception within the Spanish context*

Alberto Álvarez-Sotomayor

Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Córdoba. España/Spain
aasotomayor@uco.es

David Gutiérrez-Rubio

Departamento de Matemáticas. Universidad de Córdoba. España/Spain
davidgutierrezrubio@gmail.com

Gloria Martínez-Cousinou

Departamento de Estudios Internacionales. Universidad Loyola Andalucía. España/Spain
gmartinez@uloyola.es

Recibido / Received: 25/10/2016

Aceptado / Accepted: 17/07/2017

RESUMEN

En España las evidencias muestran un inferior rendimiento académico por parte de los hijos de inmigrantes. Con datos de PISA, este trabajo analiza dicho rendimiento en Canarias, caso obviado por la literatura y única comunidad en la que este alumnado no presenta desventaja académica. Se describe el diferencial académico con respecto a los estudiantes nativos poniéndolo en relación a lo hallado en el resto de España, se analiza dicho diferencial en función del estatus migratorio, y se examina mediante análisis multinivel la incidencia sobre el mismo de factores individuales y contextuales relevantes según la literatura. Se demuestra que la singularidad del caso canario se debe principalmente al peor rendimiento de sus estudiantes nativos con respecto a los de otras regiones. El mayor nivel educativo medio de los padres de estudiantes inmigrantes se halla como el principal factor que impulsa su rendimiento frente al de los nativos en esta región.

Palabras clave: Rendimiento académico, inmigrantes, estatus socioeconómico, capital cultural, efectos de las escuelas.

ABSTRACT

Research shows that children of immigrants underperform academically native students in Spain. Based on data from PISA 2009, this paper analyzes the academic achievement of children of immigrants on the Canary Islands, the only Spanish region in which second generation immigrants' do not underperform Spanish native students and where research has not been thoroughly conducted. Firstly, the gap between immigrant and native students is analyzed and compared to the ones found in the rest of Spain. Next, such gap is analyzed according to immigrant status variables. Finally, the effect that other relevant student-level and school-level variables have on such gap is examined by means of multilevel techniques. Results show that the lower achievement of native students compared to other Spanish regions makes the case observed on the Canary Islands unique. The higher educational level among parents of immigrant students is found to be the major factor which accounts for their greater rates of academic achievement compared to native students'.

Keywords: Academic achievement, immigrants, socioeconomic status, cultural capital, school effects.

***Autor para correspondencia / Corresponding author:** Alberto Álvarez de Sotomayor. Dpto. de Ciencias Sociales y Humanidades, área de Sociología, Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Alberto Magno s/n. 14071-Córdoba (Spain)

Sugerencia de cita / Suggested citation: Álvarez-Sotomayor, A., Gutiérrez-Rubio, D. y Martínez-Cousinou, G. (2018). ¿Desventaja académica de los hijos de inmigrantes? La excepción canaria en el contexto español. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 83-106.

(Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.5>)

INTRODUCCIÓN

La literatura internacional da amplia muestra de que el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes suele ser, de media, inferior al de los hijos con ambos padres nativos. Los descendientes de inmigrantes puntúan habitualmente menos en pruebas estandarizadas (OECD, 2011; Schnepf, 2008; Stanat y Christensen, 2006), obtienen peores calificaciones (Kao y Thompson, 2003), están sobre-representados en las ramas profesionales de la educación y en grupos y centros de menor exigencia académica (Marks, 2005; Van Houtte, 2010) y alcanzan cotas inferiores de logro educativo (Heath *et al.*, 2008). No obstante, existen excepciones. Por ejemplo, refiriéndonos a contextos geográficos, PISA 2012 muestra que en diez de los treinta y cuatro países de la OCDE se rompe esa generalidad de desventaja inmigrante. De ellos, solo en dos (Hungría y Australia) la puntuación media del alumnado inmigrante supera significativamente la de los nativos. En los ocho restantes (Nueva Zelanda, Irlanda, Eslovaquia, Turquía, Israel, Canadá, Chile y Reino Unido) las diferencias no son estadísticamente significativas¹.

En España, pese a lo poco avanzada que se encuentra la investigación empírica en esta materia en comparación con países de mayor tradición migratoria, las evidencias apuntan a la tendencia más generalizada. El inferior rendimiento de los hijos de inmigrantes se constata a partir de indicadores como las calificaciones de los alumnos (Álvarez de Sotomayor, 2011), las tasas de abandono en Secundaria o en la etapa post-obligatoria (Aparicio y Tornos, 2006; Fullana *et al.*, 2003; Serra y Palaudàrias, 2010), las dificultades en el aprendizaje al finalizar Primaria (Fullana *et al.*, 2003), o la tasa de idoneidad² (Defensor del Pueblo, 2003).

Pero estos y otros estudios centrados en España presentan la limitación de circunscribirse

a contextos muy reducidos. Ello sitúa a los datos de PISA —base empírica de este trabajo— como la fuente más relevante hasta el momento para constatar esta desventaja, por contar con muestras representativas para el conjunto del país y, desde 2009, para casi todas las CC. AA., y por la comparabilidad que posibilita a escala nacional e internacional³. De ahí que hayan sido numerosos los trabajos que han explotado sus datos para el estudio de esta materia (entre otros: Calero *et al.*, 2009; Salinas y Santín, 2012; Zinovyeva *et al.*, 2013). La mayoría lo hace a partir del análisis de la muestra del conjunto del país, la cual sitúa a España en el grupo de países de la OCDE en los que la desventaja de los hijos de inmigrantes es más amplia (Cebolla-Boado, 2008); grupo en el que se encuentran la mayoría de países de Europa Occidental y que implica una situación opuesta a la de las excepciones anteriormente mencionadas.

Son escasos, sin embargo, los trabajos que toman la comunidad autónoma como unidad de análisis (Álvarez-Sotomayor *et al.*, 2015). Y ello pese a ser lo más adecuado por al menos dos motivos (Carabaña, 2008). Primero, por las importantes diferencias que existen entre las CC. AA. tanto en el rendimiento medio obtenido en PISA, como en el diferencial entre estudiantes de origen inmigrante y nativos, que hacen que cuando se toma el país como unidad de análisis se esté obviando la importante dispersión que existe en torno a la media española. Y segundo, porque las competencias en educación y en materia de integración de la población inmigrante están transferidas a las CC. AA.

Dentro de esta escasez, no encontramos ningún trabajo que haya analizado el caso de las Islas Canarias, el único conocido que en España se desvía de esa pauta generalizada que es la desventaja académica inmigrante. Más allá de

1 Datos extraídos del sitio web de la OCDE (<http://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer?query=2yindicadors>).

2 Porcentaje de alumnos que tienen la edad correspondiente al curso en el que se encuentran.

3 Aunque PISA no mide en sí el rendimiento escolar del alumnado en sus centros, sino la capacidad académica demostrada en pruebas estandarizadas, los resultados en ellas son tomados habitualmente en la literatura como indicador del nivel de conocimientos adquirido en el sistema educativo (es decir, de rendimiento académico o educativo).

la aportación que supone para un conocimiento más desagregado y certero del caso español, el análisis de la excepción canaria tiene, al menos, dos alicientes añadidos. Primero, el interés por conocer un caso de ausencia de desventaja académica del alumnado inmigrante con relación al nativo en el marco de un contexto nacional en el que esa brecha es amplia. Y segundo, el interés por abordar la cuestión de la tensión entre calidad y equidad —relevante para la investigación sociológica y para el diseño de políticas educativas— como posible condicionante, puesto que Canarias era en 2009 la comunidad con el menor rendimiento medio en las tres pruebas de PI-SA⁴. En ese sentido, el análisis del caso canario también permite conocer mejor cómo es el rendimiento de los que a priori rinden menos (hijos de inmigrantes) en un contexto de bajo rendimiento generalizado.

Según lo anterior, el objetivo general de este trabajo es profundizar en el conocimiento del rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en Canarias. Se estructura de la siguiente manera. Primero, se contextualiza el caso canario apuntando algunas consideraciones acerca del hecho migratorio en esta comunidad. Segundo, se sintetizan los hallazgos y explicaciones más relevantes relacionados con los factores que serán tenidos en cuenta empíricamente como posibles condicionantes del rendimiento diferencial de los hijos de inmigrantes en Canarias. Tercero, se describen los datos, las variables y los métodos de análisis empleados. Seguidamente se muestran los resultados de los análisis bi-variados y multinivel realizados. Con ello, por una parte, se cuantifica y describe el diferencial académico analizado y, por otra, se exploran los efectos de diversos condicionantes (tanto individuales como escolares), así como la relación existente entre equidad y calidad educativa en el caso estudiado. Se finaliza señalando las principales conclusiones del trabajo.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA INMIGRACIÓN EN CANARIAS

Como en el conjunto del país (Arango, 2010), en Canarias el hecho migratorio está marcado por su gran intensidad desde la segunda mitad de los años noventa hasta 2008. A 1 de enero de 2009 (fecha más próxima a los datos que se explotan en este artículo), los nacidos en el extranjero suponían en esta comunidad el 18 % de la población empadronada, cuatro puntos por encima del porcentaje nacional. En cuanto a su origen, Canarias —junto con otras zonas costeras españolas— se distingue por el importante peso de los inmigrantes comunitarios (43 %), especialmente, de aquellos procedentes de los países ricos de la UE. Pero igualmente importante era en 2009 el peso de los originarios de países latinoamericanos (43 %), con Venezuela, Colombia, Cuba y Argentina como principales países de origen. Pese a la proximidad geográfica, los nacidos en África constituían tan solo en torno al 10 %, siendo Marruecos, Mauritania y Senegal los países más representados, mientras que los nacidos en Asia (en China e India mayoritariamente) suponían el 5 %.

En cuanto a la integración socioeconómica de esta población, los análisis comparados sitúan a Canarias como la región española donde las diferencias entre inmigrantes y nativos es menor (De Lizarrondo *et al.*, 2016). Pero, como ocurre también en zonas del sur como Andalucía, Murcia y Ceuta y Melilla, esta menor desigualdad se da en un contexto socioeconómico general negativo, pues Canarias es una de las que presenta valores más desfavorables en indicadores de este tipo. Se daría, así, una *integración a la baja*, con menor desigualdad entre inmigrantes y nativos pero sobre la base de una mayor precariedad social y económica en ambas poblaciones (De Lizarrondo *et al.*, 2016).

La importante presencia de inmigrantes entre la población canaria se refleja también en las aulas. Los hijos de inmigrantes, que, siguiendo la tendencia más general en la literatura especializada (Portes *et al.*, 2016), son considerados aquí como aquellos que han nacido fuera de España o para los

4 Solo Ceuta y Melilla (ciudades autónomas) presentaban peores resultados (Tabla 1).

que al menos uno de sus padres nació en otro país⁵, suponen en Canarias el 20 % del alumnado de 15 años según PISA 2009. En el conjunto de España el porcentaje es el 16 %. En cuanto a su procedencia, los datos de las Estadísticas de enseñanzas no universitarias (MECD, 2009) muestran que, en relación con los datos de población general, el alumnado latinoamericano de enseñanzas no universitarias tiene un mayor peso relativo (52 %), mientras que a los nacionales de otros países europeos (30 %) les ocurre lo contrario. Los alumnos con nacionalidad en países africanos (11 %) y asiáticos (7 %) están representados en proporciones aproximadamente correlativas. Comparativamente, en el resto de España es mayor el peso de los africanos (21 %) y algo menor el de los latinoamericanos (44 %), mientras que el de europeos (29 %) y asiáticos (5 %) es similar.

EXPLICACIONES AL DIFERENCIAL ACADÉMICO DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES

Si el análisis del rendimiento educativo resulta complejo por estar condicionado por factores de muy diverso tipo, en el caso de los hijos de inmigrantes la tarea se dificulta aún más debido al conjunto de factores “extra” que potencialmente inciden en él (tiempo de residencia en la sociedad de llegada, discriminación, conocimiento de la lengua vehicular, diferencias culturales y concentración de alumnado inmigrante, entre otros).

Sin pretensión de exhaustividad, sí que conviene sintetizar las principales explicaciones referentes al efecto de aquellos condicionantes sobre los que PISA ofrece indicadores. Concretamente, se abordarán las explicaciones basadas en factores vinculados al estatus migratorio, al entorno familiar (origen social y

estructura de la familia) y a diversos condicionantes del entorno escolar. Se revisará también la literatura que trata la relación entre equidad y calidad educativa. Todo ello servirá como marco de referencia para la parte empírica de este trabajo.

El estatus migratorio

El estatus migratorio, entendido como la vinculación que las personas tienen con el fenómeno de la inmigración, constituye un rasgo diferenciador clave en prácticamente cualquier análisis sobre la integración de las poblaciones de origen inmigrante.

En la literatura especializada dos variables categóricas dan cuenta de lo que hemos definido como estatus migratorio. La primera —tradicionalmente la más empleada pese a su controversia— es la «generación migratoria», que distingue entre inmigrantes de primera, segunda y sucesivas generaciones en función de si la persona nace en el país de destino o no y de si lo hicieron sus padres, sus abuelos u otros antepasados. La segunda, de uso creciente (Cebolla-Boado, 2009), distingue si el padre y la madre son inmigrantes o si solo lo es uno de los dos habiendo nacido el otro en España (parejas mixtas). En buena parte, la explicación de su efecto sobre el rendimiento académico de este alumnado sería común a ambas variables y vendría dada por la intermediación de dos factores clásicos en la literatura sobre migraciones internacionales: el tiempo de residencia en la sociedad de destino y la edad de llegada a la misma. Téngase en cuenta que los inmigrantes de segunda generación han nacido, por definición, en el país de destino, por lo que en todos los casos habrán llegado a ella antes que la primera y acumularán más tiempo de residencia. Igualmente, los hijos de “parejas mixtas” nacen en el país de destino en mayor proporción que aquellos con ambos padres inmigrantes y, en promedio, llegan a una edad más temprana y llevan más tiempo viviendo en él.

El conocimiento de la relación entre estatus migratorio y rendimiento académico de los hijos de inmigrantes es una cuestión aún no cerrada.

5 Esta operacionalización no se corresponde con la de los informes oficiales de PISA, donde «estudiante inmigrante» es aquel con ambos padres nacidos en un país distinto al de la realización de los test (OECD 2009b: 281). Pero ello deja fuera del análisis a quienes provienen de parejas mixtas, lo cual se aleja de la ortodoxia de la literatura especializada y va en contra del creciente interés por conocer la integración de los hijos de parejas mixtas (en aumento).

Respecto a los hijos de parejas mixtas de tipo nativo-inmigrante, la tendencia más generalizada internacionalmente es que estos obtengan mejores resultados que los hijos de dos padres inmigrantes (Cebolla-Boado, 2008), si bien en un reciente análisis sobre una muestra de 64 países Rindermann y Thompson (2016) hallan que esto no ocurre en un número considerable de ellos. Aparte del comentado posible efecto positivo por la vía del tiempo de residencia en la sociedad de destino y de la edad de llegada a la misma, los descendientes de estas parejas mixtas se pueden beneficiar del hecho de que uno de sus progenitores sea nativo de la sociedad de acogida de diversas formas. Por ejemplo, estando más familiarizados con el funcionamiento de su sistema educativo (Cebolla-Boado, 2008) o teniendo más facilidades para aprender en casa la lengua de instrucción.

En cuanto a la variable “generación”, la tendencia más extendida según análisis internacionales es que los resultados de la segunda mejoren los de la primera (Levels *et al.*, 2008; Stanat y Christensen, 2006), aunque también aquí encontramos excepciones (Rindermann y Thompson, 2016). Asimismo, sobre la base de resultados divergentes, en la literatura hallamos perspectivas teóricas tanto optimistas como pesimistas respecto al progreso académico de las segundas y sucesivas generaciones⁶.

En el contexto español, los análisis de PISA reflejan un mejor rendimiento medio por parte de la segunda generación y de los hijos de parejas mixtas (Cebolla-Boado y González, 2008; Salinas y Santín, 2012; Zinovyeveva *et al.*, 2013). Si esto es así, cabría esperar que a mayor porcentaje de estudiantes de segunda generación o procedentes de parejas mixtas, mejores serán los resultados del conjunto del alumnado de origen inmigrante. De ahí que haya que atender a la composición de este alumnado en el caso canario como un posible factor explicativo de su excepcional diferencial respecto a los nativos.

El entorno familiar: Origen social y estructura familiar

En el análisis de la incidencia del entorno familiar sobre el rendimiento académico pueden diferenciarse los efectos de, al menos, los siguientes factores: 1) el origen social, en el que conviene distinguir, a su vez, los efectos diferenciados de nivel económico del hogar, nivel sociocultural y capital humano de los padres (Bukodi y Goldthorpe, 2013); 2) la implicación parental en la educación de los hijos; y 3) la estructura familiar. PISA contiene indicadores para el primero y el tercero. Pasamos a resumir los mecanismos que explicarían el efecto de cada uno sobre el rendimiento académico, en general, y sobre el diferencial de los hijos de inmigrantes, en particular.

Origen social

En cuanto al origen social, en primer lugar, el efecto positivo del nivel económico se debería fundamentalmente a que de los recursos económicos de la familia depende la facilidad o dificultad que estas tengan para asumir los distintos tipos de costes —directos, indirectos y de oportunidad— de la educación de los hijos. Los autores que se centran en esta explicación, defienden que las desigualdades educativas se originan como consecuencia de la desigual distribución de recursos económicos de las familias (Álvarez de Sotomayor, 2011: 64).

En segundo lugar, hay que discernir el efecto del nivel sociocultural del hogar, factor unido a la obra de Pierre Bourdieu. Para Bourdieu las clases sociales no solo implican desigualdad en la posesión de recursos económicos, sino también formas de pensar, sentir y actuar diferentes (*habitus*). En la escuela, los diferentes *habitus* de los estudiantes les distinguen en cuanto al «capital cultural» con el que llegan a esta, es decir, en cuanto a los estilos, gustos, hábitos y disposiciones culturales que les son transmitidos en el seno de su familia. Según Bourdieu y Passeron (2014) estas diferencias en el capital cultural son claves para entender el desigual logro educativo existente entre clases

6 Para su revisión, ver Kao y Tienda (2005) y Portes y Rivas (2011).

sociales, pues entienden que mientras el capital cultural de las clases más bajas es desvalorado y despreciado por el sistema educativo, el de las clases medias y altas es reforzado y promovido.

En tercer lugar, puede distinguirse el efecto del capital humano de los padres (habitualmente medido por medio de su nivel educativo), que se explicaría por el hecho de que la educación de los padres “proporciona un entorno cognitivo potencial que facilita el aprendizaje del niño” (Coleman, 2001: 86). Así, es más probable que padres con un elevado nivel educacional estén más capacitados para ayudar a sus hijos en el día a día de sus estudios, o para orientarles en decisiones académicas. Igualmente, también en este aspecto los padres ejercen influencia como modelo a seguir.

Estos tres componentes del entorno familiar, tomados normalmente como indicadores del origen social del alumno, son situados por las evidencias científicas desde hace décadas entre los mejores predictores sociales del rendimiento académico de los individuos en general (OECD, 2010b), y del diferencial de los hijos de inmigrantes respecto a los nativos en particular (Schnepf, 2008; Heath *et al.*, 2008). En consecuencia, si los hijos de inmigrantes se encuentran comparativamente en desventaja respecto a cualquiera de ellos, esto estaría contribuyendo negativamente a su rendimiento académico diferencial frente al alumnado nativo, mientras que si su situación es de ventaja ocurriría lo contrario.

En las sociedades avanzadas, lo más habitual es que las poblaciones inmigrantes se encuentren socioeconómicamente por debajo de las mayorías autóctonas. Esto hace que el origen social del alumno constituya un muy importante elemento explicativo de la habitual desventaja académica de los hijos de inmigrantes, si bien el porcentaje de varianza que explica varía sustancialmente de unos países a otros (Heath *et al.*, 2008; Levels *et al.*, 2008; OECD, 2011). Esta es también la situación más habitual en España, donde la desigualdad en el origen social de estudiantes inmigrantes y nativos explicaría aproximadamente la mitad de la desventaja de los primeros (Zinovyeva *et al.*, 2013). No obstante, algunas evidencias de

este país indican que los padres de alumnado inmigrante superan a los nativos en alguno de los factores mencionados —en el nivel de estudios, principalmente— (Álvarez-Sotomayor *et al.*, 2015). Por ello la hipótesis de que algún componente del origen social sea un factor que contribuya a explicar la ventaja académica general del alumnado inmigrante de Canarias no es descartable y deber ser contrastada.

Estructura familiar

En cuanto a la estructura familiar, los microdatos de PISA incluyen una variable clásica y de interés: si el hogar en el que vive el estudiante es monoparental o bi-parental. Tanto la evidencia empírica internacional (Amato, 2001), como la española (Martínez García, 2008) apuntan a que el efecto sobre el rendimiento académico tiende a ser levemente negativo cuando el hogar es monoparental, encontrándose para ello explicaciones de muy diverso tipo: implicaciones negativas en cuanto a la atención y el control de los hijos, en cuanto a los ingresos económicos en el hogar, respecto al tipo de educación que reciben, o al bienestar psicológico del niño (Gottainer y Biblarz, 2000).

El entorno escolar

Como ocurre con el origen social, las diferencias inter-escolares han sido ampliamente estudiadas en la búsqueda de explicaciones a las desigualdades educativas. El número de variables escolares que han sido analizadas es amplísimo (titularidad del centro, equipamiento, clima escolar, calidad de los profesores, ratio alumnos-profesor...). Aunque aún existe cierto debate al respecto (Carabaña, 2016), en las economías avanzadas la mayor parte de los resultados apuntan a que este tipo de factores son poco determinantes a la hora de explicar las diferencias de rendimiento académico entre individuos, siendo la composición socioeconómica del alumnado del centro el que suele mostrar un mayor efecto (Hattie, 2009).

Posiblemente este tipo de hallazgo haya influido en que las variables escolares hayan sido menos exploradas en el estudio del diferencial educativo de los hijos de inmigrantes en España. Cuando se ha hecho, los resultados han sido similares: el contexto escolar explica un porcentaje muy pequeño de la varianza entre alumnado inmigrante y nativo (Calero *et al.*, 2009; Zinovyeva *et al.*, 2013).

Por razones diversas, la concentración escolar del alumnado inmigrante ha sido la variable que ha acaparado mayor atención académica y mediática en este asunto. Su efecto sobre el diferencial académico entre inmigrantes y nativos tiene potencialmente dos tipos de explicaciones: 1) que dicha concentración se produzca en centros que, por término medio, se encuentren en desventaja con respecto a determinados recursos y variables escolares que afecten al rendimiento educativo; y 2) los llamados y conocidos “efecto compañero”. Pero la literatura no resulta concluyente respecto a su influencia. Hay estudios que hallan un efecto negativo sobre el rendimiento educativo del alumnado, otros que encuentran lo contrario cuando la concentración se mide sobre alumnado de un mismo y determinado origen nacional o étnico, y otros que no hallan asociación significativa entre ambas variables una vez controlado el origen social del alumnado (Álvarez de Sotomayor, 2011). En España los resultados tampoco son concluyentes (Carabaña, 2016).

La tensión “calidad-equidad”

Una cuestión clave en la investigación sociológica de la educación y en materia de políticas educativas es si puede alcanzarse la igualdad de oportunidades sin que ello suponga una reducción de los estándares educativos. El debate sobre la relación entre equidad y calidad en educación es importado desde la economía por autores como Glazer (1987) y Savage (1988), que mantienen que existe una tensión entre estos dos objetivos educativos, de modo que el movimiento hacia uno significa necesariamente un alejamiento del otro. Se plantea, pues, la existencia de una relación lineal entre ambos.

Este planteamiento fue primero criticado conceptualmente y, posteriormente, refutado empíricamente a partir de un amplio número de estudios que creció, sobre todo, a partir de la disponibilidad de fuentes internacionales como PIRLS, TIMSS o PISA (Özdemir, 2015). Estos estudios suelen medir la calidad como la puntuación media de los países en la prueba estandarizada que tomen de referencia, y operacionalizan la equidad bien como la dispersión de los resultados en dichas pruebas, bien como el efecto que tiene el origen social —en algunos casos, origen étnico o racial— sobre tales resultados.

Pese a sus limitaciones (Özdemir, 2015: 69), una forma habitual de aproximarse al estudio de esta relación es mediante análisis de correlación. Los hallazgos no son del todo concluyentes: mientras muchos no encuentran indicios de tal tensión (ver Van de Werfhorst y Mijs, 2010), algunos hallan una relación positiva entre equidad y calidad (Özdemir, 2015; Pfeffer, 2015).

Otro tipo de aproximación es por medio del análisis de factores que pueden afectar tanto a la igualdad como a la calidad educativa. Esta aproximación está dominada por la exploración de los efectos institucionales. Especialmente fecundo es el debate sobre la influencia de las formas de diferenciación escolar y, más concretamente, de dos de las cinco distinguidas en la clasificación de LeTendre *et al.* (2003): los itinerarios educativos o *tracking*, y el agrupamiento por capacidades (Pfeffer, 2015). Las investigaciones concluyen que la diferenciación obstaculiza tanto la igualdad de oportunidades como la calidad educativa, y que, consecuentemente, no hay evidencia de que dé lugar a un *trade-off* entre ambas (Pfeffer, 2015; Van de Werfhorst y Mijs, 2010). Solo el trabajo de Ammermüller *et al.* (2005) sobre siete países de Europa del Este encuentra indicios de lo opuesto. En relación a la brecha entre estudiantes inmigrantes y nativos, tanto los datos de PISA como los procedentes de otros estudios comparados irían en el sentido mayoritario de la literatura, apuntando al *tracking* en etapas tempranas como factor que contribuye al aumento de dicha brecha (Stanat y Christensen, 2006; Crul *et al.*, 2012).

Un segundo factor institucional ampliamente analizado en esta literatura es la estandarización educativa. Al contrario que la diferenciación, las investigaciones apuntan a que este segundo factor impulsaría la igualdad y la calidad (Van de Werfhorst y Mijs, 2010). No obstante, el hecho de que la relación con ambas sea del mismo signo implicaría también ausencia de tensión.

Otros factores institucionales menos explorados en esta cuestión son la proporción de privatización en los sistemas educativos y el tamaño o accesibilidad a etapas posteriores a secundaria, mientras que en cuanto a factores macro externos al ámbito educativo, también ha sido relativamente poco explorado el papel de variables como el desarrollo económico del país o región, o su nivel de desigualdad social (Pfeffer, 2015).

METODOLOGÍA

Este trabajo explota los microdatos de PISA 2009, los más recientes para la sub-muestra canaria en el momento de ser redactado⁷. A pesar de no contener información sobre el origen nacional de los estudiantes⁸, lo que genera un importante vacío en el conocimiento de las posibles diferencias de rendimiento en función de esa variable, PISA es la mejor fuente cuantitativa para conocer el rendimiento diferencial del alumnado inmigrante tanto en Canarias como en el conjunto del país.

Una de las razones es su representatividad estadística. PISA 2009 contiene una muestra representativa del conjunto de España (25 887 alumnos de 889 centros) y submuestras de todas las CC. AA. exceptuando Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana y Extremadura. El tamaño de la muestra canaria es de 1448, y fue tomada en 50 centros.

Otra fortaleza de PISA es el importante número de variables que contiene que son señaladas por la literatura como relevantes. En los análisis bivariados de este trabajo se toman como variables

dependientes las puntuaciones obtenidas en las tres pruebas evaluadas por PISA (lectura, matemáticas y ciencias), representadas empleando una escala con media de 500 y desviación típica de 100. En los análisis multivariados —y al ser muy elevada la correlación entre las variables de rendimiento de las tres pruebas— únicamente se emplea como variable dependiente los resultados en competencia lectora. La elección se justifica porque, de las tres competencias medidas, esta es en la que se centra PISA 2009. Además, la competencia lectora es clave en todas las áreas educativas y, más allá del ámbito académico, esencial para una plena participación en la sociedad del conocimiento (OECD, 2009a: 14, 21), resultando especialmente importante para los jóvenes inmigrantes (Esser, 2006: 306).

Es necesario especificar que PISA trabaja en estas variables con valores plausibles, cinco para cada una de las competencias que evalúa. Para el tratamiento de los mismos, en los análisis multivariados se ha seguido el procedimiento recomendado por PISA: calcular los parámetros mediante cinco regresiones para cada uno de los valores plausibles de la competencia en cuestión y calcular posteriormente las medias de los parámetros de los cinco modelos calculados.

Como variables independientes se consideran tanto variables individuales, como relativas al contexto escolar⁹. Las individuales son:

- La “generación migratoria”. Distingue entre jóvenes inmigrantes de primera generación (nacidos en el extranjero y con al menos uno de sus padres nacido en el extranjero) y de segunda generación (nacidos en España y con al menos uno de sus padres nacido en otro país).
- El sexo y la edad, tomadas como variables de control.
- Un grupo de variables que mide características relevantes del entorno familiar. El nivel socioeconómico es medido a través del ISEI, índice que mide el estatus ocupacional de los padres y del cual se toma aquí el valor más alto entre ambos padres.

⁷ Canarias no contrató sub-muestra propia en PISA 2012.

⁸ La única información que consta en la muestra española es si el país de nacimiento del estudiante y el de sus padres es el mismo o distinto de aquel en el que realizan las pruebas.

⁹ Para más información sobre estas variables ver OECD (2010a).

Como indicadores del nivel sociocultural se emplea una variable que recoge sintéticamente los recursos de tipo cultural de los que el estudiante dispone en su hogar (si hay clásicos de la literatura, libros de poesía, obras de arte,...), y otra que hace lo propio con los recursos educativos (diccionario, ordenador, mesa de estudio, etc.). El capital humano de los padres es medido por medio del cómputo de los años de escolarización de aquel que ha alcanzado un mayor nivel de estudios. Y la composición parental del hogar discierne si el estudiante vive en un hogar mono o bi-parental.

Las variables relativas al contexto escolar son:

- La titularidad del centro.
- El ratio alumnos/profesor.
- El porcentaje de alumnado de origen inmigrante en el centro.
- El nivel socioeconómico y cultural medio de las familias del alumnado del centro. Variable creada como el promedio del Índice de Estatus Económico, Social y Cultural (ESCS) de la escuela, indicador que sintetiza la información sobre el estatus ocupacional de los padres, su nivel educativo y las posesiones materiales y culturales de su hogar.
- La calidad del equipamiento.
- La escasez de docentes cualificados.
- El clima escolar.

Mientras las cuatro primeras variables escolares son objetivas, las tres últimas son de tipo subjetivo, pues miden determinadas características de los centros a partir de la percepción de sus directores.

Por último, en cuanto a los análisis empleados, este trabajo aprovecha el carácter anidado de los datos de PISA, el cual permite poner en relación al individuo con distintos contextos en los que se integra. Lo hace optando en los análisis multivariados por la regresión multinivel, técnica recomendada en la literatura especializada para este tipo de datos (Cebolla-Boado, 2013). Frente a otras técnicas, esta posibilita un análisis más

compreensivo de nuestro objeto de estudio al tener en cuenta simultáneamente el contexto familiar y el escolar, y evita así en las estimaciones posibles sesgos derivados de la correlación entre las variables escolares de alumnos de un mismo centro. La muestra canaria tiene un coeficiente de correlación intraclase ρ de 0.24, de modo que el análisis multinivel queda recomendado sobre la regresión lineal múltiple (Cebolla-Boado, 2013). Se optó por un multinivel de pendientes aleatorias tras comprobar que el diferencial de rendimiento entre nativos e inmigrantes presenta una gran variabilidad entre los centros de la submuestra canaria (obsérvense las pendientes de las rectas en el gráfico A.1, en el anexo). Igualmente, se ha considerado un modelo de constante aleatoria al apreciar que la intersección de dichas rectas con el eje vertical también tiene una variabilidad apreciable. Se toman a los estudiantes como elementos de primer nivel y a los centros como elementos de segundo nivel. Puesto que los centros integrantes de las muestras son seleccionados por PISA al azar, se ha considerado que la variable «centro» es un factor aleatorio.

RESULTADOS

Rendimiento de los hijos de inmigrantes en el contexto español

En Canarias las puntuaciones medias de los hijos de inmigrantes en PISA son de 456 en ciencias frente a los 453 de los españoles nativos, de 442 en matemáticas frente a 435, y de 452 en lectura frente a 450 (Tabla 1). Es decir, en las tres pruebas los estudiantes de origen inmigrante puntúan por encima de los nativos, con diferencias estadísticamente significativas aunque muy leves. De hecho, teniendo en cuenta la métrica de PISA, habría que decir que ambos grupos tienen un rendimiento semejante. En cualquier caso, el escenario canario aparece como una excepción a sumar a esa minoría de casos hallados en la literatura internacional en los que los hijos de inmigrantes no se encuentran en desventaja académica, y como un caso aislado dentro del ámbito español.

