

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**«LA EXCLUSIÓN SOCIAL EN EL ESTADO DEL BIENESTAR:
ESTUDIO COMPARADO DE LOS JÓVENES EUROPEOS AL
FINALIZAR LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA»**

**Realizada bajo la dirección del Dr. D. MIGUEL A. PEREYRA-GARCÍA
CASTRO y del Dr. D. ANTONIO LUZÓN TRUJILLO**

Por la Licenciada M^a MAGDALENA JIMÉNEZ RAMÍREZ

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	9
ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS.....	13
INTRODUCCIÓN.....	21
PRIMERA PARTE. APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL TÉRMINO EXCLUSIÓN SOCIAL.....	29
CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL TÉRMINO EXCLUSIÓN SOCIAL.....	31
1. ORÍGENES Y EVOLUCIÓN DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL.....	33
2. DIMENSIONES DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL.....	37
2.1. LA DIMENSIÓN CLÁSICA.....	39
2.2. LAS NUEVAS DIMENSIONES: NOTAS CARACTERÍSTICAS.....	43
3. SEMÁNTICA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL.....	50
3.1. A TRAVÉS DE LA MULTIPLICIDAD DE DEFINICIONES.....	50
3.2. A TRAVÉS DE SU RELACIÓN CON OTROS TÉRMINOS AFINES.....	53
4. FACTORES GENERADORES DE LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL.....	57
5. CATEGORÍAS DE EXCLUSIÓN SOCIAL.....	75
CAPÍTULO 2. LA EXCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA PROBLEMÁTICA DE LA EQUIDAD Y DEL CONOCIMIENTO.....	79
1. DIFICULTADES CONCEPTUALES AL REVISAR LOS CONCEPTOS DE GOBERNACIÓN E INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN SOCIAL.....	81
1.1. EL USO DE MÚLTIPLES SIGNIFICADOS.....	81
1.2. LAS FORMAS EN QUE LAS CATEGORÍAS EXISTENTES PUEDEN OCULTAR ASPECTOS POLÍTICOS Y SOCIALES.....	82
1.3. LA RELACIÓN PROBLEMÁTICA ENTRE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN. A VECES SE CONSIDERA QUE LA INCLUSIÓN NO ES MEJOR QUE LA EXCLUSIÓN.....	83
1.4. EL PROBLEMA DE LOS REDUCCIONISMOS.....	85
1.5. EL ESTUDIO DE LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN Y EL GOBIERNO DE FORMA SEPARADA.....	86

2. PROBLEMATIZANDO LA EXCLUSIÓN SOCIAL DESDE DOS PERSPECTIVAS	86
2.1. LA PROBLEMÁTICA DE LA EQUIDAD	89
2.1.1. LA INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EN LOS MERCADOS LABORALES: ESTRATIFICACIÓN DE CLASE Y SOCIAL.....	92
2.1.2. LAS REPRESENTACIONES CULTURALES Y DE GÉNERO.....	95
2.1.3. LOS TEMAS CULTURALES DE REPRESENTACIÓN, ETNICIDAD Y RAZA	98
2.1.4. LOS TEMAS CULTURALES DE INCLUSIÓN DE LOS DISCAPACITADOS	99
2.1.5. EL ESTADO COMO UNA ENTIDAD QUE GOBIERNA: EL MODELO SOBERANO DE PODER	100
2.2. LA PROBLEMÁTICA DEL CONOCIMIENTO.....	108
2.2.1. LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN COMO LA PRODUCCIÓN DE UN MAPA.....	110
2.2.2. LA FABRICACIÓN DE IDENTIDADES	114
2.2.3. LA PRODUCCIÓN DE NUEVAS MEMORIAS Y OLVIDOS DE NACIONALIDAD Y CIUDADANÍA.....	115
2.2.4. EL CUESTIONAMIENTO DE LAS CATEGORÍAS DE GÉNERO, ETNICIDAD Y CLASE	118
2.2.5. LA HIBRIDACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA	122
2.2.6. EL ESTADO COMO LAS RELACIONES QUE GOBIERNAN LA CONDUCTA	124

SEGUNDA PARTE. IMAGINARIOS SOCIALES DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES ANTE LA EXCLUSIÓN SOCIAL129

CAPÍTULO 3. LOS JÓVENES Y LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE SUS TRANSICIONES131

1. DEFINICIÓN DE JUVENTUD	133
1.1. LOS SUPUESTOS BÁSICOS SOBRE LA JUVENTUD	134
1.2. LAS CATEGORÍAS ANALÍTICO-SOCIALES EN EL ESTUDIO DE LA JUVENTUD.....	139
1.3. LA INTERPRETACIÓN DE UN DISCURSO SOBRE JÓVENES	140
2. TRANSICIONES DE LOS JÓVENES AL FINALIZAR LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA.....	145
2.1. EL CONCEPTO DE TRANSICIÓN.....	145
2.2. LAS TRANSFORMACIONES EN EL ESTADO DEL BIENESTAR: UNAS TRANSICIONES RECONFIGURADAS	152
2.2.1. LA FAMILIA.....	153
2.2.2. EL EMPLEO.....	157
2.2.3. LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN.....	163
2.3. LAS ELECCIONES PERSONALES Y LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL: UNAS EXPECTATIVAS DISFRAZADAS	170

CAPÍTULO 4. PAUTAS METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS DEL IMAGINARIO DE LOS JÓVENES173

1. OBJETIVOS DEL CUESTIONARIO.....	175
2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS: EL CUESTIONARIO	178
3. DISEÑO DEL CUESTIONARIO	182
4. APLICACIÓN Y TRATAMIENTO.....	186
5. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA Y MUESTREO	188
6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO.....	192
6.1. NARRATIVAS, SAGAS Y MITOS.....	193
6.2. CONSTRUCCIONES DE LOS SUJETOS.....	196
6.3. GOBIERNO, INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN SOCIAL	200

CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL IMAGINARIO DE LOS JÓVENES203

1. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS SOCIOLÓGICAS DE LA MUESTRA ...	205
2. NARRATIVAS, SAGAS Y MITOS	217
2.1. ACTITUDES Y CREENCIAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN	217
2.1.1. CONFIANZA EN LA EDUCACIÓN	220
2.1.2. AUTONOMÍA CURRICULAR Y ELECCIÓN DE CENTRO	222
2.1.3. DIVERSIDAD DE TRATO DEL PROFESORADO	224
2.1.4. ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO	226
2.2. SOCIALIZACIÓN FAMILIAR	227
2.3. GLOBALIZACIÓN O INTERNACIONALIZACIÓN DEL PAÍS	231
2.3.1. ASPECTOS POSITIVOS DE LA INTEGRACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA	235
2.3.2. ASPECTOS NEGATIVOS DE LA INTEGRACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA	238
2.3.3. MOVILIDAD EN LA EDUCACIÓN Y EN EL TRABAJO	239
2.3.4. INFORMACIÓN SOBRE LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA UNIÓN EUROPEA	243
3. CONSTRUCCIONES DE LOS SUJETOS	244
3.1. CIUDADANÍA EDUCATIVA	244
3.1.1. CUALIDADES IMPORTANTES PARA TRIUNFAR EN LA ESCUELA	244
3.1.2. SITUACIÓN PERSONAL RESPECTO A LA EDUCACIÓN	250
3.2. CIUDADANÍA DEL MERCADO DE TRABAJO	262
3.2.1. OPINIONES GENERALES SOBRE EL TRABAJO	262
3.2.2. CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES PARA TRIUNFAR EN EL TRABAJO	266
3.2.2.1. CAPACIDADES PERSONALES E INDIVIDUALES	269
3.2.2.2. PREPARACIÓN ADECUADA	270
3.2.3. CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES PARA ELEGIR UN FUTURO TRABAJO	272
3.3. CIUDADANÍA POLÍTICA	277
4. GOBIERNO, EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL	281
4.1. CUALIDADES NECESARIAS PARA TENER ÉXITO EN LA VIDA	281
4.1.1. CAPACIDAD PERSONAL	283
4.1.2. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	284
4.1.3. ASPECTOS MERITOCRÁTICOS	285
4.1.4. ASPECTOS FAMILIARES	287
4.2. IDENTIDAD Y ORIENTACIÓN FUTURA	288
4.2.1. PLANES Y EXPECTATIVAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN: PROFESIÓN IDEAL A DESEMPEÑAR	288
4.2.2. CONCEPCIONES E IMAGINARIOS DE LOS JÓVENES SOBRE SU FUTURO. ¿CÓMO ME VALORO Y ME VALORAN LOS DEMÁS ANTE EL FUTURO?	303
4.2.2.1. VALORACIONES PERSONALES	305
4.2.2.2. VALORACIONES QUE DE MÍ REALIZAN LOS DEMÁS	309
4.2.2.3. CUESTIONES FAMILIARES Y SOCIOECONÓMICAS	310
4.2.2.4. ASPECTOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PAÍS	313
4.2.3. INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN SOCIAL	316
4.2.3.1. PASIVIDAD Y NEGATIVIDAD ANTE LA INTERNACIONALIZACIÓN, LOS IDIOMAS Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	319
4.2.3.2. CIRCUNSTANCIAS POLÍTICAS, ECONÓMICAS Y FAMILIARES	322
4.2.3.3. CALIDAD EDUCATIVA Y SITUACIÓN LABORAL	322

TERCERA PARTE. EL IMAGINARIO DE LOS JÓVENES EUROPEOS SOBRE LA EXCLUSIÓN SOCIAL: UNA PERSPECTIVA COMPARADA	329
--	------------

CAPÍTULO 6. OPINIONES DE LOS JÓVENES EUROPEOS SOBRE LA EXCLUSIÓN SOCIAL: ¿CONVERGENCIAS O DIVERGENCIAS SEGÚN LOS DISTINTOS MODELOS DE ESTADOS DEL BIENESTAR?	331
---	------------

1. DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS NACIONALES	334
2. DESCRIPCIÓN DE LOS <i>BACKGROUND</i> FAMILIARES DE LOS JÓVENES.....	339
3. NARRATIVAS, SAGAS Y MITOS	342
3.1. LA FE EN LA EDUCACIÓN.....	342
3.2. LA IGUALDAD EN LA ESCUELA	345
3.3. LA ELECCIÓN DE ESCUELA.....	346
3.4. LA SOLIDARIDAD CON EL ALUMNADO.....	348
3.5. LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR	350
3.6. LAS ACTITUDES HACIA LA INTERNACIONALIZACIÓN	353
4. CONSTRUCCIONES DE LOS SUJETOS.....	356
4.1. LA IDENTIDAD EDUCATIVA	356
4.2. LA AUTOEVALUACIÓN Y ÉXITO EN LA ESCUELA	362
4.3. EL TRABAJO ÉTICO Y MORAL.....	364
4.4. LA CIUDADANÍA POLÍTICA.....	369
5. GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN E INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN SOCIAL.....	371
5.1. PERSPECTIVAS FUTURAS ANTE LA EXCLUSIÓN SOCIAL	372
5.2. CONTINUACIÓN DE ESTUDIOS POST-OBLIGATORIOS	375
6. RECAPITULACIÓN	379

CONCLUSIONES.....	381
--------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA	407
---------------------------	------------

ANEXO I. EL CUESTIONARIO	449
---------------------------------------	------------

AGRADECIMIENTOS

Una de las elaboraciones más difíciles cuando se finaliza una tesis doctoral sea, quizás, el apartado de agradecimientos. Son muchas las personas a las que me gustaría referirme en estas líneas y agradecerle todo el apoyo que me han prestado, pero por limitaciones espaciales tendré que realizar una difícil tarea de síntesis. No obstante, tanto a los que reconozco explícitamente mi agradecimiento como a aquellas personas que no están reflejadas a título personal, están todas presentes en mi memoria. Antes de comenzar, debo decir que todo lo expresado en este trabajo es de responsabilidad última de la autora.

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mis directores de tesis. A Miguel A. Pereyra, él fue quien me motivó e ilusionó para que formara parte del proyecto de investigación EGSIE y fruto de esa implicación fue posible la realización de esta tesis. A Antonio Luzón, él ha sido el impulsor principal, trabajador atento, investigador pendiente de todo el proceso. A él debo agradecerle todo el tiempo que me ha brindado para el asesoramiento en cuestiones teóricas y metodológicas y por realizar constantes lecturas sobre los borradores previos. Nuestra relación de compañeros de departamento se fue convirtiendo en una verdadera relación de amistad.

Junto a ellos, debo dedicar unas líneas a Diego Sevilla. Su reflexividad y su capacidad de análisis y crítica magistrales, su paciencia para conmigo en los momentos difíciles, su apoyo en todo momento y su ayuda desinteresada han sido un referente continuo en la elaboración de esta tesis. A Julián Luengo y Juan Carlos González Faraco también me gustaría dedicar estas líneas. Sus continuas muestras de apoyo han sido de un valor incalculable.

Con Claudio Almonacid tuve una relación muy especial, con él tuve el gusto de compartir muchas horas de trabajo y de conversación sobre todo en la delimitación del estudio, tanto durante su estancia en nuestro país, como en Chile, gracias a las nuevas tecnologías de la información. Su visión teórica de conjunto y su capacidad de análisis sobre el tema fue fundamental para continuar reflexionando. Fue siempre un atento escuchante y sugerente en sus observaciones. Vayan también para él estas líneas en los agradecimientos.

A Mónica Torres, ella es quien verdaderamente ha sufrido el día a día de esta investigación. Han sido muchas las horas que juntas hemos compartido pensando, discutiendo y repensando ideas. Con ella comencé en el apasionante mundo de la investigación social y educativa, juntas emprendimos y anduvimos camino, conocimos las recompensas de la satisfacción por un trabajo bien hecho, pero también sufrimos la exigencia del querer esforzarnos y pedirnos cada vez más. Para ella también estas líneas.

Otras personas también han enriquecido de una u otra forma este trabajo de investigación, entre ellos los jóvenes que colaboraron en la contestación del cuestionario, ellos también ha sido protagonistas importantes en esta tesis.

Por último, pero no por eso menos importante, mi mayor agradecimiento es para mis padres, quienes siempre confiaron en mí. Pero sobre todo, a mi novio, Juan Carlos, que además de su asesoramiento informático en la maquetación final, ha sido mi principal apoyo. Su constancia, paciencia y ánimo impulsaron en todo momento que este trabajo llegara a su fin.

Vaya para todos mi más sincero agradecimiento.

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS

CUADROS	Página
Cuadro 1.- Paradigmas de exclusión social: solidaridad, especialización y monopolio	40
Cuadro 2.- Diferencias entre los términos de pobreza y exclusión social	56
Cuadro 3.- Principales factores del equilibrio «exclusión-integración»	59
Cuadro 4.- Los riesgos de la exclusión social	60
Cuadro 5.- Las cuatro zonas básicas identificables en el proceso de exclusión social	64
Cuadro 6.- Los perfiles de la exclusión social	76

GRÁFICOS	Página
Gráfico 1.- La exclusión social como proceso	48
Gráfico 2.- Esquema integración-exclusión social.....	62
Gráfico 2 bis.- El reloj de la exclusión social	67
Gráfico 3.- Relación entre el desempleo y la población juvenil entre 15 y 24 años. Porcentajes por países en el año 2000	159
Gráfico 4.- Tasa de desempleo juvenil en hombres y en mujeres entre 15 y 24 años. Porcentajes por países en el año 2000	160
Gráfico 5.- Jóvenes que abandonan prematuramente el sistema escolar y no prosiguen su educación y formación. Porcentajes por países en el año 2000 de jóvenes entre 18 y 24 años.....	166
Gráfico 6.- Distribución de la muestra por lugar de residencia	205
Gráfico 7.- Distribución de los sujetos por edad	206
Gráfico 8.- Distribución de la muestra según con quién viva	209
Gráfico 9.- Distribución de la educación de los padres y madres	210
Gráfico 10.- Porcentaje de padres y madres trabajadores según el nivel educativo	213
Gráfico 11.- Cualquiera puede triunfar en la escuela si trabaja duro. Porcentajes de respuestas afirmativas por sexo	221
Gráfico 12.- Elección de las escuelas a su alumnado. Porcentajes por tipo de centro	223
Gráfico 13.- Los profesores favorecen a las chicas. Porcentajes de respuestas afirmativas por sexo	225
Gráfico 14.- La educación debería apoyar más al alumnado que presenta dificultades. Porcentajes según la estimación del rendimiento académico	227

Gráfico 15.- Influencia de la familia en la sociedad moderna y en la vida de los jóvenes	229
Gráfico 16.- Elección de las profesiones similares a las de su familia según ocupación y educación del padre	231
Gráfico 17.- Ventajas de la Unión Europea y de la internacionalización del país. Porcentajes de respuestas afirmativas y de no lo sé	236
Gráfico 18.- Desventajas de la Unión Europea. Porcentajes de respuestas afirmativas y de no lo sé	238
Gráfico 19.- Movilidad en la educación y en el trabajo. Porcentajes de respuestas afirmativas y de no lo sé	240
Gráfico 20.- Es bueno para mi país que tanto estudiantes extranjeros como trabajadores extranjeros vengan a estudiar y a trabajar aquí por edad. Porcentajes de respuesta negativa	242
Gráfico 21.- Debe animarse a las personas a estudiar en el extranjero por calificación. Porcentajes de respuestas afirmativas ...	243
Gráfico 22.- Información sobre la internacionalización. Porcentajes de respuestas negativas y de no lo sé	244
Gráfico 23.- Importancia de tener una actitud positiva ante el trabajo escolar por sexo	247
Gráfico 24.- Importancia de la ambición y la voluntad de competir con otros por sexo	248
Gráfico 25.- Importancia de la diligencia y estudiar duro para triunfar en la escuela. Porcentajes por sexos	252
Gráfico 26.- Importancia de una actitud positiva y tener una actitud positiva. Porcentajes por sexos	252
Gráfico 27.- Estudio duro para triunfar en la escuela. Porcentajes de acuerdo total por edad	254
Gráfico 28.- Tengo grandes aspiraciones con respecto a mi educación. Porcentajes de desacuerdo total por edad	255
Gráfico 29.- Tengo grandes aspiraciones con respecto a mi educación. Porcentajes de respuesta afirmativa según la educación del padre y de la madre	256
Gráfico 30.- Soy ambicioso y no tengo problema para competir con mis amigos. Porcentajes de respuestas afirmativas según la educación del padre	257
Gráfico 31.- Estudio duro para triunfar en la escuela y tengo una actitud positiva ante el trabajo escolar. Porcentajes de respuestas afirmativas según la educación de la madre	257
Gráfico 32.- Estudio duro para triunfar en la escuela, soy ambicioso y no tengo problema para competir con mis compañeros y tengo grandes aspiraciones con respecto a mi educación. Porcentajes de respuestas afirmativas por tipo de centro	258

Gráfico 33.- Estimación del rendimiento académico del alumnado. Porcentajes	259
Gráfico 34.- Calificación del rendimiento académico por sexo.....	260
Gráfico 35.- Calificación del rendimiento académico por tipo de centro	262
Gráfico 36.- Las personas que viven de su trabajo se sienten realizadas y se puede enriquecer una persona sin ningún esfuerzo personal. Porcentajes de respuestas afirmativas según el sexo	265
Gráfico 37.- Importancia de cursar una Formación Profesional por edad. Porcentajes de respuestas afirmativas	271
Gráfico 38.- Características importantes que demandarían a un futuro trabajo	274
Gráfico 39.- Tomaría parte en una acción ilegal si eso beneficiara a algo que es importante para mí por sexo	280
Gráfico 40.- Ser capaz de asumir riesgos en la vida. Porcentajes de respuestas afirmativas	284
Gráfico 41.- Cualidades necesarias para triunfar en la sociedad por sexo. Respuestas de acuerdo total	285
Gráfico 42.- Voluntad de estudiar tanto como sea posible por estimación del rendimiento académico	287
Gráfico 43.- Cualidades necesarias para triunfar en la sociedad por sexo. Respuestas de acuerdo total	287
Gráfico 44.- Planes futuros relacionados con la educación post- obligatoria. Posibilidad de elección/respuesta múltiple	289
Gráfico 45.- Elección del bachillerato, formación profesional y licenciatura por educación y ocupación del padre	294
Gráfico 46.- Elección del Bachillerato, Formación Profesional y Licenciatura por educación y ocupación de la madre	296
Gráfico 47.- Elección de una Licenciatura en función del rendimiento académico. Porcentaje de respuestas afirmativas	298
Gráfico 48.- Elección de futuros estudios por tipo de centro. Porcentaje de respuestas afirmativas	299
Gráfico 48 bis.- Yo no puedo influir en como será mi futuro. Porcentajes de respuestas negativas	306
Gráfico 49.- Para una persona como yo es difícil encontrar un lugar en la sociedad por estimación del rendimiento académico. Porcentajes de respuestas negativas	307
Gráfico 50.- Quiero estudiar porque sé que es útil para mi futuro. Porcentaje de respuestas afirmativas en función de la estimación del rendimiento académico	309
Gráfico 51.- Mis amigos aprecian mis opiniones. Porcentaje de respuestas afirmativas por estimación del rendimiento académico ..	310

Gráfico 52.- La situación económica de mis padres me permite divertirme como quiero. Porcentajes de respuestas afirmativas según educación del padre	312
Gráfico 53.- La situación económica de mis padres me permite divertirme como quiero. Porcentaje de respuestas afirmativas y negativas según la titularidad del centro	313
Gráfico 54.- En el futuro iré al extranjero para estudiar. Porcentajes de respuestas en desacuerdo y acuerdo por edad	314
Gráfico 55.- En el futuro iré al extranjero para estudiar. Porcentajes de respuestas afirmativas según educación del padre y de la madre .	315
Gráfico 56.- En el futuro iré al extranjero para estudiar y trabajar. Porcentajes de respuestas negativas según calificaciones	316
Gráfico 57.- La propia pasividad de la persona según calificación del rendimiento académico	321
Gráfico 58.- La propia pasividad de la persona y no querer arriesgar en la vida según titularidad del centro. Porcentajes de respuestas afirmativas	321
Gráfico 59.- Estar en el paro según titularidad del centro	323
Gráfico 60.- Exclusión según el desempleo y el estatus socioeconómico de los padres. Porcentajes	325
Gráfico 61.- Dimensiones de la integración según el desempleo de los padres. Porcentajes de «bien integrado» en cada dimensión	326
Gráfico 62.- Dimensiones de la integración según el éxito en la escuela. Porcentajes de «bien integrado» en cada dimensión	327
Gráfico 63.- Niveles educativos comparados: poblaciones vs. Muestras. Porcentajes de adultos/padres que han completado al menos la educación secundaria superior	338
Gráfico 64.- Porcentajes del nivel de desempleo en la población y en la muestra	339
Gráfico 65.- Tipos de familias. Porcentajes por países	340
Gráfico 66.- Porcentajes de educación de los padres por país: los dos extremos educativos	341
Gráfico 67.- Porcentajes de primera generación nacidos en el extranjero y de segunda generación de inmigrantes (ambos padres nacidos en el extranjero) y éstos con una lengua extranjera materna	341
Gráfico 68.- Percepción de la igualdad. Porcentajes de respuestas afirmativas	346
Gráfico 69.- Elección de escuela. Porcentajes de respuestas afirmativas	348
Gráfico 70.- Se debería apoyar al alumnado con dificultades vs. se debería apoyar al alumnado superdotado. Porcentajes de respuestas afirmativas	349
Gráfico 71.- Socialización familiar. Porcentajes de respuestas afirmativas.....	353

Gráfico 72.- Es bueno que estudiantes y trabajadores extranjeros vengan a mi país. Porcentajes de respuestas afirmativas	356
Gráfico 73.- La ambición y la competición como cualidades importantes para triunfar en la escuela. Porcentajes de respuestas afirmativas	361
Gráfico 74.- Comparación del éxito en la escuela por países. Porcentajes	364
Gráfico 75.- Exclusión de los jóvenes. Porcentajes de respuestas negativas	375
Gráfico 76.- Alumnos que no planifican la continuación en estudios post-obligatorios. Porcentajes por país	376

TABLAS

	Página
Tabla 1.- Tasa de empleo y desempleo (TE/TD) por niveles de educación en el año 2000	168
Tabla 2.- Distribución de los sujetos por edad y sexo según tipo de centro y Comunidad Autónoma	206
Tabla 3.- Distribución de las profesiones de los padres y madres ..	212
Tabla 4.- Estructura social de las escuelas teniendo en cuenta el estatus, profesión y educación de los padres	215
Tabla 5.- Actitudes relacionadas con la educación. Respuestas afirmativas (acuerdo parcial + acuerdo total)	218
Tabla 6.- Opiniones acerca de la internacionalización del país	233
Tabla 7.- Factorización sobre la globalización del país	235
Tabla 8.- Características importantes para triunfar en la escuela. Porcentaje de respuestas afirmativas	246
Tabla 9.- Autopercepción respecto a la educación. Porcentaje de respuestas afirmativas	251
Tabla 10.- Opiniones acerca del trabajo. Porcentaje de respuestas afirmativas	263
Tabla 11.- Opiniones generales sobre el trabajo. Porcentajes de respuestas afirmativas	267
Tabla 12.- Factorización de las opiniones generales sobre el trabajo	269
Tabla 13.- Características importantes para elegir un futuro trabajo. Porcentajes de respuestas afirmativas	273
Tabla 14.- Actitudes ante el sistema político. Porcentajes de respuestas afirmativas	278
Tabla 15.- Cualidades de las personas para triunfar en la sociedad y en el futuro. Porcentajes de respuestas afirmativas	282

Tabla 16.- Factorización de las cualidades para triunfar en la sociedad y en el futuro	283
Tabla 17.- Frecuencias de campos de estudios por nivel educativo	300
Tabla 18.- Las diez profesiones preferidas	301
Tabla 19.- Valoración de los jóvenes ante el futuro. Porcentajes de respuestas afirmativas	304
Tabla 20.- Factores que promueven la exclusión del individuo en la sociedad y en el futuro. Porcentajes	317
Tabla 21.- Factorización de las causas de exclusión social	319
Tabla 22.- Datos según los <i>background</i> de la muestra. Frecuencias	335
Tabla 23. Las tres profesiones más elegidas. Porcentajes por sexo	378

INTRODUCCIÓN

Los procesos globales de desarrollo económico y tecnológico de nuestras sociedades han traído consigo unas sociedades más desarrolladas, con mayores niveles de bienestar social pero, de forma paralela, ha generado una estructura social dual y segmentada, que lleva asociados fenómenos clásicos como la pobreza, la desigualdad social, la marginación, etc., así como otra serie de procesos más amplios que toman un nuevo cariz a la luz de las actuales transformaciones sociales y que terminan conformando los procesos de exclusión social.

Juárez y Renes, en el *V Informe Sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000*, de la Fundación FOESSA (1995: 107) postulan que «la dualización de las sociedades desarrolladas es un fenómeno creciente, con tendencia a la consolidación» (...) y cómo «el período de empeoramiento de los resultados económicos ha supuesto la consolidación de las tendencias dualistas. Es decir, se ha dado una respuesta de exclusión en una línea opuesta a la de inclusión».

Autores como Tezanos (1999: 34) argumentan que «lo que está sucediendo no es algo epifenoménico y casual, no es un repunte más de la problemática de la pobreza y la desigualdad social, sino que estamos ante una manifestación central de los procesos de cambio que están conduciendo a la emergencia de un nuevo modelo de sociedad, en el que afloran nuevos mecanismos de dualización y estratificación social. La exclusión forma parte de este proceso y su aumento, por tanto, nos sitúa ante una verdadera metamorfosis de la “cuestión social”, ante una caracterización distinta de los problemas sociales, bajo el imperativo de una crisis profunda del trabajo».

El desarrollo emergente de un nuevo modelo de sociedad y la exclusión social, como algo inherente a ese desarrollo, provoca que continuamente

existan en nuestra sociedad abundantes referencias sobre procesos de exclusión social. Este concepto se manifiesta complejo por las diferentes implicaciones de tipo económico, social, político o cultural que tiene, lo cual, induce a que se pueda tomar alguna de estas perspectivas como núcleo fundamental de su significado. No obstante, lo que sí parece claro es que la respuesta a: ¿la exclusión de qué?, no puede ser directa y unilateral, ya que, superando las interpretaciones tradicionales basadas en el alienamiento dual de la «clase social», en la dinámica «dentro-fuera», el discurso obedece al intento de comprender e interpretar las nuevas pautas de división social, sobre todo cuando se producen cambios estructurales, referidos al empleo, las dotaciones del Estado del bienestar, los movimientos demográficos y los derechos civiles, que delimitan a los pobres, a los desposeídos, a los marginados, a los excluidos, etc.

En consecuencia, creemos necesario examinar cuáles son los principios teóricos necesarios para delimitar el término exclusión social. Para ello, en la primera parte de la tesis indagamos acerca de los orígenes y evolución del término así como sobre los significados que los autores le otorgan al concepto en la literatura. En esa aproximación teórica, observamos la existencia de una dimensión clásica respecto de la exclusión, junto con la delimitación en la actualidad de nuevos ámbitos de exclusión que configuran el concepto con unas notas características más ricas en matices.

A continuación, exponemos algunas definiciones que del vocablo aparecen recopiladas en la literatura para pasar después a realizar una delimitación conceptual con otros términos afines o complementarios como, por ejemplo, pobreza, marginación, desviación, ciudadanía e integración. Además, delimitamos posibles factores causantes del proceso de exclusión social, las formas en las que los distintos procesos se concretan junto con una visión respecto de quiénes son los diversos géneros de excluidos, es

decir, quiénes se ven afectados por esta problemática o están en proceso de exclusión.

En esta aproximación conceptual nos detenemos también en la revisión de las investigaciones y los resultados de éstas en relación con el concepto clave que nos ocupa: la exclusión social. El análisis se centra en las distintas formas adoptadas por el concepto en la abundante literatura disponible¹. Evidentemente, nos encontramos con una gran variedad de discursos y disciplinas que han tratado este amplio tema. En consecuencia, la primera tarea a realizar consiste en identificar los problemas conceptuales derivados del análisis de la exclusión social desde distintos ámbitos. Por tanto, en este apartado exponemos cinco dificultades en la conceptualización del vocablo, por ejemplo, el uso del mismo término para referirse a cosas diferentes, las formas en que la exclusión social puede ocultar aspectos sociales y políticos, la relación problemática entre exclusión e inclusión social, el problema de los reduccionismos del término y el estudio de la inclusión y la exclusión de forma separada.

Asimismo, analizamos la exclusión social desde dos problemáticas distintas: la «problemática de la equidad» y la «problemática del conocimiento». Describimos como la «problemática de la equidad» es la predominante en el ámbito de la literatura y de las políticas públicas. Sin embargo, la «problemática del conocimiento» aporta una nueva forma de análisis y de interpretación de los procesos de exclusión e inclusión social. El interés por las problemáticas de investigación consiste en resaltar cómo las prácticas de ordenación y división de los métodos, conceptos y teorías

¹ Aquí nos apoyamos básicamente en el material de trabajo producido en el seno de una investigación internacional de la Unión Europea denominada *Education Governance and Social Inclusion and Exclusion in Europe* (en adelante EGSIE), dentro del proyecto TSER (*Targeted Socio-Economic Research*) de la Dirección General XII (Ciencia, Tecnología y Desarrollo). De la participación de la autora como investigadora en este proyecto tomo parte del material bibliográfico y empírico para el desarrollo de esta tesis.

de la investigación educativa «construyen» formas de concebir los resultados y la acción. Ambas perspectivas son complementarias aunque abogamos por una conjunción de ambas, mediante un proceso que supone repensar las formas conceptuales con las que organizamos la investigación.

En la segunda parte de la tesis nos detenemos en analizar a los jóvenes españoles como un grupo genérico susceptible de padecer posibles procesos de exclusión escolar y, con posterioridad, social. No obstante, no hay que perder de vista que dentro de un conjunto siempre hay que tener en cuenta las individualidades de quienes lo integran. Justificamos por qué pueden estar expuestos a situaciones de vulnerabilidad, que pueden desencadenar en los procesos de exclusión social, sobre todo situaciones de riesgo derivadas de los cambios económicos, sociales y educativos. Estas transformaciones en los distintos ámbitos de la esfera social conlleva, a su vez, una modificación o una ralentización de las transiciones que realizan los jóvenes desde la escuela, tras finalizar la escolaridad obligatoria.

Además, delimitamos cuáles son las caracterizaciones que se le atribuyen al concepto de juventud y analizamos qué discursos existen en la literatura sobre la juventud que hacen de ésta una evidencia empírica como objeto de estudio. En función de las distintas perspectivas de análisis, nos inclinamos por la identificación de un discurso sobre los jóvenes: analizarlos e interpretarlos en función de su proceso de transición, que se inicia al concluir la escolaridad obligatoria.

Nuestra prioridad es conocer las opiniones e imaginarios de los jóvenes sobre las distintas categorías discursivas o «sistemas de razón» establecidas –relacionadas con las características ideales para triunfar en la escuela y en el trabajo, continuación de estudios post-obligatorios, entre otros- y cómo creen ellos que las distintas categorías discursivas establecidas como

normales o ideales van a influir en su proceso de transición y en su exclusión/inclusión social en el futuro.

Para ello, utilizamos un cuestionario de opinión como instrumento de recogida de datos. Con el cuestionario, fundamentalmente de carácter descriptivo, estamos interesados en analizar el imaginario de los jóvenes sobre aspectos que constituyen un referente en la construcción de su imaginario y de su campo discursivo -tales como el mundo de la escuela, el trabajo, la familia, etc.- que afectan a sus procesos de transición, a iniciar cuando se concluye la escolaridad obligatoria.

Acorde con esa nueva visión de percibir la exclusión social, la «problemática del conocimiento», pretendemos interrogar a los jóvenes sobre cómo se ven ellos mismos, sobre cómo piensan o sienten, cuáles son las expectativas que aspiran alcanzar en un futuro. Se trataría de optar por una perspectiva centrada en el sujeto, interesada en conocer los discursos individuales de los jóvenes para poder «construir/reconstruir» sus narrativas y sus percepciones sobre el conjunto de representaciones que ellos consideran ideales para su futuro y para su inclusión social como ciudadanos, entendiendo que todas las representaciones ideales se proyectan de una forma manifiesta en el discurso oficial.

Los distintos ítems del cuestionario han sido clasificados para su análisis en tres categorías analíticas: narrativas, sagas y mitos; construcciones de los sujetos y gobierno de la educación e inclusión/exclusión social. El marco metodológico propuesto para la realización del estudio se sitúa en una perspectiva descriptiva. La información y el tratamiento de los datos se ha realizado con estadísticos descriptivos y análisis factoriales.

En otro apartado de la tesis, nos ocupamos de realizar un apartado comparativo del mismo cuestionario utilizado en España junto con otros países tanto de la Unión Europea como fuera de ésta. Concretamente y siguiendo la clasificación de Esping-Andersen (1993), la comparación se realiza con dos países de régimen de bienestar socialdemócratas (Finlandia y Suecia), con dos países de régimen conservador (España y Portugal) junto con un país extraeuropeo y de régimen neoliberal (Australia).

Este análisis comparativo de los jóvenes desde los distintos Estados del bienestar aporta resultados bastante interesantes e imaginarios sociales presentes en los distintos países. Las concepciones de los jóvenes son interesantes de analizar puesto que, independientemente de las características socioculturales de cada uno de los países, las opiniones en muchos aspectos de los analizados muestran una línea más convergente que divergente. Podemos establecer que en el imaginario de los jóvenes analizados existe una narrativa y un imaginario común independientemente de los países analizados.

Finalizo la tesis con un apartado de conclusiones donde señalo los aspectos e ideas más interesantes respecto de la exclusión/inclusión social, relacionada asimismo con la concepción e imaginarios de los jóvenes. Además, este apartado de conclusiones será un punto de reflexión y de discusión importante para la toma de decisiones con la finalidad de establecer nuevos campos de actuación en relación con la temática que nos ocupa. También señalo, obviamente, el apartado de bibliografía con las referencias más significativas encontradas en la literatura.

**PRIMERA PARTE .APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL TÉRMINO
EXCLUSIÓN SOCIAL**

CAPÍTULO 1.

**DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL
TÉRMINO EXCLUSIÓN SOCIAL**

1. ORÍGENES Y EVOLUCIÓN DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Si nos referimos a cuáles son los orígenes del término exclusión social señalamos que gran parte de las aportaciones teóricas de la expresión ya han sido desarrolladas en épocas anteriores por clásicas figuras de la Sociología tales como Marx, Engels, Durkheim, Tönnies, Bourdieu y Parkin, haciendo especial incidencia en el alienamiento dual de la «clase social» y en la dinámica «dentro-fuera». Sin embargo, las atribuciones del concepto moderno de exclusión social se le atribuyen generalmente a René Lenoir (1974), en su obra pionera *Les exclus: Un Française sur dix*, entendiéndolo como tal que en la actualidad el fenómeno de la exclusión social presenta rasgos y características singulares (Tezanos, 1999: 13; Rubio y Monteros, 2002: 21). Lenoir incluyó en la categoría de excluidos a «los minusválidos físicos y mentales, personas con tendencia al suicidio, ancianos inválidos, niños víctimas de abusos, toxicómanos, delincuentes, familias monoparentales, miembros de hogares con problemas múltiples, personas marginales y otros inadaptados sociales» (Silver, 1994: 608).

Silver (1994) realiza una descripción bastante clarificadora sobre la evolución del término. Argumenta que el discurso de la exclusión comenzó a debatirse en Francia durante el decenio de 1960 para formular referencias vagas e ideológicas a los pobres, hablando de los excluidos (v.g. Klanfer, cit. en *ibid.*) y como el concepto de exclusión no llegó a difundirse mientras no sobrevino la crisis económica. También describe como durante el decenio de 1980, el concepto fue aplicándose gradualmente a un número cada vez mayor de categorías de desventaja social (Paugam, 1993; Nasse, 1992, cit. en *ibid.*), dando lugar a diversas definiciones para ir abarcando

nuevos grupos y nuevos problemas sociales, lo cual dio lugar a sus difusas connotaciones.

El vocablo exclusión, en el decenio de 1980 en Francia, designaba el incremento del desempleo a largo plazo y recurrente, la inestabilidad de la familia, hogares monoparentales, aislamiento social y declinación de la solidaridad de clase basada en los sindicatos, en el mercado de trabajo y en los sistemas de vínculos sociales, incluidos los del vecindario en los barrios obreros.

La autora postula que, a partir del caso de Francia, el discurso de la exclusión social se difundió rápidamente por el resto de Europa. Así, podemos encontrar sucesivos informes europeos que aportan resoluciones sobre el asunto de la exclusión social. Concretamente, fue en 1989 cuando el Consejo de Ministros de Asuntos Sociales de la entonces Comunidad Europea adoptó una resolución con el fin de combatir la «exclusión social» y de promover la integración y una «Europa solidaria». La Resolución de 29 de septiembre de 1989 introduce por primera vez en un texto comunitario la referencia a la noción de exclusión social. Sobre todo, subraya el carácter multidimensional y diverso de la realidad designada por esta noción: «los procesos de exclusión social se desarrollan en diversos ámbitos y desembocan en situaciones de naturaleza varia...» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1992: 31) Además, dicha Resolución comprueba que «las causas de dichos procesos se encuentran en las evoluciones estructurales y socioculturales de nuestras sociedades, y en particular, la evolución del empleo» (*ibid.*). El Libro Blanco de la Comisión Europea publicado en 1993 con el título de *Crecimiento, competitividad, empleo* también incluye un llamamiento a la lucha contra la exclusión y la pobreza, por cuanto degrada a hombres y mujeres y divide en dos partes la sociedad.

El *Libro Verde de la Política Social Europea, Opciones para la Unión* (1994) especifica que la exclusión social «no significa únicamente una insuficiencia de ingresos. Va más allá incluso de la participación en la vida laboral; se manifiesta en ámbitos como la vivienda, la educación, la salud y el acceso a los servicios. No sólo afecta a personas concretas que han sufrido graves reveses, sino a grupos sociales enteros, tanto en zonas urbanas como rurales, que son objeto de discriminación, segregación o víctimas del debilitamiento de las formas tradicionales de relaciones sociales» (pp. 20).

Por tanto, se han otorgado diferentes matices y significados al vocablo exclusión social, lo que implica la circunscripción del término a un mayor número de categorías y sectores sociales pero, sobre todo, acentuando aspectos como del desempleo, el trabajo precario y con escasa remuneración, la dificultad de acceso a la vivienda, las transformaciones sociales a las que tiene que hacer frente el sistema educativo, etc. En una revisión de la literatura relacionada con la exclusión se han identificado bajo este concepto las siguientes categorías sociales: «los desempleados de larga duración o en forma reiterada; los asalariados que ocupan puestos de trabajo precarios que no exigen calificaciones especiales, sobre todo los de mayor edad o los que no están protegidos por la reglamentación laboral; los mal remunerados y los pobres; los trabajadores agrícolas sin tierra; los obreros no cualificados; los analfabetos y las personas que han abandonado sus estudios primarios; los inválidos y las personas mental y físicamente disminuidas; los toxicómanos, delincuentes, presidarios y personas con prontuarios criminales; los padres o madres sin cónyuge; los niños golpeados o víctimas de abusos sexuales; los que se han criado en hogares con problemas; los adolescentes; las personas que carecen de experiencia laboral o de calificaciones; niños que trabajan; mujeres; extranjeros,

refugiados, inmigrantes; miembros de minoría raciales, religiosas y étnicas; las personas privadas de derechos políticos; los beneficiarios de la asistencia social; los que necesitan asistencia social, pero no tienen derecho a recibirla; los habitantes de viviendas en mal estado o en barrios de mala reputación; aquellos cuyos niveles de consumo están por debajo del mínimo de subsistencia (hambrientos, sin vivienda, cuarto mundo); aquellos cuyas pautas de consumo, recreación y otras prácticas (toxicomanías, alcoholismo, delincuencia, indumentaria, lenguaje, maneras peculiares) son estigmatizadas; las personas en pleno descenso de nivel social y las aisladas, sin amigos ni familia» (Silver, 1994: 627-628).

Por otra parte, Gaviria, Laparra y Aguilar (1995: 170 y ss.) han distinguido una veintena de formas concretas de exclusión aunque las tres más graves serían la exclusión de la formación, la exclusión del empleo y la exclusión de la vivienda. El resto de formas de exclusión serían: «la exclusión biológica, la exclusión territorial, la exclusión por inclusión en las instituciones especializadas, la exclusión religiosa, la exclusión filosófica, ideológica y política, la exclusión étnica, la exclusión de la salud y/o de la asistencia sanitaria, la exclusión de la educación, la exclusión de la comunicación pública, la exclusión del saber hacer, la exclusión del empleo, la exclusión de las redes sociales de ayuda mutua, la exclusión jurídico administrativa legal y reglamentaria, la exclusión de parte de los ciudadanos del sistema de la Seguridad Social, la exclusión de los servicios sociales, la exclusión de la propiedad y especialmente de la vivienda, la exclusión de la vida comunitaria y asociativa, la exclusión en función del género, la exclusión derivada de las prácticas y hábitos sexuales, la exclusión sindical y la exclusión de la vida política».

Asimismo, aportan una primera clasificación de más de una treintena de tipos diferentes de excluidos, dentro del *Programa IMI*², reunidos en 9 grupos: «mujeres con cargas familiares no compartidas, paradas y pardos de muy larga duración, mayores de 65 años y enfermos entre 18 y 65 años sin pensión o sólo con pensión asistencial, la gente de la calle, los aislados, jóvenes *colgados* y judicializados y medicalizados, etnia gitana, excluidos rurales, portugueses y otros extranjeros».

No obstante, los autores dejan constancia de que «tanto la clasificación en grupos como en tipos es espúrea, a veces confusa o forzada, para que encajen de una manera u otra» (*ibid.*, 188). En otra parte del artículo, Silver (1994) recoge una conclusión de la Comisión de Cohesión Social y Prevención de la Exclusión, que reafirma la idea anterior: «todo intento de establecer una tipología es inevitablemente reduccionista, más aún en los casos de grupos de la población excluida o de los que están al borde de la exclusión. Los factores que acarrearán la exclusión –ya provengan de circunstancias individuales, familiares o socioeconómicas– son múltiples, fluctuantes, y se influyen recíprocamente de tal modo que suelen terminar reforzándose unos a otros» (Fragonard (1993), cit. en *ibid.*, 612).

2. DIMENSIONES DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Una de las cuestiones importantes que cabe destacar es la complejidad del tema, ya que se ha producido una generalización de la expresión exclusión social aunque, sin embargo, «tanto la delimitación del concepto como la elaboración de instrumentos de análisis de la exclusión se hallan todavía en una fase muy preliminar, abiertas a un intenso debate por parte de los políticos y científicos» (Fundación Encuentro, 2001: 53). Esta misma línea de argumentación mantiene la autora Rubio (2002: 21) al considerar que «a

² *IMI* significa Ingreso Madrileño de Integración.

pesar de la rápida divulgación del término, frecuentemente empleado tanto en el marco académico-científico como el político-institucional, lo cierto es que ni existe un consenso sobre su definición, ni se trata de un concepto radicalmente nuevo, aunque sí presenta unas características singulares», es decir, el concepto de exclusión social es relativamente nuevo y carece de un paradigma científico de explicación reconocido.

Los autores Díaz y Salvador (1999) apostillan los comentarios anteriores. Plantean que la problemática respecto de la definición del término surge por la ausencia de una definición oficial o legislativa sobre la exclusión social, cuyos contornos, más amplios que los del término pobreza, no están delimitados de modo preciso. En consecuencia, destacamos, por un lado, el creciente uso de la expresión exclusión social en el discurso académico, científico y político y, por otro, la inexistencia «todavía de una definición comúnmente aceptada de la exclusión social. Como afirma Atkinson, el concepto parece haber ganado popularidad en parte porque no tiene una definición precisa y parece poder significar todo para todo el mundo» (cit. en Fundación Encuentro, 2001: 57).

Si tomamos en consideración las aportaciones y recomendaciones que realizan los distintos autores en la literatura, es necesario cuestionarse qué significa o qué se entiende por exclusión social puesto que quienes utilizan el término quieren dar a entender cosas muy diferentes. En este sentido, intentamos dotar al concepto de mayor precisión y rigor científico. Por ello, para acotar el concepto de exclusión social, hacemos un análisis de la perspectiva clásica de Silver (1994) y realizamos otros acercamientos al término, donde convergen unas nuevas dimensiones e incluso algunas características peculiares.

2.1. LA DIMENSIÓN CLÁSICA

Silver (1994: 612-613) realiza una de las argumentaciones más claras que intentan definir el término exclusión social tras una revisión de la literatura francesa. La autora expone que no es tarea fácil. Se apoya en un documento de la Unión Europea donde se reconoce que «resulta difícil dar con una definición sencilla» (Comisión de las CE, 1992, pp. 10; cit. en *ibid.*). También repasa las teorías sociológicas de la exclusión y concluye que «en realidad, los observadores sólo están de acuerdo en un aspecto: la imposibilidad de contar con un criterio único y simple para definir la exclusión. Las múltiples encuestas e informes sobre el tema revelan por igual la profunda impotencia al respecto de las expertos y de los funcionarios del ramo» (Weinberg y Ruano-Borbalan, 1993).

Asimismo, cita a Nasse (1992) quien afirma que la agencia estatal francesa responsable del diseño y evaluación de las políticas destinadas a combatir la exclusión, reconoce lo difícil que es definir el término y sintetizar las teorías existentes. Para Mongin (1992), la exclusión parece ser de vago significado, cargado con abundantes connotaciones y facetas económicas, sociales, políticas y culturales. Se trata de una expresión tan evocadora, ambigua, polifacética y elástica que puede definirse de maneras muy distintas. Por tanto, se sostiene que la exclusión es polisémica, o sea, que tiene múltiples significados y que por ello exige una amplia definición semántica (Riggs, 1988).

Una vez que intenta precisar el término, indicando sus múltiples connotaciones, presenta tres tipos de paradigmas, que reflejan diferentes perspectivas teóricas, ideologías políticas y discursos nacionales. Los denomina «paradigmas de la solidaridad, especialización y monopolio». Cada uno de ellos atribuye la exclusión a una causa diferente, basada en

una filosofía política distinta: republicanism, liberalism y socialdemocracia. En el siguiente cuadro expongo las características más importantes de cada uno de los paradigmas:

Cuadro 1.- Paradigmas de exclusión social: solidaridad, especialización y monopolio.

Características	Solidaridad	Especialización	Monopolio
Concepción de la integración	Solidaridad grupal/delimitaciones culturales	Especialización/ esferas separadas/ interdependencia	Monopolio/ «clausura social»
Fuente de integración	Integración moral	Intercambio	Derechos de ciudadanía
Ideología	Republicanism	Liberalism	Socialdemocracia
Discurso	Exclusión	Discriminación, «subclase»	«Nueva pobreza», desigualdad, «subclase»
Precursores del pensamiento contemporáneo	Rousseau, Durkheim	Locke, Madison, pensadores utilitaristas	Marx, Weber, Marshall
Expositores ejemplares	De Foucauld, Xiberras, Schnapper Costa-Lascoux, Douglas, Mead	Stoléru, Lenoir, Shklar Allport, escuela pluralista Chicago, Escuela de Murray	Room Townsend Balibar, Silverman Globoff, Bourdieu
Modelos de nueva economía política	Producción flexible	Calificaciones Factores que disuaden de trabajar Redes sociales Capital Social	Parcelación del mercado de trabajo

Fuente: Silver, 1994.

Silver continúa su artículo describiendo qué entiende por orden social, exclusión e integración en cada uno de los paradigmas. Dentro del paradigma de la solidaridad, «el orden social se concibe como externo, moral y normativo, en vez de imaginarlo arraigado en intereses individuales, de grupos o de clases. Un consenso nacional, una conciencia colectiva, una voluntad general, vinculan al individuo con la sociedad en su conjunto, por mediación de instituciones verticalmente relacionadas entre sí» (*ibid.*, pp. 619). La integración «es lo contrario de la exclusión y el proceso mediante el cual se la alcanza es la inserción. (...) Ello implica la asimilación a la cultura dominante» (*ibid.*), aunque en contextos más contemporáneos se alcanzaría por la adaptación mutua de las culturas

dominante y minoritaria entre sí. La exclusión es «inherente a la solidaridad de la nación, raza, etnia, localidad y otros vínculos culturales o primigenios que delimitan las fronteras entre las colectividades. Y sin embargo, las aplicaciones respectivas van más allá de los análisis de la noción republicana de la ciudadanía, de los conflictos étnicos y de la desviación, incursionando en el examen de las culturas de la pobreza y del desempleo de larga duración, y de las tendencias hacia una “especialización flexible” en economía política» (*ibid.*, pp. 620).

Para el paradigma de la especialización el orden social se concibe «como redes de intercambios voluntarios entre individuos autónomos, con sus propios intereses y motivaciones» (*ibid.*). «Las estructuras sociales especializadas están compuestas de esferas separadas, que compiten entre sí, sin ser por fuerza desiguales, lo cual da lugar a intercambios y a una interdependencia entre ellas. Los grupos sociales son constituidos voluntariamente por sus miembros, y las alianzas cambiantes entre ellos responden a sus diversos intereses y aspiraciones. De ahí surge el pluralismo cultural y político» (*ibid.*). Como consecuencia de ello, la exclusión «proviene de una separación inadecuada de las esferas sociales, de la aplicación de reglas impropias para una esfera dada, o de barreras que se oponen a la libre circulación y al intercambio de esferas. Como resultado de la existencia de esferas sociales separadas, la exclusión puede obedecer a múltiples causas y tener diversas facetas. Un mismo individuo puede no estar excluido en la totalidad de las esferas» (*ibid.*).

En el paradigma del monopolio, se entiende que el orden social «es de índole coercitiva y que es impuesto mediante un conjunto de relaciones jerárquicas de poder» (*ibid.*, pp. 621). Según este paradigma, la exclusión «se atribuye a la interacción de las clases, de la condición social y del poder político, y redundando a favor de los intereses de los incluidos» (*ibid.*). Las

entidades sociales delimitadas por la clase, el estatus y el poder político disfrutaban de un monopolio sobre unos recursos escasos, lo que les hace tener un interés compartido, que intentan preservar mediante procesos de encerramiento social, manteniendo fuera de ellos a los demás, aun en contra de su voluntad. Los excluidos, por su parte, tratan de conseguir el acceso mediante afirmaciones de ciudadanía y de igualdad de derechos.

Silver pasa a indicar la incrustación cultural del término de exclusión, señalando las diferentes preocupaciones expresadas en los debates en diferentes momentos y países. Eso no sólo conduce a poner de manifiesto los problemas existentes en la comparación entre las naciones, sino que también señala la necesidad de desvelar el significado del término en todos los casos en que se utilice. La autora también manifiesta que los tres paradigmas sociológicos que identifica y expone: a) Son tipos ideales, lo que significa, por implicación, que los estudiantes de la exclusión bien pueden fusionar principios pertenecientes a dos de ellos o incluso a los tres, y b) No son exhaustivos de todos los usos del término, lo que se demuestra por la exposición que hace de una serie de modelos orgánicos no sociológicos de integración y exclusión. Asimismo, advierte que las aplicaciones de exclusión difieren en términos de si ésta se trata como una identidad o condición, como un proceso dinámico o como un resultado institucionalizado. También se diferencian en términos de las dimensiones que exploran, ya sean éstas económicas, político-sociales o culturales. De hecho, el resto de su artículo es una abundante y enriquecedora ilustración de las aplicaciones de los tres paradigmas a la dimensión económica de la exclusión.

Por tanto, en el análisis anteriormente descrito se deja entrever una asociación entre la exclusión social y la dimensión económica, más relacionada con el concepto de pobreza y con la carencia de recursos

económicos. Sin embargo, creemos necesario realizar una aclaración conceptual entre ambos términos, destacando que el concepto de exclusión social no abarca solamente la dimensión económica sino que aúna otra serie de ámbitos y otras características que lo configuran como un concepto nuevo o como un término moderno.

2.2. LAS NUEVAS DIMENSIONES: NOTAS CARACTERÍSTICAS

En la literatura sobre esta temática encontramos distintas argumentaciones que abarcan una diversidad de factores, no solamente económicos, sino también culturales, ideológicos, políticos, laborales, personales, etc., los cuales aportan al término en cuestión una visión más heterogénea. A juicio de Laparra y Aguilar (1999: 190) el concepto de exclusión integra una «dimensión económica (pobreza), cultural (marginación, desviación), política (ciudadanía) y social (aislamiento, segregación)».

En la misma línea de argumentación encontramos las aportaciones de Tezanos (1999: 19). Éste considera que «una de las virtudes del concepto moderno de exclusión social es que (...) tiene una dimensión cultural (como las nociones de segregación, marginación, etc.), una dimensión o unos efectos económicos (como la pobreza) y, a su vez, permite situar el análisis de la cuestión social en la perspectiva de los procesos sociales concretos relacionados con la problemática del trabajo como mecanismo fundamental de inserción social (...) Esta concurrencia de perspectivas analíticas confiere al concepto de exclusión social una densidad teórica y una riqueza analítica que lo hace bastante útil y pertinente para focalizar una problemática cada vez más acuciante en las sociedades de nuestro tiempo».

Así pues, el término exclusión social hay que analizarlo para una mejor comprensión en relación con los procesos de cambio y de transformación

que se están produciendo en el Estado del bienestar, en los procesos de globalización económica que están incidiendo en la modificación del mercado de trabajo, así como en las transformaciones de las distintas estructuras tanto familiares, como productivas e incluso educativas. A este respecto, Tezanos (1999: 20) argumenta que «la exclusión sólo puede ser definida en términos de aquello de lo que se es excluido, es decir, del nivel de vida y del modo de inserción laboral y social propio de un sistema de vida civilizado y avanzado (...) garantizado en el marco del Estado del bienestar».

También encontramos en la literatura otras aportaciones relacionadas con esa nueva visión que aportan al término unas connotaciones distintas. Es el caso de la autora Rubio (2002: 21-22), quien aporta una serie de aspectos que conllevan la reformulación del término. Son los siguientes:

- a. Su capacidad aglutinante tanto en un orden conceptual como teórico;
- b. Su poder explicativo como fenómeno desde el que entender la lógica de un mundo dominado por la globalización tecnológica y económica y;
- c. En el terreno concreto de la política social, su potencialidad como concepto-movilizador, el cual está obligando a operativizar actuaciones y políticas sociales concretas, o en un sentido inverso, está poniendo al descubierto las carencias protectoras de los Estados del bienestar.

Por tanto, en publicaciones e investigaciones sobre la exclusión social existen toda una serie de elementos comunes que contribuyen a delimitar el término. Hemos argumentado que la exclusión social es un fenómeno conceptualmente más amplio que la pobreza, ya que surge de factores que no tienen por qué estar interrelacionados con la insuficiencia de recursos económicos, aunque en determinadas ocasiones pueda tener como

denominador común la pobreza. Por tanto, aunque ambos términos puedan tener aspectos comunes, no necesariamente son sinónimos.

Así, las distintas dimensiones del concepto exclusión social anteriormente mencionadas aportan al término una visión más heterogénea y confluyen en la caracterización de uno de sus principales rasgos o componentes clave: su componente multidimensional de factores frente al unidimensional del término pobreza; dicho de otra forma, la consideración de la exclusión social como fenómeno complejo y poliédrico, con una variedad de caras y facetas. Según el Comité Económico y Social de las Comunidades Europeas (1998), la exclusión social es «el resultado extremo de una sucesión de situaciones específicas de exclusión de los derechos fundamentales: exclusión del derecho a una educación, a un trabajo, a una vivienda digna, a vivir una vida en pareja y de familia responsable, a acceder a la protección social y a la asistencia sanitaria, a alcanzar un nivel de vida correcto. Los excluidos no se ven reconocidos por la “comunidad” como titulares de los derechos y atributos que hacen patente la dignidad humana, a través de (...) la integración social, económica y cultural (...) El excluido deja de acceder al ejercicio legítimo de los derechos fundamentales» (pp. 28).

Desde un punto de vista terminológico, la multidimensionalidad que la caracteriza nos lleva a pensar que ha de ser tratada como un proceso, no como una condición, como una situación cambiante en función de las políticas sociales y económicas que predominan y no como una perspectiva estática característica de la pobreza, que afecta no solamente a personas en situación de fracaso, sino también a grupos y colectivos sociales. Este proceso es consecuencia de diferentes situaciones que llevan a individuos y grupos desde posiciones de menor y mayor integración hacia zonas de vulnerabilidad y de exclusión social.

En uno de sus artículos, Castel (1992: 33-34) analiza esta idea de proceso en la vida social y distingue un determinado número de zonas que la conforman:

1. Una *zona de integración* que se caracteriza por un trabajo estable y por una inscripción relacional sólida, familiar y de vecindad.
2. Una *zona de vulnerabilidad* que, por el contrario, es una zona inestable. En lo que se refiere al trabajo se caracteriza por la precariedad, las pequeñas chapuzas, los trabajos intermitentes y el paro... Por lo que se refiere a los aspectos relacionales en esta zona existe también con frecuencia fragilidad en los soportes familiares y sociales.
3. Una *zona de marginalidad o de exclusión* que se caracteriza a la vez por la ausencia de trabajo y por el aislamiento social.

A partir de este esquema observamos que la zona que denomina de *vulnerabilidad* ocupa un lugar fundamental y estratégico, puesto que ésta alimenta la *zona de marginalidad* en la que se produce la exclusión social, es decir, «los individuos basculan de una condición precaria a una condición totalmente marginal. A la inversa, cuando la zona de vulnerabilidad se reduce y se estabiliza, la zona de integración se amplía» (*ibid.*, 34).

En su análisis de la situación de «crisis» actual, Castel, profundizando aún más, describe tres situaciones para quienes cruzan la frontera de la vulnerabilidad: la primera, supone la «desestabilización de los estables» –paso de la seguridad a la incertidumbre-; la segunda, implica «la instalación en la precariedad» –como forma de vivir al día, de apañarse unas veces con la escasa ayuda social, otras con las ayudas familiares de últimas instancia

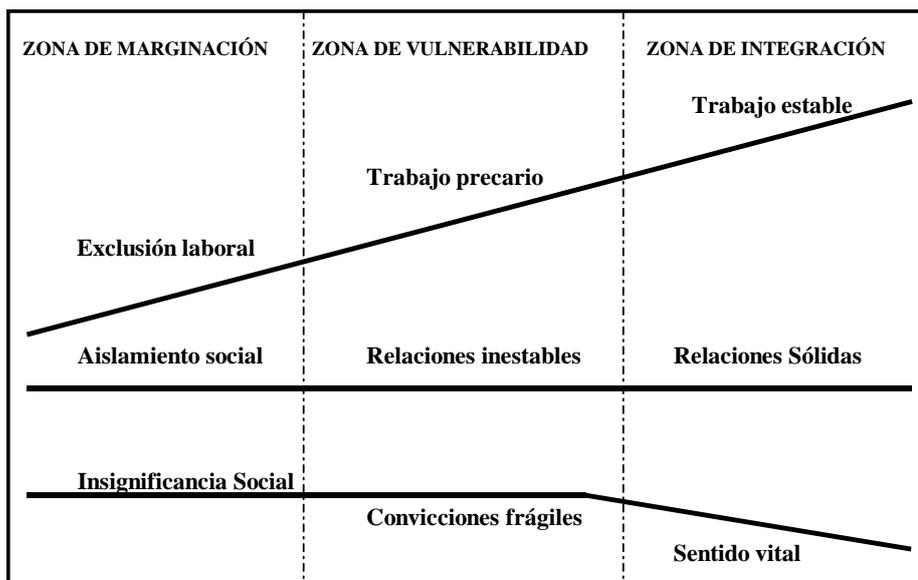
o los trabajos temporales o «negros»-; y, finalmente, en la tercera se sitúan los «supernumerarios»– «personas que no tienen un lugar en la sociedad, que no están integrados, en el sentido por lo menos de formar parte de un conjunto de intercambio recíproco. Las personas están reconocidas según su utilidad social» (1997: 191-192).

Juárez, Renes *et al.* (1995) también incluyen un gráfico relacionado con esta característica de la exclusión como un proceso (Véase gráfico 1). Distinguen, asimismo, 3 zonas recorridas por los procesos de dualización en la vida social (pp. 117):

1. *Zona de integración*: Caracterizada por un trabajo estable y por unas relaciones familiares y vecinales sólidas.
2. *Zona de vulnerabilidad*: Zona inestable en lo que se refiere al empleo y a la protección, con las consiguientes repercusiones en los soportes familiares y sociales.
3. *Zona de exclusión*: Se construye desde la inestabilidad en el empleo, la renta y la desprotección, pero conformada como expulsión y no simplemente como precarización o como carencia, y a la vez se combina el aislamiento social.

Como podemos observar, a los dos ámbitos mencionados anteriormente por Castel, el ámbito laboral-económico y el ámbito de relación social, se le ha agregado un tercer ámbito, el de «sentido/insignificancia». «El eje trabajo/no trabajo modula la integración-expulsión social; el eje relaciones/aislamiento modula la pertenecida-desagregación, o sea, la inserción por las relaciones; y el eje sentido/insignificancia modula la relevancia de las significaciones. Estos tres factores se yuxtaponen, se sobreponen y se retroalimentan» (pp. 118).

Gráfico 1.- La exclusión social como proceso.



Fuente: Juárez, Renes *et al.*, (1995).

El carácter estructural de los procesos de exclusión social es otro de sus componentes clave. El carácter estructural del fenómeno plantea que «el problema ya no se limita a las desigualdades entre la parte alta y la baja de la escala social (arriba/abajo), sino que se amplía al de la distancia, dentro del entramado social, entre los que se encuentran en el centro y quienes están al margen (dentro/fuera)» (Comisión de las Comunidades Europeas 1992, pp. 6). La exclusión social, «al insistir en los riesgos de brechas en el cuerpo social, apunta a la posibilidad de un más allá de la desigualdad social y, ulteriormente, a los riesgos de dualización o de fragmentación social» (*ibid.*, pp. 7).

Otros textos oficiales europeos también contemplan y recogen este rasgo definidor de la exclusión social al aludir a las nuevas dimensiones sociales, económicas y culturales que desplazan a los individuos fuera de la sociedad. Al respecto plantean que «el problema no reside tan sólo en las disparidades en la escala social, sino también en las que existen entre

quienes tienen un lugar en la sociedad y los que están excluidos de ella» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994: 20). El Consejo Económico y Social ha señalado, asimismo, que «hablar de exclusión social es manifestar que el problema ya no es sólo de desigualdades entre los extremos de la escala social, sino también de distancia desde el centro del cuerpo social, entre el núcleo y los que se ven rechazados hacia los márgenes» (CES, 1997: 3).

Asimismo, la exclusión social es «una noción dinámica que permite designar, a la vez, los procesos y las situaciones que resultan de tales procesos. (...) Más nítidamente que la noción de pobreza, que con harta frecuencia se entiende sólo como bajos ingresos, pone el acento en el carácter multidimensional de los mecanismos por los que personas y grupos, o incluso territorios, se ven excluidos de la participación en los intercambios, prácticas y derechos sociales que constituyen la integración y, por ende, la identidad. La exclusión social no sólo habla de la insuficiencia de recursos financieros, ni se limita a la mera participación en el mundo del empleo: se hace patente y se manifiesta en los ámbitos de la vivienda, la educación, la salud o el acceso a los servicios» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1992, pp. 7).

Estos procesos generados por este dinamismo nos sitúan en la perspectiva de una cuestión social característica de las sociedades post-industriales, mientras que el concepto de pobreza tiende a situarse en el ámbito de las sociedades industriales o tradicionales. Este aspecto aparece recogido en un informe del Parlamento Europeo donde se dice que «la pobreza es un fenómeno moderno relacionado con la industrialización, mientras que la exclusión social es el equivalente postmoderno o postindustrial» (Parlamento Europeo, 1998: 7).

Finalmente, el fenómeno de la exclusión social se caracteriza por ser relativo. Las circunstancias que conducen a la exclusión son distintas en diferentes sociedades y momentos históricos, por lo que no puede analizarse sin tomar en referencia los comportamientos y modos de vida del conjunto de la sociedad. El propio término de exclusión social alude a una ruptura de vínculos con el núcleo mayoritario de la sociedad: la condición de excluido no puede definirse a partir de un determinado conjunto de atributos de las personas o los grupos, sino por su separación o aislamiento del resto de la sociedad (Fundación Encuentro, 2001).

3. SEMÁNTICA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

3.1. A TRAVÉS DE LA MULTIPLICIDAD DE DEFINICIONES

Si atendemos al desarrollo de los rasgos definatorios del concepto en cuestión establecemos que la exclusión social se puede analizar y entender como un proceso multidimensional, no homogéneo, que tiende a menudo a acumular, combinar y separar, tanto individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía, la política, etc., a los que otros colectivos sí tienen acceso, que terminan por vaciar de contenido el concepto de ciudadanía y que afecta de manera desigual a los distintos grupos e individuos.

La exclusión social alude, según la Comisión de las Comunidades Europeas, alude «a la imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda, en la imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad personal de hacer frente a las obligaciones propias, en el riesgo de verse relegado de forma duradera al estatus de persona asistida y en la estigmatización que todo ello conlleva para las personas y, en las ciudades, para los barrios en que residen» (1992, pp. 9).

El Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social (junio 2001- junio 2003), presentado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, según el acuerdo del Consejo Europeo de Lisboa, entiende la exclusión social como «la ausencia, para unos, del conjunto de oportunidades vitales que otros sí tienen, como la imposibilidad o dificultad muy intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal e inserción sociocomunitaria y, a los sistemas preestablecidos de protección. Por ello la exclusión social equivale a la desafiliación, es decir, a un desligamiento social de gran profundidad que, de facto, produce la pérdida de ciudadanía social, definida como un conjunto de derechos de carácter político, social, económico y laboral en el individuo y en el grupo que sufre tal proceso» (Anexo I, pp. 2).

Exponemos también la definición que Castells (2001: 98) realiza del término exclusión social. Éste la define como «... el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado». Normalmente, «... tal posición suele asociarse con la posibilidad de acceder a un trabajo remunerado relativamente regular al menos para un miembro de una unidad familiar estable. De hecho, la exclusión social es el proceso que descalifica a una persona como trabajador en el contexto del capitalismo» (*ibid.*).

Dentro de este apartado de definición del concepto, a partir de las distintas publicaciones, no podemos darlo por concluido sin mencionar otro aspecto importante de la exclusión social. Éste, debemos entenderlo por oposición a los términos de integración e inclusión social como referentes alternativos. Esto es, siguiendo los comentarios de Tezanos (1999: 12), la expresión «exclusión social implica, en su raíz, una cierta imagen dual de la sociedad,

en la que existe un sector “integrado” y otro “excluido”. El estudio de la lógica de la exclusión social nos remite en primer lugar a todo aquello que en un momento dado determina la ubicación de los individuos y los grupos sociales a uno u otro lado de la línea que enmarca la inclusión y la exclusión». Así pues, los excluidos se encuentran al margen de los procesos vinculados con la ciudadanía social, es decir, con aquellos derechos y deberes del ciudadano que tienen que ver con el bienestar de la persona (trabajo, salud, educación, formación, vivienda, calidad de vida,...).

De esos derechos, destacamos la dimensión central del trabajo en la exclusión social puesto que, «para la mayoría de las personas, el trabajo no sólo es el único medio de conseguir los recursos necesarios sino también su forma de participación social más importante» (Pérez, Sáez y Trujillo, 2002: 59). También añadimos que, además del trabajo, el factor educativo juega un papel importante en el proceso de exclusión social sobre todo si consideramos la estrecha relación que existe entre el nivel educativo alcanzado, la posibilidad de estar en una situación de desempleo y, consecuentemente, la obtención de un trabajo como mecanismo fundamental de integración social.

Por tanto, el concepto a analizar es el de ciudadanía social, a partir de la cual hay que estudiar los «procesos sociales concretos que están dando lugar a la dinámica de la exclusión social, en su doble vertiente de proceso social interno –el camino personal por el que se puede ir de la integración a la exclusión–, así como en su dimensión global, es decir, como proceso de mutación general que da lugar a una nueva caracterización de la “cuestión social” que está implicando la apertura de quiebras sociales profundas con graves riesgos de “desvinculación” o “desinserción social”» (Tezanos, 1999: 20). A juicio de Yepes del Castillo (1994) la exclusión social debe

ser entendida básicamente como «negación de derechos sociales» y «oportunidades vitales fundamentales».

3.2. A TRAVÉS DE SU RELACIÓN CON OTROS TÉRMINOS AFINES

Como venimos argumentando, el fenómeno de la exclusión social ha adquirido un papel primordial y creciente en los últimos tiempos, sobre todo desde el momento en que parece haber sustituido al clásico fenómeno de la pobreza. También postulan algunos autores que ese creciente protagonismo en las esferas políticas y sociales del fenómeno se debería «a las limitaciones de la definición de pobreza que manejan los economistas, claramente insuficiente para dar cuenta de la variedad de problemas que afrontan hoy en día los ciudadanos» (Fundación Encuentro, 2001: 59). Así pues, uno de los logros importantes del concepto de exclusión social es que «obliga a centrar el debate en aspectos que la investigación convencional de la pobreza había dejado al margen, como la importancia de las relaciones sociales, la multidimensionalidad del fenómeno o la necesidad de estudiar las dinámicas que conducen a la exclusión» (*ibid.*, pp. 61). Por ello, una vez que hemos precisado algo más qué significa la exclusión social y cuáles son sus características más importantes, trataremos de aclarar en qué se asemejan y diferencian los términos de exclusión social y pobreza, así como también la diferenciación con otros vocablos próximos como el de marginación, segregación, discriminación y desviación.

El vocablo exclusión social está relacionado con al menos dos bloques de conceptos (Tezanos 1999; Cabrera, 2000), aunque el primer autor añade un tercer bloque de conceptos que aluden a la problemática de la *alienación*. Ésta, tiene su origen en el pensamiento de Hegel y Feuerbach, aunque fue Marx el que lo dotó de un sentido más preciso, ciñéndolo a procesos

económicos-sociales concretos. Tezanos (1999: 18) apunta que el término hace referencia «a procesos históricos específicos (el carácter alienante del trabajo bajo el régimen capitalista de propiedad privada), que dan lugar a vivencias sociales que hacen que los hombres se sientan ajenos y extraños en una cuádruple dimensión: respecto al producto de su trabajo, respecto a sus propias capacidades productivas, respecto al ser genérico –o esencia social- del hombre (como consecuencia de lo anterior) y respecto de los demás hombres en su conjunto, es decir, de la sociedad establecida (como derivación de los 3 aspectos indicados)».

Otro bloque está integrado por términos como marginación, desviación, segregación y discriminación, es decir, hace referencia a aquellos conceptos que ponen el acento en vivencias sociales que implican un apartamiento de los estándares predominantes en una sociedad o en una cultura, sea este apartamiento voluntario o involuntario, tanto en el ámbito cultural como étnico o racial. La marginación hay que entenderla como lo contrario de la normalización, es decir, implica una cierta desviación en el respeto a las normas sociales dominantes. El alejamiento de estas normas sociales puede tomar rasgos tanto de *anomia*, tal como la definía Durkheim, en el sentido de que determinados individuos o grupos actúan bajo un vacío de reglas o normas, como de identificación con otras pautas culturales constituidas al margen de la cultura dominante. El elemento clave aquí (junto con el rechazo social) es la existencia de un universo simbólico diferenciado, con sus propias pautas de comportamiento y con su peculiar forma de entender el mundo. La marginación supone una forma de aislamiento, voluntaria o impuesta, y la existencia de un universo simbólico diferenciado con formas de comportamiento propias, y con maneras peculiares de entender la vida (Gaviria, Laparra y Aguilar, 1995). Pensamos que estar aislado y distanciado de las normas, pautas comportamentales y valores sociales predominantes tiene como resultado estar apartado de los derechos sociales,

laborales, económicos y culturales. En síntesis, la marginación se entiende como aislamiento (desajustes, aspectos individuales) y no participación (aspectos sociales) (Pérez, Sáez y Trujillo, 2002: 26).

