

# La educación ante la crisis: una reflexión crítica<sup>1</sup>

Antonio Antón

Universidad Autónoma de Madrid<sup>2</sup>

## 1. Introducción

El hilo conductor de este texto va encaminado a señalar, en primer lugar, que, a pesar del incremento generalizado de la educación en España en las tres últimas décadas y del gran avance en términos generacionales y de igualdad de sexo, persisten grandes bloqueos en la mejora de la igualdad de oportunidades, particularmente, atendiendo al criterio del origen socioeconómico y étnico del alumnado. La desigualdad de oportunidades educativas está afectando no sólo a la calidad de la fuerza de trabajo sino, sobre todo, a la desigualdad en la sociedad y puede conllevar problemas de integración social. La dimensión de esos problemas educativos y la dinámica social generada está configurando un nuevo ciclo socioeducativo en España.

En segundo lugar, a partir de ese diagnóstico y, en particular, ante la diferenciación social derivada de diferentes itinerarios y niveles educativos y por la doble red escolar –privada y pública-, se profundiza en una respuesta clave: la importancia del refuerzo de la escuela pública, como garantía de igualdad e integración social.

En tercer lugar, se evalúan las políticas educativas oficiales que son insuficientes para hacer frente a la dimensión y profundidad de esos problemas y poder corregirlos de forma progresiva. La simple inercia institucional y normativa, junto con un menor impulso transformador de la comunidad educativa, conlleva el traslado de la responsabilidad y el esfuerzo educativos hacia los alumnos y sus familias, a la propia sociedad, que deben ‘adaptarse’. La particularidad es que cada segmento tiene diferentes recursos y oportunidades y se produce mayor fragmentación social. Así, se explica la dinámica hacia la desigualdad educativa, sus causas y condicionamientos y se plantean diversas líneas de reflexión sobre cómo abordar los problemas educativos y qué orientación es la más adecuada para garantizar la igualdad y la calidad, para todos, de la enseñanza. Además, se valora el carácter regresivo de las principales propuestas ministeriales de reforma educativa.

Este análisis forma parte de una investigación más amplia sobre la “Reestructuración del Estado de bienestar”, también publicada recientemente, que explica las tendencias del modelo social europeo y las políticas públicas y evalúa el pensamiento social de la izquierda, necesitado de una reflexión crítica y una profunda renovación. La idea básica es la igualdad que, junto con la libertad y la solidaridad, forma parte de la identidad de la izquierda y los sectores progresistas desde hace más de dos siglos. Estos valores

---

<sup>1</sup> Ponencia marco en el Foro educativo de IU: *Repensar la educación desde la izquierda. Repensar la izquierda desde la educación*, Madrid, mayo de 2010. Desarrolla y actualiza las conclusiones del libro *La educación ante la crisis* (2009), editado por la Fundación 1º de Mayo, de CC.OO.

<sup>2</sup> Profesor de Sociología de la Educación en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.

fundamentales hay que reinterpretarlos, buscar un nuevo equilibrio entre ellos y proyectarlos socialmente.

Esta evaluación de la realidad social y educativa exige una fundamentación empírica rigurosa, una nueva interpretación de algunas ideas básicas, como equidad y mérito, señalando sus relaciones y significados según los contextos. Además, es necesaria una explicación de la doble relación de la educación con el empleo y con su papel en la distribución de posiciones sociales. Aquí, solamente señalo las ideas más relevantes sobre el diagnóstico y me detendré en las consecuencias de la doble red escolar y la inadecuación de las políticas educativas dominantes.

## **2. Enfoque teórico y diagnóstico**

En primer lugar, señalo, brevemente, algunas cuestiones teóricas desarrolladas en el libro. Se evalúa la teoría de capital humano, nuevamente hegemónica, desde una perspectiva crítica, al subordinar la educación a la economía, con un componente más jerárquico y selectivo, e infravalorar su función social, igualitaria, cívica y democrática. Se exponen los límites de otras teorías alternativas –el idealismo de la teoría interaccionista, o el determinismo de las de reproducción cultural-. Y se explica el enfoque teórico y sociológico de esta investigación cuyo eje central es la igualdad. Favorecer la igualdad de oportunidades es uno de los factores fundamentales de legitimación de la escuela. La educación tiene dos funciones básicas que se deben combinar. 1) Económica: Preparación para el empleo. 2) Sociocultural: integración social y cultural, valores democráticos y de igualdad y convivencia inter-étnica y ciudadana. Los objetivos de mejorar la calidad de la fuerza de trabajo y de promover la cohesión social son fundamentales, todavía más en este contexto de crisis socioeconómica. No hay oportunidades *sin* educación. Pero la educación no asegura ni la movilidad laboral ascendente ni la reducción de las desigualdades sociales. La educación es una condición ‘necesaria’ pero ‘no suficiente’ para el ascenso social y ocupacional. Puede haber un aumento educativo de las clases populares, imprescindible. Pero, si las clases medias y altas lo incrementan mucho más, las distancias se amplían, no se reducen. El factor clave vuelve a ser la igualdad de oportunidades, no sólo débil –sólo para el acceso- sino fuerte, en el sentido de remover los obstáculos externos – condiciones socioeconómicas y familiares- que condicionan toda la senda educativa, además de evitar privilegios por arriba. Desde esa perspectiva hay que adecuar el sistema educativo. Además, la igualdad en la enseñanza, con la correspondiente acción compensadora y de atención a la diversidad, debe ser paralela y estar vinculada con la acción igualitaria en la sociedad.

En segundo lugar, explico los principales problemas de la educación desde este enfoque de la igualdad.

Primero, hay un relativo consenso sobre la existencia de algunos déficits: elevado fracaso escolar y abandono escolar prematuro, así como la insuficiencia de la formación profesional –y continua-. Las discrepancias aparecen al definir su importancia, su relevancia respecto a qué enfoque y la gravedad de sus consecuencias para determinados sectores sociales. El diagnóstico, a veces, está condicionado por intereses políticos para restar o dar credibilidad a una determinada gestión. Es el caso del catastrofismo de la derecha achacando los males a la escuela comprensiva –LOGSE del PSOE-.

Tampoco tiene sentido no reconocer que existen problemas educativos graves. Esas deficiencias existen y, sobre todo, influyen en la peor inserción sociolaboral, con trayectorias inseguras y estancadas, del tercio social inferior, las capas subalternas precarias e inmigrantes, y parte del sector intermedio de clases trabajadoras estables. Afectan de lleno a la desigualdad en la sociedad y pueden constituir graves problemas para la cohesión social y la convivencia. Además, su dimensión se amplía si se compara con el hecho de que las clases medias y altas han avanzado mucho más en educación superior y universitaria y se han distanciado más de ese tercio inferior, aunque persistan problemas de falta de excelencia educativa.

Segundo, otro factor de desigualdad educativa es la segmentación por redes escolares: pública y privada –concertada y no concertada-. Como se sabe, la media estatal está en torno a dos tercios de alumnos en la escuela pública y un tercio en la privada –mayoritariamente concertada y gestionada por la jerarquía católica-. En la primera, la gran mayoría procede de las clases subordinadas –incluidos inmigrantes- y en la segunda de las clases medias urbanas. Pero en los municipios de más de 100.000 habitantes se distribuyen casi a la mitad, y en los grandes centros metropolitanos, como Madrid y Barcelona, la escuela pública es minoritaria, con poco más de un tercio de alumnos. Ello significa que, en las zonas de mayor dinamismo económico, segmentación sociolaboral y de rentas y diversidad étnica, se está consolidando el trasvase de una parte del alumnado de clases trabajadoras a los centros privados-concertados, quedando los centros públicos para el tercio social inferior, con más heterogeneidad cultural y mayores dificultades educativas.