Tabla 1. Puntuaciones del alumnado inmigrante y nativo según CC. AA. y diferencias con respecto a las puntuaciones en Canarias

		CIENCIAS		MATEMÁTICAS		LECTURA	
COMUNIDADES AUTÓNOMAS		Media	Diferencia respecto a Canarias	Media	Diferencia respecto a Canarias	Media	Diferencia respecto a Canarias
Andalucía	Inmigrantes	447,79	-7,9**	430,36	-11,89**	439,18	-12,59**
	Nativos	473,30	19,87**	466,85	32,28**	464,51	14,68**
Aragón	Inmigrantes	451,52	-4,18	444,80	2,54	449,39	-2,38
	Nativos	516,94	63,52**	518,97	84,4**	505,28	55,45**
Asturias	Inmigrantes	463,39	7,7*	457,52	15,26**	465,24	13,47**
	Nativos	509,43	56,01**	501,01	66,44**	496,40	46,57**
Islas Baleares	Inmigrantes	443,97	-11,72**	432,46	-9,79**	438,25	-13,52**
	Nativos	469,64	16,22**	478,19	43,62**	467,70	17,87**
Canarias	Inmigrantes	455,69	—	442,25	—	451,76	—
	Nativos	453,42	—	434,56	—	449,83	—
Cantabria	Inmigrantes	478,19	22,5**	467,48	25,23**	470,58	18,81**
	Nativos	504,78	51,36**	500,62	66,05**	492,01	42,17**
Castilla y León	Inmigrantes	461,91	6,22*	461,39	19,14**	459,30	7,53**
	Nativos	523,21	69,79**	521,33	86,76**	509,45	59,62**
Cataluña	Inmigrantes	446,59	-9,1**	448,57	6,32**	447,35	-4,42**
	Nativos	507,54	54,12**	506,55	71,98**	508,45	58,62**
Galicia	Inmigrantes	493,10	37,41**	473,06	30,8**	475,38	23,61**
	Nativos	511,19	57,76**	494,26	59,7**	489,99	40,15**
La Rioja	Inmigrantes	450,43	-5,26	432,04	-10,22*	441,89	-9,87*
	Nativos	523,62	70,2**	521,47	86,9**	511,57	61,74**
Madrid	Inmigrantes	479,86	24,17**	467,10	24,84**	477,33	25,56**
	Nativos	519,12	65,69**	507,61	73,04**	514,28	64,45**
Murcia	Inmigrantes	448,27	-7,42**	444,40	2,15	443,85	-7,91**
	Nativos	491,88	38,46**	485,78	51,21**	488,58	38,75**
Navarra	Inmigrantes	466,93	11,24**	456,88	14,62**	465,91	14,15**
	Nativos	519,28	65,86**	524,94	90,37**	504,81	54,97**
País Vasco	Inmigrantes	465,28	9,59**	462,40	20,15**	459,88	8,11**
	Nativos	499,45	46,03**	516,99	82,42**	500,09	50,25**
Ceuta y Melilla	Inmigrantes	377,10	-78,59**	386,54	-55,72**	378,74	-73,03**
	Nativos	440,04	-13,39**	436,83	2,26	432,15	-17,69**
Resto de Comunidades ¹	Inmigrantes	442,03	-13,66**	443,18	0,92	434,63	-17,14**
	Nativos	491,16	37,74**	491,20	56,63**	480,73	30,9**
España sin Canarias	Inmigrantes	457,66	1,97	450,26	8,01**	452,66	0,89
	Nativos	497,41	43,99**	493,89	59,32**	489,71	39,88**

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia. ¹Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana y Extremadura

La singularidad canaria con relación al panorama nacional se aprecia claramente en las Figuras 1, 2 y 3, donde esta comunidad se muestra como la única en la que los hijos de inmigrantes no puntúan por debajo de los nativos. Así, las diferencias medias en España (excluyendo Canarias) son de 40 puntos menos en ciencias, 44 en matemáticas y 37 en lectura. Otras comunidades donde la brecha entre inmigrantes y nativos es menor son Galicia, Cantabria, Andalucía y Baleares, con desventajas

para los primeros que se sitúan entre los 16 y los 25 puntos en ciencias, entre 19 y 42 en matemáticas y entre 12 y 25 en lectura. En el extremo opuesto se sitúan La Rioja, Aragón y Cataluña, con desventajas que van desde los 55 hasta los 86 puntos. Se trata en todos los casos de desventajas estadísticamente significativas y académicamente relevantes en la mayoría de ellos, pues PISA establece, por ejemplo, que una diferencia de 39 puntos en lectura equivale a un año de escolarización.

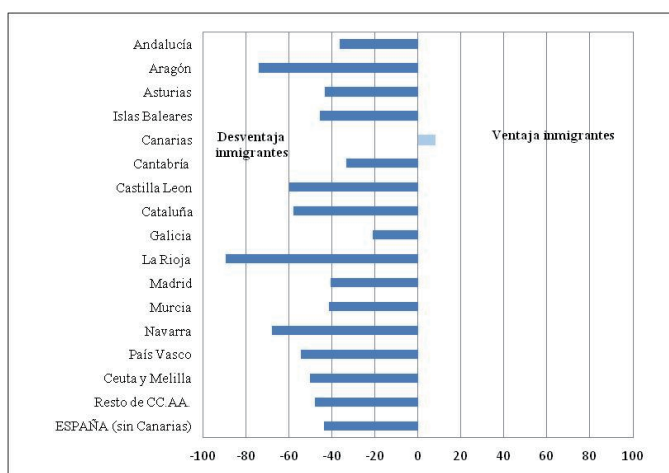


Figura 1. Diferencias en matemáticas entre alumnado inmigrante y nativo según CC. AA.

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia

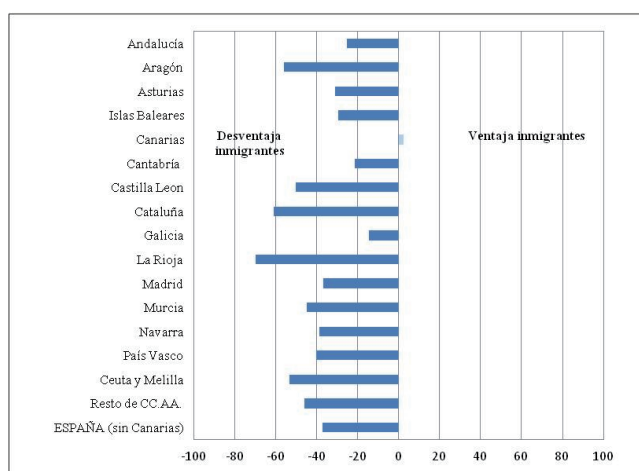


Figura 2. Diferencias en lectura entre alumnado inmigrante y nativo según CC. AA.

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia

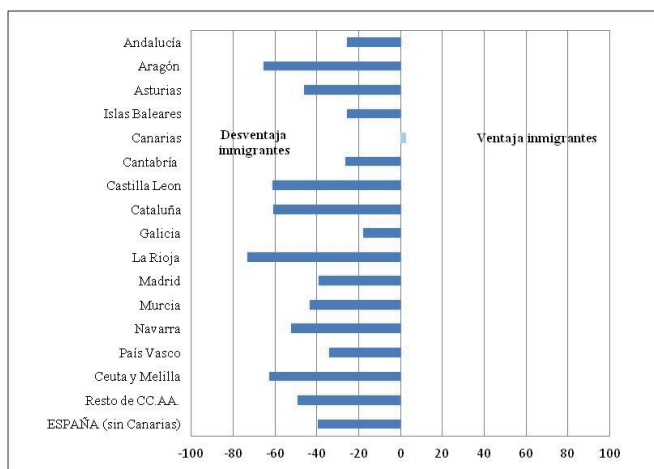


Figura 3. Diferencias en ciencias entre alumnado inmigrante y nativo según CC. AA.

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia

Pero para no caer en conclusiones erróneas tras la comparación en el nivel autonómico, es conveniente matizar si la singularidad del caso canario viene propiciada por: 1) un mejor rendimiento relativo por parte de los estudiantes inmigrantes de Canarias, o/y 2) un peor rendimiento relativo por parte de sus alumnos nativos.

Respecto a la primera opción, en la Tabla 1 se comprueba que en Canarias los hijos de inmigrantes tienen un rendimiento similar al que presentan en la mayoría de las demás CC. AA. y del que obtienen, de media, en el resto de España. Mientras que en este archipiélago los hijos de inmigrantes tienen promedios de 456 en ciencias, 442 en matemáticas y 452 en lectura, en el resto del país se sitúan en 458, 450 y 453, respectivamente. Las razones habrá que buscarlas, por tanto, en el peor rendimiento de los estudiantes nativos de esta comunidad con respecto a otras. Y, efectivamente, los datos lo evidencian: los nativos obtienen en Canarias peores resultados de los que consiguen en la práctica totalidad del país, con las medias más bajas de entre todas las comunidades. Esto puede interpretarse como indicio de que el menor diferencial de Canarias no sería fruto de las medidas políticas que allí se hayan llevado a cabo en materia de integración socioeducativa del alumnado extranjero. Asimismo, sugiere la posibilidad de que esa menor

desigualdad esté en parte explicada por el inferior nivel (“calidad”) del sistema educativo canario, cuestión abordada más adelante.

Rendimiento de los hijos de inmigrantes según el estatus migratorio

Las Tablas 2 y 3 muestran las puntuaciones en PISA atendiendo a las dos variables de estatus migratorio. Como era esperable según los antecedentes empíricos ya comentados, entre los hijos de inmigrantes los resultados académicos son mejores para los de segunda generación y para aquellos que provienen de parejas mixtas. Así sucede tanto en Canarias como en el conjunto del país, si bien las diferencias en relación a los jóvenes de primera generación y a aquellos con ambos padres inmigrantes son mucho menos acusadas en el archipiélago. Mientras que en Canarias las variaciones de puntuación entre las dos generaciones migratorias van desde los 7 puntos en los que supera la segunda a la primera en matemáticas hasta a los 23 de lectura, en el resto de España la brecha se sitúa en 60 puntos en las tres pruebas; y mientras que en Canarias las ventajas de los hijos de parejas mixtas están en torno a los 30 puntos, en el resto del país las brechas prácticamente se duplican.

Tabla 2. Puntuaciones del alumnado inmigrante en Canarias y España según generación migratoria

	CIENCIAS			MATEMÁTICAS			LECTURA		
	1. ^a generación	2. ^a generación	Difer. entre generaciones	1. ^a generación	2. ^a generación	Difer. entre generaciones	1. ^a generación	2. ^a generación	Difer. entre generaciones
Canarias	450,29 (-3,13)	463,22 (9,8**)	12,93**	439,17 (4,61*)	446,02 (11,46**)	6,85**	441,69 (-8,14**)	464,65 (14,82**)	22,96**
Resto de España (sin canarias)	434,67 (-62,74**)	495,43 (-1,98**)	60,76**	427,43 (-66,46**)	487,72 (-6,17**)	60,29**	430,41 (-59,38**)	491,28 (1,57**)	60,87**
España (total)	435,53 (-60**)	493,43 (-2,1**)	57,9**	428,07 (-63,28**)	485,13 (-6,22**)	57,06**	431,03 (-56,97**)	489,63 (1,63**)	58,60**

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia. Entre paréntesis, diferencia respecto a nativos. * p<0,05, ** p<0,01

Tabla 3. Puntuaciones del alumnado inmigrante en Canarias y España según sean hijos de dos padres inmigrantes o de “parejas mixtas”

	CIENCIAS			MATEMÁTICAS			LECTURA		
	Ambos inmigr.	Parejas mixtas	Difer. entre ambos tipos	Ambos inmigr.	Parejas mixtas	Difer. entre ambos	Ambos inmigr.	Parejas mixtas	Difer. entre ambos
Canarias	442,72 (-10,7**)	474,89 (21,47**)	32,17**	430,08 (-4,48*)	459,66 (25,1**)	29,58**	437,68 (-12,15**)	472,21 (22,38**)	34,53**
Resto de España (sin canarias)	435,18 (-62,23**)	495,31 (-2,1**)	60,13**	428,46 (-65,43**)	486,92 (-6,97**)	58,46**	430,01 (-59,7**)	492,5 (2,79**)	62,49**
España (total)	435,6 (-59,93**)	494,07 (-1,46*)	58,47**	428,55 (-62,8**)	485,26 (-6,09**)	56,71**	430,43 (-57,57**)	491,26 (3,26**)	60,83**

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia. Entre paréntesis, diferencia respecto a nativos. * p<0,05; ** p<0,01

Por tanto, puede afirmarse que para los estudiantes inmigrantes asentados en Canarias el ser de segunda generación o hijo de pareja mixta es un hecho menos diferencial de lo que lo es en el resto del país. Así, el progreso generacional —vaticinado por la teoría asimilacionista y otras posturas optimistas— es menor en esta comunidad autónoma, la cual, sin embargo, parte de unos niveles de integración académica extraordinariamente elevados por parte de la primera generación. Si según se dijo, la excepcionalidad del caso canario se sustenta en un bajo rendimiento relativo del alumnado autóctono combinado con un rendimiento del alumnado inmigrante equiparable al del resto del país, estos últimos datos permiten afirmar que es la primera generación la que hace posible dicho nivel de rendimiento inmigrante elevando la media del conjunto de este alumnado.

Esto no evita que, si nos atenemos al diferencial canario existente entre inmigrantes y nativos, siga siendo destacable el rendimiento de la segunda generación y de los descendientes de parejas mixtas. En ellos la ventaja sobre el alumnado de origen nativo es notablemente mayor de lo que lo era para el total del alumnado inmigrante. Concretamente, en esta comunidad la segunda generación supera a los nativos en 10 puntos en ciencias, 11 matemáticas y 15 en lectura, y los hijos de parejas mixtas lo hacen en 21, 25 y 22, respectivamente, siendo todas estas diferencias estadísticamente significativas (Tablas 2 y 3). Por su parte, la primera generación puntúa al mismo nivel que los nativos, y los estudiantes con ambos padres inmigrantes puntúan levemente por debajo.

Estos datos contrastan con los del resto de España donde, por un lado, la segunda generación y los

hijos de parejas mixtas puntúan aproximadamente al mismo nivel que los nativos y, por otro lado, los estudiantes de primera generación y los que tienen a ambos padres nacidos fuera de España presentan desventajas muy importantes (de unos 60 puntos), lo que según PISA equivaldría aproximadamente a un año y medio de escolarización.

Evidenciadas las diferencias de rendimiento en función de estas dos variables de “estatus migratorio” resulta conveniente conocer las proporciones

en las que estos grupos están representados dentro del alumnado de origen inmigrante.

De acuerdo con los datos de PISA 2009, en Canarias el 41 % de los estudiantes inmigrantes de 15 años sería de segunda generación. En el resto del país este porcentaje es cuatro puntos inferior (Figura 4). Por otra parte, el 40 % del alumnado inmigrante en esta comunidad proviene de parejas mixtas, porcentaje tres puntos por encima del correlativo en el resto de España (Figura 5).

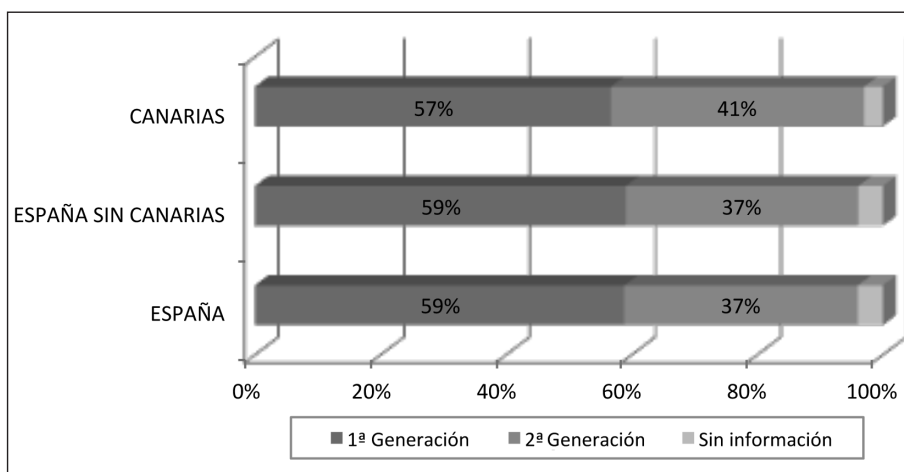


Figura 4. Distribución relativa del alumnado inmigrante en Canarias y España, según generación migratoria

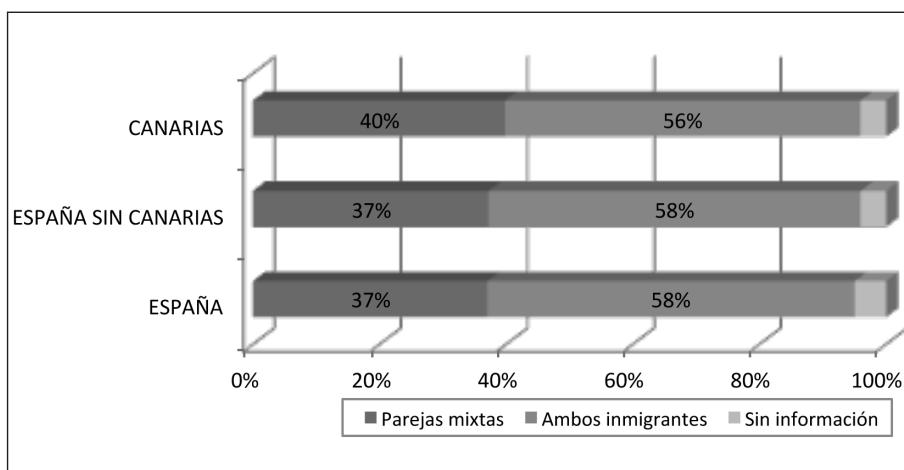


Figura 5. Distribución relativa del alumnado inmigrante en Canarias y España, según sean hijos de dos padres inmigrantes o de “parejas mixtas”

En la medida en que estos dos grupos obtienen peores resultados en Canarias que en el resto del país, podemos decir que la composición del alumnado según su estatus migratorio no permite explicar por qué el diferencial académico entre inmigrantes y nativos es favorable a los primeros. Asimismo, estas distribuciones porcentuales en función del estatus migratorio indican la existencia de una proporción muy importante de jóvenes que, de media, estaría rindiendo a un nivel superior al de sus pares nativos, mientras que el resto lo haría a un nivel similar. Datos que contrastan con la tendencia más generalizada de clara desventaja académica de las segundas generaciones en el panorama internacional, si bien no hemos de obviar que estos probablemente ocultan resultados muy variados en función del origen nacional.

Efectos del contexto familiar y escolar sobre el rendimiento de los hijos de inmigrantes

Una vez descritos los diferenciales académicos entre hijos de inmigrantes y nativos, los siguientes análisis tienen como fin entender mejor el origen de los mismos. Nos centramos en aquellos existentes entre los nativos, por un lado, y la primera y la segunda generación, por otro, por ser esta última la distinción del estatus migratorio más extendida en la literatura. Aun partiendo de que tales diferenciales no son amplios, resulta de interés examinar el efecto de distintas variables relativas a los dos principales contextos que inciden en el rendimiento educativo de los individuos (familia y escuela) y conocer así cómo serían tales diferencias académicas en condiciones de igualdad respecto a ambos entornos.

La Tabla 4 recoge descriptivos de las variables utilizadas como indicadores de los cuatro componentes del entorno familiar diferenciados. En cuanto al nivel socioeconómico, cabe destacar que el valor medio de la segunda generación en el ISEI supera al de los nativos. No ocurre igual con la primera generación. También es reseñable el mayor capital humano de los padres de estudiantes de origen inmigrante, tanto de

primera como de segunda generación. Con relación al nivel sociocultural, los hogares de hijos de inmigrantes presentan niveles más bajos que los de nativos en la disponibilidad de recursos educativos, mientras que respecto a los recursos culturales solo la primera generación se encuentra en desventaja.

La comparación de estos valores con los del resto de España confirmaría la ya comentada *integración a la baja* de la población inmigrante en Canarias. En los indicadores socioeconómicos y de recursos culturales y educativos, la desventaja de los hogares inmigrantes es menor como resultado de la peor situación comparada de la población autóctona. Además, la ventaja inmigrante respecto al nivel educativo parental es sensiblemente mayor en Canarias que en el resto de España debido, fundamentalmente, al menor nivel relativo de la población autóctona de esta comunidad. Por último, se observa que tanto en Canarias como en el resto de España, la primera y, aún más, la segunda generación, presentan un menor porcentaje de hogares bi-parentales.

Seguidamente se analiza el efecto de estos cuatro componentes del entorno familiar sobre el rendimiento académico diferencial de estudiantes de origen inmigrante y nativo a partir de los resultados de distintos modelos de regresión multinivel (Tabla 5).

El primer modelo recoge únicamente las variables primera y segunda generación. Sus coeficientes de correlación parcial (B) pueden interpretarse como las desventajas brutas que presentan cada una de esas generaciones con respecto a los hijos de nativos en la prueba de lectura. Según se mostró previamente, mientras los estudiantes inmigrantes de primera generación puntúan ligeramente por debajo de los nativos, los de segunda puntúan levemente por encima.

El segundo modelo introduce como variables de control el sexo y la edad. En cuanto a la primera, se observa la incidencia positiva y significativa del hecho de ser chica, una regularidad de sobra contrastada en pruebas de comprensión lectora (OECD, 2010a). La edad también ejerce un efecto positivo.

Los efectos del contexto familiar quedan recogidos entre el segundo y el quinto modelo.

Se aprecia que todas las variables consideradas afectan positiva y casi siempre significativamente sobre el rendimiento. Es decir, como era esperable atendiendo al conocimiento acumulado, la probabilidad de obtener mejores resultados aumenta cuanto mayor es el nivel socioeconómico de la familia, el nivel sociocultural, el capital humano de los padres y cuando los jóvenes viven en hogares biparentales. No obstante, los efectos

sobre el diferencial de los hijos de inmigrantes respecto a los nativos son desiguales y varían notablemente para ambas generaciones.

Para la primera generación, y en línea con los hallazgos más generalizados en la literatura, la desventaja disminuye al tener en cuenta tanto la variable del nivel socioeconómico (modelo 2), como las de nivel sociocultural (modelo 4). Su ya descrita peor situación respecto a estos componentes en

Tabla 4. Valores medios y porcentuales en variables del entorno familiar. Entre paréntesis desviación típica

VARIABLES DEL ENTORNO FAMILIAR		CANARIAS		RESTO DE ESPAÑA					
		Inmigrantes		Nativos		Inmigrantes			
		1.ª gen.	2.ª gen.	Total	1.ª gen.		2.ª gen.		Total
Nivel socioeconómico ISEI (media)	39,90	45,69	42,32	41,99	39,18	47,44	42,41	46,79	
	(15,12)	(15,64)	(15,6)	(15,75)	(15,13)	(16,41)	(16,16)	(17,23)	
Nivel educativo parental (media)	12,77	12,24	12,55	10,94	12,07	12,53	12,25	12,08	
	(3,61)	(3,43)	(3,55)	(3,98)	(3,92)	(3,67)	(3,83)	(3,86)	
Recursos culturales (media)	-0,31	0,11	-0,13	-0,07	-0,23	0,24	-0,05	0,26	
	(0,9)	(0,84)	(0,9)	(0,91)	(0,85)	(0,86)	(0,88)	(0,85)	
Recursos educativos (media)	-0,42	-0,33	-0,38	-0,19	-0,55	-0,10	-0,38	-0,08	
	(1,01)	(0,96)	(0,99)	(0,89)	(0,97)	(0,89)	(0,97)	(0,89)	
Hogares bi-parentales (%)	79,68	77,10	78,62	86,63	84,38	81,61	83,29	91,17	
	(40,25)	(42,04)	(41)	(34,04)	(36,31)	(38,74)	(37,31)	(28,38)	

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia

Tabla 5 Análisis multinivel (máxima verosimilitud) en competencia lectora. Islas Canarias

	MODELO 0			MODELO 1			MODELO 2			MODELO 3			MODELO 4			MODELO 5			MODELO 6		
	B	Error Estánd.		B	Error Estánd.		B	Error Estánd.		B	Error Estánd.		B	Error Estánd.		B	Error Estánd.		B	Error Estánd.	
Origen (Ref. Españoles de origen nativo)																					
1.ª generación	-9,824	10,43		-11,112	10,85		-6,949	9,12		-8,648	9,13		-7,087	8,83		-5,225	9,09		-5,879	9,46	
2.ª generación	11,551	8,15		6,894	7,74		6,319	7,33		4,263	7,38		3,697	7,18		3,406	7,48		3,908	7,93	
Sexo: mujeres (Ref. Hombres)			20,21***		4,23		23,114***		4,14		23,369***		4,07		21,487***		20,372***		4,45	18,116***	
Edad			12,028*		6,83		11,35*		6,88		12,547*		6,78		12,326*		7,695		7,11	7,403	
Nivel socioeconómico							1,337***		0,15		1,066***		0,17		0,968***		0,17		0,91***	0,20	
Nivel educativo parental											2,046**		0,63		1,905**		1,88**		0,74	1,67**	
Recursos culturales													5,103*		3,17		3,691		3,48	5,147*	
Recursos educativos													1,442		2,88		2,427		2,82	1,485	
Estructura parental: hogares bi-parentales																5,049		7,00	5,341	7,45	
Porcentaje de inmigrantes en el centro (Ref. ninguno)																			63,876	43,74	
Titularidad centro (Ref. Centros públicos)																			35,191**	13,20	
Ratio																			-0,001	0,00	
Calidad equipamiento																			-2,671	4,36	
Escasez de docentes																			0,25	4,50	
Clima escolar																			14,414**	5,83	
ESCS Escuela																			11,668	10,76	
Constante	452,031***	7,66		251,295**	111,06		206,335*	110,59		176,797*	109,46		187,871*	111,33		271,32**	114,61		270,991**	122,48	
R ² de Snijder/Bosker 1	-9,824	10,43		-11,112	10,85		-6,949	9,12		-8,648	9,13		-7,087	8,83		-5,225	9,09		-5,879	9,46	
R ² de Snijder/Bosker 2	11,551	8,15		6,894	7,74		6,319	7,33		4,263	7,38		3,697	7,18		3,406	7,48		3,908	7,93	
N	1058			1058			1058			1058			1058			1058			1058		

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia

relación con los nativos haría que su rendimiento diferencial mejorase en condiciones de igualdad respecto a los mismos. La segunda generación, sin embargo, empeora levemente su rendimiento diferencial respecto a los nativos cuando se controlan estadísticamente los efectos de las variables socioeconómicas y socioculturales, al tener sus hogares un nivel algo superior en ellas.

Lo que sí resulta coincidente para ambas generaciones es el sentido del efecto del nivel de estudios parental (modelo 3). Como consecuencia del mayor nivel en relación con los nativos, en ambos casos el diferencial de rendimiento respecto a estos empeora al tener en cuenta esta variable: se agranda la desventaja académica de la primera generación y se reduce la pequeña ventaja de la segunda. Por tanto, el nivel de estudios de los padres es aquí un factor que, en lugar de explicar la desventaja relativa de estos alumnos —como ocurre en muchos otros contextos—, constituye para ellos un recurso que les ayuda a que ésta no sea todavía mayor o incluso a evitarla.

En cuanto a la composición parental del hogar, la mayor tendencia a vivir en hogares monoparentales por parte del alumnado inmigrante parece estar afectando ligera y negativamente al rendimiento diferencial de la primera generación, de modo que al controlar estadísticamente esta variable tal rendimiento mejora levemente.

En conjunto, en un escenario de igualdad en cuanto a todas las variables consideradas del entorno familiar (modelo 5), la primera generación vería reducida su pequeña desventaja académica frente a los nativos en un 47 %. Por su parte, para la segunda generación el mismo escenario les lleva a perder un 70 % de su leve ventaja frente a los nativos en lectura, resultado de su mejor situación relativa no solo respecto al nivel educativo de los padres, sino también respecto al nivel socioeconómico y sociocultural.

Por último, para conocer en qué medida determinadas disimilitudes inter-escolares afectan al diferencial de rendimiento analizado, se mide el efecto de cinco variables de interés relacionadas con el contexto escolar. Los resultados (modelo 6) revelan que solo dos de ellas, la titularidad del

centro —afectando positivamente el hecho de estar un colegio privado o concertado— y la relativa al comportamiento del alumnado, tienen un efecto estadísticamente significativo una vez tenidas en cuenta las variables de los modelos anteriores. No obstante, esto no se refleja en cambios en los diferenciales de rendimiento entre hijos de inmigrantes y de nativos. Por tanto, en su conjunto, el contexto escolar medido a través de estas variables no contribuye a explicar dichas diferencias, resultado acorde con el muy limitado impacto hallado en otros estudios (Carabaña, 2008; OECD, 2010a). Asimismo, en línea con lo hallado en otros trabajos centrados en España (OECD, 2012), resulta destacable la irrelevancia empírica del porcentaje de alumnado inmigrante, variable de gran interés e importancia teórica.

¿Existe tensión calidad-equidad?

Como ya se ha apuntado, los datos de Canarias sugieren la posibilidad de que su excepcionalidad en cuanto a la ausencia de desigualdad entre estudiantes inmigrantes y nativos esté en parte explicada por el inferior nivel (“calidad”) de su sistema educativo. Las Figuras 6 y 7 permiten visualizar esta relación en el nivel de las CC. AA. mediante correlaciones bi-variadas. Este es un modo de aproximación habitual según se vio en la revisión de la literatura, si bien comprende importantes y conocidas limitaciones, por lo que sus resultados han de interpretarse cautelosamente.

En la línea de trabajos previos, medimos la “calidad” como la puntuación media de las comunidades en comprensión lectora. La equidad —en el sentido de igualdad de oportunidades educativas— se operacionaliza como el efecto que tiene el hecho de ser hijo de inmigrante sobre el rendimiento en tal prueba, presentando el gráfico 4 el efecto bruto, y el 5 el neto una vez controlado el origen socioeconómico y sociocultural del alumnado, la edad y el sexo. En ambos gráficos se observa una clara relación negativa entre equidad y “calidad”, con valores en el coeficiente de correlación de -0.67 y

−0.55, respectivamente. El menor valor del coeficiente en el segundo caso indicaría que parte de esa correlación viene dada por la desventaja socioeconómica y sociocultural del alumnado inmigrante, la cual tiende a ser mayor en

comunidades donde el diferencial académico inmigrantes-nativos es más amplio. Recordemos que en el caso de Canarias la brecha socioeconómica es, de media, incluso favorable a los hijos de inmigrantes.

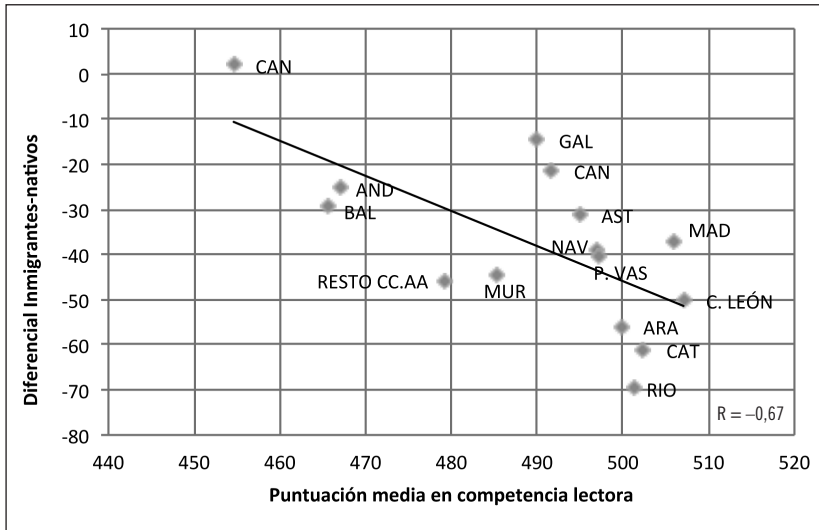


Figura 6. Equidad y “calidad” entre CC. AA.

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia

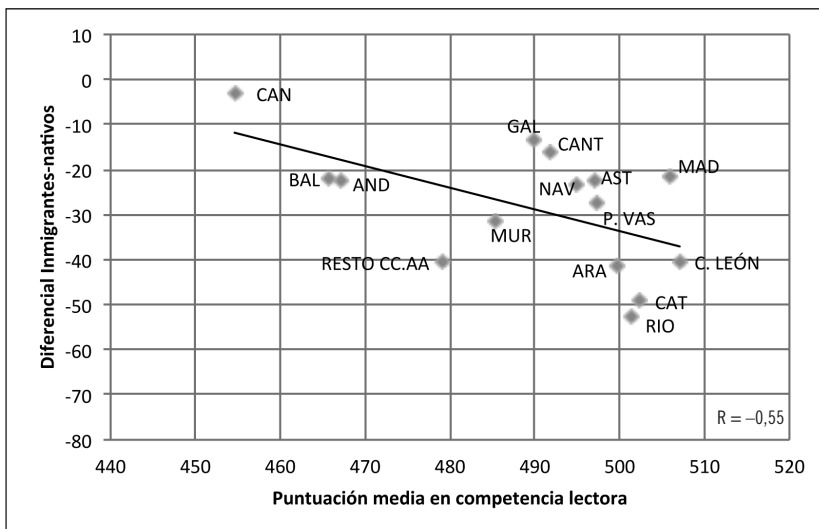


Figura 7. Equidad (neta*) y “calidad” entre CC. AA.

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia. *Nota: Diferencial de rendimiento en competencia lectora

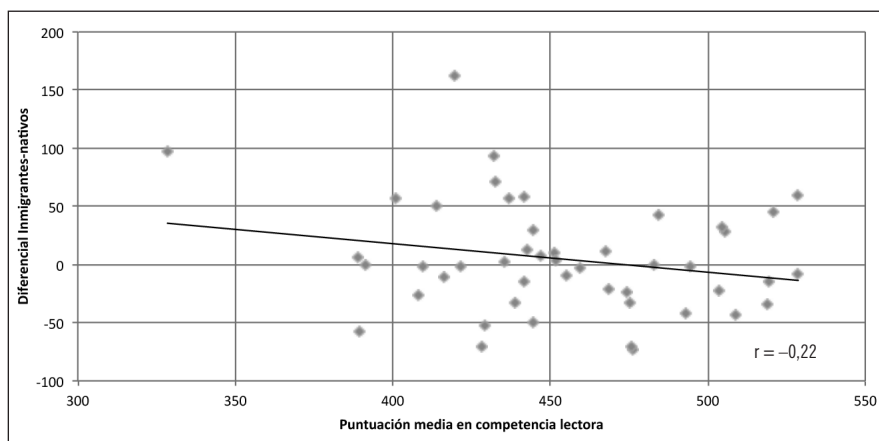


Figura 8. Equidad y “calidad” entre centros en Canarias

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia

Sin embargo, el análisis de esta relación en el nivel de los centros en Canarias (Figura 8) no muestra existencia de tal tensión (la correlación no es estadísticamente significativa y $r = -0,22$). Según esto, en los centros canarios la mayor igualdad no estaría alcanzándose a expensas de una inferior calidad en cuanto a niveles de aprendizaje, si bien no hay que obviar que este resultado podría ocultar diferencias intra-escolares y la incidencia de factores operan en este otro nivel (fundamentalmente, los mecanismos de diferenciación interna como el agrupamiento por capacidades).

La divergencia de estos resultados con respecto a los inter-regionales plantea la necesidad de que futuros trabajos exploren qué elementos atribuibles a las CC. AA. pueden dar lugar a los resultados encontrados y, en general, qué puede explicar dicha divergencia.