También encontramos que se han acuñado otra serie de vocablos como segregación y discriminación, términos que denotan un distanciamiento o alejamiento social del núcleo central de una sociedad o grupo y que generalmente se encuentran asociados con variables de raíz étnica, racial, política o religiosa. Concretamente, nos podríamos referir a la segregación y la discriminación que sufren las personas de algunas razas y minorías étnicas, que en algunos casos van acompañadas de la sanción social negativa del estigma.

El último bloque de conceptos relacionados con la exclusión social hace referencia al ámbito económico y se relaciona directamente con la idea de pobreza o con la carencia de recursos. La pobreza hace referencia a la carencia de recursos materiales suficientes para atender las necesidades básicas de una población determinada, que impide poder vivir de una forma digna. La noción de pobreza se refiere a «factores materiales cuantificables, a aquellos parámetros que en una sociedad pueden ser considerados en un momento determinado como el mínimo vital necesario para poder vivir adecuadamente. El pobre es el que carece de estos medios y, por lo tanto, lo es en un sentido contextual, en función del propio desarrollo global y de los estándares de la sociedad en la que vive» (Tezanos, 1999: 17).

Si establecemos elementos comparativos -una vez que hemos realizado una aproximación y una delimitación- entre los términos de pobreza y exclusión social podemos afirmar que aunque ambos pueden tener aspectos comunes, no necesariamente son sinónimos. Las notas características de la exclusión

social, explicitadas anteriormente, nos ayudan a delimitar cuáles son los puntos de diferenciación. Estos aparecen recogidos en el cuadro 2.

Cuadro 2.- Diferencias entre los términos de pobreza y exclusión social.

Categorías de diferenciación	Pobreza	Exclusión social
Dimensiones	Unidimensional (económica)	Multidimensional (aspectos laborales, educativos, culturales, sociales, económicos,...)
Carácter	Personal	Estructural
Situación	Estado	Proceso
Distancias sociales	Arriba-abajo	Dentro-fuera
Tendencias sociales asociadas	Desigualdad social	Dualización y fragmentación social
Noción	Estática	Dinámica
Momento histórico	Sociedades industriales/tradicionales	Sociedades post-industriales/post-modernas
Afectados	Individuos	Colectivos sociales

Fuente: Elaboración propia a partir de Tezanos (1999)

Podemos concluir que la pobreza y la exclusión social son términos distintos y a la vez tienen espacios de intersección, puesto que no conviene perder de vista «el papel fundamental que la pobreza tiene en los procesos de exclusión social, así como el hecho de que la pobreza es, casi siempre, la forma a través de la cual se manifiesta la exclusión. Ciertamente, la pobreza puede ser resultado de una exclusión política, social o cultural (por ejemplo, discriminación sexual o racial en el mercado de trabajo). Pero los prejuicios y discriminaciones sólo producen exclusión social, en última instancia, en la medida en que provocan incapacidad para lograr unos ingresos y un nivel de vida aceptables, generando una carencia de opciones y alternativas que los que no son pobres, aunque estén excluidos en algún sentido, pueden, sin embargo, disfrutar» (Fundación Encuentro, 2001: 60). No obstante, también es importante destacar que aunque la exclusión social puede verse agudizada por la carencia de recursos materiales «no sólo se ubica en los márgenes de la sociedad, como cabría deducir de la aparente

dimensión geográfica a la que reenvía el par fuera-dentro, sino que también se aloja en los lugares más integrados económica o culturalmente» (Rubio, 2002: 27).

Podemos considerar como no todos los excluidos son pobres, puesto que en algunos casos la exclusión se debe principalmente a razones políticas, físicas, religiosas, psicológicas, culturales, étnicas o sociales, o bien están asociados a discapacidades, sin que también tenga que producirse obligatoriamente la indigencia económica. Asimismo, mencionamos como no todos los pobres están condenados a la marginación y exclusión aunque pensamos que si no se lucha de modo eficaz, la pobreza corre el riesgo de desembocar tarde o temprano en la marginación y exclusión.

4. FACTORES GENERADORES DE LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Garde (2000) destaca cuatro mecanismos que actúan como determinantes primarios de la magnitud y la estructura de la exclusión social en los distintos países de la Unión Europea. El primero está relacionado con el impacto sobre el empleo de la conjunción de recesiones cíclicas con la transición hacia el modelo postindustrial-global y su concreción en forma de paro juvenil de nuevo tipo, estructural y adulto de larga duración.

Otro de esos mecanismos hace referencia a la complejización de la estructura social en cuestiones tales como la heterogeneización étnica derivada de emigraciones de los países más pobres, diversificación de formas familiares con incremento de la monoparentalidad en capas medias y populares, y alteración de la pirámide de edades con incremento de las tasas de dependencia demográfica, a menudo ligadas con estados de dependencia física.

La exclusión social también puede provenir por la consolidación de fracturas de ciudadanía a partir del diseño concreto y en ocasiones del fracaso implementador de las principales políticas del Estado del bienestar keynesiano como, por ejemplo, la exclusión de la seguridad social de los grupos con insuficiente vinculación al mecanismo contributivo o la exclusión de sectores muy vulnerables al fracaso escolar en la enseñanza pública de masas. Finalmente, el autor apunta al funcionamiento excluyente de ciertos mercados de bienestar con una presencia pública estructuralmente débil, sobre todo, los mercados del suelo y la vivienda.

Tezanos (2001) indica que la exclusión hay que entenderla «como parte de un proceso en el que se pueden identificar diferentes estadios, que van desde un alto grado de integración social hasta la más completa de las postergaciones» (pp. 171). Continúa explicando cómo «el camino que conduce de la integración a la exclusión se puede recorrer en mayor o menor grado en función de un número considerable de variables, de forma que las combinaciones sociales son muy numerosas y pueden dar lugar a trayectorias finales distintas en individuos que parten de similares condiciones iniciales» (*ibid.*), variables tales como laborales, económicas, culturales, personales y sociales.

De forma similar, señala diferentes elementos de exclusión y de integración e indica que la influencia recíproca de estos dos elementos puede dar lugar a itinerarios personales en los que inciden variables conectadas directamente a las condiciones particulares de los individuos, así como a circunstancias del contexto económico, social o cultural. Por tanto, insiste en que la exclusión social «debe ser entendida como la etapa final de procesos subyacentes bastantes complejos, de los que nadie puede quedar totalmente prevenido en una sociedad de riesgo» (*ibid.*, pp. 173). Las

distintas variables junto con los factores de exclusión e integración aparecen reflejados en el cuadro 3.

Cuadro 3.- Principales factores del equilibrio «exclusión-integración».

Variables	Factores de exclusión	Factores de integración
Laborales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paro. ▪ Subempleo. ▪ Temporalidad (agricultura, servicios, etc.). ▪ Precariedad laboral. ▪ Carencia en Seguridad Social. ▪ Carencia de experiencias laborales previas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empleo fijo o estable. ▪ Buen nivel de ingresos (como asalariado, o por cuenta propia). ▪ Condiciones de empleabilidad razonable. ▪ Experiencia laboral.
Económicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ingresos insuficientes. ▪ Ingresos irregulares (economía sumergida). ▪ Carencia de ingresos. ▪ Endeudamiento. ▪ Infravivienda, hacinamiento. ▪ Sin vivienda. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ingresos regulares. ▪ Fuentes alternativas de ingresos. ▪ Vivienda propia.
Culturales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pertenencia a minorías étnicas. ▪ Extranjería. Barreras idiomáticas y culturales. ▪ Pertenencia a grupos de «rechazo» (cultural y político). ▪ Analfabetismo o baja instrucción. ▪ Elementos de estigma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integración cultural. ▪ Perfiles «culturales» aceptados e integrados. ▪ Alto nivel de instrucción, posesión de cualificaciones demandadas.
Personales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variables «críticas» de edad y sexo (jóvenes y mujeres). ▪ Minusvalías. ▪ Handicaps personales. ▪ Alcoholismo, drogadicción, etcétera. ▪ Antecedentes penales. ▪ Enfermedades. ▪ Violencia, malos tratos, etc. ▪ Débil estructura de motivaciones y actitudes negativas. ▪ Pesimismo, fatalismo. ▪ Exilio político, refugiados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad e iniciativa personales. ▪ Cualidades personales valoradas socialmente. ▪ Buena salud. ▪ Motivaciones fuertes. ▪ Optimismo, voluntad de realización. ▪ Facilidad de trato.
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carencia de vínculos familiares fuertes. ▪ Familias monoparentales. ▪ Carencia de otras redes sociales de apoyo. ▪ Entorno residencial decaído. ▪ Aislamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoyo familiar. ▪ Intensa red social, relaciones. ▪ Pertenencia a asociaciones. ▪ Residencia en zonas en expansión. ▪ Integración territorial.

Fuente: Tezanos (2001).

Los estudiosos del tema tienden a considerar que «tener o no tener trabajo, y el tipo de trabajo que se tiene, constituye la principal barrera delimitadora en la exclusión social» (*ibid.*, pp. 173). No obstante, el autor matiza que en la medida que la experiencia laboral no puede divorciarse de un conjunto más amplio de vivencias sociales, es necesario que sea contemplada en el marco general de variables como las que se han indicado en el cuadro 3. Lo cual nos proporciona como resultado un mapa –o indicador general- de riesgos de exclusión social como el que recogemos en el cuadro 4. En dicho cuadro la zona sombreada representa los espacios sociales en los que existen riesgos medios o altos de exclusión social, en tanto que en la zona sin sombrear los riesgos son bajos.

Cuadro 4.- Los riesgos de la exclusión social.

«INTEGRADOS»

Riesgos	Trabajo	Ingresos	Vivienda	Relaciones/apoyos sociales
Bajos	▪ Empleo estable.	▪ Riqueza, ingresos suficientes.	▪ Vivienda propia.	▪ Familia e integración satisfactoria en redes sociales.
Medios	▪ Trabajo precario y/o poco remunerado.	▪ Ingresos mínimos garantizados.	▪ Vivienda en alquiler, situaciones de hacinamiento.	▪ Crisis familiares, redes sociales débiles. ▪ Apoyos institucionales compensatorios.
Altos	▪ Exclusión del mercado de trabajo.	▪ Situación de pobreza.	▪ Infraviviendas, «sin techo».	▪ Aislamiento, rupturas sociales. ▪ Carencia de apoyos institucionales.

«EXCLUIDOS»

Fuente: Tezanos (2001).

De la interpretación del cuadro se deduce que una persona con un empleo estable, un nivel de ingresos suficientes, con vivienda propia y bien integrada en un ámbito familiar y relacional tiene pocas probabilidades de caer en la exclusión, mientras que, en el extremo opuesto, los riesgos máximos de exclusión social son para alguien sin empleo, sin vivienda y

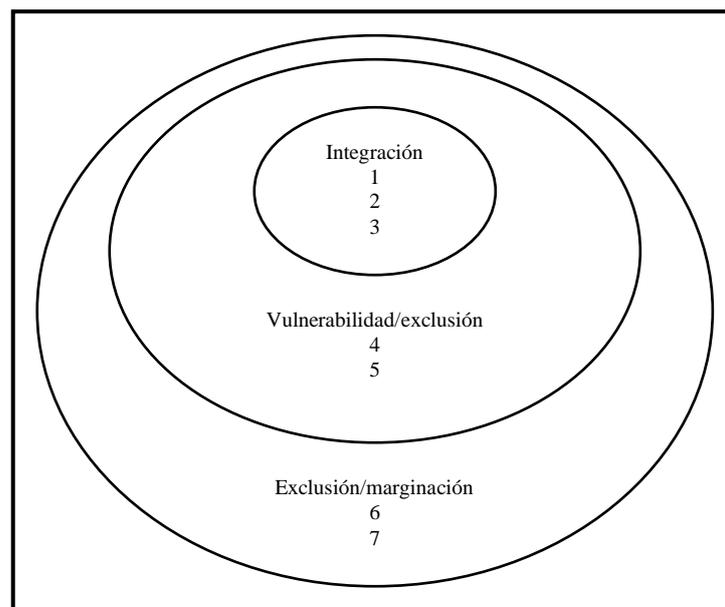
sin relaciones sociales ni apoyos compensatorios institucionales, es decir, el tener o no tener trabajo afecta a otras dimensiones del proceso de integración social tales como la familia, las redes sociales y de apoyo, las relaciones culturales, etc.

García Serrano y Malo (1996: 138-139) han elaborado una aproximación más amplia sobre el proceso de exclusión social a partir de la clasificación propuesta por Castel (1992) y adoptando parte de la terminología propuesta por Laparra *et al.* (1995). Han construido un esquema en el que la fragmentación social se analiza a través de la articulación de tres espacios diferenciados que representan una gradación desde la integración hasta la marginación, pero subdivididos a su vez en varias zonas, en función de la incidencia de los tres pilares básicos de la inserción: trabajo, familia y domicilio.

La imagen del proceso de exclusión aparece representada en el gráfico 2. El primer espacio aparece definido como una «zona de *integración*», caracterizada por un trabajo estable y sólidas relaciones sociales (familiares y de vecindad). Esta zona está subdividida a su vez en tres más: 1) integración total, 2) erosión de las relaciones sociales y 3) pobreza integrada, con ingresos regulares bajos y redes sociales sólidas. La segunda se denomina «zona de *vulnerabilidad y exclusión*», en la que predomina la inestabilidad laboral y la fragilidad de las relaciones sociales, especialmente las familiares. Esta zona distingue a su vez dos espacios: 4) de pobreza económica, relacionada con la problemática de la residencia habitual y erosión de las redes sociales no familiares y 5) de exclusión social, en la que se consigue la supervivencia gracias a la economía sumergida (irregular), con problemas relacionados con la residencia habitual y la erosión de las redes sociales familiares. Finalmente, aparece la «zona de *exclusión y marginación*», caracterizada por la ausencia de trabajo y el

aislamiento social. En ella tenemos las dos últimas subzonas: 6) de exclusión social severa, con supervivencia gracias a la economía sumergida (tanto irregular como delictiva) o a la mendicidad y si existen ingresos regulares son sumamente escasos; serio deterioro de los hábitos y normas sociales; graves problemas relacionados con la residencia habitual e incluso inexistencia de ésta, y 7) marginación y muerte social del individuo.

Gráfico 2.- Esquema integración-exclusión social.



Fuente: García Serrano y Malo, 1996.

Por tanto, en este proceso dinámico la exclusión social vendría caracterizada por una situación de alta vulnerabilidad social, en la que los mecanismos de prevención y de asistencia no existen o no son capaces de restablecer un mínimo equilibrio de integración, es decir, la exclusión estaría referida a la no participación en el conjunto de la sociedad.

Tezanos (2001: 178-180) sugiere una propuesta metodológica, a partir de la consideración de cuatro zonas fundamentales del proceso que aquí estamos estudiando y que en función de las posibles combinaciones fronterizas

puede dar lugar a distintas modalidades e itinerarios personales y grupales de inserción-exclusión. Estas cuatro zonas son: *integración, vulnerabilidad, asistencia y exclusión*, y en su consideración hay que atender a un conjunto de variables laborales, económicas, culturales, sociales, relacionales, etc. En concreto, en este esquema Tezanos considera para cada una de las cuatro zonas la situación laboral, el ámbito donde se produce la actividad productiva, la situación relacional general en la familia y otras redes sociales, los sentimientos subyacentes, las actitudes básicas de las personas, los principales factores de riesgo que pueden llevar a los individuos desde zonas de integración a espacios próximos a la exclusión y las posibles iniciativas compensatorias que pueden prevenir los riesgos de vulnerabilidad y exclusión. Estas variables, en su interdependencia mutua, son las que condicionan básicamente la eventual transición de las personas desde unas zonas a otras (Véase cuadro 5).

Cuadro 5.- Las cuatro zonas básicas identificables en el proceso de exclusión social.

	Zona de integración	Zona de vulnerabilidad	Zona de asistencia	Zona de exclusión
Situación laboral	Empleo estable o fijo	Empleo precario o inestable.	Desempleo	Inempleabilidad
Ámbito económico	Empresas y actividades estables y con futuro	Empresas o actividades económicas inestables o en crisis. Economía desregulada o sumergida	Aportaciones públicas reglamentadas o beneficencia	Aleatoriedad de ingresos
Situación relacional	Fuertes redes familiares y sociales	Fragilidad relacional. Individualismo	Carencias relacionales compensadas por iniciativas asistidas de inserción	Aislamiento social
Sentimientos	Seguridad, confianza en el futuro	Miedos, incertidumbres	Fatalismo, falta de perspectivas	Desesperación, anomia
Actitudes básicas	Conformismo. Emulación	Desconfianza. Inseguridad	Protesta. Resignación	Desviación. Pasividad. Violencia. Rebeldía
Factores de riesgo	Inestabilidad económica, enfermedades, incertidumbre ante la vida, etc.	Crisis familiares, ruptura de solidaridad de grupo, fracaso escolar, inadaptación cultural, minusvalías	Alcoholismo, drogadicción, depresión, aislamiento, clausura social, etc.	Enfermedades, accidentes, delitos, suicidio, etc.
Posibles iniciativas previsoras y compensatorias	Eficiencia económica, seguros privados, etc.	Recualificación profesional, movilidad, motivaciones, etc.	Formación, inserciones sociales secundarias, estímulos para la no aceptación pasiva de «vivir del Estado» o la «beneficencia»	Modelo de asistencia social integral, reorientaciones social y económicas, etc.

Fuente: Tezanos (2001).

El Consejo Económico y Social (1997: 3) también señala una serie de factores que generan exclusión social y apunta como dichas causas son

consecuencia de los cambios estructurales en las economías y en las sociedades. Son los siguientes:

- Persistencia del desempleo: relación entre la crisis del empleo como vehículo de integración social y los fenómenos de exclusión. El desempleo de larga duración, la precariedad en el empleo y las crecientes dificultades de inserción laboral que encuentran las personas no cualificadas también pueden caracterizar la exclusión social.
- Mutaciones industriales y consecuencias en el mercado laboral.
- Cambios en las estructuras familiares y sociales.
- Evolución del sistema de valores, como la solidaridad y la cohesión.
- Tendencia a la fragmentación social y sus consecuencias en cuanto a la participación en las instituciones representativas tradicionales.
- Evolución de los fenómenos migratorios.

Otras aproximaciones de la exclusión social como fenómeno multicausal provienen de los autores Gaviria, Laparra y Aguilar (1995: 167). Señalan cuatro «*exclusógenos*» como los más importantes. El primero de ellos sería aquel en el que el Estado, las leyes y la Administración pública a todos sus niveles, generan formas concretas de exclusión a través del propio ordenamiento jurídico. Precisan que, «a pesar de que la Constitución otorga unos derechos humanos y sociales (derecho al empleo, a la vivienda digna, a la protección social, etc.), la realidad es que estos derechos no se materializan para todos, por lo que una parte de la población queda excluida» (*ibid.*). Si la igualdad ante la ley es esencial para la ciudadanía y seguridad jurídica, la integración debería serlo para lograr una plena ciudadanía socioeconómica.

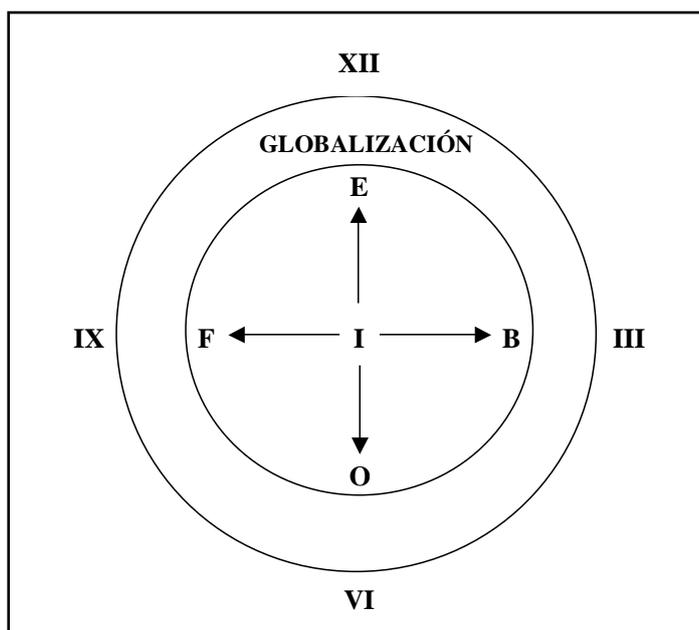
La segunda causa de exclusión que recogen estos autores se refiere al conjunto de lo social, la sociedad en su funcionamiento, históricamente dividida en clases sociales antagónicas, y hoy fragmentada en grupos sociales voraces de privatizar la plusvalía, que lleva en su seno la desigualdad social como motor. La exclusión es una forma extrema de desigualdad social, y funciona con una lógica distinta a la de la desigualdad y la movilidad social clásica entre la población integrada.

El tercer factor de exclusión es el *mercado, la mercancía, el empleo, lo económico* en términos más abstractos. Está basado en la solvencia del cliente, en la rentabilidad del capital y en la productividad del trabajador. El mercado es por definición darwinista y tiene un doble efecto: funciona gracias a las desigualdades y, a la vez, estimula éstas. El sistema económico excluye a los inempleables, excluye a los que no producen ni consumen. El mercado se ocupa de regular la producción y la productividad, y el Estado se debería ocupar de corregir las desigualdades sociales o, al menos luchar contra la exclusión de los excluidos para lograr la integración.

El último factor alude a las *causas individuales* como otro factor de exclusión. Una acumulación de fenómenos históricos concatenados aboca a ciertas personas o familias a situaciones de minusvalías físicas, psíquicas, sensoriales y/o sociales. El analfabetismo, la ignorancia, la soledad, la enfermedad, el miedo al exterior, no son solubles desde el mercado. Son de nuevo la sociedad y el Estado quienes deben resolverlos.

Finalmente, presentamos un esquema dinámico del autor Gil Villa (2002: 47) denominado «El reloj de la exclusión» (véase gráfico 2 bis), que muestra las causas sociales más comunes y cotidianas de exclusión social, aquellas que afectan a los más vulnerables ante los procesos de exclusión social: los más jóvenes.

Gráfico 2 bis.- El reloj de la exclusión social³.



Fuente: Gil Villa (2002)

Este gráfico nos permite ver con mayor precisión los procesos de exclusión social. Del gráfico se desprende que las distintas instituciones sociales básicas que habitan ese círculo, tales como la familia, la escuela o el barrio, se reestructuran y las funciones básicas que cumplían tradicionalmente se alteran aunque la influencia en la vida de los individuos siga siendo básica. No obstante, el autor precisa y añade que, por un lado, esa influencia disminuya con el tiempo, algo que se viene observando pero que, no obstante, se apreciará mejor en un futuro próximo y, por otro, su sentido u orientación general tiende a cambiar. Porque precisamente, continúa afirmando el autor, «una de las consecuencias que está causando la reestructuración de las instituciones sociales que rodean al individuo es que comienzan a tener más efectos excluyentes que incluyentes. O dicho con mayor propiedad, la familia, el barrio o la escuela nunca fueron tan excluyentes como hoy. Si la función social para la que fueron (socialmente) contruidos fue la integración, paradójicamente en nuestros días pueden

³ Las siglas del gráfico significan lo siguiente: I, individuo; F, familia; E, escuela; B, barrio; y O, ocio.

llegar a actuar en sentido contrario. Además, en determinadas circunstancias, la alteración paralelas de estas instituciones puede llegar a causar una acción coordinada de exclusión social» (*ibid.*, pp. 48).

Como se puede observar, «el reloj de la exclusión» contiene dos grandes esferas o círculos concéntricos. En la primera se aprecian cuatro factores cuya estructura y relaciones poseen un gran poder explicativo en el caso de que unan sus efectos excluyentes: la familia, la escuela, el barrio y el tiempo libre. Sobre este círculo central aparece un entorno más difuso: la globalización. Tenemos, por tanto, dos contextos en los cuales se mueve el individuo en el mundo de hoy. Estos cuatro factores afectan a las personas en la primera parte de su vida, incluida la juventud, antes de tener un trabajo estable, crear una familia o ejercer actividades típicas del perfecto modelo de inclusión social: el ciudadano responsable.

Gil Villa apunta que la «compleja relación que se establezca entre las características de los lugares en los que les toca vivir –familia, barrio y escuela- y la reacción individual a las mismas, hará que la persona se acerque o se aleje más o menos al polo de la inclusión, y por consiguiente, al de la exclusión» (*ibid.*, pp. 49). El autor alude que los cuatro factores tejen una especie de «círculo del tiempo» y constituyen la esfera interna de lo ha denominado metafóricamente «el reloj de la exclusión». El autor sigue argumentando sobre la importancia de detectar cuáles son las instituciones donde las personas pasan la mayor parte del tiempo, pues en la forma cómo se organice la vida a su alrededor será clave para comprender el desarrollo de la exclusión como proceso, su mantenimiento en el tiempo y la intervención para atajarla.

El individuo y el círculo próximo que le rodea (familia, escuela, barrio y ocio) están influidos o influenciados por la esfera de la globalización,

entendida ésta «como un complejo de procesos no sólo económicos sino sobre todo culturales, que tendrán efectos tanto excluyentes como incluyentes. Éstos afectarán de forma general y externa, pero segura, a los grados de exclusión concretos en los que se colocan los individuos» (*ibid.*, pp. 50).

La globalización podemos entenderla como una serie de procesos de carácter complejo, los cuales actúan de forma paradójica. Giddens (2000: 24-25) entiende que la globalización no tiene que ver sólo con lo que hay «ahí fuera», remoto y alejado del individuo. Es también un fenómeno de «aquí dentro», que influye en los aspectos íntimos y personales de nuestras vidas; es una serie compleja de procesos que operan de manera contradictoria o antitética y que no sólo presiona hacia arriba, sino también hacia abajo.

Por tanto, existe el riesgo de que nos desplazemos hacia una interpretación de la exclusión social en función de la globalización económica, como aspecto más influyente o determinante. Hewitt de Alcántara ha concretado este aspecto, con cierta preocupación, como «un aumento de la masa de “extraños” dentro de las sociedades de la OCDE, formada no sólo por lo económicamente innecesario sino también por lo culturalmente diferente», (Hewitt de Alcántara, 1996; cit. en Stainton Rogers, 1997: 37). Este aspecto también ha sido considerado por otro de los más importantes pensadores de la cultura económica mundial, John Kenneth Galbraith, quien ha dicho: «a medida que los países se desarrollan, y la mayor parte de la gente se siente cómoda y feliz, se tiene la tentación de olvidarse de aquellos que están fuera del confort», (cit. en Alonso Torrén, 1997: 83), es decir, estas expresiones recogen y plasman que todavía existe la sociedad dual entre nosotros.

La exclusión, entendida como un proceso que limita o restringe la capacidad de participación de distintos colectivos o personas en las diferentes esferas sociales, hay que buscarla, por tanto, en el desarrollo de un nuevo escenario económico, político y social, que está generando tendencias dualizadas en el ámbito social, familiar, laboral, personal y educativo. Instituciones sociales como la familia, el mercado, el estado o la escuela reestructuran las funciones básicas que han cumplido tradicionalmente como generadoras de bienestar social en nuestra sociedades. Cada una de las diferentes instituciones están influidas por una serie de procesos más amplios o influenciadas por un entorno mucho más difuso y complejo como es la globalización.

La expansión y el riesgo de difusión de cada uno de los factores de exclusión anteriormente señalados en las distintas esferas sociales provoca la reestructuración de las funciones que tradicionalmente asumían. Si nos referimos a la esfera social, existían estructuras sociales relativamente estables y previsibles. Sin embargo, la sociedad ha experimentado un rápido cambio, desde una sociedad dividida en clases, en función de su posición en el mercado de trabajo y su nivel económico, a otra en la que se incrementan las alternativas de progreso a la vez que paralelamente aumentan distintos factores de vulnerabilidad que impiden participar en los medios de integración social. Se ha experimentado un cambio que ofrece nuevas alternativas y posibilidades de promoción, ascenso y movilidad social pero sin perder de vista que esta idea de progreso y avance lleva en sí misma el fenómeno emergente de la exclusión social.

También señalamos como la exclusión social surge, en un primer momento vinculada a la insuficiencia de recursos económicos de determinados colectivos y sectores sociales que habían acumulado, en mayor o menor medida, respuestas sociales y políticas a su situación. En este momento, la

diversidad de factores y espacios en los que se manifiesta la exclusión, así como la heterogeneidad de los colectivos sociales que la sufren, incrementa la vulnerabilidad de las condiciones sobre las que se asienta la capacidad de participar en los diferentes ámbitos de la sociedad. Y es que la exclusión social no sólo sucede en las periferias ni está condicionada por el factor económico, sino que se manifiesta en el centro de la organización social y debe comprenderse en contraste con la inclusión social que posibilita el acceso de la población a la participación en los distintos ámbitos del sistema social, es decir, la exclusión o inclusión social de la población en los distintos ámbitos del Estado del bienestar.

La expansión de los diferentes factores de exclusión también afectan a la institución familiar. Se han producido una serie de cambios fundamentales en el ámbito de la convivencia familiar que difieren de las condiciones que presentaba la familia tradicional en las sociedades industriales avanzadas. La mayoría de los hombres trabajaban fuera de casa para ganar el sustento económico mientras que la mujer asumía sus responsabilidades reproductoras, su posición era de dependencia económica y social respecto del varón y no precisaba formación específica, aún más, existía una supeditación de todos los miembros de la familia a la autoridad del padre o cabeza de familia.

Giddens (2000) considera la familia como una «institución concha», en el sentido de que lo único que permanece es la concha exterior pero la institución como tal ha cambiado puesto que se ha vuelto inadecuada para las tareas que está llamada a cumplir. Otros autores (Luzón y Luengo, 2002) también analizan las transformaciones actuales que han ido modificando progresivamente la morfología de la familia, llevándola desde su antigua forma «extensa» (basada en la convivencia de un elevado número de hermanos, hijos mayores e incluso abuelos) hasta la forma que

llamamos «nuclear», constituida por los padres, con uno o dos hijos a lo sumo, y alejada, incluso especialmente, de la influencia de otros núcleos familiares, es decir, se está produciendo una ruptura en el modelo familiar calificado por los autores como «familia fuerte», provocando la aparición de nuevos modelos «modernizados» de familia.

Actualmente, se están produciendo una serie de cambios sustanciales, cambios que conllevan una redefinición de los roles tradicionales de la familia: igualdad formativa y educativa, incorporación progresiva de la mujer al mercado laboral, aumento de la tasa de participación de la mujer en la población activa, modificaciones en los comportamientos demográficos, descenso de la natalidad, sustitución del modelo tradicional de familia único por el pluralismo de distintas alternativas familiares tales como las familias monoparentales, la cohabitación, etc., transformaciones familiares que están dando lugar al establecimiento de nuevos modelos de vida familiar, más individualizados y, quizás, con menos legitimidad social.

Esa transformación de los sistemas tradicionales familiares y los distintos conflictos generados en el ámbito familiar están provocando nuevas situaciones de riesgo de exclusión social, en las que es importante destacar el papel que la variable género puede ejercer, aún sin perder de vista la importancia de la entrada masiva de la mujer en el mercado laboral y en la formación. Por tanto, los cambios en las estructuras de convivencia familiar son de crucial importancia para entender qué función ejerce ante determinadas circunstancias de riesgo de exclusión puesto que, como señala Pérez Díaz *et al.* (1998), una función familiar capital es la de sostén, que ejerce en situaciones sociales precarias, tales como el desempleo, la jubilación, la enfermedad, etc., paliando notoriamente los efectos negativos que estas situaciones sociales y económicas producen en ciertos grupos de la población. En conclusión, el nivel de calidad de sus prestaciones hace

que su contribución suponga un efecto nivelador del que no podemos desprendernos, y significa considerable inversión de bienestar, aunque no exenta de múltiples presiones (Luzón y Luengo, 2002).

En el ámbito productivo también se están sucediendo una serie de cambios financieros, económicos y tecnológicos, que configuran un entorno excluyente y excluido, presente en nuestra realidad cotidiana. La exclusión se manifiesta como una cualidad del sistema, arraigada en la estructura y dinámica social. El impacto de las tecnologías ha modificado el modelo «fordista», la globalización económica ha conllevado el avance hacia un mercado mundial, lo cual ha producido profundos cambios en el sistema productivo y en las condiciones del trabajo así como al tipo de trabajo que se oferta: tendencia imparable en la categoría de trabajos precarios así como en los altos índices de temporalidad y rotación del empleo, explotación en el trabajo, la pérdida del mismo, etc.

Como ha señalado Beck (2000), lo que está en juego es la propia concepción del trabajo como elemento estructurante de la vida, de la integración y del conjunto de relaciones sociales. La vida personal y social, sus tiempos y sus ámbitos, está en gran medida condicionada por el trabajo, y es a través de él como la inmensa mayoría de las personas obtiene los recursos que necesita para sobrevivir y que le permiten acceder a productos y servicios que le definen socialmente como integrado.

Nair (1997) considera que la razón clave de la exclusión reside en las situaciones de la esfera productiva, pues en situación de crisis, la gente acepta incluso un trabajo desvalorizador, es decir, la exclusión social como resultado de la carencia del derecho al trabajo. «El trabajo es un elemento fundamental para la definición de la identidad social, luego de la auto-representación del sujeto social. No se puede concebir una sociedad entre

los que tiene el privilegio del trabajo –luego una identidad- y los que son excluidos del trabajo –los sin reconocimiento-» (*ibid.*, pp. 17).

Finalmente, en el ámbito educativo también encontramos algunos hechos que limitan el pleno desarrollo del derecho a la educación, convirtiéndose en condicionantes o determinantes de los procesos de exclusión escolar o social o que, por lo menos, obstaculizan la integración. Fenómenos tales como el fracaso escolar, el abandono del sistema escolar sin haber obtenido titulación requerida, el analfabetismo, la transición de la educación al mundo laboral o al desempleo, la relación entre nivel educativo y las tasas de paro, un bajo nivel formativo, la doble titularidad de centros educativos, entre otros, pueden conducir a la aparición de los procesos de exclusión social. Obviamente, no podemos olvidar que el sistema educativo es un subsistema dentro de la sociedad y que por tanto, se ve afectado por los cambios que se producen a nivel más general. No obstante, la escuela debe ser uno de los medios más importante para potenciar procesos integradores e incluyentes.

También creemos conveniente precisar que cada uno de esos posibles factores que pueden generar procesos de exclusión social adoptan formas concretas de exclusión, tales como la exclusión económica, exclusión social, exclusión laboral, exclusión del empleo, exclusión de la vivienda, exclusión familiar, etc., así como diversos tipos de excluidos o agentes sensibles de sufrir la exclusión en nuestra sociedad: población analfabeta, gitanos, inmigrantes, familias numerosas con bajos ingresos, desempleados, jóvenes parados, etc.

5. CATEGORÍAS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Como hemos comentado, existen una diversidad de factores que pueden originar y causar los procesos de exclusión social, por tanto, también existirán «múltiples rostros» en los que converjan una serie de circunstancias desfavorables y fuertemente interrelacionadas, provocadoras de esos procesos de exclusión. La Fundación Encuentro (2001: XX) apunta tres grandes factores generadores de riesgo de exclusión social: «nuevos procesos demográficos, el impacto sobre el empleo de los cambios en la economía y en las empresas y los nuevos déficit de inclusividad del Estado del bienestar», cada uno de los cuales tiene incidencia sobre las diferentes esferas que ya hemos comentado. Aportan una «fotografía» bastante clarificadora e ilustrativa sobre posibles perfiles de la exclusión social, donde han sistematizado los grupos en los que se concentran las personas que sufren los procesos de exclusión social (*ibid.*, XXII-XXIII). Esta «fotografía» recoge una matriz de veinte colectivos, resultado de cruzar siete esferas donde operan factores de exclusión con un conjunto de circunstancias personales que pueden intensificar el potencial de exclusión.

Respecto a las esferas de exclusión social, consideran desde las más clásicas (laboral, residencial y formativa) hasta las que han ido ganando relevancia en los últimos tiempos (étnica, de ciudadanía, de género y sociosanitaria), además de otras tales como la exclusión en la que viven muchos presos y ex-presos y la situación de precariedad afectiva y relacional que sufren muchos niños y niñas en familias desestructuradas.

Si atendemos a las circunstancias que pueden intensificar o agravar la exclusión social, incluyen el contexto familiar, la edad y el no acceso a la protección social. Consideran que el contexto familiar constituye el ámbito el ámbito primario de relaciones interpersonales y en él pueden actuar

factores que acentúen sensiblemente los riesgos de exclusión (violencia familiar, monoparentalidad en situaciones de precariedad...). La edad remite a la especial incidencia de los procesos de exclusión social en las fases más vulnerables del ciclo vital (infancia, adolescencia, vejez...). El no acceso a la protección social agrava de forma determinante algunos factores ya de por sí generadores de vulnerabilidad (paro de larga duración, dependencia física en personas de edad avanzada...). Los distintos grupos de excluidos aparecen en el siguiente cuadro.

Cuadro 6.- Los perfiles de la exclusión social.

EXCLUSIÓN	SIN circunstancias intensificadoras	CON circunstancias intensificadoras		
		Contexto familiar	Edad	No acceso a la protección social
LABORAL		(1) Familias con hijos, con los dos adultos en paro o precariedad	(2) Jóvenes parados o en precario procedentes del fracaso escolar	(3) Parados de larga duración sin cobertura
FORMATIVA	(4) Población analfabeta		(5) Niños inmigrantes desescolarizados (niños de la calle)	
ÉTNICA Y DE CIUDADANÍA	(6) Inmigrantes ilegales			
DE GÉNERO	(7) Refugiados y demandantes de asilo (8) Mujeres inmigrantes (9) Población gitana	(10) Mujeres sometidas a violencia doméstica (11) Madres solas (monoparentalidad) jóvenes y de rentas bajas (12) Mujeres mayores solas (13) Personas (normalmente mujeres) ligadas al cuidado de dependientes		
SOCIO-SANITARIA	(14) Personas con minusvalías (15) Drogodependientes		(16) Gente mayor dependiente y con pocos ingresos	
ESPACIAL Y HABITATIVA	(17) Habitantes de barrios marginales y zonas rurales deprimidas			(18) Colectivos sin techo
PENAL	(19) Presos y ex-presos			
OTRAS		(20) Niños en familias pobres y desestructuradas		

Fuente: Fundación Encuentro (2001: XXIII).

Respecto de este diagnóstico de los «múltiples rostros» de la exclusión social haremos dos consideraciones finales. Por una parte, la importancia que dentro de nuestro campo de investigación otorgamos a los jóvenes como un colectivo susceptible de sufrir procesos de exclusión escolar, laboral y social, sobre todo aquellos jóvenes con escasos recursos formativos, con déficit en habilidades profesionales o que han abandonado el sistema educativo sin el Graduado en Educación Secundaria, entre otras cuestiones.

Creemos interesante conocer la opinión de los jóvenes respecto de la importancia o no de la exclusión como una situación problemática, así como la importancia que otorgan a determinadas características del ámbito escolar, productivo y familiar, tales como las características para triunfar en la escuela, continuación o no de estudios post-obligatorios, posibilidades futuras de inserción socio-laboral, factores del ámbito escolar que pueden promover la inclusión y la exclusión,...., es decir, analizar un abanico amplio de factores que puede convertirse en condicionantes o determinantes de los procesos de exclusión escolar y social.

Por tanto, a través del análisis de todas estas características y siempre teniendo en cuenta los *background* familiares de los jóvenes, nos hacemos una serie de cuestionamientos: ¿influyen, según los imaginarios de los jóvenes, los antecedentes familiares en el posterior desarrollo de los procesos de exclusión social?, ¿hasta qué punto la familia es la institución social más importante para los jóvenes y, por tanto, puede ejercer de *colchón* ante situaciones de vulnerabilidad social? Asimismo, ¿la preparación escolar, formativa y educativa ayuda a amortiguar los procesos de exclusión social, o dicho de otra forma, hace que los jóvenes se integren más y mejor en el mundo laboral y en la sociedad? Así pues, ¿qué importancia le atribuyen u otorgan a la institución escolar y al sistema de

trabajo como entidades que ayudan a prevenir espacios de vulnerabilidad social?

Por otra parte, consideramos que estas categorías sociales sobre los excluidos se corresponden con un determinado análisis de la exclusión social, el cual concibe la exclusión como algo a eliminar mediante la aplicación de políticas públicas relacionadas con la inclusión que eliminan, al menos teóricamente, la exclusión. Sin embargo, durante el desarrollo de la tesis defenderemos un análisis de la exclusión e inclusión social desde otra perspectiva –siempre en conjunción con la anterior- fundamentada en teorías sociales y políticas posmodernas, que conciben la exclusión/inclusión de los grupos sociales en función de reglas discursivas construidas como efectos del poder, reglas que establecen distinciones y diferenciaciones que califican y descalifican a los individuos para la acción y la participación. Esta perspectiva se corresponde con otra forma de análisis e interpretación de los procesos de exclusión en auge en la actualidad.

CAPÍTULO 2. LA EXCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA PROBLEMÁTICA DE LA EQUIDAD Y DEL CONOCIMIENTO

1. DIFICULTADES CONCEPTUALES AL REVISAR LOS CONCEPTOS DE GOBERNACIÓN E INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN SOCIAL

La revisión de las investigaciones en relación con los conceptos claves del proyecto EGSIE, gobierno de la educación y exclusión e inclusión social, la llevaron a cabo los profesores Lindblad, Popkewitz y Strandberg (1999b). Siguiendo esta revisión y otra posterior publicación, Lindblad y Popkewitz (2003), exponemos algunas de las dificultades que existen en la literatura sobre cómo relacionar las prácticas de gobernación con las de inclusión/exclusión social. Estos autores encontraron cinco problemas fundamentales:

1.1. EL USO DE MÚLTIPLES SIGNIFICADOS

Hace referencia al uso del mismo término (ya sea exclusión, inclusión o gobierno) para designar significados distintos. En diferentes estudios estos términos se conceptualizaban de forma totalmente distinta conllevando problemas a la hora de hacer comparaciones. Además, algunos conceptos no están encajados históricamente por lo que hace aún más complejo el estudio comparado. Al estudiar comparativamente las pautas de gobernación relacionadas con la inclusión/exclusión observamos un necesidad de especificidad histórica (Popkewitz y Pereyra, 1994b).

Ambos conceptos se definen en relación con más de un término (los llamados términos onomasiológicos). Si empleamos la gobernación como ejemplo, Rhodes (1996) descubrió en la literatura al menos seis usos separados del término gobernación, relacionados a priori con ciertas concepciones de administración social de los actores. «Gobernación» se utilizó en: argumentos favorables al Estado mínimo, como en las ideologías

neoliberales y sus críticos; gobernación corporativa; análisis sobre la nueva gestión pública; «buena gobernación»; sistemas sociocibernéticos; redes autoorganizadas (pp. 653). En cada caso, el «uso» asumió que gobernación era un proceso o un procedimiento que organizaba las interacciones de las personas para alcanzar un objetivo predeterminado.

Otras cuestiones parecidas se plantean con el concepto de inclusión/exclusión. Un examen de sus variaciones revela que se trata de un concepto controvertido, que inevitablemente provoca innumerables discusiones. Según Silver (1994), el término exclusión queda expresado en relación con contextos nacionales e ideológicos, con discusiones sobre la nueva pobreza y desigualdad (como por ejemplo de las familias monoparentales), la discriminación, marginalidad, extranjería, alteridad, aislamiento, desafiliación, desposesión, privación y destitución.

1.2. LAS FORMAS EN QUE LAS CATEGORÍAS EXISTENTES PUEDEN OCULTAR ASPECTOS POLÍTICOS Y SOCIALES

Las categorías existentes pueden oscurecer el descubrimiento de prácticas políticas y sociales eficaces. Las distintas tradiciones de pensamiento han generado teorías y prácticas que controlan la realidad y las representaciones que de ésta hacemos. Estas ideas preexistentes, debido a su influencia, nos pueden errar a la hora de plantear nuevas formas de pensamiento, nuevas formas de representar la realidad.

Este problema es producido al determinar las categorizaciones de la práctica política para enmarcar la cuestión que queremos investigar. Cuando la política y la investigación social coinciden en la clasificación de los grupos a incluir, tal investigación conserva los sistemas políticos de referencia, al aceptar las prácticas de la reforma. El problema de la

investigación sólo examina los efectos de las relaciones sociales dadas, y no cómo esas relaciones sociales pueden ser, en sí mismas, efectos del poder. Esa conservación de los sistemas políticos de referencia se da sin que se produzca una adecuada reflexión sociológica e histórica acerca de los conjuntos de relaciones incluidas en los cambios políticos, como los cambios sociales y económicos a largo plazo, en los que se encuentra situada la política educativa sobre la inclusión social. Estos estudios o investigaciones tienen la dificultad de lo que Bourdieu llamó «sociología espontánea»; véase, por ejemplo, Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1989; Bourdieu y Wacquant, 1994; Popkewitz y Fendler, 1999b.

Los esfuerzos por unir el gobierno y la inclusión/exclusión social no es sólo un problema ético-político sino también teórico. Creemos que las posteriores tareas intelectuales no deben estar seducidas de la retórica de las políticas y expresiones de compromiso social, sino que hay que integrar las prácticas sociales y los sistemas de clasificación que organizan esas prácticas. Es pensar acerca de las cosas que parecen evidentes y sobre los juicios culturales que están establecidos, analizando sus características y efectos en la práctica real.

1.3. LA RELACIÓN PROBLEMÁTICA ENTRE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN. A VECES SE CONSIDERA QUE LA INCLUSIÓN NO ES MEJOR QUE LA EXCLUSIÓN

Parece fácil asumir la relación existente entre inclusión y exclusión, por ejemplo, una buena sociedad es aquella que acaba con todas las formas de exclusión. Pero esta forma de pensar elude y olvida las complejidades históricas. Por ejemplo, podemos pensar en las políticas de igualdad e inclusión, las cuales, a su vez, pueden estar encubriendo prácticas de continuada exclusión y opresión.

Otro aspecto a pensar aquí es la distinción entre exclusión social y cultural, existen numerosos grupos culturales, étnicos, nacionales, etc. que no desean ser culturalmente incluidos y prefieren excluirse (un ejemplo son los movimientos nacionalistas catalán y vasco, usan una lengua distinta y apelan a unas tradiciones para excluirse del estado español). Podemos pensar, por tanto, que estas dos categorías no tienen que ser, por definición opuestas.

A nivel gubernamental, Dryzek (1996) argumenta que las políticas gubernamentales formales sobre igualdad política pueden enmascarar exclusiones continuas. La participación basada en un concepto universal de ciudadanía, por ejemplo, representa ciertas normas y pautas de comportamiento por parte de aquellos grupos que tienen la autoridad para establecer las fronteras sociales y culturales de la pertenencia. Las normas de participación pueden producir exclusiones por medio de preferencias, como por ejemplo en el caso de ciertos hábitos o disposiciones de género o raciales (Dryzek, 1996; Pateman, 1988). Otro ejemplo diferente sería el derecho de voto, que sigue el principio de «una persona, un voto», y que podría negar representación, como bien ilustra la historia de los fraudes en los distritos electorales en las elecciones municipales de Estados Unidos a principios del siglo XX.

Otra cuestión diferente estaría relacionada con la universalización del objetivo social de la inclusión. Esta universalización del valor puede oscurecer aquellos contextos en los que los grupos no desean quedar culturalmente incluidos. Ciertos grupos religiosos y sociales quizá no deseen participar en un sistema escolar nacional, como se dio el caso con la formación de las escuelas católicas estadounidenses durante los primeros años del siglo XX. Los temas relativos a la enseñanza de la lengua nacional y el atuendo femenino musulmán en las escuelas francesas, no son sino

ejemplos de intereses que entran en conflicto cuando las políticas sociales preocupadas por una ciudadanía y unos intereses culturales universales entran en colisión al pensar en la inclusión/exclusión. En este contexto, no debe confundirse la exclusión con la diferenciación social per se, ya que la existencia de fronteras puede no significar necesariamente una exclusión.

1.4. EL PROBLEMA DE LOS REDUCCIONISMOS

A veces, cuando se intentan hacer tipologías de fenómenos sociales y políticos complejos se crean reduccionismos. Dichas explicaciones reduccionistas tienden a imponer explicaciones causales, que, en muchos casos no tienen sentido. La comprensión de la compleja relación existente entre la exclusión/inclusión social y las políticas educativas necesita una nueva manera de plantearse los problemas, un nuevo marco de trabajo, que nos permita entender la paradoja de la coexistencia del desarrollo económico con el sistemático incremento de la pobreza, la desigualdad y el desempleo.

Globalmente, por ejemplo, en las sociedades contemporáneas, la escolarización viene globalmente marcada por un papel dual que ofrece movilidad y acceso social, al mismo tiempo que también realiza una selección social. Brown *et al.* (1997) analizan la escuela como un lugar de lucha entre funciones duales y a veces contradictorias de socialización y selección. Lo anterior conlleva la búsqueda de códigos simbólicos que pueden desarrollar un sentido colectivo de nación y de sí mismo dentro de la comunidad. Al mismo tiempo, la escuela tiene una función credencialista que certifica el logro educativo. Estas funciones duales de la escuela pueden y de hecho chocan al analizar los problemas de la inclusión y la exclusión.

1.5. EL ESTUDIO DE LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN Y EL GOBIERNO DE FORMA SEPARADA

El gobierno y la inclusión/exclusión social se ha estudiado de forma separada y no como fenómenos íntimamente relacionados. Hay muy poca literatura que conceptual o empíricamente haya trabajado con estos conceptos dentro de un enfoque integrador e interpretativo. Normalmente se los ha estudiado por separado y no como un fenómeno complejo. Por ejemplo, los estudios sobre políticas educativas normalmente se han centrado en examinar los efectos del gobierno de la educación en variables típicamente educativas, tales como los resultados académicos y el fracaso/abandono escolar. Las relaciones entre el gobierno de la educación y la inclusión/exclusión social se analizan en el en el siguiente apartado desde dos problemáticas diferentes: la problemática de la equidad y la problemática del conocimiento.

2. PROBLEMATIZANDO LA EXCLUSIÓN SOCIAL DESDE DOS PERSPECTIVAS

En este apartado vamos a examinar, siguiendo a los profesores Popkewitz, Lindblad y Strandberg (1999b) y Lindblad y Popkewitz (2003), la literatura interdisciplinar que informa nuestra comprensión de la relación entre la gobernación educativa y la inclusión/exclusión social en la política y en la investigación. Difiere en aspectos significativos de los anteriores análisis de política. La investigación educativa tiende a aceptar los discursos de la política como las estructuras que gobiernan la propia investigación. La investigación política se vincula así con la definición del problema planteada por los políticos, que toman las categorías y definiciones del problema, derivadas de las políticas gubernamentales, como los problemas de la investigación, sin someterlos a un escrutinio intelectual serio. La

actual investigación política asume como propios los vínculos existentes entre gobernación e inclusión y exclusión, sin cuestionarlos. Así, resulta que la propia investigación se sitúa en el mismo marco que sus objetos de estudio, de modo que sus resultados no son más que una recapitulación de los sistemas de referencia dados en la política estatal, en lugar de un conocimiento producido por medio del análisis crítico.

En confrontación con ello, en el proyecto EGSIE se pretendió cuestionar las suposiciones asumidas sobre gobernación e inclusión y exclusión social en la investigación política educativa, para lo cual examinaremos dos problemáticas diferentes⁴: la «problemática de la equidad» y la «problemática del conocimiento». Denominamos «problemáticas» a los diferentes enfoques, con el propósito de resaltar cómo los métodos de la ciencia y los conceptos y teorías de los asuntos sociales producen formas de pensar y ordenar la acción y de comprender los resultados. Pretendemos explorar los diferentes conjuntos de principios que organizan la construcción de los problemas educativos y la política sobre gobernación e inclusión/exclusión social (véase, por ejemplo, Popkewitz, 1997). Esta revisión entreteje los discursos nacionales con los internacionales, en disciplinas tan diferentes como la educación, la antropología histórica, la ciencia política y la sociología, todas las cuales tienen importancia para los problemas conceptuales del estudio.

El interés por las problemáticas de la investigación consiste en resaltar cómo las prácticas de ordenación y división de los métodos, conceptos y teorías de la investigación educativa «construyen» formas de concebir los resultados y la acción, en lugar de aportar una revisión exhaustiva de

⁴ Utilizaremos el término «inclusión/exclusión» excepto allí donde sea necesario distinguir entre los dos. La decisión de usarlo como un solo término es teórica y pretende argumentar a favor de la unicidad del concepto, un argumento que aparece elaborado en el apartado de la «problemática del conocimiento».

cualquier serie específica de literaturas, como por ejemplo, la relación de la economía con las calificaciones escolares. Ambas problemáticas cabe entenderlas como métodos de solucionar problemas y formar fronteras o «mapas» en los que se ordenan, examinan y comprenden los objetos de la acción en la política y en la ciencia.

También destacamos que la mayor parte de la investigación sobre la política se concentra en conceptualizaciones relacionadas con la problemática de la equidad y raras veces lo hace sobre los sistemas de razón. Pensamos que la investigación debe considerar ambas problemáticas siendo importante entablar una conversación entre ellas para alcanzar una adecuada comprensión de la política contemporánea, así como para ser reflexivo sobre la política del conocimiento en la ciencia.

Ambas problemáticas se abordan analíticamente y aunque reconocen que, en la escritura de ciertas investigaciones políticas, existen deslizamientos y solapamientos entre las dos, como por ejemplo en Ball (1994). Además, se aboga por una conjunción de las problemáticas de la equidad y del conocimiento, mediante un proceso que supone repensar las formas conceptuales con las que hemos organizado la investigación sobre la gobernación y la inclusión/exclusión social, tratando de repensar las epistemologías de la investigación. Podemos pensar que nuestra preocupación en esta investigación es comprender las relaciones de los actores que influyen en la toma de decisiones educativas y las reglas del discurso sobre inclusión/exclusión que se desarrolla para construir los sujetos y las subjetividades que diferencian a los distintos grupos. Esto no es un problema ni de equidad ni de conocimiento *per se*, sino de la relación de ambos campos.

2.1. LA PROBLEMÁTICA DE LA EQUIDAD

Esta perspectiva surge de ideas filosóficas y sociales concretas que emergieron en el siglo XIX para resaltar la acción racional y la existencia de una autoridad colectiva, mediante la producción de expectativas y derechos de los individuos, que actúan como agentes de sus propios intereses (véase, por ejemplo, Giddens, 1990; Wagner, 1997). Los problemas de administración social de los actores son fundamentales para su concepto de gobernación, expresado mediante la conceptualización de la inclusión, las ideas de movilidad social, el acceso y la representación social y cultural de los grupos.

La problemática de la equidad es el tema dominante en la literatura contemporánea. Examina cuestiones de representación y acceso de individuos y grupos a las prácticas educativas y sociales. Toma como su lugar de cambio al actor que representa los intereses culturales. La cuestión fundamental de la inclusión y la exclusión está relacionada con la representación, es decir, con cómo se puede comprender y explicar la participación/no participación de los grupos sociales y los individuos. Investigar supone comprender la actividad o conjunto de actividades que controlan o dirigen la inclusión o exclusión de poblaciones específicas en la sociedad, como las mujeres, las clases sociales y los grupos étnicos y raciales. Eso implica identificar el origen (los agentes) y los mecanismos que impiden la inclusión, como sucede por ejemplo en la integración diferencial en los mercados laborales, la representación cultural incompleta en el currículo, los fallos de las prácticas de descentralización (o de mercado) respecto del acceso y el logro escolares y los factores del «currículo oculto» que intervienen en el acceso y el rendimiento escolares.

Una de las principales características de la noción de «equidad» se relaciona con la posición estructural de los actores sociales en un campo de recursos desiguales. Cabría considerar en este punto que las teorías de la reproducción y los enfoques culturales marxistas tiene propósitos y visiones diferentes de la sociedad a lo que tradicionalmente se piensa dentro de los análisis de la política de la equidad. Parte de esta investigación llega hasta el punto de argumentar que «la escolarización no puede sustituir a la sociedad», es decir, la escolarización y los sistemas educativos no hacen sino reproducir las desigualdades, en lugar de eliminarlas. Así, no se considera que las escuelas sean medios eficientes de aumentar la equidad o de luchar contra la exclusión en la sociedad. Aunque cabría argumentar que las teorías de la reproducción tienen una intención intelectual y social diferentes a los enfoques liberales de clase social o de género dentro de las relaciones sociales, buena parte de la actual investigación de la «reproducción» presta atención a las posiciones en términos de mayor o menor estatus, en lugar de a las relaciones. La problemática tiene que ver con el solapamiento de campos discursivos, a través de los cuales se construye la «razón» sobre los problemas y las prácticas de la acción social.

En esta perspectiva, el concepto de gobernación sirve para pensar sobre lo que es apropiado para la acción y juzgarlo. Si tomamos la definición de Hirst (1997), «son los medios con los que se controlan o dirigen una actividad o conjunto de actividades y que producen una serie aceptable de resultados, que están de acuerdo con algún estándar social establecido». En la investigación, las cuestiones de gobernación se relacionan con la organización y los procedimientos de la administración social de las instituciones y con la representación de grupos previamente excluidos. Se entiende que la gobernación es la mezcla de políticas que producen la inclusión y eliminan (al menos teóricamente) la exclusión de los grupos de actores sociales sobre los que se centra la atención, como por ejemplo, los

definidos por la clase, el género, la raza o la etnicidad. Típicamente, la gobernación se halla relacionada con el concepto de Estado que presta atención a las prácticas formales de gobernación administrativa, mediante las que se organizan las prácticas institucionales y los actores sociales.

La inclusión y la exclusión se tratan en la investigación como entidades separadas puesto que ven la exclusión como algo a eliminar mediante la aplicación de políticas correctas de inclusión. Ambos conceptos son tratados como analítica y empíricamente diferentes. La inclusión se convierte, al menos en teoría, en el estándar normativo para examinar su opuesto, es decir, las prácticas que impiden la inclusión y, en consecuencia, el significado de exclusión.

Se fundamenta a menudo en las teorías liberales y neomarxistas de la diferenciación y la estratificación social, aunque con agendas ideológicas diferentes. La perspectiva de la equidad, con sus diferentes posiciones ideológicas, ha dominado la política y la investigación social en toda Europa, América del norte y Australia. En esta problemática, la inclusión subraya diferentes políticas de los Estados del bienestar después de 1945, como las reformas de la escuela integrada y la mayoría de los análisis sobre multiculturalismo.

Este análisis de la «problemática de la equidad» se centra inicialmente en las distinciones que organizan la investigación en los países europeos en los que se llevó a cabo el proyecto de investigación EGSIE. Las distinciones son las siguientes:

- ✓ Inclusión económica en la que la educación está relacionada con los mercados laborales, en los que se privilegian los temas de estratificación de clase y social.

- ✓ Inclusión cultural en la que se amplían los temas de acceso para incluir representaciones culturales de minorías de género, raza, etnicidad y religiosas.
- ✓ Inclusión de los discapacitados.
- ✓ También exploramos distinciones de inclusión y exclusión a través del concepto de Estado, fundamental en el problema de la gobernación en la investigación europea y estadounidense.

A continuación describimos cada una de las perspectivas de estudio pertenecientes a la problemática de la equidad.

2.1.1. LA INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EN LOS MERCADOS LABORALES: ESTRATIFICACIÓN DE CLASE Y SOCIAL

En la literatura existen numerosos análisis sobre la cambiante relación de la sociedad, la economía y la cultura. Pero hay que distinguir la literatura descriptiva y elogiosa de los cambios de aquella otra que es interpretativa y analítica. La literatura descriptiva pero optimista del cambio, orientada hacia la política, es más pronunciada en la producida por la Organización para el Desarrollo Económico y Cultural (OCDE), que relaciona los mercados laborales y la educación. En sus análisis asume un concepto técnico de estratificación social en lugar de clase. La literatura de la OCDE asume que las escuelas han funcionado como un instrumento de clasificación que restringe el acceso social a ciertos grupos, estando sus prácticas en contra de los objetivos sociales nacionales. El problema señalado en la literatura de la OCDE es la necesidad de equilibrar un campo de juego desequilibrado a través de prácticas que eliminen la exclusión y promuevan una mayor inclusión.

Los actuales estudios de la OCDE sobre gobernación conceptualizan el problema de la inclusión y la exclusión de una manera que relaciona directamente la educación con el puesto de trabajo (Isance, 1997; OCDE, 1995, 1997; Pave, 1996). La escolarización debería promover el acceso y el éxito en el ámbito económico. Los análisis de la OCDE sobre la educación y la exclusión social se centran en la relación del ambiente social y económico, empleando la conexión entre educación y nivel de ingresos como indicadores para juzgar el nivel de inclusión/exclusión social de una sociedad. Los análisis indican que hay cambios en la distribución de la pobreza, debidos a la creación de nuevos grupos (por ejemplo, los niños y padres en hogares monoparentales y las mujeres ancianas).

En la literatura actual de la OCDE se pone de manifiesto la identificación de la solución de gobernación mediante ideas neoliberales de los mercados. Se asume que la mejora en la calidad de las escuelas se logrará gracias a la selección de estas por parte de los padres («elección de centro escolar»). La gobernación de la práctica educativa se pone de manifiesto en las políticas que promueven la elección de centro por parte de los padres y que construyen un sistema escolar competitivo. La literatura de este organismo internacional coincide con determinadas literaturas nacionales al citar las nuevas posibilidades de esta política (en Estados Unidos, véase Chubb y Moe, 1990).

Otros análisis más elaborados y empíricos se centran en el cambiante contexto económico que afecta al logro educativo. Por lo que se refiere al rendimiento de la escuela y el logro del alumno, por ejemplo, la literatura educativa ha intentado comprender los cambios que conducen desde un modelo de producción fordista y burocrático a otro creado según un paradigma posfordista y flexible de la organización laboral (Brown, 1990, 1995; Brown y Lauder, 1996). Aronowitz y DeFazio (1994) consideran que

estos cambios tecnológicos en la economía tienen profundos efectos, a medida que el conocimiento se convierte en una fuerza productiva y se sitúa en el centro de los procesos de selección en la economía.

Se argumenta que los cambios en las pautas laborales han producido diferentes procesos de selección a medida que ha cambiado el acceso al capital cultural en la educación (véase Organización Internacional del Trabajo, 1994). El énfasis puesto sobre atribución y mérito se ha visto sustituido por un mayor énfasis puesto en la personalidad, los recursos y el capital cultural, o lo que Max Weber calificó como características carismáticas de los procesos de selección (Brown, 1995). Brown afirma que esos cambios en los códigos de reclutamiento de la mano de obra también producen nuevas pautas de exclusión, aunque no pasa a analizar este punto.

Si nos centramos en la relación de la economía con la educación, se buscan conexiones entre origen de clase, destino de clase y educación (Erikson y Goldthorpe, 1992; Halsey *et al.*, 1980; Ishida *et al.*, 1995; Jonsson y Mills, 1993; Müller y Karle, 1993). Los estudios finlandeses, por ejemplo, exploran la exclusión como un problema de marginación que ocurre antes de la educación, así como un problema de distribución desigual de la educación. Se argumenta que las nuevas divisiones sociales se produjeron mediante espectaculares cambios culturales y aumentos de las tasas de desempleo, a principios de la década de 1990.

En Inglaterra ha surgido una pauta diferente de estudios que relacionan la clase social y la educación. Tales estudios han seguido los discursos de la política neoliberal. La investigación de las políticas gubernamentales examina los desiguales efectos de los esfuerzos por aumentar las opciones y la participación de los padres en las escuelas, mediante las políticas de elección de centro escolar (Walford, 1994; Whitty, 1997 a, b, 2001). En el

Londres metropolitano, por ejemplo, se ha descubierto que la elección de centro supone una interacción entre clase social y capital cultural cuando los padres buscan tipos diferentes de escolarización para sus hijos (Ball *et al.*, 1995).

2.1.2. LAS REPRESENTACIONES CULTURALES Y DE GÉNERO

Los estudios de la problemática de la equidad han incorporado recientemente el género como una gran preocupación en Europa a la hora de explorar la relación entre la gobernación y la inclusión/exclusión. Aunque se trata de un ámbito de la política convertido en objetivo de la gobernación, con el propósito de promover la inclusión social en la mayoría de las naciones europeas, es importante reconocer la existencia de importantes diferencias en las políticas nacionales y en los estudios de género en muchos contextos europeos, así como de distinciones respecto de las encontradas en Estados Unidos (véase, por ejemplo, Scott, 1997).

La perspectiva de la equidad en los estudios de género viene definida por las cuestiones que atañen a la relación entre el acceso económico y el género. Encontramos trabajos pioneros como, por ejemplo, el de Elgqvist-Saltzman (1992 a, b). Esta autora llevó a cabo estudios empíricos de los mercados laborales y la educación, para explorar las diferentes trayectorias de hombre y mujeres en el movimiento de entrada y salida de los mercados laborales. El trabajo de esta autora se extiende a los países nórdicos, para comprender las formas en que los papeles profesionales de las mujeres se han expandido en ciertos ámbitos profesionales, al mismo tiempo que no han progresado en otros ámbitos.

Los estudios finlandeses examinaron la desigualdad regional, socioeconómica y relacionada con el género (Jakku-sihvonen *et al.*, 1996).

Kivinen y Rinne (1995, 1996), por ejemplo, descubrieron que sigue existiendo una herencia social bastante fuerte y estable de carreras educativas y que la desigualdad de oportunidades educativas se da a lo largo de toda la vida, como una función de género.

En el contexto australiano, Blackmore (1997) historiza los temas de inclusión de género al explorar la relación entre vocación e idea de habilidad en la política gubernamental aplicada a la educación. Esta autora argumenta que las políticas importantes han formado parte de un más amplio discurso sobre la vocación que, en sus nociones de habilidad, es específico del género (y excluyente).

Otros estudios diferentes han analizado la relación estructural entre las categorías de clase y género en educación. Por ejemplo, en Grecia, se han mantenido importantes debates sobre los temas estructurales de base y de superestructura, es decir, qué categorías se han privilegiado o qué categorías deben entenderse como relacionales al explorar la inclusión y la exclusión social en relación con el género y la clase social. En algunos casos se han estudiado las minorías religiosas y etnoculturales para considerar su relación con la clase social en el sistema educativo obligatorio (Persianis, 1978; Eliou, 1978).

En algunos estudios que se han centrado en los sistemas de representación en los discursos políticos, encontramos un enfoque diferente respecto de la problemática de la equidad, aunque también examinan la posición estructural de las políticas de género. La investigación se ocupa de descifrar la codificación de las distinciones estructurales de clase, género y raza. Por ejemplo, Weiner *et al.* (1997), se centran en los recientes discursos de género en Inglaterra, preocupados por la «desventaja masculina». Examinan cómo los discursos de la política construyen a la clase obrera

negra y/o masculina, que no alcanzan los logros medios, a la que se considera una amenaza para la ley y el orden, mientras que la ausencia de logros medios en los varones de clase media se hace derivar de problemas de «actitud, suficiencia y arrogancia». Weiner *et al.* también desagregan los datos sobre las diferencias de sexo en cuanto a logro, para señalar a un mercado laboral que sigue estando dividido y segregado por sexos y que es desfavorecedor para las trabajadoras.

En esta perspectiva de la equidad, existe otra clase de estudios que relaciona las categorías estructurales con los enfoques fenomenológicos en el estudio del género. En Suecia, Öhrn (1993) examina los sistemas de representación que forman el género en las interacciones del aula. La autora examina etnográficamente cómo es que las chicas de las escuelas secundarias terminan por comprender y utilizar las construcciones de género y subordinan su posición para obtener influencia y superar su impotencia. El estudio presta atención a las pautas de género construidas en las interacciones entre alumno y profesor, a las que considera como demostraciones ideológicas y generativas en las reproducción de una sociedad.

El género, por tanto, aparece en la problemática de la equidad como una categoría de actores cuya representación en las prácticas estructurales o institucionales señala la existencia de una sociedad integradora. Actúa como una plataforma esencial, tanto en términos filosóficos como ideológicos, para explorar las líneas que separan la inclusión de la exclusión de grupos e individuos asignados a la categoría.

2.1.3. LOS TEMAS CULTURALES DE REPRESENTACIÓN, ETNICIDAD Y RAZA

La literatura que existe sobre estos temas coincide parcialmente con los estudios de clase (y con la estratificación social) y género. La gobernación está relacionada con las reglas y los procesos institucionales y organizativos a través de los cuales actúan y participan los grupos en la vida social. Los estudios franceses analizan el tema social alrededor de la frontera entre lo integrado y lo excluido. Este cambio del tema social (Castel, 1995; Gorz, 1998) se corresponde con un cambio en la forma de contemplar la inmigración en los países europeos, como Francia, donde se la ve como un fenómeno de naturaleza étnica y cultural (Wierviorka, 1996). Se argumenta que la construcción misma del sistema escolar produce una exclusión relativa en el contexto del nuevo tema social de la etnicidad, y el efecto de las calificaciones educativas en los mercados laborales, que argumentan la depreciación de los diplomas.

En la literatura destaca la preocupación por el logro y la obtención de calificaciones educativas. Ogbu (1994) examina las pautas de estratificación y escolarización en Estados Unidos. Argumenta que la diferenciación social ocurre a través de una compleja pauta que debe comprenderse mediante una teoría racial, antes que de clase. Heath y McMahon (1987) utilizan el castigo étnico para resaltar las fuentes de desventaja que indujeron a los grupos étnicos de Inglaterra a rendir en los mercados laborales menos que los blancos con calificaciones similares.

Las investigaciones difieren en cuanto a los lugares donde se hallan ubicados los grupos étnicos y raciales. En las ciudades europeas continentales, los grupos étnicos y raciales no pueden permitirse el vivir en la ciudad y se sitúan en los suburbios. Por ejemplo, en Francia, el tema de

la exclusión se halla relacionado con la etnicidad y el movimiento hacia la periferia de la ciudad, llamadas a veces las barriadas del exilio (Dubet, 1992).

Los ejemplos anteriormente mencionados se centran en el acceso y la participación de los actores, definidos como excluidos o marginados. Se trata de identificar las fuerzas, procesos o prácticas que limitan o permiten la inclusión.

2.1.4. LOS TEMAS CULTURALES DE INCLUSIÓN DE LOS DISCAPACITADOS

Otra categoría de estudios ubicados dentro de la problemática de la equidad se relaciona con una clase de estudiantes calificados como «discapacitados» y necesitados de educación «especial». El interés por esta categoría es un destacado problema de inclusión social entre los países europeos. Vislie (1997) argumenta que los estudios educativos especiales tienden a organizarse en las categorías presentadas por la Comisión Británica Warnock a finales de la década de 1970 (pp.128), relacionadas con la definición de «necesidades educativas especiales». La noción de gobernación se refiere a las políticas educativas formales que influyen sobre los servicios y provisiones ofrecidos a los niños discapacitados. Vislie resume la investigación de la educación especial y la relaciona con la eficacia relativa de la integración frente a la segregación y las características y efectos de la integración.

El discurso oficial desde la década de 1970 de la política seguida por el Consejo Nacional Finlandés en educación especial ha sido de integración, lo que ha significado un aumento en el volumen de la educación especial a tiempo parcial, pero no una disminución del volumen de la educación

especial a tiempo completo. Kivirauma (1991) ha explorado la estabilidad de los estudiantes en la educación especial durante los últimos veinte años, al tiempo que señala que el número de escenarios de educación especial ha disminuido durante la década de 1990 por primera vez en la historia de la escolarización integrada.

En la literatura existente sobre educación especial no aparece claramente definida la cuestión de la inclusión y la exclusión. Esta ambigüedad está relacionada con los criterios de «discapacidad» que se analizan, así como con los criterios de «éxito» y con los objetivos aceptados como esenciales para el proceso educativo.

2.1.5. EL ESTADO COMO UNA ENTIDAD QUE GOBIERNA: EL MODELO SOBERANO DE PODER

Desde la problemática de la equidad se utiliza el concepto del Estado para pensar sobre las reglas que han organizado los diferentes temas de investigación de los que hemos hablado como «pertenecientes» a esta perspectiva. Se argumentan dos razones para ello. La primera es que aunque buena parte de la literatura citada asume que el Estado es la entidad gobernante, cuya política social actúa para alterar las dimensiones de inclusión o exclusión, al Estado raras veces se le concede una atención explícita. La segunda es que el concepto de Estado nos ofrece un punto de apoyo comparativo para cuando pasemos a tratar la problemática del conocimiento.

El Estado como entidad soberana

La problemática de la equidad se centra en el papel y en la autoridad del Estado, en forma de las prácticas legales y administrativas de gobierno. La

gobernación sitúa al Estado como un actor soberano cuyas acciones racionales producen las expectativas colectivas y los derechos de los individuos y de los grupos de interés. En esta situación, el poder es algo que la gente puede poseer y esa propiedad se puede redistribuir entre los grupos sociales que mantienen o desafían las desigualdades; de ahí el término de soberanía. Por ejemplo, una noción soberana de poder es la incluida en la literatura educativa, que ve la consecuencia de las reformas escolares como una institución estatal que reproduce las jerarquías existentes en la sociedad y que establece las distinciones de género, raciales y de clase (Carlson, 1992).

La gobernación es la administración estatal de instituciones y actores sociales en las que una mezcla correcta de políticas y procedimientos produce una sociedad integradora y que elimina (al menos teóricamente) las exclusiones de los grupos objetivo de actores sociales. El poder tiene su origen en los organismos y prácticas estatales autorizadas para tomar decisiones y asignar valores dentro de las comunidades. El Estado controla y media en la distribución de los beneficios en las disposiciones existentes.

Se ve al Estado como un actor central cuyas relaciones y políticas se gobiernan mediante la organización de la financiación, la regulación mediante la política y la ley y la definición de la provisión y su oferta (Dale, 1997). Esping-Andersen (1996) en su análisis sobre los cambios en el Estado del bienestar, sigue la pauta de definir el poder y la gobernación por medio de los efectos del aparato legal-administrativo de las políticas estatales del bienestar sobre la red de bienestar social y las prácticas laborales.