Este proceso, en territorios como Madrid, está reforzado por el apoyo institucional y financiero y el amparo ideológico del Gobierno autónomo de Esperanza Aguirre. Esa tendencia supone que en las zonas de mayor desigualdad socioeconómica y diversidad cultural se deteriora la escuela pública, tiene una sobrecarga educativa y se debilita su función de integración social. Deja de ser vertebradora de la igualdad de oportunidades de la sociedad y se le presiona para acentuar la función de control social, con mayor disciplina y segregación, y como adaptación de su alumnado a un empleo precario y poco cualificado. Se abre una brecha más entre las propias clases trabajadoras dejando aislado al sector más vulnerable o ‘diferente’. Hay más desventajas comparativas para los sectores populares precarios e inmigrantes, riesgos de descenso para el sector intermedio de clases trabajadoras autóctonas y estables y mayores oportunidades y privilegios para las capas acomodadas. Es una dinámica socioeducativa de fondo que no se reconoce oficialmente. El refuerzo de la calidad y el carácter inclusivo de la escuela pública, precisamente en las zonas y barrios más segmentados, es clave para la igualdad, la cohesión social y la convivencia democrática. Existen intereses sociales, económicos y eclesiásticos que dificultan un acuerdo progresivo sobre la enseñanza. Pero la inercia de esa tendencia agrava la desigualdad educativa y social. Frenarla significa un fuerte impulso a la escuela pública, laica e igualitaria, que no sólo está lejos de concretarse sino que hay tendencias en sentido contrario.

Tercero, se encuentra la reforma universitaria –Plan Bolonia- explicada por su carácter ambivalente. Admitiendo algunos aspectos positivos y neutros, destacados institucionalmente –homologación de títulos y movilidad-, el

aspecto significativo a comentar es su componente jerárquico, selectivo y mercantil, que aparece obscurecido. Significa mayores dificultades para la graduación universitaria de jóvenes de clases populares. Se establecen mayores barreras selectivas, especialmente, para los estudios de postgrado, claves para acceder al empleo cualificado y pertenecer a las élites gestoras y profesionales. Con el pretexto de la excelencia –necesaria para un conocimiento experto- persigue un mayor distanciamiento de alumnos y alumnas provenientes de las clases medias y altas con mayor capacidad de inversión en capital humano y relacional. Está por ver el incremento de esa excelencia para la minoría que alcanza el postgrado -10%-. Pero, está claro el aumento de la desigualdad de oportunidades en la educación superior para jóvenes de clases trabajadoras, incluso de parte de clases medias, especialmente chicas, cuyo ascenso anterior corre el riesgo de revertirse, con una desvalorización de los títulos de grado. Este proceso selectivo se justifica con la idea de la ‘sobrecualificación’. Así, con la teoría del capital humano y dado el escaso empleo cualificado –menos de la cuarta parte-, se dice que sobran graduados universitarios y no tiene sentido económico la inversión pública. Sí lo tendría la inversión privada, con prolongación de estudios de postgrado, más mercantilizados, como ventaja comparativa para pertenecer a esa élite. Esta dinámica abre una mayor diferencia en las oportunidades entre los estudiantes de las clases trabajadoras, sometidos a mayores dificultades y esfuerzos adicionales, y los de las capas medias y altas que confían en sus mayores ventajas socioeconómicas. La igualdad de oportunidades y la equidad se deterioran y el auténtico esfuerzo meritocrático se desvirtúa. Esta reforma universitaria busca su legitimidad en el consenso político europeo, aunque ha sido contestada por sectores estudiantiles, a veces, de forma esquemática. Es necesario un debate amplio y plantear su reorientación. Es esencial superar esa desigualdad que dificulta el ascenso social y ocupacional de estudiantes de capas populares intermedias –el tercio inferior no tiene acceso a la educación superior- en desventaja competitiva con las clases privilegiadas.

Por consiguiente, en los últimos años se percibe un deterioro de la igualdad en el sistema educativo y, ahora, con la crisis del empleo se acrecientan sus consecuencias negativas. Se profundiza la tendencia a la diferenciación, segregación y selectividad, que influye en varios planos y ámbitos: 1) en las capas desfavorecidas –gran parte inmigrante, pero no sólo- con un alto fracaso escolar y abandono prematuro de la escuela –de los mayores de la UE-27-; 2) la segmentación entre clases populares y clases acomodadas a través de la doble red educativa –pública y privada-, con la consolidación del trasvase hacia la privada concertada del sector intermedio de las grandes ciudades; 3) la diferenciación entre clases trabajadoras y clases medias-altas con una mayor selectividad para terminar la educación superior y, sobre todo, el postgrado, posición que corresponde al deseo de estas últimas de mantener sus distancias y privilegios. Además, esa desigualdad se incrementa y agrava ya que, por un lado, en el extremo del tercio inferior persiste el estancamiento del fracaso escolar con ausencia de expectativas laborales seguras y ascendentes y, por otro lado, se ha producido un evidente ensanchamiento e incremento educativo del tercio superior que pugna por el empleo de calidad. En el tercio intermedio se evidencian riesgos de bloqueos frente a las expectativas ascendentes anteriores.

Vamos a profundizar en un aspecto fundamental: la tarea de integración social e igualdad de la educación frente a las tendencias segregadoras, en particular, por la diferenciación de la doble red escolar.

### **3. Escuela pública, integración social e igualdad**

Se abre una dinámica en que los centros escolares ya no recogen toda la 'diversidad' social y étnica de la propia sociedad cercana. Las capacidades relacionales a adquirir se ven de distinta forma según los diferentes grupos sociales. La parte más acomodada y elitista considera la 'relación' con los sectores de origen socioeconómico más bajo o 'diferentes' un problema y su opción tiende a conseguir relaciones más 'homogéneas', dentro de su mismo segmento superior. Sin el colchón, ampliamente mayoritario, de los alumnos autóctonos de clases trabajadoras, integrados culturalmente, la separación del tercio inferior, con una gran fragmentación interna y fuerte presencia inmigrante, puede provocar a medio plazo conflictividad y dificultades de cohesión y vertebración social y laboral. Hoy todavía no existen conflictos abiertos, con reacciones violentas, posiciones antisociales o reafirmación identitaria fundamentalista. La actitud general es de intento de integración escolar y social con la perspectiva de ascenso socioeconómico. Pero se pueden generar dinámicas de frustración social, especialmente a la llegada de esos adolescentes a un mercado de trabajo bloqueado. Y sin perspectivas de cambio hacia un sistema educativo más igualitario y de mejor calidad, la extensión de la preocupación por el itinerario educativo y relacional en la escuela puede concluir en una respuesta individual de 'sálvese el que pueda'... y unos pueden salvarse mejor que otros. Lo que podría llevar a sectores marginados a posiciones grupales reactivas a la escuela y a la propia integración social. El contexto de crisis económica y el cambio de la actitud de sectores significativos de la sociedad receptora pueden también reforzar más una tendencia u otra, hacia la separación o la integración.

En consecuencia, la escuela debe reflejar en su composición, precisamente, una 'diversidad' similar a la de la sociedad, en términos de estatus social, origen nacional y sexo. Es un elemento de aprendizaje y preparación de la integración social y la convivencia en esa misma sociedad. El aprendizaje y la adquisición de habilidades relacionales, la gestión de las diferencias y los conflictos y la convivencia cívica es un componente fundamental en la función integradora, igualitaria y democrática de la escuela. Sin embargo, la segmentación escolar refleja y consolida la estratificación en la sociedad y genera dinámicas de segregación y exclusión social, cultural y espacial. Una buena experiencia integradora, igualitaria, de convivencia intercultural y de respeto a la diversidad puede constituir una 'capacidad relacional' clave y positiva en la educación, para capacitarse en la resolución de los asuntos y relaciones complejas de la vida moderna, particularmente en las grandes ciudades, y aprovechar todas sus potencialidades. Entronca con los objetivos universales de igualdad de oportunidades de la escuela. Más allá de los limitados apoyos a la tradicional 'atención a la diversidad' y la 'acción compensadora', en estos años, se ha ido configurando una problemática más profunda que requiere un replanteamiento y profundización de esos mecanismos integradores que, a menudo, se han quedado en la retórica. Por consiguiente, es necesario un fuerte compromiso social e institucional para

ofrecer el suficiente refuerzo y apoyo dentro y fuera de la escuela a ese objetivo fundamental de equidad, igualdad de oportunidades e integración social.