CONCLUSIONES

Salvando algunas excepciones, las evidencias nacionales e internacionales suelen dar cuenta del inferior rendimiento académico por parte de los hijos de inmigrantes, desventaja que en muchos contextos persiste en las segundas e incluso en posteriores generaciones (OECD, 2011; Heath *et al.*, 2008; Zinovyeva *et al.*, 2013). Siendo esta la tendencia

mayoritaria, los datos de PISA aquí explotados sumarían el caso canario a esa lista de excepciones. Canarias es la única comunidad autónoma en la que los hijos de inmigrantes no puntúan por debajo de los nativos. No obstante, en primer término observamos que la singularidad canaria descansaría no en el mejor rendimiento del conjunto de sus estudiantes de origen inmigrante con respecto a los de otras comunidades, sino en el peor rendimiento de sus nativos. Esto implicaría una *integración académica a la baja*, paralela a la que experimenta la población inmigrante de esta región en el plano socioeconómico (De Lizarrondo *et al.*, 2016). Asimismo, estos resultados sugieren la posible existencia de una tensión entre equidad e igualdad educativa. Los análisis ofrecen resultados ambivalentes: mientras en el nivel de las comunidades autónomas hay indicios de ello, en el de los centros no.

Al discriminar el rendimiento en PISA en función del estatus migratorio hallamos otros dos elementos singulares del caso canario en relación al contexto nacional: 1) que la primera generación obtiene resultados extraordinariamente elevados en términos comparados, resultados que contribuyen a explicar también la excepción canaria y que le sitúa al mismo nivel que los nativos; y 2) que en esta comunidad la mejora en el rendimiento de la segunda generación respecto a la primera y de los hijos de parejas mixtas respecto a los de dos pa-

dres nacidos en el extranjero es mucho menor que la registrada en el resto de España, si bien resulta suficiente para que ambos grupos superen claramente a los nativos.

Por su parte, los análisis multinivel han permitido explicar parcialmente el rendimiento diferencial de ambas generaciones respecto a los nativos al darnos a conocer los efectos que distintas variables de interés tienen sobre este. Comparativamente, y como sucede también en Andalucía (Álvarez-Sotomayor *et al.*, 2015), una de las CC. AA. con menor desventaja académica inmigrante, el conjunto del alumnado inmigrante de esta comunidad se ve impulsado por el mayor nivel educativo de sus padres. Se trata de un elemento de ventaja poco habitual en las sociedades avanzadas receptoras de inmigración, resultado sobre todo del déficit que a este respecto tiene la población adulta española y, en mayor medida, la canaria.

Además, en particular, el mayor rendimiento medio de la segunda generación vendría explicado también por su nivel socioeconómico (más alto) y por la mayor adquisición de recursos culturales para el hogar por parte de sus familias. A la primera generación le ocurre lo opuesto: su rendimiento se ve frenado por encontrarse en desventaja respecto a estos dos componentes.

Como se apunta en el citado trabajo sobre el caso andaluz (Álvarez-Sotomayor *et al.*, 2015), previsiblemente la razón de estas diferencias radica, primero, en el efecto del tiempo de residencia en España: el menor tiempo por parte de las familias de las primeras generaciones les lleva a situaciones de mayor inestabilidad y les confiere más probabilidad de tener unas condiciones socioeconómicas menos favorables (Reyneri y Fullin, 2011), lo cual reduciría su capacidad adquisitiva para, entre otras cosas, comprar recursos culturales. Segundo, puede ser relevante el hecho de que los padres que forman parejas mixtas —que, de media, suelen posicionarse mejor socioeconómica y socioculturalmente (Cebolla-Boado, 2008) influidos por las diversas implicaciones de que uno de los miembros sea nativo— son mucho más frecuentes entre las segundas generaciones. Y tercero, tampoco hay que desestimar la probable incidencia del origen nacional o “étnico”. Por ejemplo, es conocido por

otras fuentes que los europeos occidentales —que, de media, tienen en España un nivel socioeconómico y sociocultural superior a los nativos (Kuehn, 2009)—, están sobre-representados entre quienes llevan más tiempo residiendo en Canarias.

En lo referente al contexto escolar, su incidencia se ha mostrado intrascendente para explicar el rendimiento diferencial de la primera y la segunda generación de inmigrantes respecto a los hijos de nativos.

Estos buenos resultados relativos de los hijos de inmigrantes en Canarias deberían ayudar a mejorar la percepción de la opinión pública española sobre este alumnado, particularmente en esta región. No obstante, ello no debiera traducirse en una despreocupación política hacia la integración académica de esta población. Tampoco en el caso de la primera generación argumentando que, como sostiene la teoría clásica de la asimilación, su rendimiento no hará sino mejorar conforme acumule tiempo de residencia en España. Principalmente porque es muy probable que dichos resultados oculten diferencias sustanciales entre distintos grupos de origen nacional, encontrándose seguramente alguno de ellos en situación de clara desventaja académica (Álvarez de Sotomayor, 2011).

La ausencia de distinción analítica en función del origen nacional constituye, por tanto, la principal limitación de este y de todos los trabajos que explotan los microdatos de PISA con fines similares. Dicha distinción resulta esencial para explicar adecuadamente el rendimiento diferencial del alumnado de origen inmigrante y, en particular, las singularidades del caso canario aquí halladas. En ese sentido, este trabajo abre nuevos interrogantes que podrán ser convenientemente abordados en la medida en que en el futuro se disponga de tan importante variable. Igualmente, los resultados no concluyentes sobre la tensión calidad-equidad plantean la necesidad de que surjan investigaciones que se planteen explorarlas en mayor profundidad.

Por lo demás, entendemos que el análisis del caso canario aquí presentado supone un avance tanto en el conocimiento del rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en esta comunidad, como en la comprensión del puzzle autonómico que es el caso español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Sotomayor, A. (2011). El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso. Tesis doctoral (en línea). <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/20152784.pdf>, acceso 1 de julio de 2016.
- Álvarez-Sotomayor, A., Martínez-Cousinou, G., Gutiérrez Rubio, D. (2015). Cuando la segunda generación no se queda atrás: evidencias sobre el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en el caso andaluz. *Estudios sobre educación*, 28, 51-78.
- Amato, P. R. (2001). Children of Divorce in the 1990s: An Update of the Amato and Keith (1991) Meta-Analysis. *Journal of Family Psychology*, 15, 355-370.
- Aparicio, R., Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo.
- Arango, J. (2010). Después del gran Boom: La inmigración en la bisagra del cambio. *La Inmigración En Tiempos de Crisis, Anuario de La Inmigración En España*, 52-73.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2014). *La reproducción*. México DF: Fontamara.
- Bukodi, E., Goldthorpe, J. H. (2013). Decomposing 'social origins': The effects of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children. *European Sociological Review*, 29 (5), 1024-1039.
- Calero, J., Choi, A., Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006. *Cuadernos económicos de ICE*, 78, 281-310.
- Carabaña, J. (2008). Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA. Documento 2 (en línea). http://www.colegiodeemritos.es/DocumentosDelColegio_Documento2_InformePisa/seccion=32&idioma=es_ES&id=2008052910570001&activo=1.do, acceso 1 de Febrero de 2016.
- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9 (1), 9-21.
- Cebolla-Boado, H. (2008). ¿Están los estudiantes de origen inmigrante en desventaja?: diferencias internacionales e interregionales en España. *Panorama social*, 8, 97-111.
- Cebolla-Boado, H. (2009). Inmigración y educación: del shock demográfico al debate sobre el rendimiento. En H. Cebolla Boado y M. J. Larios Paterna (eds.), *Inmigración y Educación* (pp. 9-55). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Cebolla-Boado, H. (2013). *Introducción al análisis multinivel*. Madrid: CIS.
- Cebolla-Boado, H., González, A. (2008). *La inmigración en España (2001-2007). De la gestión de los flujos a la integración de los inmigrantes*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Coleman, J. S. (2001). Capital social y creación de capital humano. *Zona abierta*, 94/95, 47-81.
- Crul, M., Schneider, J., Lelie, F. (eds.). (2012). *The European second generation compared: Does the integration context matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Defensor Del Pueblo (2003). Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico (en línea). http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261584551261.html, acceso 20 de enero de 2016.
- Fullana, J., Besalú, X., Vilá, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- Glazer, N. (1987). In search of excellence and equity in our nation's schools. *Harvard Educational Review*, 57 (2), 196-199.
- Gottainer, G., Biblarz, T. (2000). Family Structure and Children's Success: A Comparison of Widowed and Divorced Single-Mother Families. *Journal of Marriage y the Family*, 62, 533-49.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses in education*. London: Routledge.
- Heath, A., Rothon, C., Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235.
- Kao, G., Thompson, J. S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417-442.

- Kao, G., Tienda, M. (2005). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. En M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco, D. Baolian Qin (eds.), *The new immigration: An interdisciplinary reader* (pp. 331-343). New York: Routledge.
- Kuehn, R. (2009). No sólo turistas y jubilados. Acerca de la (invisible) presencia de inmigrantes de Europa occidental en España. En D. Reher, M. Requena (eds.), *Las múltiples caras de la inmigración en España* (pp. 21-75). Madrid: Alianza.
- LeTendre, G. K., Hofer, B. K., Shimizu, H. (2003). What Is Tracking? Cultural Expectations in the United States, Germany, and Japan. *American Educational Research Journal*, 40 (1), 43-89.
- Levels, M., Dronkers, J., Kraaykamp, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*, 73 (October), 835-853.
- Marks, G. N. (2005). Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education. *International Sociology*, 20 (4), 483-505.
- Martínez García, J. (2008). Clase social, tipo de familia y logro educativo. *Papers*, 87, 77-100.
- OECD (2009a). *PISA 2009 Assessment Framework*. Paris: OECD.
- OECD (2009b). *Pisa Data Analysis Manual* (en línea). <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisadataanalysismanualspssandsassecondedition.htm>, acceso 24 de enero de 2016.
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)* (en línea). <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>, acceso 24 de enero de 2016.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background - Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)* (en línea). <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>, acceso 24 de enero de 2016.
- OECD (2011). *How Are School Systems Adapting to Increasing Numbers of Immigrant Students?* (En línea). http://www.oecd-ilibrary.org/education/how-are-school-systems-adapting-to-increasing-numbers-of-immigrant-students_5k9h362hs646-en, acceso 24 de enero de 2016.
- OECD (2012). *Untapped Skills Realising the Potential of Immigrant Students* (en línea). OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/pisa-untapped-skills-realising-the-potential-of-immigrant-students.htm>, acceso 24 de septiembre de 2015.
- Özdemir, C. (2015). *Relationship between equity and excellence in education: multilevel analysis of international student assessment data with a focus on turkey*. Tesis inédita. Middle East Technical University.
- Pfeffer, F. T. (2015). HHS Public Access. *Social Science Research*, 51, 350-368.
- Portes, A., Aparicio Gómez, Haller, W. (2016). *Spanish Legacies: The Coming of Age of the Second Generation*. Los Angeles: University of California Press.
- Portes, A., Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *The future of children*, 21 (1), 219-246.
- Reyneri, E., Fullin, G. (2011). Labour market penalties of new immigrants in new and old receiving West European countries. *International Migration*, 49 (1), 31-57.
- Rindermann, H., & Thompson, J. (2016). The cognitive competences of immigrant and native students across the world: An analysis of gaps, possible causes and impact. *Journal of biosocial science*, 48 (01), 66-93.
- Salinas, J., Santín, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista de Educación*, 358, 382-405.
- Savage, L. (1988). Equality and excellence in educational discourse: the case of British Columbia. *Policy Explorations*, 3 (3), 9-18.
- Schneepf, S. V. (2008). Inequality of Learning amongst Immigrant Children in Industrialised Countries. *IZA Discussion Paper Series*, 3337.
- Serra i Salamé, C., Palaudàrias, J. M. (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Stanat, P. y Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: OECD.

Van de Werfhorst, H. G., Mijs, J. J. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology*, 36 (1), 407-428.

Van Houtte, M. (2010). Promoting equity and excellence in education. En M. Van Houtte, P. Van Avermaet, K. Van den Branden (eds.), *Equity and excellence in education: towards maximum learning opportunities for all students* (pp. 1-20). New York: Routledge.

Zinovyeva, N., Felgueroso, F., Vázquez, P. (2013). Immigration and student achievement in Spain: evidence from PISA. *SERIEs*, 5 (1), 25-60.

Humanidades. Sus trabajos se desarrollan principalmente en dos áreas: la Sociología de la educación y la Sociología de las migraciones internacionales. Entre sus intereses investigadores destaca el análisis de los procesos de integración de la población inmigrante en España y, en especial, el estudio del rendimiento académico de los hijos de inmigrantes.

David Gutiérrez-Rubio es licenciado en Matemáticas por la Universidad de Sevilla y doctor en Matemáticas por la misma universidad. Profesor interino en el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Córdoba. Su principal campo de interés es el estudio de las diferencias de rendimiento en matemáticas entre distintos grupos de alumnos.

Gloria Martínez-Cousinou es doctora en Ciencias Políticas por la UNED y premio extraordinario de doctorado por esta universidad. Profesora e investigadora en el Departamento de Estudios Internacionales de la Universidad Loyola Andalucía. Sus trabajos se enmarcan en la línea de investigación sobre Gobierno, Políticas Públicas y Políticas Sociales.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberto Álvarez-Sotomayor es doctor en Sociología por la Universidad de Granada y ayudante doctor en el Departamento de Ciencias Sociales y

ANEXO

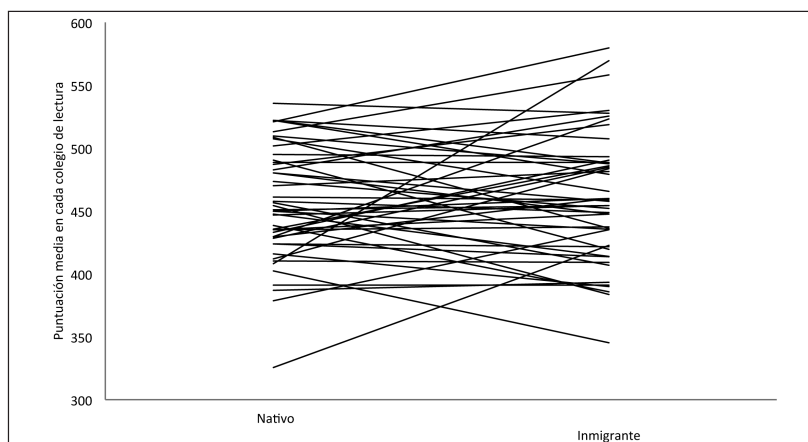


Figura A.1. Rendimiento en lectura del alumnado en Canarias según sea nativo o inmigrante. Una recta de regresión por centro

Fuente: PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia

Debate / *Controversy*

Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar

The effects of economic crisis on the school system

Debate / Controversy

Introducción al debate “Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar” /

Introduction to the controversy ‘The effects of economic crisis on the school system’

Julio Carabaña

Universidad Complutense de Madrid. España/*Spain*

carabanya@ccedu.ucm.es

La primera idea sobre la relación entre crisis económicas y matrícula escolar que nunca tuve en la cabeza procede (si no recuerdo mal, claro está) de *The Economics of Education*, de John Vayzey, publicado en 1962 en Londres por Faber and Faber. Allí se hace notar la escasa elasticidad a la baja de la matrícula universitaria, que en Estados Unidos apenas habría descendido un tres por ciento durante la Gran Depresión de 1929, muy poco comparado con la elasticidad al alza. Aún así, ambas elasticidades son positivas, de modo que los estudios universitarios se comportaban, en aquellos tiempos y en Estados Unidos, como un bien normal, cuyo consumo aumenta y disminuye con la renta, si bien menos que proporcionalmente.

En las recesiones posteriores parece que la pauta ha ido cambiando y que la escolarización se ha ido volviendo contracíclica. Así, en un estudio reciente sobre la crisis en Estados Unidos, se da por consabido que la matrícula en los *colleges* tiende a aumentar en las recesiones (Long, 2012). Quizás los estudios más favorables a esta generalización sean los de Dellas y Sakellaris (2003) y Dellas y Koubi (2003), que estudian en Estados Unidos el ingreso en *college* en el periodo 1968-1988, durante el cual acontecieron cuatro recesiones; su resultado más fuerte es que en la serie temporal con datos agregados un uno por ciento de variación en el desempleo total da lugar a un 0,57 % de cambio en la matrícula; concluyen que los cambios en el coste de oportunidad asociados al ciclo desempeñan *un papel principal* en la escolarización. Pero otros estudios son menos concluyentes. Johnson (2013),

también para Estados Unidos, encuentra una pauta contracíclica en los hombres, pero acíclica entre las mujeres. En la ‘Gran Recesión’ de 2008, Long (2012), aprovechando las variaciones por Estados, encuentra que los alumnos de *college* a tiempo completo han disminuido, debiéndose el aumento general a los estudiantes a tiempo parcial, que ha ocurrido pese al incremento del coste de la matrícula, no compensado por el de las becas (Long, 2012). En Gran Bretaña, Clark (2011) explica por la bonanza económica de los noventa que se desacelerara el crecimiento de matrícula universitaria, atreviéndose a predecir que un empeoramiento de las condiciones de trabajo lo aceleraría. Una síntesis prudente de los estudios empíricos podría ser que la relación se detecta, pero no siempre ni con mucha intensidad.

¿Cómo se explica que los estudios superiores hayan pasado a convertirse en el análogo a un ‘bien inferior’, cuyo consumo crece cuando los ingresos bajan? El planteamiento más sencillo es que su demanda depende de dos fuerzas opuestas. Por un lado está la renta doméstica y los costes directos; por otro lado están los costes de oportunidad, cuyo principal componente son los ingresos del trabajo a que renuncian los estudiantes. En las recesiones, bajan los costes de oportunidad, pero también disminuye la renta de los hogares y su capacidad para hacer frente a los costes directos de estudiar. En los periodos de auge ocurre a la inversa: las familias tienen más fácil afrontar los costes de los estudios, pero si lo hacen tienen que renunciar a mayores in-

gresos del mercado. La matrícula variará *con* el ciclo económico si domina el efecto de la renta y los costes directos, y *contra* el ciclo si domina el efecto del coste de oportunidad. El modelo puede sintetizarse en una ecuación como la siguiente:

$P(E)=a+b_1\text{año}+b_1\text{renta doméstica}+b_2\text{costes directos}+b_3\text{coste de oportunidad}$ (1)

donde se espera que los coeficientes de los costes sean negativos y el de la renta doméstica positivo; en todo caso, si la escolarización solo dependiera de estos factores, el coeficiente de los años sería nulo. El efecto que domine dependerá tanto del tamaño de los coeficientes como de la magnitud de los cambios en las variables. A partir de aquí, se abren las interrogaciones. ¿Por qué no varían a la par los ingresos de los hogares y los ingresos de los jóvenes? ¿Por qué varían en el espacio y en el tiempo la importancia relativa del coste de oportunidad y la renta doméstica?

En España, la escolarización parece haber sido indiferente al ciclo económico desde fines del siglo xx hasta 2009, años en los que se estancó;

luego ha sido contracíclica, pues aumentó fuertemente en los años de la crisis, especialmente en los primeros, y parece que ha vuelto a estancarse en los años posteriores a 2013, en los que se ha iniciado la recuperación. La Tabla 1 presenta datos básicos que acreditan esta relación. Muestra que las tasas netas de escolarización de dos grupos de edad, 15-19 y 18-24 años aumentaron 11,2 puntos y 16,3 puntos respectivamente justo entre 2008 y 2014, pero no antes y apenas después. Estas tasas netas de escolarización son mejor indicador que el abandono escolar temprano, que sin embargo es el más conocido y empleado. La Tabla 1 muestra que ha evolucionado de modo análogo hasta 2014, pero que continúa disminuyendo todavía en 2016; esta diferencia se explica porque el abandono temprano es un indicador mixto, compuesto de escolarización y titulación en la población de 18 a 24 años (Carabaña, 2016). La separación de las tasas netas en dos grupos de edad indica que la evolución ha sido la misma para todos los niveles de estudio, incluyendo los universitarios.

Tabla 1. Evolución de las tasas netas de escolaridad por grupos de edad y del abandono temprano

AÑOS	15-19 años	18-24 años	Abandono
2004	76,6	40,8	32,2
2005	74,3	39,7	31
2006	75,1	40,2	30,3
2007	74,9	39,9	30,8
2008	76,1	40,2	31,7
2009	78,4	42,2	30,9
2010	81,3	45,9	28,2
2011	83	48,7	26,3
2012	85,1	51,8	24,7
2013	85,8	53,6	23,6
2014	87,3	56,5	21,9
2015	87,2	56,7	20
2016	87,9	57,7	19
VARIACIONES DE 2008 A 2014			
	11,2	16,3	-9,8
VARIACIONES DE 2013 A 2016			
	0,6	1,2	-2,9

Fuente: Eurostat, edat_ifse_19 y edat_ifse_14

¿Cómo se ha ido explicando en España esta evolución de la escolarización? Quizás pueda decirse que el argumento del mercado de trabajo se ha impuesto con la crisis tras haberse insinuado durante el auge. Lo primero que se detectó fue el estancamiento del abandono escolar temprano desde principios de siglo. Lacasa (2006) lo atribuyó a la LOGSE, por el momento en que los titulados en Bachillerato y FP dejaron de crecer, incluso teniendo en cuenta solo la población nacida en España (Lacasa, 2008). En la misma dirección de la LOGSE apuntaron algunos economistas (Felgueroso y otros, 2013) y sociólogos (Martínez García, 2009). Pero el mismo Lacasa menciona ya la explicación por el mercado de trabajo, que ha sido discutida en varios estudios académicos (Aparicio, 2012; Lacuesta *et al.*, 2012; Martínez García, 2013). Todavía en 2014, el que esto escribe presentaba la situación como ‘desconcertante’, y se preguntaba cómo en un contexto tan favorable de disminución de población, aumento de los recursos públicos y privados, mejora de las condiciones socioculturales de los hogares e intervenciones políticas cada vez más profundas no había aumentado la escolarización (Carabaña, 2015). Pero ya para entonces, la hipótesis del coste de oportunidad se imponía a la vista del mucho más desconcertante aumento de la escolarización tras la crisis. “La explicación de los costes de oportunidad es casi la única que puede dar cuenta del rápido incremento de la escolarización en los últimos años” (Fernández y Martínez, 2015).

Además, durante los últimos años de la crisis se han producido cambios internos al sistema educativo que también pueden haber influido en la evolución de la escolaridad. Algunos positivamente, como la FP Básica y la ampliación de las vías de acceso a la Universidad; la mayor parte, como los recortes en el gasto público, el aumento de los ‘precios públicos’ en las universidades, el endurecimiento de las condiciones para la conservación de las becas o la reordenación de los ciclos universitarios según Bolonia, contrarrestando el efecto del mercado de trabajo.

La cuestión general propuesta a la discusión es a qué puede deberse que las tasas de escla-

rización hayan crecido tanto en los primeros años de la crisis y hayan tendido a estancarse en los últimos años. Más en particular, nos preguntamos por el efecto de la disminución de la renta, el aumento de los costes directos y la disminución de los costes de oportunidad en la evolución de la escolarización, particularmente en la universitaria. Esto abre la puerta a muchas otras cuestiones. ¿Cómo definen los jóvenes y sus familias los cambios de situación? ¿Difiere, y cómo, la respuesta a estos cambios por sexo, clase social o ingresos? ¿Cuál es la importancia de los factores económicos y cuál la de las políticas educativas? ¿Ocurre en otros países lo mismo que en España? Si no, ¿por qué? Cada uno de los debatientes ha abordado con preferencia alguna de estas cuestiones, intercambiando sus puntos de vista con los del resto en el curso de la redacción. Muchas han quedado sin tratar. El lector queda invitado a juzgar los resultados y a sumarse a la discusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, A. (2012). High-School Dropouts and Transitory Labor Market Shocks: The Case of the Spanish Housing Boom. *IZA DP*, N.º 5139.
- Brown J. N., Hoxby C. M. (ed.) (2012) *How the Financial Crisis and Great Recession Affected Higher Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Carabaña, J. (2015). El sistema de enseñanza. En Torres, C. (Coord.). *La Sociedad española*. CIS: Madrid.
- Carabaña, J. (2016) ¿Aumentar la escolaridad o fomentar la titulación en Secundaria Superior? En FESE, *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, 2016 (pp. 45-51). Madrid: Fundación Ramón Areces-Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Clark, D. (2011). Do Recessions Keep Students in School? The Impact of Youth Unemployment on Enrollment in Post-compulsory Education in England. *Economica*, 78 (311), 523-545.
- Dellas, H., and Koubi, V. (2003). Business cycles and schooling. *European Journal of Political Economy*, 19 (4), 843-859.

- Dellas, H. and Sakellaris, P. (2003). On the Cyclicity of Schooling. Theory and Evidence. *Oxford Economic Papers*, 55 (1), 148-172.
- Felgueroso, F., Gutiérrez, M., Jiménez, S. (2013). ¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? El papel de la Ley de Educación (LOGSE). FEDEA Colección Estudios Económicos 2002-2013.
- Fernández Mellizo-Soto, M., Martínez García, J. (2015). La evolución de la escolaridad y los títulos. En Torres, C. (ed). *La sociedad española 2015*. Madrid: CIS.
- Johnson, M. T. (2013). The impact of business cycle fluctuations on graduate school enrollment. *Economics of Education Review*, 34, 122-134.
- Lacasa, J. M. (2006) España es el tercer país de la UE que se queda fuera de los objetivos de Lisboa 2010. En <http://www.magisnet.com/pdfs/indicadores06.pdf>.
- Lacasa, J. M. (2008) El nivel de formación de los jóvenes cae al 61,1 %, el más bajo desde el año 1995. *Magisterio Español*, 14-6-2008.
- Lacuesta, A., Puente, S., Villanueva, E. (2012). The Schooling Response to a Sustained Increase in Low-Skill wages: Evidence from Spain 1989-2009. *Documentos de Trabajo*, N.º 1208, Banco de España.
- Long, B. T. (2012). The Financial Crisis and College Enrollment: How Have Students and Their Families Responded? En Brown, J. R., Hoxby, C. M. (editors). *How the Financial Crisis and Great Recession Affected Higher Education* (pp. 209-233). Chicago: University of Chicago Press.
- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso Escolar, PISA y la Difícil ESO. *RASE* 2, 1, 56-85.
- Martínez García, J. S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: La Catarata.
- Vayzey, John (1962). *The Economics of Education*. London: Faber and Faber.

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 INTERRUPCIONES

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 de 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

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

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.

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 reanuda, 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 mínúsculas.

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=lfsa_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.

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:*

elites 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).

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.

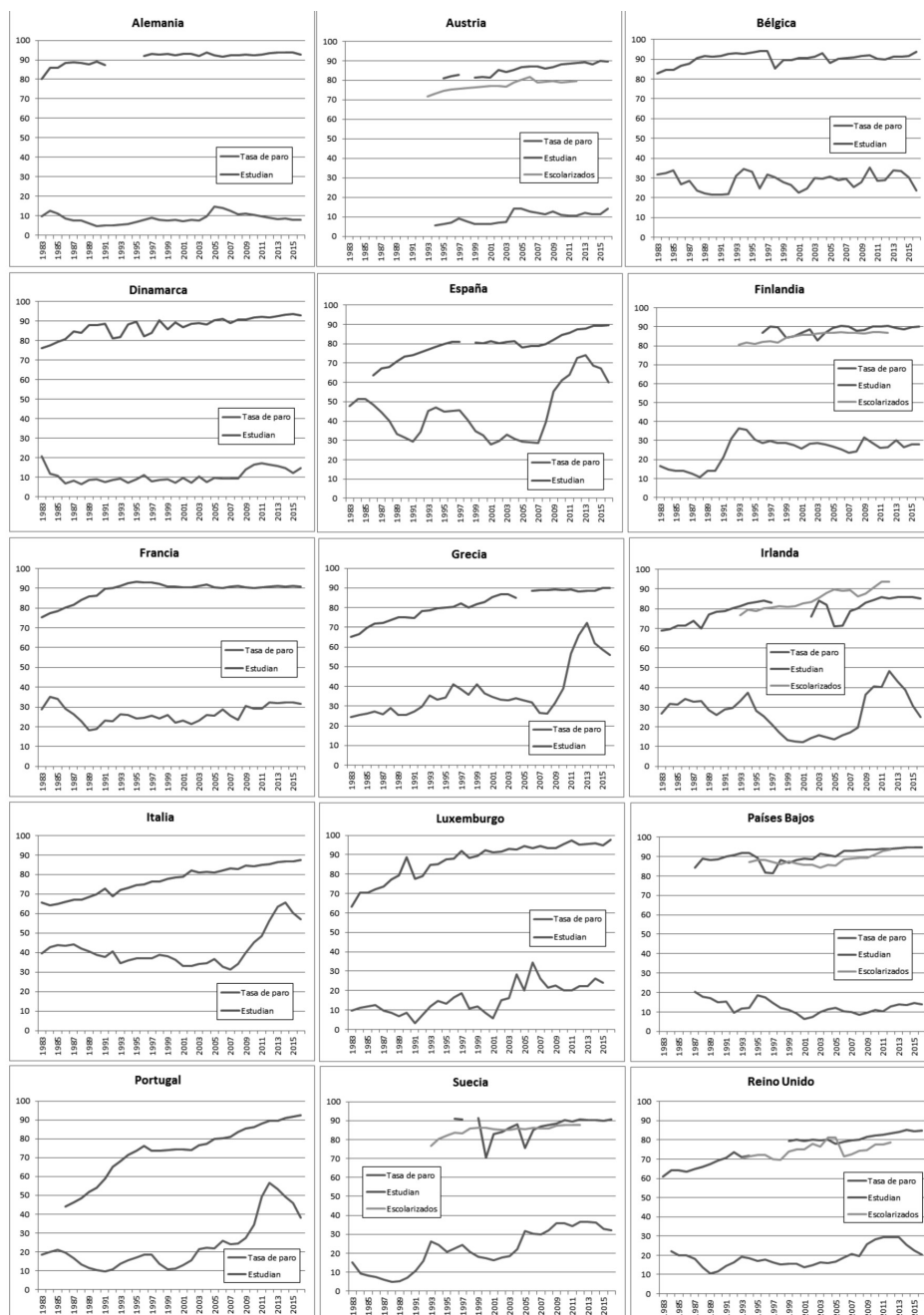


Figura 1. Europa de los 15 (1983-2016). Tasa de paro y de participación en la formación de la cohorte de 15 a 19 años (porcentajes)

Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat y OECD

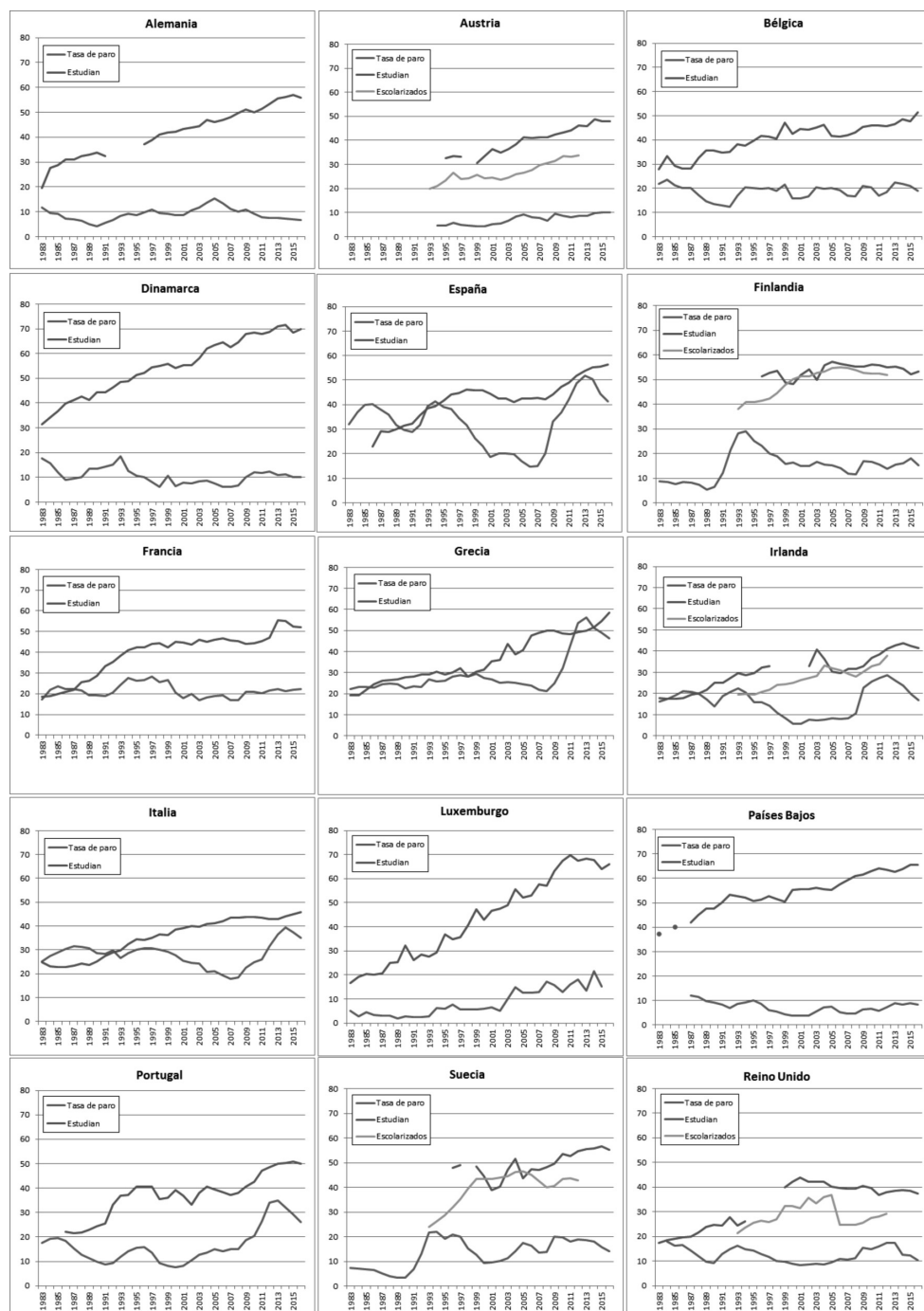


Figura 2. Europa de los 15 (1983-2016). Tasa de paro y de participación en la formación de la cohorte de 20 a 24 años (porcentajes)

Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat y OECD

Debate / Controversy

La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos? / How can we explain the enrollment trends in Catalan university?