El Estado no-Estado: Estados Unidos

Dentro de la perspectiva de la equidad, una premisa fundamental de la noción de gobernación es que la sociedad contiene ciertos grupos, intereses sociales y fuerzas cuyas prácticas dominan y organizan la asignación colectiva de valores, dentro de una estructura social diferencial y estratificada (Green, 1990; Torres, 2000). En las tradiciones estatales del bienestar europeo nórdico y continental, el Estado asume una función positiva, de vigilancia, como depositario de los compromisos morales colectivos de la sociedad. En los contextos angloestadounidenses esa función de vigilancia moral del Estado se ejerce a través de la seguridad social nacional, los planes de pensiones y la legislación sobre derechos civiles. Paralelamente existe una fuerte ideología de individualismo, acompañada por una corriente subterránea de desconfianza. La desconfianza sitúa al Estado como una entidad que previene a través de una burocracia intransigente y, en un populismo que está reapareciendo, de una falta de toma de decisiones por parte de quienes están más cerca de los problemas.

Las diferentes tradiciones de soberanía del Estado tienen implicaciones para la forma en que se trata la relación entre gobernación e inclusión/exclusión social en la investigación y en la política. En la literatura estadounidense, el poder soberano del Estado se expresa indirectamente, mediante las formas de argumentar los debates políticos y de estudiar la gobernación y la inclusión/exclusión. La investigación se emprende para ayudar a los «políticos» (Peterson, 1998; Darling-Hammond, 1998) en las discusiones políticas que incluyen concepciones imaginarias del Estado como un mecanismo gobernante. Al mismo tiempo, los movimientos sociales ajenos al Estado asumen la soberanía de éste, al

producir prácticas integradoras. Se asume la función gobernante del Estado para producir inclusión en la sociedad civil.

Estudios de equidad y prácticas estatales para la inclusión social

En los países nórdicos y en Inglaterra, los primeros estudios se centraron en las prácticas gobernantes legal-administrativas del Estado para producir la inclusión social. Históricamente, se han visto los estudios de inclusión e integración como una forma de dirigir la gobernación educativa de tal forma que produzca una sociedad económicamente más equitativa. Un ejemplo de ello es la investigación sueca. Las primeras investigaciones suecas sobre inclusión social prestaron atención a la medida en que diferentes categorías de la sociedad sueca obtenían acceso a las oportunidades educativas. Pero, en una serie de estudios cuantitativos se cuestionó la idea de que la educación sirviera como un instrumento para lograr un aumento de la movilidad social (Arnman y Jînsson, 1983).

Estos estudios asumieron la importancia de que la educación garantizada por el Estado satisficiera los objetivos gemelos del desarrollo nacional de las economías globales y de una sociedad más integradora. Halsey *et al.* (1997) argumentaron que la educación posterior a 1945 asumió una posición central en el funcionamiento de la sociedad industrial avanzada, como un instrumento clave en la promoción del crecimiento económico y como un medio de promover la justicia social. Esta posición ha aumentado con una nueva centralidad en la globalización actual: la ventaja competitiva de una nación se define en términos de la calidad de su educación nacional y de sus sistemas de formación.

Los cambios políticos e ideológicos ocurridos en las décadas de 1980 y 1990 se han centrado no sólo en a quiénes se selecciona o se omite de la

participación en, por ejemplo, la educación superior y la vida laboral, sino también en los nuevos discursos estatales de gobernación educativa y en los actores que determinan la agenda política y las reglas del debate y de la interpretación. Lindblad y Wallin (1993) analizan los cambios desde finales de la década de 1970 hasta principios de la década de 1990 en la educación sueca, considerándolos como un producto al tiempo que como una causa de la transformación del viejo y centralista Estado del bienestar, con estrategias de gobernación pedagógica e investigación que reconocen las diferencias basadas en, por ejemplo, el origen social, el género y la experiencia escolar entre los diferentes actores.

En Suecia y en Inglaterra, por ejemplo, hay una amplia literatura relativa a las ideas neoliberales de gobernación, una etiqueta adscrita a los cambios hacia enfoques más en consonancia con el mercado dentro de la educación. Los argumentos políticos y académicos relacionados con el neoliberalismo se centran en las políticas de gobernación que avanzan hacia un adelgazamiento del Estado, que se retira de la intervención y que sólo actúa con el propósito de crear las condiciones adecuadas para que los agentes individuales actúen según sus propios intereses, con los mercados convertidos en la metáfora central de la política. Los proyectos de investigación exploran hasta qué punto las políticas de comercialización y privatización de las actividades del sector público han afectado a los rendimientos y a los resultados educativos (Chubb y Moe, 1990, 1992). Además, la investigación ha intentado comprender las implicaciones y consecuencias del neoliberalismo como un principio de equidad relacionado con la inclusión y la exclusión (Ball *et al.*, 1995; Whitty, 1997a, b).

A un nivel diferente, la investigación ha examinado los nuevos conjuntos de relaciones gobernantes entre el Estado y las localidades, a medida que

los sistemas más centralizados asumen la centralización a la hora de establecer los parámetros legales y financieros del sistema escolar y las pautas de descentralización que traspasan algunas tomas de decisión a las regiones y municipios. En Finlandia (Tiihonen *et al.*, 1989) existe una tendencia a considerar la descentralización como una forma particular de gobernación separada de un concepto de Estado. La investigación islandesa, por el contrario, ha considerado los cambios en la política gubernamental, considerando la forma y el contenido de la reforma de la escuela integrada de 1974 (Proppé, 1983).

Otro enfoque respecto de la investigación consiste en considerar las cambiantes prácticas de gobernación como un gobierno a distancia en el que las prácticas de centralización y descentralización reorganizan los sistemas de regulación de la educación (véase, por ejemplo, Konttinen, 1996). La investigación se ha centrado en «el enfoque de gestión» por el que la gobernación en educación se produce mediante su sistema de evaluación. Se pone el énfasis en la eficiencia y la efectividad como una preocupación incluida en la puesta en práctica de la política. El nuevo sistema de gobernación da un mayor espacio de actuación a los agentes pertenecientes a los niveles locales, establece una nueva relación entre lo local y el centro gubernamental organizado mediante «direccionamiento de la información», en el que la evaluación educativa adquiere la mayor importancia.

Distinciones y mitologías en la relación del Estado y la sociedad civil en la problemática de la equidad

La problemática de la equidad incluye una estructura dualista en la que podemos centrarnos como la distinción entre dos entidades soberanas: el Estado y la sociedad civil. Esta estructura dualista aparece incorporada en

las distinciones entre centralización y descentralización de las reformas escolares relacionadas con «la dirección centrada en el mismo lugar», las escuelas con carta de privilegios y la «elección de centro escolar» en Estados Unidos. Las diferentes formas en que el Estado y la sociedad civil parecen estar separados son una rearticulación de la teoría política del siglo XVII, que separa los ámbitos en que funciona el poder y en que se producen las pautas de gobernación.

La distinción conceptual entre el Estado y la sociedad civil es casi inexistente en la investigación estadounidense. Ese dar por sentado al Estado se debe en parte al mayor énfasis ideológico puesto sobre la gobernación, como un problema de acciones individuales y de «aprendizaje situado», así como a la suposición de que los temas de poder son propiedades fenomenológicas antes que elementos estructurales. La literatura política estadounidense problematiza la gobernación al considerar que produce procedimientos y procesos destinados a intensificar la participación de los profesores y de los padres en las escuelas y en las instituciones municipales. La discusión parece centrarse alrededor de una creciente implicación de los elementos de la sociedad civil (padres, grupos municipales, locales, etc.), lo que convierte a la escuela en un lugar donde los padres y las comunidades locales gobiernan a través de su participación, es decir, obtienen «capacidad de poder». La literatura tiende a concentrarse en el carácter negociado del poder, en las «comunidades de aprendizaje» y en las nociones de voz (conceptos incorporados a una categoría tácita de una «sociedad civil»), ninguno de los cuales parece tener relación alguna con entidades estructurales como el Estado. Las estrategias de reforma sitúan las prácticas de gobernación como elementos que emergen de modo natural a partir de grupos de la sociedad civil, en contraposición a las autoridades centralizadas estatales.

La falta de atención teórica en Estados Unidos a los temas del Estado como institución de gobernación, también se halla incluida en la mitología construida en las historias que se cuentan sobre la escuela. La negación categórica está incorporada en una mitología que cuenta una historia de las escuelas estadounidenses como instituciones descentralizadas y localizadas.

La falta de conceptualización tiene importantes efectos sobre la problemática de la inclusión. La investigación identifica grupos, intereses sociales y fuerzas situadas fuera del Estado, que han sido históricamente dominadas y reprimidas por otros grupos, pero a las que el Estado puede organizar para representarlas en sus prácticas políticas. En la investigación se elude la relación del Estado con la sociedad civil en las prácticas de gobernación.

Finalizamos este apartado haciendo una síntesis del mismo. Diremos que hemos explorado una orientación investigadora sobre la gobernación y la inclusión/exclusión, a la que hemos denominado problemática de la equidad. Ésta, presta atención a las prácticas que incluyen o permiten el acceso y la participación de grupos e individuos en los procesos sociales e institucionales. La inclusión y la exclusión se ven como categorías singulares, de tal modo que la exclusión aparece en contraposición, como algo que se puede eliminar mediante la aplicación de políticas de inclusión. Una de sus peculiaridades es que la inclusión y la exclusión se formulan en relación con la clase, la raza, la etnicidad y el género, aunque el concepto de «discapacitado» también ocupa un lugar en los discursos de la escuela.

También se ha planteado que la problemática de la equidad impone una conceptualización concreta del Estado. El Estado es un actor soberano que puede aumentar la inclusión mediante prácticas legales y administrativas

que alienten una mayor implicación de los grupos en la sociedad civil. Asimismo, argumentamos que la gobernación se define como aquellas prácticas que dirigen, organizan y administran la representación igualitaria de los grupos sociales.

En la perspectiva de la equidad, la inclusión se concibe como el grado de participación de los distintos grupos sociales en un estándar social. Mediante la inclusión se eliminan aquellas prácticas que generan la exclusión de distintos grupos, los cuales pueden ser definidos por la clase social, el género, la raza, la etnia, etc. Así, la inclusión y la exclusión se tratan en la investigación como entidades separadas.

2.2. LA PROBLEMÁTICA DEL CONOCIMIENTO

En esta sección nos centraremos en una visión diferente de relación entre la gobernación y la inclusión/exclusión denominada «problemática del conocimiento». Surge de una trayectoria histórica diferente y, no obstante, relacionada con la anterior, relativa a cómo los «sistemas de razón» (conocimiento) organizan (gobiernan) los enfoques de resolución de problemas en la política y en la práctica educativas.

Se ocupa del conocimiento como una práctica material y hace referencia a cómo los sistemas de razón generan históricamente principios de diferenciación y división, a través de los cuales se construyen las representaciones de los actores y las normas de acción. Así, la problemática del conocimiento se centra en cómo la producción de la razón, que hace que el actor esté representado en la problemática de la equidad, viene determinada históricamente. Esta problemática enfoca el conocimiento no como algo que representa un interés de un grupo, sino como sistemas contruidos históricamente que clasifican, diferencian y dividen a los

objetos del mundo y del sí mismo que han de ser conocidos. Así, los sistemas de clasificación funcionan como principios gobernantes en los que los individuos ven, piensan, sienten y actúan. Esta perspectiva se ocupa de los efectos del poder a través del cual se aplica la misma «razón» en la resolución de problemas.

Pero la cuestión no es sólo de conocimiento, sino de conocimiento como el efecto del poder. Los sistemas de razón que diferencian y dividen a los objetos sobre los que se reflexiona y que ordenan la acción, se ven como mapas que no sólo cuentan lo que hay dentro de la razón (como, por ejemplo, las fases del desarrollo del niño), sino que también cuentan por omisión lo que está fuera de la razón y que, en consecuencia, queda excluido mediante instrumentos de ordenación y diferenciación de la razón aplicada a la resolución de problemas.

La problemática del conocimiento considera la construcción de las cualidades que distinguen y diferencian al ser individual para la acción y la participación. La principal preocupación de la investigación no es la raza, el género o la clase social, sino la producción de raza, el género y la clase de individualidad. Esta problemática se centra en cómo los sistemas de razón producen las subjetividades que luego normalizan ciertas características y capacidades del individuo. Esa normalización del conocimiento no es lo que habitualmente se considera como los prejuicios, los estereotipos o las convicciones con las que actúa la gente. Las normalizaciones se realizan más bien a través de las distinciones, diferenciaciones y categorías que construyen las cualidades del ser como las cualidades y capacidades internas del individuo (como, por ejemplo, las «fases del desarrollo del niño»).

El conocimiento, pues, no es un mecanismo descriptivo producido mediante propiedades estructurales para incluir o excluir grupos de personas, como una clase. El conocimiento es más bien una práctica social que estructura el campo de la acción posible, al hacer calculable la conducta mediante la inscripción de principios de rendimiento y de modos de subjetivación, es decir, de las reglas de acuerdo con las cuales se comportan los individuos como responsables, automotivados y competentes (Dean, 1995).

Otra característica de esta problemática es que la exclusión y la inclusión se consideran como un solo concepto (inclusión/exclusión). La exclusión se observa continuamente sobre el telón de fondo de algo que está simultáneamente incluido (Goodwin, 1996).

El problema de la gobernación consiste en estudiar las distinciones, diferenciaciones y divisiones (los principios de «razón») que disciplinan y producen los principios que califican y descalifican a los individuos para la participación y para la acción. La gobernación se inscribe en cómo los sistemas de conocimiento de la política incluyen un continuum de valores que dividen e incluyen/excluyen. Se fundamenta en un amplio espectro de literatura que llamamos teorías políticas posmodernas (Rajchman, 1995; Connolly, 1987; Popkewitz, 1998a; Popkewitz y Brennan, 1998). A continuación revisamos la literatura a través de seis distinciones relacionadas con la problemática del conocimiento.

2.2.1. LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN COMO LA PRODUCCIÓN DE UN MAPA

Existe literatura (Anderson, 1993; Douglas y Hull, 1992) que relaciona aspectos de la gobernación y la inclusión/exclusión mediante una analogía

con la producción de un mapa. De la misma manera que un mapa de carreteras nos informa de las distancias y las rutas para viajar, un mapa discursivo nos habla simbólicamente de cómo ordenar los objetos del mundo para su escrutinio y práctica. Si, por ejemplo, tomamos algunas de las categorías de inclusión y exclusión analizadas en la problemática de la equidad, podemos pensar que las categorías forman un mapa que cuenta lo que hay dentro de sus territorios, delimitando así lo normal y, al mismo tiempo, lo que está situado fuera de lo normal. Los mapas de equidad de la pedagogía, por ejemplo, entretienen las categorías psicológicas del «desarrollo social y personal» con las categorías de «aprendizaje» del currículo y con el dominio de la habilidad cognitiva. Estos mapas del niño también pueden verse en relación con otros mapas de grupos objetivo de las políticas gubernamentales, con otras categorías de enseñanza que están fuera de la normalidad del desarrollo, tales como «los desfavorecidos del «aprendizaje», el «niño necesitado», etc.

Esta superposición de categorías diferentes sobre el niño en la escuela no son simples etiquetas adscritas a grupos de personas para ayudarnos a pensar sobre las prácticas en el aula. La consiguiente «razón» sobre los niños construye las cualidades que hablan de las características de rendimiento, afecto y competencia que constituyen el éxito escolar y la conclusión de los estudios. Los sistemas de categorías son funcionales en la medida en que incluyen distinciones que ordenan la acción y trabajan sobre el sí mismo, mediante la incorporación de lo que es normal y no es normal en las habilidades y capacidades del niño. Esta construcción de la normalidad no es lo que se considera explícitamente como aprendizaje, sino que es una función de la configuración pedagógica del mapa de la competencia, el rendimiento y las disposiciones hacia el aprendizaje.

La gobernación está en las racionalidades prácticas de la vida cotidiana, el «saber hacer», la experiencia y los medios de cálculo que estructuran el campo de las acciones y de la participación posibles. Podemos pensar en la noción de «auditoría». Ésta proporciona un método de resolución de problemas y un sistema de innovación en las prácticas institucionales y en las decisiones de la vida individual (Dean, 1996). Al aplicarlo a las instituciones sociales, el sistema de la «auditoría» dice a los individuos cómo comprometerse en su propia conducta, como algo que se puede someter a prueba, que es controlable y calculable. La «auditoría», aplicada a la ordenación de la enseñanza o de la pedagogía, es un mapa que gobierna la resolución de problemas mediante la inscripción de reglas para descubrir los problemas críticos para la organización y para la persona.

Utilizando el mapa aportado por la «auditoría», podemos pensar que la razón funciona no sólo para controlar sino para transformar la conducta. La «auditoría» como método de resolución de problemas es valiosa para explorar esta función dual de hacer a la persona. Al hacer visibles las actividades de la persona en términos de estándares de rendimiento o de identificación del riesgo, un sistema de una forma particular de vida, pautas de comunicación y acción, experiencia profesional y métodos de formación queda incorporado, como un elemento regularizado, a la organización de la conducta y a las pautas gobernantes de la innovación.

Esta analogía de «producción de mapas» se puede utilizar para comprender el problema de la inclusión/exclusión desarrollado en el trabajo del sociólogo Pierre Bourdieu. El estudio de Bourdieu (1984) nos ha permitido pensar en la producción de diferencias mediante los sistemas diferenciales de reconocimiento y las distinciones que dividen y organizan la participación de la gente. Bourdieu (1996) también explora cómo el sistema

escolar consagra una nobleza social mediante la realización de una serie de operaciones cognitivas y evaluativas que realizan las divisiones sociales.

Los estudios de Bourdieu dirigen la atención hacia la construcción de un campo de juego desigual, en el sentido de los sistemas de reconocimiento que gobiernan a qué individuos se califica y se descalifica para la participación. Por ejemplo, una anomalía que aparece continuamente en las discusiones educativas en Estados Unidos es el valor que conceden los padres de diferentes grupos sociales y culturales a la educación de sus hijos, aunque haya rendimiento diferencial entre los grupos. Si tomamos las ideas de Bourdieu sobre los sistemas de reconocimiento, podemos darnos cuenta de que las distinciones que se aplican para la acción y la participación en la escolarización no son las mismas entre grupos diferentes, incluidas las distinciones dadas cuando la gente afirma «valorar» la educación (véase, por ejemplo, Sieber, 1981). Si nos centramos en la actual política social relacionada con la elección de centro escolar y los mercados, vemos que también podemos considerar sus limitaciones, como estrategia de inclusión, al centrarnos en las disposiciones y distinciones sobre la educación existentes entre diferentes grupos de un mismo campo social (Ball, 1994). La «elección de centro» asume erróneamente que todos los individuos disponen de las mismas opciones.

Por tanto, mientras que la problemática de la equidad trata las significaciones de las políticas y prácticas educativas como representativas de otros procesos que clasifican y excluyen, la problemática del conocimiento trata los sistemas de razón como prácticas gobernantes que incluyen/excluyen simultáneamente, en el sentido de la generación de principios que califican y descalifican a los individuos para la acción y la participación.

2.2.2. LA FABRICACIÓN DE IDENTIDADES

La idea de la producción del mapa puede ayudarnos a considerar una faceta diferente de la problemática del conocimiento: la literatura que examina la fabricación de identidades a través de categorías y distinciones que ordenan y dividen a la gente. Fabricación significa aquí cómo se constituyen las identidades de los individuos por medio de las categorías y distinciones aplicadas. Esta «elaboración» de las personas queda ilustrada en un importante artículo de Ian Hacking (1986). Hacking considera que esa «elaboración» de las personas como una interacción entre las nuevas realidades que surgen efectivamente y los principios discursivos mediante los que se halla construida esa realidad, como las identidades producidas por medio de los lenguajes médico-forenses-políticos de los individuos y del control social del siglo XIX.

Según Hacking, la importancia de configurar a la gente radica en que no sólo tiene que ver con lo que hizo, hace o hará la gente, sino también con lo que podría haber hecho y puede hacer, es decir, la elaboración de la gente cambia el espacio de posibilidad para ser persona.

La idea de fabricación permite centrarnos en las formas en que las prácticas educativas asignan identidades o forman subjetividades antes de la medición real de los grupos de población, que aparece en las estadísticas oficiales de los que abandonan la escuela o en las anotaciones transitorias de puntuaciones. Danziger (1990), por ejemplo, explora cómo el surgimiento de la cuantificación y la estadística en el desarrollo histórico de la investigación psicológica del siglo XX termina por producir a su sujeto mediante las mismas técnicas empleadas, como por ejemplo las deducciones estadísticas y la forma en que se hallan contruidos los instrumentos de encuestas y entrevistas.

Tales estudios señalan a la «razón» que constituye el rendimiento escolar y la competencia social y psicológica como prácticas sociales que tienen consecuencias materiales mediante la fabricación de identidades. El examen que hace Baker (1998) del movimiento de estudio del niño en Estados Unidos alrededor de 1900, señala, por ejemplo, las divisiones incorporadas que situaron a las niñas y a los afroamericanos fuera de los sistemas de razón, debido a las distinciones desplegadas en la construcción de la identidad.

El conocimiento como principio de gobernación en el campo educativo tiene una particular importancia social y política. Dirige la atención hacia cómo el conocimiento incluido en las concepciones imaginarias de la persona educada califica y descalifica a los individuos respecto de la participación, por medio de procesos que normalizan al ser del niño. Es la elaboración de las disposiciones, sensibilidades y conciencias incorporadas en las representaciones lo que ordena la participación que constituye los sistemas de inclusión/exclusión en esta problemática. Para captar este problema histórico de elaboración o fabricación de las personas, la investigación no sólo ha de identificar lo que se hace visible en los informes oficiales y en los discursos políticos, sino que también ha de identificar y estudiar lo que no aparece (los silencios) en los mapas oficiales de la configuración y la investigación de la política.

2.2.3. LA PRODUCCIÓN DE NUEVAS MEMORIAS Y OLVIDOS DE NACIONALIDAD Y CIUDADANÍA

Podemos concebir la idea del conocimiento como algo que forma mapas y fabrica identidades al considerar la producción de narrativas e imágenes culturales que actúan como imaginarios nacionales (e intranacionales). Los estudios históricos y culturales, por ejemplo, han prestado históricamente

atención al hecho de que no existe una comunidad nacional natural vinculada con un territorio geográfico, sino comunidades que se han forjado una «identidad» colectiva por medio de discursos que fabrican históricamente la idea de nación (Balibar y Wallerstein, 1991, pp. 49; véase también Huysen, 1995). Esta problemática argumenta que no hay «herencias» naturales de nacionalidad, sino sólo concepciones imaginarias nacionales o imágenes colectivas de «nacionalidad», construidas mediante estructuras de comunicación que interrelacionan el territorio del Estado con las identidades de los individuos. A esta institución de una unidad, Anderson (1993) la ha llamado una comunidad imaginada. Se produce mediante representaciones culturales que localizan quién y cómo se pertenece a una colectividad y con tal pertenencia también se incorporan los sistemas de exclusiones sobre aquello que no forma parte de las distinciones culturales que «forman» la colectividad.

La importancia de la construcción de las concepciones imaginarias nacionales consiste en forjar los recuerdos que se incorporan a las identidades culturales y políticas. Las concepciones imaginarias nacionales producen nuevos recuerdos que contienen su oposición, es decir, el olvido de otras posibles formas de representarse a sí mismo en la sociedad (véase Jehlen, 1986; Wald, 1995; Rabasa, 1993). La construcción de la memoria y del olvido cultural aparece dada en la estructura de la representación misma.

Un estudio comparativo de la construcción histórica de las concepciones imaginarias nacionales, en el que se relacionan los conceptos de ciudadano, inmigrante y nacionalidad en Francia y Estados Unidos, nos aporta una forma de considerar cómo los sistemas de razón son prácticas que producen sistemas de inclusión/exclusión. Noiriel (1996/1998) se centra en las consecuencias de las diferentes formas con las que los países fabrican

concepciones imaginarias nacionales al producir sistemas de inclusión y exclusión. Aunque el total de extranjeros nacidos en Estados Unidos y en Francia es comparable en porcentaje, hay formas históricamente diferentes mediante las que ambos países han representado a los inmigrantes en los discursos políticos.

El reconocimiento de que la memoria nacional es una construcción del pasado en el presente tiene importantes implicaciones para el estudio de la gobernación y la inclusión/exclusión. Históricamente, la escuela ha jugado un papel fundamental en la construcción de las representaciones nacionales y en la estructuración de los sistemas de inclusión y exclusión (Meyer *et al.*, 1997). En las actuales historias revisionistas, la reestructuración de los recuerdos culturales es una práctica cultural del presente que forja narrativas creadoras de visiones del ciudadano, la nación y el nuevo Estado intranacional de la Unión Europea.

Pero las nuevas prácticas culturales inscritas en la construcción de las concepciones imaginarias nacionales contienen ambigüedades y aseveraciones, surgidas a medida que se conjuntan los nuevos territorios culturales (véase, por ejemplo, Chatterjee, 1993; Rose, 1996; Shapiro, 1997). En un nivel, las viejas imágenes de nación y del sí mismo se disocian de los nuevos recuerdos durante el proceso mediante el que la gente se reimagina a sí misma con otra narrativa colectiva relacionada con proyectos políticos vinculados a identidades culturales. Las desvinculaciones se encuentran en las imágenes y en las narrativas de las reformas educativas, a medida que se construyen nuevas concepciones culturales sobre el niño y el profesor (Popkewitz, 2000a). La unidad imaginada del nuevo niño centrado en la enseñanza y en la formación del profesorado se instituye en parte en contra de otras posibles unidades, afirmaciones interpretativas y capacidades analíticas de la gente.

El nuevo sistema de concepciones culturales construye sistemas de razón a través de los cuales se organizan y clasifican las capacidades de los individuos como aspectos que encajan en lo que se considera como una persona razonable (y lo que no aparece indicado en los mapas se sitúa como fuera de la «razón» y la normalidad). Así, en las concepciones imaginarias nacionales hay incrustados sistemas de representación que producen sistemas de gobernación de la inclusión y la exclusión social.

2.2.4. EL CUESTIONAMIENTO DE LAS CATEGORÍAS DE GÉNERO, ETNICIDAD Y CLASE

Aquí podemos pensar que las teorías sociales posmodernas son revisiones de las políticas de inclusión/exclusión incorporadas en la problemática de la equidad. El problema no sólo es de acceso y participación, sino también de las reglas mediante las que las divisiones y las distinciones califican y descalifican a los individuos para la acción (véase, por ejemplo, Rajchman, 1995).

La construcción histórica del sujeto se encuentra en la literatura que examina la idea de negritud y feminidad. Gilroy (1993), por ejemplo, exploró cómo se ha desarrollado históricamente el concepto de negritud a través de las migraciones ocurridas entre lugares situados a orillas del Atlántico, entre África, Europa y América, para lo que explora los discursos del análisis social, la música y las artes. Los estudios feministas también han intentado comprender cómo se ha convertido a las mujeres en sujetos, en momentos históricos diferentes, mediante un maraña de diferentes prácticas sociales y pautas institucionales. Riley (1988) argumenta que no hay concepto «esencial» alguno de mujer, sino un concepto formado históricamente en las relaciones de poder.

Esta consideración acerca de cómo el conocimiento construye diferencias en el aula, mediante los sistemas de representación en la práctica docente, se puede explorar en dos tipos de estudios. Están los estudios de género, que consideran cómo las prácticas pedagógicas capacitan y discapacitan a las niñas en las escuelas (véase Walkerdine, 1988, en Inglaterra). Los estudios de Walkerdine (1988) ilustran de qué modo se aplican en la escuela formas de razonamiento particularmente burguesas y sesgadas por el género, como si fuesen conjuntos de prácticas aparentemente universales y neutrales, pero que luego funcionan para crear divisiones que excluyen a ciertos niños de la participación.

Una literatura diferente examina cómo las divisiones y distinciones de la pedagogía «racializan» al niño, al situar a ciertos niños en el espacio del otro antropológico. Los discursos pedagógicos se ven como si construyeran un *continuum* de normas que sitúan a algunos niños fuera del ámbito de actuación de las adecuadas normas de pensamiento, razonamiento y actuación. En las reformas estadounidenses contemporáneas, estos discursos sobre el niño necesitado de ayuda especial y clases de recuperación se organizan mediante distinciones y divisiones relacionadas con la educación urbana y rural.

Pero los proyectos de ayuda para el niño necesitado no son sino sistemas de exclusión mediante las formas en que funcionan los discursos de la pedagogía para diferenciar y dividir (Popkewitz, 1998a, b). Para comprender de qué modo funcionan los discursos de la pedagogía como sistemas de inclusión/exclusión, un estudio de educación urbana y rural exploró como se clasificaba a los niños en estos dos ambientes, de acuerdo con los mismos conjuntos de categorías y distinciones. Para todos los propósitos prácticos se consideró que las capacidades del niño eran las mismas, tanto en las escuelas urbanas como en las rurales, y eso se hizo

mediante las prácticas discursivas de que disponían los profesores: el niño urbano y rural era alguien a quien le faltaba autoestima, tenía estilos de aprendizaje diferentes a «otros» niños y exigía profesores que tuvieran diferentes estilos de enseñanza, y que pudieran abordar las diferencias en las capacidades del niño. Los discursos relacionados con la urbanidad asumían prioridad en la clasificación del niño.

Las cualidades del niño eran una ausencia de ciertas capacidades y disposiciones: las necesarias para alcanzar éxito y rendimiento, y tal ausencia producía al niño con un pobre concepto de sí mismo, necesitado de clases de recuperación, con preferencia para aprender «haciendo» en lugar de mediante el conocimiento abstracto. Los discursos que construían las cualidades de urbanidad y ruralidad del niño no se exponían explícitamente, sino que se incorporaban en las distinciones de la enseñanza misma.

La localización del niño en el espacio discursivo y no geográfico es evidente si se examina la clasificación de urbano y rural. Al examinar los discursos concretos de la enseñanza en el lenguaje cotidiano empleado en las aulas, se observa que la educación urbana y rural desplegaban los mismos sistemas de razón para hablar sobre aprendizaje, currículo, planificación en el aula, evaluación, etc. Además, si se buscan las categorías situadas en oposición a la educación urbana y rural, no se encuentran categorías equivalentes. Lo opuesto de urbano/rural no tiene nombre alguno en los discursos educativos, a pesar de hallarse presente como un efecto del poder.

Mediante el estudio de urbanidad y ruralidad del niño, se puede prestar atención a las políticas aplicadas y a la evaluación como principios de razón que califican y descalifican a los individuos para la participación. Este

ejemplo también cuestiona la viabilidad de las distinciones entre la formulación de la política y la realización de la misma, en una versión de las distinciones de teoría/práctica que continuamente parecen dar prioridad al conocimiento localizado y aparentemente «útil» sobre la educación. El análisis anterior sugiere que las prácticas de conocimiento de la educación son prácticas sociales y que hay que prestar atención a las formas en que las prácticas educativas construyen mapas que generan los principios de la acción y la participación que ordenan la política y las aulas.

Esta relación entre conocimiento, gobernación e inclusión/exclusión aparece incorporada en la idea de gubernamentalidad de Foucault (1991). Según argumenta Foucault, en el siglo XIX se produjo una nueva relación entre las prácticas de gobernación del Estado y los comportamientos y disposiciones individuales. Si el Estado había de ser el responsable del bienestar de sus ciudadanos hay que vincular la identidad de los individuos con las pautas administrativas que se encuentran en el conjunto de la sociedad. Eso incorpora una relación de poder/conocimiento. Las nuevas instituciones sanitarias, laborales y educativas vincularon los nuevos objetivos del bienestar social del Estado con los principios autorreflexivos y autogobernadores de la individualidad (Donald, 1992; Rose y Miller, 1992; Shapiro, 1992).

Mientras que la problemática de la equidad se centra en la gobernación como una forma de superar los elementos negativos y represivos del poder (para eliminar las exclusiones sociales), la problemática del conocimiento dirige su atención hacia la gobernación como un poder productivo incorporado en las reglas mediante las que se comprende la individualidad, se actúa sobre ella y se la diferencia en las prácticas sociales (Foucault, 1992; Bourdieu, 1993).

2.2.5. LA HIBRIDACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

La problemática de la equidad presta atención a la inclusión/exclusión a través de las categorías estructurales, como clase social, género, etnicidad y raza. Estas categorías aparecen como universales que hablan de un agrupamiento unificado de personas, a partir de las cuales considerar temas de equidad y justicia. Esta problemática ha servido para una función útil, al identificar a los grupos que han sido excluidos de las oportunidades y del acceso a los recursos sociales. Al examinar la literatura de la problemática del conocimiento, encontramos que la idea de identidades monolíticas singulares se ve desafiada por el concepto de hibridación, es decir, como una superposición o entramado de discursos diferentes que recorre las subjetividades producidas (véase, por ejemplo, Gilroy, 1993; Anderson, 1993).

El concepto de hibridación permite pensar en la coexistencia del problema de la gobernación y la inclusión/exclusión mediante el examen de suposiciones, orientaciones y procedimientos plurales con los que se califica y descalifica a los individuos y a los grupos para la acción y la participación. La hibridación de los discursos es evidente en la concepción política de la unidad de la Unión Europea. Las reformas actuales se refieren a Europa como un continente de diversidad, formado por los países que constituyen la Unión según el Tratado de Maastricht y las diferentes tradiciones nacionales de razonamiento sobre política social, y aquellos otros países que están fuera de sus murallas (véase Nóvoa, 2000; Silver, 1994/1995). Sus discursos son tanto incluyentes como excluyentes, al asumir que Europa se halla contenida dentro de las concepciones de sus Estados miembros, y al excluir a los Estados europeos del este, al mismo

tiempo que, por propósitos prácticos, incluye a Islandia mediante acuerdos especiales.

La hibridación también dirige la atención hacia la interrelación de los discursos de clase, raza y etnicidad, como discursos parcialmente coincidentes sin ningún origen singular, que participan en la resolución del problema de la política y de las prácticas educativas. La analítica de la gobernación no es simplemente la hegemonía y dominación del poderoso sobre el menos poderoso (Dusel *et al.*, 2000). Según ilustran los recientes análisis históricos de la colonización, hay deslizamientos y procesos de traslación de ideas desde las metrópolis coloniales, a medida que los discursos son rearticulados en contextos diferentes a aquellos en los que se produjeron inicialmente (véase, por ejemplo, Moore-Gilbert, 1997). La hibridación también plantea cuestiones sobre las nociones de otorgamiento de poder y voz que retóricamente dan propósito a las reformas contemporáneas.

Los procesos de mediación y transformación interna de la construcción de las concepciones imaginarias nacionales sugieren que, o bien no hay una voz que no sea europea, existente en una especie de estado prístino y que se pueda desplegar para contrarrestar el colonialismo de los europeos, o bien existe una voz natural de grupos marginados a los que se pueda dar la palabra para articular sus intereses dentro de una nación. Aunque las construcciones retóricas de las reformas hablan de dar la voz a los grupos marginales, los estudios del conocimiento como un híbrido ilustran que no existe ninguna voz natural. Sólo hay distinciones y divisiones mediatizadas que son los efectos históricos de los múltiples discursos a través de los cuales se han construido las subjetividades. La construcción de la voz es un efecto del poder y nunca se encuentra fuera de las relaciones de poder en las que se halla situado.

Al adoptar esta perspectiva, se ven los problemas de la inclusión y la exclusión como luchas culturales relacionadas con la producción de subjetividades en un campo desigual (Butler, 1996; Chatterjee, 1993; Schram y Neisser, 1997). A diferencia de la problemática de la equidad, centrada en la representación y el acceso de grupos a la vida institucional, aquí se dirige la atención hacia cuestiones culturales menos evidentes sobre las reglas para la construcción y representación, la identidad nacional y la ciudadanía incorporadas en la reestructuración educativa. Las presiones producidas por los cambios globales en la economía, por los cambios políticos ocasionados por la búsqueda de una mayor participación por parte de los grupos minoritarios, por los temas de igualdad racial, así como por el cambio en las pautas demográficas y migratorias que afectan a las naciones, han terminado por redefinir los debates sobre la naturaleza de nacionalidad y de ciudadanía.

2.2.6. EL ESTADO COMO LAS RELACIONES QUE GOBIERNAN LA CONDUCTA

Si regresamos a los argumentos expuestos en la problemática de la equidad sobre el neoliberalismo y el Estado, indicamos que la retórica política se ha ocupado de la globalización, de un Estado descentralizado, de afirmaciones sobre el adelgazamiento del Estado. Hay pocas pruebas que apoyen esto (Boyer y Drache, 1996). Lo que se ha producido son cambios sutiles en la asignación de recursos y en las políticas de gobernación relacionadas con los factores de riesgo de las sociedades modernas. Se pone la atención en los nuevos sistemas de gobernación producidos mediante nuevos conjuntos de relaciones sociales y económicas y de formaciones discursivas, que no se están explicando adecuadamente con argumentos sobre la pérdida del Estado del bienestar o de la privatización (Dean, 1996).

La problemática del conocimiento enfoca la reconstitución de los principios de gobernación en la inclusión/exclusión social. El Estado ya no se concibe como una entidad que actúa como un poder soberano, sino como un conjunto de relaciones a través de las cuales se construyen las prácticas de gobernación (Popkewitz, 1996). Los análisis se centran menos en las acciones de los actores y más en cómo los sistemas de razón construyen el andamiaje, en forma de híbridos, que gobierna lo que es posible y lo que no es posible en los campos de las prácticas sociales (véase, por ejemplo, Ball, 1994).

Esta noción del Estado como prácticas de conocimiento supone comprender cómo se despliega el poder, mediante múltiples capilaridades que producen y constituyen el sí mismo como un agente de cambio (véase, por ejemplo, Barrett y Phillips, 1992). La literatura considera las formas en que los discursos de, por ejemplo, gobierno, ciencia social y de los profesionales se entrecruzan en la producción de estrategias disciplinadoras, dentro de lo que es la administración de las capacidades internas del individuo, que actúa como un ciudadano autorresponsable y automotivado, algo a lo que más tarde se llamará la gobernación del alma (véase Foucault, 1991).

El Estado como la práctica de gobernación a través de sistemas de conocimiento que circulan entre instituciones diferentes, plantea un conjunto importante de cuestiones, relacionadas con la adecuación de la actual ecuación binaria del Estado y la sociedad civil en las discusiones políticas sobre los cambios en el Estado del bienestar y del neoliberalismo. La gobernación se comprende como las prácticas que regulan la conducta de la conducta, mientras que los discursos circulan por entre las diferentes instituciones que atraviesan el aparato formal del Estado y las instituciones de la sociedad civil (Barry *et al.*, 1996; Popkewitz, 1996).

La superposición del aparato legal-administrativo formal de gobierno y de sociedad civil queda ilustrada en las prácticas del control de la natalidad de China. Si nos fijamos en los discursos políticos sobre la problemática de gobernación de la conducta de la conducta (Sigley, 1996), nos ayuda el considerar la anomalía que supone un aumento de la liberalización en la mayoría de los ámbitos, al mismo tiempo que se produce un aumento de la penetración del Estado en la familia.

Popkewitz y Lindblad sostienen que si, en la actual coyuntura histórica, vemos el Estado como confinado a los organismos gubernamentales, no lograremos reconocer la relación de poder mediante la que se forman las prácticas de gobernación. Esta práctica de gobernación cruza la sociedad civil y los organismos formales típicamente asociados con el Estado. En lugar de ser una entidad que ejerce el poder, se entiende al Estado como una serie de relaciones a través de las cuales se construye la gobernación y se produce la inclusión/exclusión mediante las reglas de razón y la persona razonable.

Finalizamos la «problemática del conocimiento» resumiendo sus características fundamentales. Esta perspectiva relaciona de manera diferente la gobernación y la inclusión/exclusión social. Se basa en las teorías sociales y políticas posmodernas que se entrecruzan con cierta literatura feminista y poscolonial. Se ocupa de las reglas históricamente incorporadas que hacen posible la representación y que ésta sea razonable para la acción. Argumenta que conocimiento es el sistema de gobernación que clasifica, diferencia y divide los objetos del mundo y del sí mismo que deben ser conocidos. Pero se trata de conocimiento como efecto del poder. El sistema de «razón» que ordena y divide los objetos sobre los que se reflexiona se ve como las prácticas materiales que no sólo dicen lo que hay dentro de la «razón» (es decir, el niño que se desarrolla normalmente o que

aprende «con éxito»), sino que también inscribe lo que está fuera de la razón misma, con lo cual excluye por medio de los instrumentos de ordenación y diferenciación de la razón aplicada a la solución de problemas. Esta nueva forma de relacionar el conocimiento con el poder nos proporciona una forma diferente de pensar y explorar la relación entre gobernación e inclusión/exclusión social.

En la problemática del conocimiento la inclusión y la exclusión se consideran como un solo concepto (inclusión/exclusión). Aquí la importancia se pone en los principios de razonamiento que ordenan (las distinciones, las diferencias y las categorías de conocimiento) produciendo divisiones que funcionan capacitando (inclusión) o incapacitando (exclusión) a los individuos para la acción y la participación. Consideramos que la integración y la segregación social son los productos o los resultados de la inclusión y la exclusión.

**SEGUNDA PARTE. IMAGINARIOS SOCIALES DE LOS JÓVENES
ESPAÑOLES ANTE LA EXCLUSIÓN SOCIAL**

CAPÍTULO 3. LOS JÓVENES Y LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE SUS TRANSICIONES

Una vez analizado el fenómeno y la importancia de la exclusión social en nuestra sociedad continuamos avanzando un poco más sobre cómo la exclusión social incide de forma directa en determinados colectivos y en los sujetos que quedan representados socialmente dentro de esas colectividades, centrándonos en uno de ellos: los jóvenes. Comenzamos, por una parte, intentando definir qué se entiende por jóvenes o por juventud en los distintos discursos que circulan en el ámbito de las ciencias sociales.

A continuación, justificamos por qué pueden ser más susceptibles de padecer riesgos de exclusión social teniendo en cuenta todos los cambios que están ocurriendo en el escenario económico, social, político, educativo y cultural, sobre todo cambios que están alterando los pilares básicos del Estado del bienestar. Hacemos especial hincapié en cómo esos cambios están afectando y alterando las transiciones de los jóvenes desde la escuela hacia el sistema social. Además, destacamos la existencia de determinadas circunstancias que pueden incidir u ocasionar que las transiciones de los jóvenes se conviertan en «fallidas» y conlleven procesos de exclusión social, a la vez que definiremos qué entendemos por transición.

Finalmente, incidimos en el papel tan importante que debe jugar la educación como un instrumento clave para neutralizar ese riesgo, sobre todo, si consideramos que la educación se ha configurado en el imaginario colectivo juvenil como un instrumento que puede ayudar a promover la integración de los individuos sin exclusiones.

1. DEFINICIÓN DE JUVENTUD

En este apartado definimos y delimitamos qué se entiende por juventud en el ámbito de las ciencias sociales ya que el término hay que analizarlo en las distintas sociedades atendiendo a connotaciones y significaciones

diferentes de cada uno de los momentos históricos, sobre todo por la ambigüedad que presenta. En la actualidad, la situación de los jóvenes no puede delimitarse únicamente en razón de la edad, puesto que ésta ha dejado de ser la principal característica para definir a la población joven, sino que hay que analizar la variedad de circunstancias personales que atraviesan los jóvenes durante las transiciones.

Por tanto, la definición social de lo que significa ser joven, más allá de la variable edad, es una cuestión mucho más compleja que requiere de un análisis dentro de las distintas sociedades, por cuanto conlleva unas construcciones sociales y unos imaginarios propios, resultado de una serie de prácticas discursivas que definen lo real. Como comentaremos más adelante, existe en nuestra sociedad una prolongación o una alteración de las edades que conforman las distintas etapas de la vida, es decir, se configura el invento de nuevas edades allí donde no existían o se reconfiguran acorde con nuevos patrones culturales y sociales.

1.1. LOS SUPUESTOS BÁSICOS SOBRE LA JUVENTUD

Un primer aspecto importante a destacar es que «no existe la juventud ni la adolescencia como categoría uniforme de análisis (...) No hay adolescencia y juventud, hay adolescentes y hay jóvenes» (Elzo Imaz, 2000: 141). La juventud se ha definido como la fase de transición hacia la vida adulta aunque hoy día es difícil concretar los límites de las edades que comprenden a los jóvenes y a partir de qué momento se les puede considerar que pertenecen al mundo adulto. Las dificultades para encontrar una definición de la persona joven hace ya tiempo que se ponen de

manifiesto en la mayor parte de las investigaciones que tienen como objeto de estudio a este conjunto de la población⁵.

Esa dificultad proviene, sobre todo, por la prolongación de esa etapa de transición que dificulta el establecimiento de esos límites de edad a partir de los que ya se puede hablar de población adulta. Bourdieu (2000) afirmó que *la jeunesse n'est pas qu'un mot* («la juventud sólo es un palabra»), y Campiche, en un estudio sobre la cultura de los jóvenes y las religiones en Europa, calificó a su primer capítulo *La jeunesse est plus qu'un mot* («la juventud es más que una palabra»). Ambas expresiones intentan mostrar que, pese a esa diversidad de modos de pensar, de manifestarse y de ser, poseen algunos aspectos comunes, en función del marco social e histórico que los envuelve aunque eso no implique tratarlos de forma homogénea puesto que los jóvenes son muy distintos entre sí, reflejan una plural realidad juvenil.

Siguiendo los escritos de Bourdieu (2000), es necesario poner de manifiesto que «las divisiones entre las edades son arbitrarias (...) La frontera entre juventud y vejez es objeto de luchas en todas las sociedades» (*ibid.*, pp. 142). Como bien continúa narrando «siempre se es viejo o joven respecto a alguien. Es la razón por la que los cortes, ya sea en las clases de edad, ya sea en las generaciones, son completamente variables y son objetivo de manipulaciones» (*ibid.*, pp. 143). En síntesis, «la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable y que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, como de un grupo constituido, dotado de intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, ya constituye una manipulación evidente. Habría que

⁵ Cfr. BAUDELLOT (1988): «La jeunesse n'est plus ce qu'elle était: les difficultés d'une description», en: *Revue économique*, vol. 39, nº 1; CAMPICHE, ROLAND J. *et al.* (1997): *Cultures, jeunes et religions en Europe*, París, Ed. du Cerf, pp. 11; BOURDIEU (2000): «La "juventud" sólo es una palabra», en: BOURDIEU, PIERRE, *Cuestiones de sociología*, Madrid, Istmo, pp. 142-153.

analizar, al menos, las diferencias entre las juventudes o, simplificando, entre las dos juventudes. (...) Los jóvenes que ya trabajan y los adolescentes de la misma edad (biológica) que son estudiantes (...) En otras palabras, es por un formidable abuso del lenguaje que se pueden subsumir bajo el mismo concepto universos sociales que no tienen prácticamente nada en común» (*ibid.*, pp. 144).

Asimismo, la juventud no es un grupo social y menos un grupo social homogéneo. Habitualmente los jóvenes vienen comprendidos en una categoría empírica y estadística (14-25 o 29 años generalmente), pero esta categoría empírica no es explicativa por sí misma y ofrece muchas posibilidades para identificar y clasificar individuos (Casal, Masjuan y Planas, 1991: 12; Ruiz de Olabuénaga, 1998: 44). No obstante, en la literatura encontramos algunas clasificaciones de la juventud en razón de la edad, por ejemplo, la que ofrece Elzo Imaz (2000: 143); sería la siguiente: preadolescencia (12-14 años), adolescencia (15-17 años), jóvenes (18-24 años), juventud prolongada (25-29 años), tardejóvenes (30-35 años).

No cabría, en consecuencia, hablar de la juventud como de un grupo social con unas características particulares y una entidad propia, ya que el hecho de ser joven no tendría relevancia en sí mismo y sería algo meramente circunstancial. Hablar de la juventud o de un género de vida juvenil resulta «incompleto si se omite hablar de las múltiples juventudes que, como piezas de mosaico, forman parte del cuadro general de la sociedad española» (Ruiz de Olabuénaga, 1998: 301), es decir, no existe una única juventud, puesto que los jóvenes son muy diversos entre sí, así como tampoco existe una única identidad, ya que ésta «es conferida, mantenida y transformada socialmente, es una construcción social» (Berger y Goffman, cit. en González Anleo (2001: 16).

La definición administrativa de juventud, basada en el criterio de «grupo de edad» deviene caduca, en parte por la retardación a que hacen referencia todos los estudios y, en parte, también porque ignora los fenómenos de diversidad interna, tanto horizontal como longitudinal. Además, la percepción del término juventud como identificador de un grupo, tiende a acentuar la homogeneidad interna del mismo y a atribuir al conjunto aquello que sólo atañe a una fracción (Casal, Masjuan y Planas, 1991: 12). Se trataría, según las palabras de Revilla Castro (2001: 119) de una construcción cultural, si bien basada en la cuantificación del tiempo vivido, en la edad.

En las sociedades desarrolladas la juventud como colectivo tiene un carácter plural, estando segmentado en los grandes ejes de diferenciación social que operan en la sociedad moderna y, a la vez, tiene unos límites difusos en lo referido a los tramos de edad (Fernández y Morente, 2002: 497). Si se parte de la edad como criterio para definir la juventud, veremos que es de difícil aplicación; por ejemplo, si retomamos la clasificación que en función de la edad aporta Elzo Imaz, tanto se puede considerar que jóvenes son las personas que tienen entre 12 y 25 años si bien como también se incluye entre los jóvenes a quienes tienen 34 años.

De igual forma, el concepto de juventud, es un constructo histórico, local y socioestructural, sujeto al cambio social y tiene significaciones diferentes en sociedades diferentes o en una misma sociedad en momentos históricos diferentes (López Blasco, 2001: 19). La definición tradicional de juventud se ha alterado puesto que ya no se puede hablar de la juventud como un grupo construido homogéneamente, más bien, hay que considerar a los jóvenes en tanto que sujetos individuales, con sus propias particularidades.

Además, existe una construcción cultural acerca de los jóvenes que está más cerca de unos que de otros. Cuando se habla de juventud en general se tiende a referirse más a los estudiantes que a los trabajadores, más a los chicos que a las chicas, más a la clase media que a la baja. Se trata de un discurso normativo que dice lo que es normal y lo que no lo es dentro de los jóvenes (Revilla Castro, 2001: 118). La juventud es un concepto socialmente construido y específico para cada sociedad, que se define por los procesos de paso que marcan la transición entre las etapas de la vida (Fernández y Morente, 2002: 497). No obstante, es interesante destacar cómo esa construcción social de la juventud tiene consideraciones importantes en la reproducción social y en la legitimación de las posiciones de poder y control de los distintos grupos de edad (Serrano Pascual, 1995: 191).

Esta manera de concebir a los jóvenes les sitúa en una escala de inferioridad. Parafraseando a Mahler (1983: 294), «los jóvenes carecen de poder, no porque son jóvenes, sino porque son jóvenes en sociedades, comunidades y grupos cuya estructura es de carácter vertical y donde el papel directivo se atribuye a las clases, a los grupos y a las personas adultas dominantes, o a ambos. La situación de los jóvenes, tal como está establecida y se ha impuesto en los últimos años, es marginal, sin presente y sin futuro» (cit. en Hartman, 1988: 70-71).

En esta misma línea de argumentación Foucault (1999) subraya cómo los seres humanos son construidos como sujetos u objetos por distintas técnicas de poder institucional para una adecuada articulación del poder y del conocimiento. La categoría edad actúa como un punto de referencia desde el cual se percibe y se sitúa a las personas, en este caso, a los jóvenes. La naturaleza deficitaria bajo la que se define muchas veces la juventud explica «(...) las tendencias paternalistas de la política de la juventud que

se basan en la noción de madurez y que terminan en la marginación (...) El replanteamiento de la situación de las juventudes se asemeja en muchos aspectos a lo que fueron los debates sobre la liberación de la mujer, en la época que se les acusaba de incapaces, de falta de madurez para participar en el mercado del trabajo y de responder a las exigencias de la vida activa» (Mahler, 1983; cit. en Hartmann, 1988: 71). Por consiguiente, habría que preguntarse si la noción de grupo de edad justifica un acceso desigual al trabajo y a los derechos sociales.

1.2. LAS CATEGORÍAS ANALÍTICO-SOCIALES EN EL ESTUDIO DE LA JUVENTUD

En la literatura consultada encontramos diferentes discursos y distintos puntos de vista de interpretación y de construcción de la juventud. Serrano Pascual (1995) y Revilla Castro (2001) realizan una recuperación o una síntesis de algunas de las formas de entender la juventud que presentan diversas investigaciones. La juventud, como objeto epistemológico, puede ser comprendida como una condición social (Fernández Enguita, 1989), como un tiempo de espera (Gil Calvo y Menéndez, 1985), como estadio, período (Erikson, 1968/74; Furnham y Gunter, 1989; Piaget, 1966/84), generación (Montoro Romero, 1989; Mannheim, 1993), moda y valor (Ayerdi y Taberna, 1991; Yago Luan y Lucía Martín, 1987), futuro y porvenir (Scheunpflug y Glänger, 1991), como proceso de transición (Bouffartigue, 1990; Prieto, 1989; Sherif, 1984), de tránsito (Sanchís, 1991), proceso de incorporación a la sociedad (López Jiménez, 1989; Zárraga, 1988).

Revilla Castro apunta otras formas de interpretar a la juventud: mitificación de lo juvenil, como exaltación de todo lo joven (Aranguren, 1982; Moya, 1983; Lozano i Soler, 1994; Arranz, 1982; Beltrán *et al.*, 1984); el discurso

del narcisismo, que supone una crítica para la juventud actual (Arranz, 1982; Beltrán *et al.*, 1984; Martín Serrano, 1992; Moya, 1983); la juventud como producto histórico y/o social, como algo específico de nuestra sociedad occidental moderna (Philippe Ariès, 1973; Zamora Acosta, 1990; Feixa, 1998; Corraliza, 1985; Lozano i Soler, 1994); el discurso de la contestación juvenil que se interesa especialmente por los valores de los jóvenes (Torregrosa, 1972; Díez del Río, 1982; Arranz, 1982; Zamora, 1993; Moya, 1983); el discurso de la subcultura juvenil, que tiene su origen en los estudios de la Escuela de Chicago aunque también la Escuela de Birmingham la ha estudiado (Torregrosa, 1972; Zamora, 1993; Feixa, 1998; Hargreaves, 1967; Willis, 1977); como transición a la vida adulta (Gil Calvo y Menéndez, 1985; Serrano Pascual, 1995; Zárraga, 1985) y la juventud como subordinada y discriminada, discurso que enfatiza las relaciones de poder y desiguales entre jóvenes y adultos (González Blasco *et al.*, 1990; Martín Criado, 1998; Zamora, 1993; Bourdieu y Passeron, 1970), entre otros.

Por tanto, todas estas formas de entender la juventud supone la constatación de un estado de la cuestión, a partir del cual poder continuar nuestra labor científica y justificar nuestra interpretación de cómo entendemos a la juventud.

1.3. LA INTERPRETACIÓN DE UN DISCURSO SOBRE JÓVENES

Ante la ambigüedad que presenta el término en la literatura, nosotros vamos a entender a los jóvenes desde la perspectiva de análisis que se centra en concebir a los jóvenes como individuos que inician su proceso de transición al finalizar la escolaridad obligatoria. Se trata de adquirir progresivamente «un estado transitorio de emancipación personal, que tiene su origen en la inicial dependencia de una familia y su finalización en la independencia

como adulto plenamente integrado en la sociedad» (Fernández y Morente, 2002: 497). Por tanto, se inicia el proceso de transición como un estado de transitoriedad, de instalación en lo «no definitivo», en el que el joven progresivamente va adquiriendo las responsabilidades adultas.

Si seguimos a Gil Calvo y Menéndez (1985: 17) el ingreso en esta otra clase de edad se da por la asunción de una cuádruple responsabilidad: productiva (asignación de un estatus ocupacional, laboral o profesional estable), conyugal (asignación de una pareja sexual estable), doméstica (asignación de un domicilio estable y autónomo) y parental (asignación de una prole dependiente). Zárraga (1985: 25) plantea, a este respecto, que se trataría de un proceso de emancipación que finaliza cuando se cumplen estas condiciones: independencia económica, autoadministración de recursos, autonomía personal y hogar propio. Desde este planteamiento, el elemento central para que se inicie esa transición de forma adecuada se identifica con la obtención de un empleo que te reporte los recursos económicos necesarios para la emancipación. Este línea de argumentación está muy presente en nuestra sociedad, sobre todo por la importancia otorgada al trabajo puesto que «no puede dejar de ser el elemento fundamental en la inserción plena de cualquier persona en la sociedad» (Revilla Castro, 2001: 113).

Pero si en la actualidad nos atenemos a este discurso, los jóvenes constituyen un colectivo en plena transformación, caracterizados por acceder al empleo y fundar una familia más tarde de lo que era habitual, intercalan períodos de trabajo y estudio y, sobre todo, sus itinerarios personales son mucho más variados que en el pasado, donde sí que existía una fase lineal de transición a la adultez. A juicio de Ruiz de Olabuénaga (1998: 14) la juventud española es una «juventud desproporcionadamente alargada, (...) constituyen todo un ejército de ciudadanos preadultos

cultural, ética y políticamente libres y en plenitud de derechos ciudadanos pero socialmente esclavizados a la subvención del paro y el soporte familiar».

Las grandes transformaciones que experimentan se centran en diversos aspectos. Por una parte, se prolonga el período de transición hacia la vida adulta, sobre todo debido a la presión de factores económicos (capacidad de inserción profesional, desempleo, etc.), de factores socioculturales y de factores educativos (fundamentalmente, mayor tiempo de permanencia en el sistema educativo). Por otra parte, los itinerarios de la vida ya no son lineales, puede observarse una superposición de las fases de la vida: se puede ser a la vez estudiante, responsable de una familia, trabajador o demandante de empleo, o puede vivirse con los padres y es cada vez más frecuente alternar estas diferentes situaciones. Además, los itinerarios individuales son menos lineales en la medida en que nuestras sociedades ya no ofrecen las mismas garantías (seguridad en el empleo, prestaciones sociales, etc.). Finalmente, los modelos colectivos tradicionales pierden su pertinencia a favor de trayectorias personales cada vez más individualizadas. La transición de cada uno de los individuos ya no se organiza según los modelos tradicionales o habituales.

Creemos que esta forma prioritaria de caracterización de la juventud se realiza desde una perspectiva de análisis tradicional, donde se concibe a la juventud como «una población dependiente, subordinada y limitada en sus posibilidades de actuación respecto de los adultos» (Revilla Castro, 2001: 118), donde no se interroga a los jóvenes sobre cómo se ven ellos mismos, sobre cómo piensan o sienten, o sobre cómo valoran su propia vida, sino que se analiza el carácter o la vida de los jóvenes en tanto en cuanto esta se desvía del patrón de vida de los adultos. Dar cuenta de lo que sienten las personas requiere una perspectiva centrada en el sujeto, requiere que sean

los sujetos mismos los que digan qué sienten y cómo sienten lo que sienten (Del Pino Artacho y Bericat Alastuey, 2002).

Por tanto, ser joven parece ser un estado que se prolonga, sin tener mucho en cuenta la edad, sino el estilo y el modo de vida (prolongación de la convivencia con los padres, de la obtención del primer empleo, de la escolaridad, etc.). Además, la edad de ser joven depende en gran medida de criterios socioculturales. Los jóvenes constituyen un conjunto de la población plural, no homogéneo, que se diferencia tanto por sus características sociodemográficas más importantes –género, edad, origen social, recursos cognitivos, situación ocupacional, ideología, etc.-, como por la visión del mundo que tienen, muy influenciada por su entorno y por esas propiedades que les definen (Cruz Cantero y Santiago Gordillo, 1999: 129). A este respecto, González Blasco (1990, 1994) sostiene que las diferencias por sexo, clase social, niveles educativos o posicionamiento político, son menos relevantes que las diferencias en las visiones del mundo.

Los jóvenes inician su período de transición desde la adolescencia a la edad adulta aunque es lógico plantear que este período de transición supone cambios y ciertos momentos de inestabilidad en su continuidad biográfica, que han de enfrentarse ante distintas situaciones de elección tanto en lo social como en lo personal. Sin embargo, esta continuidad biográfica, que antes era lineal, ya no existe como tal o quizás no sea un referente válido, teniendo en cuenta los cambios tan significativos que acontecen en el ámbito social y que incluso pueden llegar a debilitar «la edificación de puntos de referencia y de identidades, a la vez personales y sociales, de los jóvenes» (Franco Marziale, 1996: 105).

Ahora las trayectorias que inician los jóvenes son reversibles; en ellas, los jóvenes tienen que iniciar la construcción de sus propias biografías, eligiendo u optando por distintas alternativas, como medio de independizarse y de poder integrarse en la sociedad y formar parte de la edad adulta, aún creyendo que algunos de ellos correrán el riesgo de equivocarse en esas elecciones, con lo cual algunos se enfrentarán a situaciones de exclusión social si no son capaces de construir individualmente el proceso de transición exitoso que te permita integrarte socialmente.

Pensamos que en el inicio del proceso de transición es importante conocer cómo los «sistemas de razón» -identificados como un discurso normativo que dice lo que es normal y lo que no lo es- producen subjetividades en las concepciones imaginarias de los jóvenes que luego normalizan ciertas características y capacidades del individuo a través de distintas categorías y representaciones ideales que se proyectan en el discurso oficial.

Desde nuestro punto de vista, comprender el concepto de «juventud» implica entender y conocer las trayectorias individuales y cómo los jóvenes van construyendo su proceso de transición conforme a sus percepciones y a sus creencias sobre cuáles deben ser el ideal o los ideales que de sí mismos desearían convertir en realidad para su proyecto de vida futura e inmediata, siempre teniendo en cuenta que esos ideales y esas creencias están mediatizadas por «sistemas de razón» o de conocimiento establecidos socialmente.

2. TRANSICIONES DE LOS JÓVENES AL FINALIZAR LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

El tránsito de los jóvenes hacia la edad adulta se caracterizaba por la finalización de unos estudios, el abandono del hogar familiar y la consecución de un empleo que permitiera subsistir económicamente para poder independizarse. Sin embargo, en la actualidad asistimos a una ralentización en cada uno de esos aspectos o tendencias que permiten una independencia de los jóvenes. En los últimos años se han sucedido cambios importantes y significativos en esa tendencia generalizada debido a las transformaciones llevadas a cabo en otros ámbitos sociales como, por ejemplo, en el sistema educativo, en los estudios y en la formación, en la familia y, sobre todo, en el mercado de trabajo, siendo el empleo el medio más esencial que puede permitir la independencia relativa o total del núcleo familiar y el mecanismo a través del cual pasa a ser articulado cada vez más la integración social.

2.1. EL CONCEPTO DE TRANSICIÓN

Por transición, siguiendo a Lindblad, Popkewitz y Strandberg (1999a), nos referimos a los cambios en el tiempo desde un sistema antiguo a otro nuevo, a los cambios de las características de los jóvenes o de las concepciones que poseen sobre el conocimiento. Cuando hablamos de los cambios o transiciones, no usamos los criterios de desarrollo o mejora, más bien estamos interesados en los cambios que se han producido asumiendo que esos cambios puedan ser o no de calidad y que esos no se pueden aplicar siempre, en todos los lugares o a cualquier persona.

El cambio puede también comprenderse relacionándolo con transiciones más fundamentales: los cambios en los sistemas de producción que

conlleva diferentes concepciones del trabajador en ese proceso, al igual que en los sistemas de conocimiento y comunicación que redefinen la naturaleza del propio trabajo. Al mismo tiempo, esos puntos de transición en la economía se relacionan con cambios en los sistemas culturales y políticos. Se subraya de manera creciente en los análisis económicos sobre la producción cultural de los estados nación, la importancia de las transformaciones de las imágenes y narrativas culturales en la relación entre los cambios globales y las instituciones nacionales y los individuos que actúan en este nuevo juego de relaciones sociales. Estos cambios o transiciones están ocurriendo fuera de la educación pero tienen implicaciones en los modelos concretos de gobierno de la educación y en la forma en que se dota de significado a la inclusión/exclusión social.

Asimismo, las transiciones no son homogéneas, existen diferencias en cómo éstas se realizan en diferentes contextos y en diferentes países. Además, debemos tener cuidado porque ciertos cambios pueden parecer a primera vista significativos, por ejemplo, ampliar los años de la escolaridad obligatoria, pero podría no cambiar los modelos de gobierno en los que estas transiciones son articuladas culturalmente en los sectores educativos. En este sentido, necesitamos distinguir entre lo que Harvey (1989) denominó «epifenómeno» de los cambios y las «cosas» que están cambiando. Así, por tanto, debemos ser conscientes de los cambios que son considerados como no cambios y de lo que se pretende que cambie y no cambia, y de los cambios que se pretenden que ocurran y realmente tienen lugar.

En suma, el concepto de transición es una manera de entender los actuales discursos o imaginarios que los jóvenes tienen sobre distintos tópicos de investigación o «sistemas de razón» sobre la escuela, el trabajo, la familia, la integración en la Unión Europea, perspectivas de futuro, etc. y sus

implicaciones con aspectos más amplios de la economía, la cultura y la sociedad.

Unido al término transición encontramos la noción de «narrativa», utilizada para ver los cambios como partes de narrativas en las que se presentan, se legitiman y se contextualizan diferentes argumentos. Por narrativas nos referimos a cómo los jóvenes construyen o imaginan los cambios que desean obtener durante el desarrollo de su período de transición conforme a categorías que construyen las cualidades del ser y de lo que es o no es normal.

Otros autores utilizan el concepto de «trayectoria» y el de «biografía» para explicar la situación de transitoriedad de los jóvenes. Ambos conceptos ponen de manifiesto el proceso de identidad, reflejando que lo más importante «es el desarrollo del yo, la adquisición de habilidades que le faciliten interpretar y organizar el significado de las situaciones a las que tiene que enfrentarse cada día» (López Blasco, 2001: 16). Este mismo autor manifiesta cómo esas transiciones son actualmente *reversibles* y cómo en determinadas circunstancias esas trayectorias que anteriormente eran lineales se están convirtiendo en *fallidas*, sobre todo por la situación de transitoriedad y vulnerabilidad en la que los jóvenes realizan esas transiciones sobre las distintas posibilidades situacionales: salida del sistema educativo, ingreso en el mercado de trabajo, períodos de desempleo, vuelta al sistema educativo o iniciación de otro tipo de formación, independencia/dependencia de la familia, es decir, siguiendo a López Blasco, se trata de una «yo-yoización de las transiciones» con perspectivas inciertas.

Anteriormente se tenía una concepción de la juventud como una etapa con un transcurso lineal y con una «biografía normal», donde la transición a la

vida adulta estaba en cierta medida garantizada. Casal, Masjuan y Planas (1991) consideran que el período de transición tiene cuatro secuencias básicas. La primera de ellas, denominada *de la escuela a la escuela*, constituiría el espacio y el tiempo de la construcción del itinerario formativo, reglado y no reglado, hacia la acreditación o certificación académica. El itinerario escolar constituye el primer elemento base del proceso de inserción profesional. La segunda, calificada como *de la escuela al trabajo*, implicaría el tránsito de la escuela al trabajo, comprendiendo los usos y aprovechamientos de las oportunidades en los primeros empleos. La tercera secuencia, *del trabajo al trabajo*, se correspondería con el desarrollo de actividades laborales encaminadas hacia una definición profesional del individuo. Finalmente, el período de transición de los jóvenes conllevaría un paso *de la familia a la familia*, en la medida en que constituiría la independencia de la familia de orientación (familia de los padres) hacia la plena independencia económica y espacial (domicilio neolocal en la mayor parte de las veces).

A juicio de Garrido y Requena (1996) los jóvenes tienen que auconstruirse en el espacio social dependiendo de una serie de elementos; quien se mantiene adquiriéndolo o abierto a cambiar alguno de sus elementos prolonga la juventud. Estos elementos son la formación para el trabajo y su consecuencia, la titulación como forma de apropiación de los conocimientos y el reconocimiento público de la cualificación profesional como herramienta productiva. También aparece el empleo como ocupación del tiempo, como participación en la obtención social de recursos y como medio prioritario para alcanzar la autonomía económica. En tercer lugar, la importancia de una pareja como formalización de un tipo específico de relación de convivencia y/o como empleo en la empresa básica de reproducción. Finalmente, el establecimiento del domicilio autónomo como territorio físico donde ejercer el margen de libertad concreta que admite el

control social y como lugar de referencia en el que la persona social es *localizable* para las instituciones y para el resto de las relaciones personales.

Sin embargo, en la actualidad las circunstancias anteriormente descritas han cambiado y se han modificado. Atendemos a una edad de preparación y de escolarización cada vez más prolongada junto con un retraso en la edad de entrada al sistema productivo, donde la seguridad que daba la inevitable transición al mundo del trabajo ha desaparecido. Nos encontramos, por tanto, con unas condiciones poco alentadoras que hacen difícil iniciar ese proceso de transición y emancipación.

Estos acontecimientos modifican sustancialmente la situación de los jóvenes puesto que el proceso de transición a la vida adulta está jalonado de interrupciones, sustituyéndose esa linealidad por unas transiciones reversibles y múltiples. Según López Blasco (2002: 7), ahora las transiciones de los/las jóvenes están des-estandarizadas, son más complejas y contradictorias que lo que pudiera hacer pensar cuando se afirma que la juventud ha sufrido una «prolongación» en el tiempo. Por una parte, los/las jóvenes llevan a cabo transiciones en diferentes esferas de la vida, como educación, trabajo, estilos de vida, familia, etc., con diferentes ritmos y lógicas, que a su vez están interrelacionadas con el contexto de su biografía individual. Por otra parte, las transiciones a la vida adulta son reversibles, expresadas en la metáfora del YO-YO, que muestra las subidas y bajadas, el joven vive como adulto y simultáneamente como joven, entra y sale del mundo laboral, se pasa de la dependencia a la autonomía y se vuelve de nuevo de una posición de independencia otra de dependencia.

Este autor continúa argumentando que detrás de la «yo-yoización» de las transiciones existen algunos factores importantes tales como la

reestructuración de la sociedad y del trabajo en términos de flexibilización e individualización. Las sociedades modernas ofrecen más opciones donde escoger, forzando a los/las jóvenes a tomar decisiones sobre las opciones disponibles y a justificar sus decisiones. La gente joven debe elegir, elegir correctamente y correr con el riesgo de que la elección tomada sea equivocada y se vea abocado a la exclusión social. En esa elección no se debe perder de vista que «la capacidad del individuo para negociar con éxito su “transición” todavía depende fuertemente del capital cultural acumulado, del apoyo que reciba de su familia, de las oportunidades y limitaciones de género y del lugar donde viva el espacio rural o urbano» (Bendit, 1999; citado en López Blasco, 2002). Es decir, las transiciones entendidas como acontecimientos que ralentizan la llegada y el acceso a la edad adulta se están retrasando; además, en esas transiciones los jóvenes deben elegir de forma individual entre distintas opciones, lo cual puede conllevar riesgos de exclusión social.

López Blasco (2001), basándose en los escritos de Furlong (1997), utiliza un símil o se sirve de dos imágenes bastante descriptivas e ilustrativas para mostrar los cambios significativos que se han dado en las transiciones de los jóvenes en los últimos años: la imagen del tren y la del coche. Al utilizar la imagen del tren para significar, el paso, la transición del joven a la vida adulta, presuponemos una predeterminación, una seguridad de que cumpliendo unos requisitos podemos subir «al tren de la vida». Dentro de la escuela, el niño, el adolescente sabía que cogía un tren que le podría llevar a destinos diferentes. Una vez el viaje del tren había comenzado, las oportunidades de cambiar de destinos se limitaba,... La escuela es la encargada de dar a la gente joven el billete para el tren de su vida aunque últimamente, siguiendo la expresión de Ulrich Beck, los jóvenes se encuentran en una «estación fantasma» dentro del sistema educativo, con salidas inciertas después de prolongadas esperas. Por tanto, tomar un tren

supone un destino predeterminado, hay una meta, un recorrido fijado y un medio de transporte.

Sin embargo, en la actualidad el futuro de los jóvenes no está tan predeterminado. Con la imagen del coche podemos mostrar un cambio... Conducir un coche significa poder ir a destinos múltiples. Se exigen otras habilidades personales y requisitos: tener carnet de conducir, tener un coche, mapas, elegir itinerarios, caminos alternativos, etc. El conductor del automóvil es capaz de seleccionar su o sus rutas desde un mayor número de alternativas. Él es quien debe tomar la decisión, él es quien debe inventar su biografía. Para conducir un coche, debe poseer unos conocimientos, habilidades y su situación en la escala social va a influir no solo en las características del coche que conduzca sino también en las posibilidades de utilizarlo. No todos los jóvenes parten en igualdad de condiciones a la hora de iniciar el viaje. Conducir un coche significa multiplicidad de destinos, habilidades individuales, tener un coche, un mapa,... en él también influyen todas las características de la estructura social en la que vive. Resumiendo, como bien ha señalado Campiche (1997), son más libres de construir su propia identidad y de poder equivocarse, desde el mismo momento en que los jóvenes deben construir individualmente su propia trayectoria con el riesgo de exclusión si no se elige la opción adecuada.

Según Claire Wallace (cit. en López Blasco, 2001), las transiciones, una de las características del constructo de juventud, están en la sociedad postmoderna «desestructurados». Esta «desestructuración» se basa en cuatro formas:

- ✓ La erosión del mercado laboral para jóvenes.
- ✓ La ampliación del período educativo y formativo.

- ✓ El crecimiento de una fuerte cultura del consumo y las transformaciones paralelas de subculturas.
- ✓ La multiplicidad de formas de vida común, de vivir en pareja.

Para Wallace, «los resultados de las nuevas fases de transición, son inseguros y llenos de riesgos: la educación no va unida al trabajo, la formación está separada del trabajo, la educación de los niños está separada del matrimonio, el matrimonio está separado del trabajo, la salida de la casa de los padres también está separada del matrimonio. Las opciones e identidades de las personas ya no van más unidas a un determinado estatus, y sus posibilidades de vida futura se pueden desarrollar en direcciones distintas. La inseguridad en las transiciones, debidas a la edad, por la edad, están abiertas. Uno no sabe cuándo va a poder cambiar de estatus y puede durar mucho tiempo hasta que pase, o alcance el estatus de adulto» (cit. en López Blasco, 2001: 21). Estamos en la era de las grandes transformaciones donde, como dice Beck (2001) «en principio todo es posible y nada es previsible y controlable».