La variable de la opción política dominante en los gobiernos autónomos –una vez transferidas las competencias en educación- o de la normativa estatal tiene una influencia importante. Así, las opciones políticas clásicas de la derecha –incluidas las nacionalistas- apoyan más a la escuela privada que las de la izquierda, dentro del consenso de ambos bloques, en estas décadas, de la persistencia de las dos redes y la consolidación del bloque de la privada. Pero el acuerdo general en el ámbito político sobre la diferenciación de dos tipos de ofertas educativas no explica las diferencias sustanciales entre poblaciones más o menos grandes y heterogéneas. Cuando se incrementan las desigualdades por arriba, con clases acomodadas e ilustradas, y por abajo, sectores precarios, inmigrantes y con especiales dificultades educativas, y se mantiene la misma inercia institucional, la escuela pública se debilita: las clases medias, primero, y sectores intermedios después, tienden a trasladarse a la escuela privada, o bien a una escuela pública más homogénea de población autóctona ‘intermedia’. Esa variación de las bases de apoyo y la participación de las distintas clases sociales en cada una de las dos redes, en particular en esos municipios y barrios más diversos y desiguales, son algo autónomas de las retóricas ideológicas. Se asientan en criterios ‘pragmáticos’ de esos segmentos sociales, de sus intereses inmediatos ante la percepción de la ausencia de suficientes garantías para la escuela pública, y condicionan a su vez a las instituciones y los gobiernos de turno.

Esa tendencia tiene su reflejo entre la base social de la izquierda. Así, el partido socialista, junto con la preocupación por el voto de las clases medias o el electorado de centro, tiende a favorecer la consolidación de la escuela privada donde es más apremiante la demanda de diferenciación respecto de la pública. Es, precisamente, en esos grandes núcleos metropolitanos donde se ha producido, en la mayoría de las élites políticas, la dilución de cierta retórica socialdemócrata tradicional de considerar la escuela pública el instrumento fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades. A su vez, existe una asunción más expresa del positivo papel de la escuela privada concertada, a la que se le empieza a denominar, en el mismo plano que la escuela pública, como subvencionada con fondos públicos.

En ese sentido, se produce un cambio de discursos. A la tradicional distinción entre escuela ‘pública’ –de la red estatal- y ‘privada’ –control privado-, aunque esté subvencionada, se comienza a establecer la diferenciación entre, por un lado, ‘centros sostenidos con fondos públicos’, por tanto, incorporando a la idea de ‘pública’ la privada concertada -con el 94% del total- y, por otro lado, la escuela privada sólo con la no concertada ni subvencionada, muy minoritaria -en torno al 6%-. Las funciones centrales de la educación, basadas en la escuela pública, con una posición subsidiaria de la concertada, se traspasan formalmente también a la privada-concertada en pie de igualdad. Aunque en esa escuela permanece –y se refuerza- el control privado, sobre todo, en la selección del alumnado, la contratación del profesorado y la orientación curricular.

Además, se produce un cambio desde el carácter fundamental de la educación como derecho social fundamental –también como deber cívico-, a garantizar por la administración pública y cuya responsabilidad última es la

propia sociedad y sus instituciones democráticas, hacia su función instrumental como 'servicio público' que se puede financiar públicamente pero cuya 'gestión' se puede privatizar y regular según la 'competencia del mercado'. Esa menor 'interferencia' de las instituciones públicas, coherente con el pensamiento neoliberal, quiere dejar libre la 'espontaneidad' de los agentes educativos y las familias para configurar la 'oferta educativa'. Se diluyen las responsabilidades institucionales y sociopolíticas para garantizar la igualdad de oportunidades y la función integradora y de aprendizaje –académico y relacional- del sistema educativo. Ese discurso, también defendido desde posiciones social-liberales o de tercera vía, justifica la conformación de su propia red educativa a los sectores acomodados y dominantes, para garantizarse la reproducción de sus privilegios, pero consolida la segmentación escolar y dificulta la cohesión social. La desigualdad socioeconómica y de poder de la propia sociedad se pretende imponer más claramente en la escuela que, en gran medida, todavía es un ámbito socializador más igualitario –al igual que otros ámbitos de los derechos sociales como la sanidad-.

El factor más relevante para explicar las distintas proporciones de las dos redes, explícitas en ámbitos territoriales y demográficos distintos, es el proceso de adaptación a la estratificación social y la respuesta de los diferentes grupos sociales, esquematizados aquí entre los tres tercios de la población y el distinto origen nacional, frente a los riesgos percibidos de movilidad social descendente. La escuela debilitaría su fundamento igualitario y se adecuaría a las desigualdades entre los diferentes grupos sociales. En los grandes núcleos urbanos existe mayor diferenciación social. Ese factor puede ser no problemático si no existiera una fuerte jerarquización social; podría ser incluso un componente positivo del que extraer elementos valiosos a través del respeto y el reconocimiento de las diferentes opciones de mestizaje, interculturalidad y convivencia en la diversidad, junto con la reafirmación en unos valores universales. No obstante, la fragmentación social puede tener implicaciones más problemáticas, particularmente, en un contexto de falta de suficiente apoyo institucional y recursos económicos y sociopolíticos a los procesos de integración e igualdad social, cultural y laboral basados en una escuela pública integradora y una política global igualitaria, superando los pretextos relativistas.

Así, en ausencia de un poderoso de apoyo sociopolítico e institucional al sistema público y de desarrollo de la igualdad de oportunidades educativas y laborales, las familias están más 'abandonadas' o son más 'libres' –según cada categoría social- para 'decidir' sobre su responsabilidad en las trayectorias escolares y, después, laborales de sus hijos. Y se deslizan hacia la prioridad de la pugna competitiva, individual o grupal, según sus propios recursos. La cuestión es que éstos son desiguales según el estatus socioeconómico y las capacidades 'relacionales' de cada individuo y grupo social. Este desplazamiento de la responsabilidad desde las instituciones y la sociedad en su conjunto, hacia la familia, en un contexto de desarrollo de la desigualdad social, perjudica la equidad y la escuela pública. En la trayectoria educativa priman los recursos socioeconómicos individuales desiguales sobre el objetivo de una escuela igualitaria y una dinámica solidaria. Y una salida problemática es hacia el refugio defensivo en grupos de afinidad étnica frente a la escuela, diferente a las relaciones de apoyo y reciprocidad con una perspectiva integradora.

En esas grandes poblaciones aumenta la diferenciación por arriba con sectores acomodados y elitistas que exigen la conservación de privilegios escolares y profesionales. También se amplía la fragmentación por abajo, entre las clases trabajadoras, no sólo entre el tercio de capas intermedias y estables y el tercio de capas precarias, sino en el interior de cada una de ellas, según trayectorias ascendentes o descendentes y el origen cultural o étnico. Son zonas urbanas más dinámicas, con mayores oportunidades y mayores riesgos, fragmentándose las condiciones y expectativas socioeconómicas y culturales. La escuela pública deja de ser un eje vertebrador de esa dinámica integradora y de cohesión social de la mayoría de la población y, particularmente, de las clases trabajadoras. Las bases de la solidaridad social se resquebrajan. Ante la percepción de mayores riesgos sociales, muchas veces artificialmente alimentada, y sin suficientes garantías institucionales para asegurar la movilidad social ascendente, la segmentación educativa penetra y se afianza en el interior de la escuela.

El elemento agravante, en esas zonas y en el nuevo contexto de crisis económica, es la posible segregación del tercio inferior, con dificultades educativas especiales y con amplia composición inmigrante. Esa dinámica añade dificultades para la cohesión social por la persistencia de bloqueos y conflictos en las trayectorias laborales y la convivencia social, particularmente en el interior de las capas subalternas y entre distinto origen social y étnico. Esa tendencia se ha ido consolidando en estos años, ahora muestra una mayor tensión y se puede acelerar, ya que ante el deterioro actual del empleo y el riesgo de dificultades para la inserción socio-profesional o con trayectorias laborales estancadas o descendentes, también cambian las expectativas ligadas a la escuela. Así, se pueden generar conflictos adicionales en la escuela pública que alimenten esa segregación social hacia auténticos guetos escolares y la huida de la mayoría de población autóctona, no solo de capas medias –ya amplia- sino también de sectores intermedios, hacia la escuela privada, creándose una mayor ‘demanda’ de la misma. Ante esa dinámica los actores políticos y agentes educativos se tendrían que definir, bien con la adaptación y representación de esa corriente, bien desarrollando las garantías de una escuela pública de calidad. Es evidente la opción de las derechas de profundizar esa tendencia de refuerzo de la escuela privada y sus consecuencias segregadoras y de mayor dificultad para la escuela pública. Pero la reforma educativa propugnada desde el Gobierno socialista tiende a debilitar la función integradora de la escuela pública, precisamente en las zonas de mayor estratificación social, complejidad y diversidad cultural y dificultades educativas.