***Helena Troiano**

Grup de Recerca Educació i Treball (GRET). Departamento de Sociología. Universitat Autònoma de Barcelona. España/Spain
helena.troiano@uab.es

Dani Torrents

Grup de Recerca Educació i Treball (GRET). Departamento de Sociología. Universitat Autònoma de Barcelona. España/Spain
danitv@hotmail.com

Recibido / Received: 08/06/2017

Aceptado / Accepted: 26/09/2017

RESUMEN

En esta contribución al debate sobre los efectos de la crisis nos centramos en la cuestión del acceso a la universidad, en concreto a la universidad catalana. A partir de datos de la Oficina de Pre-inscripción Universitaria (CIC-OPU) observamos la evolución del acceso en tres períodos: antes de la crisis, la primera parte de la crisis del 2008 al 2011, y la segunda parte de 2011 a 2014 con una ligera recuperación del mercado laboral juvenil y un incremento importante de los costes de matrícula en la universidad. Así como en la primera parte se produce un incremento muy generalizado de la matrícula universitaria, respondiendo así claramente a la hipótesis del coste de oportunidad, en la segunda se observa un descenso solo para algunos perfiles de estudiantes. Finalmente, se ilustra cómo los propios estudiantes perfilan sus propias estrategias de acceso, como posible interpretación de último período.

Palabras clave: Universidad; acceso a la universidad; crisis; coste de oportunidad; escolarización.

ABSTRACT

This contribution to the debate about crisis effects is focused on the university access issue, in particular is centered on the Catalan university. Using data provided by the Oficina de Pre-inscripció Universitaria (CIC-OPU) we analyze the evolution of the entrance to university over three periods of time: before the crisis, during the first part of the crisis (2008-2011), and throughout the second part (2011-2014), where there was a slight improvement of the young labor market and an important rise in university fees. In the first part we find a raise increment in university enrolment, thus giving support to the opportunity cost hypothesis. In the second period, we observe a decrease for some specific student profiles. Finally we give some examples of the strategies students build in order to enrol into university, in order to interpret last period trends.

Keywords: University; higher education; university enrollment; crisis; opportunity cost; enrolment.

***Autor para correspondencia / Corresponding author:** Helena Troiano. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Avinguda Eix Central. Edifici B. 08193 Bellaterra. España (Cerdanyola del Vallès)

Sugerencia de cita / Suggested citation: Troiano, H., Torrents, D. (2018). La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos?/. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 127-136.

(Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.8>)

INTRODUCCIÓN

El debate sobre los efectos de la crisis sobre el sistema escolar plantea la necesidad de dejar de considerar las tasas de escolarización como marco contextual del análisis de las desigualdades educativas, y en cambio subrayar su esencia de fenómeno macrosocial, que debe ser explicado a partir de los comportamientos de los diferentes agentes.

Por nuestra parte, podemos aportar a este debate a partir de lo que conocemos más en profundidad: la universidad. En este sentido, las páginas que siguen tratan de identificar hasta qué punto las diversas hipótesis referidas a distintos tipos de cambios en el contexto —de variación en los costes de oportunidad, de tipo institucional, de cambios en las rentas de las familias, y de incremento de los costes directos— permiten explicar la realidad de la universidad, y en concreto de la universidad catalana, que es sobre la que tenemos datos disponibles.

¿QUÉ HA PASADO EN LA UNIVERSIDAD CATALANA?

En el período comprendido entre 2002 y 2014 la matrícula en la universidad pública¹ ha crecido un 14 %, aunque el incremento —de un 22 %— se concentra entre 2008 y 2011, el primer período de crisis económica (Figura 1).

En los otros dos períodos se observa una leve reducción de la matrícula. En el primero, la reducción es del 3 %, mientras que la disminución demográfica natural es del 4 % (población de Cataluña de 18-20 años según datos del padrón). En el segundo período, el descenso de las matriculaciones es del 2 %, mientras que a nivel demográfico es del 3 %. En realidad, pues, a nivel relativo aumentaría el acceso en todos los períodos, aunque es tan leve que sólo es en el período entre 2008 y 2011 el efecto en la matrícula absoluta es evidente.

Pero especialmente aquí, en el nivel universitario, debido a sus múltiples puertas de entrada y perfiles de estudiantes, es interesante dejar de observar el bosque para poder acercarnos a los diversos tipos de árboles que contiene, si se nos permite la metáfora. Veamos cómo se desgrena esta evolución de la matrícula según el perfil del estudiante (Tabla 1):

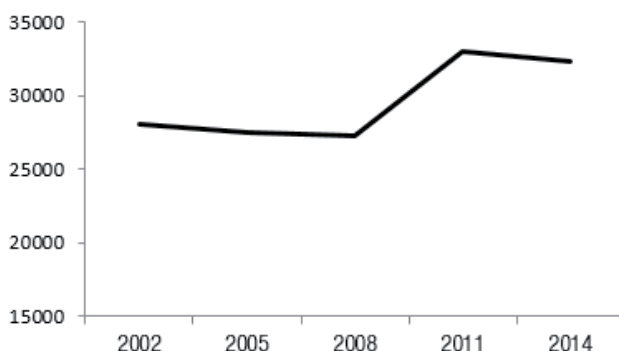


Figura 1 Evolución de la matrícula de nuevo acceso a universidades públicas catalanas

Fuente: Torrents (2017) con datos del Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC)

1 Y una de las cuatro universidades privadas catalanas, la cual participa en el proceso de asignación de plazas públicas. Los datos de matriculación en el resto de universidades privadas y en la universidad no presencial sólo están disponibles de forma completa desde el curso 2011.

Tabla 1. Evolución de la matrícula en la universidad catalana de los diferentes perfiles de estudiantes (base 2002)

		2002	2005	2008	2011	2014
Itinerario previo	Bachillerato	100	95	93	109	111
	CFGS	100	108	115	153	138
Edad	17-18 años	100	99	102	124	130
	>25 años	100	124	126	136	91
Nivel formativo familiar	Padres universitarios	100	109	117	147	156
	Padres Secundaria postobligatoria	100	101	103	126	127
	Padres estudios primarios	100	93	85	95	85

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CIC

Tabla 2. Evolución de la aproximación a las tasas de nuevo acceso a la universidad según nivel de estudios de los progenitores. Jóvenes de 17 a 25 años. Cataluña²

	2008	2011	2014
Padres universitarios	69.9 %	82.0 %	81.7 %
Padres Secundaria postobligatoria	34.4 %	39.2 %	38.1 %
Padres hasta obligatorios	23.2 %	29.0 %	29.3 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CIC e IDESCAT

Si bien entre 2008 y 2011 el aumento de matrícula se da en todos los perfiles de estudiantes, los que provienen de Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) crecen a un ritmo mayor que los de Bachillerato, representando el mayor incremento de esta etapa.

Si nos fijamos en el último período, sin embargo, el descenso de la matrícula, que en parte parecía estar relacionado con la evolución demográfica, no se produce en todos los perfiles por igual. El estudiante llamado “tradicional” sigue creciendo en este período, y es solamente el alumnado de CFGS,

2 En concreto, para calcular una aproximación a la tasa de nuevo acceso a la universidad se han llevado a cabo una serie de operaciones. Primero, se han acotado los estudiantes que acceden a la universidad entre 17 y 25 años, rango que incluye entre un 92 y un 96% de la población en los años estudiados. Se pretende, pues excluir la población que accede como “segunda oportunidad” al cabo de muchos años, o a través de itinerarios muy complejos. Segundo, dado que la media de edad de los seleccionados queda, en todos los años, muy próxima a 19, se ha cogido el volumen de población de esta edad

como población de referencia (la entrada de población de otras edades es similar en los años estudiados). Tercero, se ha distribuido la población de 19 años en grupos con progenitores con estudios ‘hasta obligatorios’, ‘secundarios y post-obligatorios’ y ‘universitarios’ en función de la distribución de toda la población de 40-60 años en estos tres grupos para cada año de referencia. Cuarto, se ha dividido la población universitaria de 17-25 años entre la población de 19 años en cada año y categoría de referencia, obteniendo así la tasa aproximada de acceso para cada nivel de estudios de origen.

mayor de 25 años y de padres con estudios primarios el que experimenta esta reducción.

Respecto a estos últimos cabe hacer hincapié en un elemento importante: la población joven de referencia, los elegibles para entrar a la universidad clasificados según el nivel de estudios de sus progenitores, no tienen por qué tener una evolución tan estable como podemos presuponer para las otras características de edad o vía de acceso. Por este motivo debemos poner en relación el estudiante que accede a la universidad según nivel formativo familiar en función de la estructura educativa de los progenitores de toda la población joven. Este extremo, al que de forma más breve nos referimos como tasas de acceso, se presenta en la Tabla 2.

Entre 2011 y 2014, las tasas de acceso se estancan. Si bien la matrícula absoluta de los hijos de padres con estudios obligatorios desciende, no sucede lo mismo con su tasa de acceso, que se mantiene estable en el último período. En cambio, para el alumnado con padres de orígenes formativos medios y altos, si bien su matrícula absoluta crece, no sucede lo mismo con sus tasas de acceso, que también se mantienen bastante estables.

¿CÓMO INTERPRETAMOS ESTOS DATOS EN RELACIÓN AL DEBATE PLANTEADO?

La evolución de la matrícula universitaria durante el ciclo de crisis económica sigue tendencias diferentes en los dos períodos que se contemplan aquí. El primero, del 2008 al 2011, es claramente una fase de fuerte expansión, tanto global, como para cada uno de los colectivos analizados.

Primero, de 2008 a 2011 (primera época de crisis). La aceleración del acceso a la universidad en época de crisis nos indica que, efectivamente, la educación universitaria se comporta como un bien inferior, siguiendo una pauta contra-cíclica respecto del contexto económico y la disponibilidad de rentas familiares. La explicación más plausible es la de la reducción del coste de oportunidad: la poca disponibilidad de trabajo en el mercado laboral convierte la elección de estudiar en una opción

más apetecible porque no implica una pérdida tan importante de salario alternativo.

Ahora bien, ya hemos señalado que cuando se atiende a los diferentes colectivos y sus pautas de crecimiento, se pone de manifiesto el mayor incremento de los estudiantes provenientes de CFGS. Entonces, ¿es menor el coste de oportunidad para estos jóvenes que para el resto? No se nos ocurre ninguna razón por la que debiera ser así y, en todo caso, aparece la contraria. Las personas que disponen de un título de CFGS tienen una cualificación mayor para ingresar en el mercado laboral que las que tienen solo el título de Bachillerato, con lo que su probabilidad de inserción y, por tanto, su coste de oportunidad debería ser mayor.

No obstante, es cierto que a estos estudiantes podría haberles afectado en mayor medida que al resto la disponibilidad de trabajo en el mercado, incluso asumiendo una igualdad del cambio en el coste de oportunidad para los diferentes perfiles. Si tenemos en cuenta que antes de la crisis una gran parte del alumnado de Bachillerato habría seguido estudiando en la universidad, mientras que la mayor parte del de CFGS habría ingresado en el mercado laboral, entonces vemos que es entre este último colectivo que, primero, había más campo para que el acceso a la universidad creciera y, segundo, por su condición de “trabajadores en mayor proporción” se habrían visto más afectados por las oscilaciones del mercado laboral.

Sin embargo, también cabe considerar las posibilidades a las que podían optar estos nuevos estudiantes. Antes del período de crisis, debido a las restricciones normativas de acceso, los estudiantes con un título de CFGS simplemente les habría sido difícil haber entrado en mayor volumen a la universidad, aunque hubieran estado interesados en ello, y quizá habrían optado por otras vías de formación complementaria fuera de la institución universitaria.

Efectivamente, el sistema de acceso a la universidad para los estudiantes provenientes de CFGS sufrió modificaciones durante este período. De un sistema por cuotas prefijadas para los estudiantes de la formación profesional hasta el 2009 se pasa, tras un período de transición, a un sistema competitivo abierto en el que los estudiantes de CFGS

pueden examinarse de la “fase específica” en las Pruebas de Acceso a la Universidad y sumar estas notas a la media de su expediente para obtener una nota de acceso que les permitirá disponer de más probabilidades de entrar en la universidad que con la normativa anterior. Entre los años clave de los cambios de normativa se observa que se produce, efectivamente, esta mayor afluencia de estudiantes desde la formación profesional. Aumentan un 33 % en tan solo tres años. Así pues, el cambio normativo es necesario y complementario en la interpretación.

Como ya se ha dicho, en el segundo período contemplado, del 2011 al 2014, el volumen de estudiantes que acceden a la universidad desciende en menor medida que la población joven total. Así, en términos globales y relativos hablaríamos todavía de crecimiento de las tasas de acceso, aunque muy desacelerado. Así pues, en este segundo período, y de forma conjunta, la hipótesis del coste de oportunidad (CO) podría ajustarse a los datos, aunque quedaría por explicar ese cambio de tendencia mediante las otras hipótesis referidas.

En cuanto a las tendencias de colectivos particulares, si bien para el estudiante joven proveniente de Bachillerato la hipótesis del CO parece seguir encajando perfectamente, no pasa lo mismo con el resto de colectivos. Se ha identificado el descenso de los que entran desde CFGS y de los mayores de 25 años (Tabla 1), y una disminución del alumnado de origen formativo primario que, sin embargo, mantienen estable su tasa de acceso (Tabla 2). Veamos qué fenómenos podrían dar cuenta de estas tendencias.

En primer lugar, se producen en este período cambios en el mercado laboral. El coste de oportunidad empezaría a aumentar porque la tasa de paro juvenil empieza a descender a partir del tercer trimestre de 2013. Desde esta fecha y hasta el período de matriculación para el curso 2014 pasan apenas unos diez meses en los que la o el joven debería haber encontrado un trabajo que le haga renunciar a su intención de ingresar en la universidad o bien los indicios de recuperación del mercado laboral hayan llegado eficientemente a sus oídos. Es poco tiempo, pero, en todo caso, es más pensable que tal situación se dé para los candidatos ma-

yores de 25 años, más probablemente vinculados con el trabajo, y para los que ya tienen un título de CFGS, que para los de Bachillerato.

Estos dos colectivos —mayores de 25 y estudiantes con CFGS— cumplen también la condición de que para ellos el beneficio esperado adicional de la obtención de un título universitario es menor, pues, especialmente los últimos, ya disponen de un título que les da ventaja en el mercado laboral. Los datos de 2014 sobre inserción profesional de graduados universitarios en Cataluña (AQU, 2014) son los peores que se han recogido hasta la fecha, con lo que el retorno esperado adicional es todavía menor, especialmente para los y las jóvenes que ya disponen de un título, o tienen experiencia de trabajo.

En segundo lugar, nos encontramos con un fenómeno que daría cuenta del límite hasta el que pueden influir en el acceso a la universidad los cambios que se den en el coste de oportunidad. En este sentido, nos hallaríamos en un terreno todavía circunscrito al mismo tipo de argumentación. Se trata del efecto saturación, del cual encontramos dos tipos. Uno se vincula directamente a la edad. En un período de intensa expansión educativa provocada por una razón como la bajada intensa del coste de oportunidad, los estudiantes que no accedieron cuando “les tocaba” por edad, es posible que usen esta opción y decidan cursar estudios universitarios cuando son más mayores. Al cabo de un tiempo, este colectivo ya habrá hecho uso de esta “segunda oportunidad” y ya casi no quedarán más mayores que añadir al acceso. Este efecto puede funcionar fácilmente para el caso de los mayores de 25 años que, en todo caso, son un colectivo muy minoritario en el total del nuevo acceso (alrededor del 5 % para 2014).

El efecto saturación también podría producirse para los estudiantes procedentes de CFGS. En la época de máxima expansión de la matrícula, reflejada en los datos de 2011, jóvenes con el grado de CFGS —obtenido ese mismo año o en años anteriores— se habrían visto excluidos del mercado laboral y habrían usado la alternativa de ingresar en la universidad. Si la hipótesis anterior es cierta, esto habría producido una sobredemanda coyuntural de manera que los datos habrían mostrado la entrada

de una proporción mayor de jóvenes con el CFGS obtenido unos años antes a su acceso a la universidad. Pero los datos nos indican que para 2008 era el 33 % el alumnado de CFGS en la universidad que había retrasado el acceso desde su graduación, mientras que para 2011 no sólo no crece esta proporción, sino que disminuye en términos relativos hasta el 28 %. Y aún hay más: para 2014 la reducción del alumnado de CFGS se produce íntegramente entre los recién graduados en CFGS y no entre los que retardan su acceso a la universidad. La saturación por edad como factor explicativo del descenso de matrícula, pues, vemos que no encaja del todo con los datos.

El otro tipo de efecto saturación se basa en características constantes del colectivo. La idea sería que un cambio de contexto que favorezca el acceso de la población a la universidad, como el referido de una bajada del coste de oportunidad, puede esperar llegar hasta un máximo para cada colectivo sin derribar el resto de obstáculos constantes que tal colectivo presenta. Sería por ejemplo el caso del menor acceso de los jóvenes con nivel formativo familiar de estudios primarios, de los cuales encontramos menos con el título necesario para acceder a la universidad porque en etapas anteriores también han obtenido un menor rendimiento y graduación, es decir, debido a los efectos primarios (Boudon, 1974). Pero también podría ser el caso de los que disponen de título de CFGS y no quieren acceder a la universidad, porque entre este colectivo es más probable encontrar una mayor orientación al trabajo. Esto podría explicar, en parte, el cambio de tendencia: la estabilización de las tasas de acceso.

¿Estas explicaciones centradas en el coste de oportunidad y sus límites bastarían para dar cuenta de las tendencias observadas en los diversos colectivos estudiados? Nos inclinamos a pensar que no, por tres razones. La primera se refiere a los problemas señalados sobre la rapidez de la recuperación del mercado juvenil, que debido al corto espacio de tiempo transcurrido no parece suficiente como para provocar todo el efecto observado. La segunda se centra en la cuestión de que el efecto saturación de los diferentes colectivos explicaría bien una estabilización o un creci-

miento desacelerado del acceso a la universidad, pero quedan algunos descensos por explicar. Y la tercera razón apunta a que la investigación internacional señala también otro “culpable”: los costes directos.

En Inglaterra y Gales se incrementó fuertemente los precios de matrícula a la universidad en el 2005, seguido de un incremento aún mayor en el 2012. Entre los estudios del impacto que tal medida ha tenido encontramos el de Wilkins *et al.* (2013) que detectan estrategias alternativas entre los potenciales estudiantes universitarios, contemplando la posibilidad de elegir otras vías no universitarias de continuación de estudios o la matriculación en universidades privadas que ofrecen programas compactados en dos años; recientemente, el gobierno británico ha autorizado a las universidades públicas a ofrecer este tipo de programas (El diario.es, 2017), que reducen el tiempo de finalización y, por tanto, los costes del estudio. Otros estudios localizan el cambio en la actitud y consideraciones de los candidatos a acceder a la universidad, los cuales ahora atenderían mucho más al retorno esperado de la titulación elegida (Vigurs *et al.*, 2016; Kaye y Bates, 2017).

En Francia, la subida del precio en algunas universidades determinadas ha afectado al perfil de los estudiantes que acceden a ellas, tanto desde un punto de vista geográfico como social (Moulin *et al.*, 2016).

Y Alemania suministra un caso de “experimento natural”, pues la introducción de precios se produce en algunos Länder mientras que en otros deciden conservar la gratuidad de los estudios universitarios. En este contexto, Kroth (2015) observa que no se perciben cambios en el acceso a nivel global, ni tampoco para los estudiantes de nivel formativo familiar universitario, pero sí para los que proceden de familias sin estudios universitarios, en concreto, se da un descenso de seis puntos porcentuales en la probabilidad de su acceso a las universidades con tasas de matrícula en relación al acceso de estudiantes procedentes de familias con estudios universitarios.

En Cataluña el incremento de los precios de matrícula universitaria en 2012 llega a representar un 66,6 % más que en el año anterior. Con el

objetivo de paliar los efectos de este incremento, mediante un sistema de becas, el precio final de la matrícula se calcula de acuerdo a un sistema de umbrales de precios en los que se ubica el estudiante según su nivel de renta. Así, aproximadamente un 60 % de los estudiantes se benefician de algún tipo de descuento obtenido a través de beca (Escardíbul *et al.*, 2013)³.

El incremento del coste directo de los estudios puede haber tenido un efecto sobre la reducción del acceso de los mayores de 25 años, que, en este nuevo contexto de precios elevados, ya no se atreverían a “probar” la aventura universitaria, a menudo compaginando con un trabajo y con responsabilidades familiares.

También puede haber tenido un impacto en el mayor descenso de matriculación de estudiantes desde CFGS. Éstos ya han hecho una inversión en educación importante, de al menos dos años posterior al Bachillerato o al CFGM. Además, su composición social es de extracción más baja que el conjunto de estudiantes procedentes de Bachillerato, con lo que podemos esperar que su disponibilidad de recursos para invertir en educación también sea menor.

Por último, el incremento importante de los costes directos no sólo puede complementar la explicación del estancamiento de las tasas de acceso a la universidad, que se habría producido en un contexto de costes de oportunidad ya estables —o incluso crecientes desde 2013— y de saturación de la población joven que habría accedido en mucha mayor proporción durante el período anterior, el de la primera parte de la crisis. Sino que también podría explicar los descensos de matriculación que se producen en algunos colectivos respecto a otros.

¿QUÉ NOS CUENTAN LOS PROPIOS ESTUDIANTES SOBRE ESTOS ELEMENTOS?

En el marco de nuestro equipo de investigación (Grup de Recerca en Educació i Treball - GRET) se han realizado dos trabajos con entrevistas a estudiantes sobre el tema del acceso a la universidad. Ambos se contextualizan en el período de crisis económica y posterior al incremento de los precios de matrícula de los grados universitarios de 2012.

En el primero se entrevistan estudiantes de primer curso de bachillerato, seis de los cuales fueron seleccionados porque presentaban una situación de dificultad económica (Menchén, 2013). Casi todos estos estudiantes habían contemplado la posibilidad de cursar una vía alternativa a la universidad, un CFGS, por razones económicas; aunque finalmente solamente uno se había decidido por seguir esta vía.

En el segundo trabajo se entrevistan estudiantes universitarios de diversos grados, catorce de los cuales son clasificados como de origen social bajo tomando en consideración una variable combinada de ocupación y nivel de formación de los progenitores (Torrents, 2017). Evidentemente, todos han elegido finalmente ingresar en la universidad, pero en este grupo una proporción importante (seis de catorce) han seguido estrategias de reducción del riesgo eligiendo titulaciones o universidades más baratas.

Entre los estudiantes de Bachillerato con dificultades económicas entrevistados, finalmente la mayoría se decantaba por ir a la universidad, pero sus condiciones variaban respecto a las que preveían los estudiantes sin dificultades económicas. La primera condición era que se les veía muy pendientes de elegir un grado con salidas profesionales seguras, o sea, con un retorno específico que alude a la rapidez y a la seguridad. Sin embargo, los estudiantes del otro trabajo de investigación (Torrents, 2017), que son ya estudiantes universitarios, concretan esta característica y se pone de manifiesto que personas de diferente origen social tienen diversas formas de entender cómo se accede a lo que, desde su punto de vista, sería un *buen* retorno. Así, las de origen social bajo explicitan en el discurso la elección especializada y centrada en el *saber hacer*, como una forma de reducir el riesgo de la inversión universitaria, a modo de *flotador*.

“Y luego Ingeniería Informática era como el flotador. De decir: “me lo saco, y bueno tendré trabajo y luego podré hacer la carrera que quiera”. Es más como un trámite.” (*Origen social bajo*).

Una forma de entender las elecciones educativas que podría aplicarse perfectamente al caso de

las trayectorias largas, vía CFGS (que de forma paradójica el entrevistado define como *cortas*). Ejemplos parecidos se reproducen en otra aportación a este debate, hablando de “parapetos seguros”.

“Prefería ir y coger el camino más corto, e ir paso a paso y también... porque en verdad con ciclos quieras o no coges experiencia. Haces prácticas en las empresas... coges un poco de hábito.” (*Origen social bajo*).

Las personas de origen social alto, en cambio, buscan un valor añadido a sus estudios (a través de dobles grados, grados en inglés, postgrados), lo que les debería permitir *distinguirse* del resto de graduados.

La segunda condición que afectaba a los estudiantes de Bachillerato es que ya preveían que les iba a hacer falta compaginar estudios y trabajo y, efectivamente, los universitarios entrevistados de origen social bajo son los que aceptan y buscan en mayor medida esta opción, vinculando esta estrategia a un sentimiento de deuda hacia los padres por el coste de los estudios, tanto directo como de oportunidad.

“Pues, ¿cómo una familia de 4 personas, con dos hijos universitarios puede sobrevivir con 900 €? (...) Mi padre en paro, y mi madre en media jornada. Entonces es como que he sufrido mucho, y prefiero sufrir yo trabajando a que mi familia sufra.” (*Origen social bajo*).

Finalmente, un tercer mecanismo identificado, y vinculado claramente con los costes directos y sus efectos, es el de los marcos de referencia. Diferentes perfiles de estudiantes interpretan de forma diferente los costes esperados y, por lo tanto, los efectos de un cambio en estos. Lo vinculan a su marco de referencia de lo que es económicamente aceptable o no, en función de su experiencia y socialización. Además, está claramente relacionado con el sentimiento de deuda hacia los padres.

“Bueno una carrera cuesta 6000 euros si no estoy equivocada. Entonces no está mal, pero hay muchas familias que no pueden pagar esto [...]. Pues mi madre no cobra esto en un mes, así que supongo que piensan que es muy caro”. (*Origen social bajo*).

“Hombre claro, estaba a la privada que valía, me parece, 10 000 € el curso, y eso que me parece que no sé si vale 1800 € el curso. Entonces no está del todo mal”. (*Origen social alto*).

Diferentes grados de sentimiento de deuda, como un coste adicional, implican inevitablemente distintas consecuencias del coste de oportunidad o de cambios en los costes directos a afrontar. Del mismo modo, que diferentes perfiles de estudiantes dispongan de diferentes marcos de referencia de lo que es asumible o no, o perciban de forma diferente el retorno esperado y su priorización, es relevante para poder hipotetizar sobre el comportamiento diferencial según perfiles que hemos observado en el anterior epígrafe.

Estos elementos, entre otros, podrían ajustar más la explicación sobre los cambios en la matriculación según diferentes perfiles de estudiante, especialmente en el segundo período de la crisis analizado. Permiten dar cuenta de por qué un cambio en el contexto afecta de forma más clara a unos perfiles que a otros, especialmente si nos focalizamos en el eje de la trayectoria académica o la edad.

CONCLUSIONES

A partir de este rápido recorrido por algunas evidencias cuantitativas y cualitativas, estamos en disposición de contribuir al debate sobre la evolución de las tasas de escolarización universitaria durante la crisis y el papel que los diversos cambios producidos en el contexto, especialmente el del coste de oportunidad, pueden haber tenido.

Para explicar las variaciones de las tasas de acceso a la universidad en periodos cortos de tiempo, nos parece imprescindible tomar en cuenta el papel del coste de oportunidad; y de hecho parece ajustarse tanto al primer período de crecimiento general de la matrícula (2008-2011), como al caso del alumnado joven de Bachillerato para el segundo período (2011-2014). Pero también creemos necesario añadir a la interpretación los cambios en la estructura de oportunidades —especialmente las normas institucionales que la definen— que

posibilitaron el mayor acceso desde CFGS, la diferente valoración del retorno esperado que realizan los potenciales estudiantes y, sobre todo, los costes directos (e indirectos) de la educación superior, que podrían proporcionar una interpretación más ajustada a la diversidad de comportamientos observados durante el segundo período.

En definitiva, estos elementos darían pistas del cambio de tendencia de 2011 en un período en que la matriculación del alumnado joven proveniente de Bachillerato sigue creciendo de forma clara, mientras que es para el resto que decrece. Ambos fenómenos se compensarían resultando en una estabilización de la tasa de acceso a la universidad, que cabe desgranar observando el comportamiento de cada uno de los colectivos implicados. Así pues, se nos plantea la pregunta central: ¿se hubiera producido un cambio de tendencia del mismo tipo en las tasas de acceso a la universidad catalana si no hubiera habido el incremento del 66 % en los costes directos? Nos parece, a raíz de los datos, que no.

Finalmente, creemos que es de mucha importancia y, por tanto, queda para futuras ocasiones ahondar en la diferencia de comportamiento entre los diversos colectivos contemplados en relación con otro elemento vinculado a la estructura de oportunidades: las becas.

REFERENCIAS

- AQU (2014). *Universitat i treball a Catalunya 2014. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya.
- Boudon, R. (1974). *Education, inequality and social opportunity*. New York: Wiley.
- Elias, M., Daza, L. (2014). Sistema de becas y equidad participativa en la universidad. *Revista de la Asociación Española de Sociología*, 7 (1), 233-251.
- Escardíbul, J. O., Morales, S., Esparrells, C. P., De La Torre, E. (2013). Evolución de los precios de matrícula en las enseñanzas universitarias por comunidades autónomas (1992-2013): un análisis antes y después del Espacio Europeo de Educación Superior (en línea). <http://2013.economicsofeducation.com/user/pdfs sesiones/028.pdf>, acceso 23 de julio de 2017.
- Kaye, L. K., Bates, E. A. (2017). The impact of higher fees on psychology students' reasons for attending university. *Journal of Further and Higher Education*, 41 (3), 379-392.
- Kroth, A. J. (2015). The effects of the introduction of tuition on college enrollment in Germany: results from a natural experiment with special reference to students from low parental education backgrounds (en línea). https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/111597/ankroth_1.pdf, acceso 14 de septiembre de 2017.
- Langa, D., Río, M. (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. *Témpora*, 16, 71-96.
- Menchén, M. (2015). *Expectatives acadèmiques d'educació superior en context de canvis educatius i econòmics*. Cerdanyola: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Moulin, L., Flacher, D., Harari-Kermadec, H. (2016). Tuition fees and social segregation: lessons from a natural experiment at the University of Paris 9-Dauphine. *Applied Economics*, 48 (40), 3861-3876.
- Sánchez-Caballero, D. (2017). Reino Unido abre el melón de los grados universitarios comprimidos en dos años (en línea). http://www.eldiario.es/sociedad/Reino-Unido-grados-universitarios-compactos_0_651635713.html, acceso 13 de junio de 2017.
- Torrents, D. (2017). Estratègies d'accés a la universitat i origen social. L'adaptació de l'estudiant al seu perfil socioeconòmic i al context institucional com a font de diferenciació educativa. Cerdanyola: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vigurs, K., Jones, S., Harris, D. (2016). Greater expectations of graduate futures? A comparative analysis of the views of the last generation of lower-fees undergraduates and the first generation of higher-fees undergraduates at two english universities (en línea). <http://eprints.>

staffs.ac.uk/2502/1/SRHE%20Final%20Report%20February%202016.pdf, acceso 25 de julio de 2017.

Wilkins, S., Shams, F., Huisman, J. (2013). The decision-making and changing behavioural dynamics of potential higher education students: the impacts of increasing tuition fees in England. *Educational Studies*, 39 (2), 125-141.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Helena Troiano Gomà es miembro del Grupo de Investigación sobre Educación y Trabajo (GRET) del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona (España) desde el 1992. Doctora en Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona, por la cual está contratada como profesora agregada, impartiendo cursos en las facul-

tades de Ciencias Políticas y Sociología y en la de Ciencias de la Educación. Su área de investigación principal son los estudios sobre universidad: el proceso de implementación de reformas educativas, el acceso y progreso de los estudiantes universitarios, la transformación de la institución y el profesorado y la inserción profesional de sus graduados.

Dani Torrents Vilà es miembro del Grupo de Investigación sobre Educación y Trabajo (GRET) del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona (España) desde el 2010. Doctor en Sociología por la UAB, con Mención Internacional. Actualmente contratado como técnico superior en la Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Especializado en el análisis del acceso a la universidad y de la inserción laboral de los graduados universitarios, el análisis de las desigualdades educativas y la estructura social.

Debate / Controversy

La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte / University bet in working class young people. Between social promotion and a lack of prospect

***Delia Langa-Rosado**

Universidad de Jaén. Departamento de Organización de empresas, Marketing y Sociología. España/Spain
dlanga@ujaen.es

Recibido / Received: 08/06/2017

Aceptado / Accepted: 26/09/2017

RESUMEN

Nuestra contribución a este debate se basa en el análisis discursivo de entrevistas de estudiantes de clases populares llevadas a cabo en el curso 2015-16. Buscábamos acercarnos a los modos en que éstos habían afrontado las reformas en las tasas y las becas acaecidas en la universidad desde el 2012, si bien el referente “plan Bolonia” ha emergido en los discursos como otro cambio institucional importante. Hemos identificado una revalorización de la opción universitaria como consecuencia de la crisis de oportunidades laborales. No obstante, las mencionadas reformas han configurado un contexto de mayores constricciones materiales y académicas. En los discursos de los estudiantes constatamos cómo la opción universitaria se percibe ahora como una apuesta menos atractiva por ser más insegura, con nuevos y más inciertos obstáculos, y cuya rentabilidad tampoco está garantizada.

Palabras clave: Estudiantes universitarios, desigualdad, clases sociales, elecciones educativas, reformas institucionales.

ABSTRACT

Our contribution to this debate is based on the discursive analysis of several interviews made to working-class students during the 2015-2016 academic year. We specially focused it on the ways in which these students had faced the tuition fees and grants reforms that have been taking place since 2012. Nevertheless “Bolonia Plan” has also emerged in these discourses as an important institutional change. We have clearly identified an increase in value of University due to the labour market crisis. However, these reforms have materially and academically configured a more constricted context. In the discourses, we also contrast how the option of coming to University is now perceived as a less attractive one because of being more insecure, with new and more uncertain obstacles and whose profitability is not either assured.

Keywords: University students, inequality, social class, educational choices, institutional reforms.

***Autor para correspondencia / Corresponding author:** Delia Langa-Rosado. Universidad de Jaén, Departamento de Organización de empresas, Marketing y Sociología, Jaén, España/Spain. Campus Las Lagunillas, s/n. 23071 Jaén, España.

Sugerencia de cita / Suggested citation: 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.

(Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.9>)

INTRODUCCIÓN

Debatir sobre los efectos escolares de la crisis nos parece todo un acierto, no sólo por lo sorprendente de las tendencias que muestran los datos, sino por las pistas que nos pueden dar de cara a posibles medidas de política educativa, entendiendo que ésta puede ser un excelente instrumento que contribuya a salir del profundo período de recesión en el que nos vemos sumidos desde el 2008. Nuestra aportación a este diálogo se apoyará muy directamente en el análisis discursivo de estudiantes de clases populares de la Universidad de Jaén (UJA) y, por tanto, se acercará a un amplio sector social, especialmente afectado por la crisis, y que sin embargo ha seguido apostando, con nuevas y antiguas dificultades, por la educación universitaria. Nos centraremos, pues, en una posición social concreta, y ofreceremos luz, esperemos, a cómo las condiciones sociales compartidas por una determinada categoría social dan lugar a modos típicos de usar recursos (Gambetta, 1987) dentro de ese grupo, que habrán de ser tenidos en cuenta a la hora de interpretar las decisiones e hitos biográficos de los que resultan las tasas promedio. Aportaré en este sentido datos cualitativos, decires de los sujetos cuyas acciones conforman las regularidades estadísticas y con los que hay que contar si queremos acercarnos a los procesos generativos de éstas (Goldthorpe, 2010).

En primer lugar, por ello, hemos de empezar dando cuenta de la muestra que hemos manejado en la investigación realizada en el marco del proyecto “Los estudiantes de clases populares en la Universidad de Jaén (UJA) frente a la universidad de la crisis”¹. Se trata de un trabajo basado en 31 entrevistas que han tenido lugar en el curso 2015-16 entre estudiantes de clases populares de la UJA con el que hemos pretendido acercarnos a las experiencias de estos jóvenes tanto en su vertiente más académica como social o relativa a las condiciones de vida. Tal como muestra la presentación del debate, la tasa de acceso a la universidad experimentó a

partir del 2008 un crecimiento considerable que no obstante se ha estancado a partir del 2012-13. Si la crisis en principio empujó a más jóvenes a estudiar en la universidad ante la ausencia de salidas laborales, sin embargo parece producirse un momento de inflexión a partir de un determinado momento que para nosotros, apuntamos como hipótesis, tiene que ver con las transformaciones institucionales que se vienen sucediendo desde el 2012.

Nuestro trabajo ha pretendido acercarse a las experiencias de los estudiantes que han vivido estos cambios en las reglas de acceso y permanencia en la universidad. En concreto nos referimos a estas dos transformaciones: por un lado, el hecho de que tras la aplicación del Real Decreto ley 14/2012 se ha producido un aumento de un 32 % en el precio de los grados y de un 75 % en el de los másteres oficiales. Vera Sacristán (2014) señala, además, dos características especialmente particulares de nuestro sistema universitario, y de importantes consecuencias. Una, que se inició con Bolonia, el que el precio de los másteres sea bastante más elevado que el de los grados, actualmente un 67 % mayor. Y la otra, que en España somos también excepcionales, a partir de 2012, en diferenciar los precios de los estudios según rendimiento académico. Por otra parte, y en segundo lugar, y bastante contradictoriamente con la subida de las tasas, desde 2013 se vienen sucediendo distintos decretos y medidas que han dado un giro radical al sistema de becas haciendo que quede muy mermada su función social y pase a tener un carácter competitivo y sujeto al rendimiento del estudiante.

Precisamente al comienzo de estas reformas, ya advertíamos (Langa y Río, 2013) de las previsibles estrategias adaptativas que tendrían que implementar los estudiantes de clases populares a los que las nuevas reglas de juego les hubiesen sobrevenido en forma de más presiones e incertidumbres. Esto es lo que nos hemos propuesto contrastar con la investigación de la que ahora damos cuenta parcialmente. Tras recordar primero las especiales condiciones de las decisiones académicas de las clases populares, veremos en segundo lugar cómo los estudiantes perciben la universidad como una apuesta cada vez más “necesaria” a causa

1 Proyecto UJA2014/06/33 subvencionado por la Universidad de Jaén y la fundación Caja Rural de Jaén (RFC/Acción6_2014).

del declive de la opción de trabajar; en tercer lugar mostraremos cómo la entienden como una apuesta más arriesgada, debido al incremento de obstáculos materiales y académicos; terminaremos ofreciendo la visión predominante en sus discursos de un futuro, tras el incesante esfuerzo previsto para acabar los estudios, caracterizado especialmente por la incertidumbre.

CLASES POPULARES Y AVERSIÓN AL RIESGO

Empezaremos, antes de ofrecer algunos resultados, recordando ciertas evidencias en torno a la experiencia de acceso de las clases populares a la universidad que además están en sintonía con lo que muestra la literatura internacional al respecto, y que revelan un especial estilo de ponderación de costes y limitaciones. Para los jóvenes de clase baja está constatado que, además de ser bastante menor la probabilidad de venir a la universidad, una vez que se deciden a hacerlo, muestran una mayor predisposición a realizar estudios de ciclo corto, cuando ha existido esa forma de diferenciación, y/o de optar por titulaciones con una previsible menor dificultad (con bajas tasas de repetición y abandono), y/o menos costosas (tasas más baratas, cercanas al domicilio). Dado el alto nivel de sobreselección que se ha dado hasta llegar a los niveles universitarios, esta desigualdad no se aprecia tanto en el rendimiento académico, sino a través de las elecciones y los comportamientos que se desarrollan a lo largo de la carrera, sobre todo aquellos que tienen que ver con las condiciones de vida. Así se aprecia cómo los estudiantes de clases populares experimentan mayor presión por asegurar el logro académico y una mayor anticipación negativa de dificultades, tanto en sus elecciones iniciales de titulación como durante su realización (Langa y David, 2006; Villar, 2011; Daza y Elías, 2013; Soler, 2013).

Precisamente sobre los estilos de decisión de venir a la universidad y de elección de carrera, sabemos que los estudiantes de clase trabajadora manifiestan un modo que muestra más aversión al riesgo (Callender y Jackson, 2008). Ponderan especialmente la reducción de costes y por ello

son muy sensibles a las tasas, y las condiciones de las becas, así como a la cercanía a la hora de elegir universidad; e intentan minimizar los riesgos y aumentar las probabilidades de éxito. Ello lo hacen basando sus elecciones en mayor medida en la garantía que aportan sus trayectorias académicas previas, y decidiendo carreras más cortas o de menores tasas de fracaso o abandono, con perfiles más profesionalizantes, y con una composición social más baja (Elías y Daza, 2014, 2017; Troiano y Elías, 2014). Esto a su vez retroalimentaría la sobredimensión de estos estudiantes en ciencias sociales así como su relativa menor presencia en los estudios de ciencias de la salud, ingeniería o arquitectura (Pons, 2013). Langa y David (2006) describen, en línea con estas conclusiones, un modo de decisión de venir a la universidad, propio de los estudiantes de clase baja, caracterizado por su carácter contingente y/o azaroso, y evitador del fracaso. Se trata de un modo de conformación de aspiraciones que tiende a evitar el fracaso, en los términos más economicistas de los teóricos de la acción racional; pero que también puede verse como elecciones en negativo o procesos de “autoderrota” o “desinversión”, desde una tradición en la línea de la reproducción cultural (Reay, 1998). En cualquier caso, no es ése el debate teórico que ahora nos interesa, sino la observación de si estos estilos de elección se concretan, y de qué modo lo hacen, en un escenario de recesión económica y reformas como el actual.

VENIR A LA UNIVERSIDAD: UNA APUESTA CADA VEZ MÁS “NECESARIA”

Hemos identificado en los discursos de los estudiantes, por un lado, una explícita apuesta en clave de promoción social, y, por otro —y esto es una nueva tendencia resultante de los efectos de la crisis—, un movimiento que responde más a una cierta inercia (“seguir estudiando”) dada la estrechez del mercado laboral.

Un poco creo yo que la gran mayoría de la gente de la que está aquí, está porque un poco el sistema nos obliga a decidir entre no hacer nada o seguir estudiando, porque antiguamente se supone que...

trabajabas, si no estudiabas trabajabas, pero ahora es difícil que una persona sin estudios trabaje en algo más o menos... que merezca un poco la pena. (C., mujer, estudiante de Psicología).

Se estudia ahora más por la necesidad sentida de seguir acumulando capital educativo ante la falta de salidas laborales agravada por la crisis. La apuesta promocionista (trabajar en algo “que merezca un poco la pena”), no es que no esté presente, sino que queda matizada en esta suerte de elección expresada de un modo que apela sobre todo a las contingencias y en ese sentido se muestra menos entusiasta. En las aspiraciones de estos jóvenes lo prioritario es empezar a trabajar. Es la dificultad de insertarse laboralmente lo que les empuja en ciertos casos a venir a la universidad, que de hecho dicen no era una opción con la que inicialmente se había contado. La apuesta universitaria, más que como si fuera un derecho en sí², va adquiriendo forma a la par que se toma conciencia de las complicaciones para encontrar trabajo.

Pues yo hice primero un ciclo de grado superior de Administración y Finanzas, yo no hice Bachillerato y bueno, luego viendo... yo mi intención no era venir a la universidad en un principio, yo era acabar el ciclo y ya después pues trabajar, vamos en esa rama y claro como el trabajo estaba muy complicado pues también se me daba muy bien el inglés y me gustaba entonces pues decidí meterme en Filología Inglesa porque a mí me gustaba mucho entonces dije: “voy a probar a ver si me gusta” (J., mujer, estudiante de Filología Inglesa).

PERO CADA VEZ MÁS ARRIESGADA

A la vez que más necesario venir a la universidad se percibe cada vez más como una opción que implica más riesgos. En relación a las elecciones iniciales, los discursos de nuestros entrevistados de clases populares ponen de manifiesto algo que venía siendo constatado antes de la crisis, una evidente tendencia a presentar sus decisiones

como explícitamente evitadoras del riesgo. Son varias las formas en que se manifiesta en los discursos esta aversión a las apuestas arriesgadas. Una de ellas, la más recurrente, supone el ajuste de las preferencias a la oferta local. La otra cara del miedo al fracaso lo muestra el que en el relato de las decisiones hagan mucho énfasis en los factores y circunstancias que más garantizarían el éxito de la acción emprendida: las trayectorias exitosas previas, así como el menor grado de dificultad de la carrera elegida, suelen ser los más referidos.

De otro lado, un modo muy común de ponderar los riesgos es ir dando pasos previos a la entrada a la universidad, por ejemplo, hacer previamente un módulo superior. Troiano y Torrents nos hablan, en su aportación a este debate, de esta misma estrategia, que implicaría la consecución de títulos que actúan como parapetos seguros desde los que se animarían a seguir. En fin, que en las elecciones iniciales todos nuestros entrevistados de clases populares han manifestado lo que dice la literatura al respecto: elecciones menos arriesgadas, que ponderan mucho los costes, lo que revela la ausencia de una estructura de derechos en estas familias en que seguir estudiando en la universidad se dé sin más por garantizado. La novedad que introduce el contexto de crisis, especialmente a través de la disminución de los costes de oportunidad, es que si bien no se considera como algo incuestionado venir a la universidad, y hay además una cierta urgencia por no dilatar la entrada en el mercado laboral, esto mismo hace que esta apuesta se aprecie cada vez más como una opción razonable. No obstante, la tradicional tendencia evitadora de riesgos de estos chicos les hace estar más impelidos a dar (se) cuenta de lo que les cuesta, y de las posibilidades de éxito (o riesgo de fracaso) que tienen. ¿Qué sucede ante el nuevo contexto de limitaciones económicas de este tipo de familias, y con las nuevas condiciones tanto en lo referente a tasas como a becas? ¿Y con las nuevas exigencias de Bolonia? Pensamos que esta tendencia a ser severos en las contabilidades, a sobredimensionar el sentido de los costes y limitaciones, hace que la opción universitaria sea valorada como un desafío cada vez más pesado, no sólo por lo arriesgado, sino por el

2 David (en Langa y David, *Op. cit.*) para los estudiantes ingleses de clase media habla de “entitlement” frente a los de clase trabajadora, que no se representan la opción de venir a la universidad como algo garantizado sin más: “taken for granted”.

horizonte incierto que se prevé una vez alcanzada la meta del grado.

EL GRADO COMO CARRERA DE OBSTÁCULOS

Hemos identificado a lo largo de nuestras entrevistas, en efecto, una clara conciencia del aumento de exigencias y restricciones para la finalización exitosa de los estudios. Aunque no entremos en profundidad en cada una de ellas, enumerarlas siquiera nos dará una imagen del contexto especialmente adverso en que han de moverse los estudiantes tras las reformas a partir de 2012. Nos referiremos en primer lugar a la dificultad y el sobreesfuerzo de quienes logran obtener y mantener la condición de becario, sin llegar a perder las ayudas, así como la nueva situación de incertidumbre que rodea el proceso de consecución de éstas y el importe final que se le concederá al estudiante. Los becarios en nuestro país han tenido que rendir resultados, también antes de la actual reforma, para mantener sus becas; ahora lo hacen en mayor medida y prueba de ello es que siguen siendo un colectivo caracterizado por su relativo mayor éxito académico (Jiménez, Río y Caro, 2013). Según el informe *Datos y Cifras del SUE curso 2015-16*, las tasas de rendimiento³ de los becarios son de 87,6 % mientras que las de los no becarios de un 73,4 %. A su vez la tasa de éxito⁴ es para los primeros de un 92 % y para los segundos un 85 %, mientras que la tasa de evaluación⁵, de un 95 % para los becarios y un 85 % para los no becarios. Quienes disfrutan de beca por tanto no sólo rinden más académicamente, sino que tienen una mayor tendencia a dar cuenta de aquellas asignaturas en las que se matriculan, o dicho de otro modo, muestran un mayor compromiso académico. Así lo demuestra también el porcentaje de abandono tras el primer año, que es para los becarios de un 16,7 % mientras que para los no becarios sube a un 23,9 %.

3 Relación porcentual entre créditos superados y créditos matriculados.

4 Relación porcentual entre créditos superados y presentados.

5 Relación porcentual ente créditos presentados y matriculados.

Volvamos a nuestra enumeración de manifestaciones, éstas menos “exitosas”, de las nuevas constricciones con que se encuentran los universitarios: la presión por los pagos de las segundas y terceras matrículas, y los cálculos “tacticistas” en las estrategias de matriculación de cara a ir sobre seguro (intentar recuperar becas perdidas, evitar terceras matrículas, efectuar matriculaciones en torno al criterio de los precios y la mayor garantía de éxito de las asignaturas); el sentimiento de deuda e ilegitimidad ante el aumento de los costes (relacionados con su rendimiento, no lo olvidemos) y la subsiguiente dependencia de la familia; las estrategias de compatibilización de estudios y trabajo⁶ y la consecuente demora de la graduación; y, curiosamente, pues no estaba entre nuestros objetivos, las nuevas exigencias de Bolonia⁷ que se viven como arbitraria imposición y además implican un gasto de tiempo y dinero extra que se experimenta como una dificultad añadida a la carrera.

Hay, en este sentido, vívidas expresiones de la obtención del grado experimentada como carrera de obstáculos hacia una meta (“yo quiero ya trabajar”) que se torna distante a cada paso que se avanza generando un bucle de angustia y sensación de incertidumbre que domina no pocos de los discursos

6 Uno de los rasgos cambiantes y característicos del censo universitario en la última década es el incremento de los estudiantes a tiempo parcial (Informe del Consejo Económico y Social, 2015).

7 Hemos apreciado varios casos en que se ha confundido la política de subida de tasas con la reforma de Bolonia. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, que culminó sólo un año antes de los cambios en las tasas y las becas, dio lugar a una considerable contestación social sobre todo de parte del sector de estudiantes, y es quizá ahí donde hay que buscar los ecos de estas asociaciones de ideas. Además pensamos no sólo se trata de confusiones o conexiones simbólicas consolidadas al albur de las movilizaciones estudiantiles. Recordemos que Bolonia, en efecto, significó un aumento significativo del precio de estudiar. Primero porque se eliminó la tan socorrida apuesta para las clases populares de las titulaciones de tres años, las diplomaturas (Elías y Daza, 2014), y en segundo lugar porque la homogeneización de los grados de algún modo, al devaluarlos por igualación, hizo que los másteres se vieran como un escalón más necesario y en todo caso bastante encarecido.

de estos jóvenes, sobre todo cuando intentan expresarse acerca de sus planes de futuro.

Y cuando apruebe, o te colegias o te sacas oposiciones... es decir, que venga, venga proceso si apruebo esto, esto, si apruebas esto y esto... y llega un momento que yo le digo a mis compañeras: "en febrero del año que viene, si Dios quiere, yo apruebo el examen acceso a la abogacía ¿qué hago? ¿qué hago?" porque es como que te reconcome que desde chiquitilla has tenido que ir a párvulos, luego el colegio, luego al instituto, luego a la universidad... que te has sacado la carrera y que no sirve para nada, que tienes que seguir estudiando, pues venga estudio, venga, venga, cuando ya terminas de estudiar... bueno del todo no porque siempre puedes seguir haciendo cosas pero cuando dices tú yo quiero ya trabajar ¿qué haces? esa duda te reconcome, es más, como yo no sabía si iba a entrar a la abogacía por lo que han sacado ahora del inglés, también pues yo me estuve preparando lo del inglés y me dieron el título más tarde... entonces no sabía si me iban a dar acceso al máster, pues yo por las noches tenía el... que no podía dormir de decir si no me cogen en el máster ¿qué hago yo de mi vida ahora? ¿Qué hago? (E., mujer, estudiante de Derecho).

Reparemos en la referencia a la nueva exigencia del inglés ("lo que han sacado ahora del inglés"). Se refiere a la necesidad de acreditar el B1 de algún idioma para obtener el grado a partir de nuestra adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. En efecto, el "plan Bolonia", al sentir de muchos de nuestros entrevistados, eleva el nivel de requisitos y obstáculos para la consecución de una titulación universitaria. El discurso del siguiente estudiante de Gestión y Administración Pública (GAP) nos habla muy a las claras de lo desmotivador de haber eliminado, con Bolonia —nos dice—, las diplomaturas y haber además fijado nuevas exigencias que al final hacen a los estudiantes emplear un año más en la consecución del grado (no cuatro, sino cinco)⁸.

8 El año de demora, el de "repesca", al decir de este joven, es para otros el año de "pelotilla", el año de los "restillos", en el que tienden a ubicar, además de la obtención del B1, la realización del TFG, y las asignaturas que se han ido arrastrando.

P. Cuando acabas Bachillerato, no piensas en la universidad, sino en...

No, no. De hecho no hice ni selectividad.

P. ¿Y por qué?

Pues porque no sé, no quería universidad... veía... fue ya también cuando cambiaron lo del plan Bolonia a los cuatro años y ya no eran ni tres, eran cuatro, más el de repesca, como decimos, si necesitas ahora y ahora mismo por ejemplo que han puesto el inglés y de todo, ha cambiado todo tantísimo...

P. ¿Pero cuál es ese año de repesca?

No, de... me refiero... mi amigos siempre me lo contaban así cuando yo... antes de meterme en la universidad... me decían: "Mi carrera es cuatro años más otro año" y decía: "más otro año ¿por qué?" se pone: "pues para quitarme las asignaturas que lleve y el inglés" (C., varón, estudiante de G.A.P.).

EL FUTURO VIVIDO COMO INCERTIDUMBRE

Por otra parte, el discurso de que la universidad, además de la exigencia de involucrarse en una carrera larga, y de cada vez más e inciertas exigencias, no prepara para ejercer profesionalmente, por exceso de formación teórica, lleva a algunos de nuestros estudiantes a mirar retrospectivamente con dudas sobre lo acertado de su elección inicial. Como contraposición, imaginan que hubiera sido una mejor apuesta haber hecho un módulo superior de F.P.: "implica no perder tanto el tiempo".

Si yo a lo mejor me lo hubiera... sí creo yo que en base a, bueno yo la carrera he salido contento en plan estoy contento con lo que... la formación que he recibido y... vamos que... me alegro de haberla estudiado que no es... como gente que se arrepiente, pero a lo mejor si... que hubiera elegido ahora yo creo Formación Profesional en el sentido de que es una salida laboral más directa más... no sé, que lo veo también más práctico, a lo mejor no... perder tanto el tiempo a lo mejor en... con teoría y demás (P., varón, estudiante de Biología).

En la siguiente declaración se expresa con nitidez que la apuesta promocionista más ambiciosa de la universidad supone unos riesgos que, entiendo de este joven, no ponderó bien en su momento, por

lo que, valora retrospectivamente, se debía haber decantado por una vía más evitadora de dificultades: un módulo de F.P.

Una F. P. porque lo veía que poner en el currículum un F. P. eso iba ser lo mismo que poner nada. Yo creo que yendo a la universidad e intentar sacarte un título tiene más... más peso que una formación superior, sea de grado medio o de grado superior. Luego ya a lo largo de esos años me he dado cuenta de que si primero hubiera ido a un grado superior de mecánica ahora hubiera ido a la universidad y hubiera tenido las cosas un poco más fáciles porque claro... (A., varón, estudiante de Ingeniería Mecánica).

La apuesta de ir por la vía más lenta y segura de acceder primero a un módulo de F.P. y luego a la universidad sabemos que es un modo más común entre las clases populares (Elías y Daza, 2017). Lo que, insistimos, nos parece debería ahora llevarnos a reflexión es si la tendencia a evitar riesgos se acentúa en un contexto de nuevas y más acuciantes dificultades hasta el extremo de valorar la opción universitaria como menos elegible frente a otras más seguras. Especialmente significativa, en este sentido, es la entrevista de esta otra chica que abandona tras cinco años de Ingeniería y está ahora cursando un módulo. Su discurso revela muchas de las tensiones que están detrás de las experiencias de este tipo de estudiantes que se embarcan en apuestas que en un momento determinado, ante un cúmulo de circunstancias personales y agravantes institucionales (la sobrevenida subida de las tasas en su caso), se les tornan excesivamente “ambiciosas” y de hecho, los puede llevar a abandonar la universidad.

En principio sí. Tenía pensado un F. P. por el miedo de meterme en una carrera y no saber sacarla. O no poder sacarla como me ha pasado pero luego pensé ¿Y si me meto en un F. P. y luego me quedo con mi cosa de y si me hubiera sacado una carrera? Por lo menos haberlo intentado ¿Y luego me arrepiento a lo largo de la vida de no haberlo hecho? Digo: “prefiero meterme...”. Pero claro eso son cosas que piensas en el principio. Prefiero meterme en una carrera que ya tendré tiempo de rectificar después. Pero ahora te pasan las cosas y dices tú: “He estado cinco años en una carrera que sí dicen que no, dicen”. A ver yo también... lo que pasa que no me pongo a

pensar ya en plan mal. No es tiempo perdido porque esos dos años los tienes ahí. Esos dos años que has conseguido sacar los tienes ahí. Pero claro durante esos cinco años que yo he estado en la carrera podía haberme sacado dos F. P. (I., mujer, estudiante de Ingeniería Civil).

Tras la opción del abandono, la de suspender temporalmente los estudios, quizá se cuente entre las más drásticas maneras de adaptarse a las nuevas reglas. El siguiente caso es muy ilustrativo. Se trata de un estudiante de Magisterio, hijo de autónomo, en este caso arruinado con la crisis, que se halla en lo que él ha denominado un “*año sabático*”, que curiosamente no es un año de descanso, sino de trabajo por imposibilidad de pagar las matrículas, ya triplicadas en algún caso, y la necesidad de ahorrar y de tomar un respiro de la presión y la carga de los estudios, que él focaliza especialmente en la conflictiva relación con su familia⁹.

Entonces yo ahí era donde me metía más presión yo. Ahí fui yo cuando más o menos decía: “si es que hay cosas que no... que no. Que tú no puedes estar aquí... Que tienes que buscar trabajo. Que tienes que salir, que tienes... ¿Qué hago yo entonces? Busco yo el trabajo, busco yo las soluciones ¡Yo no puedo buscarlo. Yo tengo otra cosa que hacer!”. Y eso entrañaba discusiones... un montón. Yo que es lo que veía. Yo discutí con mi madre, o sea, yo el tiempo que pasaba en mi casa era discutir (...).

Yo ahora es que estoy también en un momento ya te digo, muy zen, muy... muy espiritual. Busco eso. La felicidad como pueda aportármela y en el momento ahora pues eso, sabiendo que voy a tener un parón. Es como si tuviese un año sabático ¿no? Un año sabático trabajando pero... Un año sabático (D., varón, estudiante de Magisterio).

La carrera, con cada vez más obstáculos y limitaciones materiales y de tiempo, ante la apuesta de compaginar estudios y trabajo, parece le reclamaba un descanso (descanso de estudiar, de apostar por algo muy difícil y extenuante, pero a lo que no se quiere en cualquier caso renunciar: año sabático,

9 Lo interpretamos como una clara manifestación del coste que implica el sentimiento de deuda.

para poder retomar los estudios, en algún incierto momento, que se desea no lejano, pues es consciente de que le queda sólo un año de dedicación para acabar el grado). Muy sintomático nos resulta el que se refiere a su apuesta de año sabático como “un momento muy zen de mi vida”, de vivir el presente y no agobiarse con la planificación de un porvenir que, bien mirado, tiene serias dificultades para proyectar.

Y es que, en efecto, una característica muy clara de los discursos de estos jóvenes, cuando se refieren al futuro, es que muestran un tono generalizado de bloqueo, como si se sintieran atrapados entre la apuesta promocionista, en que con más o menos motivación se inscribieron sus decisiones de acceder a la universidad, y la constatación de que la movilidad ascendente vía capital escolar, no está tan garantizada, al menos en el período inmediatamente posterior a la graduación. Si tenemos en cuenta que ésta en no pocos casos se ha vivido en clave de carrera de obstáculos y nuevas e incesantes exigencias, la conclusión del grado les precipita a un lugar donde, lejos de poder tomar aliento, les obliga a continuar invirtiendo, pero ahora con menos legitimidad, más gastos y sobre todo más incertidumbre acerca de cuándo finalizaría su estatus estudiantil; todo ello agravado por las mayores tensiones a las que el sentimiento de deuda con respecto a la familia daría lugar.

Pero vayamos finalmente concluyendo y sintetizando nuestra aportación al debate. Hemos visto cómo los estudiantes de clases populares han revalorizado la opción universitaria como consecuencia de la crisis de oportunidades laborales. No obstante, las reformas acaecidas en la universidad desde la subida de las tasas y su condicionamiento al rendimiento (2012) así como la sustantiva modificación del sistema de becas (a partir de 2013), han hecho que aumenten considerablemente las constricciones materiales y académicas. En los discursos de los estudiantes a quienes les han tocado experimentar estos cambios, identificamos cómo la opción universitaria se percibe ahora como una apuesta cuyos obstáculos son numerosos y sobre todo inciertos, y cuya rentabilidad tampoco está asegurada. La constatada menor propensión

al riesgo de las clases bajas hace que se viva la carrera cada vez con más exigencias, tensiones, contradicciones y con un nuevo clima de incertidumbre y precariedad que desde luego no corre a favor del desempeño académico de estos jóvenes. Quizá incluso ello nos esté anunciando y dando alguna clave sobre nuevos procesos de autoexclusión de quien aún está a las puertas y contempla, ante los nuevos condicionamientos y exigencias, cada vez más la posibilidad de vías menos arriesgadas, como por ejemplo la F.P., lo que sería coherente con el estancamiento universitario que se viene registrando desde el 2012. Habrá que seguir prestando atención a todo esto.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Proyecto UJA2014/06/33 subvencionado por la Universidad de Jaén y la fundación Caja Rural de Jaén (RFC/Acción6_2014).

BIBLIOGRAFÍA

- Callender, C. y Jackson, J. (2008): Does the fear of debt constrain choice of university and subject of study? *Studies in Higher Education*, 33 (4), 405-429.
- Consejo Económico y Social de España (2015): *Informe 03/2015 Competencias Profesionales y Empleabilidad*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Daza, L. y Elías, M. (2013). ¿Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior? Efectos de la crisis en la universidad y panorama actual. *Tempora*, 15, 71-91.
- Elías, M. y Daza, L. (2014): Sistema de becas y equidad participativa en la universidad. *RASE*, 7 (1), 233-251.
- Elías, M. y Daza, L. (2017): ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *RASE*, 10 (1), 5-22.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Goldthorpe, J. H. (2010): *De la sociología. Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría*. Madrid: CIS.
- Jiménez, M. L., Río, M. A. y Caro, M. (2013). Política de becas en España y cambios en sus condiciones académicas de preservación: las experiencias, dilemas, recálculos y estrategias de un becariado en riesgo, comunicación presentada al III Congreso Internacional de Etnografía de la Educación. Madrid, 3 a 5 de julio de 2013.
- Langa, D. y David, M. (2006). A 'massive university or a university for the masses': Continuity and Change in Higher Education in Spain and England. *Journal of Education Policy*, 21 (3), 343-365.
- Langa, D. y Río, M. (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*, 16, 71-96.
- Pons, E. y Martínez, M. (2013). Jóvenes, crisis y acceso a la universidad en Martínez, M. y Albaigés, B. *L'estat de l'educació a Catalunya, Anuari 2013*.
- Reay, D. (1998). Always knowing and never being sure. Familiar and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13.
- Sacristán, V. (2014). *El cost d'estudiar a Europa. Preus, beques, préstecs i ajuts a les universitats europees (2013-2014)*. Barcelona: Observatory sistema universitari.
- Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la Universidad española* (tesis no publicada). València: Universitat de València.
- Troiano, H. y Elías, M. (2014). University Access and after: explaining the social composition of degree programmes and the constrasting expectations of students. *Higher Education*, 67, 637-654.
- Villar, A. (2011). *Absències en els estudis universitaris. Ubicacions i itineraris heterogenis*, València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

NOTA BIOGRÁFICA

Delia Langa-Rosado es profesora titular de la Universidad de Jaén (España). Su principal interés investigador ha girado en torno a las desigualdades educativas. Ha sido respectivamente vicedirectora y directora de la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (2012-2016). He realizado diversas estancias de investigación, destacando la del Instituto de Educación de Londres en 2010.

Debate / Controversy

¿Menguará la escolarización cuando crezca el empleo? / *Will school enrollment drop if employment increases?*

***Julio Carabaña**

Universidad Complutense de Madrid. España/*Spain*
carabanya@ccedu.ucm.es

Recibido / Received: 08/06/2017

Aceptado / Accepted: 26/09/2017

RESUMEN

Con datos de la ECV y el PHUE estudio, cuán de cerca la evolución de la escolarización ha seguido la de la economía durante el último ciclo económico y si los incrementos recientes han sido menores entre los más pobres. Considero cuatro categorías de relación con la actividad (estudiante, ocupado, parado e inactivo), y examino su evolución entre 2005 y 2015 para dos grupos de edad (17-8 y 19-21 años) y cinco categorías de renta. Encuentro que la evolución de la escolarización sigue fielmente la del empleo durante todo el período, pero que entre 2013 y 2015 la escolarización de los jóvenes de 19-21 años continúa creciendo sin que baje la ocupación; que la escolarización crece sin relación con la renta doméstica a los 17-18 años, pero que a los 19-21 años hay relaciones bastante complejas; que la igualdad de escolarización aumentó durante la crisis y que no se detectan efectos de las recientes políticas educativas.

Palabras clave: Coste de oportunidad y escolarización, empleo y educación, clase de ingresos, igualdad de oportunidades.

ABSTRACT

With EUSILC and PHUE data, I examine how closely changes in school enrollment followed economic changes during the last economic cycle and whether recent increases in schooling have been lower among the poorest. Instead of enrollment rates and monetary opportunity costs I consider four categories of youths (student, working, jobless, non-active) and look at their evolution from 2005 to 2015 for two age groups (17-8 and 19-21 years) and five income groups. I find that school enrollment closely follows employment decreases along the whole period, except that in 2013-2015 school enrollment kept growing at ages 19-21 when employment stopped falling; that schooling increases unrelated to household income at ages 17-18, but with a quite intricate relationship at ages 19-21; that equality of scholastic enrollment grew during the last economic crisis, and, finally, that no effects of the recent educational policies are detectable.

Keywords: Opportunity cost and school enrollment, employment and education, income classes, equality of opportunity.

***Autor para correspondencia / Corresponding author:** Julio Carabaña. Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo-Vilanova, s/n. Madrid-28070

Sugerencia de cita / Suggested citation: Carabaña, J. (2018). ¿Menguará la escolarización cuando crezca el empleo? *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 145-157

(Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.10>)

INTRODUCCIÓN

La cuestión a debatir es el fuerte aumento de las tasas de escolarización durante los últimos años en España. En la introducción se arguye que, dada la brevedad del período, parece difícil que se deba a variaciones culturales o sociales, quedando solo por discutir variables económicas, como la disminución de la renta doméstica y la del coste de oportunidad de estudiar; a partir de 2012 podrían haber actuado, además, factores políticos e institucionales, como los recortes en el gasto público y el incremento de los costes de inscripción en la universidad. Mi aportación al debate consiste en buscar información relevante en los datos de la ECV (Encuesta de Condiciones de Vida). Las preguntas que intento responder son las siguientes:

—Si la evolución de la escolarización ha seguido fielmente la de la economía, o si hay divergencias.

—Si el aumento de la escolarización ha guardado proporción con la renta de los hogares, y si ha sido particularmente pequeño entre los jóvenes de hogares más pobres.

—Si la desigualdad de escolarización ha variado y en qué sentido.

—Si se puede detectar el efecto de los recortes en el gasto público y el aumento de los costes directos de estudiar a partir de 2013.

—Si, por último, se han encontrado divergencias entre economía y escolarización que lleven a pensar que la escolarización no disminuirá cuando mejore la economía.

El estudio es longitudinal, a diferencia de los realizados antes sobre España (v. gr. Albert, 2000; Petrongolo y San Segundo, 2002; Lacuesta y otros, 2012). En lugar de la tasa de escolarización y el coste de oportunidad considero cuatro categorías de relación con la actividad (estudiante, ocupado, parado e inactivo). Hago esto por varias razones. Una es que reflejan mejor la realidad social que la simple dicotomía trabajar-estudiar, separando aquellos que no hacen ni lo uno ni lo otro (los llamados 'ni-nis'), y aún entre estos los que no pretenden hacerlo ('inactivos') y los que pretenden trabajar sin conseguirlo ('parados'). Otra, quizás la principal, es que tras examinar diversos indicadores de la situación económica, como la tasa de paro y el coste monetario

de oportunidad¹, resulta que la tasa de ocupación (o de empleo), calculada sobre el conjunto de la población, es la que tiene una relación más estrecha con la escolarización²; una tercera, sobrevenida, es que me parece que, bien pensado, la ocupación es mejor indicador del coste de oportunidad que cualquier estimación del 'lucro cesante', por incluir además su valor formativo ('*on the job training*'), superior en muchas ocasiones al de los estudios reglados.

DATOS, VARIABLES, MÉTODOS.