2.2. LAS TRANSFORMACIONES EN EL ESTADO DEL BIENESTAR: UNAS TRANSICIONES RECONFIGURADAS

Por una parte, destacamos la importancia que tienen algunas instituciones en ese proceso de transición de los jóvenes, analizando el papel que juega la institución familiar, el mercado de trabajo y la escuela y cómo en esas instituciones están surgiendo factores de vulnerabilidad para los jóvenes mientras que otras, como la familia, está ejerciendo como sostén importante en ese proceso de transición.

Por otro lado, no debemos perder de vista la importancia que la perspectiva de la subjetividad, del pensamiento, de las expectativas y de las

concepciones imaginarias juegan en el momento en que los jóvenes inician el proceso de transición, es decir, la representación y la interpretación subjetiva que de la propia situación se haga el joven en la dirección que toman las prácticas individuales o colectivas de intervención frente a la situación de transición.

2.2.1. LA FAMILIA

En los últimos años se ha producido un crecimiento constante del tiempo de permanencia de los jóvenes en el hogar familiar. Distintas investigaciones realizadas a los jóvenes en nuestro país acerca de la importancia de la familia concluyen y constatan que los valores familiares están en alza y gozan de buena salud según las valoraciones de los jóvenes. Siguiendo las palabras de Ruiz Olabuénaga (1998: 98) uno de los aspectos más significativos de los jóvenes actuales es su «querencia por el hogar familiar».

De hecho, en España sigue predominando la familia tradicional como la más importante siendo el segundo país de la Unión Europea, después de Italia donde los jóvenes permanecen mayoritariamente más tiempo en casa de sus padres y donde se independizan más tarde. En palabras de Esping Andersen (2000), esto se correspondería con el modelo de bienestar mediterráneo caracterizado por ser un modelo fuertemente familiarista y su identificación con el *homo familiaris*, caracterizado fundamentalmente por apoyarse en la familia como la fuente única e incomparable de solidaridad y comunidad.

Algunos datos al respecto pueden ser bastante ilustrativos⁶: en 1987 en Italia, del grupo de 25 a 29 años, vivían con sus padres el 39%; siete años más tarde, en 1995, el porcentaje se había elevado al 56%. El porcentaje medio europeo de permanencia en el hogar para el grupo de 15 a 19 años, en 1995 era del 90% y descendía al 65% para el grupo de 20 a 24 años. De cada diez jóvenes de 25 años o más, cuatro permanecían en sus casas en ese mismo año. Para este último grupo, en Italia y España, son seis de cada diez los que permanecen, frente a tres de cada diez para Gran Bretaña y Francia. En función de estos datos estadísticos podemos pensar que hay una realidad específica de la familia española en el universo simbólico de la sociedad española: la tardía emancipación familiar de los hijos.

Por tanto, España es uno de los países de la Unión Europea donde las personas más jóvenes dependen económicamente de sus padres, siguiendo a Italia por el número tan elevado de gente joven que depende de sus familias de origen. Podemos afirmar que para los jóvenes españoles el hogar familiar es su principal unidad de convivencia, de forma particular hasta la edad de 24 años, donde el porcentaje de jóvenes que convive con sus padres supera el 90% pero también para quienes se sitúan entre los 25 y 29 años, entre los que supera el 50% (Elzo Imaz *et al.*, 1999)⁷.

Si descendemos desde el ámbito español al andaluz, los datos que ofrecen Fernández y Morente (2002) reflejan una realidad muy similar en Andalucía. Estos autores explican que si bien la edad situada entre los 26 y los 30 años es la más frecuente en las previsiones que realizan los jóvenes

⁶ Cfr. Communautés Européennes (1997): *Les jeunes de l'Union européenne ou les âges de transition*. Luxembourg, Éditions du Conseil de l'Europe.

⁷ Para la cifra referente al colectivo de 15-24 años cfr. Elzo *et al.*: *Jóvenes Españoles 99*, Madrid, Fundación Santa María, 1999, pp. 125. Para la cifra de referente al colectivo de 25-29 años cfr. Martín Serrano y Velarde Hermida: *Informe de la juventud en España 96*, Madrid, Instituto de la Juventud, 1996, pp. 50.

que aún viven con sus padres para el abandono del domicilio familiar, más de la mitad no lo ha pensado (57%) o no tiene claro dicho momento.

Esto hecho puede deberse a los distintos obstáculos a los que los jóvenes deben hacer frente en el inicio del proceso de transición, sobre todo si tenemos en cuenta la prolongación de los estudios de los jóvenes, el alargamiento del período educativo y de formación y la dificultad de inserción socio-laboral. A esto habría que añadir que aquellos jóvenes que abandonan a una edad relativamente temprana los estudios normalmente no aspiran a trabajos con salarios elevados y otros están en el paro, con lo cual, son muy pocos los que tienen medios para emanciparse. La explicación de este hecho aparece recogida en distintas investigaciones y estudios; éstos ponen de relieve que es la carencia de recursos económicos, por tanto, la dependencia económica, el motivo y el rasgo definitorio que más condiciona la salida del hogar familiar, es decir, como esa permanencia de los jóvenes en el hogar de sus padres se debe a la enorme dificultad de encontrar un empleo estable. Si se les diera a elegir y tuvieran los medios para hacerlo, preferirían emanciparse (Informe Juventud, 1996 y 2000; *Jóvenes Españoles 99*)⁸.

Por tanto, es indudable el efecto que la situación laboral para los jóvenes está teniendo en la prolongación de la estancia en el hogar de los padres y el papel que éste tiene como sistema de apoyo para los jóvenes desde el momento que se les está pidiendo a las familias que absorban los riesgos procedentes del mercado de trabajo. Este planteamiento está relacionado con el hecho de que los Estados del bienestar familiaristas suponen que el sostén económico de los jóvenes constituye una obligación familiar. De ahí que en la Europa meridional –fundamentalmente España e Italia- los

⁸ Sobre este aspecto cfr. Elzo, J. (dir.) (1999): *Jóvenes españoles 99*, Madrid, Fundación Santa María, capítulo 3.

adultos jóvenes sigan viviendo con sus padres hasta los 30 años, e incluso más (Esping-Andersen, 2000).

No obstante, es importante señalar que no toda incorporación al mercado laboral por parte de los jóvenes implica la obtención de la absoluta independencia económica. Existe un grupo de jóvenes que se encuentra en una situación intermedia, son aquellos jóvenes que, aunque trabajando, mantienen cierta vinculación económica con sus padres, son jóvenes que viven de sus ingresos y de las ayudas familiares. Por tanto, no estamos hablando de una emancipación absoluta de los jóvenes respecto de sus familias, más bien nos referimos a una emancipación relativa debido a la falta de estabilidad económica. Como se afirma en el *Informe Juventud en España 2000* (Martín Serrano y Velarde Hermida, 2000: 21) «los puestos de trabajo que proporciona el sistema laboral durante la juventud, financian en mayor medida, la dependencia que la emancipación». Por tanto, tener un trabajo es condición necesaria pero no suficiente para la independencia económica (IARD S.c.r.l., Milano, 2001).

Otro hecho destacable en ese proceso de transición es que la demora del momento de crear su propio núcleo familiar es consecuencia de que, en España, la emancipación de los jóvenes suele coincidir con el rito de paso tradicional a la independencia: el matrimonio (Morch *et al.*, 2002: 53; Fernández y Morente, 2002; Valle Loroño, 2001: 38; Ruiz de Olabuénaga, 1998: 98).

Ante estas dificultades, la familia constituye un punto de apoyo fundamental en las transiciones de los jóvenes, éstos tienen un elevado grado de dependencia respecto de sus familias, sobre todo ante la dificultad de inserción laboral. Por tanto, la institución familiar desempeña un papel muy activo ante la prolongada situación de incertidumbre e inseguridad que

viven los jóvenes en sus transiciones, ejerciendo un efecto amortiguador ante esas desigualdades y dificultades en la búsqueda de empleo. Siguiendo a Biggart *et al.* (2002: 22) consideramos que «quienes carecen de éste apoyo y de recursos se vuelven más y más vulnerables a la exclusión laboral».

Además, volvemos a reiterarnos ante el hecho de que la familia se ha convertido en un refugio económico y también afectivo para estas generaciones de jóvenes, el llamado «colchón familiar», frente a la situación de paro estructural permitiéndoles conservar sus aspiraciones a pesar de las adversas condiciones del mercado laboral (Cruz y Santiago, 1999: 65; Biggart *et al.*, 2002: 27). Las familias españolas entienden que sus miembros más jóvenes deben permanecer en el sistema educativo hasta conseguir una cualificación profesional que les permita el ingreso en el mundo laboral en función de sus expectativas (Luzón y Luengo, 2002).

2.2.2. EL EMPLEO

La incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo es uno de los factores más relevantes tanto por lo que respecta al ámbito individual como social, sobre todo al ser considerado fuente de identidad social y constituir la vía principal de transición entre la escuela y el mercado laboral. Consideramos que el trabajo constituye la dimensión más importante para la integración social en nuestra sociedad, es decir, la importancia de un empleo remunerado como un requisito imprescindible para la participación social y para comenzar la emancipación familiar de los jóvenes. Según hemos descrito anteriormente, el trabajo/empleo remunerado ha constituido una meta muy importante en esa trayectoria normalizada/*biografía estándar*. Sin embargo, una de las características de la sociedad española es

el elevado nivel de desempleo que soporta, afectando éste sobre todo a los jóvenes y a las mujeres⁹.

De hecho, la economía española registra la tasa más alta de temporalidad y rotación entre los ocupados, así como la tasa de paro más alta de la OCDE (Toharia, Davia y Hernanz, 2001; CES, 2002). Los datos proporcionados por el CES (*ibid.*, pp. 267) indican que la tasa de temporalidad en el grupo de edad de 15 a 24 años fue, en España, un 68,6%, y en la Unión Europea un 38,8 %; en el grupo de 25 a 49 años, esas tasas fueron, respectivamente, un 29,1% y un 10,5%; y en el de 50 a 59 años, un 14,4% y un 5,7%, por tanto, la temporalidad en España dobla la europea casi a cualquier edad.

Un estudio reciente sobre la situación de los jóvenes a nivel europeo (IARD S.c.r.l., Milano, 2001) indica que la cantidad de jóvenes que se encuentran ocupados simultáneamente en educación-formación y en experiencias de trabajo (incluyendo los programas de trabajo y estudio) es bastante baja: es común (20-35% de los adolescentes de más edad) en aquellos países que tienen programas de aprendizaje, un sistema dual o de empleo a tiempo parcial (Austria, Dinamarca, Alemania, Países Bajos y Reino Unido), pero menos que el 10 % en otros países.

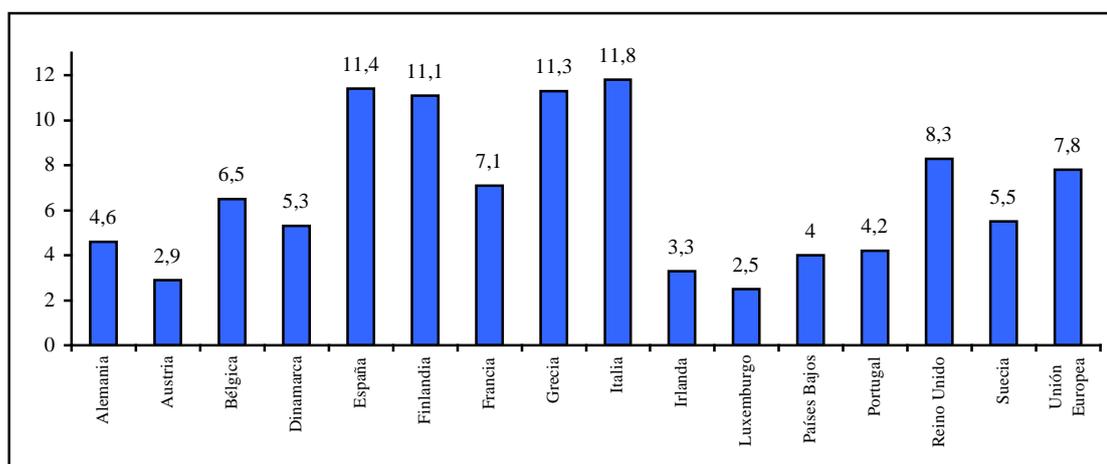
La difícil situación de acceso al empleo de la juventud española se acentúa si se compara con la de jóvenes de otros países de la Unión Europea. Los resultados de distintas encuestas realizadas a jóvenes de 15 países europeos, entre 15 y 24 años, ponen de manifiesto esta precariedad del mercado de trabajo en España¹⁰.

⁹ Cfr. Morch *et al.*, 2002; Toharia Cortés, 2001; Fernández y Morente, 2002; CES, 2002; Cruz Cantero y Santiago Gordillo, 1999.

¹⁰ Cfr. Mozo (1997); IARD S.c.r.l., Milano, (2000-2001).

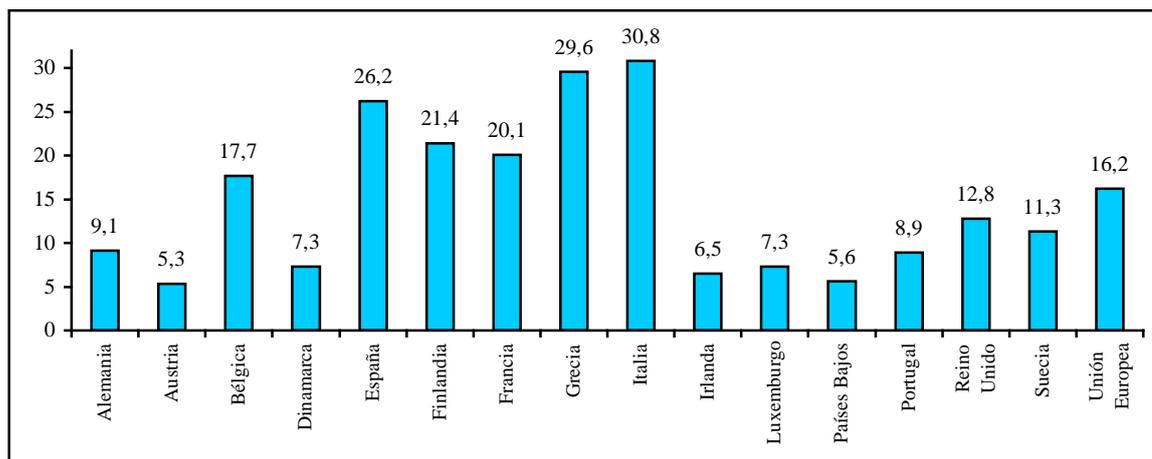
Los datos proporcionados por EUROSTAT (2002: 23) indican que, a escala comunitaria, el 7,8% de los jóvenes (entre 15 y 24 años) estaban desempleados en 2000 (véase gráfico 3). La tasa de desempleo (como porcentaje de la mano de obra) de los jóvenes era del 16,2% (véase gráfico 4). La diferencia entre estos dos porcentajes varían perceptiblemente entre los distintos países. Si bien la primera cifra muestra que sólo un porcentaje relativamente reducido de jóvenes está desempleado, la segunda permite hacerse una idea de la situación del mercado de trabajo para los jóvenes. En la mayoría de los países, el paro juvenil descendió entre 1999 y 2000, en consonancia con el descenso global del desempleo. Estos datos indican que España tiene un porcentaje importante y considerable de desempleo juvenil. La distribución territorial en España indica que la Comunidad Andaluza posee uno de los mayores porcentajes de las tasas de desempleo (CES, 2002: 275).

Gráfico 3.- Relación entre el desempleo y la población juvenil entre 15 y 24 años. Porcentajes por países en el año 2000.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat (2002)

Gráfico 4.- Tasa de desempleo juvenil en hombres y en mujeres entre 15 y 24 años. Porcentajes por países en el año 2000.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat (2002)

Debido, fundamentalmente, a las dificultades de inserción laboral/acceso al mercado de trabajo, los jóvenes se encuentran con un hándicap inicial importante para iniciar su transición y su emancipación familiar al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Ante esta realidad, muchos de los jóvenes optan por continuar estudiando y formándose, o alternando períodos de trabajo y estudio, quizás teniendo presente la creencia de que la educación «juega un papel de importancia fundamental, sirve no solamente como herramienta para “centrar” al individuo, sino que también proporciona oportunidades de vida institucionales dentro de la sociedad» (Morch *et al.*, 2002: 34). Por tanto, estaríamos apostando por una fuerte confianza de los jóvenes en las instituciones educativas como institución que le va a proporcionar una preparación eficaz para la vida adulta.

No obstante, esas tasas de desempleo juvenil difieren notablemente en función del sexo, siendo los porcentajes de mujeres desempleadas mayores en todos de los países de la UE excepto en Reino Unido, según los datos de Eurostat (2002), destacando Grecia, Italia y España como países que cuentan con más de un 30% del porcentaje de mujeres desempleadas. En

España, según los datos ofrecidos por el CES (2002: 256), la tasa de paro de los varones en el 2001 fue del 17% y la de las mujeres del 29% entre quienes tenían entre 20 y 24 años; y en el compuesto por quienes tenían entre 25 y 29 años, dichas tasas fueron un 12 y un 21%, respectivamente. Estos datos inducen a reflexionar puesto que, aspectos como el incremento de la inversión en educación de los jóvenes, clave para su mayor o menor empleabilidad, han tendido a igualarse en ambos sexos en los últimos decenios, pero las diferencias en las tasas de paro no parecen haber seguido esta tendencia.

El sistema educativo, como un mecanismo de inversión tiene, por tanto, una doble alternativa para los jóvenes: continuación en el mismo como creencia de que mayores estudios te proporcionarán mejores oportunidades laborales y sociales pero también a la misma vez como un refugio ante la falta de perspectivas laborales, con lo cual se incrementan los riesgos subjetivos y las esperanzas de los jóvenes desde el momento en que esas expectativas depositadas en la escuela no lleguen a cumplirse. Por tanto, los jóvenes utilizan mecanismos de espera a la expectativa (*wait-and-see*) como un instrumento importante que ayuda a los jóvenes a ir iniciándose en la toma de decisiones respecto de sus procesos de transición (Biggart *et al.*, 2002). Unido a este planteamiento, algunas investigaciones ponen de relieve cómo las fluctuaciones del mercado de laboral influyen en una menor o mayor demanda de educación de los jóvenes¹¹.

Así pues, las transiciones al mercado laboral como un aspecto importante para realizar con éxito el pase hacia el mundo adulto se convierten en reversibles. Según López Blasco (2001: 25) «el principio de reversibilidad en los procesos de transición a la vida adulta hace que algunos jóvenes

¹¹ Cfr. Informe Caixa Catalunya, 2002; Bergua Amores, 2002; Albert, Juárez, Sánchez y Toharia, 2000.

abandonen la escuela, ante la expectativa de iniciar una carrera profesional, para acabar volviendo a ella, dadas las dificultades que hay para conseguir trabajo. Otros se quedan en los centros formativos, pero se sienten de más en ellos».

Observamos como estos cambios tan importantes están generando inseguridades, incertidumbres y riesgos en las elecciones que deben realizar los individuos. En palabras de Beck (1998) se trataría de la consolidación de un nuevo tipo de sociedad: la *sociedad del riesgo*. Sin embargo, a pesar de estas alteraciones/modificaciones, donde ya no funciona la lógica fordista del empleo y donde los jóvenes tienen que construir individualmente su proceso de transición en función de sus expectativas previas, el Informe Juventud (1997) constata que los jóvenes, mayoritariamente, cuando hablan de su futuro, lo expresan en términos de deseos de normalidad: trabajar, fundar una familia y tener hijos (pp. 16 y ss.).

Las conclusiones a las que llegan Fernández y Morente en sus análisis de la juventud andaluza (2002: 519) también ponen de manifiesto que el modelo de transición a la vida adulta para la mayor parte de los considerados jóvenes sigue siendo el tradicional –basado en la familia y el trabajo–, aunque existen dos grandes fuerzas que lo contrarrestan. De un lado, las facilidades proporcionadas por las familias para mantener a los jóvenes en una actividad pre-laboral, que proporcionan un estilo de vida aceptable para el que no se requiere la emancipación completa. De otro lado, las dificultades en el mercado de trabajo que no ofrece incentivos y expectativas de futuro para emprender una vida autónoma. Ambos factores contribuyen a mantener a los jóvenes en una situación de espera indefinida en la que el umbral de tránsito tiene que ver cada vez menos con la edad y cada vez más con la situación vital del joven respecto a sus condiciones de

vida. El trabajo estable, que provee recursos y exige responsabilidades, y la familia independiente, que también exige responsabilidades, siguen siendo los puntos de inflexión.

En conclusión, señalamos que el «papel que juega el trabajo como fundamento y núcleo de identidad y sociabilidad explica la profunda legitimidad pública que se deriva de la integración laboral del joven» (Serrano Pascual, 1995: 177). Destacamos que «el trabajo no sólo será un instrumento para la mejora de las condiciones personales y sociales, sino un criterio de valoración de las personas dentro de la sociedad y de para la percepción del sí mismo, porque es una forma de integración social y de sentir la existencia como algo útil en lo que nos realizamos» (Gimeno Sacristán, 2001: 74). Dewey también explicita la importancia concedida al trabajo como un medio de integración social primordial. Al respecto manifiesta que «las personas no pueden vivir sin medios de subsistencia; los modos en que se emplean y consumen estos medios ejercen una profunda influencia sobre todas las relaciones de unas personas con otras. Si un individuo no es capaz de ganarse la vida para sí y para los niños que dependen de él es una rémora o un parásito de las actividades de los demás. Pierde para sí una de las experiencias educativas más importantes de su vida» (Dewey, 1995: 107).

2.2.3. LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

La democratización del acceso a la educación, la expansión del sistema educativo junto con el correspondiente crecimiento de la población escolar y las altas tasas de paro juvenil, hacen que muchos jóvenes opten por refugiarse en el sistema educativo prolongando su tiempo de formación y

su alargamiento en instancias educativas¹². Evidentemente, este refugio en el sistema escolar no puede resolver indefinidamente los problemas de emancipación de los jóvenes en España aunque se tenga la sensación meritocrática del funcionamiento del sistema escolar. Esto contribuye y a la misma vez condiciona la construcción/proyección sobre el significado y la orientación que los jóvenes quieren ir dando su vida futura.

En nuestra sociedad el inicio del proceso de transición se inicia al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Cuando termina la educación obligatoria el joven debe tomar una primera decisión de importancia para su vida y su orientación futura. Algunos, un porcentaje muy importante, no van a seguir estudiando y comenzarán a buscar empleo en un mercado de trabajo especialmente difícil para ellos; otros, por su parte, iniciarán estudios post-obligatorios: Formación Profesional o Bachillerato, incluso muchos de ellos entenderán el Bachillerato como una pasarela hacia la Universidad. Por tanto, podemos concebir la existencia de tres trayectorias/transiciones diferentes desde el sistema escolar hacia la integración en el sistema social vinculadas con el abandono temprano del sistema educativo, con la opción de cursar niveles de enseñanza secundaria post-obligatoria y, finalmente, entre quienes deciden optar por enseñanza de carácter superior y universitaria.

Sin embargo, a pesar de que el nivel educativo y el acceso a los estudios están mejorando, no lo está haciendo para todo el mundo puesto que en España existen todavía tasas muy altas de estudiantes que abandonan el sistema educativo sin titulación o con cualificaciones muy bajas, lo cual puede conllevar a situarse en el mercado laboral en una situación de desventaja y pueda sufrir más prematuramente riesgo de exclusión social, es decir, el abandono temprano de los jóvenes del sistema educativo, bien

¹² Cfr. Caixa Catalunya (2002: 47).

sin estudios o tan sólo con estudios primarios, hace que éstos se enfrenten al mercado laboral con peores perspectivas para conseguir un empleo puesto que si el paso por el sistema educativo ha sido exitoso tendrá mayores probabilidades de inserción en el mundo laboral¹³. A juicio de Martínez Mut (1996: 9) «la falta de éxito en la escuela provoca situaciones de desventaja que influyen en las dificultades que tienen determinados alumnos para encontrar empleo una vez que abandonan la enseñanza reglada».

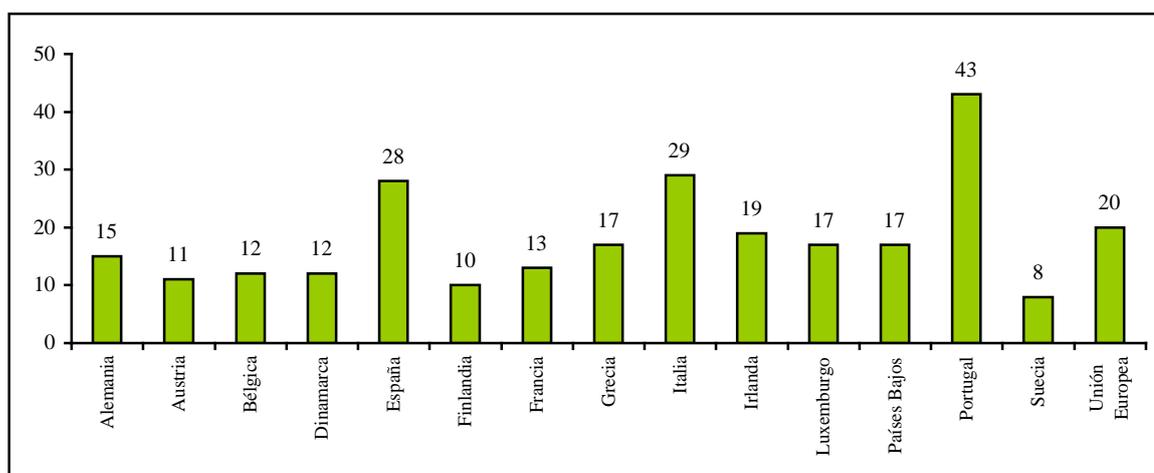
Según datos de Eurostat (2002) el nivel educativo de la población ha mejorado considerablemente durante los últimos treinta años, particularmente entre las mujeres. En la actualidad, más del 76% de las personas con edades comprendidas entre los 25 y los 29 años ha completado la enseñanza secundaria superior. La mejora de los niveles de educación constituye uno de los principales logros de las últimas décadas. En 2000, una de cada cinco personas en la categoría de edad de 45-54 años y una de cada cuatro en la categoría de 25-34 años había completado estudios superiores. Considerando ambos grupos en conjunto, la proporción de personas con niveles de estudios bajos retrocedió de un 41% a un 26%. Sin embargo, el 20% de las personas con edades comprendidas entre los 18 y 24 años abandona el sistema educativo, en el mejor de los casos, con sólo una cualificación correspondiente al primer ciclo de la educación secundaria.

Así pues, el porcentaje de jóvenes que abandonan los estudios o la formación antes de haber adquirido una titulación oficial sigue siendo elevado en la Unión Europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b: 33). En el gráfico 5 exponemos algunos datos que ilustran los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema escolar y no prosiguen

¹³ (IARD S.c.r.l., Milano, (2000-2001: 4).

actividades educativas formativas de todos los países de la Unión Europea excepto de Reino Unido, que no existen datos disponibles.

Gráfico 5.- Jóvenes que abandonan prematuramente el sistema escolar y no prosiguen su educación y formación. Porcentajes por países en el año 2000 de jóvenes entre 18 y 24 años¹⁴.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat (2002)

Así pues, existe una fuerte asociación entre la exclusión del empleo y la exclusión de la educación indicando los efectos en términos de exclusión del empleo que padecen actualmente las personas que antes se vieron excluidas del sistema educativo (Moreno, 2002: 62). En general, la posesión de títulos académicos puede ser una valía para conseguir un empleo aunque, evidentemente, no sea el trabajo que más directamente se adecua al título. Por tanto, «el nivel educativo alcanzado por el joven es una condición necesaria (aunque no suficiente) para el acceso a las diferentes categorías ocupacionales, pues mayoritariamente éstas se definen por el nivel de estudios necesario para su desempeño; se convierte así en el recurso de mercado más importante en la explicación del acceso a puestos laborales» (Ibáñez Pascual, 1999: 11). No obstante, las dificultades y el

¹⁴ Los datos de Irlanda y Austria corresponden al año 1997.

riesgo de exclusión social de los jóvenes a nivel europeo varía según el régimen de bienestar (Esping-Andersen, 2000).

De hecho, distintos estudios analizan la relación entre el desempleo y el nivel de estudios. Señalan como los niveles de estudios son una variable aproximada del nivel de cualificación profesional y que por ello aparecen como determinantes del nivel de ocupación; a mayor nivel de estudios terminados, mayor tasa específica de ocupación. Evidentemente, esto es aún más cierto para las mujeres ya que su participación en la población activa se ve influida en gran medida por su preparación (Garrido y Requena, 1996: 74; Caixa Catalunya, 2002: 46-48). Por tanto, estos estudios vienen a concluir que «cuanto mayor es el nivel de estudios menor es el nivel de paro de los varones y las mujeres de cada generación» (Garrido y Requena, 1996: 83).

Según los datos proporcionados por el CIDE (1999: 68) se puede constatar la existencia de una relación directamente proporcional entre el nivel de estudios y las tasas de actividad; las tasas de actividad más bajas corresponden a los grupos socialmente activos descualificados (42,84% de los que acreditan estudios primarios), que a su vez se encuentran por debajo de la tasa media de actividad, que ronda en torno al 50% de la población.

A nivel de la Unión Europea también se observa la existencia de una clara relación entre el nivel de educación de cada ciudadano y el riesgo de quedar desempleado. Cuanto más elevados son los niveles de educación, más elevadas son las tasas de empleo y más bajas las de desempleo, mientras que niveles de educación más bajos hacen a los trabajadores más

vulnerables al desempleo¹⁵. En la tabla 1 exponemos algunos datos que ayudan a confirmar la idea recogida anteriormente.

Tabla 1.- Tasa de empleo y desempleo (TE/TD) por niveles de educación en el año 2000.

	Todos los niveles		Alto		Medio		Bajo	
	TE	TD	TE	TD	TE	TD	TE	TD
A	67,9	4,7	85,8	2,3	73,7	4,2	47,8	8,2
B	60,9	6,6	85,4	2,7	66	6,8	43,4	10,4
D	65,3	8,0	83	4,3	69,9	7,9	55,3	12,7
DK	76,4	4,5	88,2	2,6	80,1	4,4	62,1	6,3
E	54,7	14,1	74,4	11,2	53,2	14,4	50,4	15,4
FIN	68,1	11,2	84	5,2	72,4	11,1	50	19
F	61,7	10,3	78,7	5,6	69	9,1	46,1	15,4
EL	55,9	11,3	80,2	7,9	56,2	15	48,5	9,4
IRL	64,5	4,3	-	-	-	-	-	-
I	53,4	11	81	6,2	63,5	10,7	44,1	12,2
L	62,7	2,4	80,3	1,2	64,3	1,9	53,7	3,7
NL	72,9	2,7	86,3	1,7	79,3	2	60	4,4
P	68,1	4,1	89,9	2,6	63,4	4,8	69	4,3
S	71,1	5,5	82,7	3	77,5	5,7	55,7	8,4
UK	71,2	5,6	87,5	2,5	77,3	5,8	51,8	10,8
UE	63,1	8,4	82,4	4,9	69,8	7,9	50,1	12,1

Fuente: *Encuesta de Población Activa*. Citado en: Comisión de las Comunidades Europeas (2002)¹⁶.

Ante estas circunstancias, se pueden producir diversas situaciones y riesgos de vulnerabilidad en ese tránsito entre la escuela y el mercado de trabajo, por una parte, entre quienes cursan estudios y entre aquellos que deciden

¹⁵ Cfr. Comisión de las Comunidades Europeas, 2002: 26; EUROSTAT, 2002; IARD S.c.r.l., Milano, 2001: 8.

¹⁶ Se entiende por nivel de educación «alto» el de una persona que ha cursado la enseñanza terciaria, «medio» el de una persona que ha cursado la enseñanza secundaria superior y «bajo» el de una persona que abandona el sistema escolar sin concluir la secundaria superior. Las tasas de empleo, desempleo y actividad en la columna «todos los niveles» se calculan a partir de los resultados de la EPA para todos los individuos que facilitaron información sobre su nivel de educación. Estas cifras pueden diferir de las tasas calculadas a partir de todas las observaciones efectuadas, incluidas aquellas en las que falta información sobre el nivel de educación.

abandonar prematuramente la escuela sin adquirir la titulación requerida; por otra parte, la edad con la que comienzan a buscar el primer empleo y cuál es el nivel de estudios finalizados con el que se enfrentan a la búsqueda.

Así pues, la salida temprana del sistema educativo va a incidir de forma considerable en los procesos de transición de los jóvenes. Según palabras de Bonal y González (1999: 115) «la función socializadora e integradora de la enseñanza compete hoy más que nunca con las exigencias de una sociedad competitiva que convierte al sistema de enseñanza en el recurso básico no para asegurar la movilidad social sino para evitar la exclusión». Por tanto, estaríamos pensando en los sistemas educativos como planes nacionales para la integración social siendo éstos una de las instituciones sociales más importantes para asegurar los procesos de integración social en nuestra sociedad.

La escuela ofrece en la actualidad un abanico más amplio de oportunidades para que los jóvenes puedan construir sus propias biografías y para que en esas transiciones los jóvenes sean los auténticos protagonistas en la fabricación de sus trayectorias individuales. Los planes educativos, pues, son un aliciente importante para que los jóvenes continúen fabricando sus trayectorias individuales aunque sin perder de vista el papel legitimador que ejerce el discurso normativo existente. Por tanto, la educación se convierte en un instrumento importante para lograr la integración social de los jóvenes, aunque, como ya hemos reflejado con anterioridad, existen diferencias en la continuación de las distintas trayectorias por parte de los jóvenes. Estos caminos dentro del sistema educativo vienen determinados y los jóvenes se tienen que adscribir a alguno de ellos una vez terminen la escolaridad obligatoria.

2.3. LAS ELECCIONES PERSONALES Y LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL: UNAS EXPECTATIVAS DISFRAZADAS

Finalmente, creemos que es importante conocer cuáles son las perspectivas subjetivas (Biggart *et al.*, 2002), entendidas como una construcción y reconstrucción de creencias, actitudes e imaginarios sociales disponibles, que los jóvenes tienen respecto del proceso de transición que, teóricamente, debería conducir a la integración social pero que, como sabemos, puede darse el caso de que si en esas trayectorias las elecciones son *fallidas*, pueda desembocar o generar procesos de exclusión social.

Destacamos la relevancia del factor subjetivo y de la individualidad en la percepción, construcción y creación del proceso de transición conforme a unas determinadas condiciones de vida, expectativas y planes de futuro; resumiendo, la importancia de la construcción de las biografías individuales puesto que en determinadas situaciones muchos investigadores han argumentado que «las orientaciones subjetivas son fiel reflejo de la posición ocupada» (Biggart *et al.*, 2002: 21).

Dentro de estos factores o expectativas individuales se pueden padecer *riesgos subjetivos*. Éstos surgen de la «negociación individual sobre aquellas trayectorias que, en la consideración subjetiva de los jóvenes, no conducen a lo que ellos entienden como integración social» (*ibid.*, pp. 25). Según hemos descrito anteriormente, los jóvenes pasan gran cantidad de tiempo en el sistema educativo, dedicándose durante varios años a invertir en educación y en formación, en la creencia de que ello les reportará unas mejores aspiraciones profesionales y laborales¹⁷, con lo cual, puede darse la casuística de que si con el transcurso de los años ello no llega a manifestar

¹⁷ Cfr. Caixa Catalunya (2002).

como tal, progresivamente vaya desarrollándose en el sujeto la aparición de ese riesgo subjetivo. Estaríamos hablando de los mecanismos de *wait-and-see*, que podrían desembocar en procesos de exclusión social. Por tanto, habría que cuestionarse qué aspectos influyen en la fabricación de la biografía de los jóvenes para que esa construcción desemboque en procesos de integración social de los individuos o, por el contrario, se conviertan en fallidas en esa insistencia por integrarse socialmente.

Pensamos que las formas de subjetividad «son producidas históricamente y cambian con las variaciones en el amplio ámbito de los campos discursivos que las constituyen... Al adquirir el lenguaje, aprendemos a dar voz (significado) a nuestra experiencia y a comprenderla de acuerdo con formas determinadas de pensamiento, discursos concretos que anteceden a nuestro acceso al lenguaje. Estas formas de pensar constituyen nuestra conciencia y las posiciones con las que identificamos y estructuramos nuestro sentido de nosotros mismos, es decir, de nuestra subjetividad» (Weedon, cit. por Shutkin (2001: 202).

Esta última dimensión introduce un punto de reflexión importante. Podemos interpretar que desde el momento en que los jóvenes se enfrentan a la construcción de su biografía personal, han de plantearse cruciales dilemas de elección (Gil Calvo, 2001) a la hora de decidir por los distintos itinerarios de transición. Esta forma de ir construyendo esas transiciones, donde el sujeto debe elegir y optar en función de diferentes opciones puede conllevar procesos de exclusión social, sobre todo si los jóvenes optan por itinerarios que no se consideran idóneos. Por tanto, sería el propio sujeto el culpable de su situación personal puesto que, si partimos del supuesto de que hay que elegir, será el individuo el que se autoexcluye por no haber escogido la opción adecuada en ese proceso de transición.

Silver (1994) ya había apuntado que existe una relación de la exclusión social con el auge del individualismo y con el mercado, instrumento imprescindible para regular la sociedad. Esta autora continúa explicando que, bajo estas circunstancias, se va generando un proceso de transformación que está divorciando a sus actores del sistema y que va separando las exigencias de producción de las demandas sociales.

Sin embargo, «nadie puede, a priori, ser considerado responsable de su exclusión; es un sufrimiento y una injusticia tal, que ninguna de sus víctimas podría desearla para sí»¹⁸. Además, como apunta García Roca (2001) en sus conclusiones «(...) hay una mala representación de las estrategias contra la exclusión que las sitúan en el excluido» (pp. 97). Este mismo autor puntualiza como «en la lucha contra la exclusión no sólo se deben mover los excluidos sino todos, incluidos los sistemas educativos y las empresas» (*ibid.*). Diríamos que se está imponiendo una práctica ideológica consistente en hacer al objeto sujeto (*responsabilización*) o al sujeto objeto (*victimización*) y esto está teniendo importantes consecuencias en la normalización de la juventud frente a una situación tan contradictoria como la que están viviendo, que reclama, por una parte, el abandono de su condición juvenil (juventud como tránsito o paso), pero que somete, por otra parte, a estos jóvenes a este estado transitorio de juventud como una condición permanente (Serrano Pascual, 1995: 189).

¹⁸ CEE (1989): «Dictamen sobre la pobreza del Comité Económico y Social», sesión 268 del 12 de junio 1989, en: *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 28 agosto 1989.

CAPÍTULO 4. PAUTAS METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS DEL IMAGINARIO DE LOS JÓVENES

En este capítulo describimos las pautas metodológicas seguidas para el análisis del cuestionario. Exponemos los objetivos, el proceso de diseño del cuestionario, las características de la muestra y el muestreo junto con las categorías analíticas utilizadas para analizar el cuestionario.

1. OBJETIVOS DEL CUESTIONARIO

El principal objetivo de este estudio es conocer cuál es la opinión de los jóvenes de segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria sobre varias temáticas que intentan describir, analizar e interpretar el imaginario juvenil en relación con aspectos que competen a su futuro personal, social, laboral y estudiantil. Pretendemos delimitar, tomando como marco teórico de referencia las distintas categorías analíticas del proyecto *EGSIE* y la perspectiva foucaultiana, la construcción social que los jóvenes piensan realizar sobre su futuro.

Por imaginario entendemos el conjunto representaciones e ideales que, a través de sus opiniones manifiestan tener o poseer en relación con sus deseos, miedos, expectativas y frustraciones, entendiendo que todas ellas se proyectan de una forma manifiesta en el discurso oficial y, posteriormente, en el imaginario de los jóvenes, orientando e incluso determinando la construcción sobre su proceso de transición. Nos referimos a cómo el conocimiento incluido en las concepciones imaginarias de los jóvenes produce subjetividades que luego normalizan, a través de distintas categorías, la construcción que los jóvenes realizan durante su proceso de transición. Para analizar ese imaginario juvenil se ha preguntado a los jóvenes, mediante un cuestionario de opinión, acerca de un amplio abanico de tópicos de investigación, todos ellos relacionados o vinculados con posibles causas de exclusión-inclusión social en un futuro:

- ✓ Aspectos relacionados con la educación en general y con la escuela en particular: características importantes para triunfar en ella y la situación personal de los jóvenes respecto de la misma.
- ✓ Cuestiones referidas a la familia y su influencia en la vida del joven y en la sociedad moderna.
- ✓ Posibilidades y expectativas de inserción laboral: la opinión de los jóvenes ante el trabajo, las características para triunfar en él y la percepción del trabajo ideal.
- ✓ Preguntas relativas a la inclusión y la exclusión social en la sociedad actual: características para triunfar en la sociedad, factores que promueven la inclusión y la exclusión social y los estudios a seguir en el futuro.
- ✓ Expectativas derivadas de la internacionalización de España y la relación con la Unión Europea.

Pretendemos interrogar a los jóvenes sobre cómo se ven ellos mismos, sobre cómo piensan o sienten, cuáles son las expectativas que aspiran alcanzar en un futuro, es decir, se trataría de optar por una perspectiva centrada en el sujeto, siendo los mismos jóvenes los que manifiesten a través de su opinión esas creencias personales que van conformando su identidad y su proceso de transición. El objetivo, por tanto, es conocer los discursos individuales de los jóvenes para poder «construir/reconstruir» sus narrativas y sus percepciones sobre la realidad antes que establecer «la verdad» de los discursos. Siguiendo a Foucault (1991) la verdad no existe en el sentido absoluto, como resultado de una operación del intelecto, como atributo de la naturaleza humana. La noción de verdad es aquello que en un juego de correlaciones de fuerza se establece como tal. Es decir, pretendemos argumentar en la dirección de una discursividad constitutiva de lo social, lo que significa una comprensión del mundo social construido por una variada gama de discursos, apuntando hacia la idea de movimiento

en contraposición a la idea de fijeza o de «trascendentalidad» (Ogiba, 1997).

Esta «construcción» constituye uno de los focos predilectos de atención para los análisis postestructurales y uno de los ámbitos con mayor auge de la investigación social y educativa. Buscamos vislumbrar cuál es la apreciación y el valor subjetivo que los jóvenes otorgan a los distintos aspectos del cuestionario, para poder «construir» cuál es su imaginario y su discurso acerca de algunas prácticas y valores que los conducirán al éxito o al fracaso tanto escolar como social y que, por consiguiente, esos ideales jugarán un papel importante o determinante en cuanto a la exclusión/inclusión social del ciudadano.

Desde una perspectiva foucaultiana «las prácticas discursivas no se limitan a las palabras, sino que el discurso se refiere más bien a la forma en que las prácticas discursivas son prácticas sociales que tienen efectos materiales (...) Así, el discurso es un concepto inclusivo, es un enfoque conceptual para comprender la relación entre acontecimientos y pensamientos. El concepto foucaultiano de discurso se refiere a la materialidad de las prácticas tanto como a la palabra hablada y escrita (...) y a la historia (trayectoria) de los temas discursivos que tienen capital», Ásgeir Jóhannesson (2000: 307-308).

Concebimos el discurso, según Foucault (1999: 53) como «una violencia que se ejerce sobre las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos». Como dice Foucault (*ibid.*, 45-46) «¿qué es después de todo un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de funciones para los sujetos que hablan; sino la construcción de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?».

Se trataría de «construir historias acerca de cómo se forman las subjetividades (problematizando así las agendas y las categorías del sujeto)» (Popkewitz y Brennan, 2000: 41) antes que de establecer «sistemas de verdad» puesto que los «“juegos de verdad” (...) pueden desarrollarse en un espacio tridimensional de conocimiento, subjetividad y poder» (Simola, Heikkinen y Silvonen, 2000: 82), es decir, la obra de Foucault se puede sintetizar como un proyecto de «historia de una verdad» y como una posibilidad para analizar los problemas.

Como acentúa Shutkin (2001: 202) citando a Weedon, «las formas de subjetividad son producidas históricamente y cambian con las variaciones en el amplio ámbito de los campos discursivos que las constituyen... Al adquirir el lenguaje, aprendemos a dar voz (significado) a nuestra experiencia y a comprenderla de acuerdo con formas determinadas de pensamiento, discursos concretos que anteceden a nuestro acceso al lenguaje. Estas formas de pensar constituyen nuestra conciencia y las posiciones con las que identificamos y estructuramos nuestro sentido de nosotros mismos, es decir, de nuestra subjetividad».

2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS: EL CUESTIONARIO

La técnica o herramienta de recogida de datos empleada es una encuesta y el instrumento de recopilación de datos un cuestionario. La encuesta hace referencia a la «técnica de investigación completa, incluyendo, por tanto, todos los pasos para su realización (diseño del cuestionario, diseño de la muestra, aplicación del cuestionario –o trabajo de campo-, y tabulación y análisis de datos» (Rubio y Varas (1999: 252). Ésta ha sido definida en la literatura científica según distintos autores. Para García Ferrando (2000) la

encuesta «es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recogen y analizan una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características».

Según este autor (*ibid.*, 172), a través de la encuesta se pueden abarcar objetivos de investigación relacionados tanto con características *objetivas* como *subjetivas* de la población. Las primeras se refieren a preguntas de «hechos» y las segundas comprenden todo el amplio espectro de las «opiniones, actitudes, intenciones, valores, juicios, sentimientos, motivos, aspiraciones, expectativas», cuestiones todas ellas que son determinantes del comportamiento social. Por tanto, utilizamos las encuestas por ser una de las técnicas disponibles para el análisis sociocultural y para el estudio de las actitudes, valores, creencias y motivos (*ibid.*, 173; López Pintor y Wert, 2000: 525).

También se argumenta que «los estudios por encuesta tienen por objetivo determinar las opiniones de los encuestados de muestras de personas que se consideran representativas de algún universo o población de seres humanos en los que estamos interesados en conocer algo» (Martínez Mediano, 1996). La encuesta, por tanto, se puede utilizar no sólo para realizar investigaciones de tipo exploratorio o descriptivo sino también para analizar y explicar las relaciones existentes entre diferentes y múltiples variables y fenómenos sociales, (Marsh, 1982; De Vaus, 1993).

Con esta técnica obtenemos información acerca de:

- ✓ Datos demográficos (edad, sexo, localidad, profesión, ...).
- ✓ Información sobre conductas de la gente e intenciones sobre futuras conductas.

- ✓ Datos sobre el ambiente que pueden ser descritos en términos físicos, socioculturales u organizacionales.
- ✓ Información sobre opiniones, actitudes, creencias, intereses o bien sobre sus interrelaciones. (Gómez Benito, 1990).

Señalamos, según Gómez Benito (1990) las siguientes fases en esta metodología: planificación; muestreo y características de la muestra; diseño de instrumentos, bien entrevistas o cuestionarios; reunión y análisis de datos y, finalmente, interpretación de los resultados y redacción del informe.

Hemos tenido en cuenta las limitaciones que, según Ortí (1986), presenta la encuesta y que recogemos a continuación:

- ✓ El cuestionario al ser estandarizado recoge una serie de preguntas y respuestas fijas, que limitan las posibilidades de elección del entrevistado: éste no puede formular ni nuevas preguntas, ni, en la mayor parte de los casos, nuevas respuestas.
- ✓ Las preguntas cerradas (que suelen ser la mayoría en un cuestionario) obligan a elegir entre un número reducido de posibilidades, que con frecuencia no son más que estereotipos o tópicos que no se acercan a la verdadera realidad y complejidad del problema.
- ✓ En muchas ocasiones, los entrevistados responden «subjetivamente» eligiendo respuestas que no se corresponden con su verdadera opinión, sustituyendo «lo que es» por «lo que quisieran que fuera», adhiriéndose a los tópicos sociales, recordando idealizadamente o con pudor, etc.
- ✓ Las *preguntas abiertas* no son más que una «ventana o rendija demasiado estrecha para que por ella circule, aportando toda su

riqueza semántica, un auténtico discurso (ideológico) espontáneo y libre de un sujeto en (supuesta) situación de comunicación total» (Ortí, 1986: 161).

- ✓ El análisis de las respuestas obtenidas mediante cuestionario está limitado por la ausencia de un marco discursivo más amplio, a partir del cual poder contextualizar y comprender las opiniones y actitudes de los individuos.

Como hemos comentado anteriormente, el instrumento de recopilación de datos utilizado en la encuesta es el cuestionario. Lo entendemos como «el soporte material a través del cual se aplica la encuesta», es decir, alude «al instrumento de recopilación de datos, rigurosamente estandarizado – preguntas y respuestas-, que traduce y operacionaliza determinados problemas que son objeto de investigación» (Rubio y Varas, 1999: 252). El cuestionario es «un documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta» (Padilla García *et al.*, 1998: 116). Por tanto, el cuestionario es el instrumento de recogida de datos e información en la encuesta, el objetivo de la encuesta es el objetivo del cuestionario.

Munn y Drever (1995) señalan algunas ventajas y limitaciones del cuestionario como instrumento de recogida de información. Las ventajas son las siguientes:

- ✓ Aporta información estandarizada. Los encuestados responden al mismo conjunto de cuestiones, por lo que es más fácil comparar e interpretar sus respuestas.
- ✓ Ahorra tiempo. El cuestionario contribuye a realizar un uso eficiente del tiempo de diferentes formas: 1. permite encuestar a un gran número de personas de una vez; 2. el encuestado puede responder el

algunas ocasiones en el momento más adecuado; y 3. agiliza el análisis estadístico de las respuestas.

- ✓ Facilita la confidencialidad. El encuestado puede responder con franqueza y sinceridad, contribuyendo el cuestionario a asegurar su anonimato.

En cuanto a las limitaciones cabe mencionar:

- ✓ Responde a objetivos descriptivos. Resulta difícil diseñar el cuestionario para contribuir a la explicación de relaciones entre variables.
- ✓ Superficialidad de la información. Es la contrapartida a la estandarización. La formulación de preguntas homogéneas impide profundizar en las respuestas de los encuestados.
- ✓ Difícil elaboración. El proceso de elaboración del cuestionario lleva tiempo y requiere experiencia y conocimientos específicos. No es fácil elaborar cuestionarios de calidad.

3. DISEÑO DEL CUESTIONARIO

El instrumento de recogida de datos utilizado ha sido un cuestionario de opinión. Para la elaboración del mismo se tomaron como punto de partida tanto los elementos teóricos como los objetivos generales del proyecto *EGSIE*. En una reunión plenaria del grupo de investigación se procedió a la elaboración de un banco de ítems de acuerdo con las categorías o constructos previamente establecidos: «narrativas, sagas y mitos»; «construcción de los sujetos» y «gobierno de la educación e

inclusión/exclusión social». Posteriormente, el cuestionario fue estructurado y validado por un grupo de expertos investigadores fineses¹⁹.

Una vez confeccionadas todas las preguntas fueron enviadas por correo electrónico para su traducción y adaptación a nuestro contexto; éste fue el cuestionario piloto. Realizamos una prueba de pretest para verificar que el cuestionario diseñado se ajustaba al nivel de comprensión de los encuestados y que recogía el tipo de información que el investigador se había propuesto. El cuestionario fue testado en el Instituto de Educación Secundaria granadino *La Madraza* a una muestra de jóvenes.

Los objetivos principales del pretest son varios: «...comprobar que todas las preguntas se entienden y se interpretan de la misma manera; confirmar que las categorías de respuesta son exhaustivas y de lo contrario, añadir aquellas que el investigador no previó; cerrar alguna pregunta que se decidió dejar abierta en el pretest con objeto de que el entrevistado se pudiera explayar en la respuesta; comprobar que el formato de las preguntas filtro y las notas a los entrevistadores son claras y permiten manejarse con soltura a través del cuestionario; observar que el orden y disposición de las preguntas es el adecuado y dan fluidez en el desarrollo de la entrevista; y medir la longitud del cuestionario» (Azofra, 2000: 68).

Por tanto, los resultados del pretest servirán para responder a las siguientes cuestiones:

- ✓ ¿El lenguaje y los conceptos empleados son entendidos por los entrevistados?

¹⁹ Esta fase del proyecto EGSIE estuvo coordinada y dirigida por un grupo de investigadores de la Universidad de Turku (Finlandia), integrantes de dicho proyecto.

- ✓ ¿Las respuestas o ítems de las preguntas cerradas (o semicerradas) son adecuadas y suficientes?
- ✓ ¿Las preguntas abiertas están formuladas con la concreción suficiente como para ser respondidas sin ambigüedades?
- ✓ ¿El orden de las preguntas permite un desarrollo fluido del cuestionario?
- ✓ ¿Las preguntas de filtro están ubicadas y dirigidas?
- ✓ ¿La duración del cuestionario es demasiado larga, tanto como para causar cansancio o desinterés en el entrevistado?
- ✓ ¿Las instrucciones para el encuestador son suficientes y adecuadas?
(Rubio y Varas, 1999: 284)

Tras la aplicación del cuestionario se detectaron dudas y problemas en el momento de la pasación, sobre todo preguntas ambiguas o mal redactadas, con una estructura gramatical compleja o no adaptada a los sujetos de catorce a dieciséis años, reformulación de cuestiones negativas, coloquialismos y estimación del tiempo necesario para completar el cuestionario. A partir de estas consideraciones, se produjo un rediseño del instrumento de recogida de datos.

El cuestionario, en su forma definitiva, quedó redactado con veintisiete grandes bloques de preguntas, diez relacionadas con variables sociodemográficas o *backgrounds* y diecisiete relacionadas directamente con el objetivo anteriormente descrito; de éstas, catorce eran cerradas y tres abiertas; el cuestionario se editó en un cuadernillo correspondiente. Las preguntas cerradas son aquellas en las que las respuestas han sido previstas por el investigador y son ofrecidas al encuestado para que elija la opción que considere más adecuada. Las preguntas abiertas no ofrecen respuestas al encuestado y es él quien tiene que responder con sus propias palabras.

Éstas últimas son más difíciles de analizar pero a la vez también más ricas en matices.

Las cuestiones han sido redactadas siguiendo los principios de sencillez y claridad, en un lenguaje comprendido por todos los encuestados. Los sujetos se debían posicionar ante una serie de dimensiones en el cuestionario. La valoración de las afirmaciones oscilaba desde uno, desacuerdo total o ninguna importancia; dos, desacuerdo parcial o poco importante; tres, no lo sé; cuatro, acuerdo parcial o algo importante y cinco, acuerdo total o muy importante.

Así pues, hemos utilizado la *escala de Likert* para la elaboración y medición de las preguntas sobre actitudes y opiniones. Esta escala presenta un nivel de medida ordinal, es decir, los sujetos son ordenados a partir de su posición favorable o desfavorable hacia una actitud concreta. Para la redacción de las cuestiones se ha tenido en cuenta algunas reglas que recomienda Morales (2000):

- Cada ítem debe expresar una y solamente una idea.
- Utilizar ítems redactados de forma favorable y desfavorable.
- Evitar coloquialismos, expresiones y jergas.
- Adecuar la estructura gramatical a las características de las personas que responderán al test.
- Evitar redacciones negativas.

Por tanto, a través de las *escalas de Likert* se ha construido una escala de apreciación, es decir, el cuestionario autoaplicado trata de medir las actitudes, las expectativas y las percepciones que los jóvenes tienen sobre distintas dimensiones de la realidad social, tanto a través de preguntas cerradas como abiertas; con éstas últimas se pretende profundizar en los

sentidos o en los significados que los adolescentes otorgan a aspectos diferentes de la realidad que a su misma vez permiten reconstruir las narrativas de los jóvenes.

En consecuencia, valoramos aspectos de carácter actitudinal y de expectativa que tienen los jóvenes que están casi finalizando sus estudios obligatorios, es decir, valoración sobre todo aquello que da origen a las producciones simbólicas que constituyen las metas en la vida. Partiendo de esas percepciones individuales se trataría de construir/reconstruir el imaginario y el discurso del colectivo de jóvenes.

Prats Cuevas *et al.* (2001: 144) afirman que «sin ser determinantes, las ideas básicas que se tienen de un hecho están condicionadas por su percepción. Es más: en muchos casos el hecho constituye la percepción misma. Por ello, cuando se solicita la definición de un hecho social, lo que de fondo aparece es la percepción básica que se tiene de ese hecho. Las ideas básicas que afloran están cargadas de elementos afectivos de carácter actitudinal que, aún a riesgo de poseer poca información, son muy explicativos del tipo de relación personal que se establece con el hecho».

4. APLICACIÓN Y TRATAMIENTO

La elaboración de la prueba piloto y su posterior aplicación para corregir deficiencias y perfeccionar la recogida de datos se hizo en el mes de noviembre del año 1999 en el Instituto de Educación Secundaria *La Madraza* en la ciudad de Granada. La aplicación del cuestionario definitivo se efectuó en la totalidad de los centros seleccionados durante los meses de enero, febrero y marzo del año 2000. El cuestionario se aplicó en horas lectivas con la presencia de alguna persona del equipo de investigación. El miembro del equipo correspondiente introdujo a los jóvenes en la tarea que

debían realizar y les explicó la forma para proceder a contestar al cuestionario. Para contestar a los ítems del cuestionario, se proporcionó al alumnado un tiempo máximo de una hora. En el pretest se comprobó que ese tiempo era suficiente.

Una vez cumplimentados los cuestionarios, se procedió a la elaboración de una matriz de datos, que recoge únicamente en forma numérica toda la información de los cuestionarios y al tratamiento estadístico de los mismos. La matriz de datos obtenida se ha procesado con el paquete informático SPSS para Windows (versión 11.0.1). Hemos realizado análisis de estadísticos descriptivos y análisis factoriales con las variables objeto de estudio.

El análisis factorial es un método de análisis multivariante que intenta explicar un conjunto extenso de variables observables mediante un número reducido de variables hipotéticas llamadas factores (Martín, 1999: 251). Siguiendo a López Pintor y Wert (2000: 548) un factor es «una constelación de dimensiones –opiniones en el caso de la encuesta- que tienden a darse unidas y de forma independiente a su vez de otras constelaciones». Los factores no son directamente observables sino que son conocidos mediante las correlaciones entre variables. El análisis factorial tiene sentido si cumple con el *Principio de Parsimonia*, esto es, los fenómenos analizados se deben explicar con el menor número de elementos posibles, permitiendo una solución factorial sencilla e interpretable.

El método que he utilizado para la extracción de factores es el Análisis de Componentes Principales, en tanto que posibilita establecer combinaciones lineales de las variables observadas, y como método de rotación la

normalización Varimax²⁰. Para establecer los criterios de rigor del análisis factorial he seguido las indicaciones de Martín (1999: 253-255):

- ✓ Determinante de la matriz de correlación: un determinante muy bajo indica que las correlaciones son muy altas.
- ✓ Test de Esfericidad de Barlett: utilizado para someter a comprobación la hipótesis de que la matriz de correlaciones es la matriz identidad, que implica que las intercorrelaciones entre las variables son cero.
- ✓ Índice de KMO de Kaiser-Meyer-Oklin: es un índice para comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación observados con las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial. He utilizado valores por encima del 0.60.
- ✓ Correlación antiimagen: en tanto que coeficiente de correlación parcial, constituye un indicador de la fuerza de las relaciones entre dos variables eliminando la influencia de otras variables. Si en una matriz de correlaciones antiimagen hay un elevado número de coeficientes altos, debería reconsiderarse la aplicación del análisis factorial.

5. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA Y MUESTREO

En el caso español, hemos trabajado con una amplia muestra de jóvenes de ambos sexos que cursan tercero y cuarto de la educación secundaria obligatoria, tanto de la Comunidad Autónoma de Andalucía como de Canarias, cuyas edades deberían estar comprendidas teóricamente entre los catorce y dieciséis años, aunque en la muestra aparecen individuos que permanecen en la escolaridad obligatoria después de dicha edad,

²⁰ Estas decisiones sobre las técnicas e instrumentos estadísticos y, más concretamente, sobre el procedimiento para la extracción de factoriales fue consensuado por todos los equipos miembros del proyecto EGSIE.

concretamente, la muestra asciende a un total de 788 jóvenes. La elección de estas Comunidades para la realización del estudio no es injustificada, ambas son dos espacios periféricos del sur de Europa y del conjunto de países de la Unión Europea, uno peninsular, Andalucía, y otro extrapeninsular, Canarias. Además, ambas son regiones prioritarias (regiones objetivo 1), para la obtención de ayudas en el ámbito de la Unión Europea.

Los centros educativos donde se pasaron los cuestionarios fueron tanto de titularidad pública como privada-concertada, once centros públicos y cuatro de titularidad privada-concertada, representando un 75% y un 25% respectivamente. Éstos, estaban localizados tanto en zonas centrales urbanas, como en centros en los que se concentra población rural, de clase media y alta y otros situados en zonas consideradas como problemáticas, en los que las clases sociales de referencia eran desfavorecidas. El análisis en los dos tipos de centros educativos, uno público y otro privado-concertado también es importante por la percepción y/o diferenciación que los distintos sujetos puedan tener sobre los aspectos que pueden generar exclusión/inclusión social.

La elección de este colectivo de jóvenes escolarizados en el segundo ciclo de la escolaridad obligatoria para medir actitudes y percepciones no es algo arbitrario. Existen razones importantes que justifican tal elección. Por una parte, al concluir los estudios obligatorios los jóvenes deben tomar una primera decisión de importancia para su vida futura. Por tanto, es interesante conocer el paso, cambio o transición de la educación obligatoria a la post-obligatoria o su salida del sistema educativo. Algunos, un porcentaje importante, no van a seguir estudiando y comenzarán a buscar empleo en un mercado de trabajo especialmente difícil para ellos; otros, por

su parte, iniciarán estudios de Formación Profesional; y un porcentaje importante estudiará Bachillerato.

Por otra parte, también es interesante señalar que la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria es indispensable para continuar estudios posteriores o para ingresar en el mercado laboral, estando la edad mínima fijada para trabajar en los dieciséis años, edad en la que finaliza la escolaridad obligatoria. Por tanto, el estudio de las percepciones que tienen los jóvenes en estas edades tiene relevancia porque si el alumnado no consigue la titulación requerida puede hallarse en grave riesgo de exclusión social. El CIDE (1999: 65) especifica que «(...) un segmento de la población que supera los 664.000 personas ya no estudia y, de éste, sólo un 3% ha obtenido estudios post-secundarios. Estos jóvenes, sin duda, afrontan el mercado de trabajo en peores condiciones en cuanto a sus capacitaciones académicas y con respecto a los jóvenes que prosiguen sus estudios».

Asimismo, la edad que tienen estos escolares (entre catorce y diecinueve años) también parece clave. Al finalizar la escolaridad obligatoria inician la transición hacia la edad adulta, un largo recorrido que debería implicar una plena emancipación y una total integración social. Ese tránsito supone la progresiva autonomía de los jóvenes, los cuales van alcanzando una creciente independencia económica y una gradual toma de decisiones según sus propios valores y concepciones vitales. Siguiendo a Garrido y Requena (1996: 239-243) la plena emancipación implica cuatro fases: la plena formación para el trabajo; el empleo como ocupación del tiempo y como participación en la obtención social de recursos; la formación de una pareja (familia); y un domicilio autónomo. Sin embargo, la emancipación juvenil se está retrasando en España. Por tanto, también es necesario indagar en ese imaginario de los jóvenes puesto que, el tipo de expectativas y esperanzas

que los jóvenes posean sobre proyectos educativos, laborales y familiares, puede orientar esa integración o exclusión del sistema social.

Según hemos expuesto en los objetivos, trataremos de conocer los discursos individuales de los jóvenes para poder «construir/reconstruir» sus narrativas antes que establecer «la verdad» de los discursos. Siguiendo a Foucault (1991: 187) «la verdad no está fuera del poder, ni sin poder (...) La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su “política general de la verdad”: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero». Es decir, la verdad entendida como «el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligan a lo verdadero efectos políticos de poder» (*ibid.*, pp. 188).

El muestreo fue no probabilístico. Se seleccionaron muestras intencionales de aquellos casos considerados típicos de la población siguiendo criterios como la situación geográfica, la titularidad de los centros, la urbanidad-ruralidad de los mismos y la elección de centros emblemáticos y de centros localizados en zonas socialmente desfavorecidas. Por tanto, éstos no son estadísticamente representativos de la totalidad del país puesto que fueron seleccionados solamente centros educativos de dos Comunidades Autónomas²¹ mencionadas anteriormente.

²¹ Para la selección de la muestra se siguieron los mismos criterios que en el resto de los países. Lo más importante era únicamente buscar y seleccionar casos que se consideraran típicos de la población objeto de estudio, sin atender a otros criterios de rigor muestral. Rinne *et al.* (2001) argumentan que aunque los datos no son representativos de cada uno de los países, se podría especular sobre la adecuación de los resultados a otras zonas. Sin embargo, también acentúan que no hay campos

Los métodos utilizados son básicamente descriptivos, utilizando para ello tanto tablas de contingencia como análisis multivariados reflejados tanto en tablas como en gráficos. Siguiendo a Andreski (1973: 151) «el verdadero espíritu científico consiste en tratar de lograr la mayor aproximación posible a la verdad bajo determinadas circunstancias». Como bien continúa postulando el autor «demandar una exactitud perfecta es pueril» dentro del campo de las ciencias sociales (*ibid.*).

Por ello, no pretendemos hacer una extrapolación o una generalización de los datos sino una descripción y un análisis de los argumentos e ideales de esas narrativas que intentan *retratar* el discurso de los jóvenes a través de la comparación intercaso e intracaso. Partir de la discursividad de lo social implica una subversión, una transgresión paradigmática, una «nueva postura» que tiene que ver con el constante divorcio con formas constituidas de experiencia, una tentativa constante de autodesprendimiento y autoinvención (Ogiba, 1997: 264).

6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

El cuestionario comienza con una pequeña introducción dirigida al encuestado en el que se agradece su colaboración, pidiéndole sinceridad en sus respuestas y, al mismo tiempo, asegura la confidencialidad en las mismas puesto que la realización del cuestionario era anónima.

Después de la introducción, se recoge información referida a los datos personales y *backgrounds* familiares, como sexo, edad, localidad, estructura familiar, educación, estatus profesional y profesión del padre y de la madre y, finalmente, país de nacimiento del encuestado y de su padre y madres. El

estadísticos para esta clase de especulación puesto que los datos están recogidos únicamente en determinadas zonas de cada uno de los países participantes.

resto de los ítems se han agrupado atendiendo a tres categorías analíticas previamente elaboradas y discutidas en el proyecto *EGSIE*: «narrativas, sagas y mitos»; «construcciones de los sujetos» y «gobierno de la educación e inclusión/exclusión social».

6.1. NARRATIVAS, SAGAS Y MITOS

Se trataría de aportar historias o narrativas proporcionadas por los jóvenes entendidas éstas como los cambios que se presentan, se contextualizan y se legitiman en los discursos oficiales y en los imaginarios sociales. Por narrativas nos referimos a cómo los jóvenes construyen o imaginan los cambios que desean obtener en la realización de su proyecto de vida, identificado inicialmente a través del inicio de su período de transición, sobre todo la construcción y la interiorización de cuestiones ideales tales como el papel de la educación, la importancia otorgada a la familia y a otra institución de carácter supranacional como es la Unión Europea.

Dentro de esas narrativas es importante conocer cuál es el papel que tienen los mitos en ese proceso de construcción social. Los mitos son normalmente definidos de algún modo como creencias falsas o no verdaderas. En las sociedades modernas, los mitos tradicionales han sido reemplazados por mitos relacionados, por ejemplo, con la racionalidad de la economía de mercado, es decir, el mito de la «mano invisible» de los mercados. Específicamente más relacionados con la educación, uno de los mitos centrales que legitiman el sistema es el igualitarismo y la igualdad en la escuela (Rinne *et al.*, 2003). Los mitos educativos son entendidos, por ejemplo, como creencia en las posibilidades equitativas para el éxito y la percepción que los jóvenes tienen de este lema, si creen en el igualitarismo o por el contrario apuestan por un sistema competitivo.

Esta categoría de análisis se centra en cuestiones relacionadas con la creencia en la educación a distintos niveles:

- Por un lado, preguntas relativas tanto al bienestar social como individual que proporciona la educación:
 - La educación es la mejor solución para el problema del desempleo.
 - Lo mejor para el país es que los ciudadanos tengan una buena educación.
 - Puedes aprender cosas más importantes fuera de la escuela que en la escuela.
 - Merece la pena estudiar para tener éxito en la vida.
 - Un bajo nivel educativo no es problema para conseguir un trabajo si el que lo busca tiene suficiente experiencia.

- Por otro, intentar establecer cuál es la opinión del alumnado sobre si creen que la «escuela es justa» si se tiene en cuenta las acciones realizadas por alguno de los miembros que la componen:
 - Cualquiera puede triunfar en la escuela si trabaja duro.
 - El profesorado normalmente favorece a las chicas.
 - El profesorado normalmente favorece a los chicos.
 - El profesorado normalmente favorece al alumnado que estudia.
 - El profesorado trata de forma diferente al alumnado dependiendo de cómo sea su familia.

También se analizan afirmaciones relacionadas con los mercados educativos:

- El sistema educativo debería tener en cuenta las necesidades especiales del alumnado superdotado.
- Las escuelas deberían decidir por sí mismas las asignaturas que enseñan.

- Las escuelas deberían tener derecho a elegir a su alumnado.
- El alumnado y sus padres y madres deberían tener el derecho a elegir lo que se enseña en la escuela.
- El alumnado y sus padres y madres deberían tener el derecho de elegir a la escuela a la que quieren ir.
- La educación debería apoyar más al alumnado que presenta dificultades.

Otro bloque de preguntas se refiere a la socialización familiar y recoge interrogantes a través de los cuales los jóvenes se posicionan sobre la influencia que la familia puede tener sobre su futuro:

- La familia incide de forma decisiva en el futuro de una persona joven.
- Las cosas más importantes en la vida se aprenden fuera de casa.
- La familia incide de forma decisiva en las posibilidades que un alumno tiene de triunfar en la escuela.
- Es usual que la gente joven elija profesiones similares a las de su familia.

Finalmente, en esta primera categoría de análisis se estudian ítems relacionados con la globalización/europeización de nuestro país:

- Qué consecuencias tiene para Europa:
 - La Unión Europea promueve la paz.
 - La Unión Europea incrementa los problemas medioambientales.
 - La Unión Europea incrementa la igualdad entre las personas.
- Qué consecuencias tiene para el país:
 - La Unión Europea ha contribuido a crear más empleo en mi país.
 - La criminalidad en mi país se ha incrementado debido a la pertenencia a la Unión Europea.

- La Unión Europea ha incrementado las desigualdades entre las personas en mi país.
- Es bueno para mi país que trabajadores extranjeros vengan a trabajar aquí.
- Qué consecuencias tiene para el ciudadano:
 - Gracias a la Unión Europea el individuo tiene más oportunidades en la vida.
 - Hay suficiente información en la escuela acerca de lo bueno que trae consigo la internacionalización de mi país.
- Qué relación puede haber entre la globalización y la educación y el trabajo:
 - Debe animarse a las personas a estudiar en el extranjero.
 - Hay suficiente información en la escuela acerca de lo malo que trae consigo la internacionalización de mi país.
 - Debe animarse a las personas a trabajar fuera de su propio país.
 - Es bueno para mi país que estudiantes extranjeros vengan a estudiar aquí.

6.2. CONSTRUCCIONES DE LOS SUJETOS

Una de las cuestiones importantes en la actualidad es la construcción de un sujeto o de un ciudadano autorregulador, motivado, autónomo y responsable en el ámbito educativo, social y político. Así pues, a través de esta categoría analítica pretendemos describir cuáles son las imágenes y las percepciones que poseen en el inicio de ese proceso de construcción sobre determinados aspectos y situaciones del sistema educativo.

Se trataría de enfocar y describir las imágenes que los jóvenes producen y construyen en torno a cuál es la identidad del buen alumno y si ellos se identifican con esos ideales, cuáles son las expectativas y planes sobre estudios post-obligatorios, las características ideales para triunfar en el trabajo así como aspectos de ciudadanía política, es decir, cuestiones que nos ayudan a describir cómo se va fabricando el conocimiento educativo, laboral y de ciudadanía. Estas son cuestiones clave que nos interesa desvelar en el campo de la comunidad educativa y escolar, entendiendo ésta como un campo cultural de relaciones intersubjetivas y de producción de conocimiento sobre ideales educativos y sociales.

Dentro de esta segunda categoría he analizado cuestiones relativas a la ciudadanía educativa:

- Qué percepción tienen del alumno ideal o del buen alumno:
 - Ser constante en el trabajo.
 - El talento y las habilidades personales.
 - Ambición y voluntad de competir con otros.
 - Actitud positiva ante el trabajo escolar.
 - Comportarse como el profesorado quiere.
 - Rápida capacidad de adaptación.
 - Ser popular entre los compañeros.
 - Padres ricos.
 - Padres con buena educación.

- Cuál es la situación personal con respecto a la educación:
 - Estudio duro para triunfar en la escuela.
 - Yo no tengo las capacidades que la escuela presupone.
 - Soy ambicioso y no tengo problema para competir con mis compañeros/as.

- Tengo una actitud positiva ante el trabajo escolar.
 - Soy capaz de aprender cosas nuevas rápido.
 - El profesorado respeta mis opiniones.
 - Soy popular entre mis compañeros.
 - Tengo grandes aspiraciones con respecto a mi educación.
 - Calificación personal del rendimiento académico actual: insuficiente, suficiente, bien, notable o sobresaliente.
 - Quiero estudiar porque sé que es útil para mi futuro.
 - En el futuro iré al extranjero para estudiar.
- Qué planes personales y expectativas tienen en relación con la educación:
 - En el futuro pienso seguir estudiando Bachillerato, Formación Profesional, Diplomado, Licenciado, otro tipo de educación, pienso dejar de estudiar, no lo sé.
 - En el futuro iré al extranjero para estudiar.