Estamos en un cambio de ciclo socioeducativo. El pacto constitucional y político de la diferenciación social en una doble red escolar, con fuerte presencia y privilegios de la privada-concertada pretendía salvar los intereses de la derecha académica (eclesiástica) y beneficiaba particularmente a las capas medias y altas. En las décadas pasadas, el incremento educativo general y la ampliación de la escolarización del alumnado de las clases trabajadoras, fundamentalmente en el ámbito público, ha prestigiado a esta red pública, legitimada en la mayoría de la sociedad y entre el profesorado y el alumnado. En los últimos años se han producido importantes cambios socio-demográficos y, con la crisis del empleo, nuevas brechas sociales y dificultades de inserción social y laboral de los jóvenes. La inercia institucional, el déficit

presupuestario y de recursos educativos, junto con la sobrecarga y el desamparo a la escuela pública y a su profesorado ante esas nuevas dificultades, están rompiendo ese equilibrio relativo en perjuicio de la escuela pública en las ciudades más relevantes. La posición gubernamental trata de institucionalizar, consolidar y dar coherencia discursiva a un nuevo reequilibrio, con hegemonía de la escuela privada en las zonas más pobladas, estratificadas y diversas. Ello significa segregación respecto de las capas precarias y la mayoría inmigrante, consolidación de la desigualdad social y la incertidumbre de sus perspectivas sociolaborales y, al mismo tiempo, riesgos para la integración social y la convivencia intercultural. También conlleva una regresión del discurso de la prioridad por una cultura democrática, igualitaria y solidaria o, simplemente, de la cohesión social, y se afianza la idea de la calidad selectiva de la enseñanza. Se priorizan las supuestas garantías de éxito escolar y ascenso social de las capas acomodadas, con mayor homogeneidad cultural y relacional. Pero ello les supone mayor separación social, desigualdad e inadaptación ante la complejidad de la sociedad moderna, que pueden generar comportamientos elitistas y autoritarios.

Las demandas de mayor educación se generalizan. No obstante, su interpretación para los diferentes grupos sociales y su plasmación puede ser desigual y contradictoria. La situación actual exigiría una apuesta firme, fuerte y prolongada por la igualdad y la integración social y cultural, con el eje central del apoyo de una escuela pública reforzada. En su ausencia, la dinámica dominante es la 'privatización' de los esfuerzos familiares, la competencia con los recursos socioeconómicos y relacionales desiguales de cada cual, o bien la propia diferenciación entre escuelas públicas (o aulas). Ello significaría una 'adaptación' de la escuela a la realidad social segmentada y su fracaso como elemento de cambio y promoción de igualdad de oportunidades para todos. En este contexto de crisis económica y del empleo, de riesgos de mayor segmentación y fragmentación social, esa dinámica conservadora y excluyente puede suponer un retroceso en el horizonte de un modelo social más integrado e igualitario.

#### **4. Políticas educativas y acuerdo por la enseñanza**

Últimamente, para superar los problemas educativos, aparece con insistencia la doble opción liberal y conservadora de aumentar el 'esfuerzo' de los alumnos y reforzar la 'autoridad' del profesorado. Pretende eludir las responsabilidades institucionales y la ampliación de suficientes recursos públicos. No obstante, la posición de trasladar la responsabilidad principal al alumnado o al profesorado –con similares medios y supuestamente con mayor autoridad- no permitiría la superación de las deficiencias del sistema de enseñanza. Quedaría en una falsa solución, que podría gestionar y reducir parcialmente la 'alarma social', pero sin garantizar la mejora sustancial de la educación y, a medio plazo, se podrían consolidar las brechas sociales y educativas.

El punto de vista de la igualdad, aquí defendido, ayuda a dar significado a esos objetivos fundamentales para reducir la desigualdad educativa y sociolaboral. De su cumplimiento va a depender, en gran medida la mayor o menor segmentación de las clases trabajadoras, su unidad y solidaridad, los conflictos inter-étnicos y el grado de cohesión social, y afectan a la convivencia

social y a calidad democrática de la sociedad. Son aspectos que condicionan la construcción de las fuerzas sociales del sindicalismo y la izquierda.

Por otro lado, dentro del campo de la izquierda vinculada con el Partido socialista, se ha desarrollado otro punto de vista: relativizar los problemas educativos (de las capas populares), al mismo tiempo que se prioriza la excelencia para las élites. Las soluciones se desdoblán. Los riesgos para el alumnado de las clases subalternas se infravaloran y se plantean alternativas de cambio 'nominal' y de legitimación de la segmentación social con la adaptación a un empleo precario y poco cualificado. Los riesgos para el alumnado de las capas acomodadas se evitan con la consolidación de la desigualdad educativa, el refuerzo de la escuela privada y el incremento selectivo en la universidad. Con ello se diluyen las responsabilidades institucionales en la garantía de una enseñanza de calidad para todos y del avance en la igualdad de oportunidades.

En consecuencia, la política educativa oficial se centraría en un cambio 'nominal' para superar el fracaso escolar, junto con la consolidación de las dinámicas de incremento de la desigualdad educativa. Particularmente, en dos aspectos clave: primero, adelantando la diferenciación escolar en la tercera etapa de la ESO (3º y 4º), con itinerarios separados que definen los límites de los objetivos educativos y las trayectorias sociolaborales respectivas; segundo, con el reforzamiento de la escuela concertada y sus tendencias selectivas junto con el debilitamiento de la escuela pública, bajo la legitimación liberal de la 'libertad de enseñanza' o de 'elección de centros' y relegando el criterio igualitario e inclusivo de la red pública y su garantía institucional.

La justificación teórica de ese diagnóstico ha sido elaborada, entre otros, por Julio Carabaña<sup>3</sup>. Sus conclusiones son funcionales con la lógica de las propuestas ministeriales de reforma educativa. Tiene interés su análisis para valorar discursos presentes en sectores de la izquierda. Su posición está enmarcada en la oposición al catastrofismo de la derecha -la escuela va mal, es un fracaso y la responsabilidad es de las reformas comprensivas o igualitarias del PSOE-, que persigue cambios 'regresivos', de mayor desigualdad: elitismo, mercantilización y refuerzo de la escuela privada para unos, y deterioro de la escuela pública y fortalecimiento de la autoridad y la disciplina para otros. Es loable ese objetivo, que aquí se comparte, de combatir ese diagnóstico interesado e impedir los planes de sectores liberales y conservadores. Pero ese autor se pasa al otro extremo: la 'vindicación de la escuela española', la infravaloración de los problemas -nuevos y viejos- y el simple continuismo de las políticas educativas. Y esa posición no es adecuada para desarrollar las tareas planteadas de refuerzo de la escuela pública, avance en la igualdad de oportunidades, incluso para la mejora de la calidad de la enseñanza y la formación de la mayoría de la fuerza de trabajo: eliminación del fracaso escolar, reducción sustancial del abandono escolar prematuro y generalización de las enseñanzas medias, mejora de la FP media -y la formación continua- e igualdad y calidad en la educación superior.

---

<sup>3</sup> Ver Lección inaugural del curso académico 2009-2010, en la Universidad Complutense de Madrid, del profesor de Sociología de la Educación Julio Carabaña, titulada "Una vindicación de la escuela española". Hago una valoración crítica en el artículo *Desigualdad y refuerzo de la escuela pública*, publicado por la Fundación Sindical de Estudios, noviembre de 2009.

Como se ha explicado, a pesar del incremento educativo medio, persiste la desigualdad educativa, no tanto entre sexos cuanto, sobre todo, por la condición socioeconómica y étnica. Se incrementan las distancias –tres tercios y tres niveles educativos- y segmentaciones, con una composición desfavorable para la escuela pública, más heterogénea y con mayores dificultades educativas y sociales. Las diferencias de rendimientos dependen de distintas características personales de alumnos y profesores pero están condicionadas por desiguales circunstancias socioeconómicas, culturales y familiares, como reconocen los estudios PISA. La respuesta debe ser multilateral y exige una reforma progresiva con amplio apoyo social.