La Encuesta de Condiciones de Vida (ECV), versión española del *Survey on Income and Living Conditions* (EUSILC) europeo, proporciona información anual sobre los ingresos y la actividad de una muestra de unas 30 000 personas mayores de 16 años. Pregunta por los estudios, el trabajo y los ingresos mensuales en el momento de la encuesta y por los ingresos y el trabajo de todo el año anterior. Como las entrevistas se hacen en el primer semestre del año, permite relacionar los estudios actuales con la situación económica en el año anterior, cuando se tomó la decisión de seguirlos. La muestra de jóvenes de 17 a 21 años nacidos en España (a los que se va a limitar el análisis) ronda los 15 000 individuos en el conjunto de los años 2005 a 2015; tomada año a año, disminuye desde 1849 en 2005 a 1240 en 2014, debido a la caída de los nacimientos a partir de 1985. El período estudiado se amplía hasta el comienzo del último ciclo económico utilizando los datos equivalentes de la encuesta predecesora de la ECV, el Panel de Hogares de la UE (PHUE) de 1994 y de 2000 (muestra ampliada).

De la base de datos se toman directamente algunas variables: el año de la encuesta (de 2005 a 2015) y la edad a 31 de diciembre del año de la encuesta (PB030, de 17 a 21). Otras variables se construyen del modo siguiente:

- 1 Las variaciones locales de la tasa de paro son el indicador más utilizado (Petrongolo y San Segundo, 2002; Clark, 2011; Johnson, 2013). El cálculo de los salarios, que prefieren Lacuesta y otros (2012), es muy complejo, incluso con la ECV.
- 2 Las ventajas de usar una variable multinomial y tener en cuenta la ocupación están ya argumentadas en Gustman y Steinmeier (1981).

Renta disponible del hogar por unidad de consumo en el año anterior a la entrevista (HY020/HX240) incluyendo y excluyendo los ingresos del entrevistado por trabajo, desempleo y becas (PY010N, PY090N, PY140N). Se ha convertido a euros de 2010.

Clases de renta: la renta disponible por unidad de consumo sin la aportación del sujeto en euros de 2010 se divide en cinco tramos: hasta 4000 euros (pobres), de 4000 a 8000 euros (media-baja), de 8000 a 20000 euros (media-media), de 12000 a 20 000 (media alta), y más de 20 000 (rica).

Relación con la actividad, según la auto-clasificación del entrevistado: inactivo, parado, ocupado, estudiante. La división entre inactivo y parado se hace según el entrevistado haya buscado trabajo en las últimas cuatro semanas (PL030 y PL020). Nótese que los inactivos no incluyen a los estudiantes, a diferencia de la definición patrón.

Las variables de ingresos se complican porque en 2013 el INE comenzó a corregir las respuestas de los entrevistados mediante fuentes administrativas, extendiendo la corrección a 2008 y dando lugar a dos series de datos. La serie nueva ('base 2013') tiene la ventaja de ser más fiable. La serie vieja ('base 2003') tiene la ventaja de que incluye los años 2005 a 2007, referencia sólida para lo acontecido después. El problema se resuelve con comparaciones separadas para cada periodo cuando interviene la renta.

El método consiste en cruzar la edad y las clases de renta por la actividad; para comparar los incrementos de la escolarización entre clases el criterio más directo es dividir el aumento de los estudiantes por el descenso de los ocupados; lo complemento con la tasa marginal de escolarización, que se obtiene dividiendo el incremento de escolarizados en el período $t+1$ por los no escolarizados en el período t , e incluso con el criterio de razón de razones (*odds ratio*) implícito en la regresión logística binomial y en el análisis *log linear*.

LA EVOLUCIÓN GENERAL DE LA RENTA Y LA ACTIVIDAD

La tabla 1 presenta la evolución de las variables desde 1994. En la parte A tenemos los ingresos medios de los hogares por unidad de consumo, con y sin los ingresos del entrevistado. Restando los ingresos del entrevistado se intenta reflejar la situación del ho-

gar antes de decidir si el joven trabaja, aumentando la renta del hogar con lo que gane, o si estudia, disminuyéndola con los costes del estudio, reducidos por los ingresos de becas. Como puede verse, sin los ingresos del entrevistado la renta del hogar aumentó en unos tres mil euros entre 1993 y 2004 y otros mil entre 2004 y 2007 (recuérdese que son los del año anterior al de la encuesta) y disminuyó unos mil euros con la crisis hasta 2011. Contando los ingresos de los jóvenes, la renta de los hogares evoluciona en paralelo antes de la crisis, pero converge tras esta. En términos relativos a los cuatro años anteriores a la crisis, la renta doméstica disminuyó 1 % sin los ingresos de los jóvenes, y 5 % con ellos; es decir, la mayor parte del descenso en los ingresos de los hogares (4 de 5 puntos) se debe a la caída de los ingresos de los jóvenes.

La Tabla 1 tiene una segunda parte donde se ven los resultados según la base 2013. Los ingresos de los hogares son bastante mayores, un 20 % en los primeros años y un 15 % en 2011 y 2012, más o menos tanto como el incremento entre 2000 y 2008 y como el descenso —más pronunciado con la nueva serie— entre 2008 y 2015.

En la parte B de la Tabla 1 puede verse cómo evoluciona la auto-clasificación de los entrevistados según la relación con la actividad. Lo que más llama la atención en ella es que los porcentajes permanecen constantes de 2000 a 2008, y que desde 2008 varían solo la ocupación y la escolarización, de modo que esta crece tanto como decrece aquella. Parece que hubiera dos grupos de jóvenes; por un lado están los 'ni-nis', los jóvenes que ni estudian ni trabajan, sobre los cuales los informes de la UE y la OECD alarman como problema estructural, indiferentes a la coyuntura económica, quizás dedicados a comprenderse a sí mismos resolviendo la crisis de la adolescencia (Erikson, 2004) o, más en general, a orientarse en un mundo cada vez más complejo (Parsons, 1962; Willis, 1988). Por otro lado están los que eligen entre estudiar y trabajar según la situación del mercado de trabajo, de acuerdo con el modelo económico³.

3 En cambio, entre 1994 y 2000 el trasvase es de parados a ocupados, sin que la mejora de la ocupación parezca afectar a los estudiantes, que incluso aumentan. Queda por comparar lo ocurrido en esta última crisis con lo ocurrido en las de 1979 y 1993, pero a primera vista la escolarización creció sin relación con las crisis del empleo.

Tabla 1. Relación con la actividad, 2005 a 2014. Jóvenes de 17 a 21 años*, nacidos en España

Año de la encuesta	Variación 2005-08 a 2012												Variación 2008 a 2015		
	1994	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015		
A1. variables monetarias y del mercado de trabajo (ECV base 2003)															
Renta disponible del hogar por unidad de consumo, miles euros 2010	9,28	11,24	12,59	12,61	13,08	13,58	13,13	12,91	12,97	12,30				-5 %	
Renta disponible de hogar sin la del joven por unidad de consumo, miles euros 2010	8,76	10,49	11,84	11,81	12,30	12,76	12,39	12,46	12,62	12,05				-1 %	
A2. <i>Idem</i> , base 2013															
Renta disponible del hogar por unidad de consumo, miles euros 2010						16,18	15,86	15,79	15,02	14,09	12,88	12,65	12,68	-13 %	
Renta disponible de hogar sin la del joven por unidad de consumo, miles euros 2010						15,25	15,01	15,22	14,60	13,76	12,60	12,48	12,43	-10 %	
														-18 %	
B. Relación con la actividad, auto-clasificación.															
Restudiante	60,4	62,4	64,4	66,3	64,2	65,3	69,4	73	76,7	79,4	83,4	84,5	81,5	14,4	19,5
Ocupado	17,4	24,6	21,5	20,9	21	20,1	13,5	10,3	6	5,3	3,5	3,6	4,7	-15,6	-17,3
Parado	15,1	9,2	6,6	6,1	6,4	7,2	11,5	10,6	10,1	9,1	8,2	7,3	9,9	2,5	0,7
Inactivo	7,1	3,8	7,5	6,8	8,4	7,3	5,6	6,1	7,1	6,2	4,8	4,5	4	-1,3	-3,0

Fuente: 1994 y 1995, PHUE; desde 2005, ECV BASE 2003 o 2013. *Nota: (1) Edad según año de nacimiento

La Tabla 2 muestra cómo entre 1993 y 2008 disminuyen los pobres y aumentan los ricos y después de la crisis aumentan los pobres y disminuyen los ricos, en particular después de 2011. Conviene

tener en cuenta que con los datos de base 2013 hay menos pobres y más ricos, o, dicho de otro modo, que parte de los que con los datos de base 2003 aparecen como pobres no lo eran tanto.

Tabla 2 (A, B). Evolución de las clases de renta disponible sin la aportación del sujeto, por unidad de consumo, euros de 2010. Jóvenes de 17 a 21 años*, nacidos en España

A) Por épocas

	PHUE		ECV, base 2003			ECV, base 2013			
Renta	1994	2000	2005a08	2009-10	2011-12	2008-08	2009-10	2011-12	2013-15
0 a 4	17,1 %	12,3 %	7,9 %	10,7 %	12,0 %	4,0 %	5,5 %	7,5 %	10,7 %
4 a 8	38,6 %	31,3 %	22,6 %	20,3 %	22,8 %	16,1 %	16,0 %	18,7 %	22,4 %
8 a 12	24,2 %	26,3 %	27,8 %	22,5 %	22,6 %	23,3 %	22,7 %	24,3 %	25,3 %
12 a 20	14,6 %	20,8 %	30,0 %	31,8 %	27,9 %	34,0 %	33,4 %	29,2 %	25,9 %
Más de 20	5,4 %	9,3 %	11,7 %	14,7 %	14,7 %	22,7 %	22,4 %	20,3 %	15,7 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

B) Por años

	PHUE		ECV, base 2003							
Renta	1994	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
0 a 4	17,1 %	12,3 %	8,4 %	8,1 %	8,1 %	7,0 %	10,3 %	11,1 %	11,4 %	12,6 %
4 a 8	38,6 %	31,3 %	25,6 %	23,8 %	20,6 %	19,9 %	19,1 %	21,6 %	20,6 %	25,2 %
8 a 12	24,2 %	26,3 %	26,8 %	28,7 %	28,1 %	27,6 %	24,7 %	20,2 %	21,8 %	23,6 %
12 a 20	14,6 %	20,8 %	27,9 %	29,3 %	31,9 %	31,2 %	31,6 %	32,0 %	31,0 %	24,5 %
Más de 20	5,4 %	9,3 %	11,3 %	10,1 %	11,3 %	14,3 %	14,4 %	15,1 %	15,2 %	14,1 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

	ECV, base 2013							
Renta	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
0 a 4	4,0 %	5,0 %	6,0 %	7,1 %	7,9 %	9,7 %	10,6 %	11,8 %
4 a 8	16,1 %	15,3 %	16,8 %	16,5 %	20,9 %	20,6 %	22,5 %	24,2 %
8 a 12	23,3 %	24,3 %	21,1 %	24,3 %	24,2 %	26,5 %	25,5 %	23,9 %
12 a 20	34,0 %	33,2 %	33,5 %	30,5 %	28,0 %	27,7 %	25,2 %	24,9 %
Más de 20	22,7 %	22,3 %	22,5 %	21,6 %	19,0 %	15,6 %	16,2 %	15,3 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: 1994 y 2000, PHUE; desde 2005, ECV BASE 2003 o 2013. **Nota:** *Edad según año de nacimiento

De acuerdo con la Tabla 1, hay poca o ninguna relación entre la evolución de la renta de los hogares y la evolución de la escolarización; la renta aumenta fuertemente desde 1993 a 2008, pero la escolarización apenas crece; pero, cuando desde 2008 la renta cae, la escolarización se dispara. En cambio, la complementariedad, casi perfecta, entre los porcentajes de ocupados y estudiantes desde 2000 confirma la importancia del mercado de trabajo, y, más precisamente, la hipótesis de que la caída del empleo juvenil ha sido el impulso inmediato del aumento de la escolarización durante la crisis. La evolución, con todo, muestra algunas divergencias, sobre las que luego volveremos: en los primeros momentos de la crisis crece también el paro y en los últimos años parecen disminuir ligeramente los inactivos.

EMPLEO, ESCOLARIZACIÓN Y RENTA DOMÉSTICA

Vista la estrecha relación entre caída del empleo y aumento de la escolarización en el conjunto de la población nos preguntamos ahora si tiene que ver con las diferencias de renta. Se examinan tres cuestiones; primera, si el aumento de la escolarización durante la crisis ha sido proporcional a la renta doméstica; segunda, si los más pobres se han rezagado más todavía por falta de recursos para afrontar los costes directos de la escuela, y, tercera, si tras la crisis ha aumentado la igualdad de escolarización. El examen se hace por separado para dos categorías de edad, 17-8 años y 19-21 años.

La Tabla 3 refleja los resultados para los jóvenes de 17 y 18 años con datos de base 2003. A esta edad, en conjunto, el incremento de la escolarización hasta 2012 es cercano a los doce puntos, tanto como descienden los activos y hasta con una pequeña contribución de los inactivos. Es incluso algo más de lo que se habría esperado del máximo efecto de la crisis, y no revela ninguna dificultad para escolarizarse. Las diferencias según clase de ingresos son más discutibles. Por un lado parece que el efecto de la crisis es menor entre los pobres; antes de la crisis tenían la misma tasa de escolarización que la clase media baja, 69 %, pero durante la crisis aumentan la mitad; la tasa marginal de escolarización (última columna a la derecha), que se obtiene dividiendo los escolarizados adicionales del último período por

los no escolarizados en el primero, es del 30 % entre los pobres, mientras la de la clase media baja es del 74 % y las de las otras dos clases medias están en torno al 60 %⁴. Parece, pues, que al llegar la crisis los jóvenes de clase muy pobre se han escolarizado menos que los demás. Ahora bien, si quitamos la clase media baja, todas las demás se comportan del mismo modo, pues se escolarizan todos los antiguos ocupados y unos cuantos 'ni-nis', sin diferencia significativa entre ellas; y también desde el análisis log-lineal resulta que lo excepcional es la alta tasa de escolarización de la clase media baja⁵. Parece, pues, prudente dejar sin explicar la excepción e inducir como regla que la escolarización igualó el máximo esperado del efecto de la crisis en todos los niveles de renta, sin dificultad especial en ninguno. Al cabo, dado que los costes directos son bajos o nulos a esta edad y que el 69 % ya seguía en la escuela antes de la crisis, no parece tan extraño que incluso los jóvenes muy pobres puedan seguir un año o dos más en la escuela si creen que no van a encontrar trabajo⁶.

Podría ser distinto entre los 19 a los 21 años, cuando se queda sin trabajo gente que ha dejado la escuela y tiene que volver a ella, hay quien no tiene el título de ESO y hay que pagar la inscripción en la universidad. La Tabla 4 deja ver que, en conjunto, los estudiantes aumentan menos (14 puntos) que los ocupados disminuyen (19 puntos); la tercera parte de los que dejan de trabajar, casi 6 puntos, engrosa el paro. ¿Es esta parte mayor cuanto menor la renta? En las cuatro clases más pobres, la conjetura parece cumplirse. En términos absolutos, los estudiantes aumentan más o menos lo mismo en todas ellas, en torno a 15 puntos; pero los que van al paro son unos 12 puntos entre los pobres, 7 puntos en las dos clases medias más pobres y medio punto en la clase media alta; a su vez, la tasa marginal de escolarización sube de 0,24 a 0,45. Parece, pues, que entre los 19 y los 21 años cuando el empleo decae seguir estudiando es tanto más difícil cuanto menor la renta.

4 Las diferencias en la clase de los ricos no tienen significatividad estadística.

5 No prevista en las conjeturas que preceden. Sin la clase media baja, la interacción clase-período-estudiante no es significativa en análisis *log lineal* entre ninguna combinación de las demás.

6 Por lo demás, no debe olvidarse que como las clases de renta cambian de tamaño, pero no de ingresos, las dificultades no son más, sino solo más frecuentes.

Tabla 3. Evolución de la actividad y el estudio entre 2005 y 2012, 17-18 años, por clases de renta

Clases de renta sin sujeto, euros 2010			Actividad trabajo o estudio			Estudiante	N muestra	Tasas marginales
			Inactivo	Parado	Ocupado			
0 a 4	Años fundidos	2005 a 08	9,9 %	11,5 %	9,4 %	69,3 %	192	30,4 %
		2011-12	11,0 %	6,9 %	3,4 %	78,6 %	146	
	Diferencia		1,1 %	-4,6 %	-5,9 %	9,3 %	338	
4 a 8	Años fundidos	2005 a 08	9,7 %	7,1 %	13,6 %	69,6 %	595	74,0 %
		2011-12	5,5 %	2,0 %	,4 %	92,1 %	253	
	Diferencia		-4,2 %	-5,1 %	-13,2 %	22,5 %	848	
8 a 12	Años fundidos	2005 a 08	7,0 %	2,5 %	10,7 %	79,9 %	647	56,5 %
		2011-12	4,6 %	3,3 %	,8 %	91,3 %	239	
	Diferencia		-2,4 %	0,9 %	-9,8 %	11,4 %	886	
12 a 20	Años fundidos	2005 a 08	5,7 %	3,9 %	8,1 %	82,4 %	719	62,0 %
		2011-12	6,0 %		,7 %	93,3 %	299	
	Diferencia		0,3 %	-3,9 %	-7,4 %	10,9 %	1018	
más de 20	Años fundidos	2005 a 08	3,6 %	,3 %	2,0 %	94,1 %	303	30,6 %
		2011-12	4,1 %			95,9 %	145	
	Diferencia		0,5 %	-0,3 %	-2,0 %	1,8 %	448	
Total	Años fundidos	2005 a 08	7,1 %	4,4 %	9,4 %	79,0 %	2456	56,8 %
		2011-12	6,0 %	2,1 %	,9 %	90,9 %	1082	
	Diferencia		-1,1 %	-2,3 %	-8,5 %	11,9 %	3538	

Fuente: ECV, base 2003

Pero hay que tomar esta afirmación con cautela. Ante todo, no vale para los ricos; peor aún, ocurre entre los ricos lo predicho para los pobres, pues casi todos sus antiguos ocupados, bien que sean solo el 7,8 % van a engrosar el paro cuando viene la crisis; segundo, en las otras clases la interacción sería lineal, sin un componente específico de los más pobres; por último, con el criterio log-lineal, las diferencias entre las clases de renta no son estadísticamente significativas⁷. Quizás la hipótesis que mejor se ajusta a los datos es la de la capacidad académica; los jóvenes ricos van al paro cuando no hay trabajo porque ya están estudiando

todos los que tienen capacidad para ello; en el resto de las clases hay aproximadamente un 15 % de jóvenes que preferían trabajar aún teniendo capacidad académica para estudiar, mientras el resto de los que trabajaba no la tenía. Cuando la crisis llega, los que pueden académicamente estudian, los que no van al paro. No hay impedimentos ni por falta de recursos ni por hábitos de clase.

7 El análisis *log lineal* solo produce interacciones clase-período-estudiante estadísticamente significativas cuando se incluye la clase de los ricos.

Tabla 4. Evolución de la actividad y el estudio entre 2005 y 2012, 19-21 años, por clases de renta

Clases de renta sin sujeto, euros 2010			Actividad trabajo o estudio			Estudiante	N muestra	Tasas marginales
			Inactivo	Parado	Ocupado			
0 a 4	Años	2005 a 08	9,7 %	14,9 %	37,1 %	38,3 %	328	0,24
	fundidos	2011-12	9,6 %	26,8 %	10,6 %	53,0 %	197	
	Diferencia		-0,1 %	11,9 %	-26,5 %	14,7 %	525	
4 a 8	Años	2005 a 08	8,5 %	12,4 %	33,9 %	45,1 %	893	0,30
	fundidos	2011-12	9,8 %	19,9 %	8,6 %	61,6 %	396	
	Diferencia		1,3 %	7,5 %	-25,3 %	16,5 %	1289	
8 a 12	Años	2005 a 08	8,6 %	7,9 %	29,3 %	54,2 %	1183	0,29
	fundidos	2011-12	7,3 %	15,2 %	10,0 %	67,5 %	409	
	Diferencia		-1,3 %	7,3 %	-19,2 %	13,3 %	1592	
12 a 20	Años	2005 a 08	7,1 %	5,3 %	25,8 %	61,8 %	1254	0,45
	fundidos	2011-12	5,6 %	6,0 %	9,2 %	79,2 %	499	
	Diferencia		-1,5 %	0,7 %	-16,5 %	17,4 %	1753	
Más de 20	Años	2005 a 08	4,7 %	1,3 %	11,1 %	82,9 %	468	0,09
	fundidos	2011-12	5,8 %	6,5 %	3,3 %	84,4 %	275	
	Diferencia		1,1 %	5,3 %	-7,8 %	1,5 %	743	
Total	Años	2005 a 08	7,8 %	7,9 %	27,8 %	56,5 %	4126	0,32
	fundidos	2011-12	7,4 %	13,6 %	8,5 %	70,5 %	1776	
	Diferencia		-0,4 %	5,7 %	-19,3 %	13,9 %	5902	

Fuente: ECV, base 2003

En suma, los datos son compatibles con la hipótesis de que cuanto más ricos sus hogares más van los jóvenes a la escuela como respuesta a la crisis, si bien solo entre las cuatro clases más pobres a los 19-21 años; pero no parecen apoyar la idea de que en España haya un porcentaje importante de jóvenes que no estudien por ser tan pobres que no puedan afrontar los costes directos de estudiar o tan ligados a hábitos y costumbres que no se les ocurra reaccionar a la falta de trabajo más que quedándose en el paro.

¿Qué resulta de todo esto para la evolución de la igualdad de escolarización por clases de renta? Depende del criterio que se utilice. Si comparamos crecimientos porcentuales, la igualdad ha aumentado. También si comparamos diferencias, pues la clase rica ha crecido poco o nada y las otras más o menos igual; puede cuestionarse esta afirmación a la edad 17-18, pues las dos clases más ricas están próximas al 100 % y la clase que más crece es la media baja; pero no a la edad 19-21, cuando la clase rica tiene sin escolarizar al 15 %; incluso si tomamos el criterio, más exigente y poco habitual,

del crecimiento marginal de la escolarización puede decirse que aumentó la igualdad, pues en ambos grupos de edad la tasa de los pobres es mayor que la de los ricos, aunque menos que la de las clases medias. Puede, pues, afirmarse con pocas reservas que la crisis ha impulsado a los jóvenes más pobres a igualar su escolarización con la de los más ricos.

¿BAJARÁ LA ESCOLARIZACIÓN CUANDO EL EMPLEO AUMENTE?

Si la caída de la demanda de fuerza de trabajo durante la crisis ha llevado a los jóvenes del trabajo a la escuela, un incremento futuro debería producir el efecto contrario y devolverlos de la escuela al trabajo, a menos que otros cambios neutralicen esta influencia. Intentando entrever alguno de estos posibles cambios, se examina a continuación lo acontecido durante los años 2013 a 2015. Estos años se distinguen de los anteriores ante todo en que el mercado de trabajo, si bien no ha mejorado, ha dejado

por lo menos de empeorar; pero también en que hubo fuertes recortes en el gasto público y subidas de los costes de inscripción en la universidad. Lo primero debería haber detenido el crecimiento de la escolarización y lo segundo debería haberla disminuido, en particular entre los más pobres. Sabemos ya por las estadísticas de la introducción y por la Tabla 1 que la escolarización se estancó en conjunto. ¿Aconteció lo mismo en los dos grupos de edad y en todas las clases de renta?

Las Tablas 5 y 6 están hechas con los datos de la ECV base 2013, de modo que las clases de renta son solo nominalmente iguales a las de las Tablas 3 y 4, según puede verse en la Tabla 2; la principal diferencia es que los pobres son ahora menos y más pobres. La Tabla 5 refleja los cambios en la actividad de los jóvenes de 17 y 18 años entre 2011-2012 y los tres años siguientes. La ocupación no ha descendido por la muy convincente razón de que había quedado reducida a menos de un punto en el periodo anterior. Los parados e inactivos ('ni-nis') se comportan coherentemente y mantienen

íntegra su proporción del 8 % del conjunto. Así que la escolarización queda igual, como se esperaba si dependiera de la ocupación, sin que nada haya perturbado su relación con esta. ¿Hay diferencias por clases de renta? Las tres clases más ricas cambian tan poco como el conjunto; pero en las dos clases muy pobres puede apreciarse un leve incremento que en parte se debe a los 'ni-nis', como si la ausencia total de empleo les estuviera ayudando a resolver sus dudas; es verdad que el cambio no es estadísticamente significativo entre los muy pobres (cuyo número es pequeño), pero lo es en la clase media baja. Por un lado, volviendo a la cuestión de la sección anterior, esto refuerza la conclusión de que los jóvenes más pobres no eran inactivos en 2011-2012 por falta de recursos para escolarizarse; sobre la que nos ocupa ahora, apuntaría a preferencias algo más favorables a la escuela entre los más reacios a ella. Pero si usamos de la misma prudencia que en las Tablas 3 y 4, lo único que podemos decir es que cuando ha dejado de bajar el empleo ha dejado de crecer la escuela.

Tabla 5. Evolución de la actividad y el estudio entre 2011 y 2015, 17-18 años, por clases de renta

Clases de renta sin sujeto, euros 2010		Actividad trabajo o estudio			Estudiante	N muestral	Tasas marginales
		Inactivo	Parado	Ocupado			
0 a 4	2011-12	13,0 %	7,2 %	2,9 %	76,8 %	69	0,29
	2013-15	5,0 %	11,4 %		83,6 %	140	
	Diferencia	-8,0 %	4,2 %	-2,9 %	6,8 %	298	
4 a 8	2011-12	7,8 %	4,9 %	2,4 %	85,0 %	206	0,36
	2013-15	3,8 %	4,4 %	1,5 %	90,4 %	343	
	Diferencia	-4,0 %	-0,5 %	-1,0 %	5,4 %	838	
8 a 12	2011-12	3,5 %	3,1 %	,4 %	92,9 %	254	-0,33
	2013-15	5,3 %	3,1 %	1,0 %	90,6 %	414	
	Diferencia	1,8 %	0,0 %	0,6 %	-2,3 %	1076	
12 a 20	2011-12	5,5 %	,7 %	,3 %	93,5 %	291	0,16
	2013-15	3,2 %	2,2 %		94,5 %	401	
	Diferencia	-2,3 %	1,6 %	-0,3 %	1,0 %	1311	
más de 20	2011-12	3,6 %			96,4 %	221	-0,03
	2013-15	3,7 %			96,3 %	214	
	Diferencia	0,1 %	0,0 %	0,0 %	-0,1 %	841	
Total	2011-12	5,6 %	2,4 %	,9 %	91,2 %	1041	0,06
	2013-15	4,2 %	3,5 %	,6 %	91,7 %	1512	
	Diferencia	-1,4 %	1,1 %	-0,3 %	0,6 %	4364	

Fuente: ECV base 2015

Tabla 5. Evolución de la actividad y el estudio entre 2011 y 2015, 19-21 años, por clases de renta

Clases de renta sin sujeto, euros 2010		Actividad trabajo o estudio			Estudiante	N muestra	Tasas marginales
		Inactivo	Parado	Ocupado			
0 a 4	2011-12	12,3 %	28,3 %	14,5 %	44,9 %	138	0,13
	2013-15	6,0 %	32,3 %	9,4 %	52,3 %	266	
	Diferencia	-6,3 %	4,1 %	-5,1 %	7,3 %	548	
4 a 8	2011-12	10,7 %	22,0 %	7,8 %	59,5 %	309	0,26
	2013-15	5,9 %	17,8 %	6,1 %	70,2 %	506	
	Diferencia	-4,8 %	-4,2 %	-1,6 %	10,6 %	1274	
8 a 12	2011-12	8,0 %	20,1 %	10,7 %	61,3 %	413	0,43
	2013-15	4,1 %	10,5 %	7,6 %	77,9 %	543	
	Diferencia	-3,9 %	-9,6 %	-3,1 %	16,6 %	1617	
12 a 20	2011-12	5,3 %	8,6 %	8,8 %	77,4 %	514	0,34
	2013-15	4,0 %	4,8 %	6,0 %	85,2 %	581	
	Diferencia	-1,3 %	-3,7 %	-2,7 %	7,8 %	2039	
más de 20	2011-12	4,7 %	2,4 %	4,1 %	88,8 %	339	0,29
	2013-15	3,7 %	2,1 %	2,1 %	92,1 %	379	
	Diferencia	-1,0 %	-0,2 %	-2,0 %	3,3 %	1360	
Total	2011-12	7,4 %	14,1 %	8,6 %	69,9 %	1713	0,25
	2013-15	4,6 %	11,8 %	6,2 %	77,4 %	2275	
	Diferencia	-2,7 %	-2,3 %	-2,4 %	7,5 %	6838	

Fuente: ECV base 2015

La Tabla 6 presenta la misma comparación para las edades de 19 a 21 años. La ocupación, que se había quedado en un magro 8 %, todavía baja dos puntos, poco en comparación con los años anteriores. Aplicando la pauta de la Tabla 4 esperaríamos un aumento aún menor de los estudiantes. Pero estos suben 7,5 puntos, mientras inactivos y parados descienden, los primeros por debajo del nivel pre-crisis. ¿Qué puede haber producido esta afición por la escuela entre los que tan poco aficionados eran a ella? ¿Sugieren algo las diferencias por clases de renta? El cambio sigue en todas la misma pauta, pero con intensidades algo diferentes. Entre los ricos no llega a ser estadísticamente significativo. El más intenso se aprecia en la clase media-media, tanto en términos absolutos (16,6 %) como relativos (tasa marginal de escolarización de 3 %), pero no se diferencia mucho de

las otras clases medias. El menos intenso ocurre entre los pobres, cuya tasa marginal es de solo el 13 % y se debe en su mayor parte al descenso de la ocupación, aunque también entre ellos hay un cierto trasvase de inactivos y parados a estudiantes⁸; respecto a la cuestión del apartado anterior, apunta al efecto o de mayor necesidad económica o de más resiliencia cultural, pero sobre la que ahora nos ocupa no parece muy sugerente.

8 Conviene precisar que al análisis *log linear* y la regresión logística no encuentran significativa ninguna de las diferencias en el incremento de escolaridad entre las clases. Sin embargo, las diferencias entre las tasas de escolarización marginal de los pobres sí parecen lo bastante grandes como para tenerlas en cuenta.

Así pues, entre 2013 y 2015 aparece una tendencia a la escolarización entre los 19 y los 21 años que no puede explicarse por el deterioro del mercado de trabajo. La tendencia se da con intensidad algo mayor en las clases medias que entre los pobres, pero son diferencias pequeñas y no muy sugerentes. Una posibilidad a explorar es que dependa del aumento de la escolarización a los 17-18 años en el período anterior; de ser así, desaparecería en los próximos años, como la de 17-18 años. Otra posibilidad es que las escuelas se hayan vuelto más acogedoras para los 'ni-nis', o los 'ni-nis' más sensibles a las prédicas sobre la importancia de seguir estudiando; si así fuera, cabría esperar que el hábito de la escolaridad resistiera en el futuro con éxito los incentivos del mercado de trabajo.

Por último, la Tabla 6 deja claro que esta 'misteriosa' tendencia al aumento de la escolarización entre los 'ni-nis' de 19 a 21 años ha neutralizado los efectos adversos de los recortes del gasto público y del aumento de los costes de matrícula en las Universidades, incluso entre los pobres⁹.

RESUMEN, CON ALGUNA REFLEXIÓN

Con datos de la ECV, apoyados en los del PHUE, hemos establecido en primer lugar que la evolución de la escolaridad ha sido insensible desde 1994 a las variaciones de la renta doméstica y evolucionado en paralelo a la ocupación desde 2000. Luego hemos comprobado este paralelismo por separado a los 17-18 años y a los 19-21 años y por cinco clases de renta, guiados por la hipótesis de que cuanto más rico el hogar más crece la escolarización y cuanto más pobre el hogar más crece el paro. A los 17-18 años el resultado ha sido negativo: la escuela crece tanto como la ocupación decrece en todas las clases de renta, como si en ninguna hubiera dificultades para estudiar ni por parte de las escuelas ni de los hogares. A los 19-21 años, en cambio, el descenso de los ocupados se reparte a

razón de 2/1 entre la escuela y el paro; además, se cumple que la parte del paro es menor cuando la renta doméstica es más alta, si bien solo hasta llegar a los ricos, todos cuyos desocupados van al paro, una 'anomalía' que podría explicarse si la verdadera causa de la relación fuera la capacidad académica; la relación es lineal, no habiendo ningún déficit específico de los más pobres que apunte a la carencia de recursos económicos o a hábitos de clase. A continuación hemos comprobado si el incremento de la escolarización se detiene en 2012-15, cuando cesa el deterioro de la ocupación. A los 17-18 años ha sido así, pero a los 19-21 la escolarización ha seguido creciendo por el descenso de los parados y los inactivos, como si hubieran cambiado sus preferencias por la escuela; es un resultado incongruente, pues de mantenerse esta tendencia en el futuro, si aumentara el empleo la escolarización bajaría a los 17-18 años, pero no a los 19-21. Además de estos resultados principales, hemos encontrado también que la igualdad de escolarización por clases de renta aumentó y que las políticas educativas recientes no han impedido el crecimiento de la escolarización en ninguna clase de renta¹⁰.

Además del resumen, podrían ser de interés algunas reflexiones. La primera es sobre el papel de la inducción; creo que ha sido buena idea tomar el empleo, y no solo su remuneración, como indicador del coste de oportunidad, pero creo que nunca la hubiera deducido teóricamente, sin examinar las correlaciones entre decenas de variables; de ahí vino luego sin dificultad la ampliación del planteamiento al grupo de jóvenes que no actúan como si calcularan racionalmente costes y beneficios monetarios, así como la apertura a explicaciones sociológicas.

Otra reflexión tiene que ver con los juicios de valor y los supuestos normativos que acompañan a veces a la investigación social. Desde que al acabar el siglo xx se estancaron las tasas de escolaridad, los jóvenes fueron objeto de cierto

9 En este punto, los estudios 'cualitativos' iluminan la tensión psíquica y las contradicciones sociales que conlleva este incremento de la escolarización entre los pobres, previniendo contra una interpretación mecánicamente 'optimista' (Langa, 2018; Troiano y Torrent, 2018).