Otro bloque de cuestiones de esta segunda categoría están relacionadas con la ciudadanía del mercado de trabajo:

- Qué opinión tienen acerca de preguntas relativas al trabajo ético y moral:
 - Es deber de toda persona el ganarse la vida con su trabajo.
 - Las personas que viven de su trabajo se sienten realizadas.
 - Prefiero estar en el paro que tener un trabajo aburrido y monótono.
 - Se puede enriquecer una persona sin ningún esfuerzo personal.
- Cuáles son las cualidades necesarias y fundamentales que deben tener las personas para tener éxito en el trabajo:
 - Trabajar mucho.

- Haber cursado Formación Profesional de una rama concreta.
 - Tener una educación amplia y general.
 - Las propias capacidades y el talento.
 - La ambición y la capacidad para competir con otros/as.
 - Presentar unas aptitudes personales apropiadas.
 - Presentar hábitos y actitudes adecuadas.
 - Tener buenas relaciones con la gente adecuada.
 - Flexibilidad y capacidad de adaptación.
 - Buena capacidad para las relaciones humanas y la comunicación.
- Cuáles son los planes y expectativas personales que tienen en relación con la carrera académica y el trabajo:
 - Un trabajo fácil y simple.
 - Un trabajo interesante.
 - Un trabajo independiente, uno puede ser su propio jefe.
 - Un trabajo que de la posibilidad de hacer carrera profesional.
 - Un trabajo estable.
 - Las horas de trabajo están reguladas, el horario de trabajo y el tiempo libre están claramente separados.
 - Trabajar bien presupone tener distintas capacidades.
 - Un trabajo que da la posibilidad de aprender y desarrollarse.
 - Un trabajo físico/manual.
 - Las horas de trabajo son flexibles, el trabajo y el tiempo libre se alternan cuando es necesario.
 - Un trabajo que es, sobre todo, de oficina.
 - El trabajo te permite interaccionar con otras personas.
 - Un trabajo bien pagado.
 - Un trabajo en el lugar en el que vives.
 - Un trabajo muy valorado por otras personas.
 - En el futuro iré al extranjero para trabajar.

Finalmente, en esta categoría de análisis hay aspectos relacionados con la ciudadanía política, es decir, preguntas en donde los sujetos deben manifestar la creencia que tienen depositada en el sistema político, en su actividad:

- Los políticos sólo se preocupan de sus propios intereses.
- Votar es obligación de todo ciudadano con derecho al voto.
- Una persona sola no puede influir en el futuro de su país.
- Votar es la mejor forma para que se nos tenga en cuenta.
- Participar en manifestaciones es una buena forma de hacer que se nos escuche.
- Tomaría parte en una acción ilegal si el propósito fuese bueno.
- Votaría si ya tuviera la edad necesaria.
- Tomaría parte en una acción ilegal si eso beneficiara a algo que es importante para mí.

6.3. GOBIERNO, INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN SOCIAL

La última sección tiene que ver con aspectos de la relación entre las formas de gobernar, por un lado, y la exclusión e inclusión social, por el otro. Las formas de gobernar se entienden aquí como una parte del sistema de conocimiento que gobierna, construye y da identidades para la acción y la participación. Así pues, se analizan argumentos relacionados con las nuevas prácticas de gobernanza de la educación y la influencia de éstas sobre los procesos de integración/inclusión/exclusión social de los jóvenes, sobre todo centrándose en las edades que coinciden con la enseñanza secundaria obligatoria y los procesos de transición entre esta etapa educativa y las siguientes y entre la educación y el mercado laboral.

En esta última categoría de análisis las cuestiones analizadas se refieren, por un lado, a la determinación de cuáles son aquellas cualidades de una persona necesarias para tener éxito en la vida y en la sociedad futura, la influencia de factores tanto individuales como sociales en ese proceso de exclusión social junto con las expectativas y esperanzas de orientación futura de los jóvenes.

- Voluntad de estudiar tanto como sea posible.
- Buen conocimiento de otros idiomas.
- Capacidad para relacionarse con otras personas.
- Voluntad de participar en asuntos de carácter internacional.
- Interés por los ordenadores.
- Ser capaz de aprender cosas nuevas rápidamente.
- Ser capaz de competir con otras personas.
- Ser capaz de asumir riesgos en la vida.
- Ser constante en el trabajo.
- Tener una familia rica.
- Tener unos padres con buena educación.

Otra cuestión importante para describir está relacionada con la importancia que otorgan en el momento de determinar qué factores individuales o sociales pueden estar relacionados con la exclusión social:

- Estar en el paro.
- Educación de poca calidad.
- Poca conocimiento de idiomas extranjeros.
- La propia pasividad de la persona.
- No tener voluntad para competir con otros.
- Poca habilidad informática.
- No querer tomar parte en actividades internacionales.

- No querer arriesgar en la vida.
- Una familia con pocos recursos.
- La actual influencia de ciertos valores y normas sociales.
- La incompetencia de los políticos por ocuparse de los asuntos del país.
- Los cambios que a nivel mundial se están produciendo en la economía.

Para concluir se han examinado aspectos relacionados con la percepción del propio sujeto respecto de su futura orientación y de las esperanzas que tienen depositadas en el futuro:

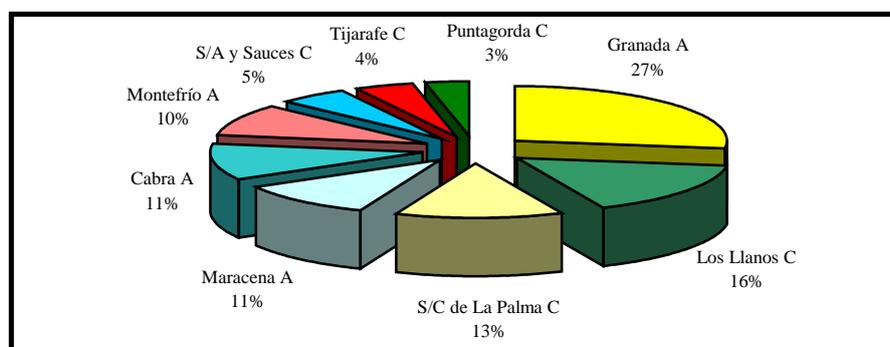
- A menudo pienso en cosas relacionadas con mi futuro.
- Tengo las mismas posibilidades de triunfar en la vida que tienen otros.
- Yo no puedo influir en cómo será mi futuro.
- Creo que podré encontrar fácilmente mi propio lugar en el mundo laboral.
- Para una persona como yo, es difícil encontrar un lugar en la sociedad moderna.
- Qué esperas del futuro.
- Qué cosas relacionadas con el futuro te asustan.

CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL IMAGINARIO DE LOS JÓVENES

1. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS SOCIOLÓGICAS DE LA MUESTRA

La población de la que hemos extraído la muestra se compone de alumnado de tercero y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Canarias, en total 788 personas, 458 andaluces y 330 canarios. Concretamente, la distribución por localidades ha sido la siguiente: Granada (27,2%), Los Llanos (16,2%), Santa Cruz de La Palma (12,6%), Maracena (10,8%), Cabra (10,7%), Montefrío (9,5%), San Andrés y Sauces (5,3%), Tijarafe (4,3%) y Puntagorda (3,4%). (Véase gráfico 6).

Gráfico 6.- Distribución de la muestra por lugar de residencia²².



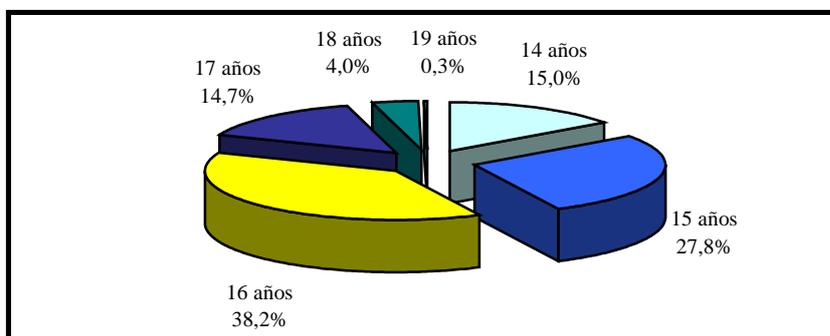
Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la variable edad, la muestra está compuesta por alumnado de catorce a diecinueve años, distribuidos en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, incluidos tanto los antiguos Programas de Diversificación Curricular como los Programas de Garantía Social. Más específicamente, los porcentajes aparecen reflejados en el gráfico 7. Asimismo, el análisis de los datos en función del sexo reflejan una representación del 54,3% de mujeres y de 45,7% hombres. La tabla 2 indica

²² Junto al nombre del municipio utilizamos A para indicar localidades andaluzas y C para los municipios canarios.

la distribución de la muestra según la edad y el sexo en función de los distintos tipos de centros y de la Comunidad Autónoma.

Gráfico 7.- Distribución de los sujetos por edad.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.- Distribución de los sujetos por edad y sexo según tipo de centro²³ y Comunidad Autónoma.

	CENTRO	EIDADES						SEXO	
		14	15	16	17	18	19	Hombre	Mujer
ANDALUCÍA	CP «A»	19	30	25	11	1	0	46	40
	CP «B»	13	41	26	2	2	0	44	40
	CP «C»	20	38	14	3	0	0	28	46
	CP «D»	21	41	17	5	0	0	34	50
	CPC «A»	20	28	7	1	0	0	0	56
	CPC «B»	25	25	16	6	0	0	54	18
CANARIAS	CPC «C»	0	3	26	6	0	0	14	21
	CPC «D»	0	4	29	0	1	0	12	22
	CP «E»	0	1	11	23	4	1	22	17
	CP «F»	0	0	31	9	2	0	19	23
	CP «G»	0	1	34	18	15	0	33	35
	CP «H»	0	1	18	7	0	0	11	15
	CP «I»	0	0	15	9	1	0	9	16
	CP «J»	0	0	19	11	3	1	17	17
	CP «K»	0	6	13	5	3	0	15	10
	TOTAL		118	219	301	116	32	2	358

Según los datos expuestos en la tabla 2 y en el gráfico 7, las edades que agrupan al 81% de los individuos son catorce, quince y dieciséis años aunque se percibe como existe un colectivo de alumnado, concretamente un

²³ Para mantener el anonimato de los centros en los que se ha realizado el estudio utilizamos las siglas CP para los centros públicos y CPC para los centros privados-concertados.

19% de sujetos que con más de dieciséis años permanece todavía dentro del tramo de escolaridad obligatoria. Este colectivo corresponde a aquellos que no han conseguido los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y que permanecen en el sistema gracias a los Programas de Garantía Social. En cuanto al resultado de los datos en función de la Comunidad Autónoma, es importante destacar cómo ese colectivo de alumnado que permanece en el sistema educativo después de los dieciséis años, sin haber conseguido el título de Graduado en Educación Secundaria, es más numeroso en determinados centros de la Comunidad Canaria aunque, mientras que en Andalucía existe una proporción menor y además no hay alumnado escolarizado a la edad de diecinueve años, mientras en centros escolares de Canarias permanecen escolarizados dos jóvenes de esta edad.

Respecto al sexo, en la muestra de nueve institutos de educación secundaria el número de chicas es mayoritario, el de chicos en cinco de ellos y en uno la representación de ambos sexos es igual. Existe una correspondencia entre los datos de esta muestra y algunos estudios que ponen de manifiesto la existencia de un porcentaje superior de alumnas en las distintas alternativas de los niveles post-obligatorios. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000: 56) afirma que «la tendencia creciente en las tasas netas de escolaridad en cada una de las etapas que van desde los 14 a los 19 años, entre los cursos 1986-87 y 1996-97, se observa tanto para hombres como para mujeres pero, sobre todo para éstas últimas el incremento ha sido significativamente mayor. En el curso 1996-97, excepto en las edades de 14 y 15 años en las que las tasas netas de escolaridad de hombres y mujeres son aproximadamente las mismas, en el resto de edades de 16 a 19 años, el porcentaje de mujeres supera al de los hombres. Este último hecho es algo destacable si se tiene en cuenta que en el curso 1986-87 en las edades de 14, 15 y 16 años se partía de una tasa neta de escolarización de los hombres superior al de las mujeres y en el resto de edades de una tasa más próxima».

Concretamente, del total de sujetos analizados en esta muestra, existe un número superior de alumnas que de alumnos que desean continuar estudios post-obligatorios, sobre todo en las opciones de Bachillerato y Licenciatura. Por otra parte, hay un mayor porcentaje de alumnos que de alumnas que manifiestan su deseo de continuar estudios post-obligatorios en la Formación Profesional. No obstante, esta cuestión se analizará en profundidad más adelante.

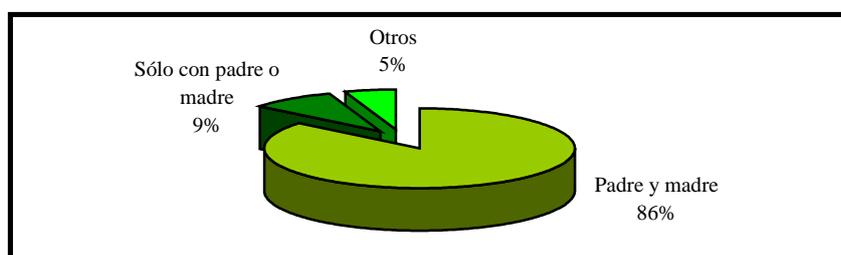
De los quince centros encuestados, once son de titularidad pública (CP), cuatro andaluces y siete canarios y cuatro de titularidad privada-concertada (CPC), dos canarios y dos andaluces. Es interesante destacar que un centro privado-concertado de Andalucía (CPC «A») era exclusivamente de niñas en los niveles de secundaria obligatoria y post-obligatoria cuando se pasaron los cuestionarios aunque actualmente está incorporando niños a su nivel de Educación Primaria; el otro centro privado-concertado andaluz (CPC «B»), ubicado a una distancia bastante cercana del anterior, aunque tradicionalmente sólo ha sido de niños, en la actualidad ya no hace distinción alguna en el alumnado por sexo aunque, como observamos en la tabla, siguen predominando los chicos.

También resulta pertinente conocer con quién viven los sujetos encuestados, ello puede ser un indicador para conocer los distintos modelos familiares. El 85,8% de los individuos de la muestra viven con el padre y la madre, el 8,8% vive con sólo con el padre o con la madre, bien porque éstos estén separados, divorciados, por el fallecimiento de alguno de los dos, etc. y, finalmente, el 5,4% vive bien con sus abuelos o tíos, en una residencia escolar, con tutores, en aldeas infantiles, etc. Podemos observar cómo en función de los datos de la muestra, sigue perviviendo lo que los sociólogos denominan una «familia nuclear»: padre, madre e hijos; un porcentaje bajo

(8,8%) de hogares monoparentales, indicativo de que se está produciendo un cambio en las estructuras familiares. Estos porcentajes aparecen representados en el gráfico 8.

Sin embargo, unas sólidas relaciones familiares y unos vínculos familiares fuertes pueden amortiguar posibles riesgos de exclusión social, es decir, la importancia de la familia como un «pilar básico de inserción social» (García Serrano y Malo, 1996: 138-139; Laparra Navarro, 2002: 55). Elzo Imaz (2000: 145-146) afirma que «nos encontramos con unos adolescentes que por una serie de condicionamientos que habría que explicar son mucho más autónomos que los adolescentes de generaciones anteriores» pero, sin embargo, «uno de los factores principales de fragilización de colectivos importantes de jóvenes es la ausencia de modelos exteriores claros». «En este proceso no es fácil llegar a construir sistemas de valores relativamente potentes, estables y seguros (...) la relación familiar será de capital importancia».

Gráfico 8.- Distribución de la muestra según con quién viva.

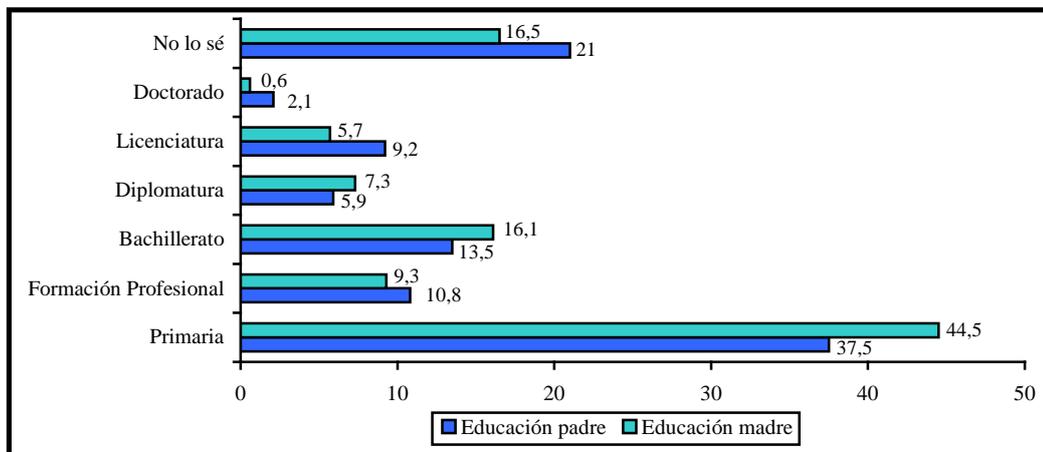


Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la educación de los padres y madres de los sujetos encuestados, señalo algunos aspectos interesantes; éstos quedan reflejados en el gráfico 9. Por una parte, es significativo apreciar el alto porcentaje de alumnado que no saben cuáles son los estudios de sus padres y madres. Por otra parte, el tipo de estudios mayoritarios son los primarios, el 37,5% de los padres y el 44,5% de las madres tienen cursada la educación general básica. Sin

embargo, los porcentajes se invierten si observamos los estudios universitarios, éstos solamente los tienen cursados una minoría. En este sentido, a medida que se asciende en el nivel educativo, se observan mayores diferencias por sexo, generalmente son los padres quienes han alcanzado mayor nivel educativo, ya que existe una mayor proporción de padres con la titulación de Licenciatura y Doctorado. Sin embargo, dentro de una misma estructura familiar se constata la correlación entre los niveles educativos de los padres, es decir, a mayor nivel de educación del padre, mayor nivel de educación de la madre.

Gráfico 9.- Distribución de la educación de los padres y madres.



Fuente: Elaboración propia.

También resulta interesante conocer cuál es el estatus laboral de los padres y madres de la muestra. Un 92,3% de los padres están trabajando frente al 49% de las madres. Aquí es necesario aclarar que las amas de casa, que constituyen un 55,3%, no las hemos considerado incluidas en el grupo de mujeres trabajadores, aunque evidentemente lo son; sólo he tenido en cuenta a aquéllas con trabajo remunerado. Asimismo, destacamos el desempleo existente entre los padres de los sujetos encuestados. Al menos uno de los padres está desempleado, incluyendo a las amas de casa, en un

53,4% frente al 45,9% en los que tanto el padre como la madre tienen un empleo.

Un análisis más en profundidad de la relación existente entre el estatus laboral de las madres y la educación de éstas, pone de manifiesto que las mujeres que trabajan son las que tienen un mayor nivel de estudios, o dicho de otra forma, cuanto mayor es la titulación alcanzada menor es la probabilidad de estar desempleada. Esta correlación entre estatus laboral y titulación alcanzada también es extensible a los padres de los sujetos de la muestra.

Otra de las variables a estudiar es aquella referida a la profesión, tanto del padre como de la madre. Para su análisis la hemos categorizado en tres grupos diferentes: «white collar», «unskilled white collar» y «blue collar»²⁴. Junto a estas categorías, he creado una cuarta para tipificar a las amas de casa en la distribución de las distintas profesiones ocupadas por los padres del alumnado objeto de estudio (véase tabla 3). En primer lugar, resulta significativo comprobar el alto porcentaje de madres (55,3%) que se dedican a las tareas domésticas frente al 0% de padres, según señalaron los sujetos. En segundo lugar, se aprecia que los padres del alumnado encuestado trabajan en las distintas profesiones correspondientes a la clasificación del ISCO-88, aunque la representación en cada una de ellas varía. Las ocupaciones mayoritarias de los padres son las siguientes: profesionales de cuello blanco, trabajadores artesanales, trabajadores de los

²⁴ Las profesiones aparecen estructuradas en tres grupos, siguiendo la división del informe ISCO-88. Los «white collar» (grupos 1, 2 y 3 del informe ISCO-88) incluye a los profesionales de la legislatura, de la dirección, profesionales físicos, de las matemáticas, de la ingeniería, de la salud y las ciencias de la vida, de la enseñanza, a los técnicos de la física, de la ingeniería, de la electrónica, de la óptica, de la salud, de la enseñanza, a los inspectores de seguridad y a otros profesionales y técnicos. Los «unskilled white collar» (grupos 4 y 5 del informe ISCO-88), está formado por oficinistas, secretarios y trajadores de los servicios. Finalmente, el grupo «blue collar» (grupos 6, 7 y 8 del informe ISCO-88) se compone de trabajadores de la agricultura y la pesca, de los transportes, de la maquinaria, mecánicos y ocupaciones elementales. De ahora en adelante, el grupo «white collar» lo traduciremos por *profesionales de cuello blanco*, el de «unskilled white collar» por trabajadores de los servicios y oficinistas y, finalmente, el grupo «blue collar» por trabajadores no cualificados.

servicios, vendedores, trabajadores de la agricultura y la pesca, técnicos, legisladores y jefes, seguidas de otras en menor medida. Si nos fijamos en la profesiones de las madres, éstas varían considerablemente de la de los padres, sobre todo teniendo en cuenta ese alto porcentaje que son amas de casa.

Tabla 3.- Distribución de las profesiones de los padres y madres.

PROFESIONES	PADRE (%)	MADRE (%)
Legisladores y jefes	6,8	1,2
Profesionales	19,3	11,4
Técnicos y profesionales asociados	8,4	8,7
Oficinistas	4,5	3,9
Trabajadores de los servicios y vendedores	13,8	8,8
Trabajadores de la agricultura y la pesca	13	0,9
Artesanos	19,2	2,2
Operadores de máquinas y ensambladores	5,7	0,4
Ocupaciones elementales	6,5	6,9
Empresarios	0,5	0,3
Ocupaciones no especificadas	0,4	0
Amas de casa	0	55,3

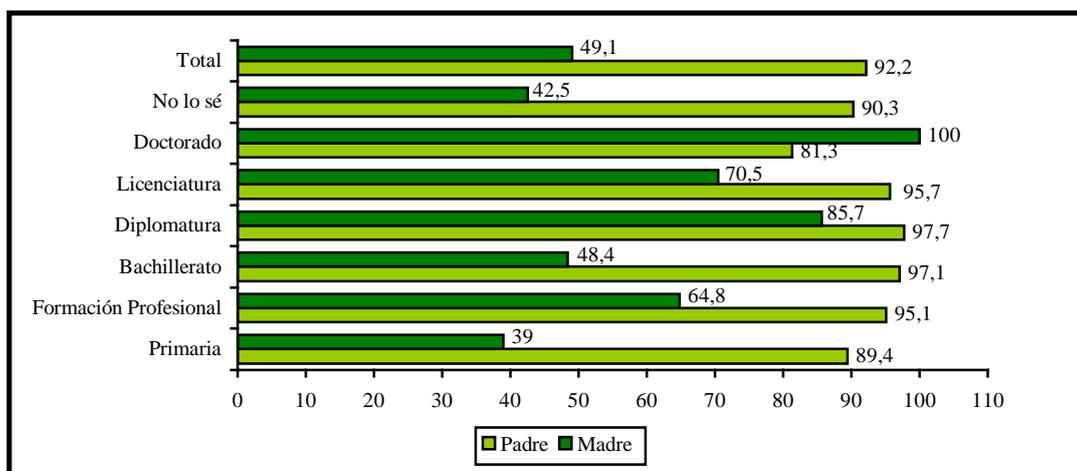
Fuente: Elaboración propia.

El nivel educativo está relacionado con el trabajo que desempeñan. Los padres que son profesionales tienen título universitario, los técnicos poseen estudios de Formación Profesional o alguna Diplomatura y aquellos padres que poseen estudios básicos desempeñan tareas en los servicios, la agricultura o pesca, son obreros y ocupan profesiones elementales. En cuanto a las madres, el 68,8% de las amas de casa sólo tienen los estudios básicos, las profesionales tienen título universitario, las profesiones técnicas están ocupadas por mujeres con Formación Profesional, Bachillerato o Diplomatura y, finalmente, aquellas mujeres que sólo disponen de una

titulación básica ocupan puestos de trabajo en los servicios y profesiones elementales, fundamentalmente.

En el gráfico 10 aparecen recogidos los porcentajes que relacionan la proporción de padres y madres trabajadores según el nivel educativo alcanzado. De nuevo, si observamos el porcentaje total, vuelve a aparecer esa diferencia entre la actividad laboral de los padres (92,2%) y de las madres (49,1%). Asimismo, es destacable apuntar como el total de madres que tienen estudio de doctorado están trabajando.

Gráfico 10.- Porcentaje de padres y madres trabajadores según el nivel educativo.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación analizamos las diferencias existentes entre los distintos tipos de centros teniendo en cuenta su estructura social. Para ello considero tres variables que he representado en la tabla 3. Por un lado, el estatus de los padres reflejado por el número de amas de casa no incorporadas al mercado laboral. Por otro lado, la profesión dividida en los tres grupos anteriormente denominados: «profesionales de cuello blanco, trabajadores de los servicios y trabajadores no cualificados y, finalmente, un tercer grupo donde he tenido en cuenta el nivel de estudios, agrupándolos en tres

categorías: con estudios primarios (Educación Básica), con estudios medios (Formación Profesional o Bachillerato) y con estudios superiores o universitarios (Diplomatura, Licenciatura o Doctorado).

Si observamos detenidamente la tabla 4 podemos destacar una serie de consideraciones altamente significativas. Los resultados por Comunidades Autónomas indican que hay diferencias notables entre ambas cuando consideramos la variable «educación y ocupación de padres y madres, no así tanto con el estatus de ambos que, como hemos reflejado, lo hemos considerado en función del número de amas de casa. Referente a la ocupación, en Andalucía se concentran más «profesionales de cuello blanco, mientras que en Canarias es mayor el número de trabajadores del sector servicios, como de oficinistas y de trabajadores no cualificados. La diferencia entre ambas comunidades en el grupo de trabajadores pertenecientes al sector servicios y oficinistas es de 12 puntos mientras que en el de trabajadores no cualificados es de 9 puntos. Sobre el nivel educativo de los padres, en Andalucía existe mayor número de padres y madres con educación básica y universitaria; sin embargo en Canarias prevalece el mayor número de padres y madres con estudios medios, aunque la diferencia entre ambas comunidades es tan sólo de 4 puntos.

Tabla 4.- Estructura social de las escuelas teniendo en cuenta el estatus, profesión y educación de los padres.

	Centros	% Amas de casa	Profesionales cuello blanco	Trabajadores servicios	Trabajadores no cualificados	Estudios primarios	Estudios medios	Estudios superiores
ANDALUCÍA	CP «A»	56,3	21,56	13,07	32,67	57,14	19,04	9,52
	CP «B»	61,9	23,63	9,69	33,33	53,57	19,64	10,71
	CP «C»	74,7	6,71	7,38	46,30	71,42	9,52	4,76
	CP «D»	57,3	41,46	10,36	18,29	42,59	28,57	23,45
	CPC «A»	37,5	58,18	18,18	4,54	10,71	38,39	42,85
	CPC «B»	43,7	45,39	21,98	9,21	21,27	31,91	33,33
CANARIAS	CPC «C»	65,7	18,57	15,71	30	29,85	41,79	8,95
	CPC «D»	33,3	52,23	16,41	14,92	21,87	28,12	32,81
	CP «E»	52,5	8,75	25	37,5	55,38	30,76	7,69
	CP «F»	63,4	24,35	10,25	32,05	42,68	20,73	7,31
	CP «G»	52,4	26,27	22,88	22,88	26,82	32,52	9,75
	CP «H»	42,3	18	30	32	47,05	31,37	11,76
	CP «I»	52	29,16	25	50	20,40	14,28	4,08
	CP «J»	56,3	11,11	15,87	44,44	53,84	21,53	0
	CP «K»	66,7	11,11	5,55	38,88	40,81	22,44	4,08
	Total x	54,4	26,43	16,48	29,80	39,69	26,04	14,07

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, si analizamos las diferencias existentes por centros educativos o, más específicamente, por la titularidad de éstos, se aprecian diferencias significativas según educación y ocupación de padres y madres, no así en el estatus de ambos. Por ocupación, teniendo en cuenta que un porcentaje alto (55,3%) de madres eran amas de casa y no las hemos incluido en ningún grupo, un 90,8% de padres y madres «profesionales de cuello blanco» de esta muestra llevan a sus hijos a colegios privados-concertados y un 64,9% de padres y madres trabajadores no cualificados se inclinan por colegios públicos. No estamos afirmando con estos datos que los colegios privados-concertados estén compuestos exclusivamente por alumnado cuyos padres sean trabajadores de cuello blanco pero sí que en su composición hay una diferencia significativa. No obstante, es necesario mencionar que los centros privados-concertados se sitúan generalmente, y más concretamente en esta muestra, en capitales de provincia, donde se concentran un mayor porcentaje de estos profesionales, pero, a pesar de esta salvedad, los datos son bastante interesantes. La ocupación y educación

de los padres no tiene por qué estar relacionada directamente con el capital económico pero sí con el capital cultural.

De la tabla 4 podemos hacer una apreciación más, relacionada con la descripción de algunos centros prototípicos. El centro público «C», situado en una zona rural de Andalucía, donde su población vive básicamente de la agricultura, con 6.453 habitantes²⁵ y que tiene el mayor porcentaje de amas de casa y de trabajadores no cualificados de la muestra. Su población mayoritariamente sólo ha cursado estudios básicos. De la Comunidad Canaria, también es interesante describir las características del centro público «J», que presenta un alto porcentaje de amas de casa, de trabajadores no cualificados y con estudios primarios básicamente. De este centro también es importante destacar que no existe ningún padre o madre con estudios superiores (Diplomatura, Licenciatura o Doctorado). En contraste, menciono dos centros privados-concertados con condiciones socio-económicas bien diferentes, el centro privado-concertado «A» de Andalucía y el centro privado-concertado «D» de Canarias. Ambos son centros capitalinos donde tradicionalmente se ha educado la alta burguesía, el número de madres que son amas de casa es el menor de la muestra y el porcentaje de padres y madres «profesionales de cuello blanco» y con estudios universitarios son los mayoritarios de la muestra.

La última variable a describir, dentro de las características sociológicas de la muestra, se refiere al país de nacimiento del padre y de la madre, así como también del encuestado, con la finalidad de conocer si existía un colectivo de inmigrantes definido en la muestra objeto de estudio. Según los datos de la muestra, el 96% del alumnado nació en el país de residencia frente al 4% que nació en un país extranjero. Si describimos los datos en función del lugar de nacimiento de los padres y las madres, los datos no

²⁵ Anuario *El País* 2003.

varían significativamente, un 96,5% de los padres vs. un 95,3% de las madres nacieron también en el país en el que viven, el resto lo hizo en algún país extranjero. Si cruzamos esta variable con la Comunidad Autónoma, las cifras varían a pequeña escala, indicándonos que en la Comunidad Canaria existe un porcentaje de 7,6% de los sujetos encuestados que han nacido en el extranjero frente al sólo 1,3% de los sujetos andaluces.

2. NARRATIVAS, SAGAS Y MITOS

2.1. ACTITUDES Y CREENCIAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN

El profesor Martín Criado (1998: 172-173) hace un análisis a través de grupos de discusión con jóvenes españoles y viene a concluir en su estudio que a pesar de la desvalorización de los títulos escolares, «los jóvenes siguen manteniendo una confianza en el capital escolar como medio de promoción social, (...) comparten un proyecto de promoción social basado en su confianza y en la rentabilidad de la inversión en capital escolar. Con una concepción meritocrática de la sociedad, no habría barreras infranqueables: todas podrían superarse gracias a la voluntad y el esfuerzo individuales».

Concretamente, a través del análisis de esta categoría pretendemos conocer y describir cuáles son las opiniones y percepciones que los sujetos tienen sobre cuestiones que conciernen a una institución pública concreta: la escuela, es decir, ¿qué valor le atribuyen los jóvenes a la educación?, ¿creen que el sistema educativo puede solucionar problemáticas sociales como, por ejemplo, la exclusión social? En la tabla 5 muestro los porcentajes de las respuestas afirmativas.

Tabla 5.- Actitudes relacionadas con la educación. Respuestas afirmativas.

	%
La educación debería apoyar más al alumnado que presenta dificultades	92,7
Alumnado, padres y madres deberían tener derecho de elegir escuela	92,2
Merece la pena estudiar para tener éxito en la vida	90,8
Cualquiera puede triunfar en la escuela si trabaja duro	89,3
Lo mejor para el país es que los ciudadanos tengan una buena educación	87
El profesorado normalmente favorece al alumnado que estudia	72,3
La educación es la mejor solución para el problema del desempleo	67,6
El sistema educativo debería tener en cuenta las necesidades especiales del alumnado superdotado	56,4
Un bajo nivel educativo no problema para conseguir un trabajo si el que lo busca tiene suficiente experiencia	55,3
Puedes aprender cosas más importantes fuera de la escuela que en la escuela	39,5
Alumnado, padres y madres deberían tener el derecho a decidir lo que se enseña	32,2
Las escuelas deberían decidir por sí mismas las asignaturas que enseñan	25,1
El profesorado normalmente favorece a las chicas	19,2
El profesorado trata de forma diferente al alumnado dependiendo de cómo se su familia	14,7
El profesorado normalmente favorece a los chicos	6,7
Las escuelas deberían tener derecho a elegir a su alumnado	4,6

Fuente: Elaboración propia.

Según muestran los datos de la tabla 5, para un 90,8% de los sujetos merece la pena estudiar para tener éxito en la vida y el 87% considera que lo mejor para el país es que los ciudadanos tengan una buena educación. A estas afirmaciones añadimos otra, aquella que pone de manifiesto la importancia que los sujetos encuestados otorgan a su propio trabajo y esfuerzo: para un 89,3% cualquiera puede triunfar en la escuela si trabaja duro. Estos datos pueden ayudarnos a pensar que los sujetos confían en la educación y la valoran de forma muy positiva, confianza que unen a la importancia de sus esfuerzos y exigencias personales como medio de promoción social. Además, sólo un 39,5% está de acuerdo con que las cosas más importantes se aprenden fuera de la escuela. No obstante, un porcentaje menor cree que sea ésta la solución al problema del desempleo, esto lo afirma más del 60% de la muestra; aunque la respuesta a la pregunta se realiza con consenso²⁶

²⁶ Cuando hablamos de consenso nos referimos a que la mayoría de las respuestas al ítem han sido favorables.

pero no tiene una fuerte carga emocional²⁷. Si continuo describiendo los datos, el 55,3% cree que un bajo nivel educativo no es problema para conseguir un trabajo si el que lo busca tiene suficiente experiencia.

Los jóvenes de la muestra tienen una concepción meritocrática de la educación, se refleja aquí el mito de la capacidad de la educación para igualar desigualdades, de hecho lo que se afirma en primer lugar es que la educación debería apoyar al alumnado que presenta dificultades frente al 56,4% que opina que el sistema educativo debería tener en cuenta las necesidades del alumno superdotado, aunque hay una contradicción cuando se afirma el trato desigual por parte del profesorado dependiendo del trabajo individual y, en menor medida, del sexo y del origen familiar. Observamos el difícil equilibrio que se guarda entre la igualdad y la atención a la diversidad.

También se analizan cuestiones relativas a los mercados educativos, es decir, aspectos relacionados con la autonomía de la escuela y con los derechos y deberes de los padres, madres y alumnado. ¿Deberían tener derecho las escuelas a seleccionar a su alumnado? Decididamente, los sujetos no aceptan que las escuelas puedan elegir a su alumnado; esta opción aparece en último lugar y sólo un 4,6% está de acuerdo con esa afirmación. En cambio, un 92,2% está de acuerdo en que son la familia y el alumnado los que deben poder elegir la escuela que quieran. Ante estos resultados deberíamos esperar que otros temas relacionados con la autonomía escolar obtuvieran los mismos resultados, pero no es así. Sólo un 25,1% está de acuerdo con que las escuelas deberían decidir por sí mismas los contenidos que enseñan. Sin embargo, el porcentaje es algo

²⁷ Por fuerte carga emocional nos referimos que las respuestas al ítem han sido de alta intensidad bien en la escala positiva o bien en la negativa.

superior (32,2%) a favor de que deben ser la familia y el alumnado los que pudieran decidir qué se enseña en la escuela.

Las últimas opciones menos valoradas positivamente están relacionadas con el profesorado. Sólo un 19,2% considera que el profesorado favorece a las chicas, un 14,7% se identifica con la idea de que el profesorado trata de forma distinta al alumnado dependiendo de la familia a la que pertenecen y, finalmente, un 6,7% piensa que el profesorado favorece a los chicos.

Hemos agrupado las distintas afirmaciones de la pregunta en cuatro categorías distintas en función de la similitud de las afirmaciones: confianza en la educación, diversidad de trato del profesorado, autonomía curricular y elección de centro y atención a las necesidades del alumnado.

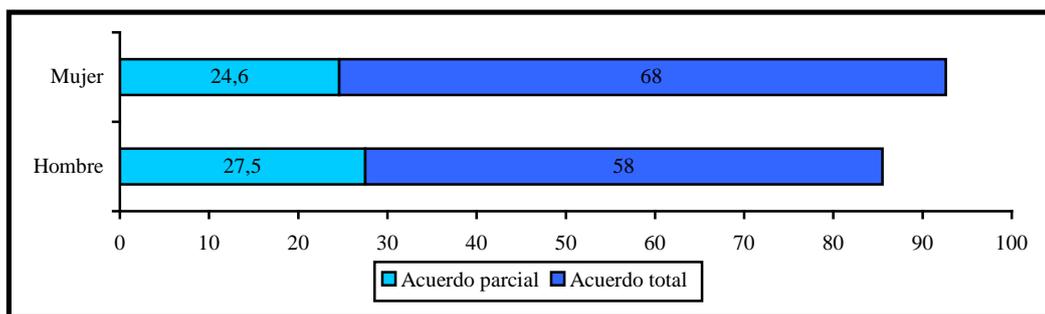
2.1.1. CONFIANZA EN LA EDUCACIÓN

Según hemos descrito anteriormente, los jóvenes han manifestado a través de sus respuestas tener confianza en la educación, de hecho, merece la pena estudiar para tener éxito en la vida (90,8%), un 89,3% cree que cualquiera puede triunfar en la escuela si trabaja duro y un 87% cree que lo mejor para el país son unos ciudadanos educados. Pero, ¿hay diferencias según el sexo, condiciones socioeconómicas de la familia, tipo de centro, comunidad autónoma o calificaciones?

Existen diferencias significativas según la titularidad del centro cuando se les pregunta por la bondad de la educación en la mejora del país. Aunque se afirme en los dos tipos de centros estudiados –públicos y privados-concertados-, los centros públicos lo hacen con más intensidad, un 55,8% frente a un 40% de acuerdo total en esta cuestión.

Según el sexo, encontramos diferencias en relación a ese triunfo en la escuela en función de su trabajo, es decir, las chicas coinciden más con esa concepción meritocrática del esfuerzo y de la constancia como cualidades importantes para el triunfo escolar. En el gráfico 11 aparecen estas diferencias. También el sexo discrimina en la afirmación de que merece la pena estudiar para tener éxito en la vida, se observa más carga emocional en las respuestas de acuerdo parcial y total en las chicas que en los chicos.

Gráfico 11.- Cualquiera puede triunfar en la escuela si trabaja duro. Porcentajes de respuestas afirmativas por sexo.



Fuente: Elaboración propia.

El alumnado que tiene calificaciones más bajas²⁸ también presenta una actitud más negativa ante la bondad de la educación para tener éxito en la vida y ante la idea de que lo mejor para el país son unos ciudadanos educados. ¿Podemos pensar que este alumnado que tiene peores resultados en la escuela proyecta su «fracaso escolar» hacia la vida en general? o, por el contrario, ¿creerán que su éxito llegará cuando continúen estudios post-obligatorios?

Si relacionamos la educación con aspectos más concretos como, por ejemplo, el trabajo, los porcentajes descienden aunque, no obstante, el

²⁸ La estimación del rendimiento académico por parte del alumnado se clasificó entre insuficiente, aprobado, bien, notable y sobresaliente. Las calificaciones por debajo de la media engloban el insuficiente y el aprobado y las calificaciones por encima de la media agrupan las restantes.

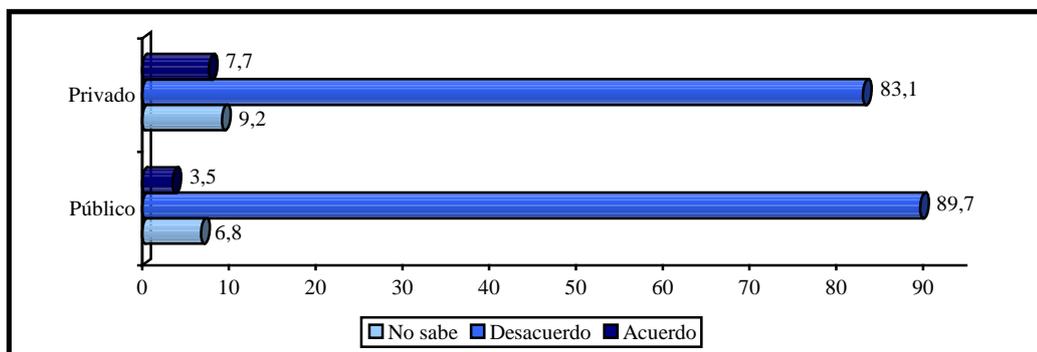
alumnado de la muestra manifiesta estar de acuerdo en un 67,6% en la creencia de que la educación es la mejor solución al problema del desempleo. Pero, por otra parte, la educación no parece ser la panacea a todos los males ya que un 55,3% afirma que un bajo nivel educativo no es problema para conseguir un trabajo si el que lo busca tiene suficiente experiencia. Estos aspectos se pueden complementar con aquel 39,3% de los sujetos de la muestra que afirma aprender cosas más importantes fuera de la escuela aunque existen diferencias significativas en función de la titularidad del centro. Los jóvenes de los centros privados-concertados afirman, con un porcentaje superior que el colectivo de los centros públicos (53,6% vs. 34,9%), que pueden aprender cosas más importantes fuera de la escuela que en ella. ¿Será porque los colegios de titularidad privada-concertada de esta muestra se encuentran en capitales de provincia, donde existen más variabilidad para poder elegir entre una gran variedad de recursos culturales en general?

2.1.2. AUTONOMÍA CURRICULAR Y ELECCIÓN DE CENTRO

Como podemos observar en la tabla 5, llama la atención la disparidad existente entre dos cuestiones: el derecho del alumnado y de sus padres a elegir centro (92,2%) o el derecho de la escuela a elegir a su alumnado (4,6%). Un 25,1% de los sujetos encuestados están de acuerdo con la afirmación de que las escuelas deben decidir por sí mismas los contenidos que enseñan vs. un 32,2% que piensan que esta decisión corresponde a la familia junto con el alumnado, won ellos los que tienen derecho a decidir qué se enseña. En líneas generales, parece que la mayoría opta por la libertad de elección de centro y una minoría por la elección de aspectos curriculares, aunque parece evidente que prefieren elegir ellos antes que las escuelas.

El aspecto más negativamente valorado es la elección del alumnado por parte de las escuelas, no obstante, aquí existen diferencias según el tipo de centro. En el gráfico 12 aparecen estas diferencias. El alumnado de los centros públicos se muestra más disconforme respecto a la autonomía de las escuelas. Si cruzamos la tipología de centro con el derecho a la elección por parte de la familia y de los hijos de la escuela deseada, encontramos nuevamente como el alumnado de los centros privados-concertados está más de acuerdo con esta opción que el de los centros públicos (77,2% vs. 70,3%).

Gráfico 12.- Elección de las escuelas a su alumnado. Porcentajes por tipo de centro.



Fuente: Elaboración propia.

Si atendemos a la edad, los estudiantes con dieciséis años o menos muestran un mayor consenso con la posibilidad de elegir centro. Sin embargo, el alumnado mayor de esa edad que todavía permanece en la educación obligatoria, no está de acuerdo o al menos, lo afirman con menor intensidad. ¿Puede ser que los jóvenes que aún están en la educación obligatoria después de la edad correspondiente no quieren permanecer en el sistema o, al menos, que éste es un aspecto que no les preocupa tanto?

Asimismo, aunque existe una fuerte carga emocional casi independientemente del nivel educativo del padre, aquellos sujetos cuyos

padres tienen estudios superiores están más de acuerdo con la idea de que sea el alumnado y sus padres y madres quienes deberían tener el derecho de elegir la escuela a la que quieren asistir. Por el contrario, aquellos jóvenes que asisten a centros públicos se muestran más reticentes que el alumnado de centros privados-concertados con el hecho de que sean las escuelas quienes deberían elegir a su alumnado.

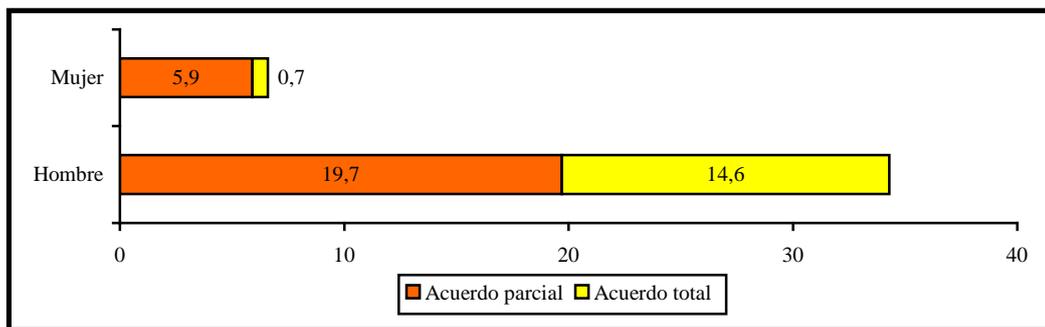
2.1.3. DIVERSIDAD DE TRATO DEL PROFESORADO

En este apartado pretendemos conocer cuáles son las percepciones que tienen los sujetos encuestados sobre aspectos que pueden conllevar desigualdad en el aula. El 72,3% cree que el profesorado favorece al alumnado que estudia, el 19,2% que favorece a las chicas, el 14,7% que trata de manera diferente según la familia y, finalmente, el 6,7% que favorece a los chicos. Se puede apreciar una notable diferencia entre el primer porcentaje y el resto. Parece que la desigualdad es una cuestión de esfuerzo individual y no de sexo, género u origen familiar. Con este dato, vuelvo a confirmar la concepción meritocrática del alumnado: te juzgarán por lo que hagas, por tu esfuerzo y tu dedicación personal, condiciones éstas que te permitirán promocionar socialmente. No obstante, hay que cuestionarse si puede haber diferencias en función del origen socio-económico o cultural de la familia, del sexo, del tipo de centro o de la Comunidad Autónoma.

Existen diferencias según el sexo, el tipo de centro, la Comunidad Autónoma y las calificaciones estimadas. Según se aprecia en el gráfico 13 son los chicos los que creen que se favorece a las chicas, sin embargo, éstas no creen que se favorezca a los chicos. Son los chicos quienes piensan en su mayoría (78,7%) que se favorece al alumnado que estudia. ¿Se puede pensar que ellos son más meritocráticos que las chicas?

La titularidad del centro, ya sea público o privado, es otra variable que establece diferencias. El alumnado de centros privados cree que se favorece más a las chicas y está más en desacuerdo con el hecho de que se favorezca al alumnado que estudia y más de acuerdo con que el profesorado trata de forma diferente al alumnado según su familia, aunque no de manera significativa.

Gráfico 13.- Los profesores favorecen a las chicas. Porcentajes de respuestas afirmativas por sexo.



Fuente: Elaboración propia.

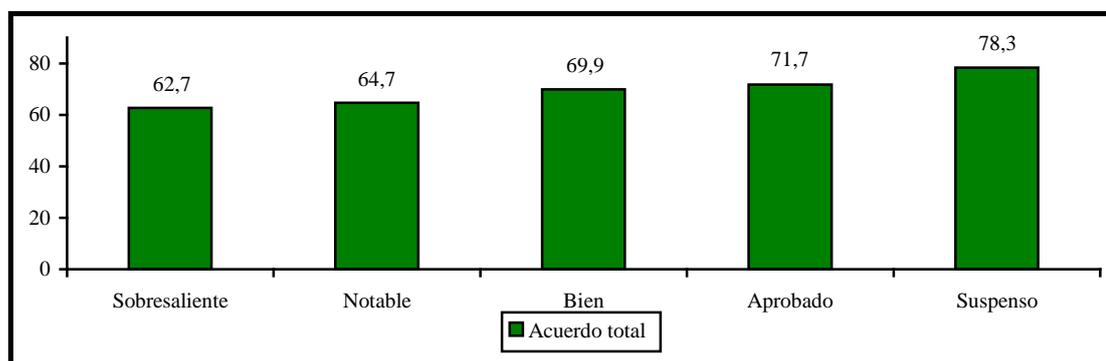
También podemos observar diferencias significativas según la comunidad autónoma; los canarios, aunque creen que se favorece al alumnado que estudia (26,7% de acuerdo total), lo creen en menor medida que los andaluces (40,8% de acuerdo total). Finalmente, el alumnado con calificaciones inferiores a la media están más de acuerdo con que el profesorado favorece al alumnado que estudia. ¿Puede interpretarse que, o bien este colectivo de jóvenes trabaja pero no se ven reforzados, o bien que permanecen en el sistema educativo sin esforzarse lo suficiente y esa carencia de esfuerzo hace que se sientan discriminados?

2.1.4. ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO

Los jóvenes piensan que la educación debería apoyar al alumnado que presenta dificultades (92,7%) y que el sistema educativo debería tener en cuenta las necesidades especiales del alumnado superdotado (56,4%). A partir de estas dos afirmaciones –que constituyen las dos variables restantes- establezco algunas consideraciones. Por un lado, se manifiesta de nuevo la hipótesis de la meritocracia y de la solidaridad de la escuela respecto de la atención a las necesidades de determinados colectivos de estudiantes; por otro lado, creo que aún se sigue siendo sensible al alumnado con necesidades educativas especiales considerados «por debajo de la media», más que aquellas necesidades de alumnos superdotados.

Podemos apreciar diferencias significativas cuando se pregunta por la atención al alumnado con dificultades, las calificaciones y la educación de la madre. Precisamente el alumnado con nota media e inferior, así como las madres con estudios no universitarios muestran un mayor grado de acuerdo. La cuestión varía si le preguntamos por la atención del alumnado superdotado, en este caso, el alumnado que tiene mejores notas son los más sensibles a la ayuda. En función del sexo, son las chicas las que están más de acuerdo (71,8% acuerdo total) en que se debe apoyar al alumnado con dificultades. En el gráfico 14 represento el grado de acuerdo existente para apoyar al alumnado con dificultades, según el rendimiento académico.

Gráfico 14.- La educación debería apoyar más al alumnado que presenta dificultades. Porcentajes según la estimación del rendimiento académico.



Fuente: Elaboración propia.

2.2. SOCIALIZACIÓN FAMILIAR

Del Pino Artacho y Bericat Alastuey (1998) afirman en una de sus investigaciones que esta célula básica de sociabilidad familiar sigue teniendo un valor inusitado en la estructuración de la sociedad moderna, aunque se asiste a diversos cambios en esta institución social. En el estudio *Jóvenes Españoles 99*, llevado a cabo por la Fundación Santa María, la familia también es valorada en primer lugar como muy importante en la vida de los jóvenes seguida muy de cerca por los amigos y conocidos (Elzo Imaz *et al.*, 1999: 58).

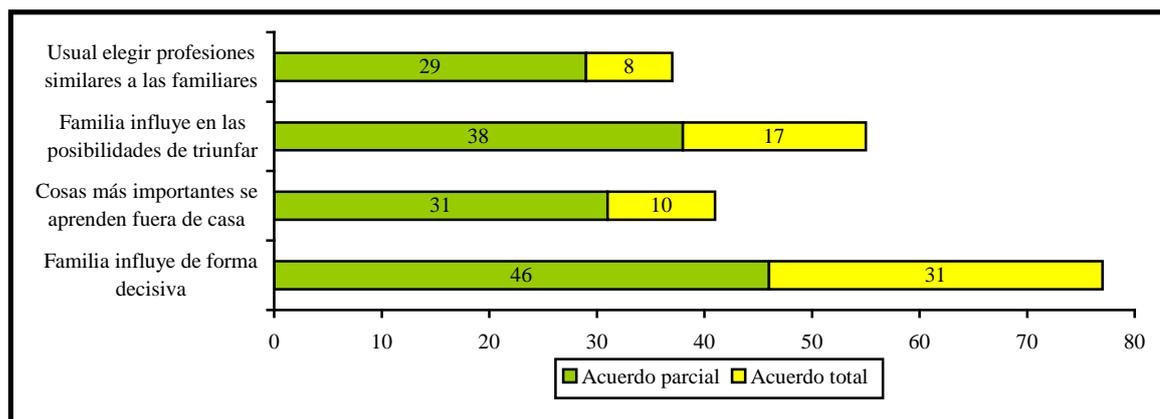
Sin embargo, el estudio de *Jóvenes españoles 99* revela como la familia va cediendo poco a poco ese espacio prioritario a otros ámbitos, sobre todo, al grupo de amigos, donde crece la importancia que conceden los adolescentes y jóvenes españoles al grupo de iguales como el espacio en el que se dicen las cosas más importantes para orientarse en la vida. Es decir, este estudio señala el avance de la importancia que los jóvenes conceden al grupo de amigos (doce puntos más que en el año 94), indicador evidente del espacio privilegiado que ocupan en la socialización juvenil (Elzo Imaz, 2000: 172).

Otros estudios también confirman que la familia (76%), muy seguida de cerca por los amigos (68%), representan en la vida de los jóvenes cuestiones muy importantes (Del Pino Artacho, Duaso Aguado y Martínez Cassinello (2001).

Hemos descrito cómo valoran los jóvenes a la familia según algunos estudios sobre el tema llevados a cabo en nuestro país. Ahora, nos centraremos en conocer qué opinan los jóvenes encuestados sobre la importancia y el papel de la familia, es decir, si la familia es el grupo de socialización donde se dicen las cosas más importantes para orientarse en la vida. En la descripción de las características sociológicas de la muestra especifiqué como un 85,8% de los sujetos viven con su padre y madre, es decir, pervive todavía esa familia nuclear tradicional. ¿Puede influir esta estructuración familiar en las futuras decisiones de los sujetos encuestados?

En el gráfico 15 se aprecia el grado de acuerdo de los jóvenes respecto de las distintas afirmaciones formuladas. Así, un 76,2% de los jóvenes encuestados cree que la familia influye de forma decisiva en el futuro de los jóvenes, lo que parece corroborar la importancia de la familia como agente de socialización.

Gráfico 15.- Influencia de la familia en la sociedad moderna y en la vida de los jóvenes.



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, cuando se les pregunta por aspectos más concretos el porcentaje desciende. Contrasta la concepción meritocrática con el hecho de que sólo el 54,8% cree que la familia incide de forma decisiva en las posibilidades que el alumnado tiene de triunfar en la escuela. Sin lugar a dudas, creo que el alumnado no está haciendo referencia al capital económico sino más bien al capital cultural o a ese capital escolar basado en la confianza, en la voluntad y en el esfuerzo individual. Es decir, según ponen de manifiesto algunas investigaciones (Elzo Imaz, 2000), aunque los jóvenes hablan tanto con los padres como con las madres sobre la importancia de las notas, de los estudios y de su futuro profesional parece que, por lo menos para los jóvenes de esta muestra, la familia no influye de forma decisiva en las posibilidades de alcanzar buenos resultados en la escuela.

Por otra parte, el 40,5% de los sujetos de la muestra manifiesta que las cosas más importantes se aprenden fuera de casa. Anteriormente, un 39,5% respondió afirmativamente ante el hecho de que se puede aprender cosas más importantes fuera de la escuela que en la escuela. En ambas preguntas, se aprecia bastante dispersión en las respuestas. ¿Dónde aprenden los

jóvenes de la muestra las cosas más importantes, si un porcentaje nada despreciable considera que no es ni en la familia ni en la escuela? ¿Será en el grupo de amigos, en los cibercafés, a través de internet, en asociaciones, etc.? Finalmente, sólo el 36,5% de jóvenes cree que es usual que la gente elija profesiones similares a las de sus familiares.

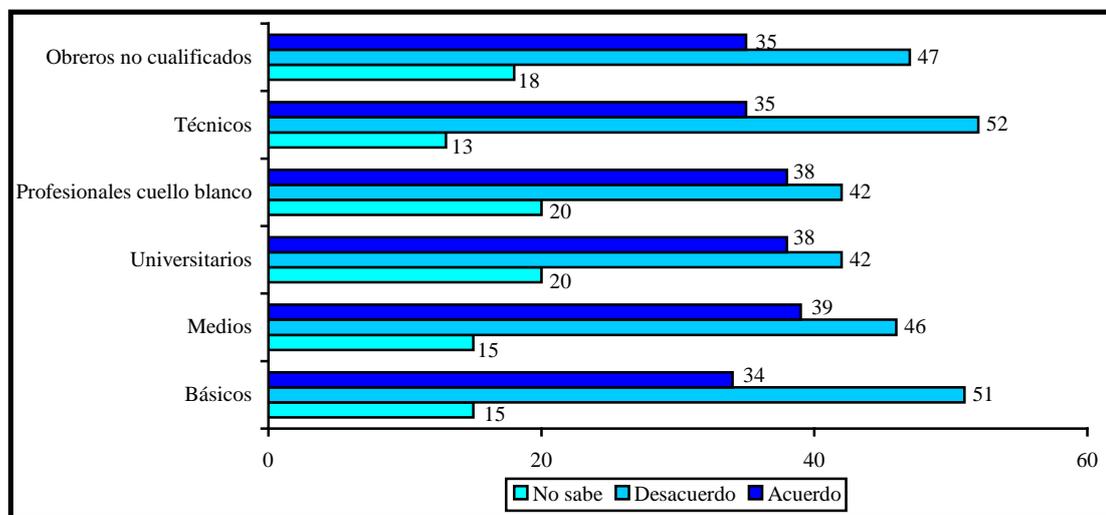
Si profundizamos en el análisis de estas cuestiones, ¿cómo se distribuyen los datos según la educación, el estatus, la profesión de los padres, el sexo, el tipo de centro o la comunidad autónoma?, ¿son estas diferencias significativas? Si se tiene en cuenta el sexo, son los chicos los que están más de acuerdo y contestan con más intensidad todas las preguntas relacionadas con la socialización familiar.

En el gráfico 16 se refleja la influencia de la ocupación del padre en la elección de la futura profesión del hijo/a. Son los hijos/as de padres con ocupaciones de «profesionales de cuello blanco los que creen que más influyen éstos en la elección de carrera similar a la suya. Es interesante señalar que la ocupación de la madre no es determinante o no creen los jóvenes que influye en la elección de una profesión similar a la de sus familiares. Sí encontramos diferencias significativas dependiendo de la educación tanto del padre como de la madre en aquellos jóvenes cuyos padres y/o madres tienen estudios superiores o medios ya que creen que es usual que los hijos/as elijan la profesión de sus padres.

Otra variable que establece diferencias significativas es la percepción del éxito en la escuela, medido a través de las calificaciones escolares. Son los que tienen notas más bajas o que se califican como «insuficiente» los que en menor medida creen que la familia influye de forma decisiva en el futuro de una persona joven y los que creen que las cosas más importantes se

aprenden fuera de casa. Si atendemos al tipo de centro, es el alumnado de los centros públicos el que está más de acuerdo con ésta última afirmación.

Gráfico 16.- Elección de las profesiones similares a las de su familia según ocupación y educación del padre.



Fuente: Elaboración propia.

2.3. GLOBALIZACIÓN O INTERNACIONALIZACIÓN DEL PAÍS

La adhesión de España a la Unión Europea está modificando sustancialmente las relaciones sociales, económicas, políticas y educativas. A través de la inclusión de un bloque de preguntas en el cuestionario se pretende conocer qué opinan los jóvenes sobre los efectos, las ventajas y las desventajas de la globalización, es decir, qué grado de confianza manifiestan hacia La Unión Europea o si, por el contrario, manifiestan un desinterés por todo cuanto acontece a un nivel supranacional. Es interesante conocer cuáles son las expectativas y las demandas que tienen los jóvenes respecto a la Unión Europea y su vinculación con el sistema educativo.

El estudio llevado a cabo por Prats *et al.* (2001) afirma y concluye que «la mayoría de los jóvenes tiene una visión muy imprecisa y lejana de lo que es

la Unión, una visión que, además, no les concierne a pesar de la importancia que tengan en sus vidas de las decisiones que en ella se vayan a tomar» (pp. 148).

En el cuestionario el primer hecho destacable en todas las preguntas es el alto porcentaje que se decanta por contestar «no lo sé» ante estos enunciados. Este mismo grado de escepticismo se observa en la encuesta, mencionada anteriormente, que aplicó Del Pino Artacho (1998). En ella, la legitimidad de esta institución era relativamente alta, no obstante, ésta tiene un grado de escepticismo apreciable, en torno al 30% de la población que la componía no sólo el grupo de los jóvenes, sino toda la población. En la encuesta de *Jóvenes Españoles 99*, el 55% de los jóvenes encuestados presentaban mucha confianza hacia la Unión Europea, no obstante, no se nos facilita el número de los que no contestan. La tabla 6 representa los porcentajes de respuesta de los jóvenes de nuestra muestra a las distintas cuestiones, relacionadas con la Unión Europea.

Como hemos comentado anteriormente, existe un número importante de respuestas identificadas con la opción de «no lo sé». Sin embargo, para el 54,7% la Unión Europea promueve la paz en Europa aunque un 31,2% contesta que no lo sabe. Un 66,8% opina que la Unión Europea ha incrementado la igualdad entre los ciudadanos y un 56,4% cree que gracias a la Unión, el individuo tiene más oportunidades en la vida. Por otro lado, un 45,8% de los sujetos no sabe si la Unión Europea incrementa los problemas medioambientales y un 35,7% tampoco sabe si la Unión Europea ha creado más empleo en España. También la alternativa de «no lo sé» es la opción mayoritaria con un 44,7% acerca del incremento de la criminalidad en España y su relación con la Unión Europea.

Tabla 6.- Opiniones acerca de la internacionalización del país.

	No lo sé (%)	Acuerdo parcial (%)	Acuerdo total (%)
Unión Europea (UE) promueve la paz en Europa	31,2	34,1	20,6
UE incrementa los problemas medioambientales	45,8	20,4	5,3
UE incrementa la igualdad entre las personas	17,5	43,6	23,2
UE ha contribuido a crear más empleo en mi país	35,7	32,7	14,7
Criminalidad en mi país se ha incrementado debido a la pertenencia a la UE	44,7	7,1	3,4
UE ha incrementado las desigualdades entre las personas de mi país	34	12,1	2,9
Gracias a la UE el individuo tiene más oportunidades en la vida	30	36,5	19,9
Hay suficiente información en la escuela acerca de lo bueno que trae consigo la internacionalización de mi país	23,7	17,3	7,8
Debe animarse a las personas a estudiar en el extranjero	16,1	35,7	23
Hay suficiente información en la escuela acerca de lo malo que trae consigo la internacionalización de mi país	30,8	9,3	2,3
Debe animarse a las personas a trabajar fuera de su propio país	19,3	22,3	8
Es bueno para mi país que estudiantes extranjeros vengan a estudiar aquí	23,7	30,8	27,4
Es bueno para mi país que trabajadores extranjeros vengan a trabajar aquí	21,9	16,9	7,6

Fuente: Elaboración propia.

¿A qué pueden deberse estos altos porcentajes de desconocimiento sobre el tema de la Unión Europea? La razón puede ser que carezcan de información sobre la Unión Europea y la internacionalización del país puesto que un 51,2% afirma que no hay suficiente información acerca de las ventajas de la internacionalización de nuestro país y un 57,6% piensa que tampoco hay suficiente información sobre sus desventajas o sus aspectos negativos. Cabe destacar en las respuestas dadas los altos porcentajes de desconocimiento con un 23,7% en el primer caso y con un 30,8% en el segundo. Se puede esgrimir otra razón más, ¿será que frente a lo lejano o lo remoto los jóvenes valoren mucho más lo cercano, lo próximo, aquello que es más tangible?

¿Cómo actuarían los jóvenes de la muestra ante las posibles ventajas que puede ofrecer la integración en la Unión Europea tales como la movilidad laboral y estudiantil? Un 58,7% se muestra favorable a que se les anime a

estudiar en otros países y un 58,2% acepta de buen grado que estudiantes extranjeros vengan a estudiar a nuestro país. Sin embargo, en el ámbito del trabajo los resultados son de otro calado. La idea de trabajar en el extranjero no es algo que guste mucho, un 50,4% no está de acuerdo en que se les anime para trabajar en otro país, frente al 30,3% que sí lo está. También existe un 53,5% de sujetos que está en desacuerdo con la idea de que trabajadores extranjeros vengan al país; sólo un 24,5% muestra su conformidad y el 21,9% no tiene opinión formada.

Para intentar explicar este conjunto extenso y variado de cuestiones hemos aplicado un análisis factorial, análisis que permite simplificar el fenómeno analizado. Una vez realizado dicho procedimiento estadístico, se han encontrado cuatro factores. El primero lo hemos denominado aspectos positivos de la integración en la Unión Europea, explica el 17,9% de la varianza y está compuesto por las siguientes variables: la Unión Europea ha creado más empleo en mi país, la Unión Europea incrementa la igualdad entre las personas, gracias a la Unión Europea el individuo tiene más oportunidades en la vida, y la Unión Europea promueve la paz en Europa.

El segundo factor, calificado como movilidad en la educación y en el trabajo explica el 15,3% de la varianza y está integrado por el hecho de que debe animarse a las personas a estudiar en el extranjero, a trabajar fuera de su propio país, es bueno para mi país que estudiantes extranjeros vengan a estudiar aquí y que también vengan trabajadores extranjeros a trabajar.

El tercer factor, lo hemos nombrado como aspectos negativos de la integración en la Unión Europea, explica el 12,6% de la varianza y lo forman las siguientes variables: la Unión Europea ha incrementado las desigualdades entre las personas en mi país, la criminalidad en mi país se

ha incrementado debido a la pertenencia a la Unión Europea y la Unión Europea incrementa los problemas medioambientales en Europa.

El último factor, calificado como información sobre las ventajas y desventajas de la Unión Europea explica el 8,8% de la varianza y está compuesto por dos variables: hay suficiente información en la escuela acerca de lo bueno que trae consigo la internacionalización de mi país y hay suficiente información en la escuela acerca de lo malo que trae consigo la internacionalización de mi país. En la tabla 7 presento los índices más importantes del análisis factorial.

Tabla 7.- Factorización sobre la globalización del país.

		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4				
Kaiser-Meyer-Olkin	0,640	% Varianza	17,9	15,3	12,6	8,8			
Test esfericidad (Bartlett)	1537,7	UE ha creado más empleo en mi país	0,697	Sujetos estudiar en el extranjero	0,764	UE incrementa la desigualdad	0,772	Suficiente información sobre lo positivo de la internacionalización	0,871
	0,000	UE incrementa la igualdad entre las personas	0,694	Sujetos trabajar fuera de su país	0,735	Criminalidad aumentada por la UE	0,741		
Sig		Individuo con más oportunidades	0,650	Bueno que vengan estudiantes extranjeros	0,662				
		UE promueve la paz	0,629	Bueno que vengan trabajadores extranjeros	0,533	UE aumenta los problemas medio-ambientales	0,632	Suficiente información sobre lo negativo de la internacionalización	0,855

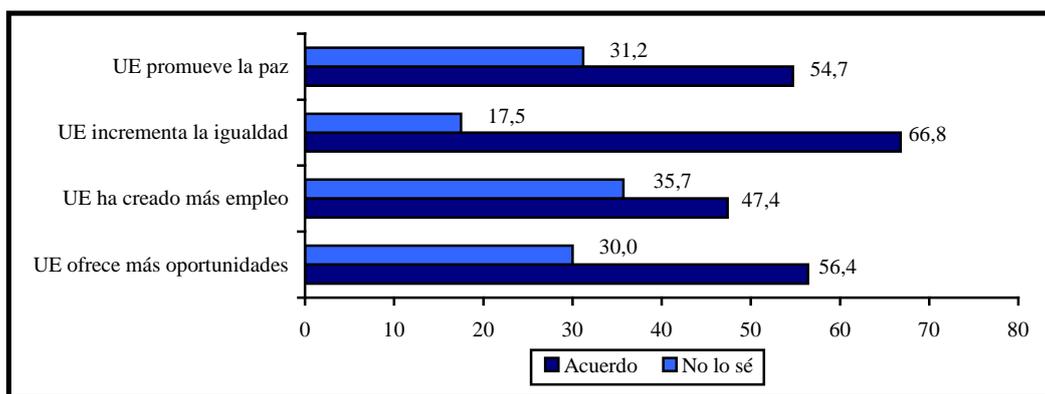
Fuente: Elaboración propia.

2.3.1. ASPECTOS POSITIVOS DE LA INTEGRACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

En el gráfico 17 representamos las cuatro variables que los jóvenes han contestado considerado más positivas. No obstante, no podemos olvidar el

alto porcentaje, en casi todas las afirmaciones superior al 30% de los individuos que no se posicionan. Aparte de este alto porcentaje de respuestas indeterminadas (*no lo sé*), sin duda significativo, existen cuestiones contradictorias. Por ejemplo, creen que la Unión Europea incrementa la igualdad entre las personas pero, sin embargo, hay una notable reticencia ante el hecho de que vengan a nuestro país otros ciudadanos de la Unión Europea a trabajar.

Gráfico 17.- Ventajas de la Unión Europea y de la internacionalización del país. Porcentajes de respuestas afirmativas y de no lo sé.



Fuente: Elaboración propia.

Pero, ¿hay diferencias significativas según sexo, edad, educación, estatus y ocupación de los padres, éxito en la escuela o lugar de residencia? Es la edad, la educación del padre, la estimación del rendimiento académico y la comunidad autónoma la que producen diferencias significativas. Parece que es el alumnado con más de 16 años, que aún permanece en el tramo obligatorio del sistema educativo, los que se muestran más favorables a que la Unión Europea ha contribuido a crear más empleo en el país. No obstante, el porcentaje de indecisos se sitúa por encima del 30% en todas las edades aunque es el colectivo de jóvenes mayores de 16 años los que se muestran más escépticos ante la afirmación de que gracias a la Unión Europea del individuo tiene más oportunidades en la vida.

Los jóvenes cuyo padre tiene estudios básicos o medios no tienen una opinión formada sobre si la Unión Europea promueve la paz (28% de «no lo sé»). A pesar de esto, si nos situamos en un *continuum* que oscile entre tener estudios básicos y poseer una titulación de carácter superior, a medida que ascendemos en el nivel educativo cursado por el padre se incrementan los porcentajes de sujetos que más están en desacuerdo con que la Unión Europea promueva la paz e incluso que el individuo tenga más oportunidades en los distintos ámbitos de la vida. Igualmente, los jóvenes canarios no están tan confiados en esas posibles ventajas que pueda ofrecer la internacionalización del país.

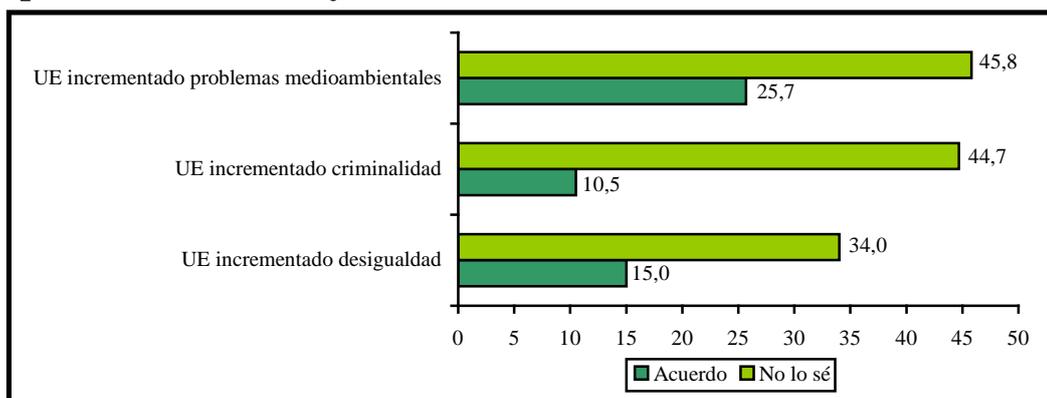
Estos resultados son lógicos si pensamos que Canarias tiene una situación ultraperiférica dentro de la Unión Europea. Además, los padres con estudios superiores pueden tener más información y sus hijos puedan ser estudiantes más críticos y el alumnado con más de 16 años debido a su situación en el sistema, no se muestre muy a favor de esta nueva situación. Además los jóvenes con calificaciones superiores a la media se muestran más convencidos ante la idea de que la Unión Europea promueve la paz.

El estudio realizado por la Fundación *La Caixa*, sólo «un 3% de los jóvenes ven Europa como una opción de futuro mejor, es decir, como un conjunto de posibilidades. Para estos jóvenes, en el futuro Europa va a permitirles tener más opciones» (Prats *et al.*, 2001: 152). Asimismo, «para un 5%, aproximadamente, Europa es igual a beneficio, a efectos positivos. No es una posibilidad (...) sino una realidad tangible. Se sienten Europeos porque perciben Europa como una realidad beneficiosa para ellos» (*ibid.*, pp. 153).