Hay que establecer una coherencia -sin *disociación cognitiva* en expresión de Carabaña- entre ‘hechos’, interpretación o representación, propuestas y transformaciones. Pero los hechos son más ambivalentes y diferentes a esa interpretación. No se trata de culpabilizar a la escuela y menos a la ‘comprensiva’: el profesorado ha hecho ‘lo que ha podido’, pero la escuela es más que la buena voluntad de los docentes. Los problemas educativos se van acumulando y es preciso un nuevo y firme esfuerzo colectivo. En consecuencia, no se pueden minimizar los déficits educativos actuales, la responsabilidad institucional y del sistema educativo y las desiguales condiciones externas –familiares, culturales y del mercado de trabajo- agravadas ahora por la crisis socioeconómica y de empleo. Se debe hacer una ‘representación ajustada’ de la realidad educativa –tal como pretende mi libro citado- para definir las políticas educativas.

Es difícil conseguir un diagnóstico común de los problemas de fondo y las estrategias a adoptar, dados los diferentes intereses que confluyen en el sistema de enseñanza, la envergadura de los objetivos a conseguir, con los correspondientes medios y financiación. A ello se añade la continuada pugna por la legitimidad política partidista en esta materia -aunque muchos de los problemas educativos son transversales en territorios con gobiernos autónomos de distinta orientación-. Pero la educación se ha convertido en una importante ‘cuestión social’, existe un relativo consenso popular sobre los principales déficits y es posible un impulso social para avanzar.

No obstante, es insuficiente un diagnóstico que, reconociendo la gravedad o importancia de los problemas educativos, luego sólo avale la continuidad de las políticas educativas y los cambios se queden en la petición del ‘esfuerzo de los alumnos’ o el refuerzo de la ‘autoridad’ de los profesores, o bien pretenda sólo cambios nominales y pequeñas adaptaciones.

En los últimos años se ha generado una ‘alarma social’, a veces confusa y con opciones contrapuestas, sobre las deficiencias de la educación en España y la actual crisis económica y de empleo le da mayor relevancia, ante el impacto de la incorporación al mercado de trabajo de la actual generación adolescente. La cuestión es que existe una fuerte pugna por definir qué aspecto es el más relevante, qué hay que corregir, a quién beneficia más, de quién es la responsabilidad principal y con qué medidas y medios. Ello hace difícil un acuerdo político y social profundo y progresivo.

El nuevo Ministerio de Educación, consciente de los problemas gubernamentales de legitimidad política en esta materia, ha ofrecido la negociación de un pacto educativo para abordar unas medidas consensuadas que puedan ser creíbles. La primera dificultad es que se ha priorizado el componente de pacto político con las derechas, subordinando las posiciones

de los agentes educativos, particularmente, el profesorado y los sindicatos. La segunda dificultad es que el contenido de las propuestas gubernamentales reconoce algunos problemas –fracaso escolar, abandono prematuro, deficiencia de la FP- pero no aporta soluciones de fondo, e incluso suponen un paso atrás de carácter regresivo en esos dos aspectos clave de desigualdad escolar: separación de itinerarios en la ESO y refuerzo de la escuela privada. A ello se añade la mayor selectividad y mercantilización aplicada por la reforma universitaria –Plan Bolonia-. Las justificaciones son varias: tender al ‘centro’ político (consensuar o neutralizar la posición del PP haciéndole concesiones); no entrar en conflicto con la derecha política y académica (y eclesiástica), resaltando el pacto ‘social’ con ‘esa’ comunidad educativa, o a dar prioridad a los intereses de las clases medias y altas (o al electorado centrista).

Por tanto, se trata de establecer dos planos. En primer lugar, una crítica a la orientación general de las reformas educativas de consolidación de la desigualdad educativa y una exigencia de cambio en términos de la garantía de la igualdad de oportunidades y la integración social y convivencia intercultural, con el refuerzo de la escuela pública. En segundo lugar, la demanda de suficiente financiación y recursos públicos e institucionales para garantizar la aplicabilidad de otras medidas genéricamente aludidas o, simplemente, en vigor, que pudieran tener una función positiva (apoyo y reconocimiento al profesorado, mejora de la FP, ampliación de la escolarización, sistema de becas...).

En definitiva, eliminar el fracaso escolar y el abandono escolar prematuro y garantizar la formación media a ese tercio inferior requiere una estrategia profunda más allá de la simple prórroga de dos años de escolarización –junto con los PCPI-. Ello requeriría una mayor acción compensadora e igualitaria, un refuerzo especial de la escuela pública –para evitar que se concentre en ella este sector y se traslade a la privada el sector más favorecido- y un compromiso social e institucional más firme.

El primer riesgo de este proceso es la pretensión de eludir la responsabilidad ‘institucional’ del Estado –administración central y autonómica-, transfiriéndola hacia la propia sociedad: los alumnos y sus familias. La solución novedosa –y antigua- que aparece es aumentar el ‘esfuerzo’ del alumnado. Esa posición liberal es unilateral y puede ser funcional para una parte de familias –acomodadas-, con mayores posibilidades para mantener la prolongación de estudios y las consiguientes ventajas comparativas de sus hijos a través de opciones individuales y privadas, más desiguales. No obstante, dejaría sin apoyo institucional a las clases populares con menores recursos socioeconómicos y culturales ‘individuales y familiares’; es decir, se mantendría gran parte del abandono escolar prematuro y la deficiente calidad de la formación profesional y no se superarían sus desventajas educativas y de promoción profesional. Además, en este contexto de crisis de empleo, con mayores dificultades para una rápida inserción sociolaboral y unas trayectorias laborales seguras y ascendentes, la motivación puede decaer en alumnos de capas populares y la pugna competitiva de las clases medias y altas, mejor colocadas, puede acelerar la segmentación escolar.

El segundo riesgo a evitar se complementa con la posición anterior y tiene un carácter conservador: la necesidad de ‘control social’ y disciplina bajo la retórica del refuerzo de la ‘autoridad’ –dominio e imposición- del profesorado. Es diferente al necesario reconocimiento del mismo y de su autoridad como

legitimidad moral, científica y pedagógica y capacidad persuasiva, de liderazgo y de regulación y gestión de conflictos. La exigencia de mayor esfuerzo estudiantil se combina con el desplazamiento de la responsabilidad hacia el profesorado, al que se le pretende reforzar como autoridad para imponer obediencia, cuando de lo que se trata es de elevar la capacidad comprensiva, racional y crítica de los alumnos, aumentar su implicación, así como afianzar los derechos y deberes cívicos y una convivencia democrática e intercultural.

Sin embargo, ese giro 'autoritario' tampoco superaría las deficiencias educativas y agravaría la marginación de ese tercio, la incertidumbre del tercio intermedio y las tensiones en la escuela y fuera de ella. En ese sentido, la opción alternativa es el apoyo, formación, reconocimiento, incentivación y excelencia del profesorado, así como mecanismos especializados –didácticos, psicopedagógicos, de análisis social, de planificación escolar y de gestión de conflictos-, una mayor participación de la comunidad educativa y el reparto más equilibrado de las sobrecargas educativas entre los centros (aulas) y redes escolares.

Por consiguiente, la posición de trasladar la responsabilidad principal al alumnado o al profesorado –con similares recursos y supuestamente con mayor autoridad- no permitiría la superación de los problemas educativos. Quedaría en una falsa solución, que podría gestionar y reducir parcialmente la 'alarma social' en el plano mediático o ganar una frágil credibilidad institucional. Pero sin garantizar la mejora sustancial de la educación, a medio plazo se podrían consolidar las brechas sociales y educativas... hasta que vuelva a surgir la inquietud entre la opinión pública y se refuercen las demandas de cambio de la propia sociedad y la comunidad educativa.

La 'politización' de la enseñanza refleja una doble dinámica: por un lado, están las demandas populares, de movimientos estudiantiles, agentes educativos y el sindicalismo con una orientación 'progresiva' y de oposición a la 'desigualdad' y las medidas selectivas y jerarquizadoras; por otro lado, están los poderes económicos y eclesiásticos partidarios de la diferenciación escolar, intentando apoyarse en las capas medias y altas. Los gestores institucionales, estatales y autonómicos, y los poderes políticos –partidos de gobierno-, están condicionados por ese conflicto de intereses y tienen dos objetivos básicos: la gestión del poder y su legitimación social. No obstante, la credibilidad social se consigue no sólo creando expectativas positivas o neutralizando la expresión del malestar social sino dando pasos efectivos en esa orientación de progreso, estableciendo un giro en las políticas educativas.