10 Aunque sin duda lo han hecho más difícil, como encuentran Langa (2018) y Troiano y Torrent (2018). Queda por aclarar una discrepancia con estos últimos autores, que encuentran que en Cataluña la tasa de acceso a la Universidad se ha estancado en los últimos años.

menosprecio moral por dejarse seducir por los ‘cantos de sirena’ del trabajo y el ‘dinero fácil’ de la construcción (la expresión no la usan los que alguna vez se han subido a un andamio); verdad es que, las más de las veces, su presunta visión cortoplacista y su incapacidad de posponer la gratificación se explicaban por el hedonismo de la sociedad o la incompetencia de las instituciones. Separar entre inactivos, parados y ocupados obliga a reconsiderar estos juicios. Entre 1993 y 2008 aproximadamente el 20 % de los jóvenes elegía trabajar; quizás sea excesivo juzgar una pauta de comportamiento tan estable como resultado de un cálculo cortoplacista y una ética hedonista. Se trata por un lado de un comportamiento racional desde el punto de vista de la economía, más aún si consideramos que trabajar a estas edades es también aprender una profesión, es decir, una inversión en ‘capital humano’. Por otro lado es un comportamiento moralmente responsable, que se atiene a la vieja norma de no malgastar el tiempo propio y los recursos de los demás en estudiar sin buenos resultados. El hecho de que cuando la crisis dificulta la opción del trabajo los jóvenes decidan estudiar confirma que su comportamiento era racional y responsable, no que gracias a la crisis adoptaran por fin la decisión correcta. De los ‘ni-nis’, por el contrario, suele culparse públicamente a unas escuelas incapaces de motivar y atraer a los jóvenes, así como a una economía incapaz de crear puestos de trabajo para ellos, sin atender a las explicaciones sociales y psíquicas cada vez más aceptadas en el espacio privado. También aquí la constancia de las tasas en todas las fases del ciclo económico induce a por lo menos completar estas explicaciones ‘estructurales’ con otras más psicosociales. Si la evolución del mercado de trabajo explica el descenso de los parados entre 1993 y 2000, ¿por qué parados e inactivos no disminuyen después, durante el período de mayor creación de empleo de toda la historia de España? En cuanto a la escuela, sin duda puede mejorarse y adaptarse a las características de jóvenes a los que ahora muchas veces expulsa, pero también resulta sorprendente que durante la crisis haya acogido tan fácilmente a los ocupados y con tanta dificultad a los ‘ni-nis’.

Por último, parece que los resultados apuntan la idea de que la elección escolar tiene desde hace ya tiempo en España poco de necesidad y mucho de libertad. La crisis ha sido un desgraciado experimento natural que ha permitido conocer el comportamiento de los jóvenes en ausencia total (17-18 años) o casi total (19-21 años) de opciones laborales. El aumento de la escolarización en todos los niveles de renta muestra que ni las constricciones presupuestarias ni los hábitos sociales son un freno de importancia; lo mismo que han hecho en la crisis los ocupados podrían haberlo hecho antes de la crisis los ‘inactivos’ declarados y los que se disimulan como parados. La línea de base que interrumpen los cambios en el coste de oportunidad ya no sería una secularmente al alza por el debilitamiento de barreras económicas y sociales, como plantean Rodríguez y Lacasa (2018), sino una línea horizontal con oscilaciones debidas al mercado de trabajo. Dicho de otro modo, los resultados que hemos estado viendo apoyan una respuesta positiva a la pregunta que parecía retórica cuando María Jesús San Segundo la puso como título de un trabajo suyo. “¿Se ha alcanzado la igualdad de oportunidades?”¹¹

AGRADECIMIENTOS

Versiones anteriores de este trabajo mejoraron gracias al intercambio con los otros participantes en el debate, Delia Langa, Helena Troiano, Dani Torrents, Juan Carlos Rodríguez y José Manuel Lacasa. Agradezco además las valiosas indicaciones de Miguel Caínzos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albert Verdu, C. (2000). Higher education demand in Spain: the influence of labour market signals and family background. *Higher Education*, 40 (2), 147-162.

11 San Segundo, 1999; puede verse también Carabaña, 2012.

- Clark, D. (2011). Do Recessions Keep Students in School? The Impact of Youth Unemployment on Enrolment in Post-compulsory Education in England. *Economica*, 78 (311), 523-545.
- Carabaña, J. (2012). Las escuelas del futuro. *Claves de Razón Práctica*, 222, 9-19.
- Erikson, E. H. (2004). *Sociedad y adolescencia*. Madrid: Siglo XXI.
- Gustman, A. L., Steinmeier, T. (1981). The impact of wages and unemployment on youth enrollment and labour supply. *The review of economics and statistics*, 63 (4), 553-560.
- Johnson, M. T. (2013). The impact of business cycle fluctuations on graduate school enrollment. *Economics of Education Review*, 34, 122-134.
- Lacuesta, A., Puente, S., Villanueva, E. (2012). The Schooling Response to a Sustained Increase in Low-Skill wages: Evidence from Spain 1989-2009. Documentos de Trabajo n.º 1208, Banco de España.
- Langa, 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.
- Parsons, T. (1962). Youth in the Context of American Society. *Daedalus*, 91 (1), 97-123.
- Petrongolo, B. y San Segundo, M. J. (2002). Staying-on at school at 16: the impact of labor market conditions in Spain. *Economics of Education Review*, 21, 353,365.
- Rodríguez, J. C. y 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.
- San Segundo, M. J. (1999). La demanda de educación y el origen socioeconómico. ¿Se ha alcanzado la igualdad de oportunidades? En Maravall, J. M. (ed.), *Políticas de bienestar y desempleo (III Simposio sobre Igualdad y Distribución de la Renta y la Riqueza, volumen II)*. Madrid: Argenteria-Visor(dis).
- Troaino, H., Torrents, D. (2018). La evolución del acceso a la universidad en Catalunya: ¿cómo la explicamos? *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 125-134.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal: Madrid.

NOTA BIBIOGRÁFICA

Julio Carabaña Morales (Fuente de Pedro Naharro, 1948) se licenció en Filosofía y Letras por la Universidad de Valencia siendo Becario del Colegio Mayor San Juan de Ribera (1964-1970); estudió Sociología en Colonia (con René König, 1971-73) y Berlín (Freie Universität, 1974), y se doctoró en la UAM en 1982 bajo la dirección de Manuel Garrido. Ha enseñado Sociología en la UCM desde 1976, como catedrático de universidad desde 1990. Es autor de *Educación, ocupación e ingresos en la España del Siglo XX* (Madrid, MEC, 1983), *Escalas de prestigio profesional* (Madrid, CIS, 1996, con C. Gómez Bueno, *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional* (Madrid, Argenteria-Visor, 1999), *La inutilidad de PISA para las escuelas* (Catarata, 2015), *Ricos y pobres* (Catarata, 2016) y de varios artículos y capítulos de libros, la mayor parte sobre Sociología de la Educación y sobre Movilidad Social.

Reseñas de libros e informes / *Book and Report Review*

Reseñas de libros e informes / *Book and Report Review*

Sociólogos contra el economicismo.

Enrique Gil Calvo (Coord). Madrid: Los libros de la Catarata, 2016

Daniel Candil Moreno

Universidad Complutense de Madrid

morenocandildaniel@gmail.com

El presente libro recoge un conjunto de escritos llevados a cabo por diferentes investigadores del campo de la sociología y coordinados todos ellos por el profesor Enrique Gil Calvo. Entre los sociólogos que han participado en la redacción de los diferentes capítulos se encuentran: Ludolfo Paramio, Juan Manuel Iranzo, Ana De Miguel, Idelfonso Marqués Perales, Amparo Serrano, Luis Enrique Alonso, María Luz Morán, Fermín Bouza, Eduardo Romanos e Igor Sádaba. Así, cada uno de los capítulos que componen este libro versa sobre el proceso de mercantilización que desde hace algunas décadas se está extendiendo y asentando en nuestras sociedades, elevando al “estadio” de lo natural y casi sagrado la concepción del individuo como *homo economicus*, es decir, sujeto que, utilizando la razón instrumental como modo de abrirse camino entre las diferentes situaciones que surgen diariamente, tiende a moverse y a regular su propia vida en base a los principios mercantilistas de la búsqueda de la maximización utilitarista.

El modelo económico, social y cultural que representa el neoliberalismo y sus consecuencias, la importancia del consumo como forjador de identidades y promotor de desigualdad en términos económicos y simbólicos, la necesidad de entender el trabajo y el consumo como dos dimensiones interdependientes para comprender lo que ocurre tanto en la empresa como en el centro comercial, el proceso de colonización política del imaginario colectivo del trabajo, la falsa liberación de la mujer y su cuerpo basada en la concepción de ésta como mercancía de la que una misma puede extraer rentabilidad, el origen político y por lo tanto social de muchas de

las relaciones y situaciones que tratan de ser explicadas mediante un paradigma sustancialista, son algunos de los temas que quizá destacarían por su nexo común. El objetivo es arrojar luz y desmitificar algunas de las ideas que hacen del economicismo la única forma de pensar a los sujetos sociales y a sus comportamientos.

De esta forma, los investigadores anteriormente citados reflexionan y critican la extensión del economicismo, profundizando en sus diferentes aspectos. Así, siendo consciente de que un formato de reseña no posibilita detallar extensamente cada uno de los puntos de vista tratados en el presente libro, he decidido centrarme preferentemente en unos cuantos capítulos, aunque las ideas y reflexiones que articulan los demás episodios se encuentran de una manera o de otra, presentes a lo largo de toda la obra. El contexto en el que se articula y tiene lugar el fenómeno estudiado, reclama, en ocasiones, echar la vista atrás en términos históricos con el objetivo de entender la simiente y posterior desarrollo de cualquier hecho social. Así, de la mano de Enrique Gil Calvo e Idelfonso Marqués queda claro que no podemos entender el actual “auge” del economicismo sin comprender el cambio de “paradigma” que tuvo lugar en el mundo del trabajo a lo largo de los años setenta/ochenta. Este “nuevo” paradigma puede resumirse en la tan manida frase enunciada por la líder del Reino Unido, Margaret Thatcher, que anunciaba la “desaparición” de la sociedad y la única existencia en contraposición con ésta, de hombres y mujeres individuales y de sus familias.

Nació por tanto, una nueva forma de entender el mundo del trabajo y las relaciones sociales, en la

que la sociedad de clases dejaba paso a una sociedad atomizada, individualizada, en donde el riesgo y la incertidumbre propios de modelos flexibles se convertían a través de los discursos dominantes, en oportunidades para constituirse en sujetos empleables y productivos, en mercancías portadoras de valor, que con esfuerzo y trabajo podrían convertirse en lo que ellas quisieran.

En los capítulos primero y segundo se cuestiona el principal argumento utilizado para defender la idea del *homo economicus* como única forma de explicar el comportamiento de las personas. Desde una perspectiva que entiende la sociedad como un hecho relacional, los sociólogos anteriormente citados argumentan que la misma elección de preferencias supuestamente propias no se articula de manera individual, aislada, ni están auto-determinadas desde el principio, sino que parten de una mirada comparativa respecto a las preferencias de las demás personas a su alrededor ya sea para imitarlas o para rechazarlas. Por lo tanto, la necesidad de compararnos de forma permanente con nuestros semejantes, proceso este intrínsecamente relacional, pone en cuestión la epistemología que trata de entender el comportamiento humano en términos de individualismo metodológico. Las personas se encuentran embridadas en contextos y ambientes muy concretos que ejercen una poderosa influencia en los miembros que crecen y se desarrollan en dichos campos, sesgando de manera notable los gustos, las preferencias y los intereses de cada uno de ellos.

Así, como se señala en el capítulo, los individuos tenderían a ayudarse en mucha mayor proporción de la norma, los hábitos, las rutinas, dado que les proporcionan estabilidad, seguridad y cierta confianza. Dentro de una sociedad caracterizada por un radicalismo individualizado que se extiende cada vez a más esferas de la vida cotidiana. El estricto cálculo racional se torna insuficiente para el análisis de las racionalidades que guían los comportamientos individuales, e incluso puede desembocar en inacción, dado el importante volumen de situaciones con las que se enfrenta el sujeto cada día, el corto espacio de tiempo del que se dispone para decidir y el desconocimiento sobre las distintas variables implicadas. Se manifiesta la inca-

pacidad de elaborar una idea apoyándose única y estrictamente en un razonamiento instrumental, ya que las limitaciones consustanciales a éste hacen que las personas actuemos también en base a valores, hábitos o emociones.

Por lo tanto, la racionalidad instrumental aplicada al cálculo que opera dentro del *campo* económico (que Weber señaló como el elemento diferenciador de la sociedad capitalista industrial) no es en absoluto el eje vertebrador que articula las lógicas de los demás campos sociales. Más bien lo que ha tenido lugar desde hace mucho tiempo es una “invasión” de las lógicas propias del campo económico hacia los demás ámbitos que conforman la sociedad. Como consecuencia, el paradigma economicista sospecha de todo acto que no esté mediado por el interés económico, y por la búsqueda de la maximización del propio interés racional. Las relaciones de amistad, la cultura, la sanidad, la política, solo pueden ser entendidas en términos de transacciones económicas. No hay lugar, por tanto, para todos esos otros elementos que nos constituyen como humanos, obviando de esta manera, que somos “animales” poliédricos y que las emociones, la empatía, el amor, la solidaridad, juegan un papel decisivo, e incluso en muchas ocasiones determinante a la hora de explicar nuestro comportamiento.

De la mano de Ana De Miguel Álvarez fijamos nuestra atención en una de las “leyes” fundamentales que vertebran el discurso neoliberal, “si hay alguien dispuesto a venderlo, y alguien en situación de comprarlo, ¿cuál es el problema? ¿No sería injusto dejar elementos fuera del mercado mientras otros son legítimamente intercambiados a través de transacciones de carácter económico?” Así, entra en juego el concepto de libertad y como se aplica en la actualidad a través de un discurso que nos define como individuos libres, autónomos e independientes, con poder y capacidad de decisión. En la dimensión de género, las mujeres, y sus propios cuerpos, son entendidos como elementos susceptibles de ser comprados y vendidos, asumiendo que no debe existir ningún tipo de restricción a la mercantilización de sus cuerpos. Es una perspectiva que podría resumirse en lo que Catherine Hakim, valiéndose del marco conceptual utilizado por Pierre Bourdieu para explicar su teoría de la acción, ha

denominado capital erótico. Este concepto sostiene que con el propósito de alcanzar sus objetivos y tener éxito, la “libertad” de venderse, lejos de ser entendida como un dispositivo de sometimiento y dominación, tiene la capacidad de empoderarnos y de hacernos más libres. Ana De Miguel, en cambio, ve en dicho concepto una trampa del modelo patriarcal, que sitúa a las mujeres y sus cuerpos en el lugar de los bienes intercambiables dentro del mercado. Así, se confunde la libertad, con la libertad de mercado, que está atravesada por toda una serie de condicionantes de carácter político, social y cultural que hace que nos cuestionemos la libre elección como un hecho realmente libre.

De esta forma, en este discurso que apremia a las mujeres a sacar una rentabilidad de sus cuerpos e utilizarlos como una especie de ascensor social, que las saque de situaciones de pobreza o de desfavor, subyace la concepción, cada vez más generalizada, de que somos mercancías, productos, bienes intercambiables, susceptibles de ser comprados y vendidos en el mercado. Es importante señalar la perspectiva naturalizadora con la que los fenómenos anteriormente citados son presentados, puesto que anima a los individuos a constituirse en mercancías cada vez más “atractivas”, ya sea por unas determinadas cualificaciones académicas o por el mero aspecto físico. El objetivo es que cada uno cree su propia marca personal.

Es ahí en donde la sociología ha de enfrentarse a esta visión economicista, visibilizando las estructuras de dominación y el papel que juegan a la hora de explicar por qué nos comportamos de una manera determinada, ya que la libertad nunca puede desligarse del contexto de asimetría de poder en el cual se desarrolla. De lo contrario, corremos el riesgo de explicar en términos individuales, acudiendo al mito de la libre elección, hechos que tienen profundas raíces políticas, y por tanto, sociales.

Todo fenómeno social tiene una dimensión simbólica, que guarda una estrecha relación con los discursos y los imaginarios sociales que van construyéndose en parte, como consecuencia de dichos discursos. Así, los significados que damos a las palabras, a los comportamientos, a las situaciones ante las que nos enfrentamos, están profundamente ligadas al momento histórico en el cual

dicho discurso es pronunciado. De esta forma, cada momento histórico podría relacionarse con un conjunto de normas, valores e ideas que constituyen lo que Foucault denominaba *episteme*. Por lo tanto, si asumimos que las formas y modos en que pensamos la realidad son cambiantes, también lo son los significados proyectados hacia aquellas cosas que son susceptibles de denominarse como problema o como solución.

Es por ello que Amparo Serrano se centra, a lo largo del capítulo sexto, en la redefinición que el significado trabajo está sufriendo en los últimos años, especialmente a través de las políticas de empleo, que funcionan como dispositivo productor de culturas laborales muy concretas. No es el objetivo de esta parte del texto analizar el éxito o fracaso de las políticas de empleo a la hora de solucionar el “problema” del desempleo, sino que más bien el foco se pone en su performatividad y capacidad para producir un nuevo sentido común en donde la idea del emprendimiento opera como ideal laboral al que todos deberíamos aspirar.

Para lograr el asentamiento de este nuevo modelo es imprescindible asumir nuevas subjetividades, por parte de los empleados, que estén alineadas con conceptos como: flexiseguridad, activación o emprendimiento, que apelan a la libertad, independencia y a la autonomía de los sujetos, siendo en realidad nuevos modos de disciplinamiento y subordinación de los mismos.

De esta forma, el capítulo 6 de este libro podría dividirse en cuatro apartados, todos ellos dependientes unos de otros: En primer lugar, nos encontramos con la paradoja existente a la hora de explicar el problema del desempleo, en donde un problema general como es el paro y que afecta cada vez a más gente se explica en términos individuales, pasando el hecho problematizador de la estructura que lo genera al individuo que lo sufre. Es decir, el desempleo no es ya un problema político sino que es culpa de aquellos individuos que han sido incapaces de hacerse más empleables.

Por otro lado, se analiza la progresiva deconstrucción y reconstrucción que el sujeto trabajador hegemónico y referente está sufriendo. Más concretamente la profesora se centra en las políticas de empleo dirigidas a “subsana” el problema del paro

juvenil. Para ello se construyen dos figuras que parten del mismo sujeto, pero que proyectan imágenes y valores totalmente opuestos. En un lado, tenemos al *nini*, máximo exponente de la inactividad y la falta de esfuerzo, que sobrevive a base del trabajo de los demás, ya sea porque vive de sus padres o porque vive del Estado. Del otro lado está el emprendedor, sujeto que abraza el riesgo y lo torna en una oportunidad que al haberse autoconstruido como empresario de sí mismo aprovechará y hará que triunfe. Por lo tanto, lo que está en juego es el cómo nombramos la realidad que paradójicamente se construye y nos construye al mismo tiempo que la producimos discursiva, y como en el caso de las políticas de empleo, institucionalmente.

Junto a la idea de los sujetos como empresarios de sí mismos, también se recoge la idea psicologizante que pregona los fallos del mercado como errores de los sujetos que no son capaces de adaptarse a las nuevas demandas, en vez de hacerlo como, en décadas anteriores, donde el mercado se identificaba como el problema y no como la solución. Todo lo argumentado desemboca en última instancia en la producción de nuevas subjetividades que beben de discursos y políticas que apelan a la libertad y autonomía como modos de liberar a los sujetos, siendo también, debido principalmente a las situaciones de asimetría de poder y

desigualdad económica, cultural, etc., modos de sometimiento y de extracción de productividad. No podemos olvidar que en la sociedad moderna contemporánea en donde domina el emprendedor como sujeto referencial del trabajo, el elemento productivo clave es cada vez más la subjetividad.

Finalmente podemos asegurar que el presente libro no se limita a explicar la construcción, desarrollo y consecuencias de un fenómeno tan “espinoso” como es el economicismo, sino que pretende, de alguna manera, alertar de su condición temporal e histórica, ya que esto abre la posibilidad a un cambio profundo en la forma en la que nos entendemos como sujetos y en la que damos explicación a las estructuras sociales que nos conforman y deforman al mismo tiempo. Es, por lo tanto, un proyecto de desnaturalización, llevado a cabo en estas páginas, lo que permite comprender lo que somos a través de lo que fuimos, orientándonos siempre a lo que podemos llegar a ser. Existen formas alternativas de explicar lo que sucede diariamente en nuestras sociedades, más allá de las enunciadas por los discursos “hegemónicos”, pero para ello es fundamental romper con el cierre discursivo que muchas veces se proyecta sobre conceptos como los citados más arriba y que tratan de presentarnos la realidad que describen como el único horizonte de posibilidad existente.

Reseñas de libros e informes / *Book and Report Review*

***Memorias para hacer camino. Relatos de vida de once mujeres españolas de la generación del 68.* Julia Varela, Pilar Parra y Alejandra Val Cubero. Madrid: Ediciones Morata, 2016**

Constanza Tobío

Universidad Carlos III de Madrid

ctobio@polsoc.uc3m.es

Poco a poco va recuperándose la memoria de las mujeres republicanas que aprovecharon ese corto periodo de tiempo para abrirse a la autonomía y la modernidad. Nombres como los de María Zambrano, Concha Méndez, Isabel Oyarzábal, María Lejárraga o María Teresa León, entre otros muchos, se van añadiendo a los más conocidos de Maruja Mallo, Clara Campoamor, Dolores Ibárruri o Federica Montseny. Mucho queda, sin embargo, por hacer para recuperar a la generación posterior, la de aquellas que nacieron durante la guerra e inmediata posguerra y sufrieron en carne propia el cruel apagón de ese momento histórico durante sus años de infancia, formación y juventud.

Julia Varela, después de haber dirigido y publicado varios trabajos sobre las mujeres artistas y profesionales de la II República, entre otros el libro titulado *Mujeres con voz propia*, se orienta ahora a esas mujeres mucho menos conocidas, en parte por ser más cercanas en el tiempo, pero también porque los años de la dictadura fueron poco propicios para favorecer la acción y la difusión de sus actividades, más allá del estrecho límite del mundo doméstico. Son vidas más grises, pero no menos heroicas, las que aparecen en el nuevo libro de Julia Varela, Pilar Parra y Alejandra Val Cubero. Once relatos de vida en total que representan, en grandes líneas, la diversidad de la estructura social de la posguerra: campo y ciudad, clase media y trabajadora, trabajo manual e intelectual. Son relatos paralelos de coetáneas que tienen en común la pertenencia a una generación y a un periodo de la historia de España que

difícilmente dejó de marcar a quienes lo vivieron. Ya en un libro anterior sobre una aldea gallega, *A Ulfe*, la profesora Varela utilizó la técnica del relato de vida, aunque en aquella ocasión se trataba de relatos cruzados de personas que se conocían e incluso estaban emparentadas, a semejanza del clásico libro de Oscar Lewis *Los hijos de Sánchez*. En lo que coincide la metodología de ambos trabajos es en la forma de presentación y análisis del material. Las entrevistas originales se transforman en autobiografías que permiten mantener la coherencia y complejidad de las trayectorias vitales estudiadas, cosa que se hace con considerable buen hacer sociológico y destreza narrativa. Entre la literalidad de la presentación de las entrevistas, como hace Bourdieu en *La misère du monde*, o la más frecuente segmentación temática, se opta por una vía intermedia, que ensancha los lectores posibles mucho más allá de la sociología, a la vez que restituye, interpretándolo, el sentido de cada una de las vidas estudiadas.

Otra de las particularidades de esta investigación es que todas las entrevistadas, excepto una, aparecen con su propio nombre, lo que quizá se pueda entender como una reivindicación de la relevancia de la transmisión de todas las vidas, no solo de las personas que tienen una presencia pública, que también las hay en el libro. O quizá podría entenderse como una reivindicación generacional femenina de quienes fueron relegadas por ser mujeres en esa etapa oscura de nuestro pasado y ahora quieren contar cómo fue; cómo, a pesar de todo, vivieron.

Las seis primeras entrevistas corresponden a mujeres de las clases populares, campesinas unas, obreras las otras. Juana empezó con ocho años en el trabajo doméstico y acabó emigrando a Madrid. Desideria nació en una familia de campesinos y vivió siempre en un pueblo de Ciudad Real. Desde muy joven trabajó tanto en las faenas agrícolas como en la carnicería familiar y, ya casada, en el bar de su marido. María del Carmen trabajó en la industria conservera de las Rías Baixas desde los doce años hasta que nacieron sus hijos; después montó un pequeño negocio de mercería y droguería. Cuando Aurora nació, tanto su madre como su padre estaban en la cárcel, de la que él tardaría años en salir. La suya fue una vida atravesada por la enfermedad y la desgracia, que la estrecha relación con la familia ayudó a sobrellevar. Concha empezó también a trabajar siendo una niña y vivió el estigma de vivir con un hombre casado, cuando todavía no era legal el divorcio. Experimentó las contradicciones entre la ideología y la práctica libertaria de su pareja, a quien no le gustaba que ella tuviera un empleo y autonomía económica. Ramona emigró muy jovencita de un pueblo de Castilla a Madrid, donde trabajó en diversas empresas del textil y participó activamente en las luchas sindicales de los años setenta.

Las otras cinco entrevistas se realizaron a políticas y profesionales, todas ellas con una relevancia pública. Y todas ellas pioneras, que fueron abriendo caminos en mundos hasta entonces masculinos, en los que frecuentemente eran las únicas mujeres. Cristina Alberdi hizo de su actividad como jurista un instrumento de defensa de las mujeres, llegando, además, a ser ministra de Asuntos Sociales entre 1993 y 1996. Lourdes Ortiz nació en Madrid en los años cuarenta en una familia de profesionales de izquierda que sufrió las represalias de la dictadura. Los años de universidad y militancia marcaron su trayectoria vital como escritora y profesora de Historia del Arte. También Rosa Pereda vivió el final del franquismo en la universidad, iniciando después una carrera de periodista en el periódico *El País*. Para Jimena Alonso y para Empar Pineda la lucha feminista es el eje principal de sus vidas, para la primera a través del Frente de Liberación de la Mujer y de la Librería de Mujeres; para la se-

gunda de su participación en el movimiento por los derechos de las lesbianas.

Entre las trabajadoras y las mujeres de clase media, la educación aparece como una brecha entre dos mundos. Unas apenas aprendían a leer, escribir y a hacer cuentas; para las otras ir a la universidad constituía la normalidad previsible. Se fueron configurando así trayectorias vitales divergentes, que solo la práctica política o el acceso a la modernidad irían acercando. Otro aspecto que la clase social discrimina es la relación entre la escala micro y macro en los relatos de las entrevistadas. Aunque en el subtítulo del libro hay una referencia a la generación del 68 como aquello que comparten las mujeres estudiadas, solo entre las de clase media se mencionan los acontecimientos de ese año y el cambio que produjeron en sus vidas. Las campesinas y obreras —con la excepción de Ramona, activamente implicada en la lucha sindical— viven desconectadas de los acontecimientos externos que solo al cabo de mucho tiempo hacen sentir sus efectos en su vida cotidiana a través del divorcio o el aborto. Las universitarias, en cambio, se adelantan en sus formas de vida al 68, que mencionan extensamente, y se sienten parte del movimiento contra la dictadura y a favor de la democracia. Sin embargo, en todas las entrevistas resuenan los ecos de la guerra civil, tamizados por un silencio social y familiar, quizá todavía mayor en quienes como perdedores hicieron del miedo una segunda naturaleza.

Otro elemento común a todas las entrevistadas es la ceguera al género, excepto en los casos de Jimena Alonso y Empar Pineda que hicieron de la lucha feminista el centro de su proyecto vital. Incluso Lourdes Ortiz y Rosa Pereda, quienes militaron en partidos políticos de izquierda en pleno franquismo, afirman que no sufrieron desigualdades de género. Hasta qué punto el mundo universitario era en efecto un reducto de igualdad o simplemente la mirada de género estaba entonces escasamente entrenada, es algo que requeriría una indagación en mayor profundidad. Las entrevistas de las pertenecientes a las clases populares resultan en este sentido más claras. Coinciden todas ellas en que el mundo de su juventud era abiertamente machista, los hombres decidían por las mujeres y gozaban de

preeminencia en todo, pero, afirman, entonces se veía normal, se consideraba como un factor constitutivo de la realidad. Solo años después, con la transición, que asocian al cambio social y cultural, empezarán a ver el pasado como una época de sometimiento de las mujeres.

Además de los relatos de vida, el libro incluye tres textos complementarios. El primero de ellos, a cargo de Julia Varela, es una presentación del proyecto que justifica su sentido y contenido, además de realizar un análisis temático sucinto pero lleno de enjundia. El corte transversal de los materiales recogidos sigue una doble lógica. Por un lado, se aborda el desarrollo del ciclo vital: la familia, la escuela, la adolescencia, los primeros empleos, el matrimonio y el cuidado de hijos y mayores. Por otro lado, se analiza el proceso de subjetivación, de organización y de emancipación femeninas en un nuevo escenario de lucha por la igualdad.

Pilar Parra firma un estudio sobre las luchas de las mujeres de las clases populares por la igualdad y el cambio social en el tránsito de la dictadura a la democracia. Se trata de un trabajo bien documentado sobre un tema en el que queda mucho por

hacer y muy útil como contrapunto de los relatos de vida. Alejandra Val Cubero aborda la otra gran aportación femenina a la lucha por la democracia, el movimiento feminista, desde la Asociación de Mujeres Universitarias, que entronca con instituciones de la II República como la Residencia de Señoritas y el Instituto Escuela, hasta la explosión del asociacionismo en los años de la transición, culminando en la Coordinadora Feminista del Estado Español. En paralelo, se produce la institucionalización del feminismo a través de la creación del Instituto de la Mujer y de organismos específicos para la aplicación de las políticas de igualdad de género en comunidades autónomas y ayuntamientos, aspectos que también se estudian con rigor y amplias fuentes de información.

En resumen, un libro original en el tema y el enfoque que contribuye al conocimiento de las formas de vida de las generaciones de mujeres socializadas en los primeros años del franquismo. Sus trayectorias vitales, a diferencia de lo que hoy ocurre, se abren progresivamente a la autonomía y la libertad, aunque solo en parte pudieron sus protagonistas beneficiarse de ellas.

Reseñas de libros e informes / Book and Report Review

Los límites del deseo. Instrucciones de uso del capitalismo del siglo xxi.

Esteban Hernández. Madrid: Clave Intelectual, 2016

Elena Gil Moreno

Asociación Profesional de Sociología de Castilla y León (SOCYL)

elenagm@usal.es

“Los límites del deseo” ha sido considerada como la última parte de una trilogía de libros que intentan explicar algunas de las claves de las sociedades emergidas tras la crisis financiera. Tras “el fin de la clase media” y “nosotros o el caos: así es la derecha que viene”, Esteban Hernández pretende con este libro, desgajar las prácticas cotidianas del capitalismo actual, a fin de que el lector comprenda mejor la realidad que le rodea.

Hernández comienza reconociendo que no es ningún académico, ni tampoco un político, un activista o un gurú tecnológico. El no pertenecer a ninguna de estas “tribus”, es observado por el autor como una ventaja. De este modo, no es presa de ningún marco estanco de legitimación de sus ideas. La legitimidad de los académicos, plantea Hernández, está basada en apoyarse en estadísticas y teorías ya formuladas, citar a muchos autores. La del activista, en las referencias constantes al pasado, a la tradición teórica con la que se identifican. En cambio, Hernández escribe “desde ninguna parte” y este es precisamente el punto fuerte de este libro. El autor no rechaza la tradición teórica de los estudios sobre el capitalismo, al contrario, demuestra un fuerte conocimiento sobre el marco conceptual en el que inscribe sus ideas. Sin embargo, su interés no se dirige hacia el planteamiento de debates abstractos, sino hacia la visualización de las praxis del sistema económico-financiero y la asimilación del mismo en nuestras vidas cotidianas.

Este es un libro, por tanto, sobre el capitalismo del siglo xxi en sus diferentes e iguales formas: “postcapitalismo” (Drucker, 1993), “financiarización” (Epstein, 2005), “managerialismo” (Alonso y Fernández, 2013)... Hernández plantea que una

de las características de este “nuevo espíritu del capitalismo” (Boltanski y Chiapello, 2002) está relacionada con la percepción por parte del ciudadano medio de no entender nada de lo que sucede a su alrededor. Este desconcierto e incertidumbre hacia el futuro, acompañado por la aceleración de los cambios sociales, que se producen a una gran velocidad, provoca que no se estén generando suficientes discursos críticos con algunos de los fenómenos surgidos en los últimos años, como las economías colaborativas. La asimilación cultural del capitalismo del siglo xxi es, en definitiva, la premisa desde la que parte Hernández para la elaboración de este libro. Se suma así a la visión crítica de autores como Sennett (Sennett, 2000) o Beck (Beck, 1998). De este modo, Hernández propone observar esta penetración del capitalismo en nuestras vidas cotidianas a través de diferentes ejemplos, que constituirán cada uno de los capítulos de su obra.

“Los límites del deseo” está escrito para un público masivo, que no necesariamente tiene fuertes conocimientos sobre el funcionamiento de la economía. Esto explica quizás, la distribución de libro, que gira sobre el eje de la crisis financiera. Una primera parte del mismo se centra en la explicación del funcionamiento de lo “no visible”, de aquellos aspectos de la economía en los que el ciudadano medio suele perderse. Aquí se tratan aspectos como el dinero, el que existe y el que “no existe”, abordando así las burbujas financieras o aspectos como el proceso de financiarización en el que están inmersas nuestras sociedades.

Posteriormente, Hernández aborda aquellos aspectos “visibles” de la crisis, lo que el ciudadano medio sí que entiende porque lo vive en primera

persona, como la precarización del empleo o los cambios en las identidades de los individuos hacia personalidades más adaptadas al cambio y a la incertidumbre. “Los límites del deseo” responde en definitiva, a un ejercicio de contextualización necesario. El libro no apuesta por la investigación sectorizada de fenómenos sociales actuales (los cambios en los modelos de trabajo, la posburocracia o las resistencias al capitalismo), sino por entender que todo se origina en un mismo contexto abstracto, aparentemente lejano a los problemas cotidianos y que sin embargo, explica el porqué de la crisis y el camino de no retorno hacia el que van nuestras sociedades. “Los límites del deseo” es por tanto, una guía para entender el entramado de la crisis y sus consecuencias sociales.