2.3.2. ASPECTOS NEGATIVOS DE LA INTEGRACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

En el gráfico 18 aparece reflejado que el porcentaje mayor de respuesta lo obtiene la indiferencia, alcanzándose porcentajes mayores que cuando anteriormente he tratado los aspectos positivos. En general, el alumnado tiene una actitud indiferente o positiva antes que negativa. Si antes consideraban que la Unión Europea incrementaba la igualdad entre las personas, ahora confirman esa creencia negando, en un 61%, el hecho de que la Unión Europea ha incrementado la desigualdad entre las personas. Además, vuelve a aparecer la edad, las calificaciones y la Comunidad Autónoma como variables discriminantes.

Gráfico 18.- Desventajas de la Unión Europea. Porcentajes de respuestas afirmativas y de no lo sé.



Fuente: Elaboración propia.

En función de la edad, existe en todas las cuestiones un porcentaje importante de jóvenes que optan por la opción de responder «no lo sé», porcentaje que oscila entre el 30,9% y el 61,3% de indiferencia. Así, son los mayores de 16 años los que manifiestan una mayor creencia tanto en que se han incrementado los problemas medioambientales como en que la Unión Europea ha incrementado la desigualdad entre las personas. Sin embargo, son los jóvenes de 14 y 15 años los que manifiestan estar más en

desacuerdo con el incremento de la criminalidad debido a la pertenencia a la Unión Europea; a partir de estas edades, los sujetos se inclinan a estar más de acuerdo.

La estimación del rendimiento escolar también es significativo. Igual que en las cuestiones anteriores, existe un porcentaje importante de sujetos que eligen el «no lo sé» como respuesta. A pesar de ello, son los jóvenes que están por encima del promedio los que tienen una actitud más positiva ante la internacionalización, el resto se manifiestan de forma más escéptica. ¿Será que con la integración en la Unión Europea se amplían sus posibilidades de educación y trabajo? Eso es lo que describiré a continuación. Finalmente, el colectivo de alumnado canario está más convencido que los jóvenes andaluces que, debido a la integración en la Unión Europea, se han incrementado las desigualdades entre las personas del país.

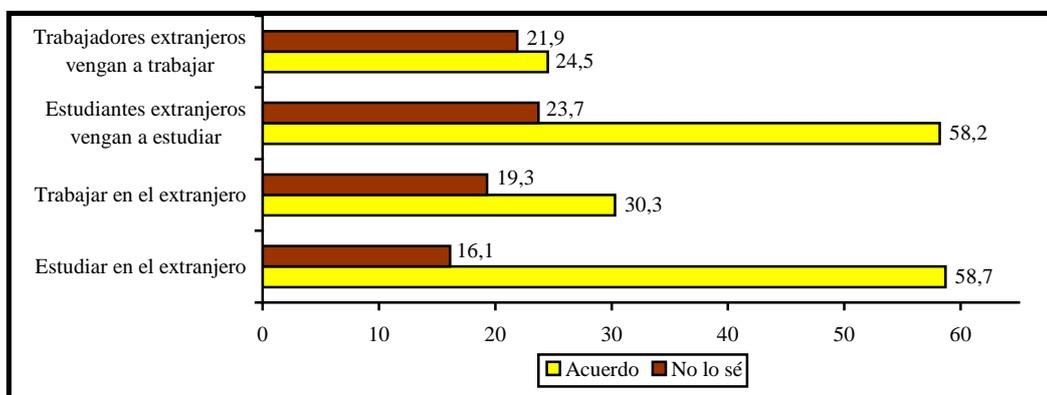
Nos identificamos con la idea recogida en el estudio anteriormente citado en el sentido de que «los jóvenes adolescentes están a favor del proceso de Unión Europea pero un buen porcentaje de ellos, en torno a cuatro de cada diez, ven el proceso con indiferencia y lejanía. No se oponen a él pero tampoco le manifiestan un apoyo expreso» (*ibid.*, pp. 157).

2.3.3. MOVILIDAD EN LA EDUCACIÓN Y EN EL TRABAJO

En este apartado matizaremos aún más la actitud indiferente, positiva o negativa ante la internacionalización que muestran los jóvenes y que aparece recogida en el gráfico 19. El alumnado estima positivo que los estudiantes extranjeros vengán a estudiar a nuestro país, además y en el mismo sentido, debe animarse a los propios españoles para que salgan a estudiar fuera. Sin embargo, cuando se habla de trabajo las condiciones son

bien distintas. El 50,4% de la muestra no considera que deba animarse a las personas a trabajar en el extranjero, se puede interpretar que para trabajar se está mejor en el país de origen. Pero donde se concentra el mayor porcentaje (53,5%) es en el desacuerdo ante el hecho de que los trabajadores extranjeros vengan a trabajar aquí. En resumen, la Unión Europea lleva consigo la igualdad entre las personas, crea más empleo, ofrece mayores posibilidades de movilidad a los estudiantes pero, cuando se trata del trabajo y lo que lleva asociado, esa actitud positiva o indiferente se torna más negativa.

Gráfico 19.- Movilidad en la educación y en el trabajo. Porcentajes de respuestas afirmativas y de no lo sé.



Fuente: Elaboración propia.

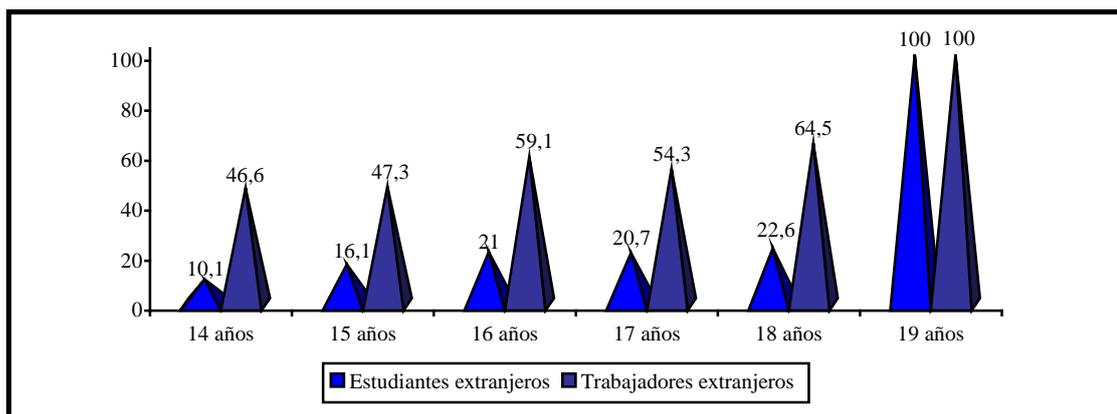
El estudio de la *Fundación La Caixa* también intentó indagar sobre si los jóvenes creen que la Unión Europea ofrecerá más oportunidades de trabajo, destacando que «el número de los que no contestan se eleva hasta el 30%, pese a tratarse de una cuestión que en principio podía percibirse como posible» (pp. 174). En otro de los apartados de este estudio se describe cómo el caso más llamativo es el comportamiento de la respuesta en relación con la prohibición de entrada de inmigrantes mientras haya paro. Uno de cada cuatro escolares está indeciso, uno de cada tres está en desacuerdo y la tendencia es que uno de cada tres esté de acuerdo (pp. 207).

El estudio de *Jóvenes Españoles 99* recoge como la «actitud de los españoles -y de los jóvenes en particular- es favorable, más favorable que la media europea, a la aceptación de extranjeros en nuestro país, a la aceptación de gente de otra nacionalidad y raza» (Elzo *et al.*, 1999: 97). Sin embargo, cuando esas generalizaciones se concretan en aspectos más tangibles, esas actitudes favorables se tornan diferentes, es decir, «otra cosa es la defensa de la cuota de puestos de trabajo que se considera nos pertenece a los españoles y que se hace duro repartir con los inmigrantes extranjeros. Eso es lo que probablemente piensa el 25% de los jóvenes (de 15 a 29 años, donde muchos ya están en el mercado de trabajo) de la encuesta del CIS del 97, que piensan que tenemos demasiados extranjeros. Y lo que expresamente declara ahí el 43% en su acuerdo con que los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles» (*ibid.*). Por tanto, «una cosa es la aceptación de que haya extranjeros que vivan entre nosotros y otra, más específica, que se plantea cuando esos extranjeros compiten con nosotros en el mercado de trabajo» (*ibid.*).

No obstante, estas afirmaciones son bastante generales y hay que matizarlas en función de las características sociológicas de la muestra. Los datos muestran que conforme aumenta la edad de los sujetos objeto de estudio existe una mayor disconformidad con la idea de que vengan estudiantes extranjeros pero, sobre todo, con la llegada de trabajadores extranjeros para que trabajen en el país. Los que están más a favor son quienes tienen menos de 16 años. Esta cuestión aparece representada en el gráfico 20. Esta valoración de los jóvenes, ¿puede ser porque conforme se van haciendo más mayores perciben el desempleo como una situación problemática y creen que con la llegada de extranjeros para trabajar se pueda producir un descenso del número de empleos por los que poder optar?

Por otro lado, son las chicas las que se muestran más favorables que los chicos (63,4% vs. 53,1%) en la idea de animar a las personas a estudiar en el extranjero y que vengan trabajadores extranjeros. Asimismo, aquellos sujetos cuyos padres tienen estudios de carácter superior están más de acuerdo con la última afirmación y, por el contrario, los que tienen estudios básicos más en desacuerdo.

Gráfico 20.- Es bueno para mi país que tanto estudiantes extranjeros como trabajadores extranjeros vengan a estudiar y a trabajar aquí por edad. Porcentajes de respuesta negativa.



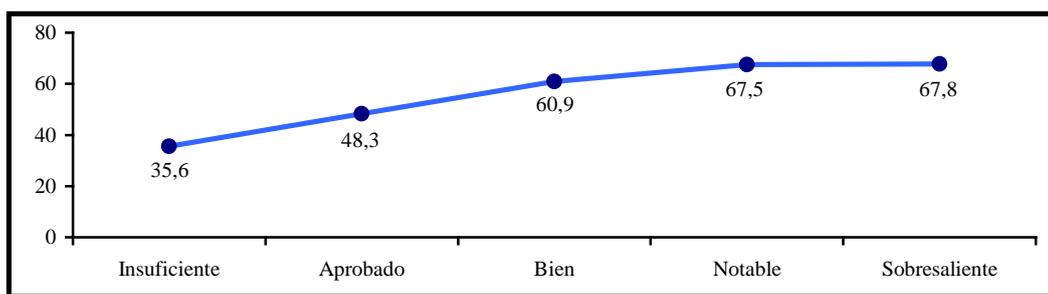
Fuente: Elaboración propia.

Ante estos datos, cabe plantearse ¿puede ser que los chicos, que piensan dejar de estudiar en mayor proporción que las chicas, se encuentren con la dura realidad de la escasez de puestos de trabajo y piensen que la llegada masiva de extranjeros ayude a que esos escasos empleos disminuyan todavía más? ¿Se tiene la creencia o la percepción de que un buen nivel educativo ayuda a conseguir un mejor puesto de trabajo y aquellos que solamente tienen estudios básicos vean limitadas sus posibilidades de competir con otros por un empleo?

La estimación del rendimiento académico y la titularidad del centro aporta resultados significativos. El colectivo de jóvenes con mejores notas,

normalmente chicas, muestran mejor disposición a estudiar y trabajar fuera y que vengan trabajadores extranjeros al país. (Véase gráfico 21). También es notorio que el alumnado de los centros privados-concertados están más a favor para irse a estudiar a otro país extranjero. Finalmente, son los jóvenes canarios quienes están más disconformes con la llegada tanto de estudiantes como de trabajadores extranjeros.

Gráfico 21.- Debe animarse a las personas a estudiar en el extranjero por calificación. Porcentajes de respuestas afirmativas.



Fuente: Elaboración propia.

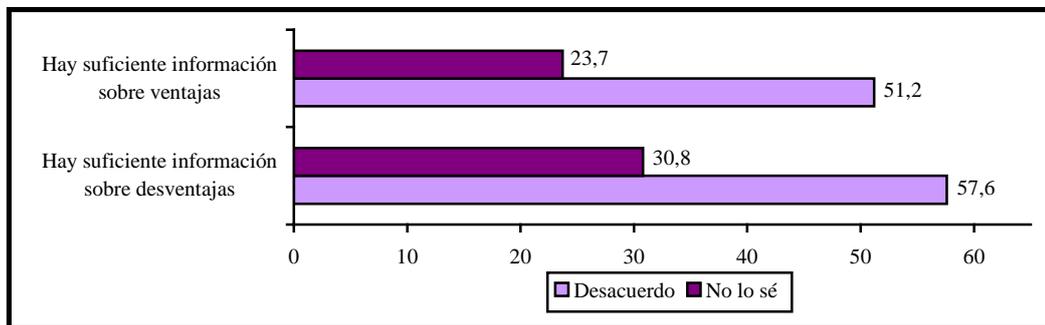
2.3.4. INFORMACIÓN SOBRE LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA UNIÓN EUROPEA

Los jóvenes creen que no tienen suficiente información ni de las ventajas ni de las desventajas de nuestra pertenencia a la Unión Europea aunque parece que hay menos información sobre las desventajas. ¿Será por eso que los jóvenes muestran esa actitud positiva o indiferente? (Véase gráfico 22)

Los más críticos ante la falta de información tanto sobre los aspectos buenos como malos o los que contestaron más en desacuerdo a estas cuestiones son los jóvenes andaluces, menores de 16 años, de colegios privados-concertados, con calificaciones superiores a la media (bien, notable y sobresaliente), cuyos padres tienen estudios universitarios y con ocupación dentro del grupo de los profesionales de cuello blanco.

Concluimos destacando que otros estudios también señalan la importancia de la valoración del proceso de integración en la Unión Europea, en sus niveles socioeconómicos y culturales, indicando que, «a medida que se eleva el nivel de estudios y profesional de las familias, es decir, cuanto más elevada son las formas de capital (simbólico, económico, cultural, etc.), más elevada es la valoración del proceso de la UE» (Prats Cuevas *et al.*, 159). Además, enfatizan que «debe señalarse que también se da un grupo de alto status con una actitud crítica y distante hacia este proceso» (*ibid.*)

Gráfico 22- Información sobre la internacionalización. Porcentajes de respuestas negativas y de no lo sé.



Fuente: Elaboración propia.

3. CONSTRUCCIONES DE LOS SUJETOS

3.1. CIUDADANÍA EDUCATIVA

3.1.1. CUALIDADES IMPORTANTES PARA TRIUNFAR EN LA ESCUELA

En este apartado identificamos y describimos cuáles son las características más valoradas por los jóvenes como imprescindibles para triunfar en la escuela y cuál es la fe que tienen depositada en el sistema educativo. Las cuestiones que el alumnado debía valorar estaban referidas a varios

aspectos: por un lado, éstas se centran en el esfuerzo y las cualidades personales, como ser constante en el trabajo, el talento y las habilidades personales, ambición y voluntad de competir con otros, actitud positiva ante el trabajo escolar, rápida capacidad de adaptación y ser popular entre los amigos; por otro, aspectos sobre la familia como tener padres ricos o padres con buena educación y, finalmente, cuestiones sobre el profesorado: comportarse como éste quiere.

Según Elzo (2000: 192) «desde 1984 aumenta la proporción de jóvenes que dicen tener confianza en el sistema de enseñanza, pasando de un 41% el año 1984 al 63% en 1999. (...) La escuela, después de las organizaciones de voluntariado, es la institución social en la que más confían los adolescentes». El estudio de *Jóvenes Españoles 99* (Elzo *et al.*, 1999: 164) viene a confirmar que la institución más fiable y estimada de la sociedad es la escuela, el sistema de enseñanza. Pero, a pesar de esto, «hay que señalar que los jóvenes estudian fundamentalmente para conseguir un título y obtener un trabajo. Es, pues, la razón instrumental la que prima» (Elzo, 2000: 193). Es decir, se puede pensar que los jóvenes estudian por motivos pragmáticos puesto que lo que más valoran es la obtención del título que se les otorga al concluir cada una de las etapas educativas, siendo ésta una de las razones más importantes por las cuales los jóvenes desean estudiar.

Por tanto, los jóvenes tienen dos motivaciones importantes para estudiar: titular y conseguir un empleo. Sin embargo, algunos estudios del tema han puesto de manifiesto que esta situación ha desencadenado en una inflación de títulos escolares que tiene otras consecuencias: «(...) la inflación provoca devaluación del título en el mercado de trabajo. Lo que a su vez convierte la acumulación de títulos escolares en un círculo vicioso: si ahora valen menos, hay que acumular más para tener la misma cantidad que se tendría sin devaluación. Lo que a su vez aumenta la cantidad de titulados y vuelve

a devaluar los títulos... en una competición con las cartas marcadas» (Martín Criado, 1998: 125).

Para conseguir titular y triunfar en los distintos niveles educativos, ¿es necesario poseer algunas características personales que les capaciten para conseguirlo o también es necesario tener unas condiciones económicas, culturales y familiares adecuadas? A través de nuestra investigación pretendemos identificar si existen características ideales para el éxito en la escuela.

Al analizar los datos proporcionados por los jóvenes encuestados volvemos a detectar una característica fundamental: su conciencia meritocrática. Otorgan mucho valor y mucha importancia a las propias cualidades personales para triunfar en la escuela por encima de la valoración positiva de otros aspectos familiares que también pueden determinar el éxito escolar. En la tabla 8 señalo la importancia que otorgan a las distintas características.

Tabla 8.- Características importantes para triunfar en la escuela. Porcentaje de respuestas afirmativas.

	%
Diligencia	97,6
Actitud positiva ante el trabajo escolar	94,4
El talento y las habilidades personales	80,3
Rápida capacidad de adaptación	78,2
Comportarse como el profesorado quiere	72,7
Ambición y voluntad de competir con otros	53,2
Padres con una buena educación	47,2
Ser popular entre los compañeros	17,1
Padres ricos	8,6

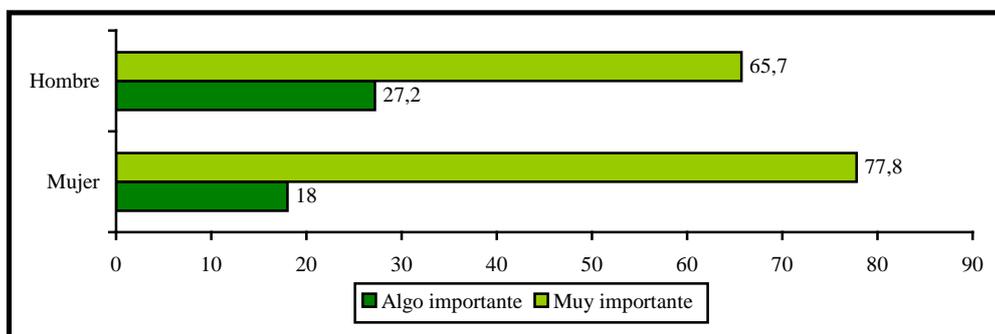
Fuente: Elaboración propia.

Esa conciencia meritocrática se manifiesta en la importancia que los jóvenes de la muestra le dan a cuestiones tales como la diligencia o el ser

constante en el trabajo, la actitud positiva ante el trabajo escolar, el talento y las habilidades personales e incluso la rápida capacidad de adaptación. Todas estas cuestiones son valoradas de forma positiva por encima del 75%. Afirmaciones como comportarse como el profesorado quiere, la ambición y la voluntad de competir con otros, padres con una buena educación, ser popular entre los compañeros y tener unos padres ricos descienden en importancia, sobre todo las dos últimas, con un 17,1% y 8,6% de valoración positiva, respectivamente.

Al cruzar estas variables con el sexo, la educación del padre, el tipo de centro, la comunidad autónoma y la estimación del rendimiento académico obtenemos resultados significativos. Con respecto al sexo, las chicas valoran con más intensidad y mayor carga emocional la importancia de ser constante en el trabajo (81% vs. 72,3% de los chicos) y tener una actitud positiva ante el trabajo escolar. En esta última cuestión, las diferencias por sexo son todavía más reveladoras; hago una representación de las mismas en el gráfico 23.

Gráfico 23.- Importancia de tener una actitud positiva ante el trabajo escolar por sexo.

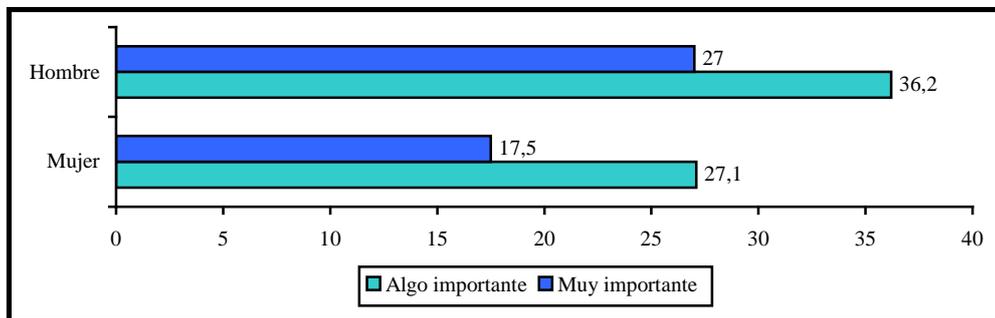


Fuente: Elaboración propia.

Las chicas valoran como más importante para triunfar en la escuela que los chicos el talento y las habilidades personales (80,4% vs. 79,9%) y

comportarse como el profesorado quiere (75,8% vs. 69,3%), aunque la valoración porcentual en estas dos cuestiones no varía de forma considerable. Sin embargo, las mayores diferencias, muy significativas en función del sexo, aparecen en dos aspectos: los chicos responden con mayor intensidad y mayor carga emocional a la importancia de ser popular entre los compañeros (23,1% vs. 12,2%) y a la necesidad de la ambición y la voluntad de competir. Esta valoración, en función del sexo, queda ilustrada en el gráfico 24.

Gráfico 24.- Importancia de la ambición y la voluntad de competir con otros por sexo.



Fuente: Elaboración propia.

Los datos indican que el tener una familia rica no es determinante (87,4%) para poder triunfar en la escuela. Sin embargo, sí consideran en un 47,2% que es importante o muy importante tener unos padres con buena educación aunque un 44,6% le conceden poca o ninguna importancia. De nuevo, existen diferencias muy significativas en función del sexo. Son los chicos, con un 13,2%, los que consideran como importante o muy importante tener unos padres ricos para conseguir éxito en la escuela. También los chicos consideran como algo más importante que las chicas tener unos padres con buena educación (50,8% vs. 44,3%). ¿Podemos pensar que, tanto chicos como chicas, valoran mucho más el capital cultural de su familia que el económico, aunque aquí sean los chicos los que le otorgan una mayor importancia a la cuestión monetaria?

En función de estos resultados, ¿se puede pensar que la idea de meritocracia está más presente en las chicas que en los chicos, sobre todo por la importancia otorgada a la constancia, al tener actitudes positivas en la educación, al talento y las habilidades personales y a comportarse como el profesorado quiere? Tras esos ideales, más presentes en las jóvenes ¿no se podría identificar que existen otra serie de valores también importantes como el esfuerzo y la perseverancia para tener éxito en la escuela? Con respecto a los chicos, ¿puedo concluir que los ideales a través de los que pretenden conseguir el triunfo en los centros educativos se asemeja más con la ambición y la competición dentro del sistema, valor éste muy importante en nuestra sociedad actual globalizada? La investigación de *Jóvenes Españoles 99* refleja como «los chicos están algo más que ellas por el liberalismo económico» (Elzo *et al.*, 1999: 104).

La educación del padre y el tipo de centro educativo también son significativos al cruzarlos con la importancia otorgada a la ambición y la competición. Por un lado, a medida que sube la titulación alcanzada por el padre también el alumnado valora como más importante la necesidad de competir en el sistema educativo. Por otro lado, es el alumnado de los centros privados-concertados los que consideran como cualidad más importante la ambición y la competición.

Finalmente, la estimación del rendimiento académico, medida a través de las calificaciones, también es significativo al cruzarlo con la constancia en el trabajo y la rápida capacidad de adaptación. El alumnado que se autovalora con las mejores notas también se inclina hacia esa constancia en el trabajo; a medida que el alumnado cree tener peores notas también piensa que es menos constante en el trabajo escolar. Los resultados son iguales para la rápida capacidad de adaptación. Como analizaré más adelante, son

las chicas las que dicen obtener mejores resultados escolares que los chicos. Por tanto, ¿puedo interpretar que son las chicas las que más se identifican con el hecho de ser constante en el trabajo?

3.1.2. SITUACIÓN PERSONAL RESPECTO A LA EDUCACIÓN

En este apartado pretendemos analizar cuáles son las características que los individuos de la muestra se atribuyen a sí mismos para describir su situación personal con respecto a la educación. También intentaremos identificar si las características que el alumnado consideró como importantes para triunfar en la escuela las tienen incorporadas en sus prácticas diarias en el centro escolar.

Estudiaremos la valoración de cuestiones tales como estudiar duro para triunfar en la escuela, no tener las capacidades que la escuela presupone, ser ambicioso y no tener problema para competir con los compañeros/as, tener una actitud positiva ante el trabajo escolar, ser capaz de aprender cosas nuevas rápidamente, mis opiniones son respetadas por el profesorado, ser popular entre los compañeros/as, tener grandes aspiraciones con respecto a la educación y la calificación del rendimiento actual. En la tabla 9 muestro el acuerdo parcial y total de los jóvenes andaluces y canarios sobre estas cuestiones.

Tabla 9.- Autopercepción respecto a la educación. Porcentaje de respuestas afirmativas.

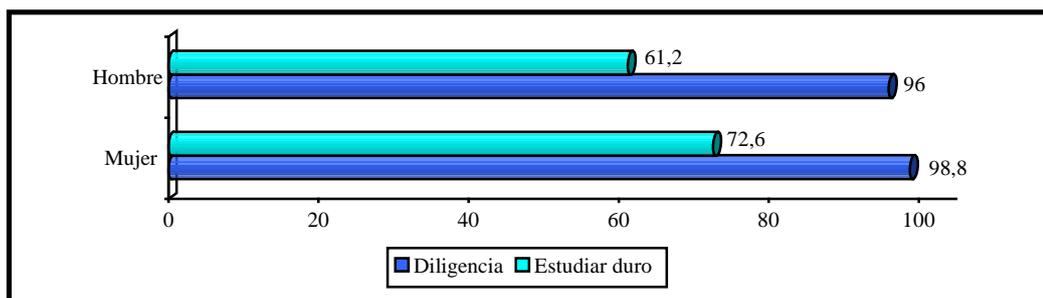
	%
Tengo una actitud positiva ante el trabajo escolar	79,8
Soy capaz de aprender cosas nuevas rápido	73,7
Estudio duro para triunfar en la escuela	67,3
Tengo grandes aspiraciones con respecto a mi educación	63,5
El profesorado respeta mis opiniones	60,5
Soy popular entre mis compañeros/as	39,1
Soy ambicioso y no tengo problema para competir con mis compañeros	33,8
Yo no tengo las capacidades que la escuela presupone	19,9

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 9 podemos observar que un 79,8% afirma tener una actitud positiva ante el trabajo escolar y ser capaz de aprender cosas nuevas rápido (73,7%). Además, un 67,3% del alumnado asegura estudiar duro para triunfar en la escuela, tener grandes aspiraciones con respecto a su educación (63,5%) y manifiesta que el profesorado respeta sus opiniones, con un 60,5% de acuerdo; cualidades como la popularidad entre los compañeros, la ambición y la competición, junto con creer no poseer cierto tipo de capacidades, descienden en importancia. Estas son las características que se atribuyen a sí mismos como las que mejor definen su situación respecto a la educación pero, ¿se corresponden éstas con las que anteriormente señalaron como importantes para triunfar en la escuela?

La primera cualidad importante para triunfar en la escuela era la diligencia o la constancia en el trabajo pero, ¿realmente ésta se lleva a la práctica y se estudia duro para triunfar en la escuela? El gráfico 25 muestra las diferencias existentes entre el ideal y la realidad. Como se puede observar, no existe una correspondencia total entre lo que se considera importante y lo que cada uno hace en la realidad. Son las mujeres las que en mayor porcentaje (98,8%) consideran importante la cualidad de ser constante en el trabajo y quienes en mayor proporción lo llevan a la práctica.

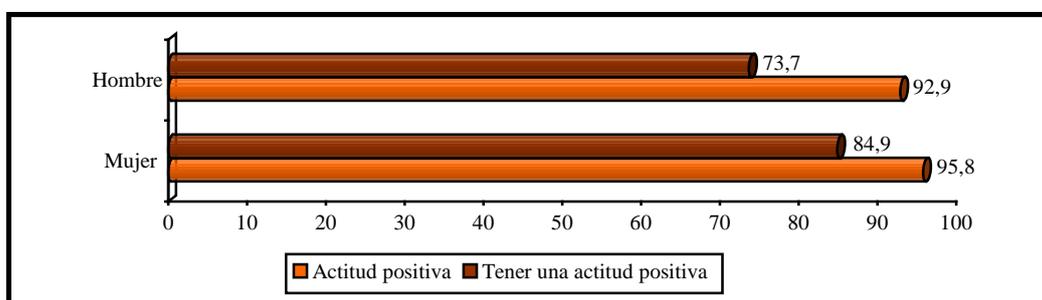
Gráfico 25.- Importancia de la diligencia y estudiar duro para triunfar en la escuela. Porcentajes por sexos.



Fuente: Elaboración propia.

Otra cuestión que se valora como importante es tener una actitud positiva ante el trabajo escolar (94,4%) pero, ¿realmente el alumnado de esta muestra manifiesta tenerla? Ocurre algo similar a la cuestión anteriormente expuesta, la consideran importante pero no todos la tienen en la práctica. De nuevo, las chicas tienen incorporada en su práctica diaria, en mayor proporción que los chicos esa actitud positiva. Se puede observar en el gráfico 26.

Gráfico 26.- Importancia de una actitud positiva y tener una actitud positiva. Porcentajes por sexos.



Fuente: Elaboración propia.

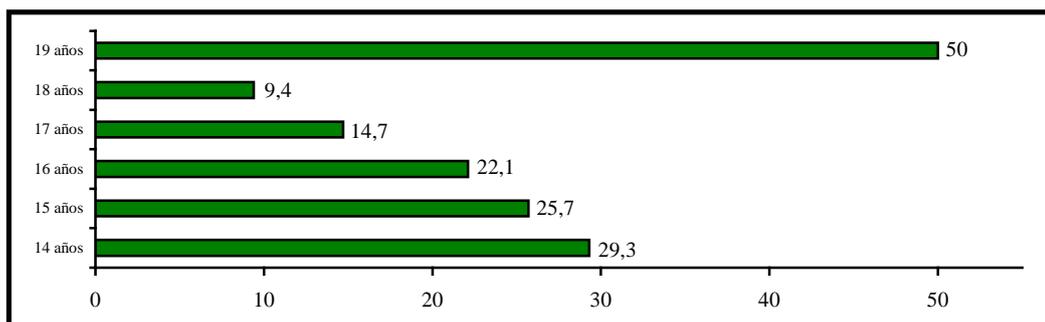
En el apartado anterior describimos como para el alumnado la popularidad entre los compañeros no era una de las características más importantes para triunfar en la escuela. Corroboramos como sólo un 39,1% está de acuerdo con este aspecto. Además, señalamos que la respuesta a esta cuestión es

bastante dispersa y un 29% se posiciona indiferente en el apartado de «no lo sé». Por tanto, se puede concluir que esta cuestión no es muy relevante para el alumnado de esta muestra.

Sin embargo, algunas de estas afirmaciones son significativas en función del sexo. Los chicos se inclinan más hacia la idea de ser ambiciosos y no tener ningún problema para competir con los compañeros. No obstante, son las chicas las que consideran más importante tener una actitud positiva ante el trabajo escolar. También, son las chicas las que consideran con más intensidad y mayor carga emocional que el profesorado respeta sus opiniones (70% vs. 49,5%). Como se puede comprobar, los valores con los que se identifican los chicos y las chicas son bastante diferentes unos de otros.

La edad es otra variable que determina la existencia de aspectos significativos. El alumnado de 14, 15 y 16 años se manifiesta más a favor de estudiar duro para triunfar en la escuela; sin embargo, a medida que ascendemos en la edad cronológica del alumnado, se manifiesta más en desacuerdo con esta idea. No obstante, a la edad de 19 años encontramos un 50% de acuerdo total aunque si recordamos sólo había en la muestra dos sujetos, como se muestra en el gráfico 27.

Gráfico 27.- Estudio duro para triunfar en la escuela. Porcentajes de acuerdo total por edad.

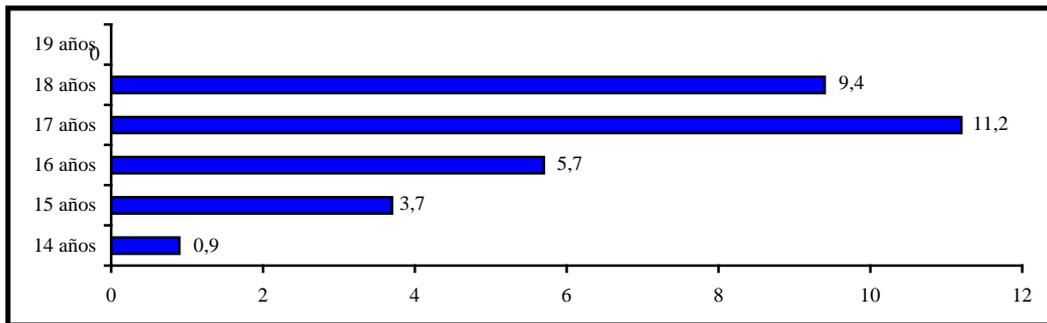


Fuente: Elaboración propia.

Los jóvenes mayores de 17 años están más de acuerdo con no tener las capacidades que la escuela presupone. También el alumnado de menor edad se posiciona más positivamente con la idea de aprender cosas nuevas rápidamente, es decir, conforme avanzamos en la edad el alumnado manifiesta en menor medida esa facilidad de aprendizaje. Finalmente, la edad determina cuestiones significativas relacionadas con tener grandes aspiraciones educativas; a medida que avanzamos en la edad del alumnado decrece la importancia otorgada a esta afirmación, tal y como se representa en el gráfico 28.

Tanto la educación del padre como la de la madre influyen significativamente en la situación personal de los encuestados con respecto a la educación. El alumnado, cuyos padres y madres tienen estudios de carácter superior (Diplomatura, Licenciatura y Doctorado) están más disconformes con la idea de no tener las capacidades que la escuela presupone; por el contrario, los estudiantes cuyos padres tienen estudios básicos o medios se muestran más favorables.

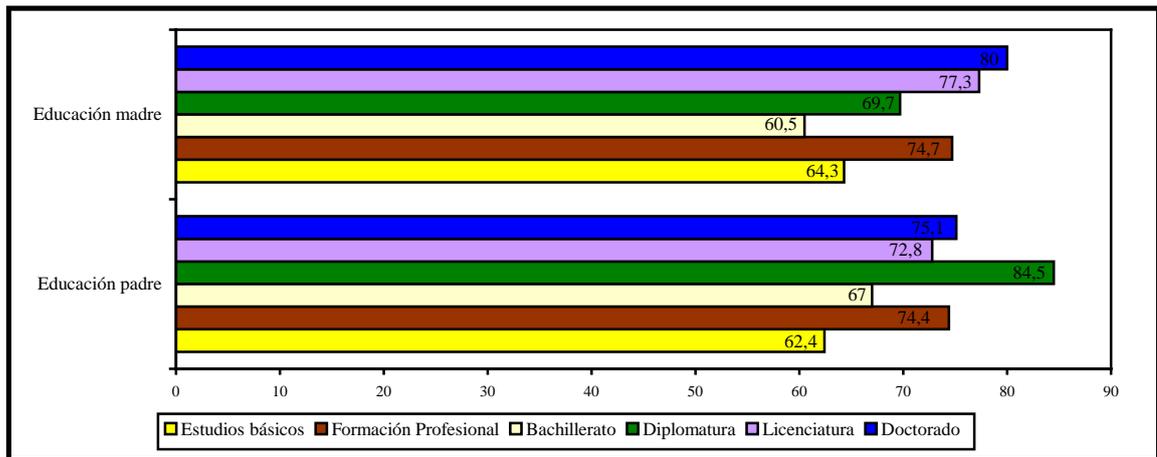
Gráfico 28.- Tengo grandes aspiraciones con respecto a mi educación. Porcentajes de desacuerdo total por edad.



Fuente: Elaboración propia.

Independientemente de los estudios de los padres, parece que un número muy importante de sujetos tienen grandes aspiraciones educativas, no obstante, cabe hacer algunas matizaciones. Los mayores porcentajes de respuestas indiferentes de «no lo sé» se sitúa en la escala de estudios básicos y Bachillerato, sin embargo, en Formación Profesional los indecisos son muy pocos. Otra apreciación es que, aunque todos parecen tener grandes aspiraciones educativas, éstas aumentan conforme al nivel de estudios de los padres y madres. De nuevo, si miramos en Formación Profesional el porcentaje es algo más elevado que en el Bachillerato (Véase gráfico 29).

Gráfico 29.- Tengo grandes aspiraciones con respecto a mi educación. Porcentajes de respuesta afirmativa según la educación del padre y de la madre.

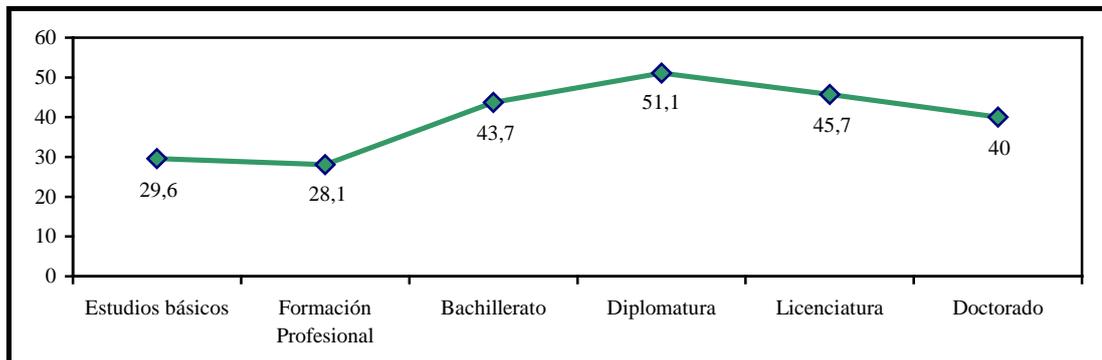


Fuente: Elaboración propia.

En función de la educación del padre, es destacable que a mayor nivel educativo del padre existe mayor acuerdo con el hecho de aprender cosas nuevas rápidamente. La importancia otorgada a la ambición y a la competición con los compañeros es significativa con la educación del padre pero no con la de la madre. Se puede apreciar mayores acuerdos conforme aumenta el nivel educativo del padre aunque existe un 60% de desacuerdo con la idea de competir en aquellos estudiantes cuyos padres tienen estudios de Doctorado, tal como se muestra en el gráfico 30.

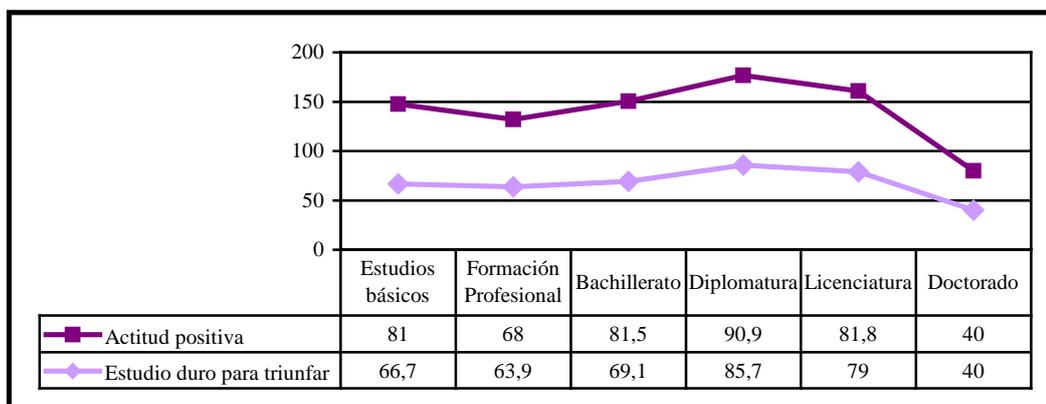
Es curioso observar como la educación de la madre no es significativa con la idea de competición dentro del sistema escolar; sin embargo, sí es explicativa con otros tipos de cuestiones representativas de otros valores distintos del anterior como, por ejemplo, la idea de estudiar duro para triunfar en la escuela y el tener una actitud positiva ante el trabajo escolar. El consenso con ambas cuestiones es muy elevado independientemente del nivel educativo de la madre aunque, según podemos apreciar en el gráfico 31, se acentúa de forma considerable en los niveles de estudios correspondientes a Diplomatura y Licenciatura.

Gráfico 30.- Soy ambicioso y no tengo problema para competir con mis amigos. Porcentajes de respuestas afirmativas según la educación del padre.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 31.- Estudio duro para triunfar en la escuela y tengo una actitud positiva ante el trabajo escolar. Porcentajes de respuestas afirmativas según la educación de la madre.



Fuente: Elaboración propia.

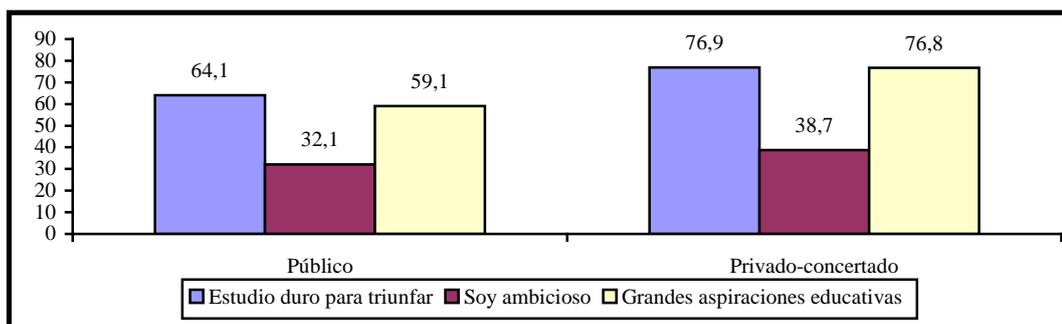
En función de todos estos datos, ¿se puede interpretar que las diferencias de género están todavía presentes en la socialización familiar y que éstas se manifiestan de forma distinta si atendemos a la educación del padre y de madre? Esa socialización familiar, ¿conlleva la interiorización de valores e ideales diferentes en función del sexo?

Según pone de manifiesto Elzo (2000: 24-25) es necesario distinguir entre las relaciones que los hijos mantienen con su padre y las que mantienen con

su madre puesto que esta decisión apuesta por privilegiar el análisis de las relaciones de los hijos con cada progenitor en vez de hacerlo con la familia como conjunto. Por otro lado, el autor sigue interrogándose si no habría que distinguirse también las relaciones de los chicos con sus padres según su sexo, es decir, según sean hijos o hijas. En definitiva, habría que cuestionarse si los diferentes tipos o modelos de padres y madres presentados por Javier Elzo en este libro no repercuten de forma diferente según la forma como se relacionan con sus hijos.

En función del tipo de centro, el alumnado perteneciente a centros privados-concertados considera en un 76,9% estudiar duro para triunfar en la escuela frente al 64,1% de los centros públicos. Además, consideran en un 76,8% tener grandes aspiraciones educativas frente al 59,1% de los jóvenes pertenecientes a los centros públicos. También el 38,7% de los centros privados-concertados se identifica más con la idea de ser ambicioso y de competir dentro del sistema educativo. Sin embargo, el porcentaje es mayoritario en los centros públicos en relación a no poseer las capacidades que la escuela presupone (22,6% vs. 11,4%), como se detalla en el gráfico 32.

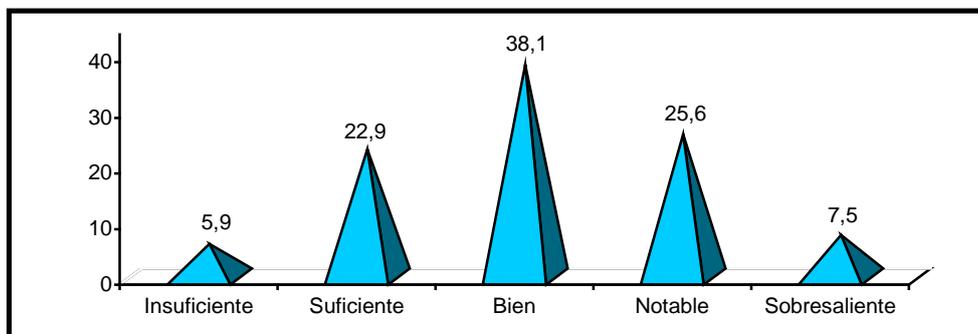
Gráfico 32.- Estudio duro para triunfar en la escuela, soy ambicioso y no tengo problema para competir con mis compañeros y tengo grandes aspiraciones con respecto a mi educación. Porcentajes de respuestas afirmativas por tipo de centro.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se pidió a los jóvenes que calificaran su rendimiento actual en una escala que oscilaba desde el insuficiente al sobresaliente. Gráficamente, los resultados quedarían como se muestra a continuación:

Gráfico 33.- Estimación del rendimiento académico del alumnado. Porcentajes.



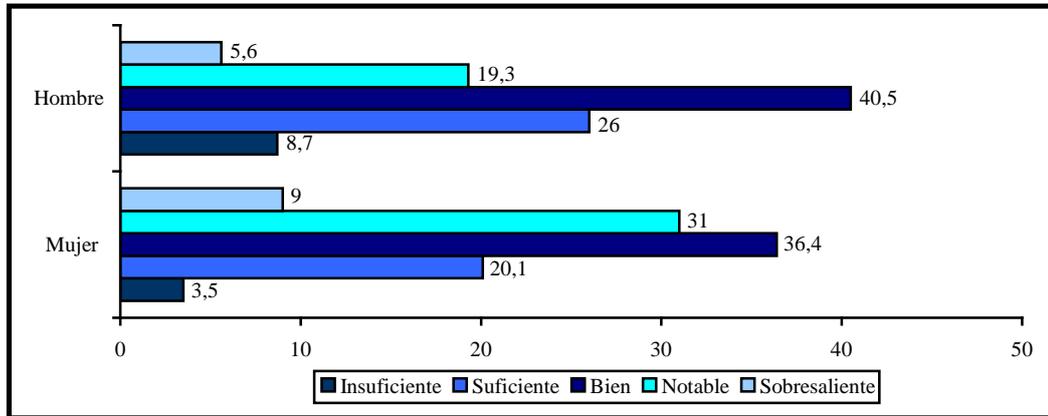
Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que la distribución de las calificaciones se asemeja bastante a la curva normal. Si la calificación la cruzamos con el sexo, la edad, la educación y profesión del padre y de la madre, así como con el tipo de centro y la comunidad autónoma, obtenemos resultados significativos. En función de la edad, el alumnado de 14 y 15 años se autovalora con calificaciones entre el sobresaliente y el notable; con 16 años los porcentajes superiores se dan entre el notable y el bien; a partir de esa edad, el alumnado encuestado percibe su rendimiento académico entre el aprobado y el suspenso.

Si atendemos al sexo, son las chicas las que dicen obtener mejores resultados escolares: 9% cree obtener sobresaliente en su rendimiento, 31% notable y sólo un 3,5% insuficiente. Sin embargo, la estimación de los chicos varía: 5,6% se califica de sobresaliente, 19,3% con notable y un 8,7% con insuficiente. En efecto, según Elzo (2000: 53) las calificaciones escolares son notoriamente mejores en las mujeres que en los hombres. De

esta constatación dejamos constancia en el gráfico 34, donde se exponen los resultados por sexo.

Gráfico 34.- Calificación del rendimiento académico por sexo.



Fuente: Elaboración propia.

Los datos indican que la influencia que ejerce el estatus laboral de los padres en el éxito escolar de sus hijos, calificado a través de una nota, no es de importancia; tanto los hijos de padres que gozan de un empleo como los desempleados presentan unos resultados estadísticamente muy similares. Quizá, los hijos de padres empleados presentan un índice menor de «insuficiente». Sin embargo, sí existen diferencias significativas según la educación de ambos.

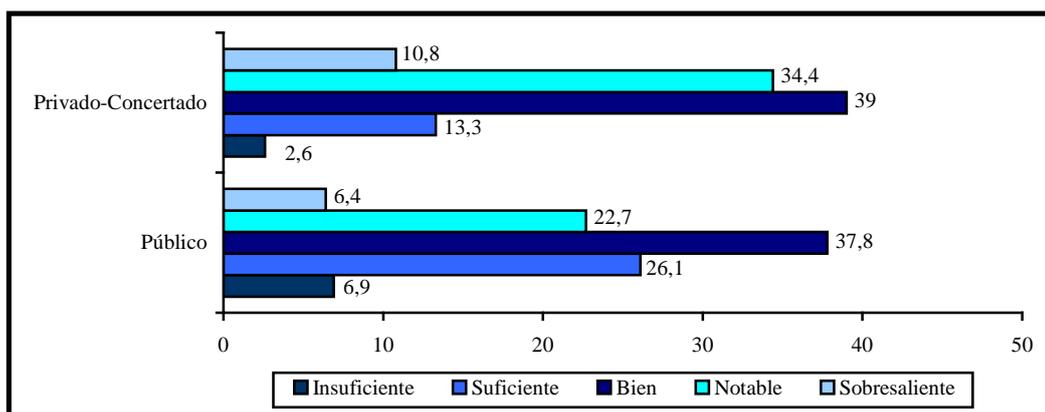
El nivel educativo del padre indica que aquellos que tienen únicamente los estudios básicos, la estimación de la nota se sitúa entre el bien, el aprobado y el más alto porcentaje de suspensos (9,4%); si poseen estudios de Formación Profesional o Bachillerato, la calificación oscila entre el bien y el notable; quienes tienen una Diplomatura, Licenciatura o Doctorado la calificación va desde el bien hasta el sobresaliente, pero con la peculiaridad de que el porcentaje en la calificación de «bien» desciende y aumenta tanto los porcentajes del notable como del sobresaliente. También es destacable comentar que a medida que se asciende en la titulación alcanzada,

desciende el número de sujetos que creen tener calificaciones por debajo del «bien» y aumenta el porcentaje en el «sobresaliente».

El nivel educativo de la madre aporta planteamientos muy similares a los expresados anteriormente. Si los estudios alcanzados son solamente los básicos, se da el más alto porcentaje de estimación en la calificación de «suspense» (8,5%) y un rendimiento entre el aprobado y el bien; si la madre tiene estudios equivalentes a Formación Profesional o Bachillerato, la valoración en cuanto a la nota oscila entre el bien y el notable; si se ha conseguido una Diplomatura o Licenciatura, los porcentajes mayoritarios se concentran en el notable y el sobresaliente, aumentando la autovaloración de sobresaliente a medida que el nivel educativo de la madre es más elevado y descendiendo la calificación de suspense. Sin embargo, si los estudios alcanzados son los de Doctorado, aquí los individuos no estiman su calificación en «suspense» pero tampoco en sobresaliente, como cabría esperar, la calificación la valoración entre aprobado, bien y notable.

El tipo de centro es otra variable que establece diferencias significativas. El colectivo de jóvenes encuestados pertenecientes a los centros públicos poseen un porcentaje más alto de «suspensos» que el alumnado de los centros privados-concertados (6,9% vs. 2,6%) y también de «aprobados» (26,1% vs. 13,3%); a la inversa, los porcentajes en las calificaciones de bien, notable y sobresaliente son mayores en el colectivo perteneciente a los centros privados-concertados, cuyos resultados están representados en el gráfico 35. Si nos centramos en la Comunidad Autónoma, los resultados obtenidos reflejan que el alumnado canario tiene un 4,3% de suspensos frente al 7% en Andalucía. Sin embargo, en Andalucía el alumnado se autovalora por encima de sus compañeros canarios en el sobresaliente (9,6% vs. 4,6%). En el resto de las calificaciones los porcentajes están distribuidos de forma más o menos homogénea.

Gráfico 35.- Calificación del rendimiento académico por tipo de centro.



Fuente: Elaboración propia.

3.2. CIUDADANÍA DEL MERCADO DE TRABAJO

En el presente apartado se exponen los resultados relacionados con las opiniones y valoraciones frente al trabajo. Estos resultados se han estructurado en tres partes: primero, opiniones generales sobre el trabajo; segundo, características importantes para triunfar en él y, finalmente, características fundamentales o necesarias en la elección del mismo.

3.2.1. OPINIONES GENERALES SOBRE EL TRABAJO

La familia, según hemos comentado anteriormente, ocupa un lugar importante en la vida de los jóvenes de esta muestra y piensan, en un 76,2% que ésta influye de forma decisiva en el futuro del joven. Además, el 86% de ellos vive con sus padres. No obstante, los jóvenes españoles son, después de los italianos, los que se emancipan a una edad más tardía del nicho familiar. Pero ¿por qué ese retraso en la emancipación familiar? Una posible explicación, y creemos que una de las más importantes, se debe a la falta de expectativas laborales. Según el estudio *Jóvenes Españoles 99*, éstos perciben el paro como el problema social más importante del país, seguido de la droga, el sida, la falta de futuro para los jóvenes, el racismo,

la creciente pobreza y marginación de un parte de la población seguidos de otros en menor medida (pp. 65- 67).

Serrano Secanella (1999: 452) afirma que son varios aspectos los que emergen como causas del alargamiento de la presencia de los jóvenes en casa de los padres: «la evolución negativa de la nupcialidad y del retraso en la edad media al casarse, así como la mayor dedicación al estudio, y las dificultades de los jóvenes para acceder al mercado laboral y a un empleo suficiente para poder llevar a cabo la emancipación familiar».

A través de algunas preguntas del cuestionario pretendemos conocer cuáles son las opiniones de este colectivo de jóvenes respecto de las características referidas al mundo del trabajo, empleo que en la mayoría de las ocasiones proporcionaría la emancipación relativa o absoluta del nicho familiar puesto que, como señala González-Anleo (1999: 157-158) «el joven español medio concibe la emancipación como una carrera de obstáculos: acabar los estudios; encontrar un puesto de trabajo; acceder a una vivienda; formar pareja; conquistar la independencia».

Los resultados obtenidos en los primeros aspectos introductorios referidos al trabajo aparecen recogidos en la tabla 10.

Tabla 10.- Opiniones acerca del trabajo. Porcentaje de respuestas afirmativas.

	%
Es deber de toda persona el ganarse la vida con su trabajo	93,3
Las personas que viven de su trabajo se sienten realizadas	73,6
Se puede enriquecer una persona sin ningún esfuerzo personal	23,1
Prefiero estar en el paro que tener un trabajo aburrido y monótono	12,3

Fuente: Elaboración propia.

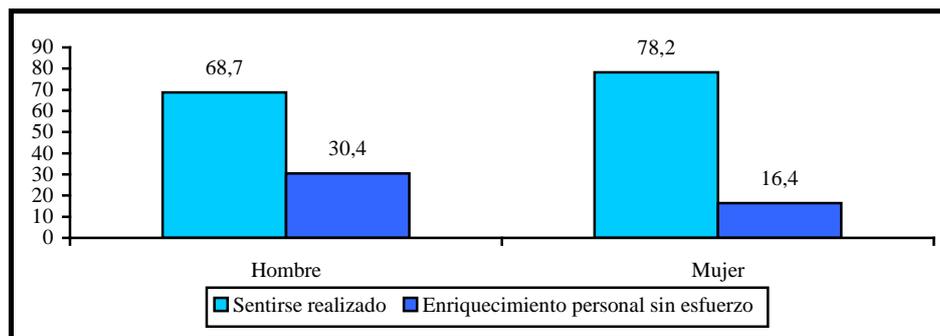
Los datos indican que un 93,3% está de acuerdo parcial o total con la idea de que es deber de toda persona el ganarse la vida con su trabajo. Sin embargo, el trabajo no conlleva necesariamente el que una persona se sienta realizada en el mismo, pues aquí el acuerdo parcial y total desciende al 73,6%. Por tanto, podemos afirmar que aunque hay consenso no existe carga emocional. Sólo el 40,5% afirma que está totalmente de acuerdo con la idea de que las personas que viven de su trabajo se sienten realizadas. Sólo un 23,1% está de acuerdo con la afirmación de que se puede enriquecer una persona sin ningún esfuerzo personal y un 62% está en desacuerdo con lo anterior. No obstante, no todos (93,3%) de los que afirmaron que es deber de toda persona ganarse la vida con su trabajo creen en un enriquecimiento personal a través de este empleo.

Cuando se pregunta acerca de la preferencia de estar en el paro antes que tener un trabajo aburrido y monótono, no hay duda en afirmar que el 80,6% de nuestros encuestados prefieren un trabajo de esas características antes que estar desempleados. Sólo un 12,3% prefiere el desempleo y un 7,1% no se posiciona. Según Elzo (2000: 160), los jóvenes ven en la perspectiva del paro el problema que más les importa y su sensación de exclusión social en el presente. Dadas las condiciones actuales de escasez y precariedad en nuestra sociedad del empleo, es lógico pensar que se prefiera un trabajo aburrido y monótono antes que carecer de él.

No hay diferencias importantes ni en función de la edad, ni del tipo de centro, ni de la educación y profesión del padre y la madre en lo que se refiere a las actitudes ante el trabajo aunque sí existen diferencias significativas en función del sexo en dos aspectos. Por un lado, las chicas afirman en un 78,2% como una característica importante el sentirse realizadas con el trabajo a desempeñar; por otro, los chicos están de acuerdo en un 30,4% con la idea de enriquecimiento del individuo sin

ningún esfuerzo personal. Nuevamente, aparece la preferencia de unos valores sobre otros en función del sexo: las chicas parece que se identifican más con unos valores más idealistas, más post-materialistas y los chicos con valores más materialistas, según se indica en el gráfico 36.

Gráfico 36.- Las personas que viven de su trabajo se sienten realizadas y se puede enriquecer una persona sin ningún esfuerzo personal. Porcentajes de respuestas afirmativas según el sexo.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, existen diferencias significativas en función de la estimación del rendimiento académico y de la Comunidad Autónoma. Quienes creen que sus notas están por debajo del promedio tienen acuerdo total con la premisa de que se puede enriquecer una persona sin ningún esfuerzo personal, es decir, si nos situamos en una escala que oscila desde el sobresaliente al suspenso, conforme descendemos en esa escala el alumnado está más de acuerdo y se posicionan con mayor intensidad ante la afirmación.

Dependiendo de la Comunidad Autónoma, los jóvenes andaluces están más en desacuerdo total con la premisa de estar en el paro antes que tener un trabajo aburrido y monótono (63,7% vs. 50,2%), este posicionamiento tiene bastante carga emocional. Esta idea, ¿se corresponde con la situación socio-económica de Andalucía que hace que ésta tenga, según el Anuario *El País*

2003, el mayor porcentaje de parados (20,6%) de las distintas Comunidades Autónomas de España y por ello, se prefiera un trabajo que, aunque no se corresponda con las características ideales de un empleo, impida formar parte del conjunto de desempleados? El Informe del Consejo Económico y Social de Andalucía (2002: 25) afirma que en el año 2000 «aún habiéndose reducido notablemente, la tasa de paro andaluza seguía siendo demasiado elevada, en torno al 24%, más de diez puntos por encima de la media nacional».

3.2.2. CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES PARA TRIUNFAR EN EL TRABAJO

¿Qué características es necesario poseer, según los jóvenes encuestados, para triunfar en un futuro empleo? En este apartado describimos cómo consideran los jóvenes una serie de condiciones para tener éxito en un trabajo. Todas las categorías son valoradas positivamente, es decir, en todas hay consenso en afirmar que son importantes para triunfar aunque esta afirmación debe ser matizada, según los datos expuestos en la tabla 11.

Como puede observarse en la tabla, lo más importante para nuestros encuestados es, en un 93,9%, trabajar mucho, además, no existen diferencias en este aspecto ni en cuanto al sexo ni en cuanto al capital cultural y económico de los padres. A continuación, importa tener una educación amplia y general (93,7%), presentar hábitos y actitudes adecuadas (92,5%), la buena capacidad para las relaciones humanas y la comunicación (89,2%), la flexibilidad y capacidad de adaptación (87,7%), las propias capacidades y el talento (86,7%) y el presentar unas aptitudes personales apropiadas (86,5%). Finalmente, nos encontramos con otras cuestiones que, aún siendo importantes para triunfar en el trabajo, obtienen los porcentajes menores, éstas son: tener buenas relaciones con la gente

adecuada (79,1%), haber cursado Formación Profesional de una rama concreta (73,9%) y la ambición y la capacidad para competir con otros/as (53,5%).

Tabla 11.- Opiniones generales sobre el trabajo. Porcentajes de respuestas afirmativas.

	%
Trabajar mucho	93,9
Tener una educación amplia y general	93,7
Presentar hábitos y actitudes adecuadas	92,5
Buena capacidad para las relaciones humanas y comunicación	89,2
Flexibilidad y capacidad de adaptación	87,7
Las propias capacidades y el talento	86,7
Presentar unas aptitudes personales apropiadas	86,5
Tener buenas relaciones con la gente adecuada	79,1
Haber cursado Formación Profesional de una rama concreta	73,9
La ambición y la capacidad para competir con otros/as	53,5

Fuente: Elaboración propia.

Según estos datos, podemos afirmar que los encuestados dan o valoran de manera muy importante todas las características individuales y aquellas relacionadas con una educación amplia y general frente a otras características externas al sujeto, aspectos que vuelven a confirmar esa tendencia meritocrática de la que se habló en el apartado de la identidad educativa. También es necesario destacar que a la formación profesional no le dan o no le conceden mucha importancia, incluso un 15% la valoró con indiferencia, como «no lo sé». A partir de estos datos y de otros arrojados en el siguiente apartado sobre las características ideales de un futuro trabajo, hay que cuestionarse si a pesar de los cambios en esta modalidad no sigue persistiendo una concepción tradicional y dualista de «lo bueno» asociado a lo intelectual y «lo malo» o desprestigiado con el trabajo físico-manual. No obstante, estos datos contrastan con la poca importancia que se le concede a un trabajo físico-manual o de oficina, como características fundamentales para elegir un futuro trabajo, cuestión que trataré en el siguiente apartado.

¿Realmente se concibe la Formación Profesional como el aprendizaje de un oficio real?

La pregunta que ha sido valorada con el menor porcentaje y con menor carga emocional ha sido la referida a la ambición y la capacidad de competir con otros. Sólo un 53,% está de acuerdo con esta idea, no obstante, es un porcentaje importante pero es el menos valorado dentro de la categoría de afirmaciones y la cuestión que durante el análisis he observado mayor variabilidad. Estos datos pueden ser interpretados de diversas maneras. Una posible interpretación puede ser el hecho de que no entiendan qué es competir o bien, damos por supuesto que lo saben y que esta variabilidad sea un reflejo de lo que en realidad piensan, es decir, que unos sí la consideren fundamental y otros no, cuestión bastante presente en la actual sociedad global.

Con esta diversidad de cuestiones hemos aplicado un análisis factorial para intentar reducir variables y he obtenido dos factores. El primero lo hemos denominado capacidades personales e individuales, explica el 27,5% de la varianza y está compuesto por las siguientes variables: presentar unas aptitudes personales adecuadas, presentar hábitos y actitudes adecuadas, flexibilidad y capacidad de adaptación, buena capacidad para las relaciones humanas y la comunicación, las propias capacidades y el talento, tener buenas relaciones con la gente adecuada y la ambición y la capacidad para competir con otros/as.

El segundo factor, nombrado como preparación adecuada explica el 11,2% de la varianza y lo integran las tres variables restantes: trabajar mucho, tener una educación amplia y general y haber cursado Formación Profesional de una rama concreta. En la siguiente tabla expongo los índices más importantes del análisis factorial.

Tabla 12.- Factorización de las opiniones generales sobre el trabajo.

		Factor 1		Factor 2			
Kaiser-Meyer-Olkin	0,779	% Varianza		27,5	11,2		
Test esfericidad (Bartlett)	927,5	Aptitudes personales adecuadas	0,647	Capacidades y talento	0,537	Trabajar mucho	0,686
	0,000	Hábitos y actitudes adecuadas	0,633	Buenas relaciones con gente adecuada	0,531	Educación amplia y general	0,685
Sig		Flexibilidad adaptación	0,632				
		Buenas relaciones humanas	0,617	Ambición y competición	0,420	Tener Formación Profesional	0,615

Fuente: Elaboración propia.

3.2.2.1. CAPACIDADES PERSONALES E INDIVIDUALES

Dependiendo de la edad de los jóvenes existe significatividad en las respuestas a la cuestión de presentar aptitudes personales adecuadas. A medida que aumenta la edad de los jóvenes que permanecen en el sistema educativo, se incrementa el porcentaje de sujetos que consideran ese aspecto como algo muy importante. También todos los jóvenes valoran como algo muy importante tener buenas relaciones con la gente adecuada y poseer una buena capacidad para las relaciones humanas y la comunicación, sin embargo, lo hacen con mayor carga emocional aquellos sujetos mayores de 16 años que permanecen aún en el sistema educativo obligatorio. Nuevamente, ¿puedo pensar que estos jóvenes no tienen tanta confianza en sí mismos ni en el sistema educativo y se afanan en creer que son otras características externas a ellos las que pueden influir en el éxito de un trabajo?

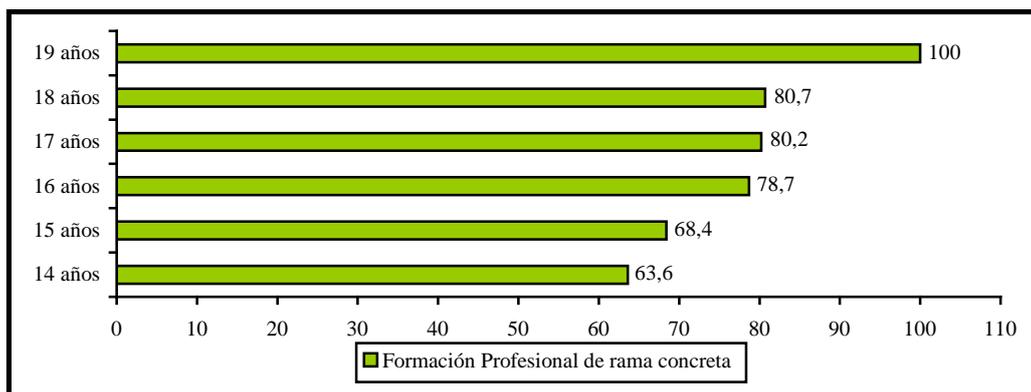
La variable sexo también aporta diferencias significativas. Las chicas valoran como más importante para triunfar en el trabajo que los chicos el tener unas aptitudes personales apropiadas, unos hábitos y actitudes adecuadas, la flexibilidad y la capacidad de adaptación y una buena capacidad para las relaciones humanas y la comunicación. Sin embargo, otra vez aparece esa diferencia entre los chicos y chicas dependiendo de la valoración que le dan a la ambición y la capacidad para competir. De nuevo, son los chicos los que consideran como más importante la ambición y la competición como característica importante para el éxito en el trabajo (57,9% vs. 49,8%).

3.2.2.2. PREPARACIÓN ADECUADA

La edad de los sujetos arroja diferencias significativas en la cuestión de haber cursado Formación Profesional en una rama concreta, la tendencia observada es que a medida que aumenta la edad de los sujetos de la muestra se incrementa el porcentaje que lo consideran algo muy importante. En el gráfico 37 represento la importancia de tener una Formación Profesional en función de la edad. ¿Se puede pensar que estos jóvenes, que no han conseguido los objetivos de la educación obligatoria, piensan en la Formación Profesional como la única salida del sistema educativo hacia el mercado laboral y quienes progresan adecuadamente aspiran a otro tipo de estudios?

Las notas también son significativas si tenemos en cuenta la variable de la ambición y la competición, quienes tienen sobresaliente y notable le otorgan muchísima más importancia a la competición en el sistema que quienes están por debajo del promedio.

Gráfico 37.- Importancia de cursar una Formación Profesional por edad. Porcentajes de respuestas afirmativas.



Fuente: Elaboración propia.

Los antecedentes educativos familiares también discriminan en la valoración de unas características sobre otras. Aquellos cuyos padres y madres poseen una titulación básica o media valoran de forma más importante tener unos estudios de Formación Profesional en una rama concreta, si ascendemos de nivel educativo decrece la importancia otorgada a la Formación Profesional en el caso de los padres y de las madres, con la salvedad de que existe un 100% de importancia de poseer una Formación Profesional en jóvenes cuyas madres tienen estudios de Doctorado.

Si profundizamos más en los datos, aparecen aspectos interesantes y llamativos. En función del tipo de centro, la única variable significativa está relacionada con la importancia otorgada a la Formación Profesional. Los jóvenes de los centros públicos consideran, en un 77,1%, a la Formación Profesional como algo muy positivo frente al 64,4% de alumnado de centros privados-concertados. Asimismo, los jóvenes que estiman tener mejores notas valoran de forma menos importante la Formación Profesional y quienes creen que su rendimiento está por debajo de la media lo conceden una mayor importancia.

Finalmente, en función de la ocupación del padre, es importante destacar que aunque todos consideran por encima del 65% como algo importante tener una Formación Profesional de una rama concreta, los porcentajes son superiores en empleos relacionados con oficios artesanales (85,5%), operadores de máquinas y ensambladores (79,2%), trabajadores de los servicios, vendedores, trabajadores de la agricultura y de la pesca (ambos 74,5%) y ocupaciones elementales (73,9%).

3.2.3. CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES PARA ELEGIR UN FUTURO TRABAJO

En el apartado anterior hemos analizado la valoración de los sujetos sobre cuestiones generales del trabajo y sobre las características que consideran más importantes para triunfar en él. Ahora, pretendemos analizar qué importancia le dan los jóvenes a una serie de cualidades en el momento de elegir o desear un futuro trabajo, es decir, ¿cuál es el trabajo ideal para los jóvenes de la muestra?, ¿qué características posee? En la tabla 13 exponemos las características que consideran más relevantes. Como se puede observar, las características presentadas hacen referencia a características intrínsecas al propio trabajo, es decir, cualidades importantes que procuran en sí misma la actividad laboral y, por otro, los beneficios extrínsecos, como puede ser el sueldo, la estabilidad o seguridad en el empleo. Además, otras cuestiones están relacionadas con el tiempo libre y con el ocio.

Dos son las características que los jóvenes afirman con una fuerte carga emocional: la estabilidad en el empleo y que éste esté bien remunerado. Ambas características, que son valoradas como las más importantes para elegir un futuro empleo, son extrínsecas al propio empleo. Además, desearían un trabajo que dé posibilidad de aprender y desarrollarse, que

fuese interesante y que te permitiera relacionarte con otras personas. Observamos que también valoran como importantes características internas al trabajo aunque no con tanta intensidad. El sueño de un puesto fijo de trabajo para toda la vida, que te permita hacer carrera profesional y con una buena dotación económica sigue siendo muy valorado por los jóvenes.

Tabla 13.- Características importantes para elegir un futuro trabajo. Porcentajes de respuestas afirmativas.

	%
Trabajo estable	96,2
Trabajo bien pagado	95,1
Trabajo interesante	94,3
Trabajo que dé posibilidad de aprender y desarrollarse	93,7
Trabajo que permite relacionarse con otras personas	92,6
Trabajo que ofrezca posibilidad de hacer carrera profesional	83
Trabajo en el lugar en el que vives	81,4
Horas de trabajo reguladas, trabajo y tiempo libre separados	75,4
Trabajo independiente, uno puede ser su propio jefe	67,4
Trabajo muy valorado por otras personas	61,3
Horas de trabajo flexibles, trabajo y tiempo libre se alternan	57,9
Trabajar bien presupone tener distintas capacidades	53,9
Trabajo que es, sobre todo, de oficina	41,8
Trabajo físico/manual	40,5
Trabajo fácil y simple	32,2

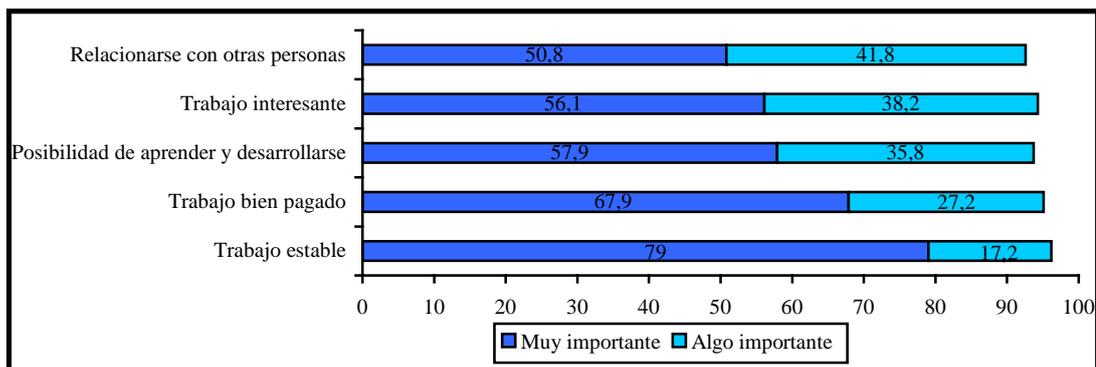
Fuente: Elaboración propia.

No obstante, habría que cuestionarse si esas características modélicas siguen siendo reales, sobre todo teniendo en cuenta que actualmente en el trabajo se impone la flexibilidad tanto en el horario, como en el salario así como en la permanencia en el mismo lugar de trabajo, es decir, estamos asistiendo a una nueva configuración del mundo laboral que puede conllevar la remodelación, el cambio o la exclusión de determinados sujetos del empleo en la sociedad.

El resto de cuestiones son, por orden de preferencia: un trabajo que ofrezca posibilidad de hacer carrera profesional, en el lugar de residencia, donde el

tiempo libre y el trabajo estén separados, un trabajo autónomo, que esté valorado por otras personas, tiempo libre y trabajo se alternen, trabajar bien presupone tener distintas capacidades, un trabajo de oficina, físico-manual y, en último lugar, un trabajo fácil y simple. La *fotografía* con las características ideales para un futuro trabajo se aprecia en el gráfico 38.