En ese sentido, el Partido socialista, por su gestión institucional, su influencia social y su representatividad electoral, adquiere una importante responsabilidad al no promover los cambios necesarios del sistema educativo que contrarresten la dinámica de desigualdad social y las dificultades para la cohesión social. Ante el dilema de que ante la desigualdad socioeconómica y cultural externa, la escuela favorezca su disminución, siendo factor de mayor igualdad de oportunidades, o bien se adapte a ella, consolidando la diferenciación escolar, se escoge la segunda, desconsiderando su impacto social negativo. Es más, la reforma educativa del Gobierno socialista tiene componentes regresivos que bloquean y dificultan el necesario refuerzo de la escuela pública y una educación de calidad, particularmente, para las clases populares. Favorece, ante la eventualidad de que el PP gane las próximas elecciones generales, la consolidación de la tendencia liberal y conservadora,

debilitando la función formativa, igualitaria e integradora de la educación. El contexto de los próximos años, de reducción del gasto social y la calidad de los servicios públicos y con mayores dificultades para la inserción laboral de los jóvenes, particularmente, de las capas populares, origen inmigrante y bajo nivel educativo, añade especial importancia a esa tarea del sistema educativo.

De consolidarse esa disociación respecto de las necesidades educativas y de integración social de la mayoría social, se puede desencadenar la desafección popular por la escuela, la desmotivación del profesorado y el incremento de las deficiencias educativas. Se reforzaría la segmentación escolar de los tres niveles educativos –ESO o menos, medio y superior- con un horizonte de bloqueo (cierre) social y frustración, especialmente, para el tercio inferior con abandono escolar prematuro. La tendencia institucional dominante, aún con la simple inercia, tendería a resaltar la función de control social para unos –tercio inferior-, la separación y tentativa de éxito escolar para otros –tercio superior-, y la inseguridad sobre perspectivas ascendentes para el resto -sector intermedio-. Por tanto, existe el riesgo de que se configure este nuevo ciclo socioeducativo en un sentido regresivo, que agrave las brechas sociales y desactive la función integradora e igualitaria de la escuela pública, todavía legitimada en la mayoría de la sociedad y la comunidad educativa.

La lógica prioritaria de cada categoría social, basada en su interés inmediato, tiende a ser la de excluir la propia responsabilidad en la existencia de problemas y sólo admitirlos –incluso su gravedad- cuando se puede disociar de su gestión y responsabilidad y achacársela a otros –otro partido, institución o etapa educativa- o directamente a los individuos, con lo que la solución se les traslada bajo su responsabilidad. Es el caso de las propuestas, de raíz liberal y conservadora, de exigencia de mayor esfuerzo, rendimiento y autoridad: la responsabilidad individual se dirige a los alumnos desde una mayor obediencia, no de mejores condiciones y motivaciones. El cambio educativo vendría de los alumnos, de su mayor esfuerzo individual, pero los más afectados son los que mayor apoyo y motivación necesitan. La otra responsabilidad de la solución se dirige hacia los profesores, con su correspondiente reticencia a convertirse en el eslabón principal del esfuerzo adicional sin el correspondiente apoyo y reconocimiento. Igualmente, se plantea el cambio de actitud de las familias hacia un mayor apoyo educativo, aunque también hay diferencias: las acomodadas ya lo hacen –con menor esfuerzo comparativo al tener recursos económicos y académicos suficientes-, y si las de las clases populares no pueden –o no saben- dedicar más recursos, allá ellas. Se cierra el círculo de la reproducción de la desigualdad con el traslado del fracaso a los individuos.

Esa posición de echar la responsabilidad principal a alumnos, familias o profesores no permite ampliar el necesario apoyo institucional a la escuela, mejorando las políticas educativas. Con esa lógica, la escuela-institución no tendría que cambiar, ni invertir más recursos de todo tipo; ni tampoco habría que modificar las condiciones externas, la segmentación social, la precariedad laboral y el paro, que frustran las trayectorias de inserción laboral a un empleo de calidad y seguro y generan desmotivación por la educación.

En consecuencia, si la escuela va bien -como se deduce de Carabaña y sectores socialistas-, no hay que hacer mejoras; o si sólo existe ‘alarma social’, sin problemas reales, la solución es de ‘comunicación’: conseguir que la conciencia social admita que no hay problemas educativos graves y se ‘desdramatice’ la cuestión educativa... hasta que vuelva a aparecer

públicamente. No obstante, la persistencia de esas dificultades educativas también condiciona, por un lado, la calidad de la fuerza de trabajo y, por tanto, la productividad de la misma y, por otro lado, la integración y cohesión social. Hay un diagnóstico y una respuesta compartida por la mayoría de fuerzas políticas, económicas y sociales sobre la importancia de la educación para alcanzar esos objetivos y, particularmente, la vinculación de la formación con el empleo. La diferencia de fondo es sobre qué exactamente va mal, las prioridades respecto de la igualdad, la responsabilidad institucional y los medios aplicados; todo ello poniendo los recursos imprescindibles – institucionales, humanos, pedagógicos y de financiación-.

Pero la reforma educativa planteada por el Gobierno no sólo no sirve, en lo fundamental, para mejorar la realidad educativa del conjunto sino que va a producir una mayor diferenciación que consolida las distintas oportunidades de los diferentes segmentos de la sociedad. La desigualdad socioeconómica, cultural y étnica externa se combina y se refuerza mutuamente con esta profundización de la desigualdad educativa.

En ausencia de una adecuada política educativa, los distintos sectores sociales perciben esa realidad y la afrontan como pueden, en el ámbito individual y familiar. Ante esa insuficiencia institucional del sistema educativo, no se pueden obviar las respuestas particulares adoptadas por las familias con sus propios recursos que son desiguales y cómo la pretenden corregir. Así, existe una diferenciación fragmentada de las ‘oportunidades’, especialmente entre los tres tercios sociales y entre autóctonos y diversos grupos de inmigrantes. Las capas acomodadas -medias y altas- ven funcional, por una parte, la ‘selectividad relacional’ de la enseñanza privada, sin preocuparse del deterioro de la pública y, por otra parte, se aseguran –por sus mayores capacidades financieras- la prolongación y selectividad de los estudios superiores. Las clases subalternas ven con preocupación el deterioro de la escuela pública y la dificultad añadida para la graduación superior. A nivel individual les quedan la opción de mayor esfuerzo adicional –posición competitiva-, o bien, una posición reactiva ante el descenso social -rechazo defensivo, impotencia o simple pasotismo-. El riesgo adicional en las grandes ciudades, con mayor estratificación y diversidad, es que parte de esas capas trabajadoras –autóctonas- vayan abandonando la escuela pública, convertida en una institución para el tercio inferior, la mitad de él de origen inmigrante. Las escuelas-gueto, en barrios-gueto, empiezan a constituirse.

Por tanto, el sistema de enseñanza debe mejorar y adecuarse para afrontar la gravedad de los déficits educativos que, en gran medida, vienen de fuera: la desigualdad socioeconómica y cultural externa, la fragilidad de la economía y el modelo laboral precario y segmentado con poco empleo cualificado, la fuerte inmigración con mayores necesidades de adaptación educativa y de integración sociocultural. Las medidas de política educativa pueden ser relativamente impotentes o con poco éxito si no se produce, paralelamente, un cambio sociolaboral, económico y cultural en la sociedad, más democrático y solidario. En todo caso, los esfuerzos sociopolíticos e institucionales deben ser consistentes y continuados. Y el debate público necesario.