Hernández plantea que nos encontramos en una continua tensión, originada en las dinámicas de cambio social y resistencia al mismo que se están dando tras la crisis. Los ciudadanos tienen la sensación de que todo lo viejo se desvanece, a través de la observación de que lo que tradicionalmente ha funcionado bien, ya no lo hace. Así pues, las largas listas de espera de la Seguridad Social o las dificultades para encontrar plaza en cualquier guardería son ejemplos cotidianos de que algo no funciona. El mantra repetido durante la crisis que afirmaba que “vivíamos por encima de nuestras posibilidades” culpabilizaba a la ciudadanía, que finalmente entendió que había fuerzas mayores causantes de la crisis. Sin embargo, las dificultades para comprender el ámbito financiero y sus dinámicas, generaron en la ciudadanía una búsqueda constante de culpables de esta situación, señalando a la Banca y a los políticos como principales sospechosos. Esto, afirma Hernández, ha sido aprovechado por los populismos, que se han apropiado de otro tipo de mantras que sonaban en las calles, como “lo llaman democracia y no lo es”.

Hernández amplía esta visión de los culpables de la crisis, aludiendo a lo que él define como “la sociedad de la excepción”. Plantea: “es como si en las autopistas hubiera dos límites de velocidad, el habitual, que afectaría a la gran mayoría de los automóviles, y el especial, que permitiría circular mucho más rápido a ciertos vehículos”. Esto explica las desigualdades tributarias, los paraísos fis-

cales, pero también las estrategias de los grandes inversores en Bolsa, capaces de hundir países con la aplicación de algoritmos. Partimos, por tanto, de sociedades desiguales y esta característica es favorecida por el papel del Estado, ausente para casi todo, pero presente en la excepción. Lo que Hernández cuenta es, en definitiva, una historia de apropiación indebida basada en la acumulación del capital, con la complicidad del Estado.

Para el autor, existen hoy en día lógicas distintas de acumulación de la riqueza. Mientras las empresas, en el “modelo antiguo”, buscaban obtener beneficios a través de la generación de competencia en sus productos y servicios, ahora eso no tiene importancia alguna. La financiarización ha traído consigo que empresas como Uber busquen subir sus acciones, mientras se permiten tener grandes pérdidas económicas en su actividad. Lo relevante son ahora las “expectativas” y no los bienes y servicios. Pero lo clave para el autor es la incorporación de las lógicas de la financiarización en nuestras vidas cotidianas. Y esto sucede a través de la asimilación de los discursos manageriales. La normalización del capitalismo se da por tanto, a través de la incorporación del managerialismo al mundo del trabajo, de la cultura, en la universidad, etc.

Especialmente importante es el capítulo cuatro, en el que Hernández describe el discurso managerial a través de los cambios sociales en el mundo del trabajo. Los cambios en los valores de empresa desde la implementación del modelo “just in time” son recogidos en esta parte de la obra. El autor señala que el managerialismo trajo consigo la sustitución de modelos de empresa jerárquicos por otros en los que importaba la organización en red. Plantea que se empiezan a fomentar valores como la dirección por objetivos, la descentralización productiva, la horizontalidad o el rechazo a la burocracia. La descripción detallada de este discurso será el punto de partida sobre el que se desarrollarán los siguientes capítulos.

Esto sucede en el ámbito de la cultura, sobre el que Hernández hace un repaso temporal. La evolución de la industria cultural desde sus prácticas monopólicas hasta el contexto generado tras la incursión de las nuevas tecnologías, es tomado en cuenta para narrar los cambios culturales en la

producción de cultura. Primeramente con la aparición de los programas de intercambio de archivos y las páginas de descarga y posteriormente, con las bibliotecas digitales, como Spotify o Netflix, que “devaluaron los productos culturales de masas”. El autor toma como referencia a Amazon para explicar esta cuestión, argumentando que estamos ante “la economía del contenedor”. Las empresas ya no distribuyen la cultura, ni buscan a quién la produce, simplemente almacenan contenido, que ponen a disposición de usuarios. Otros ejemplos son Google, Facebook o Twitter, empresas que poseen una gran cantidad de contenido que no han tenido que generar. Este es para Hernández “el capitalismo que viene” y que todavía va más allá con la incursión de las economías colaborativas. En ellas, empresas como Uber o Airbnb ejercen un papel exclusivamente centrado en la mediación. Obtienen pequeñas ganancias de muchas transacciones financieras. Pero lo relevante de este “capitalismo que viene” es que modifica el modelo de trabajo, prescindiendo de los trabajadores. Así como que no responden a dinámicas capitalistas tradicionales basadas en la competencia. Estas empresas no buscan acabar con la competencia, sino “desmontar lo existente”. Con lo que compiten, por tanto, es con antiguos monopolios, con formas tradicionales de entender lo social y con sectores que sí poseían derechos laborales.

El managerialismo también ha llegado al ámbito del conocimiento. Hernández hace un repaso por las nuevas formas de producir conocimiento científico. Las revistas JCR y la ANECA son utilizadas para explicar el proceso de asimilación del capitalismo del siglo xxi en la universidad.

Especialmente preocupante es la incorporación de las lógicas financieras a los servicios públicos. El rechazo a la burocracia se ha ido alimentando en las últimas décadas, pero no para alcanzar sociedades en las que las burocracias hayan desaparecido. Hernández se refiere a este fenómeno argumentando que hoy contamos con la “posburocracia”. “Si para evaluar el trabajo de un médico de la

sanidad pública solo se tiene en cuenta el número de pacientes atendidos por hora (...) es evidente que se están dejando fuera aspectos esenciales de su trabajo”. Las lógicas posburocráticas se incorporan a todo tipo de gestión empresarial, regulando así toda su actividad en base a cuestiones ideológicas. Sin embargo, no solucionan los problemas que generaban las burocracias, sino que los agrava en las nuevas sociedades.

Tampoco la crítica queda fuera del análisis de Hernández. “Los sacerdotes” ya no son capaces de predecir problemas y plantear soluciones a los mismos, ya que el contexto económico es extremadamente complejo e incoherente con la propia ideología capitalista. Los discursos críticos son condenados en estas nuevas sociedades.

Al igual que Sennett, Hernández resume algunas de las características de las nuevas identidades. La identificación del éxito con características derivadas del discurso managerial, tales como ser personas adaptables al cambio o capaces de aceptar la incertidumbre, son tenidas en cuenta por el autor. Pero aún más allá, Hernández identifica las consecuencias de aceptar determinado tipo de identidades en el ámbito de lo político. Así pues, generamos identidades en base a la creación de enemigos y de lo que Hernández llama “lo otro”. Esto es aprovechado por los populismos, entre los que el autor incluye a los partidos neofascistas que están creciendo en Europa.

Hernández concluye su obra recapacitando sobre las resistencias a este capitalismo del siglo xxi que ha permeado en todos los espacios de nuestras vidas. Plantea que la resistencia implica una oposición total a toda una “teología” y por lo tanto, es casi imposible ejercerla.

“Los límites del deseo” es una obra fundamental para comprender las sociedades post-crisis. La necesidad de comprender los fenómenos sociales desde la totalidad del contexto y no desde análisis parciales es abordada por Hernández en este libro de manera muy acertada.

Reseñas de libros e informes / *Book and Report Review*

Mundos Z. Sociologías del género zombi. Mariano Urraco Solanilla; Juan García-García y Manuel Baelo Álvarez (eds). Madrid: Los libros de la Catarata, 2017

César Santos Blázquez

Universidad Complutense de Madrid

lute.csb@hotmail.com

El género zombi está en auge, no hay duda. No se trata de un fenómeno reciente (ya en el primer tercio del siglo xx empezarán los primeros escritos y filmes “oficiales” herederos de las prácticas y creencias de la tradición haitiana), sin embargo, en épocas más actuales, otra perspectiva ha puesto en boga una nueva aproximación al fenómeno al superar la etapa más figurativa y mitológica descubriendo a este ser como un sujeto sociológico. No sólo queda claro con el aumento de la producción gráfica, audiovisual y escrita, sino también con las muestras en la cultura más mundana; a propósito de la ya extendida e importada celebración del día de los muertos (léase Halloween, aquí Día de todos los Santos y Día de los Fieles Difuntos) hemos podido ver desfilar todo un elenco (hordas, dirían algunos) de personas (¿?) caracterizadas de manera idéntica, tanto en aspecto físico como conductual. Es decir, lo más parecido a la concepción que tenemos de lo que es un cadáver en descomposición, putrefacto; en suma, muerto pero vivo, a la vez, pero también como sujeto de dicho colectivo, anulado en su personalidad, despreocupado y sin conciencia, actuando como un autómatas, como un individuo masa, “acrítico”, sugestionable, orientable, “pastoreable” pero, a la par, tremendamente disciplinado con las necesidades inoculadas por entidades interesadas.

Esto sería lo que conocemos comúnmente, en nuestra actual cosmovisión e imaginario colectivo, como “zombi”. Pero, ¿qué es un zombi? ¿Es esa figura de ficción terrorífica o un muerto viviente de la tradición haitiana? ¿Se trata de un nuevo ser apocalíptico que ocupa el foco de las series televisivas más actuales? Lo más probable es que

sea una suma de todo ello pero, superando estas ideas, “Mundos Z. Sociologías del género zombi”, nos propone una manera diferente de interpretarlo y de acercarnos al fenómeno para comprender lo que vendría a ser hoy día esa iconografía así como el ambiente que lo rodea. Esta nueva aportación, de carácter sociológico, nos ayudaría a conocer y discernir esa representación tan lejana y cercana pero, sin embargo, muy presente en nuestros tiempos.

Los doctores Urraco, García-García y Baelo, expertos en el campo de la utopía y distopía (no en vano, el doctor Urraco es el director del Congreso Internacional del Género Distópico), han sabido nutrirse de un amplio y variado grupo de autores especialistas en la materia que han conseguido dar a este libro una visión multidisciplinar abarcando todos los ángulos desde un punto de vista sociológico, filosófico, histórico, demográfico y de análisis cinematográfico.

La originalidad y riqueza de “Mundos Z”, a nuestro entender, radica en varios puntos:

Es el primer libro que trata el género zombi, o género Z, desde una aproximación sociológica. Si hasta ahora la mayoría de los estudios habían ido por el camino de la historia y cinematografía, debemos considerar esta nueva aportación como pionera al centrarse en el zombi como un sujeto sociológico y no como una mera figura antropológica o cinematográfica de terror. Sin duda, esto nos va a facilitar la comprensión del individuo de nuestros días y, por consiguiente, de manera muy sucinta, el funcionamiento de ciertos aspectos de nuestras sociedades, o, mejor dicho, las occidentales. Desde nuestro punto de vista, ésta sería la aportación más importante.

Otro de los elementos que consideramos positivos es que podemos encontrar resortes o, al menos, puntos de apoyo a respuestas de las preguntas que continuamente nos hacemos sin llegar a ningún tipo de clarificación cuando visualizamos filmes de este género, es decir, entendemos que existen lecturas más allá de lo meramente evidente pero no sabemos hasta qué nivel o cómo interpretarlas. Sin embargo, en “Mundos Z” se aportan claves y reflexiones inmersas en introspecciones, a veces, profundas sobre el devenir del individuo como sujeto social y ejemplificaciones de temas de actualidad que nos ayudarán en este menester.

Ya, por último, señalar que se trata de un libro apto para todos los públicos. Puede ser leído desde por personas que no conocen el género o que están empezando a familiarizarse con él, hasta por verdaderos apasionados, expertos y estudiosos de la materia. Para los más interesados será un libro excepcional para zambullirse en explicaciones que profundizan en los hechos históricos y tradicionales del surgimiento del zombi como elemento antropológico. A los más cinéfilos y seriéfilos tampoco decepcionará, verán una explicación no sólo a los fundamentos cinematográficos y simbólicos, sino también un recorrido histórico recopilando el surgimiento y desarrollo del género así como sus principales autores y las características que lo han ido marcando en cada época.

Aquellos que esperen leer un texto donde aparezca el zombi más tradicional no lo tendrán tan fácil puesto que la mayoría de capítulos están mucho más centrados en el aspecto sociológico de esta figura, atendiéndolo como metáfora y alegoría que representaría en tiempos más coetáneos. A pesar de ello, esto no quiere decir que no encuentren dedicación a la figura tradicional así como al recorrido que representó en los espacios cinematográficos y antropológicos más clásicos. Cabe decir, también, que los seguidores de la popular serie “The Walking Dead” verán una amplia referencia a lo largo de toda la obra que favorecerán explicaciones y alternativas a las ideas acometidas tras la visualización de la misma.

Podríamos decir que las fuentes psicosociales y antropológicas de las que bebe el Z actualmente versarían, al igual que lo han hecho a lo largo

de su existencia, sobre los miedos y temores del ser humano, por una parte, y los de los grupos y elementos de poder, por otro. Estos consistirían, básicamente, en las preocupaciones sociales, políticas, económicas enmarcadas en cada época. Es decir, las derivadas de cada contexto sociopolítico en el que se desenvuelven atendiendo al periodo en el que se desarrollan, desde el punto de vista social, y el miedo a la percepción del grupo como una masa.

Además de lo anterior, debemos tener en cuenta que el zombi no sólo es un heredero de la tradición antropológica haitiana sino que también, a su vez, lo es de la judeocristiana en tanto en cuanto visión mesiánica, maniqueísta y posapocalíptica del mundo. En este sentido, también destacamos las bases sociológicas y los esquemas psicocognitivos en los que se desarrolla: la incertidumbre política y económica, la falta de confianza y fe en los sistemas de representación política, en el sistema e, incluso, en el propio ser humano; en suma, y hablando en términos actuales, el hombre posmoderno. Esto favorece el afloramiento de las ideas darwinistas y hobbesianas cuando el individualismo y la desconfianza en las instituciones aumentan la idea de la supervivencia en un mundo hostil; lo que nos convierte en una sociedad de competidores, trasladando, transpolando, los axiomas del sistema capitalista al sistema social (competencia, competitividad, nichos de oportunidades, inversión —en capital humano—), convirtiendo así las sociedades en grupos que zozobran bajo el mar de la supervivencia.

Destacamos, de manera resumida y sintetizada, algunas de las ideas más relevantes desarrolladas a lo largo de los trece capítulos que componen este libro. Urraco Solanilla y García-García van a reconstruir, a partir de los postulados de Jesús Palacios, entre otros autores, la figura del zombi desde un punto de vista sociológico para comprender los nuevos temores, miedos y retos de las sociedades posmodernas. Creemos que es recomendable la lectura del primero de los capítulos y la del quinto a continuación (de los mismos autores) porque la consonancia y el hilo argumentativo se plasman en ejemplos más visuales y comprensibles para el lector. Es bastante interesante

el tratamiento que ambos autores han hecho del término zombi. Partiendo de la idea de Bauman (sociedades líquidas) y de Beck (sociedades del riesgo) los individuos pueden llegar a convertirse en muertos vivientes en los terrenos social y laboral puesto que se está viviendo una época perdida en ideas pretéritas que están vacías, sin contenido, o no necesariamente adaptadas al devenir actual. De hecho, afirman que “el zombi aparece así como una metáfora de casi todo: la manipulación política, el adoctrinamiento televisivo, el consumo desmedido, el conformismo cultural, la alienación urbana y, por qué no, la emigración en masa” (p. 17). En tanto las sociedades (al menos las occidentales y, puede que sea el caso, más la española dentro de las europeas) se mueven en un plano distinto al imaginario deseado y al real, es donde se produciría esa circunstancia que favorecería la producción de un sujeto perdido y que pasaría a englobar el ejército de la masa al no relacionar el mundo en el que se vive con el que se conocía. En este sentido, el fracaso de las instituciones, consideradas hasta ese momento protectoras (o, cuanto menos, amortiguadoras) y baluartes de la estabilidad social, emocional y de las condiciones vitales de los individuos, ha desposeído a los sujetos de las aspiraciones, convirtiéndolos en seres amoldados y amoldables, despersonalizados y “acríticos” que ya no tienen el poder de entender ni de relacionar y, en el caso de que lo tuvieran, han decidido (voluntaria o involuntariamente) prescindir de él para engrosar la sociedad zombificada. Sin embargo, dentro de ese nuevo suceder y panorama, es, precisamente, ese sujeto el que puede reinventarse, una vez más, para escapar de la masa evitando convertirse en un cadáver sociolaboral y político.

Esta aportación entroncará también con las ideas del capítulo de Martínez Mesa, el cual se centrará en analizar cuál es el origen intrínseco de ese miedo personal, haciendo un alegato para superarlo anteponiéndose a ese pesimismo anclado en el hombre posmoderno. Reivindica un papel individual para contrarrestar las preocupaciones subjetivas derivadas de la vida en sociedad —masa— apuntando los ítems sociológicos por los cuales siguen perviviendo esos temores. En suma, saber sobrevivir en un mundo alienado, para no convertirse en ese

sujeto masa, en ese zombi. Y esta es una idea muy importante porque nos llevaría, a nuestro entender, a un planteamiento orteguiano, a ensimismarnos, a preguntarnos si quizá, en cierto modo, prefiriésemos ser zombis en lugar de no serlo puesto que, en muchas ocasiones es mucho más cómodo seguir la corriente que generar una nueva, porque, como escribió Gabriel Sopena: “es más fácil obedecer a un general que saber a qué pueblo condena”.

En una línea similar a la anteriormente comentada, el segundo capítulo nos ofrece una serie de explicaciones para entender las bases y tramas del género en el ámbito cinematográfico pretérito y actual, así como sus elementos simbólicos que rodean a la figura del Z y que nos ayudarían a conectar con la tesis y las ideas que nos proponen Urraco Solanilla y García-García al referirse al Z como una figura posmoderna (en un ambiente “apocalíptico”). Estas explicaciones referirían cómo las situaciones sociales y personales han auspiciado el descontento hacia “las estructuras estatales” (p. 47). Es decir, Pantoja Chaves, de alguna manera, está poniendo encima de la mesa el desencanto de las personas que cayeron en las creencias que recogen las teorías de las expectativas y la de atribución, pero también la crítica de la crisis de ciertos valores que actualmente están en tela de juicio. Y ese descontento queda plasmado en el miedo de ser engullidos, de forma inconsciente, por estructuras o protoestructuras derivadas de las visiones posapocalípticas resultadas, precisamente, de las crisis que se han dado en las dos últimas décadas. Las trayectorias cinematográficas han variado desde sus comienzos pero han ido virando hacia las preocupaciones sociales y el contexto político de época. Algo en lo que también está de acuerdo Meléndez Galán al afirmar que lo que se muestra en pantalla, en parte, no es más que la visión que se tiene acerca del “colapso de las instituciones tradicionales, de los gobiernos y, en definitiva, de la sociedad (p. 163)”, es decir, las preocupaciones sociales posmodernas. Y, cuando eso ocurre, ante un escenario posapocalíptico, son muchos los que encuadran esa situación en un universo distópico, y es, precisamente, en el capítulo de Domingo Valls donde podemos encontrar una gran explicación para entender los conceptos de utopía y distopía, la

historia y etimología del zombi así como la trayectoria que ha seguido éste hasta llegar al “nuevo milenio” haciendo una comparación entre el hambre de carne que tenía el viejo ser hasta el hambre por el consumismo dentro de las sociedades actuales guiadas por las nuevas sociedades neoliberales.

Consideramos, pues, que la figura del zombi se ha convertido en un elemento más vivo que nunca, portador y encarnador de los miedos y temores posmodernos que se ciernen sobre las sociedades en épocas de crisis. Nos sirve para ver cómo los individuos, hijos de su tiempo, del progreso científico y técnico, del consumismo y la globalización pasando por la sociedad red, representa lo que son: la masa. Y ese zombi ha mutado a lo largo de casi

una centuria, desde las concepciones más antropológicas y culturales hasta las actuales, más sociales. Se trata de una alegoría, un producto resultado de la sociedad en la que se vive. Es un sujeto sociológico que encarna no sólo las preocupaciones y desasosiegos derivados del mundo (contextualizado en un determinado sistema político, económico y, por ende social, de cada época referida) sino que también personifica la culpa (la purificación de los pecados representados por el hombre mediante el sufrimiento y la superación de los mismos llevará a una purificación desterrando el mal acumulado creando, así, un hombre y sociedad nuevos) aducida de una visión judeocristiana típica de las sociedades occidentales.

Normas editoriales para colaboradores en la Revista Española de Sociología (RES)

La **Revista Española de Sociología (RES)** es la revista oficial de la Federación Española de Sociología (FES). Es una publicación de la principal asociación científica de los profesionales de la sociología de España, independiente de los poderes públicos y al servicio de la comunidad sociológica.

Los artículos y notas de investigación originales que se reciben para ser publicados en la RES siguen un proceso de selección y evaluación que responde a estrictos criterios de calidad, garantizando en todo momento el anonimato de los evaluadores expertos como de los autores.

I. Secciones de la revista

Artículos. Textos científicos originales cuyos temas se insertan en el ámbito de la sociología con una extensión máxima de 10 000 palabras, incluyendo cuadros, gráficos, notas al pie y referencias bibliográficas.

Notas de Investigación. La RES también publica notas de investigación, cuya extensión máxima será de 5000 palabras, incluyendo cuadros, gráficos, notas al pie y referencias bibliográficas.

Los artículos y notas de investigación recibidos serán sometidos a un proceso de revisión por pares “doble ciego”.

Reseñas. La RES incluye una sección de Reseñas (normalmente de libros, pero que pueden centrarse en encuestas, informes y otros tipos de publicaciones). El texto tendrá un máximo de 2500 palabras, y en la cabecera del texto deberá especificarse el autor, título, editorial, lugar y fecha de la publicación reseñada. El equipo editorial tendrá la potestad exclusiva de encargar las reseñas a miembros de la comunidad sociológica. No se publicarán reseñas no solicitadas expresamente.

Debates. La RES dispone también de espacios abiertos de contenido variable que puede ser dedicado a diferentes secciones. Una de ellas es la de los debates, a los que se invita a los miembros de la comunidad sociológica a proporcionar su opinión experta en relación a diversos temas de máxima actualidad sociológica. Los debates serán encargados por el equipo editorial a un coordinador y cuentan con un espacio limitado.

Números monográficos. En la RES existe la posibilidad de publicar números monográficos. La aceptación de un número monográfico está condicionada por las posibilidades de financiación del coste extra de edición para la revista. Para ello se estudiará la posibilidad de cofinanciación por parte de los coordinadores o grupos de investigación que promuevan el número monográfico. Para obtener información más detallada sobre el proceso de coordinación y evaluación por pares de un número monográfico, los interesados deben contactar con el equipo editorial de la RES en la dirección res@fes-sociologia.com

Secciones monográficas. Finalmente, en la RES existe también la posibilidad de publicar secciones monográficas con un espacio limitado (máximo de cuatro artículos), sujetos a evaluación por pares. Las secciones monográficas se dedican a difundir trabajos de investigación sobre temas de relevancia social,

especialmente los realizados por colectivos pertenecientes a la Federación Española de Sociología como los Comités de Investigación. Esta sección también está abierta a propuestas de la comunidad sociológica. Para obtener información más detallada sobre el proceso de coordinación de una sección monográfica, los interesados deben contactar con el equipo editorial de la RES en la dirección res@fes-sociologia.com

El equipo editorial de la RES puede organizar *calls for papers* para captar artículos en sus monográficos o secciones monográficas sobre temas de relevancia sociológica en la actualidad.

II. Proceso de Evaluación

Para Artículos y Notas de Investigación:

Selección previa. Los originales, anonimizados, serán estudiados por al menos dos miembros del Equipo Directivo o del Consejo Editorial, que comprobarán la adecuación del manuscrito al ámbito temático de la revista, su adecuación a las normas de publicación de la misma y su calidad general. Se excluirán aquellos trabajos cuyo contenido sea ajeno a la sociología, carezcan de la estructura de un texto académico o no cumplan las normas de publicación (puntos 3 y 4 de las Normas para Colaboradores referidas a formato, extensión y referencias bibliográficas). Los autores de trabajos que no superen esta selección recibirán notificación de tal circunstancia.

Evaluación externa. Los originales que superen la selección previa serán evaluados por, al menos, dos especialistas ajenos al Consejo Editorial, de forma anónima. Estos evaluadores emitirán un informe motivado sobre la calidad científica de los textos, recomendando su publicación, con o sin modificaciones, o su rechazo.

Decisión sobre la publicación. El Equipo Directivo decidirá sobre la publicación teniendo en cuenta los informes de los evaluadores externos y recurriendo, en caso de duda, al asesoramiento del Consejo Editorial. La decisión, con sus motivos, será comunicada a los autores con la mayor prontitud posible. Junto a la resolución adoptada, los autores recibirán las observaciones, anónimas, de los evaluadores externos.

Textos a modificar. Los autores de originales publicables a condición de ser modificados dispondrán de dos semanas para comunicar si acceden a realizar las modificaciones. El texto revisado se acompañará de una explicación en nota aparte de los cambios realizados. El Equipo Editorial volverá a considerar el texto a la vista de estas modificaciones, recurriendo si procede al asesoramiento del Consejo Editorial.

Los trabajos presentados a otras secciones de la revista (“Debates”, “Reseñas”) serán evaluados directamente por el Equipo Editorial.

III. Instrucciones para colaboradores en la Revista Española de Sociología

1. Envío de originales

1. El envío de un original a la RES supone la aceptación de sus normas editoriales y de evaluación.

2. Las contribuciones se enviarán a la dirección de correo electrónico res@fes-sociologia.com
3. Deberán acompañarse de una **carta solicitando la publicación**. En la carta se hará constar que no han sido publicadas ni enviadas para su publicación a otra parte, ni lo serán mientras dure el proceso de evaluación en la RES. La Secretaría de la RES acusará recibo de modo inmediato.
4. Deberán enviarse **dos versiones del manuscrito**. Una versión tal y como el autor desearía que se publicara (incluyendo los agradecimientos, menciones a la financiación del trabajo y la dirección electrónica de contacto); otra anonimizada, en la que se supriman todas las referencias que permitan la identificación directa del autor o inferir su identidad.
5. En documento aparte se harán constar las **direcciones postales de los autores, datos sobre la afiliación institucional de los autores** (Centro-Institución-País), una breve **nota biográfica** de cada uno, de no más de 150 palabras, la cual incluirá el nombre completo, la filiación institucional (nombre completo y oficial de la institución, seguido del país entre paréntesis), los grados académicos más altos y la institución o instituciones donde se obtuvieron, el cargo o tipo de contratación actual, un listado con las principales publicaciones y las áreas de investigación principales. La RES se reserva el derecho de publicar dicha nota biográfica, completa o resumida.

2. Lenguas de la revista

La RES publica artículos en los idiomas español e inglés.

Es posible solicitar la evaluación de manuscritos originales en inglés, portugués y francés y en cualquiera de las lenguas oficiales de las Comunidades Autónomas del Estado Español, ofreciendo a los autores la posibilidad de que traduzcan sus artículos una vez han sido aprobados para publicación. En todo caso, los autores deben responsabilizarse de la traducción del artículo al español o inglés una vez evaluado.

La edición on-line de la revista ofrece la posibilidad de publicar la versión del artículo en su lengua original, además de la versión en español o inglés.

3. Formato y extensión de los artículos

1. Los textos se presentarán en formato Word, a doble espacio, con un tipo de letra Times New Roman de tamaño 12.
2. El texto de los artículos tendrá una extensión máxima de 10 000 palabras, incluyendo cuadros, gráficos, notas al pie y referencias bibliográficas. Las notas de investigación, un máximo de 5000, incluyendo también cuadros, gráficos, notas al pie y referencias bibliográficas. La RES, como revista de la Federación Española de Sociología, publica textos de sociología, en cualquiera de sus campos de especialización.
3. Los artículos y notas de investigación llevarán **el título original y traducido al inglés**. Irán precedidos de un **breve resumen** de entre 100 y 150 palabras, bajo el cual se añadirán **5 palabras clave**. Resumen y palabras clave vendrán a continuación **traducidos al inglés**.

4. En lo que se refiere al **estilo del texto** del manuscrito que se envía, se debe:
 - a) Emplear un solo tipo y tamaño de letra: Times New Roman 12.
 - b) No justificar el texto.
 - c) No sangrar el comienzo de los párrafos.
 - d) Todas las abreviaturas estarán descritas la primera vez que se mencionen.
5. Los distintos apartados del texto **no deben ir numerados** y se escribirán como sigue:
 - (a) **MAYÚSCULA NEGRITA, espacio arriba y abajo**
 - (b) **Minúscula negrita, espacio arriba y abajo**
 - (c) *Minúscula cursiva negrita, espacio arriba y abajo*
6. Todas las **tablas y gráficos** estarán numeradas correctamente (números arábigos para tablas y gráficos).

Las imágenes o gráficos deben deberán aportarse en un **fichero individual** (en su formato original: excel, jpg, tif, png, avi, pdf, ... en color o en blanco y negro) con la máxima calidad (300ppp). Llevarán un título conciso y estarán debidamente numeradas. En el cuerpo del texto se indicará donde se colocará cada imagen con la indicación [FIGURA 1 AQUÍ]

Leyenda:

Figura 1 Título de la tabla (Times New Roman, tamaño 11)

Fuente: Esta es la fuente (Times New Roman, tamaño 11)

Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones o de otra procedencia (bibliotecas, archivos...) y de citar correctamente dicha procedencia de la siguiente manera en el pie de la imagen: © [Poseedor de los derechos].

Las **tablas** deberán insertarse en su lugar en el texto.

Leyenda:

Tabla 1 Título de la tabla

Fuente: Esta es la fuente

7. Las **notas al texto** se numerarán correlativamente con formato de número arábigo y se situarán **a pie de página**.
8. **Los agradecimientos y menciones a la financiación de las investigaciones** sobre las que se basan los trabajos publicados se incluirán en la primera página del artículo en un párrafo aparte.
9. **Nota importante:** Los textos que no se ajusten al formato de la revista serán devueltos a sus autores para que hagan los oportunos cambios.

10. Citas y referencias bibliográficas

10.1. Sistema de citación APA (American Psychological Association):

Las citas en el texto se harán siguiendo el modelo APA.

Citas de un solo autor/a: Se indica entre paréntesis el apellido del autor/a, seguido del año y en su caso de la página de publicación. Ej.: (Simon, 1945)

—Si el nombre del autor o la fecha aparecen como parte de la narración, citar únicamente la información ausente entre paréntesis. Ej.: Simon (1945) afirmaba que

Citas de múltiples autores/as: Los documentos con dos autores se citan por sus primeros apellidos unidos por “y” (Leiter y Maslach, 1998). Para los documentos con más de dos autores se abreviará la cita indicando solamente el apellido del primer autor seguido de “et al.” Ejemplo: Kahneman et al. (1991)

10.2. Sistema de referenciación APA

Las referencias bibliográficas se insertarán al final del texto siguiendo el orden alfabético de los autores, y salvo en el caso de libros indicarán las páginas inicial y final.

Su estructura debe ser la siguiente:

a) Libros:

Thomas, W. I., Znaniecki, F. (1984). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Illinois Press.

b) Artículo de Revista:

Un solo autor:

Ku, G. (2008). Learning to de-escalate: The effects of regret in escalation of commitment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 105(2), 221-232.

Dos autores:

Knights, D., Willmott, H. (1989). Power and subjectivity at work: From degradation to subjugation in social relations. *Sociology*, 23 (4), 535-558.

Más de dos autores:

Van Vugt, M., Hogan, R., Kaiser, R. B. (2008). Leadership, followership, and evolution: Some lessons from the past. *American Psychologist*, 63(3), 182-196.

c) Capítulo de un libro:

Labajo, J. (2003). Body and voice: The construction of gender in flamenco. En T. Magrini (Ed.), *Music and gender: perspectives from the Mediterranean* (pp. 67-86). Chicago, IL: University of Chicago Press.

d) Referencias de internet:

Spencer, H. (2001). The Sociology of Herbert Spencer (en línea). <http://www.spencer.info/sociology/opus5.pdf>, acceso 1 de Abril de 2011.

Se ruega a los autores de los originales enviados que adapten su bibliografía al modelo APA. Los textos que no se ajusten a este formato serán devueltos a sus autores para que hagan los oportunos cambios.

IV. Corrección de pruebas

El autor cuya contribución haya sido aceptada recibirá las pruebas de imprenta en formato PDF. Para su corrección tendrá un plazo de 7 días. Es responsabilidad del autor la consulta del correo electrónico. Si no se obtuviese respuesta en el plazo fijado, se considerará que el autor no tiene nada que corregir.

V. Derechos de copia

Todos los derechos de explotación de los trabajos publicados pasarán a perpetuidad a la Federación Española de Sociología. Los textos no podrán publicarse en ningún formato, impreso o electrónico, salvo con autorización expresa de la FES, siempre citando su procedencia. La FES podrá difundirlos por cualesquiera medios, impresos o electrónicos, y disponerlos para consulta on line, impresión en papel o descarga y archivo. Los autores conservan la propiedad intelectual de sus obras, que podrán ofrecer en sus webs personales siempre que remitan a la publicación en la RES y añadan el enlace a la web de la RES.

DEBATE / CONTROVERSY

Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar / *The effects of economic crisis on the school system*

Introducción al debate “Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar” / *Introduction to the controversy ‘The effects of economic crisis on the school system’*

Julio Carabaña

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; José Manuel Lacasa

La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos? / *How can we explain the enrollment trends in Catalan university?*

Helena Troiano; Dani Torrents

La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte / *University bet in working class young people. Between social promotion and a lack of prospect*

Delia Langa-Rosado

¿Menguará la escolarización cuando crezca el empleo? / *Will school enrollment drop if employment increases?*

Julio Carabaña

RESEÑAS DE LIBROS E INFORMES / BOOK AND REPORT REVIEW

Sociólogos contra el economicismo, de Enrique Gil Calvo (coord.)

Daniel Candil Moreno

Memorias para hacer camino. Relatos de vida de once mujeres españolas de la generación del 68, de Julia Varela, Pilar Parra y Alejandra Val Cubero

Constanza Tobío

Los límites del deseo. Instrucciones de uso del capitalismo del siglo XXI, de Esteban Hernández

Elena Gil Moreno

Mundos Z. Sociologías del género zombi, de Mariano Urraco Solanilla; Juan García-García y Manuel Baelo Álvarez (eds.)

César Santos Blázquez



FES

Federación Española de Sociología

<http://www.fes-sociologia.com/>