Gráfico 38.- Características importantes que demandarían a un futuro trabajo.



Fuente: Elaboración propia.

En la investigación llevada a cabo por Del Pino Artacho y Bericat Alastuey (1998), los encuestados andaluces también valoran, en primer lugar, la importancia de un buen salario, adaptado a los conocimientos y capacidades y alta seguridad de empleo. Lo importante no es la actividad en sí misma, sino lo que se obtiene por ella: dinero, seguridad y dignidad personal, una fuente de ingresos, que ésta sea segura.

Los resultados aportados por las cinco características más valoradas por los sujetos en función del sexo son significativas en los siguientes aspectos: el trabajo estable es valorado, en un 83,5%, como una característica más importante para las chicas que para los chicos (73,6%). Asimismo, si cruzamos esta variable con la educación y profesión de los padres, no encontramos diferencias significativas puesto que todos los sujetos, en mayor o menor medida desean un trabajo permanente y estable. Sin

embargo, son los chicos (77%) los que consideran como más importante la condición de que el trabajo a realizar esté bien pagado, la importancia de las chicas desciende al 60%. Pero, son de nuevo las chicas, las que del trabajo no solamente esperan ganar una cantidad de dinero importante; también quieren tener la oportunidad de aprender y desarrollarse a través de él (61,9%), junto con la importancia centrada en las relaciones humanas, en la interacción con otras personas (53,8% vs. 47,5%).

Estas opiniones se corresponden con los datos arrojados por el estudio llevado a cabo por Del Pino Artacho, Duaso Aguado y Martínez Cassinello (2001). Las opiniones manifestadas aquí por los jóvenes españoles respecto de la dimensión laboral o de los aspectos que serían más importantes para que un trabajo fuese bueno ponen de manifiesto que «el aspecto mejor valorado en relación al trabajo es la seguridad; que el trabajo en cuestión tenga un carácter fijo o estable. A continuación, como aspectos percibidos como más apreciados están la posibilidad de desarrollo de capacidades personales y profesionales y el hecho de que esté bien pagado. El prestigio social y el horario son cuestiones cuya importancia es irrelevante, la gran mayoría de los jóvenes encuestados no las mencionan» (pp.47). Por lo que respecta al sexo, no existen diferencias en la importancia otorgada al trabajo estable. Sin embargo, son las mujeres las que consideran más importante que un trabajo te permita desarrollarse personal y profesionalmente frente a los hombres que consideran más importante que ellas que un trabajo estén bien pagado. Las mujeres se identifican con valores más postmaterialistas (*ibid.*).

Los chicos de nuestra muestra optan en mayor grado que las chicas por desear un empleo en la ciudad de residencia (84,2% vs. 79,2%). Asimismo, aquellos jóvenes cuyo padre tienen estudios básicos y medios se muestran más favorables a tener un empleo en el lugar de residencia que aquellos

jóvenes cuyo padre posee titulación de carácter superior aunque existe un 12,5% de sujetos cuyo padre tiene estudios de Doctorado que no se posicionan.

Otra característica que presenta diferencias notables es la idea de elegir un trabajo físico-manual. Por una parte, sólo un 36,5% de las chicas elegiría este tipo de trabajo, frente al 45,2% de los chicos. Asimismo, son los chicos los que les gustaría desempeñar, en mayor medida que las chicas, un trabajo de oficina (47,4% vs. 37,4%), que éste sea fácil y simple (39,4% vs. 26%) y también sería interesante desempeñarlo siendo los chicos sus propios jefes (73,1% vs. 62,8%). Finalmente, son los chicos los que piensan en un trabajo muy valorado por otras personas (68% vs. 55,9%).

En función de la educación del padre y de la madre obtenemos datos significativos. Aquellos sujetos cuyos padres y madres tienen estudios básicos valoran como más importante el optar por un trabajo simple y fácil, sin embargo, la importancia de esta premisa desciende a medida que subimos de nivel educativo. Asimismo, si tenemos en cuenta la edad de los sujetos de la muestra, podemos decir que conforme aumenta la edad en los sujetos, aumenta la importancia otorgada al trabajo fácil y simple.

En función del tipo de centro, es el alumnado de los centros públicos los que en mayor medida apuestan por un trabajo simple y fácil (35,1% vs. 23,6%), por un trabajo físico-manual (43,3% vs. 31,8%) y por un trabajo de oficina (45,7% vs. 30,4%). Sin embargo, los sujetos de los centros privados-concertados valoran con mayor carga emocional la importancia de relacionarte con otras personas en el puesto de trabajo.

Finalmente, la estimación del rendimiento académico también aporta resultados significativos si la cruzamos tanto con el trabajo simple y fácil

como con el trabajo de oficina. Quienes estiman que su rendimiento académico es de sobresaliente y notable le otorgan menor importancia a ambas cuestiones y, por el contrario, quienes consideran que su rendimiento está por debajo de la media dan una mayor importancia a trabajos con esas características.

Por tanto, podemos concluir diciendo que lo fundamental es la estabilidad, el dinero y los beneficios individuales que te proporcione el empleo y que éste sea interesante. En el trabajo de oficina y en el físico-manual parece que no hay una tendencia clara, incluso en el físico-manual hay un 23,7% de sujetos que no se posicionan. Ante la interpretación de estos datos, ¿en qué medida la percepción de las características de un trabajo ideal se relacionan con las características reales de una sociedad en la que la estabilidad en el empleo cada vez va perdiendo más importancia y donde cada vez más se tienen contratos laborales precarios?

3.3. CIUDADANÍA POLÍTICA

Según el estudio *Jóvenes Españoles 99*, la democracia como forma de gobierno preferible antes que cualquier otra, se ha elevado y estabilizado en el 75% de aceptación, que es la proporción que da la encuesta de jóvenes 99. Del Pino Artacho y Bericat Alastuey (1998), en su encuesta de valores también muestran que la aceptación del sistema político democrático es prácticamente absoluta, un 88,5% afirman que tener un sistema democrático es bueno o bastante bueno.

En el cuestionario se introdujeron aspectos relativos a la ciudadanía política, con la finalidad de conocer cuál es la creencia o la confianza que tienen depositada en el sistema político. De antemano, es bien conocida la idea de que los jóvenes son apolíticos, creencia que parece avalarse según

el estudio de *Jóvenes Españoles 99*. Elzo (2000: 160) argumenta si el apoliticismo de los jóvenes no habría que entenderlo desde, al menos, dos claves complementarias: su acentuación por el mundo próximo y por la incapacidad que ellos perciben del mundo de lo político por resolver el problema que más les importa: el paro a medio plazo y su sensación de exclusión.

Las preguntas relacionadas con la política se centran en tres aspectos: por un lado, valoración de los políticos por parte de los jóvenes; por otro, su valoración ante la finalidad y la participación en manifestaciones tanto legales como ilegales y, finalmente, una valoración sobre el deber de votar y su participación futura en esta acción. Los resultados que proporcionan las frecuencias aparecen recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 14.- Actitudes ante el sistema político. Porcentajes de respuestas afirmativas.

	%
Participar en manifestaciones es una buena forma de hacer que se nos escuche	78,6
Votar es deber de todo ciudadano con derecho al voto	77,2
Los políticos sólo se preocupan de sus propios intereses	70,2
Una persona sola no puede influir en el futuro de su país	64,5
Votar es la mejor forma para que se nos tenga en cuenta	63,5
Votaría si ya tuviera la edad	62,4
Tomaría parte en una acción ilegal si el propósito fuese bueno	46,8
Tomaría parte en una acción ilegal si eso beneficiara a algo que es importante para mí	29,9

Fuente: Elaboración propia.

De los resultados obtenidos destacamos lo siguiente: se valora positivamente, con más del 50% de acuerdo, bien sea parcial o total, todas las cuestiones excepto dos que hacen referencia a la participación en acciones ilegales. De las cuestiones valoradas positivamente debemos destacar la que se afirma con mayor carga emocional: votar es deber de todo ciudadano (54,2% de acuerdo total). Destacar igualmente el número de

jóvenes que no tienen opinión formada de los temas preguntados. Oscila desde el 7,7% en la pregunta que hace referencia a la participación en manifestaciones como forma de ser escuchado hasta el 30,2% de los que no saben si tomarían parte en una acción ilegal si eso les beneficiara en algo que fuese importante para ellos. En función de la estimación del rendimiento académico se puede observar que, teniendo en cuenta la escala entre el suspenso y el sobresaliente, conforme subimos en el tipo de calificación aumenta la importancia otorgada al deber de votar de todos los ciudadanos.

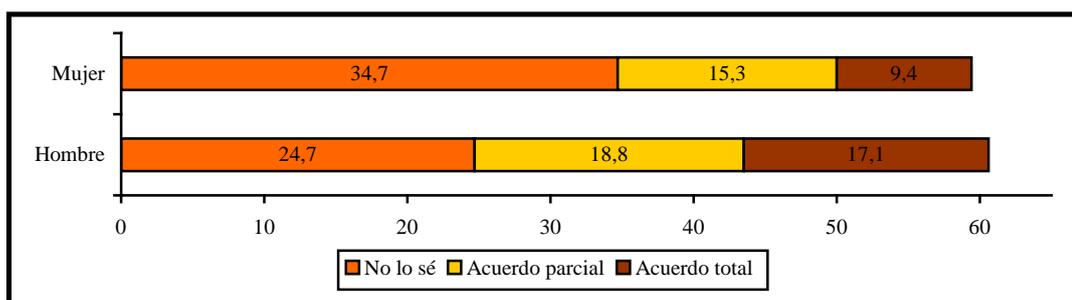
En la pregunta que hay mayor acuerdo y con mayor carga emocional es la que se refiere a que votar es deber de todo ciudadano con derecho al voto pero, ¿participarían si tuvieran la edad legal? Un 62,4% de los jóvenes encuestados votarían si tuvieran la edad necesaria, por tanto, no todos los que hacen una valoración positiva lo llevarían a la práctica; un 18,8% no sabe si votaría. No obstante, el voto es la mejor manera de ser tenido en cuenta para un 63,5%. Si tenemos en cuenta el rendimiento académico del alumnado, se observa una tendencia similar a la comentada anteriormente: a medida que los sujetos se autovaloran con mejores calificaciones, también aumenta la confianza en la votación como la mejor forma para ser tenidos en cuenta.

El 64,5% de los encuestados están de acuerdo, ya sea parcial o total, con que una persona sola no puede influir en el futuro de su país, por tanto, podría entenderse que hay una actitud positiva hacia acciones colectivas como el voto y las manifestaciones, pero, ¿coincide lo que se piensa, en líneas generales, con lo que una persona haría?, ¿en qué tipo de acciones más concretas se participaría? Las manifestaciones son mejor valoradas que el voto como forma para ser escuchado (78,6%) pero, evidentemente no en todo tipo de manifestaciones. Según los datos, sólo un 46,8% tomaría parte

en una acción ilegal si el propósito fuera bueno. Este porcentaje desciende hasta el 29,9% si el propósito fuera bueno para él mismo. No obstante, el número de indecisos (30,2%) es mayor en las acciones ilegales que persiguen un objetivo individual que en las grupales (28,2%).

El rendimiento académico también es significativo. Los sujetos con mejores notas apuestan en mayor medida que quienes tienen notas por debajo de la media por las manifestaciones como una forma para ser escuchado. Si lo cruzo con el sexo, los chicos están más de acuerdo (49,3%) en participar en acciones ilegales si el propósito fuese bueno que las chicas, aunque éstas no se posicionan en un 32,5%. Asimismo, los chicos están más de acuerdo que las chicas (35,9%) en tomar parte en una acción ilegal si eso les beneficiara aunque el 34,7% de ellas no lo saben, cuestión reflejada en el gráfico 39.

Gráfico 39.- Tomaría parte en una acción ilegal si eso beneficiara a algo que es importante para mí por sexo.



Fuente: Elaboración propia.

También es interesante conocer cómo valoran los jóvenes los intereses que persiguen los políticos y si éstos son a favor del país o más bien defienden sólo sus propios intereses. El 70,2% está de acuerdo con la idea de que los políticos se preocupan sólo de su propios intereses. Si lo cruzo con el sexo, las chicas están más de acuerdo (74,1% frente al 65,2% de los chicos) en que los políticos se preocupan sólo de sus propios intereses; en este sentido, las chicas critican de forma considerable la actuación de los políticos.

Finalmente, la Comunidad Autónoma establece diferencias significativas en cuanto a la importancia concedida al voto. Los jóvenes canarios consideran en mayor medida que los andaluces (68,4% vs. 60%) que votar es la mejor forma para que se nos tenga en cuenta. Esta valoración, ¿tendrá que ver con su situación geográfica y perciban como más importante ejercer el derecho al voto para que sus reivindicaciones sean tenidas en cuenta?

4. GOBIERNO, EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL

Para finalizar, en esta última categoría analizamos con más detalle cuáles son las cualidades que deberían tener las personas para triunfar en la sociedad y en el futuro y, por consiguiente, cuáles son los factores que promueven la exclusión. Estudiamos también la exclusión según el posicionamiento de los jóvenes ante varias afirmaciones y finalmente, sabremos qué orientación piensan tomar estos jóvenes.

4.1. CUALIDADES NECESARIAS PARA TENER ÉXITO EN LA VIDA

Las cualidades que los jóvenes encuestados creen que son necesarias para triunfar en la sociedad moderna y en el futuro aparecen representadas en la tabla 15. Como se puede apreciar, volvemos a constatar que es la diligencia la característica clave junto con la capacidad de relacionarse con otras personas y el estudiar tanto como sea posible los aspectos más valorados por encima del 90%. Con ellas, se afirma de nuevo la creencia en la meritocracia y en las propias capacidades personales puesto que, como se puede observar en la tabla, creen que las cualidades menos importantes para el éxito son tener unos padres con un buen nivel educativo o que éstos sean ricos.

Tabla 15.- Cualidades de las personas para triunfar en la sociedad y en el futuro. Porcentajes de respuestas afirmativas.

	%
Diligencia	94,6
Capacidad de relacionarse con otras personas	92,5
Voluntad de estudiar tanto como sea posible	91,2
Buen conocimiento de otros idiomas	88,8
Ser capaz de aprender cosas nuevas rápidamente	86,8
Ser capaz de asumir riesgos en la vida	83,1
Interés por los ordenadores	73,1
Voluntad de participar en asuntos de carácter internacional	70,7
Ser capaz de competir con otras personas	56,5
Tener unos padres con buena educación	54,7
Tener una familia rica	18,9

Fuente: Elaboración propia.

Con estas variables hemos aplicado un análisis factorial para simplificar los ítems y se han obtenido cuatro factores. El primero lo hemos denominado capacidad personal; explica el 25% de la varianza y está compuesto por las siguientes variables: ser capaz de aprender cosas nuevas rápidamente, ser capaz de competir con otras personas y ser capaz de asumir riesgos en la vida. El segundo factor, nombrado como sociedad de la información y la comunicación, explica el 12,7% de la varianza y lo componen variables como conocimiento de otros idiomas, voluntad de participar en asuntos de carácter internacional e interés por los ordenadores.

El tercer factor, denominado aspectos meritocráticos explica el 10,1% de la varianza y está integrado por la idea de estudiar tanto como sea posible, capacidad de relacionarse con otras personas y diligencia. El último factor, calificado como aspectos familiares explica el 9,3% de la varianza y está compuesto por las variables de tener unos padres con buena educación y tener una familia rica. En el siguiente cuadro recojo los índices más importantes del análisis factorial.

Tabla 16.- Factorización de las cualidades para triunfar en la sociedad y en el futuro.

		Factor 1		Factor 2		Factor 3		Factor 4	
Kaiser-Meyer-Olkin	0,749	% Varianza	25		12,7		10,1	9,3	
Test esfericidad (Bartlett)	1042,3	Asumir riesgos	0,752	Interés por ordenadores	0,743	Diligencia	0,756	Padres con buena educación	0,815
Sig	0,000	Competir con otros	0,725	Conocimiento otros idiomas	0,712	Estudiar tanto como sea posible	0,637	Familia rica	0,727
		Aprendizaje de cosas nuevas rápido	0,516	Participar asuntos internacionales	0,583	Capacidad relación con otros	0,463		

Fuente: Elaboración propia.

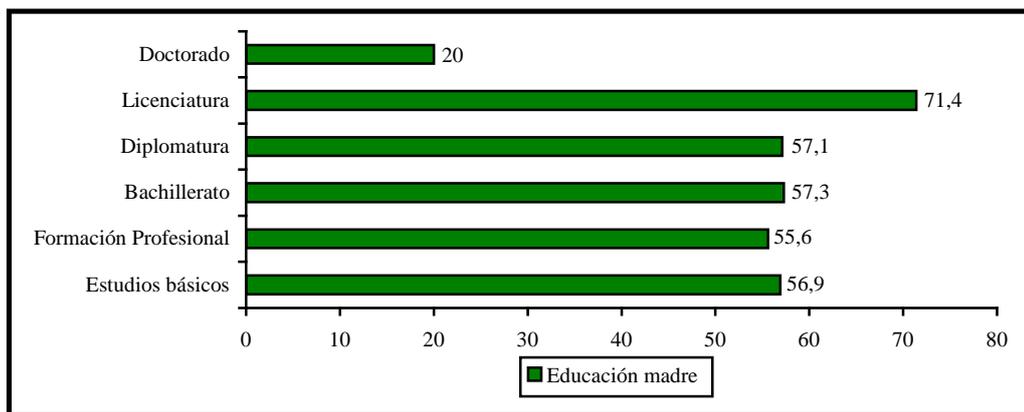
4.1.1. CAPACIDAD PERSONAL

El factor 1 establece diferencias significativas en función de la edad de los jóvenes y de la educación de la madre en cuestiones tales como ser capaz de aprender cosas nuevas rápidamente, de asumir riesgos en la vida y la importancia otorgada a la competición con otras personas. En el *continuum* de 14 a 19 años, son los estudiantes mayores de 16 años que todavía continúan en la escolaridad obligatoria los que están más en desacuerdo con la cualidad de aprender cosas nuevas rápidamente. También es necesario señalar que a la edad de 19 años el 100% de los sujetos contestan la opción de «no lo sé». Con respecto a la necesidad de asumir riesgos en la vida se observa una tendencia similar, los sujetos mayores de 16 años son los que están más en desacuerdo con la conveniencia de asumir riesgos y aquí el 100% de los individuos de 19 años se encuentra en desacuerdo.

El asunto de competir establece diferencias significativas con el nivel educativo de la madre aunque, no obstante, no existe una tendencia clara.

Se observa que todos los jóvenes, independientemente del nivel educativo de la madre, están de acuerdo en más del 50% con la competencia con otros aunque ese acuerdo se incrementa conforme aumenta el nivel educativo de la madre, sobre todo si los estudios son de Licenciatura aunque, sin embargo, aquellos jóvenes cuyas madres tienen el Doctorado sólo están de acuerdo en un 20% y el 60% en desacuerdo, tal y como aparecen recogidos en el gráfico 40.

Gráfico 40.- Ser capaz de asumir riesgos en la vida. Porcentajes de respuestas afirmativas.



Fuente: Elaboración propia.

4.1.2. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

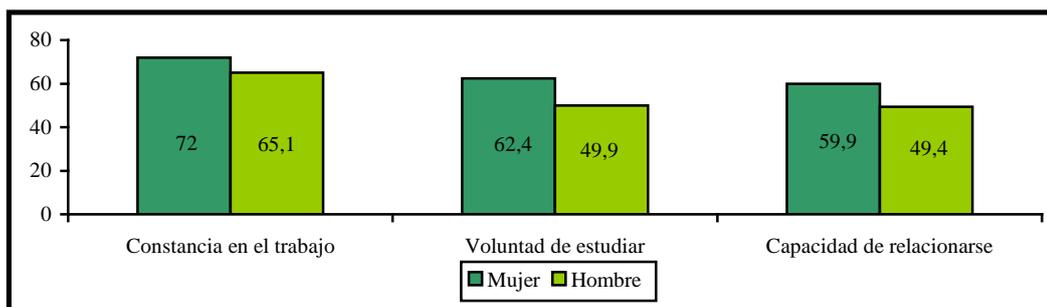
El factor 2 únicamente establece diferencias significativas en la importancia del conocimiento de otros idiomas en función del nivel educativo del padre. Se puede afirmar que conforme aumenta el nivel educativo del padre, los jóvenes consideran más importante la necesidad de dominar otros idiomas. Sin embargo, se observa como un 12,5% de jóvenes cuyos padres tienen estudios de Doctorado están en desacuerdo con la afirmación.

4.1.3. ASPECTOS MERITOCRÁTICOS

Las diferencias en el factor 3 hacen referencia a cuestiones de sexo, a la educación del padre y a la estimación del rendimiento académico. Las chicas están más de acuerdo que los chicos con tener voluntad para estudiar tanto cuanto sea posible, con la cualidad de ser constante en el trabajo y en disponer de una capacidad para relacionarse con otras personas, son ellas las que responden con mayor intensidad y mayor carga emocional a las cuestiones.

Los resultados se muestran en el siguiente gráfico y, como se puede observar, éstos son bastante interesantes puesto que son las mujeres, en mayor proporción que los hombres, las que confían más en su esfuerzo personal, en su constancia y en su dedicación para triunfar en el futuro. ¿Puedo considerar que son las mujeres más meritocráticas? Sin embargo, y como analizaré en el factor 4, los hombres creen que para triunfar en la vida es necesario tener una familia rica o unos padres con buena educación, es decir, valoran más el capital cultural y/o económico de la familia que sus propias capacidades y motivaciones personales.

Gráfico 41.- Cualidades necesarias para triunfar en la sociedad por sexo. Respuestas de acuerdo total.

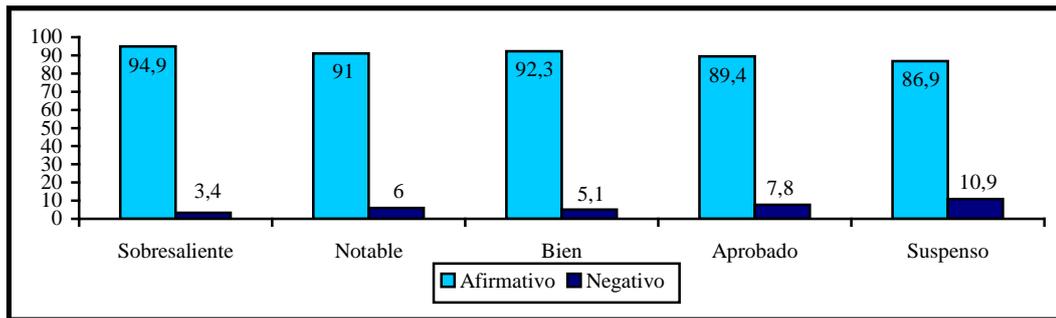


Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, la educación del padre también discrimina en el grado de acuerdo que tienen los sujetos encuestados respecto de la importancia de la constancia en el trabajo. Podemos confirmar que esta cualidad es importante por encima del 65% para aquellos sujetos cuyo padre tienen estudios básicos o medios pero el grado de acuerdo se incrementa en aquellos jóvenes cuyo padre tiene estudios de Diplomatura y Licenciatura aunque el porcentaje desciende en los estudios de Doctorado. Sin embargo, es necesario señalar, por una parte, que existe un 12,5% de jóvenes, cuyo padre tiene Doctorado que no se posicionan ante esta cualidad y, por otra, que el mayor porcentaje de desacuerdo (6,3%) se sitúa en el máximo nivel educativo conseguido por el padre, seguido de los estudios medios y básicos.

La última variable que establece diferencias importantes en el factor 3 tiene que ver con la estimación del rendimiento académico y la importancia otorgada a la constancia en el trabajo y a la voluntad de estudiar tanto como sea posible. Todos los sujetos, independientemente del rendimiento académico, otorgan importancia a las dos características; sin embargo, el porcentaje se incrementa en quienes estiman que su rendimiento es de bien, notable o sobresaliente. Finalmente, destacar que el mayor porcentaje de desacuerdo en ambos aspectos se sitúa en aquellos sujetos que tienen aprobado y, sobre todo, suspenso. Según he comentado en otro apartado, ¿no eran las chicas las que creían tener mejores notas? ¿Puedo volver a confirmar que esa meritocracia está más presente en las chicas que en los chicos? En el gráfico 42 aparecen recogidos los porcentajes más relevantes.

Gráfico 42.- Voluntad de estudiar tanto como sea posible por estimación del rendimiento académico.

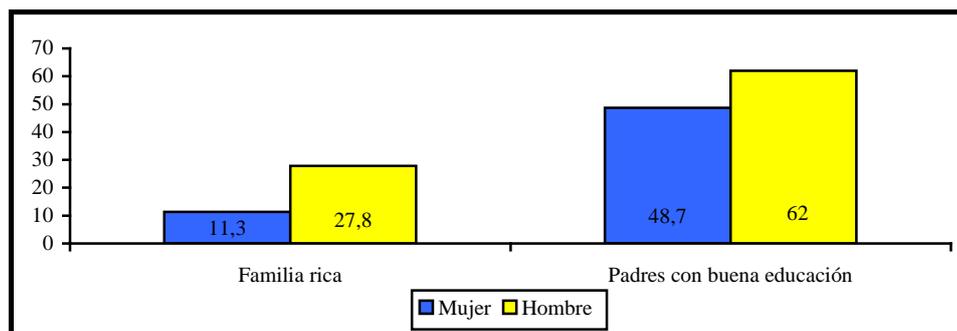


Fuente: Elaboración propia.

4.1.4. ASPECTOS FAMILIARES

En el último factor las diferencias significativas tienen que ver con el sexo y la estimación de las notas. En función del sexo, son los chicos los que están más de acuerdo que las chicas en que tener una familia rica y unos padres con buena educación serán cualidades importantes para su triunfo. Según he reflejado anteriormente, las chicas valoran más sus propias capacidades, su esfuerzo y su constancia y los chicos creen que el éxito vendrá determinado, en mayor medida, por el capital cultural y/o económico de la familia. En el gráfico 43 reflejo los porcentajes.

Gráfico 43.- Cualidades necesarias para triunfar en la sociedad por sexo. Respuestas de acuerdo total.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, es interesante resaltar que, colocados en un *continuum* entre el sobresaliente y el suspenso, los estudiantes con mejores calificaciones consideran que tener una familia rica es menos importante que aquellos cuya calificación es de suspenso. ¿Es posible pensar que quienes tienen una calificación por debajo de la media consideren que aquellos que progresan adecuadamente se deba a ciertas influencias familiares? Anteriormente he reflejado como quienes creen tener mejores notas son las chicas y éstas son las que menos valoran el dinero y algo más un capital cultural de los padres; por el contrario, son ellas las que más se identifican con la voluntad de estudiar y con el ser constante en el trabajo.

4.2. IDENTIDAD Y ORIENTACIÓN FUTURA

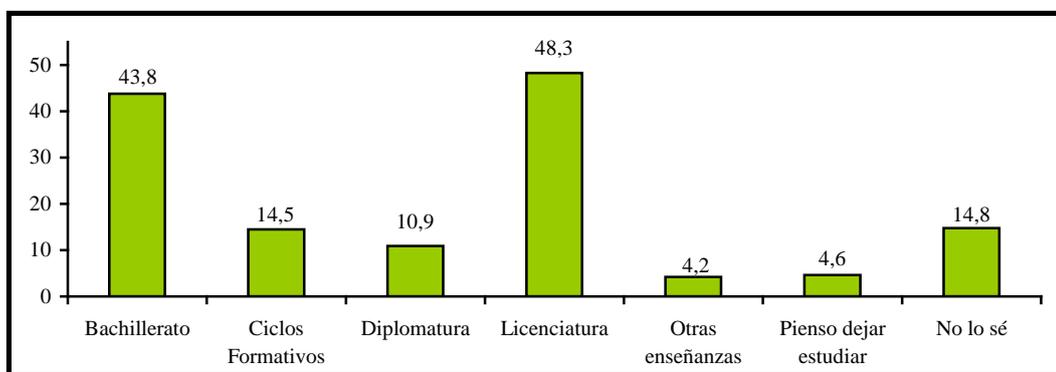
4.2.1. PLANES Y EXPECTATIVAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN: PROFESIÓN IDEAL A DESEMPEÑAR

En este apartado pretendemos describir cuál es la percepción del propio sujeto respecto de cuestiones relativas a su futura orientación o trayectoria en la educación post-obligatoria. Como podemos observar en el gráfico 44, es la Licenciatura la opción mayoritaria elegida por casi la mitad de nuestra muestra, a ésta le sigue el Bachillerato, incluso algunos señalaban directamente la Universidad, sin especificar el Bachillerato. Como sabemos, tradicionalmente el Bachillerato se ha concebido como una *pasarela* hacia la Universidad, es decir, la valoración de las enseñanzas académicas, intelectuales en contra de la formación profesional, que eran enseñanzas manuales.

Martín Criado (1998: 128) así lo afirma «el acceso a BUP –vía privilegiada de acceso a la Universidad- estaba limitada a los que poseían el graduado escolar. La FP quedaba destinada para los que “elegían” estudios “técnicos”

—es decir, de obreros- y para aquellos que, arrastrando una historia de fracaso escolar en EGB (“certificado de escolaridad”), no tenían más remedio que permanecer aparcados en FP en espera de la edad legal para trabajar”. La concepción tradicional de lo intelectual como algo positivo frente a lo manual como negativo, sigue «gozando de buena salud» si atendemos al elevado número de jóvenes que lo han elegido. La formación profesional sigue siendo la «hermana pobre del sistema», al igual que los títulos universitarios cortos o Diplomaturas. Sólo un 4,6% piensa dejar de estudiar y casi un 15% no lo tiene decidido.

Gráfico 44.- Planes futuros relacionados con la educación post-obligatoria. Posibilidad de elección/respuesta múltiple.



Fuente: Elaboración propia.

González-Anleo (1999: 128) afirma que «la orientación de los jóvenes españoles de 1999 hacia los estudios universitarios es una constante desde hace unos años. Como lo es, lamentable y disfuncionalmente para la sociedad, el desvío de la formación profesional. Clase social de los padres y orientación estudiantil de los hijos guardan poca relación. Se trata de una buena noticia desde la perspectiva de la igualdad social». Continúa afirmando que «entre los jóvenes de familias de clase trabajadora, el 17% cursan estudios de FP, el 27% estudios superiores, y el 25%, actualmente en cursos de Bachillerato, se orientan presumiblemente a la Universidad, al

menos en su mayoría. Los porcentajes para el grupo total de jóvenes de nuestro estudio son 14,3 (FP), 35 (estudios superiores) y 27 (Bachillerato). Parece verosímil que para la mayoría de los jóvenes españoles el grupo de referencia desde el punto de vista de la elección personal de estudios y, eventualmente, de ocupación, ha dejado de ser la familia de origen» (*ibid.*). Esta última idea también contrasta con la idea de que sólo un 36,5% de los sujetos de mi muestra piensa en elegir profesiones similares a las de su familia.

Por tanto, se puede afirmar que, como norma general, «las ramas profesionales de enseñanza sufren un declive desde los cursos iniciales de esta década, mientras las académicas se mantienen» (CIDE, 1999: 22). Sin embargo, la creciente elección del BUP (ahora Bachillerato) «es interpretable en términos de revalorización social de estas enseñanzas y asentamiento de su carácter propedéutico: el alumno que termina sus estudios se encamina fundamentalmente hacia esta rama académica, ya que carece de una opción mejor valorada (...) los alumnos prosiguen su escolarización, dirigida cada vez en mayor medida a la obtención de titulaciones universitarias» (*ibid.*, pp. 24).

Pero, ¿quién elige qué? Un análisis más en profundidad en función de la edad, el sexo, los antecedentes familiares (ocupación y educación de los padres), el tipo de centro y las calificaciones escolares son claves para explicar las distintas opciones. En función de la edad, el 43,9% y el 39,5% que han elegido respectivamente Ciclos Formativos y Diplomatura tiene 16 años, o lo que es lo mismo, a medida que avanzamos en la edad de escolarización post-obligatoria aumenta la proporción de sujetos que piensan cursar algún Ciclo Formativo. Aquellos sujetos cuyas edades oscilan entre los 14 y los 16 años eligen, en un porcentaje muy importante, la opción de cursar una Licenciatura; a partir de los 16 años ese porcentaje

desciende de forma considerable a la misma vez que se incrementa por encima del 80% el número de sujetos que no se identifican con esta opción post-obligatoria en la educación.

Asimismo, a medida que se avanza en edad hay un mayor porcentaje de los jóvenes que piensan dejar de estudiar, o lo que es lo mismo, sólo un sujeto (0,8%) con 14 años pensaba dejarlo, sin embargo, 11 estudiantes (5%) con 15 años elegía esta opción. ¿Será que la Formación Profesional es una opción concreta elegida por jóvenes que van a cursarla próximamente y la Universidad más una idea, un anhelo por el alumnado de menor edad independiente luego de su realización? No podemos olvidar tampoco que el 58,6% de sujetos que eligieron la opción de «no lo sé» tiene más de 16 años. Finalmente, la opción de elegir otro tipo de enseñanzas tales como Formación Militar, Decoración e Interiorismo, etc. aumenta de forma considerable en aquellos sujetos mayores de 16 años.

Si atendemos al sexo, encontramos diferencias significativas importantes. Hay un mayor porcentaje de chicas en las opciones de Bachillerato (48,8% vs. 37,6%) y de Licenciatura (59,2% vs. 35,4%); sin embargo, el porcentaje aumenta para los chicos en la opción de Formación Profesional (20,2% vs. 9,4%). Las opciones de la posibilidad de dejar de estudiar y de no lo sé fueron elegidas mayoritariamente por los chicos. No existen diferencias significativas en los estudios universitarios de ciclo corto. ¿Puedo considerar que ese colectivo, más representado por los jóvenes, puede ser un grupo en riesgo de exclusión laboral, sobre todo si piensan dejar de estudiar sin haber obtenido ninguna titulación?

Comas Arnau y Granado Martínez (2002: 58) consideran que el aspecto nuclear del problema se concentra «en la existencia en nuestro país de un sector creciente de varones que han abandonado los estudios sin ninguna

cualificación útil, que en una proporción muy superior a la de los jóvenes de otros países europeos no mantienen ninguna relación con el sistema educativo, y que de la misma manera que actualmente engrosan los números de la población activa ocupada, son en virtud de la elasticidad desigual del mercado de trabajo, muy superior en las capas sin cualificación, los primeros expuestos a perder su trabajo en una época de recesión».

Los datos aportados por el CIDE (1999: 27) confirman que «en BUP/COU, Bachillerato Experimental y Bachillerato LOGSE, en todas las Comunidades Autónomas, el número de alumnas es mayor que el de alumnos, hecho que se mantienen desde el año 1987-88 hasta los más recientes. En estas etapas, por tanto, se consolida la mayor presencia de mujeres en el sistema educativo no universitario, la cual, como se ha visto, progresa según se avanza de nivel y alcanza su máxima expresión en la enseñanza superior a la vez que se une a una alta especialización en función del factor sexo». «Una vez más, se verifica el hecho de que las mujeres prosiguen con mayor fluidez su avance educativo, dentro de un sistema en el que los varones tienden más a abandonar o retrasarse (*ibid.*). Finalmente, «en Formación Profesional, con un número total de escolarizados varones mayor al de mujeres, se constata el efecto complementario e inverso referido al Bachillerato» (*ibid.*).

Concluimos diciendo que si se tiene en cuenta que la incorporación al mercado de trabajo se da en edades más tempranas en los hombres que en las mujeres y que la Formación Profesional tiene una acentuada orientación hacia el empleo, frente a la más propedéutica del Bachillerato, se ahonda en la comprensión de las diferencias encontradas entre estas dos ramas: el alumno varón de Formación Profesional, claramente orientado al empleo, abandona estas enseñanzas en mayor medida que las mujeres, mientras en

Bachillerato, rama más orientada a la prosecución de estudios superiores que al mundo laboral, son los mejores resultados académicos de las alumnas (que pasan a cursar otras enseñanzas en mayor medida que los alumnos) los que explican el proceso de igualación en los porcentajes por sexo (CIDE, 1999: 28).

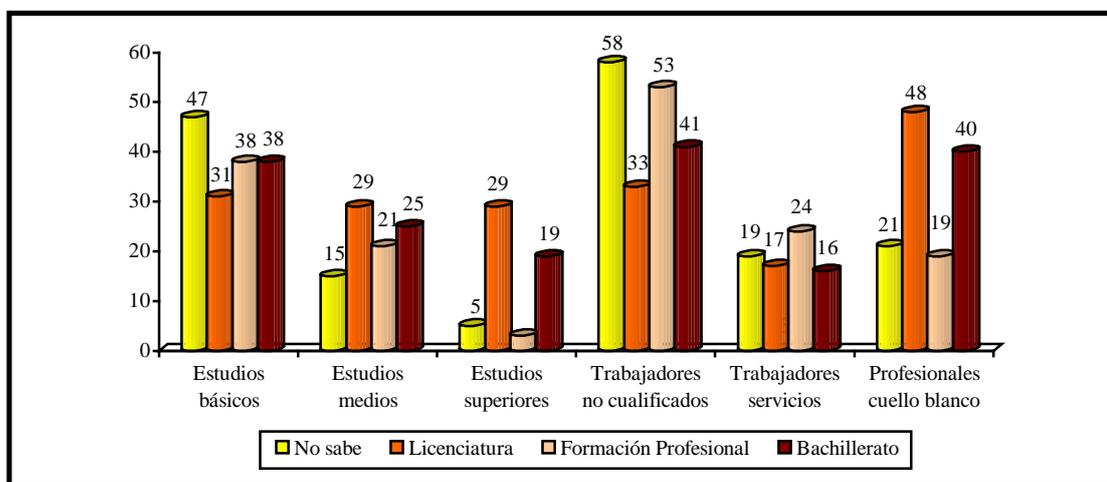
En el gráfico 45 exponemos las diferencias encontradas en las elecciones de las distintas alternativas de educación post-obligatorio según educación y ocupación del padre. Los más indecisos son hijos cuyo padres son trabajadores no cualificados y tienen estudios básicos. El Bachillerato es elegido por el alumnado cuyo padre tiene estudios básicos pero también por hijos de «profesionales de cuello blanco. Aquí debemos mencionar que, aunque exista una importante correlación entre educación y ocupación del padre, hay padres que son «profesionales de cuello blanco pero tienen estudios básicos, o al menos, así lo expresaron sus hijos.

En general, donde hay más diferencia es en la Formación Profesional, elegida mayoritariamente por hijos de trabajadores no cualificados con estudios básicos, es decir, conforme aumenta el nivel educativo alcanzado por el padre desciende considerablemente el porcentaje de sujetos que eligen esta opción. La opción de una Licenciatura, en función del nivel educativo del padre, se interpreta que a mayor nivel de estudios del padre mayor número de sujetos que optarían por estudiar una carrera universitaria de ciclo largo.

Martín Criado (1998) afirma que la «clase alta se haya sobrerrepresentada en la universidad, la clase media está representada en una proporción similar a la que supone en la población activa y la clase baja subrepresentada. Esta última está más representada en las escuelas universitarias que en las facultades, es decir, en los estudios más

desvalorizados (...) pero aún cuando estudian en las facultades, los miembros de la clase baja también lo hacen en las carreras de menor valor social».

Gráfico 45.- Elección del bachillerato, formación profesional y licenciatura por educación y ocupación del padre.



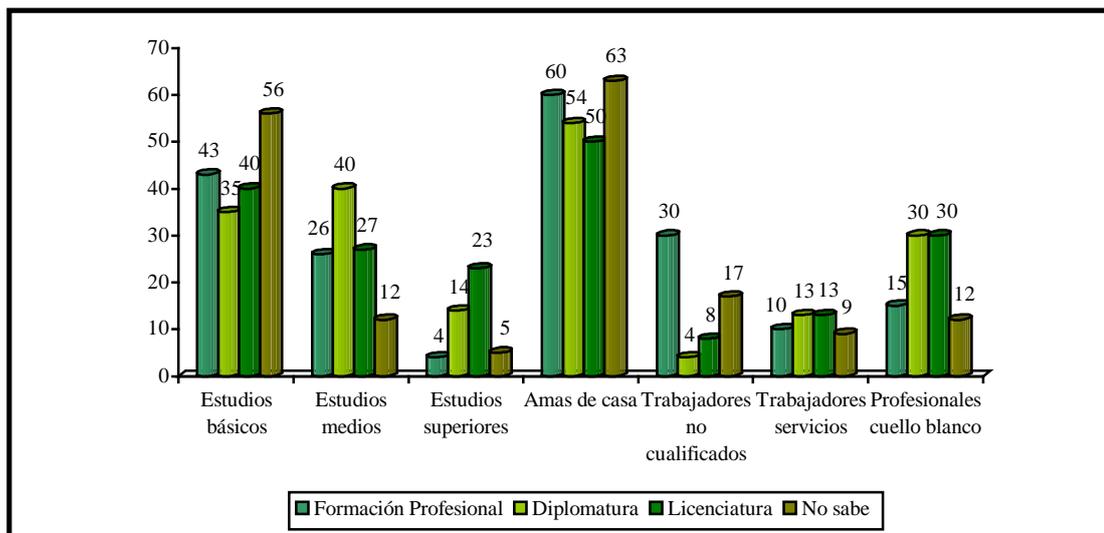
Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 46 incluimos las diferencias significativas encontradas entre la elección de estudios en el futuro y el nivel educativo y ocupación de la madre. Hay que señalar varios aspectos, en primer lugar, que el mayor número de indecisos se localizan en los hijos cuyas madres son amas de casa y/o tienen realizados los estudios básicos. Si tomo en consideración los estudios de las madres, los hijos de madres con estudios básicos van a seguir fundamentalmente Formación Profesional, seguido de la Licenciatura y Diplomatura. La tendencia es similar a la encontrada anteriormente con los padres, es decir, la Formación Profesional es mayoritariamente elegida por los hijos cuyas madres tienen estudios básicos o medios, el porcentaje desciende considerablemente para los hijos cuyas madres tienen un nivel educativo de carácter superior.

Asimismo, la proporción de sujetos que elige estudios de Licenciatura aumenta conforme aumenta el nivel educativo de la madre. Los hijos cuyas madres tienen estudios superiores eligen como primera opción la Licenciatura y la Diplomatura y en menor medida la Formación Profesional; podemos observar como es aquí dónde encontramos el porcentaje más bajo de indecisos (5%). La opción de la Diplomatura se concentra en los estudios medios y desciende para aquellos jóvenes cuyas madres tienen estudios superiores.

Si atendemos a la profesión, los hijos de las amas de casa y de trabajadoras no cualificadas eligen la Formación Profesional y los hijos de los trabajadores de los servicios y oficinistas y los de «profesionales de cuello blanco, los estudios universitarios ya sean de ciclo corto o largo. ¿Se sigue dando la reproducción cultural de la que hablaba Bourdieu? o, por el contrario, ¿se puede pensar que algo está cambiando puesto que un porcentaje importante de hijos de la clase trabajadora elige estudios de carácter superior?

Gráfico 46.- Elección del Bachillerato, Formación Profesional y Licenciatura por educación y ocupación de la madre.



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, diversos estudios realizados hasta el momento sobre la equidad en el acceso a la educación post-obligatoria coinciden en señalar que en España se ha producido una significativa reducción de las desigualdades en el acceso a los niveles educativos no obligatorios; sin embargo, una de las causas significativas de esta reducción se debe a las acentuadas diferencias de participación de las clases sociales en el sistema educativo antes de la aprobación de la LGE. Ello explica que a principios de la década de los ochenta se produjera una importante reducción de la desigualdad con respecto a 1970 (Carabaña, 1993), pero que al mismo tiempo persistan notables diferencias sociales en las probabilidades de acceso a los distintos niveles educativos, diferencias que no permiten considerar que estemos ante un sistema completamente meritocrático (Torres Mora, 1991; CIDE, 1992).

El CIDE (1999: 43) explicita que siguen siendo las clases medias funcionales supraordinadas las que más participan, en cualquier grupo de edad, en el sistema educativo español. Esto es consistente con lo

que han señalado otras investigaciones en las que por medio de modelos probabilísticos se demuestra que los factores que más influyen en la probabilidad de acceder a la enseñanza postobligatoria son variables más relacionadas con el capital cultural de la familia (número de titulados en la familia, años de escolaridad del sustentador principal, etc.) que con el capital económico (Calero, 1996: 77 y ss.). (...) La clase trabajadora sigue siendo el grupo que menos participa de los niveles no obligatorios del sistema de enseñanza.

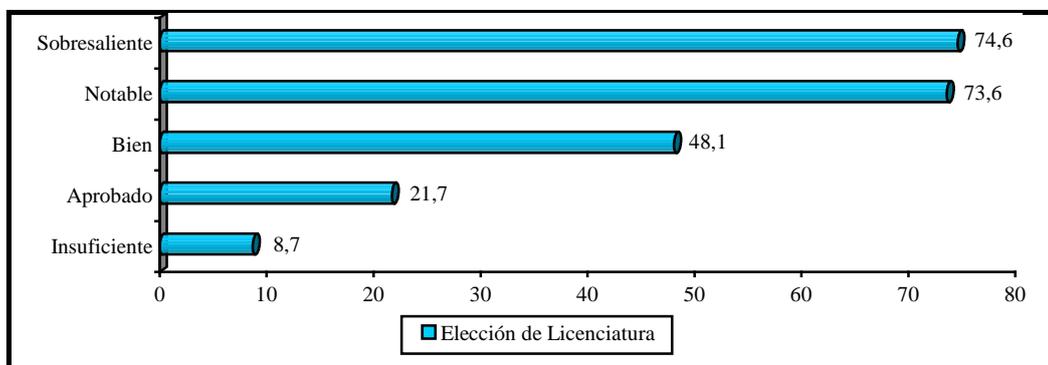
Sin embargo, estos estudios son chocantes con las percepciones que tienen los jóvenes de esta muestra, los cuales creen casi únicamente en su esfuerzo y en un sistema meritocrático como medio de promoción escolar y social, otorgándole muy poca importancia al capital cultural familiar y casi ninguna al capital económico.

El éxito en la escuela o la estimación del rendimiento académico tal y como ellos lo perciben es otra variable que determina la elección de estudios futuros. Sólo el 18,1% del alumnado con calificaciones inferiores a la media eligió el Bachillerato, el 49,1% de estos mismos estudiantes, la Formación Profesional, el 11,4% la Universidad, el 72,2 pensaba dejar de estudiar y el 49,1 no sabía qué hacer. Encontramos así dibujado el perfil del alumnado que no logra los objetivos, como era de esperar, el más propenso a abandonar. La Formación Profesional tiene aquí a unos de sus futuros estudiantes, con lo cual volvemos sobre la hipótesis de ésta como la «hermana pobre del sistema», sólo el 7,9 % de los que obtienen sobresaliente o notable la cursarían.

La conclusión es bastante clarificadora al respecto: quienes tienen notas por encima de la media optan por la elección del Bachillerato y quienes

consideran que su estimación del rendimiento es de aprobado o suspenso se decantan de forma significativa por la Formación Profesional. Asimismo, la tendencia que encontramos en la elección de una Licenciatura en función de la estimación del rendimiento académico viene a establecer que aquellos sujetos que tienen notas de sobresaliente y notable e incluso bien, optan por elegir una Licenciatura en una porcentaje mayor que aquellos otros que tienen calificaciones por debajo de la media, como aparece reflejada en el gráfico 47.

Gráfico 47.- Elección de una Licenciatura en función del rendimiento académico. Porcentaje de respuestas afirmativas.

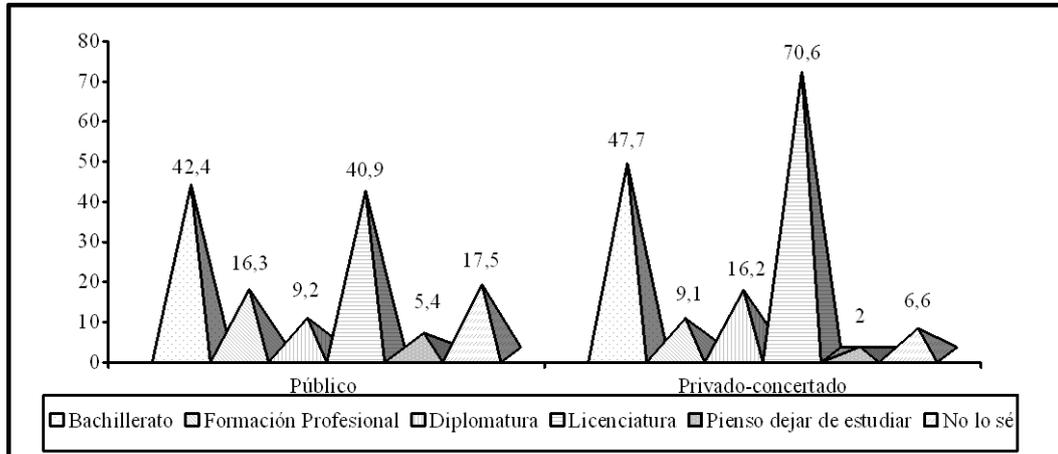


Fuente: Elaboración propia.

Existen también diferencias significativas entre el alumnado de centros públicos y de centros privados concertados en cuanto a la elección de las distintas alternativas educativas futuras. Como se puede observar en el gráfico 48, el alumnado de los centros privados-concertados seguirán en su mayoría estudios de Licenciatura, son menos indecisos, apenas se inclinan por la Formación Profesional y la proporción que piensa dejar de estudiar es menor que en los colegios públicos. Finalmente, encontramos diferencias significativas en la elección de estudios futuros dependiendo de la Comunidad Autónoma. Los jóvenes de la Comunidad Andaluza optan en

un porcentaje superior (54,6% vs. 39,7%) por la elección de estudios de Licenciatura que los jóvenes canarios.

Gráfico 48.- Elección de futuros estudios por tipo de centro. Porcentaje de respuestas afirmativas.



Fuente: Elaboración propia.

Como hemos ido analizando y comentando, la mayoría de los sujetos han elegido los estudios que podrían cursar en un futuro, sin embargo, cuando se les preguntó qué estudios concretos o por qué área se inclinarían, lo primero a resaltar es el alto porcentaje de jóvenes que no se posiciona: en Formación Profesional (59%), en las Diplomaturas (59,3%) y en las Licenciaturas (45,3%). No obstante, en la tabla 17 aparecen recogidas las frecuencias de campos de estudios por nivel educativo.

Tabla 17.- Frecuencias de campos de estudios por nivel educativo.

	Formación		
	Profesional	Diplomatura	Licenciatura
Formación del profesorado y Ciencias de la Educación	2	13	25
Humanidades y Artes	2	2	27
Ciencias Sociales, Empresariales y Derecho	11	4	44
Ciencias	5	4	19
Ingenierías y Construcción	25	1	29
Agricultura	3	0	2
Salud	2	9	62
Servicios	6	2	6
No específica	7	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Destaca, en primer lugar, la popularidad de los estudios de ciclo largo o Licenciatura, comentada ya anteriormente, y dentro de ésta, los estudios relacionados con la salud, las ciencias sociales, las ingenierías y las ciencias exactas. La ingeniería y la construcción es la opción mayoritaria para aquéllos que desean cursar Formación Profesional, seguido de las ciencias sociales y finalmente, las ciencias de la educación o, más concretamente, el magisterio y la enfermería para aquéllos que han elegido una Diplomatura.

Pero, ¿se corresponden estos campos de estudios con sus profesiones favoritas?, o mejor ¿en qué les gustaría trabajar a nuestro alumnado en un futuro? En la tabla 18 presento las diez opciones más importantes elegidas en primera opción, que efectivamente están en sintonía con los campos de educación preferidos; en general, se puede decir que el alumnado sabe qué estudiar para llegar a la profesión deseada. Es interesante destacar que, a excepción, de la opción 5, 6 y 9, todas las demás pertenecen al grupo que hemos denominado *profesionales de cuello blanco*.

Como era de esperar existen diferencias significativas por sexo, tipo de centro, Comunidad Autónoma y calificaciones. Las mujeres eligen en mayor medida que los hombres el grupo de profesionales (65,7 vs. 48,3), y el grupo de profesiones que componen lo que hemos venido llamando trabajadores de los servicios y oficinistas (12,4 vs.7,7). Por el contrario, los hombres son mayoría en el grupo de profesionales de la jurisdicción y de la dirección (5,9 vs. 3,5), el grupo de técnicos y profesionales asociados (7,4 vs. 5,2) y finalmente, en el grupo de trabajadores no cualificados (13,4 vs. 2,1). Las chicas eligen en un porcentaje superior que los chicos profesiones como relacionadas con las ciencias de la vida y profesionales de la salud, profesionales de la enseñanza y empleos de oficina; los chicos, optan en mayor proporción que ellas por profesiones relacionadas con la dirección, profesionales de las ciencias físicas, matemáticas e ingenierías, seguidas de aquellas que se enmarcarían en el grupo de trabajos no cualificados, profesiones éstas últimas que no fueron elegidas por las jóvenes.

Tabla 18.- Las diez profesiones preferidas.

	Nº	%
Profesionales de la salud	155	19,7
Otras profesiones (abogados, sociólogos, periodistas,...)	119	15,1
Profesionales de la enseñanza	102	12,9
Profesionales técnicos de las ciencias físicas e ingenierías	64	7,9
Trabajadores de los servicios	48	6,1
Trabajadores relacionados con el metal y maquinaria	20	2,5
Otros profesionales técnicos	20	2,5
Directivos	19	2,4
Empleados	19	2,4
Profesionales técnicos de la salud	18	2,3

Fuente: Elaboración propia.

Según estos datos, ¿se puede seguir manteniendo, de acuerdo con Elzo Imaz (2000: 52-53) la tesis de que allí donde se trate de relaciones de proximidad, allí donde la materia directa del trabajo sea la persona humana, allí hay más mujeres que hombres?, sobre todo en profesiones como medicina, enfermería, en la enseñanza, en campos profesionales del bienestar social, etc. Por el contrario, ¿la presencia de hombres es mayoritaria en aquellos campos en los que la relación con las personas no es directa sino a través de intermediaciones cosificadas: así en los campos tecnológicos, militares y financieros, donde las máquinas, las armas y el dinero son objeto directo de transacción? Otra diferenciación importante es la que se refiere al trabajo directivo en relación al trabajo ejecutor, es decir, los hombres todavía copan de forma clara los puestos directivos, incluso en los campos en los que las mujeres son mayoría en la ejecución de los trabajos concretos. Ambas diferenciaciones se cumplen para la muestra de jóvenes aquí encuestados.

No dejan de ser sorprendentes las diferencias significativas que encuentro en la elección de la futura profesión según tipo de centro. El alumnado de los centros privados de nuestra muestra es el que en mayor medida opta por el grupo que hemos denominado profesionales (58,3 vs. 46,6), todas las demás profesiones han sido elegidas en mayor medida por el alumnado de centros públicos. No obstante, debemos aclarar un matiz, en el grupo de los profesionales de la jurisdicción y de la dirección, la diferencia entre ambos centros era sólo de 0,08 puntos, en el técnicos y profesionales asociados de 2,9 puntos; en el de trabajadores de los servicios y oficinistas de 4,5 puntos y finalmente, en el de trabajadores no cualificados de 6,1: a medida que descendemos en la escala de profesiones del ISCO-88 existe mayor diferencia entre centros.

Respecto a la Comunidad Autónoma, el alumnado canario ha elegido en mayor medida que el andaluz los siguientes grupos de profesiones: profesionales de la legislatura y de la dirección (5,5 vs. 3,9), técnicos y profesionales asociados (8,3 vs. 4,5), y finalmente, trabajadores de los servicios y oficinistas (13,9 vs. 7,8). Señalar, por último, que donde hay menos diferencia es el grupo de trabajadores no cualificados (6,2% canarios vs. 6,89 andaluz).

Para finalizar señalar que el 71,7% del alumnado con mejores calificaciones (sobresaliente y notable) elige el grupo de *profesionales de cuello blanco*, sólo un 2,3% elige el grupo de trabajadores no cualificados. A medida que vamos descendiendo en las calificaciones esta situación se va invirtiendo, es decir, desciende el porcentaje que elige alguna profesión de *cuello blanco* y aumenta el grupo de trabajadores no cualificados. Por ejemplo, el alumnado que ha calificado su éxito como «bien» elige en un 56,6 profesiones de *cuello blanco* y un 7,1 profesiones no cualificadas y, finalmente, los que se posicionaron como «insuficiente» o inferiores a la media, eligen en un 43,2% el grupo de *profesiones de cuello blanco* y en un 11,2% el grupo de trabajadores no cualificados.

4.2.2. CONCEPCIONES E IMAGINARIOS DE LOS JÓVENES SOBRE SU FUTURO. ¿CÓMO ME VALORO Y ME VALORAN LOS DEMÁS ANTE EL FUTURO?

En este apartado se examinan aspectos relacionados con la percepción que tienen los jóvenes sobre su futura orientación, sobre todo, cuestiones en las que los sujetos se autoevalúan con respecto a las posibilidades individuales y reales de triunfar en la vida y de la capacidad de influencia que pueden

tener sobre su destino profesional, laboral, económico y estudiantil. Los resultados con las respuestas afirmativas aparecen en la tabla 19.

Tabla 19.- Valoración de los jóvenes ante el futuro. Porcentajes de respuestas afirmativas.

	%
A menudo pienso en cosas relacionadas con mi futuro	93,7
Quiero estudiar porque sé que es útil para mi futuro	90,1
Tengo las mismas posibilidades de triunfar en la vida que tienen otros	79,4
La gente me conoce tal y como soy	76,4
Mis amigos aprecian mis opiniones	72
Puedo comprar las mismas cosas que mis amigos	50,5
Creo que podré encontrar fácilmente mi propio lugar en el mundo laboral	44,3
La situación económica de mis padres me permite divertirme como quiero	35,3
Yo no puedo influir en como será mi futuro	27,8
En el futuro iré al extranjero para estudiar	16,9
Para una persona como yo, es difícil encontrar un lugar en la sociedad	16,3
En el futuro iré al extranjero para trabajar	9,8

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, existe un porcentaje considerable de jóvenes que con cierta periodicidad piensan o reflexionan sobre distintas cosas que pueden influirles en su futuro, aspecto que no contrasta con la idea generalizada del *presentismo* e *inmediatismo* de los jóvenes. Asimismo, un 90,1% de los jóvenes quiere seguir estudiando porque imagina o cree que es beneficioso para su futuro, es decir, se pone de manifiesto nuevamente la idea de la confianza en el sistema educativo reflejada en la importancia que le conceden a la educación y a los estudios. Un 79,4% de los jóvenes cree tener las mismas posibilidades de triunfar en la vida que tienen otros, es decir, siguen manteniendo, a través de estas valoraciones, esa creencia meritocrática donde, independientemente de cuestiones familiares o económicas, se puede triunfar en la escuela y en la vida. También se

autovaloran de forma positiva y en un porcentaje importante en aquellos aspectos que tienen que ver con sus amigos y amistades. El resto de las cuestiones descienden por debajo del 50%.

Para simplificar el análisis, hemos agrupado este bloque de cuestiones por la similitud de las preguntas en valoraciones personales, valoraciones que de mí realizan los demás, cuestiones familiares y socioeconómicas y aspectos de la internacionalización del país.

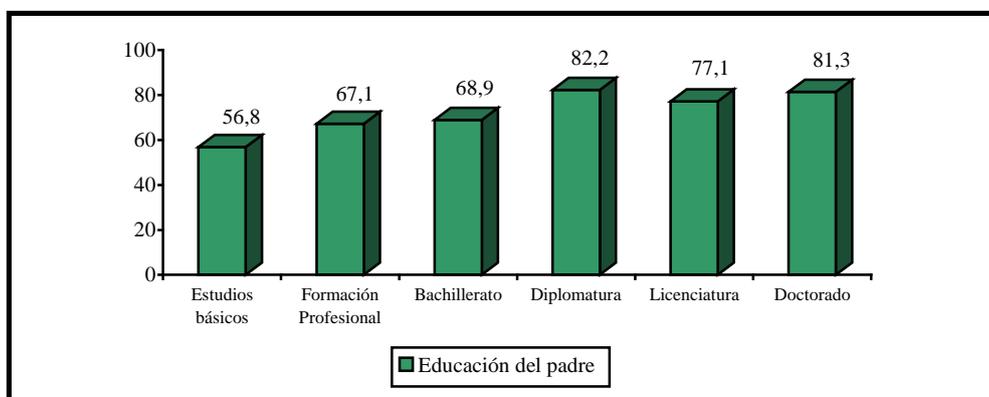
4.2.2.1. VALORACIONES PERSONALES

Los jóvenes de la muestra se posicionan con consenso y con cierta carga emocional cuando se les pide su valoración respecto de sí. El 93,7% de los sujetos piensa a menudo en cosas relacionadas con su futuro pero ¿puede influir directamente en él? El 62,3% sí puede influir en su futuro, sin embargo, se puede observar la diferencia porcentual que hay entre pensar en el futuro y la capacidad de influencia sobre él. El 65,6% sí cree que será fácil encontrar un lugar en la sociedad aunque el porcentaje desciende cuando ese lugar concreto se reduce al ámbito laboral (44,3%). Aquí destaco como el 31,2% de los jóvenes no sabe si encontrará fácilmente un lugar en el mercado de trabajo. Según estos resultados, se puede observar que, en los que respecta al mundo laboral, un aspecto concreto del futuro, el porcentaje desciende de forma importante. Más adelante comentaré como apenas incluyen en sus planes de futuro la movilidad internacional, tanto para trabajar como para estudiar.

Pero, ¿existen diferencias significativas dependiendo de la edad, el sexo, el tipo de centro o las características socioeconómicas y educativas de los padres? Tanto las chicas como los chicos piensan en su futuro en un porcentaje elevado (96% vs. 90,9%), no obstante, son los chicos los que

tienen menos confianza en la posibilidad de influir en su futuro (33,5% vs. 22,6%). Si continuo con la última cuestión, aquellos jóvenes cuyo padre tiene estudio de carácter superior confían más en la capacidad de poder influir en su futuro, es decir, están más de acuerdo con la imposibilidad de poder influir en su futuro aquellos sujetos cuyo padre tiene estudios medios y, sobre todo, estudios básicos. Esta cuestión la reflejamos en el gráfico 48 bis. Finalmente, aunque todos los sujetos piensan en aspectos relacionados con su futuro, son aquellos con notas por encima de la media los que lo hacen en un mayor porcentaje.

Gráfico 48 bis.- Yo no puedo influir en como será mi futuro. Porcentajes de respuestas negativas.

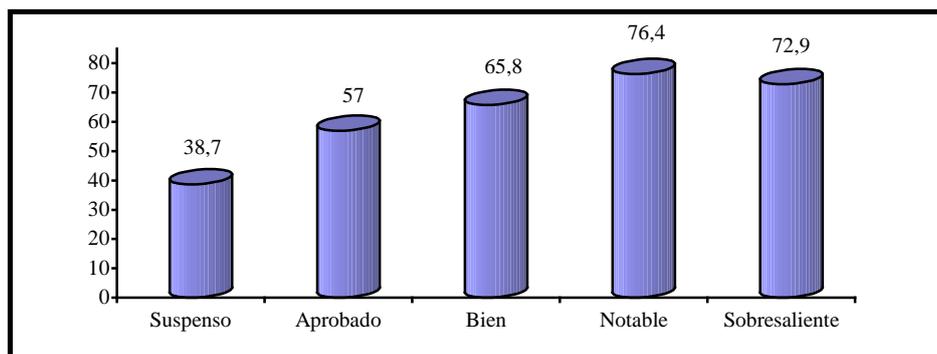


Fuente: Elaboración propia.

A medida que avanzamos en la edad de los sujetos de la muestra, éstos se muestran más a favor de la dificultad de encontrar su lugar en la sociedad. Son los chicos los que creen en mayor medida que las chicas que será difícil encontrar ese espacio en la sociedad (20,3% vs. 12,7%). ¿Será que aquellos jóvenes que todavía están en el tramo de escolaridad obligatoria pero con una edad teórica que no les corresponde ven o perciben el futuro de forma más escéptica? ¿Las chicas piensan que encontrarán ese hueco social gracias a su esfuerzo, a su dedicación, a su constancia? En función de las notas, si nos situamos en el *continuum* entre el suspenso y el

sobresaliente, a medida que subimos en esa escala están más en desacuerdo con la dificultad de encontrar un lugar en la sociedad, los que más afirman la cuestión son quienes tienen notas por debajo de la media. Si recordamos, son las chicas las que tienen mejores notas. Esta cuestión aparece reflejada en el gráfico 49.

Gráfico 49.- Para una persona como yo es difícil encontrar un lugar en la sociedad por estimación del rendimiento académico. Porcentajes de respuestas negativas.



Fuente: Elaboración propia.

Por tipo de centro, los que creen tenerlo más difícil es el alumnado de los centros públicos (18,3% vs. 10,3%). Finalmente, la educación de la madre también discrimina significativamente. En primer lugar, conforme aumenta el nivel educativo de la madre se incrementa el porcentaje de sujetos que están en desacuerdo con la opción de que será difícil encontrar un lugar en la sociedad, es decir, que los sujetos que más de acuerdo están con esta afirmación son aquellos cuyas madres tienen estudios medios y, sobre todo, básicos. En segundo lugar, si se concreta en algún aspecto específico como, por ejemplo, encontrar un lugar en el mundo laboral, los resultados confirman que, aunque todos los jóvenes consideran en mayor o menor medida que podrán encontrar un lugar en el mercado laboral, la creencia asciende al 61,4% en aquellos sujetos cuyas madres tienen estudios de Licenciatura.

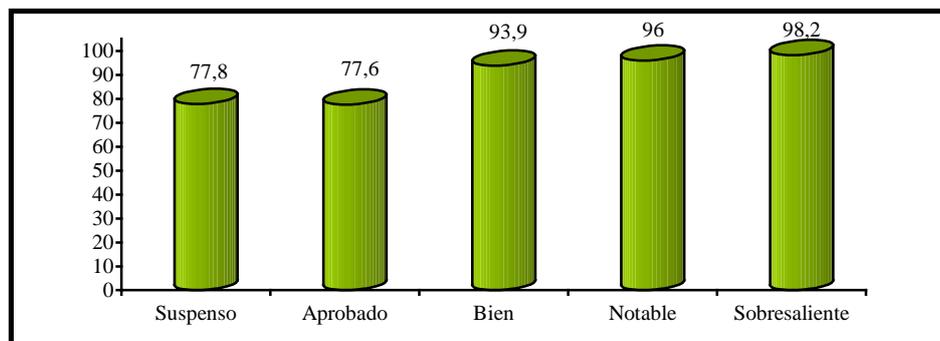
El 90,1% de los jóvenes de la muestra quiere estudiar porque sabe que es útil para su futuro. Ésta ha sido la cuestión que se ha valorado positivamente con mayor carga emocional. Vuelvo a encontrar aquí otro dato que corrobora la importancia otorgada a la educación. De hecho, el 79,4% está total o parcialmente de acuerdo con la idea de que tienen las mismas posibilidades de triunfar en la vida que tienen otros. He ido comentando como los jóvenes encuestados, en su mayoría, tienen una concepción igualitaria de la sociedad futura. ¿Es la educación un medio o el único medio de promoción social y el que garantizará, en gran medida, el triunfo en la sociedad? ¿Cómo varía la percepción de estos aspectos en función del sexo, la edad, el tipo de centro, etc.?

Nuevamente son las chicas las que afirman con mayor intensidad y mayor carga emocional que quieren estudiar porque saben que es y será útil para su futuro (93,6% vs. 85,8% de respuestas afirmativas), los chicos están más en desacuerdo que las chicas con esta opción y, además, el porcentaje de los que no se posicionan también es más elevado. En función de la edad, aunque todos creen que es útil estudiar para su futuro, lo creen en mayor medida aquellos sujetos entre los 14 y 16 años; a partir de la edad de escolaridad obligatoria en los sujetos decrece la importancia concedida a esta afirmación. También es a partir de los 16 años donde aumenta el porcentaje de sujetos que optan por la opción de «no lo sé».

Finalmente, en función de la estimación de las notas aquellos sujetos con calificaciones por encima del promedio valoran de forma muy importante la necesidad de estudiar porque es útil para el futuro; sin embargo, los porcentajes descienden en el aprobado y el suspenso y es en estas dos calificaciones donde existen un mayor número de indecisos y el mayor porcentaje de respuestas negativas. En función del sexo y según las notas,

serían las chicas las que más se identifican con la necesidad de estudiar, como he descrito anteriormente. Estas cuestiones aparecen representadas en el gráfico 50.

Gráfico 50.- Quiero estudiar porque sé que es útil para mi futuro. Porcentaje de respuestas afirmativas en función de la estimación del rendimiento académico.



Fuente: Elaboración propia.

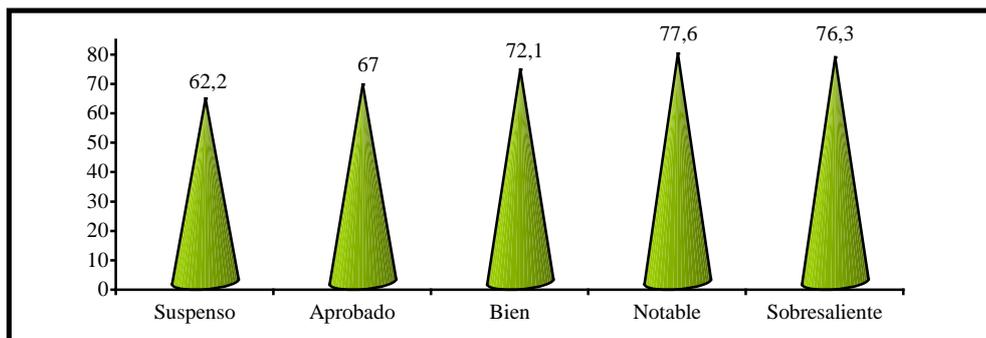
4.2.2.2. VALORACIONES QUE DE MÍ REALIZAN LOS DEMÁS

En cuanto a las valoraciones y apreciaciones de los amigos, hay consenso positivo cuando se pregunta por el aprecio de los amigos y por el conocimiento real de los individuos por parte de la gente. El 48,1% está totalmente de acuerdo con el hecho de que sus amigos aprecian sus opiniones. Este porcentaje disminuye al 39,7% cuando la valoración se centra en «la gente», aumentando el número de indecisos al 20%. Podríamos interpretar que los sujetos encuestados valoran, en un entorno más cercano, a los amigos o a sus iguales, donde se producen más interacciones que con «la gente» de manera global y abstracta. Aunque tanto en los chicos como en las chicas existe consenso en responder de forma afirmativa a ambas cuestiones, son ellas quienes lo hacen con mayor carga emocional y en las que existe un porcentaje menor de respuestas de «no lo sé»; concretamente, en mis amigos aprecian mis opiniones existe un

78,1% en las chicas vs. 65% y un 79,3% vs. 73,3% en la gente me conoce tal y como soy.

Las calificaciones del alumnado también proporcionan resultados significativos en la cuestión de mis amigos aprecian mis opiniones, donde existen varios aspectos a destacar. Por un lado, es en aquellos individuos que estiman su rendimiento por debajo de la media donde hay un mayor porcentaje de desacuerdo y también de respuestas de «no lo sé». Por otro lado, si nos situamos en el *continuum* entre el suspenso y el sobresaliente se observa que a medida que ascendemos en el rendimiento académico los jóvenes están más de acuerdo con la afirmación, cuestión que queda representada en el gráfico 51.

Gráfico 51.- Mis amigos aprecian mis opiniones. Porcentaje de respuestas afirmativas por estimación del rendimiento académico.



Fuente: Elaboración propia.

4.2.2.3. CUESTIONES FAMILIARES Y SOCIOECONÓMICAS

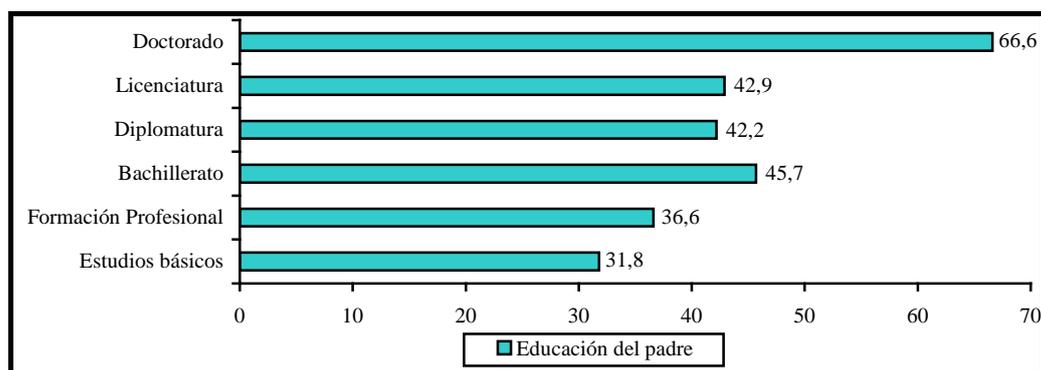
En cuanto al posicionamiento de los distintos aspectos familiares, señalar que el 57,3% de los jóvenes encuestados creen que la situación económica de sus padres no les permite divertirse como quieren, sin embargo, el 50,5% afirma que puede comprar las mismas cosas que sus amigos. ¿Se podría interpretar que determinados sujetos perciben limitaciones

económicas en su familia o una situación económica no deseable pero que esta situación es similar a la de sus compañeros? Existen diferencias significativas en función del sexo siendo las chicas las que están más en desacuerdo que los chicos (39,1% vs. 35,5%) con la afirmación de poder comprar las mismas cosas que sus amigos.

Se podría suponer que el estatus laboral del padre y de la madre establecería diferencias significativas en la adquisición de aspectos materiales pero no es así, según expresaron los sujetos encuestados. Sí existen diferencias significativas dependiendo del nivel educativo tanto del padre como de la madre. Los resultados teniendo en cuenta la titulación del padre indican que a medida que se asciende en el nivel educativo del padre los jóvenes encuestados están más de acuerdo con que la situación económica de sus padres les permite divertirse como quieren, es decir, los sujetos que están más en desacuerdo son aquellos cuyos padres tienen estudios básicos y de Formación Profesional, primordialmente (véase gráfico 52).