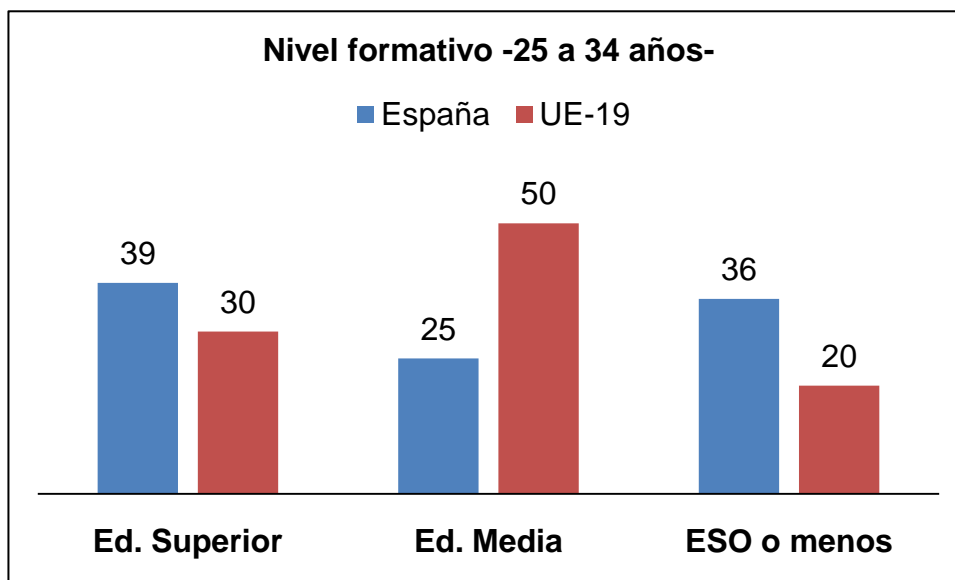
En conclusión, el horizonte principal de las políticas educativas, junto con una adecuada preparación para el empleo, hoy todavía más, debe ser la ‘igualdad’ y una buena integración social y cívica. Las prioridades de las

medidas y la 'calidad' de la enseñanza deben vincularse a esa igualdad de oportunidades en las trayectorias educativas: eliminar el fracaso escolar y el abandono escolar prematuro, mejorar la FP, reforzar la escuela pública como factor igualitario de integración en la sociedad y garantizar los estudios superiores para las clases trabajadoras. Todo ello reforzando otros componentes igualitarios fundamentales como la laicidad, la convivencia democrática e intercultural y la superación de las dificultades que todavía perviven para una buena coeducación y una completa igualdad entre los sexos.

## Anexo: Gráficos y Tablas

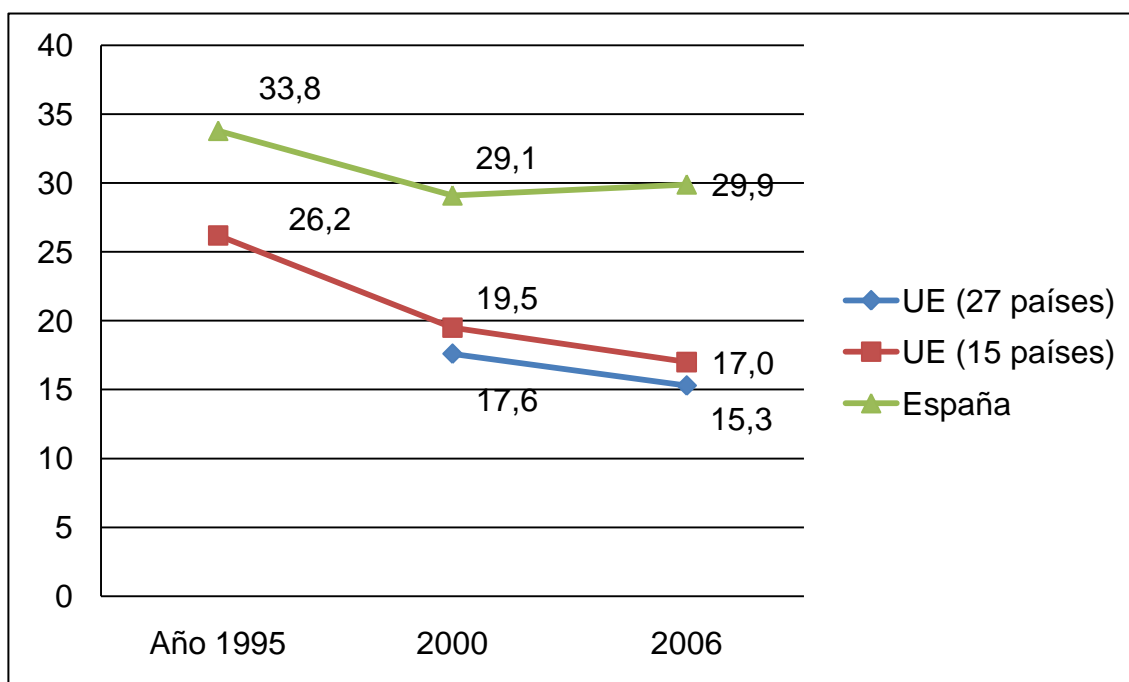
(La numeración corresponde a la del libro *Educación ante la crisis*)

**Gráfico 6**  
**Nivel formativo -25 a 34 años- de España y la UE-19**



Fuente: Ministerio de Educación. *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores* (2009), y elaboración propia.

**Gráfico 7**  
**Fracaso escolar en España y la UE (%)**  
(18 a 24 años sin educación secundaria obligatoria)



Fuente: OCDE (2008), *Panorama de la educación. Indicadores. Informe español*.

**Tabla 3**  
**Tasas de abandono escolar prematuro según estudios de la madre**

Año	1996	2006
Estudios primarios o inferiores	87,6	45,6
Estudios medios	10,2	48,3
Estudios superiores	2,2	6,1

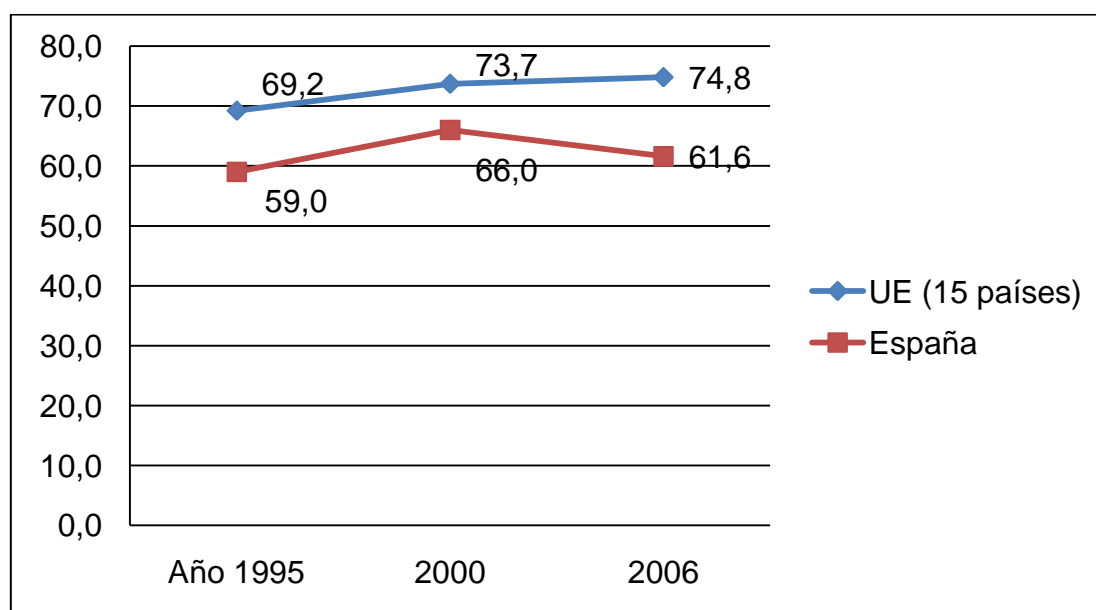
Fuente: Ministerio de Educación (2009). *Instituto Evaluación (2007). Sistema estatal de indicadores de la educación*, y elaboración propia.

**Tabla 5**  
**Senda educativa en España (2005)**

	Total	Superior	No finalizan	Finalizan		
	Universidad	29				
	FP-superior	11				
	Total	40	14	26		
	Total	Medias	No finalizan	Finalizan	Siguen	Universidad FP-superior
	Bach.	48	7	41	38	28 10
	FP-media	18	3	15	2	1 1
	Total	66	10	56	40	29 11
Sólo ESO	4					
Fracaso escolar	30					
Total	34					

Fuente: *Informe Económico del Presidente del Gobierno, 2008.*

**Gráfico 8**  
**Educación media 2ª etapa de los jóvenes -20 a 24 años- (%)**



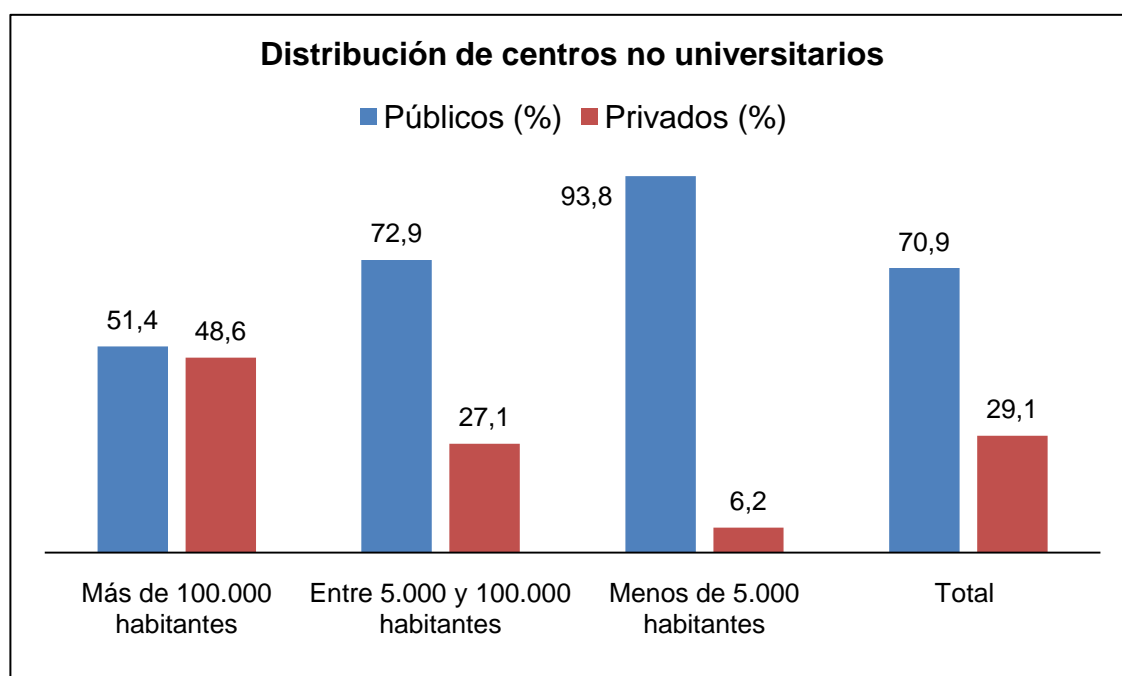
Fuente: OCDE (2008), *Panorama de la educación. Indicadores. Informe español.*

**Tabla 13**  
**Distribución de alumnos según la ocupación del padre (%)**  
**(en municipios con oferta mixta)**

Ocupación del padre	Pública	Privada
Empresarios, directivos, profesionales	10,0	26,2
Administrativos y cualificados servicios	24,4	41,2
Cualificados industria y agricultura	30,9	15,9
No cualificados	30,8	12,5
Sin clasificar	3,9	4,3

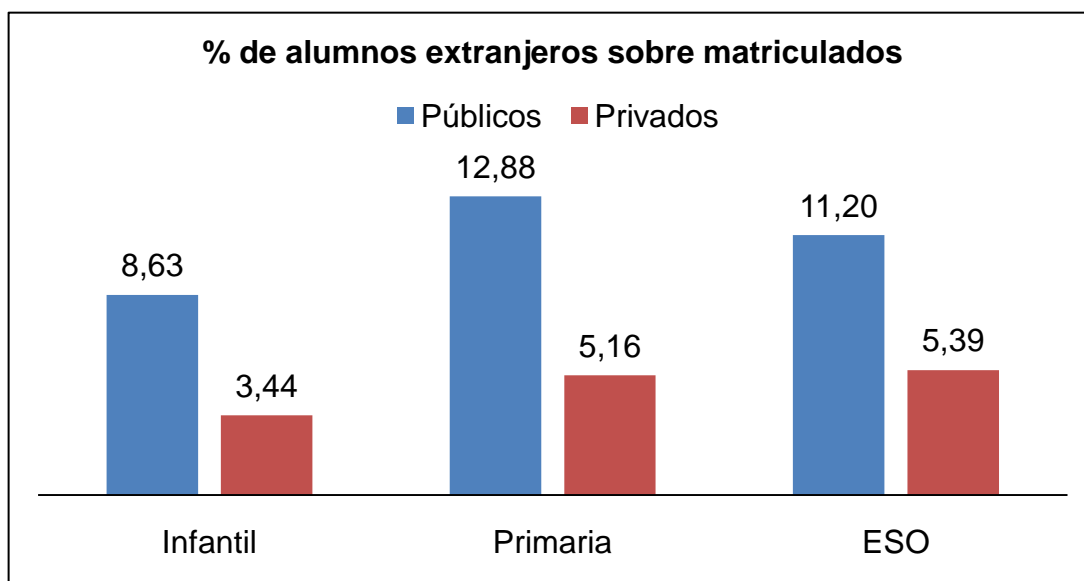
Fuente: Fernández Palomares (2005: 159), y elaboración propia.

**Gráfico 10**  
**Distribución de centros no universitarios (curso 2006/07)**



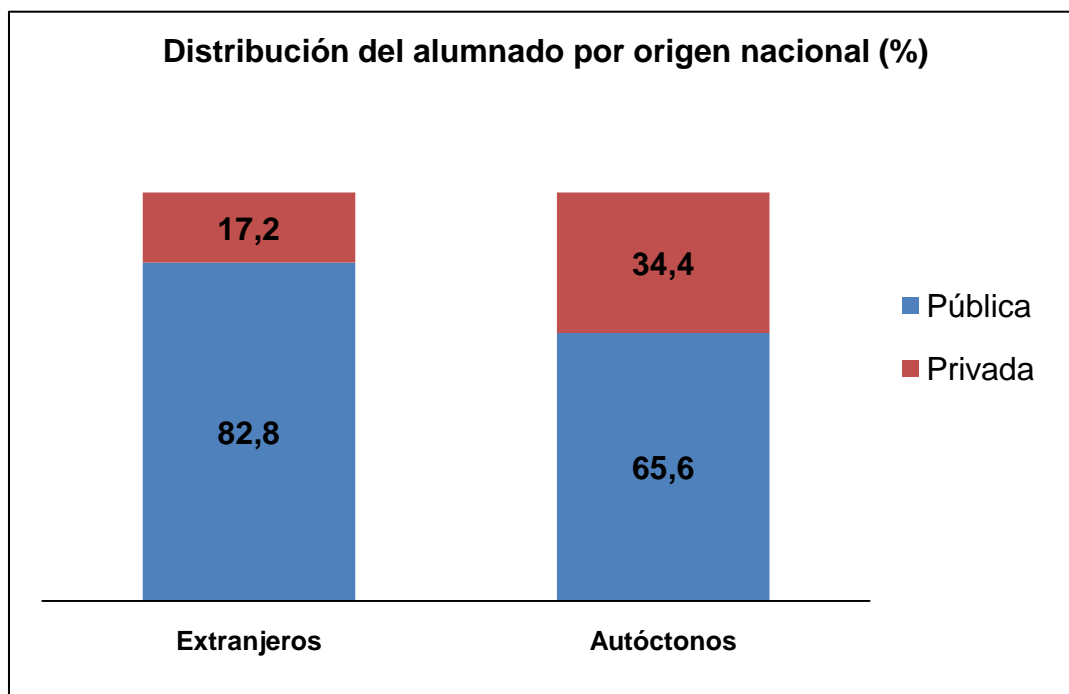
Fuente: Ministerio de Educación. *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores* (2009), y elaboración propia.

**Gráfico 11**  
**Porcentaje de alumnos extranjeros sobre matriculados (curso 2006/07)**



Fuente: Ministerio de Educación. *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores* (2009).

**Gráfico 12**  
**Distribución del alumnado –extranjero y autóctono- por tipo de centro (curso 2008/2009)**



Fuente: Ministerio de Educación. *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores* (2009), y elaboración propia.