Dependiendo de los estudios de la madre, la interpretación que se pueden hacer de los datos varía considerablemente. La proporción de porcentajes de acuerdo es muy similar independientemente del nivel de estudios de la madre aunque quizá existen porcentajes algo mayores de desacuerdo en aquellos sujetos cuyas madres tienen estudios básicos, fundamentalmente, aunque también encontramos un 60% de desacuerdo en jóvenes cuyas madres tienen estudios de Doctorado pero, si recordamos, solamente existen cinco en la muestra.

Gráfico 52.- La situación económica de mis padres me permite divertirme como quiero. Porcentajes de respuestas afirmativas según educación del padre.

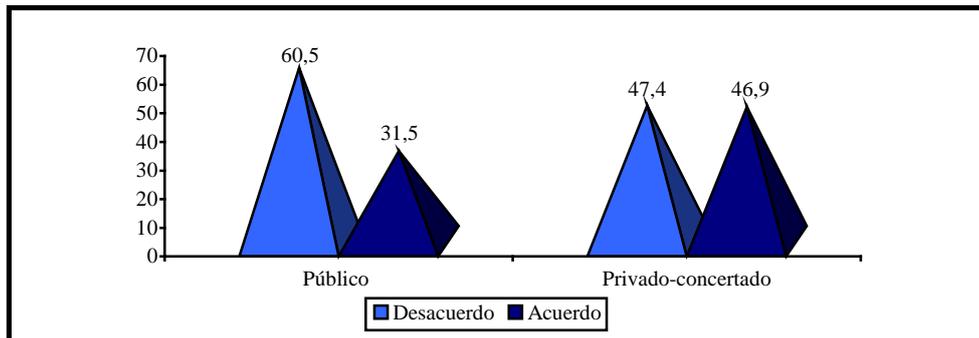


Fuente: Elaboración propia.

Dependiendo de la titularidad del centro también existen diferencias significativas en relación con la situación económica de los padres (véase gráfico 53). Los jóvenes de los centros privados-concertados están más de acuerdo con la afirmación que los individuos de los colegios públicos (46,9% vs. 31,5%); por el contrario, estos datos se invierten si miramos el porcentaje de desacuerdo, aquí el alumnado de los centros públicos los que obtienen el mayor porcentaje (60,5% vs. 47,4%).

Si recordamos, un porcentaje importante de los padres cuyos hijos asisten a los centros privados-concertados trabajan dentro de esa categoría que hemos denominado *profesionales de cuello blanco* y, por el contrario, aquellos que asisten a los centros públicos son padres que en mayor proporción tienen trabajos no cualificados. Por tanto, ¿puedo interpretar que esa diferencia significativa en la composición de los centros según el estatus laboral de los padres y madres tiene situaciones económicamente diferentes para las diversiones de cada uno de los jóvenes?

Gráfico 53.- La situación económica de mis padres me permite divertirme como quiero. Porcentaje de respuestas afirmativas y negativas según la titularidad del centro.



Fuente: Elaboración propia.

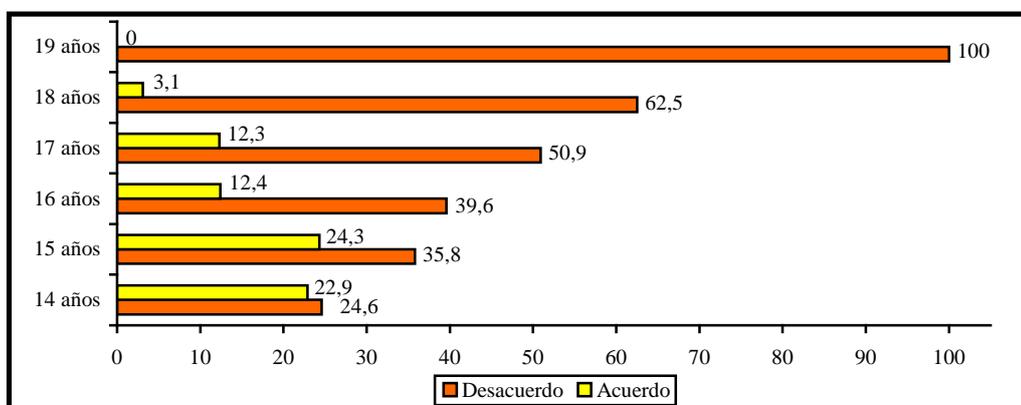
4.2.2.4. ASPECTOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PAÍS

Finalmente, existen otras preguntas que hacen referencia a la internacionalización del país y a su relación para estudiar y trabajar en el extranjero. De éstas, destaco el porcentaje que no tiene opinión, el 44,1% y el 53,1% respectivamente. Vemos que el porcentaje de indecisos aumenta cuando se refiere al trabajo, ¿no se contesta a la pregunta porque realmente no tienen una opinión formada o, porque, según hemos descrito anteriormente, realmente prefieren el trabajo en el lugar de residencia y no en el extranjero?

A pesar de este porcentaje de indecisos, destaca el 39% de los jóvenes que no se irían a estudiar al extranjero, solamente el 16,9% lo harían. La mayoría de los sujetos, concretamente, el 37,1% no se irían al extranjero a trabajar, solamente lo harían el 9,8%. La edad establece diferencias significativas con la idea de ir a estudiar al extranjero. Aunque el porcentaje de respuestas en desacuerdo son las mayoritarias, no obstante, puedo decir que son los jóvenes de 14 y 15 los que están más a favor de estudiar en el

extranjero y como la importancia decrece según avanzamos en la edad de los sujetos (Véase gráfico 54).

Gráfico 54.- En el futuro iré al extranjero para estudiar. Porcentajes de respuestas en desacuerdo y acuerdo por edad.

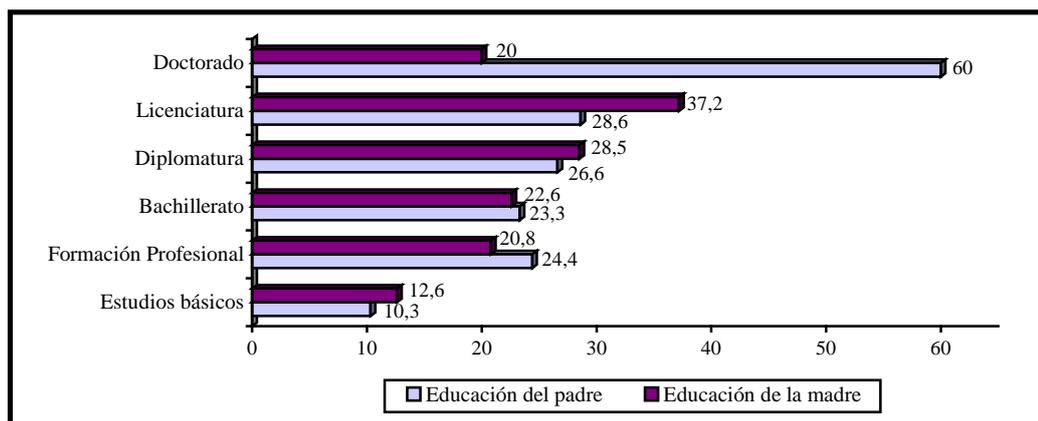


Fuente: Elaboración propia.

Si atendemos al sexo, también existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas en las cuestiones de la internacionalización tanto educativa como laboral. Destacamos que las chicas alcanzan el porcentaje más alto de «no lo sé», por tanto, se podría pensar que las chicas son más indecisas. Sin embargo, son las chicas las que están menos en desacuerdo que los chicos tanto con la opción de ir a estudiar (31,8% vs. 47,2%) como a trabajar al extranjero (33,5% vs. 41,3%). ¿Están las jóvenes más a favor de la movilidad tanto laboral como estudiantil?

El nivel educativo del padre y de la madre determina diferencias importantes en la idea de movilidad estudiantil. A medida que los niveles educativos post-obligatorios alcanzados por los padres y por las madres de los jóvenes encuestados son mayores también aumenta el porcentaje de sujetos que están de acuerdo con ir al extranjero para realizar estudios (Véase gráfico 55).

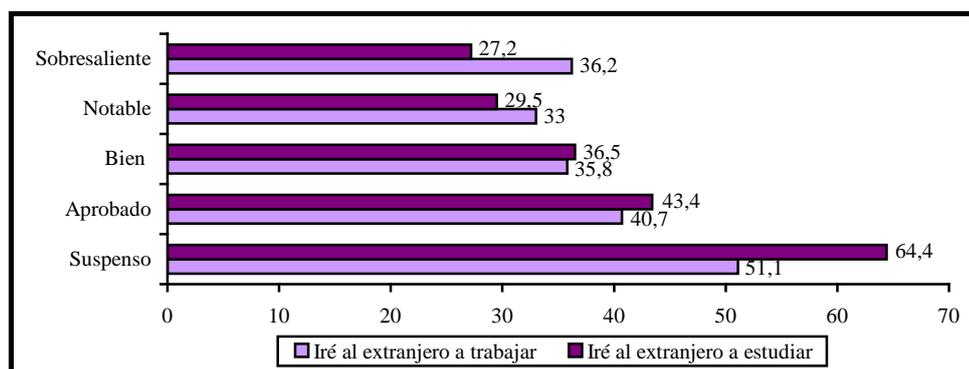
Gráfico 55.- En el futuro iré al extranjero para estudiar. Porcentajes de respuestas afirmativas según educación del padre y de la madre.



Fuente: Elaboración propia.

Los jóvenes de la muestra que más de acuerdo están con ir a estudiar al extranjero son aquellos cuyo rendimiento académico es de notable y sobresaliente; los jóvenes con notas por debajo de la media están más en desacuerdo con la idea. Asimismo, son los sujetos con notas por debajo de la media los que están más en desacuerdo con ir al extranjero para trabajar (Véase gráfico 56). Finalmente y como era de esperar, existen diferencias significativas dependiendo de la titularidad del centro. Los jóvenes de los centros privados-concertados irían a estudiar al extranjero en mayor proporción que los sujetos de los centros públicos (25,1% vs. 14,2%).

Gráfico 56.- En el futuro iré al extranjero para estudiar y trabajar. Porcentajes de respuestas negativas según calificaciones.



Fuente: Elaboración propia.

4.2.3. INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN SOCIAL

Anteriormente hemos comentado cuáles son las cualidades que, según los jóvenes encuestados, más valoran respecto a su futuro porque poseerlas implicaría un triunfo en la vida y en el futuro. Ahora analizamos qué factores llevarían a la exclusión social de la sociedad según la opinión de los encuestados. Los porcentajes aparecen recogidos en la tabla 20. Existen varias cuestiones a comentar. Por una parte, lo más destacable es la variabilidad y dispersión de las respuestas. Esto puede deberse bien a la poca o nula comprensión de la pregunta o bien a que no tengan una idea formada sobre la exclusión social; más bien entiendan que algunos factores no excluyen a nadie porque sencillamente no crean que nadie vaya a estar excluido. De hecho, si me remito a las cuestiones analizadas a lo largo del cuestionario se puede comprobar como parece que realmente los sujetos tienen una concepción igualitaria de la sociedad y del sistema educativo, en la que creen que no existen ni existirán diferencias sociales, sino que todo se puede conseguir a través del sistema educativo teniendo una concepción meritocrática.

Por otra parte, se puede observar que sólo la educación de poca calidad es considerada por más del 50% de los encuestados como el factor que más conduce a la exclusión. Este planteamiento es coherente con la importancia que se le ha dado a la educación en todas las preguntas del cuestionario. Como contrapartida, destaca el hecho de que el 51,1% de los jóvenes está en desacuerdo total o parcial con que la familia de pocos recursos sea un factor que promueva la exclusión. Aquí también existe una coherencia con la poca importancia otorgada a los recursos económicos familiares como factor determinante en el futuro.

Con estos datos volvemos a confirmar dos hipótesis que han ido apareciendo: la primera relacionada con la concepción de la educación como panacea o remedio de todo mal, dicho de otra manera, la fuerte confianza depositada en la educación y, en segundo lugar, la escasa influencia de la familia o, en este caso, del capital económico para triunfar en la vida y no sentirse excluido.

Tabla 20.- Factores que promueven la exclusión del individuo en la sociedad y en el futuro. Porcentajes.

	No lo sé	Respuestas afirmativas
Educación de poca calidad	12,4	50,3
No querer arriesgar en la vida	17,3	47
La propia pasividad de la persona	30	46,8
No tener voluntad para competir con otros	20,6	42,4
Estar en el paro	18,3	42,2
Poco conocimiento de idiomas extranjeros	15,3	40,1
Los cambios que a nivel mundial se están produciendo en la economía	41,3	39,3
Poca habilidad informática	15,4	38,5
Incompetencia de los políticos para ocuparse de los asuntos del país	40,9	34,7
No querer tomar parte en actividades internacionales	25,9	34
Familia de pocos recursos	20	28,9

Fuente: Elaboración propia.

Hemos aplicado un análisis factorial con el objetivo de intentar reducir este amplio conjunto de variables y hemos obtenido tres factores. El primero lo hemos denominado pasividad y negatividad ante la internacionalización, los idiomas y las nuevas tecnologías, explica el 33,1% de la varianza y está compuesto por las siguientes variables: poca habilidad informática, no querer tomar parte en actividades internacionales, no tener voluntad para competir con otros, poco conocimiento de idiomas extranjeros, no querer arriesgar en la vida y la propia pasividad de la persona.

El segundo factor, calificado como circunstancias políticas, económicas y familiares explica el 11,3% de la varianza y está integrado por la incompetencia de los políticos para ocuparse de los asuntos del país, los cambios que a nivel mundial se están produciendo en la economía y una familia de pocos recursos. El último factor, nombrado como calidad educativa y situación laboral, explica el 10% de la varianza y está compuesto por dos variables: una educación de poca calidad y estar en el paro. En la tabla 21 presento los índices más importantes del análisis factorial.

Tabla 21.- Factorización de las causas de exclusión social.

		Factor 1	Factor 2	Factor 3
Kaiser-Meyer-Olkin	0,798	% Varianza	33,1	11,3
Test esfericidad (Bartlett)	1864,7	Poca habilidad informática	0,729	Educación de poca calidad
		No participación actividades internacionales	0,693	Estar en el paro
		No competir con otros	0,654	Cambios mundiales económicos
		Poco conocimiento idiomas extranjeros	0,598	Familia de pocos recursos
Sig	0,000	No arriesgarse en la vida	0,571	
		Pasividad del sujeto	0,553	

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3.1. PASIVIDAD Y NEGATIVIDAD ANTE LA INTERNACIONALIZACIÓN, LOS IDIOMAS Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

El primer factor establece diferencias significativas si atiendo a la edad, a la educación del padre, a la estimación del rendimiento académico, al tipo de centro y a la Comunidad Autónoma. Con respecto a la variable edad interpreto que aquellos jóvenes que aunque todavía permanecen en la escolaridad obligatoria pero que han sobrepasado la edad teórica (16 años) están más de acuerdo en afirmar que un pobre conocimiento de otros idiomas extranjeros puede promover la exclusión del individuo en la sociedad.

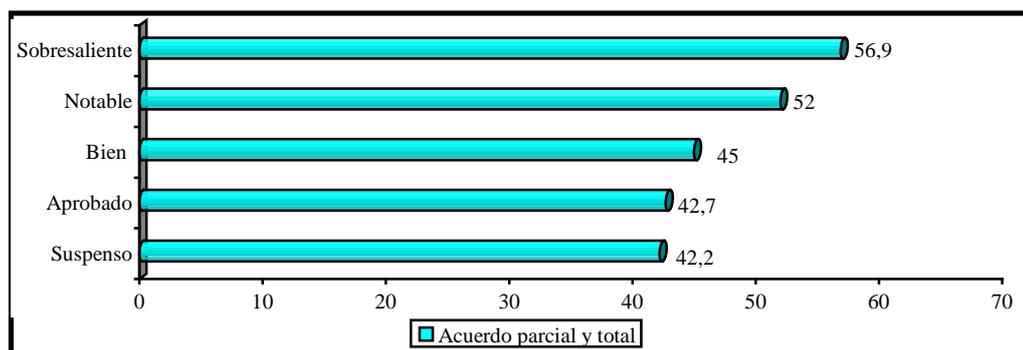
Igualmente, son los sujetos que se califican con notas como bien, notable y sobresaliente los que creen en mayor medida que el desconocimiento de idiomas extranjeros puede producir exclusión. No obstante, señalo que

existe un porcentaje considerable de alumnado que no se posicionan si tienen aprobado o suspenso (19,3% y 26,7% respectivamente). Estos aspectos contrastan con la importancia que se le daba al buen conocimiento de otros idiomas para triunfar en la sociedad (88,8%) pero, sin embargo, aunque los conciben como fundamentales para el triunfo parece que no pueden promover la exclusión.

La educación del padre sólo establece diferencias significativas con la afirmación de la propia pasividad de la persona. Aunque todos los sujetos, casi independientemente del nivel educativo alcanzado por el padre, están de acuerdo con el hecho de que la pasividad de la persona puede ser un factor de exclusión social, pero los porcentajes disminuyen más en aquellos cuyos padres solamente tienen estudios básicos y aumenta en mayor proporción en quienes han conseguido una titulación de carácter superior. Si continuo describiendo la variable y atiendo a las notas obtenidas por los sujetos encuestados se observa que quienes tienen calificaciones de notable y sobresaliente están más de acuerdo con que la pasividad de los individuos puede ser un factor de exclusión que aquellos con un rendimiento menor (Véase gráfico 57).

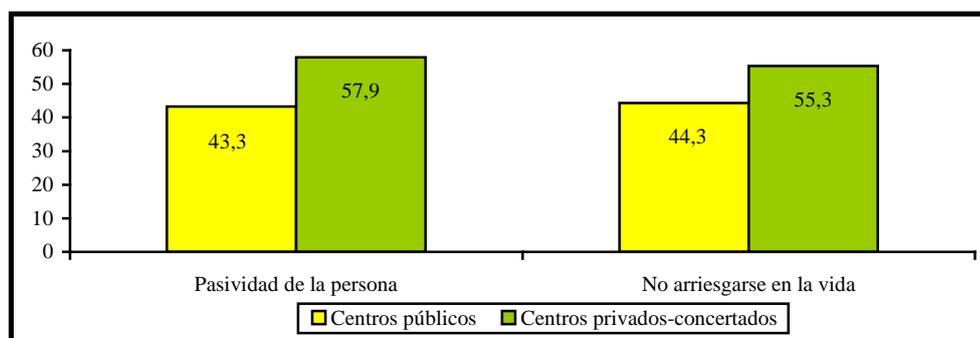
Asimismo, observamos que aunque existe un consenso afirmativo en la respuesta, es el alumnado de los centros de titularidad privada-concertada los que responden con mayor carga emocional y los que creen en mayor medida que el alumnado de los centros públicos (57,9% vs. 43,3%) que puede recaer en el sujeto y en su pasividad la situación de exclusión social. También son los jóvenes de los centros privados-concertados los que consideran en un porcentaje mayor que la exclusión puede producirse por el hecho de no querer arriesgar en la vida. (Véase gráfico 58).

Gráfico 57.- La propia pasividad de la persona según calificación del rendimiento académico.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 58.- La propia pasividad de la persona y no querer arriesgar en la vida según titularidad del centro. Porcentajes de respuestas afirmativas.



Fuente: Elaboración propia.

Esta diferencia de percepción de unos sujetos y otros respecto a estas cuestiones ¿puede provenir por el hecho de que los padres que llevan a sus hijos a los centros privados-concertados son en un porcentaje importante «profesionales de cuello blanco y ejercen profesiones que, en determinadas circunstancias, requiere tomar decisiones personales y arriesgadas y estos jóvenes tengan interiorizados que un factor importante de exclusión pueda provenir por la indecisión de los sujetos, presuponiendo entonces que es el propio individuo el que se autoexcluye?

4.2.3.2. CIRCUNSTANCIAS POLÍTICAS, ECONÓMICAS Y FAMILIARES

En el factor 2 solamente la edad y el sexo establecen diferencias significativas. Los sujetos que más en desacuerdo están con la idea de que una familia de pocos recursos sea un factor que pueda promover la exclusión social son quienes tienen 14 y 15 años, a partir de estas edades los individuos se posicionan más de acuerdo con la cuestión. Asimismo, existe un consenso afirmativo en responder a que otro posible factor de exclusión social pueda ser la incompetencia de los políticos para ocuparse de los asuntos del país. Existen altos porcentajes de sujetos entre los 14 y 17 años que no se posicionan, a partir de esta edad disminuyen.

Finalmente, comentamos que los mayores porcentajes de acuerdo con al incompetencia política proviene por parte de aquellos sujetos que tienen 18 años o más, aunque los individuos de las otras edades están de acuerdo, pero en menor medida que los de 18 o 19 años. Aunque tanto los chicos como las chicas piensan que la incompetencia de los políticos (38,7% vs. 31,3%) y los cambios globales en la economía (42,5% vs. 36,6%) pueden ser factores de exclusión social, ellos se posicionan ligeramente más a favor aunque también es importante comentar que en ambas cuestiones existe un porcentaje elevado de respuestas de indiferentes.

4.2.3.3. CALIDAD EDUCATIVA Y SITUACIÓN LABORAL

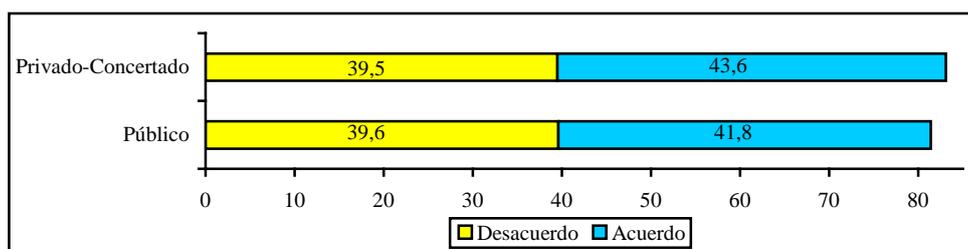
El tercer factor aporta matizaciones importantes según el sexo, la titularidad del centro y la Comunidad Autónoma. Tanto los chicos como las chicas piensan que una educación de poca calidad puede ser un factor de exclusión aunque ellas se posicionan ligeramente más a favor (48,9% vs. 51,7% respectivamente). Igualmente, los sujetos de los centros privados-

concertados están porcentualmente un poco más de acuerdo que los individuos de los centros públicos con que un factor de exclusión puede provenir por una educación de poca calidad (53,1% vs. 49,3%).

Uno de los aspectos más importantes que pueden influir en esa exclusión se refiere a estar en el paro, sobre todo teniendo en cuenta los cambios mundiales en la economía y la precariedad laboral existente. Con esta cuestión se pretendía determinar cuál era la opinión de los sujetos y si realmente los jóvenes perciben el desempleo como un factor de exclusión. Pues bien, las diferencias más importantes provienen dependiendo de la titularidad del centro y de la Comunidad Autónoma. Los porcentajes en función del tipo de centro están muy divididos, aunque parece que se inclinan más a pensar que el desempleo pueda ser un factor excluyente, sobre todo los sujetos de los centros privados-concertados. (Véase gráfico 59).

Asimismo, son los jóvenes andaluces los que están más de acuerdo con que el paro es un factor excluyente (44,4% vs. 39,2%). Los datos del *Informe Socioeconómico sobre la situación social de Andalucía* especifica que «el desempleo es más acusado entre determinados colectivos, y, en especial, entre las mujeres y los jóvenes menores de 25 años, segmentos de población donde se localizan importantes bolsas de paro» (*ibid.*, pp. 72). En el Anuario *El País* 2003 señala que el porcentaje de parados es mayor en Andalucía (20,6%) que en Canarias (11,2%).

Gráfico 59.- Estar en el paro según titularidad del centro.



Fuente: Elaboración propia.

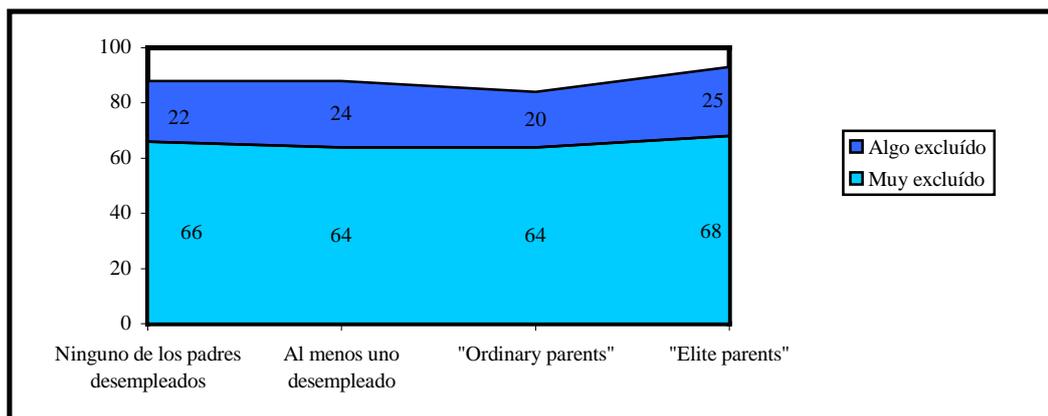
La exclusión la entiendo en tres dimensiones: económica, social y política. Las variables que reflejan estas tres dimensiones son las siguientes, halladas con un análisis factorial: económica (puedo comprar las mismas cosas que mis amigos y la situación económica de mis padres me permite divertirme como quiero), se ha operativizado, no como ganancias monetarias, sino como disposición económica para consumir, entendiendo que quien consume es aquel que su situación económica se lo permite. La dimensión social (mis amigos aprecian mis opiniones y la gente me conoce tal y como soy) se ha concretado como apreciación entre iguales y entre la gente en general, y la dimensión política (Votar es la obligación de todo ciudadano con derecho al voto, votaría si ya tuviera la edad necesaria, votar es la mejor manera para que se nos tenga en cuenta y participar en manifestaciones es una buena forma de hacer que se nos escuche) se ha operativizado como la participación en la vida política a través del voto.

El índice de la inclusión o exclusión social, o mejor las tres dimensiones que he considerado, están analizadas en el gráfico 60, por el desempleo de los padres, de los dos, uno o ninguno, ya que se entiende que la pérdida de trabajo lleva consigo un descenso del nivel económico, y todo lo que eso conlleva en una sociedad donde el dinero es básico para la subsistencia. Pero el desempleo no tiene repercusiones exclusivamente en el plano económico, también en el plano social pues se pueden perder también

relaciones; y «*elite parents*» definidos como aquéllos que pertenecen al grupo de «*senior official*» o «*general managers*» y que tienen titulación universitaria vs. «*ordinary parents*» identificados como el grupo que pertenecen a las ocupaciones elementales y de los servicios y que tienen estudios básicos o medios.

Pues bien, hechas estas aclaraciones, en esta muestra no encontramos diferencias significativas, mantenemos la hipótesis de que sólo existen diferencias «inter» centro y no «intra» centro. La composición social y económica del alumnado de un mismo centro no varía significativamente, al menos no varía entre los grupos que pares que se establecen dentro de los mismos. Sí hay diferencias entre centros, tal y como pudimos comprobar en la tabla 4.

Gráfico 60.- Exclusión según el desempleo y el estatus socioeconómico de los padres. Porcentajes.

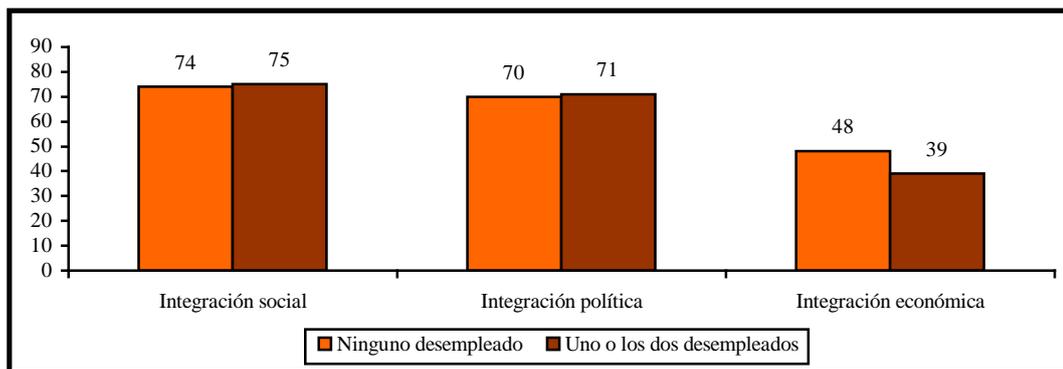


Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 61 hemos analizado cada dimensión por separado a ver si se detecta alguna diferencia. El porcentaje de «bien integrados está operativizado en las puntuaciones 4 y 5 del cuestionario (parcialmente de acuerdo y totalmente de acuerdo). Como se puede observar las diferencias que se aprecian en la dimensión social y política no son significativas, sí en

las de la dimensión económica. Esto es lógico pues si los dos padres están desempleados las posibilidades de consumo se reducen considerablemente. No obstante, esto parece que no tiene repercusión en lo social, es decir, en la valoración de esa persona en el grupo de iguales, o en la creencia sobre la participación política, es decir, dimensión política.

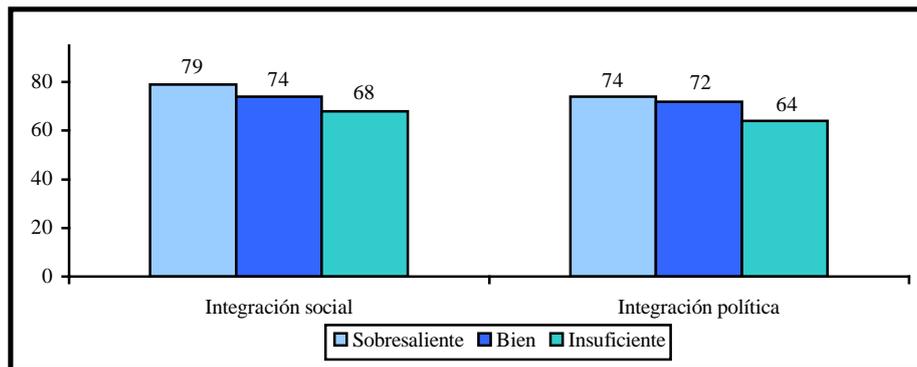
Gráfico 61.- Dimensiones de la integración según el desempleo de los padres. Porcentajes de «bien integrado» en cada dimensión.



Fuente: Elaboración propia.

Pero ¿existen diferencias en las dimensiones de la exclusión según calificaciones escolares? Las diferencias se sitúan justamente en la dimensión social y política, los que puntúan más alto en estas dimensiones son aquellos que tienen notas medias y superiores a la media. No encontramos diferencias según notas en la dimensión económica. En contra de los resultados fineses, el desempleo en la familia no interfiere en la exclusión social o política, sí, como ya hemos afirmado en la económica. En general, en la dimensión económica sí importa los antecedentes familiares, en la política y social es más importante o más determinante, o al menos, así lo creen los jóvenes que contestaron a nuestro cuestionario, el éxito en la escuela. (Véase gráfico 62)

Gráfico 62.- Dimensiones de la integración según el éxito en la escuela. Porcentajes de «bien integrado» en cada dimensión.



Fuente: Elaboración propia.

**TERCERA PARTE. EL IMAGINARIO DE LOS JÓVENES
EUROPEOS SOBRE LA EXCLUSIÓN SOCIAL: UNA
PERSPECTIVA COMPARADA**

**CAPÍTULO 6. OPINIONES DE LOS JÓVENES EUROPEOS SOBRE
LA EXCLUSIÓN SOCIAL: ¿CONVERGENCIAS O
DIVERGENCIAS SEGÚN LOS DISTINTOS MODELOS DE
ESTADOS DEL BIENESTAR?**

En este apartado realizamos una comparación de los jóvenes encuestados en cuatro países europeos (incluido España) y un país fuera de Europa, como es Australia. Este tema ha sido estructurado en varias secciones proporcionando aspectos de comparación en cinco grandes ámbitos:

- ✓ Caracterización de las casuísticas nacionales.
- ✓ Los *background* del alumnado.
- ✓ Narrativas, sagas y mitos.
- ✓ Construcciones de los sujetos.
- ✓ Gobierno de la educación y exclusión/inclusión social.
- ✓ Recapitulación.

Es importante destacar que aunque se analicen las opiniones de los jóvenes desde Estados del bienestar diferentes²⁹ los resultados encontrados no dejan de ser bastante interesantes puesto que, independientemente de las características socioculturales de cada uno de los países, las opiniones en muchos aspectos de los analizados muestran una línea más convergente que divergente.

Antes de comenzar con la descripción comparativa, vamos a recoger una serie de postulados básicos que, según Rinne *et al.* (2003), representan algunas presunciones acerca de las diferencias entre los países. Éstas son las siguientes:

1. La percepción de la igualdad es más alta en los estados del bienestar socialdemócratas (Suecia y Finlandia) que en otros regímenes.

²⁹ Aquí seguimos la clasificación de Esping-Andersen (1993) sobre los diferentes regímenes de los Estados del bienestar. Si recordamos, hacía una clasificación de los mismos en tres: el régimen de bienestar neoliberal, con países anglosajones tales como Australia, Gran Bretaña, Estados Unidos, Canadá, Irlanda y Nueva Zelanda; el régimen de bienestar socialdemócrata, que es prácticamente sinónimo de los países nórdicos y el régimen de bienestar conservador, identificado con los países de la Europa continental tales como España, Portugal, Italia, Austria, Alemania,...

2. Las chicas perciben la educación de forma más igualitaria que los chicos.
3. Hay más solidaridad en el apoyo al alumnado con dificultades en los países nórdicos, y las necesidades del alumnado superdotado se consideran más importantes en el régimen liberal.
4. Las chicas creen más en la solidaridad que los chicos: ellos creen dar atención complementaria al alumnado con dificultades.
5. La idea de elección de escuela es más popular en los países con más experiencia de escuelas privadas y donde las diferencias entre las escuelas son más grandes.
6. Los jóvenes en los países liberales como, por ejemplo Australia, son más competitivos y consideran la ambición como más importante que en los países más conservadores o socialdemócratas.
7. El riesgo de exclusión social es más alto en el régimen liberal y más bajo en países socialdemócratas.

1. DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS NACIONALES

Datos similares fueron recogidos simultáneamente en Australia, Finlandia, Portugal, España y Suecia entre los meses de enero y mayo de 2000. La versión final del cuestionario fue formulada en el Departamento de Educación de la Universidad de Turku (Finlandia) y traducida en cada lengua respectiva (el inglés, el portugués, el español y el sueco). Esencialmente ha sido usado en cada país el mismo cuestionario³⁰. Se obtuvo un fichero final con los datos de cada uno de los países, en total 3008 casos. Más específicamente, las distintas variables sociológicas de la muestra o *background* aparecen recogidas en la siguiente tabla.

³⁰ A excepción de Australia donde en cierta medida el cuestionario tuvo que ser adaptado para corresponderse con las circunstancias excepcionales tanto culturales como geopolíticas.

Tabla 22.- Datos según los *background* de la muestra. Frecuencias.

Variables	Categorías	N
País	Finlandia	567
	Suecia	413
	España	788
	Portugal	605
	Australia	635
Sexo	Mujer	1530
	Hombre	1460
Educación de los padres	Educación Primaria o menos	1004
	Formación Profesional	383
	Bachillerato	340
	Diplomatura	191
	Licenciatura	456
	Doctorado	55
Ocupación de los padres ³¹	<i>Profesionales de cuello blanco</i>	1011
	<i>Unskilled white collar</i>	344
	<i>Trabajadores de cuello azul</i>	1063
	Empresarios	84
Total		3008

Fuente: Rinne *et al.* (2003).

A continuación realizamos una breve descripción de cómo fueron recogidos los datos. Un aspecto interesante a reflejar es que éstos no son empíricamente representativos de cada uno de los países como un conjunto puesto que fueron seleccionados solamente en las escuelas de algunas regiones, aunque se puede especular sobre la adecuación de los resultados a otras zonas. Sin embargo, no hay obviamente campos estadísticos para esta clase de especulación porque los datos se recogen en su integridad únicamente en determinadas zonas (Rinne *et al.*, 2003). Por tanto, los métodos utilizados son básicamente descriptivos, utilizando para ello tanto tablas de contingencia como análisis multivariados reflejados tanto en tablas como en gráficos.

Los datos australianos se recogieron en el sudeste y sur de Australia. El *State of New South Wales* está representado por dos escuelas; otras tres

³¹ Como ya hemos comentado en el capítulo 5, las ocupaciones de los padres fueron clasificadas siguiendo la división realizada por el ISCO 88.

escuelas en Victoria y tres más en el sur de Australia participaron en la encuesta. Una de las escuelas, el *Kurnai KODE college* en Victoria, tenía una representación del 50% de alumnado Aborigen. Geográficamente, Australia está representada en la muestra aunque ni los territorios australianos (el Territorio del Norte y el Territorio de la Capital) ni Australia Occidental han sido incluidos.

Los datos finlandeses fueron recogidos en cinco escuelas de la ciudad de Turku, de estudiantes que cursaban los últimos años de escolaridad obligatoria. Turku es una de las ciudades principales de Finlandia, localizada sobre el sudoeste de la costa. Como la muestra ha sido recogida en una ciudad, esto no puede ser estadísticamente representativo de todo el país aunque Rinne *et al.* (2003) consideran que se puede presuponer que Turku no se diferencia considerablemente del resto de las principales ciudades del país. Si comparamos Finlandia Oriental y del Norte las diferencias sí podrían ser más grandes.

La revisión portuguesa se llevó a cabo en siete escuelas, de las cuales cuatro estaban localizadas en la capital de la región (Lisboa) y las tres restantes en Portalegre (Portalegre), Almada (Setúbal) y Paços de Ferreira (Porto)³². De los distritos, Lisboa y Almada están situados en el centro del país, sobre la costa occidental; Porto está localizado sobre la costa, en el noroeste, mientras que Portalegre está localizado en el centro del país, próximo a la frontera española.

En Suecia, los datos se recogieron en regiones que representan tres contextos: *The North*, un área en desventaja rural, localizada en el norte; *The Park*, un área más aventajada correspondiente con la clase media-alta

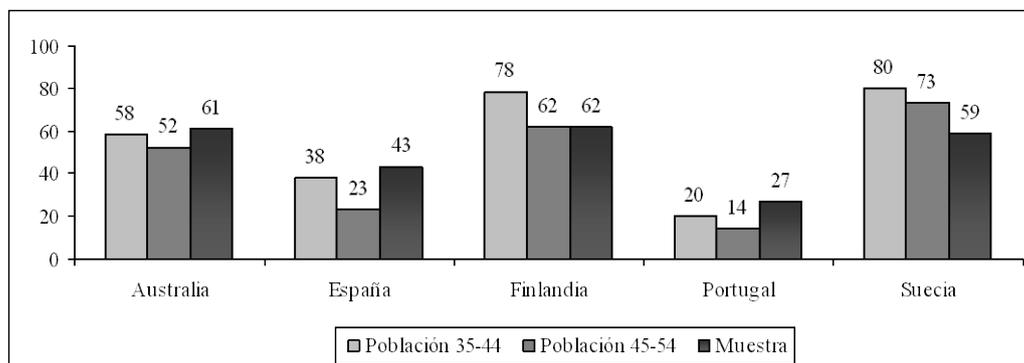
³² Primero aparecen recogidos los municipios y luego los distritos entre paréntesis.

urbana y ubicada en el sur y, finalmente, *The Garden*, una zona también urbana ubicada en el sur pero más desfavorecida. Aunque ambas se encuentren en el sur poseen estructuras demográficas y socioeconómicas muy diferentes.

En España participaron un total de quince escuelas tanto de la Comunidad Autónoma Andaluza como de las Islas Canarias. En Andalucía, la provincia granadina estuvo representada por cinco escuelas y Córdoba con la representación de una escuela de uno de sus pueblos. En las Islas Canarias, Los Llanos de Aridane y S/C de La Palma participaron con tres escuelas cada una, mientras que S/A y Saucos, Tijarafe y Puntagorda solamente con una por pueblo.

Una vez que hemos realizado una descripción sobre cómo fueron recogidos los datos, analizamos dos de las variables más interesantes reflejadas en la tabla 1; por un lado, el nivel educativo de los padres en general y, por el otro, la relación entre el empleo y el desempleo. Respecto de la primera variable, analizamos los niveles educativos de los padres de nuestra muestra comparándola con datos estadísticos generales. La variable considera la proporción de padres en cada país que, según la muestra, ha logrado un nivel educativo de al menos educación secundaria superior, comparado con el mismo nivel educativo en las estadísticas oficiales, para adultos aproximadamente la misma edad que los padres de los jóvenes de la muestra. La definición de educación secundaria superior incluye el instituto y la educación profesional. En el gráfico 63 se toman dos categorías de edad como referencia. Los datos para las poblaciones son de una publicación de la OCDE (2000: 35).

Gráfico 63.- Niveles educativos comparados: poblaciones vs. Muestras. Porcentajes de adultos/padres que han completado al menos la educación secundaria superior.



Fuente: Rinne *et al.* (2003).

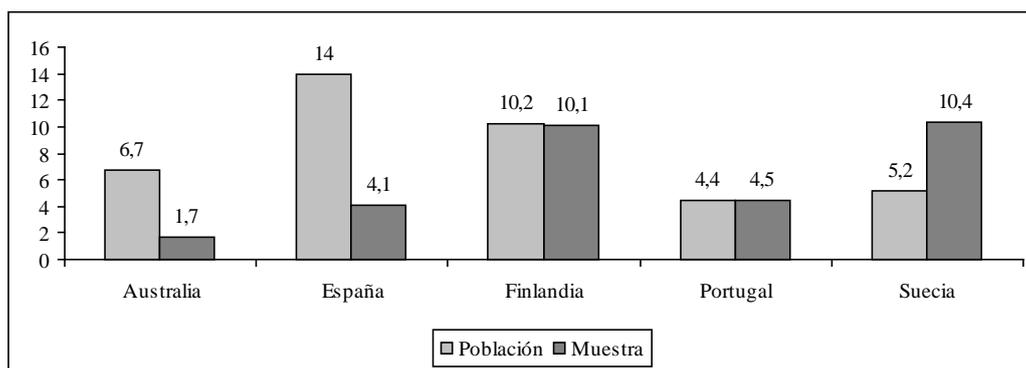
Según los resultados del gráfico 63, los niveles educativos de la muestra se corresponden con los datos generales de la población y no hay grandes diferencias. Tenemos que recordar, sin embargo, que los datos estadísticos sobre la población datan de 1998; después de este tiempo, el nivel educativo general se ha elevado un poco en cada país. Esto ayuda a explicar cualquier elevación de los niveles educativos en las muestras portuguesas, españolas y australianas comparadas con la población general. Por otro lado, en los casos de Finlandia y Suecia los bajos niveles educativos en la muestra son explicados en parte por la alta incidencia de respuestas «no lo sé», en la pregunta relativa a la educación de los padres.

La otra variable importante para ser comparada está relacionada con el desempleo. Aquí, igualmente, comparamos los datos generales de la población con los datos de la muestra. Los primeros fueron obtenidos de las estadísticas nacionales³³ mientras que la cifra de la muestra aparecía recogida en el cuestionario como un ítem, referido al desempleo tanto del

³³ Australia: Mayo de 2000 (The Australian Bureau of Statistics), Finlandia: Enero-Febrero de 2000 (Statistics Finland/Tilastokeskus), Portugal: primer trimestre de 2000 (Instituto Nacional de Estatística), España: segundo trimestre de 2000 (Instituto Nacional de Estadística), Suecia: Agosto de 2000 (Statistics Sweden/Statistiska Centralbyrån).

padre como de la madre. Como puede observarse en el gráfico 64, las cifras están visiblemente bajas en la muestra española, alrededor del 4%, sobre todo si consideramos que la mitad de la muestra fue recogida en Andalucía donde el desempleo excede el promedio nacional. Algo similar ocurre en el caso australiano y en el caso sueco; en este último la cifra de desempleo estaba en realidad más alta que en la población por término medio.

Gráfico 64.- Porcentajes del nivel de desempleo en la población y en la muestra.



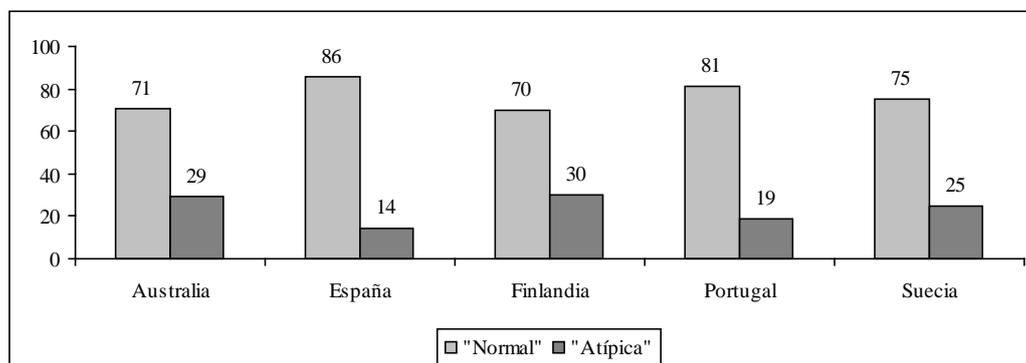
Fuente: Rinne *et al.* (2003).

2. DESCRIPCIÓN DE LOS *BACKGROUND* FAMILIARES DE LOS JÓVENES

Comenzaremos examinando las diferencias de los *background* sociales de los jóvenes en los diferentes países analizados. Así pues, continuaremos avanzando y aportando información más detallada sobre las distintas muestras estudiadas. Según aparece recogido en el gráfico 65, había grandes diferencias en la estructura familiar. España y Portugal tenían una alta representación de familias consideradas «normales», es decir, compuestas por un padre y una madre. Con ello nos referimos al predominio estadístico y no se atiende a ningún juicio de valor. Por «atípica» entenderemos cualquier otra composición familiar. Las familias

«atípicas» son las más comunes en Finlandia y Australia, cerca de 1/3 de todas las familias.

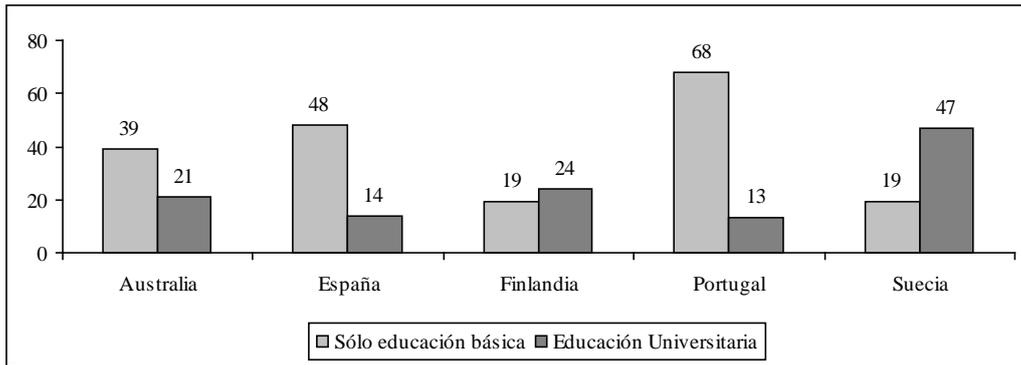
Gráfico 65.- Tipos de familias. Porcentajes por países.



Fuente: Rinne *et al.* (2003).

Otra cuestión analizada concierne al nivel educativo de los padres de los jóvenes encuestados en los países en cuestión. Se examinan, por un lado, el conjunto de padres que únicamente tienen una educación básica y, por otro, los que tienen un nivel educativo universitario. Como podemos observar en el gráfico 66, los niveles de educación más altos corresponden a Suecia y el más bajo a Portugal. Así pues, las proporciones más altas de padres sin educación post-obligatoria se da en los países del sur de Europa analizados y algo menos en Australia, siendo en los países nórdicos donde el porcentaje es claramente más bajo y más alto en padres que han cursado estudios universitarios.

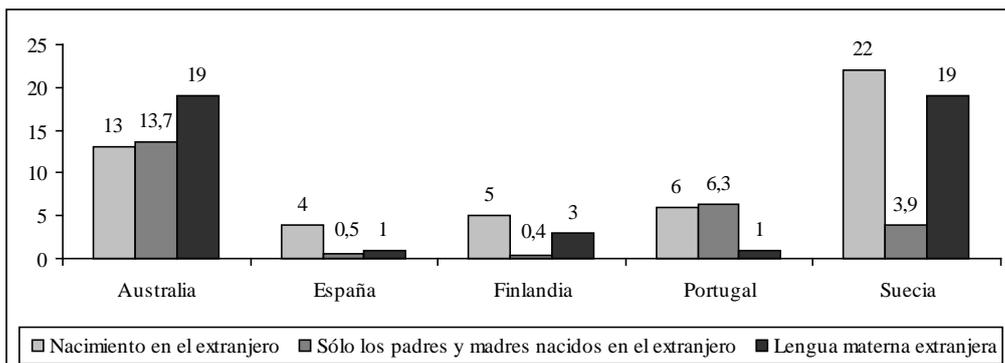
Gráfico 66.- Porcentajes de educación de los padres por país: los dos extremos educativos.



Fuente: Rinne *et al.* (2003).

Dentro de los *background* de la muestra también estábamos interesados en conocer la proporción de sujetos que habían nacido fuera de los países analizados. En el gráfico 67 se refleja que la muestra australiana tenía la proporción más grande de inmigrantes de segunda generación, alrededor del 14%, definido como jóvenes australianos cuyos padres nacieron en el extranjero. Sin embargo, en términos de alumnado inmigrante, Australia es el segundo tras Suecia: el 22% de los encuestados en la muestra sueca eran inmigrantes. La muestra española era étnicamente la más homogénea, seguida por Finlandia.

Gráfico 67.- Porcentajes de primera generación nacidos en el extranjero y de segunda generación de inmigrantes (ambos padres nacidos en el extranjero) y éstos con una lengua extranjera materna.



Fuente: Rinne *et al.* (2003).

3. NARRATIVAS, SAGAS Y MITOS

En esta sección analizamos los mitos educativos que los jóvenes poseen en relación con las opiniones acerca de la igualdad en la escuela, la posibilidad de opción por una determinada escuela, la concepción que los estudiantes poseen en relación con los alumnos que presentan dificultades dentro del aula, la creencia que tienen depositada en el sistema educativo junto con opiniones acerca de la socialización familiar y la integración en la Unión Europea.

3.1. LA FE EN LA EDUCACIÓN

Los estudiantes australianos tienen una fuerte creencia en la educación. Un 84,8% está de acuerdo con el ítem merece la pena estudiar para tener éxito en la vida, un 83% está de acuerdo con todo el mundo puede tener éxito en el colegio si lo intenta, si trabaja duro y sobre un 60% está de acuerdo con que la educación es la mejor solución para el problema del desempleo y lo mejor para el país es que los ciudadanos tengan una buena educación. Los dos últimos ítems muestran la fe de los estudiantes en la educación pero no sólo enfocada para ellos mismos sino sobre la sociedad como conjunto. En función del sexo, hay muy poca diferencia entre las respuestas de los chicos y de las chicas.

Para los jóvenes finlandeses la educación parece ser también fuertemente apreciada. El 93% de los jóvenes respondieron que merecía la pena estudiar para tener éxito en la vida. Parece haber poca discusión sobre su valor, de hecho, la mayoría del alumnado cree que no existe un trato diferente en función del contexto familiar o de los *background*. Por tanto, el alumnado tiene una fuerte fe en la educación aunque existen algunas diferencias en función del sexo. Los chicos tienen de alguna manera una fe más fuerte en

la educación que las chicas aunque, sin embargo, son las chicas las que responden de una forma más contundente y con mayor carga emocional en la opción de acuerdo total.

La confianza depositada por los jóvenes sobre el sistema educativo también se puede hacer extensible al alumnado portugués. Un 94% afirmaron positivamente en que merece la pena estudiar para tener éxito en la vida, seguido de un 90,1% que está a favor de que se apoye al alumnado que presenta dificultades. También creen, con porcentajes todos ellos que rondan más del 80% que lo mejor para el país es unos ciudadanos bien educados, el triunfo de cualquiera en la escuela si trabaja duro y la elección por parte de las familias de la escuela dónde quieren asistir. Sin embargo, las opciones menos entusiastas se corresponden con los porcentajes bajos de respuestas afirmativas ante el hecho de que el profesorado trate al alumnado de forma distinta según los *background* familiares, que el profesorado favorezca a las chicas, que sean las escuelas quienes deban elegir a sus estudiantes así como que el profesorado favorezca a los chicos. Ellos piensan que se favorece al alumnado que estudia y tiene éxito en la escuela.

Siguiendo en la misma línea, la educación está muy bien valorada por los jóvenes españoles, se cree que lo mejor para el país es una buena educación. No obstante, un porcentaje menor cree que sea ésta la solución al problema del desempleo, esto lo afirma más del 60% de la muestra, de hecho más del 50% cree que un bajo nivel educativo no es problema para conseguir trabajo si el que lo busca tiene experiencia. Hay una concepción meritocrática de la educación, se refleja aquí el mito de la capacidad de la educación para igualar desigualdades, de hecho lo que se afirma en primer lugar es que la educación debería apoyar más al alumnado que presenta dificultades, aunque hay una contradicción cuando se afirma el trato

desigual por parte del profesorado dependiendo del trabajo individual, y en menor medida, del sexo y del origen familiar. Observamos el difícil equilibrio que se guarda entre la igualdad y la atención a la diversidad.

Los resultados en Suecia indican que los estudiantes en el *Garden* expresan las actitudes más positivas hacia la escuela en varios aspectos. El 86% de los alumnos en el *Garden* están de acuerdo totalmente con la afirmación merece la pena estudiar para tener éxito en la vida. Los porcentajes en los otros lugares son del 74% en el *Park* y el 64% en el *North*. De la afirmación siguiente cada uno puede tener éxito en la escuela si se trabaja duro, el 74% del *Garden* está totalmente de acuerdo con él mientras el 27% del *Park* y el 44% en el *North* lo están. El alumnado en el *Garden* también parecen enfatizar los beneficios estructurales de la educación más que los otros estudiantes. El 64% en el *Garden* casi comparado con 1/3 en las otras áreas están de acuerdo con el comentario de que la educación es la mejor solución para el problema del desempleo y hacia el siguiente comentario cuanto mejor educados estén los ciudadanos mejor es para la nación podemos observar una tendencia similar. De acuerdo con la mayoría de los encuestados, los profesores no favorecen a los estudiantes debido a sus *background*. Ésto está especialmente dirigido a los alumnos del *Garden* donde el porcentaje que está de acuerdo totalmente con la afirmación los profesores favorecen normalmente al alumnado que tiene éxito y los profesores trata a los estudiantes de forma diferente de acuerdo con el entorno familiar son los más bajos, del 23% al 2% respectivamente.

Si la opinión hacia la escuela se compara con el sexo, el consenso es sorprendente; los chicos y las chicas parecen compartir opiniones hacia la educación. La diferencia más amplia se encuentra hacia el comentario de si cada uno puede tener éxito en la escuela si trabaja duro. El 80% de las niñas dieron respuestas afirmativas sobre esto y el 74% de los niños. Podemos

decir, por tanto, que las chicas son más meritocráticas. Una comparación entre las chicas por áreas diferentes muestra que la mayoría de las chicas en el *Garden* son las que están más a favor de esta cuestión (87%), un 76% en el *Park* y un 65% en *the North*.

3.2. LA IGUALDAD EN LA ESCUELA

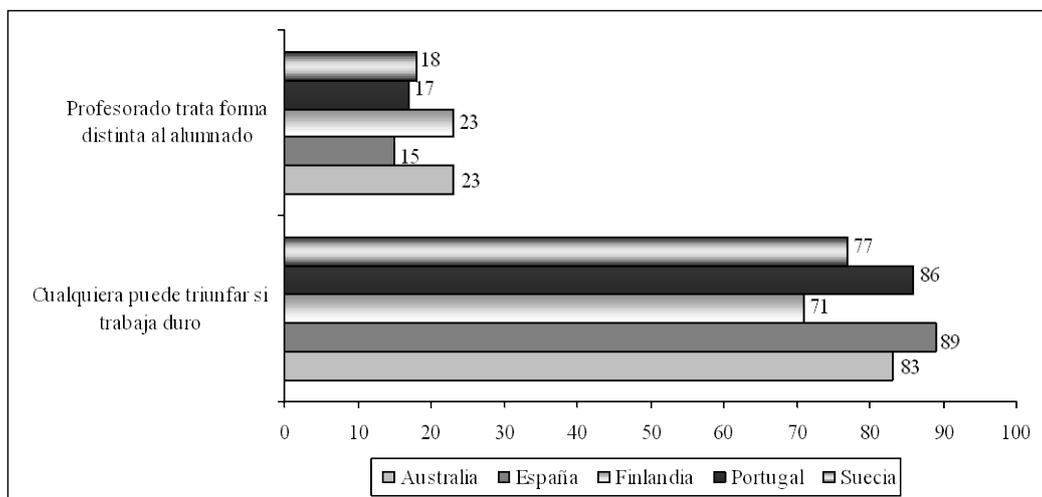
La primera cuestión se refiere a cómo cree el alumnado que debe ser el sistema educativo en términos de igualdad, entendida ésta como igualdad entre los distintos estratos sociales o entre los sexos. Las percepciones de los jóvenes acerca de la igualdad en la escuela han sido analizadas según las respuestas realizadas a dos afirmaciones: «cualquiera puede triunfar en la escuela si trabaja duro» y «el profesorado trata de forma diferente al alumnado dependiendo de cómo sea su familia».

Como podemos observar en el gráfico 68 la igualdad educativa aparece de forma significativa como algo muy importante en España y Portugal. Esto puede ser interesante, dado el hecho de que, en general, las sociedades del sur de Europa pueden ser consideradas menos igualitarias que los países nórdicos en términos de la distribución de ingreso, por ejemplo. Además, el sistema comprensivo de enseñanza ha sido establecido recientemente en España³⁴ y Portugal, mientras que en los países nórdicos lleva algunas décadas. Por tanto, el país de procedencia constituye una variable explicativa fuerte. Mientras la juventud finlandesa estaba menos convencida ante una posible igualdad social, los jóvenes españoles son más meritocráticos y tienen una fuerte creencia en la igualdad social, conseguida a través del sistema educativo y de su propio esfuerzo, independientemente de los *background* familiares.

³⁴ Aunque debemos mencionar la contrarreforma emprendida en España con la aprobación de la Ley de Calidad en Diciembre del año 2002.

En función del sexo, también existen opiniones diferenciadas con respecto a la igualdad. Las chicas tenían una fuerte creencia en la igualdad mientras que los chicos no estaban tan convencidos sobre el tratamiento igualitario de los alumnos en el sistema educativo. Una posible explicación de este hecho es que las chicas tienen mejor éxito en la escuela y, por tanto, puedan asociar la igualdad educativa en función del esfuerzo, las habilidades y el talento, etc.

Gráfico 68.- Percepción de la igualdad. Porcentajes de respuestas afirmativas.



Fuente: Elaboración propia.

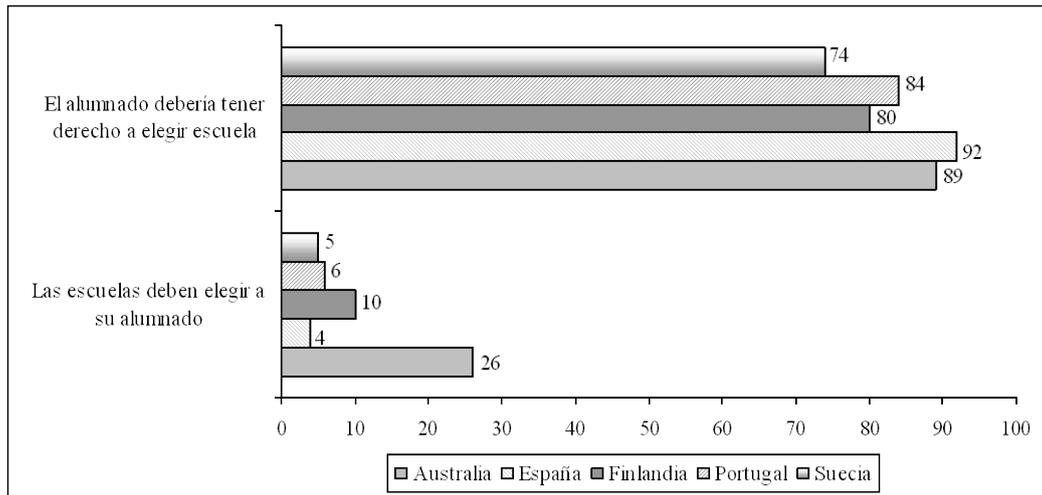
3.3. LA ELECCIÓN DE ESCUELA

Las preguntas relacionadas con la opción de poder elegir un centro escolar fueron las siguientes: «el alumnado, sus padres y madres deben tener derecho de poder elegir la escuela a la que quieren ir» y «las escuelas deberían elegir a su alumnado». El derecho de las escuelas para elegir a su alumnado era la opción más fuerte en Australia si la comparamos con el resto de los países, donde el 26% de los encuestados apoyaron una política de escuela selectiva (véase gráfico 69). Sin embargo, los estudiantes australianos mostraron una creencia muy fuerte en que tanto los padres

como las madres y el alumnado tiene el derecho a decidir a qué colegio desean asistir (89%). Esto demuestra una fuerte creencia en los derechos individuales opuestos a los institucionales. Una posible explicación podría deberse al hecho de que existe una proporción importante de escuelas privadas (muchas de ellas católicas) para la escolarización obligatoria y el alumnado está más acostumbrado a la idea de selección que en cualquier otro país. Los jóvenes españoles también valoran de una forma muy importante que sean ellos juntos con sus familiares quienes elijan el colegio al que quieren asistir y no a la inversa, quizá fruto de esos planteamientos neoliberales que se están planteando también para el sistema educativo. Los jóvenes finlandeses y suecos son claramente los que menos se muestran a favor de esta cuestión, sobre todo teniendo en cuenta quizás que Suecia introdujo la opción de la escuela en la educación básica en 1991 y Finlandia aproximadamente en 1994; aunque en ningún caso el apoyo hacia la elección de escuela fuera bajo en los distintos países implicados como puede observarse en el gráfico 69.

El país también constituye un factor explicativo fuerte en cuanto a las opiniones sobre la selección ejercida por las escuelas sobre su alumnado. La juventud española era la más claramente opuesta a una política selectiva de las escuelas, seguida estrechamente por Suecia y Portugal (véase gráfico 69). El sexo y la ocupación del padre parecen estar relacionados con las opiniones sobre la selección del centro educativo. Las chicas apoyaron menos la idea que los chicos, mientras los descendientes de padres empresarios y profesionales de cuello blanco estaban más de acuerdo con la selección de las escuelas.

Gráfico 69.- Elección de escuela. Porcentajes de respuestas afirmativas.



Fuente: Elaboración propia.

3.4. LA SOLIDARIDAD CON EL ALUMNADO

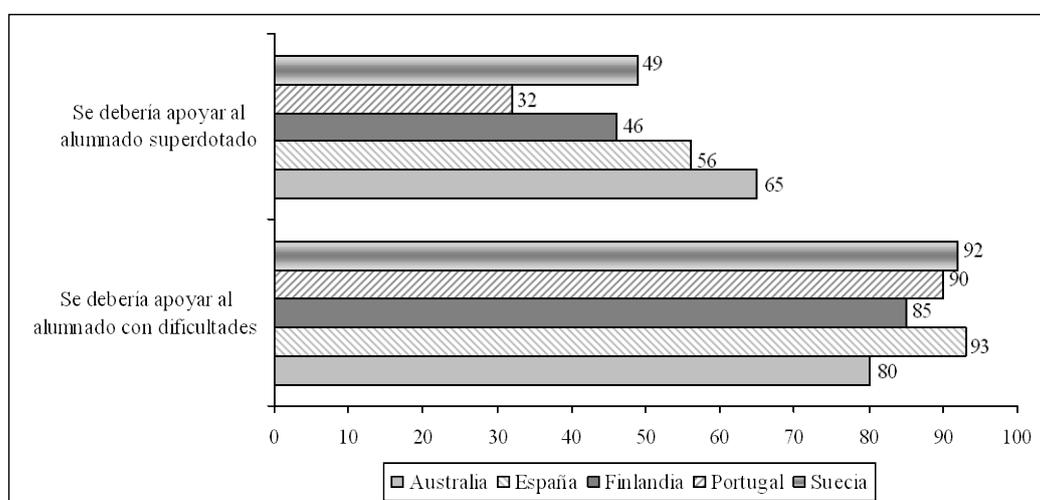
Los análisis realizados indican que la juventud española considera la solidaridad como una cuestión muy importante: el 93% está de acuerdo en que la educación debe apoyar más al alumnado que presenta dificultades, comparado con el 92% de los suecos y el 90% de los portugueses. La solidaridad es definida aquí como la preocupación por el alumnado que presenta algún tipo de dificultad. Los jóvenes australianos y finlandeses mostraron una menor tendencia a la solidaridad hacia los estudiantes con dificultades. Por el contrario, los jóvenes australianos valoran de forma mucho más importante que el sistema educativo debe tener en cuenta las necesidades de los alumnos superdotados antes que prestar atención a quienes tengan dificultades.

Como hemos comentado anteriormente, una posible explicación a los datos australianos pueden provenir por el hecho de que la educación allí está bastante mercantilizada, sobre todo si se compara con los países nórdicos. La mercantilización bien puede hacer que los jóvenes australianos se vean

como clientes y exijan desarrollar al máximo sus habilidades dentro del sistema escolar (véase gráfico 70).

En función del sexo, la interpretación de los datos confirma que las chicas están más a favor con la idea de apoyar al alumnado que presenta dificultades mientras que los chicos están más a favor de prestar atención al alumnado superdotado. En Finlandia, los estudiantes más exitosos en el colegio son los que tienden a estar más de acuerdo con que se deben considerar las necesidades educativas de los superdotados; esto también se aplica tanto a chicos como a chicas. En suma, el país es un factor explicativo importante y Australia se diferenciaba del resto de los países en la afirmación relacionada con el tratamiento de los alumnos superdotados aunque, como podemos observar en el gráfico anterior, las opiniones de los jóvenes españoles no se diferenciaban mucho de lo que sus compañeros australianos pensaban.

Gráfico 70.- Se debería apoyar al alumnado con dificultades vs. se debería apoyar al alumnado superdotado. Porcentajes de respuestas afirmativas.



Fuente: Elaboración propia.

3.5. LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR

Cuando se pregunta sobre el efecto de la familia en la gente joven los estudiantes australianos están de acuerdo en afirmar que la familia influye de forma decisiva sobre el éxito en el colegio y sobre el futuro de los jóvenes. Muchos estudiantes también creen que se aprenden más cosas fuera de casa ilustrando que existen otras áreas más allá de la familiar que son fuentes importantes de socialización. Para una visión comparativa acerca de la socialización familiar, véase gráfico 71, excepto para Suecia que no disponíamos de las frecuencias directas.

Los jóvenes de Finlandia están de acuerdo también, por encima del 80%, con que la familia tiene un impacto fuerte sobre el futuro de la persona joven. El 40% del alumnado pensaba que la familia afectaba fuertemente a ambas cosas, al éxito en el colegio y a la elección de ocupación. Aproximadamente una tercera parte de los que contestaron estaban parcial o totalmente de acuerdo en que la mayor parte de las cosas importantes que se aprendían hoy en día era fuera de casa, pero la mayoría estaba en desacuerdo con esta afirmación.

El sexo de los chicos y la educación de sus padres parecían estar conectados en la manera en cómo ellos ven la influencia que puede tener la familia en la elección de ocupaciones futuras. Los chicos más frecuente que las chicas consideraron que la gente joven típicamente elige ocupaciones familiares. De forma similar, el hijo de padres con educación universitaria afirmó, más frecuente que otros, que la elección ocupacional es típicamente afectada por la ocupación de los padres.

La opción con la que los jóvenes portugueses están más de acuerdo se corresponde con el hecho de que la familia influye de forma decisiva en el

futuro del joven (77,9%). El resto de las cuestiones son valoradas por encima del 50% aunque no con tanta carga emocional. Aquí el género establece diferencias significativas. Los chicos están más convencidos que se eligen ocupaciones típicamente familiares junto con el hecho de que ellos creen que las cosas más importantes se aprenden fuera de casa.

En España, más del 70% de los jóvenes cree que la familia influye de forma decisiva en el futuro de los jóvenes. No obstante, cuando se pregunta por aspectos más concretos el porcentaje desciende. Contrasta la concepción meritocrática anterior con el 54,8% que cree que la familia incide de forma decisiva en las posibilidades que el alumnado tiene de triunfar en la escuela, sin duda, los estudiantes no están haciendo referencia al capital económico. El 40,5% de los que responden a nuestra muestra cree que las cosas más importantes se aprenden fuera de la casa, un porcentaje algo menor, el 39,5% cree que se aprende más fuera de la escuela. Finalmente, sólo el 36,5% cree que es usual que la gente elija profesiones similares a las de su familia. Son los chicos los que están más de acuerdo y contestan con más intensidad todas las preguntas relacionadas con la socialización familiar.

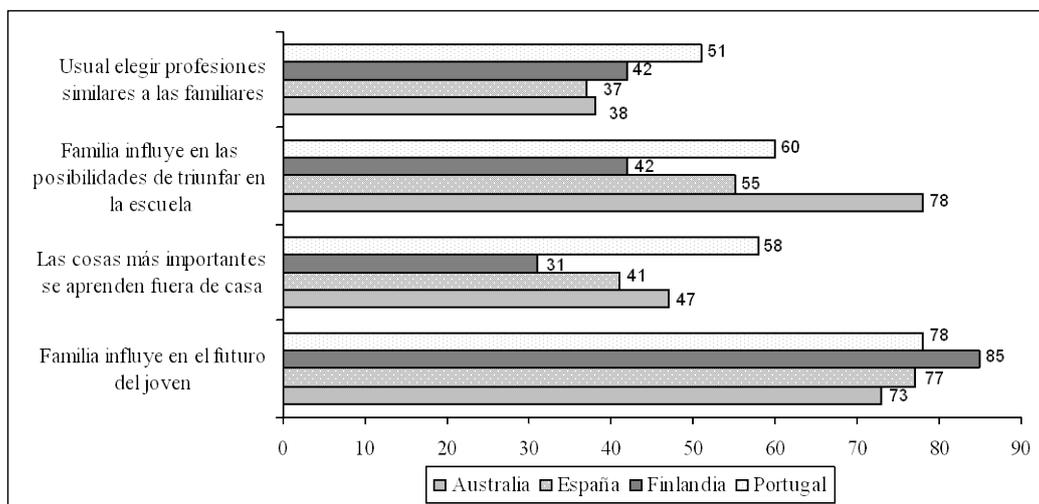
De acuerdo con los resultados, en Suecia los chicos son los que a menudo creen que los jóvenes eligen ocupaciones similares a las de su familia. El hecho de que las chicas en la zona norte crean en la libertad individual con respecto a esta cuestión, coincide con datos de otros estudios. Las chicas de la zona norte tienen el sueño de la independencia, de moverse a las grandes ciudades para trabajar, ir a la escuela, una transición que implica una relativa independencia sobre sus familias. El alumnado del *Park* (87%) parece conservar la importancia decisiva de la familia tanto para el futuro de los jóvenes como para las posibilidades que un alumno tiene de triunfar

en la escuela. Los porcentajes descienden a un 78% en la zona norte y a un 69% en el *Garden*.

La importancia relativamente alta de la familia se complementa con opiniones sobre si las cosas más importantes de la vida se aprenden fuera de casa. Independientemente del sexo, región y nivel educativo de los padres, sólo el 26% de las chicas en el *Park* y el 44% del alumnado cuyo padre no tenía estudios superiores en el *Garden*, contestaron afirmativamente hacia esta cuestión, aunque hay que señalar un alto porcentaje de alumno que no contestó, un 47% en el *Park*.

Parece que el alumnado en el *Park* y en el *Garden* con padres con estudios superiores son conscientes de las funciones de reproducción social y cultural y de que el *background* familiar determina en gran medida las oportunidades tanto dentro como fuera de la escuela. Las condiciones de vida desfavorables, la posesión de diferentes formas de capital implican la conciencia de que son importantes por sí mismas. El capital cultural significa una posesión superior de información que también se relaciona con las reglas de la reproducción. Los alumnos del *Park* sin capital cultural también reconocen estos aspectos.

Gráfico 71.- Socialización familiar. Porcentajes de respuestas afirmativas.



Fuente: Elaboración propia.

3.6. LAS ACTITUDES HACIA LA INTERNACIONALIZACIÓN

Los datos del informe australiano reflejan que la mayoría de los estudiantes tienen pensamientos más positivos que negativos acerca de la internacionalización. Merece la pena anotar el hecho de que muchos estudiantes no tienen opiniones muy claras. Los estudiantes pensaban que la gente que venía de otros países a estudiar beneficiaba a Australia aunque esta misma creencia no se puede mencionar ante el hecho de que trabajadores extranjeros vayan a Australia a trabajar (69,7% versus al 57,5% respectivamente). Quizás sea a causa de la creencia de que la inmigración puede afectar al recorte de los trabajos disponibles (véase gráfico 72).

Estos datos son muy similares para Finlandia, donde podemos afirmar que la mayoría de los jóvenes tienen una actitud positiva hacia la Unión Europea, creyendo que la Unión Europea promociona la paz e incrementa la igualdad entre las personas. Sin embargo, esa actitud positiva se torna más negativa cuando hacemos mención al trabajo: no son muchos los que

responden aceptando la idea de que estudiantes extranjeros venga a Finlandia, e incluso menos los que están a favor de que trabajadores extranjeros entren en el país, sólo el 18% de los sujetos está a favor.

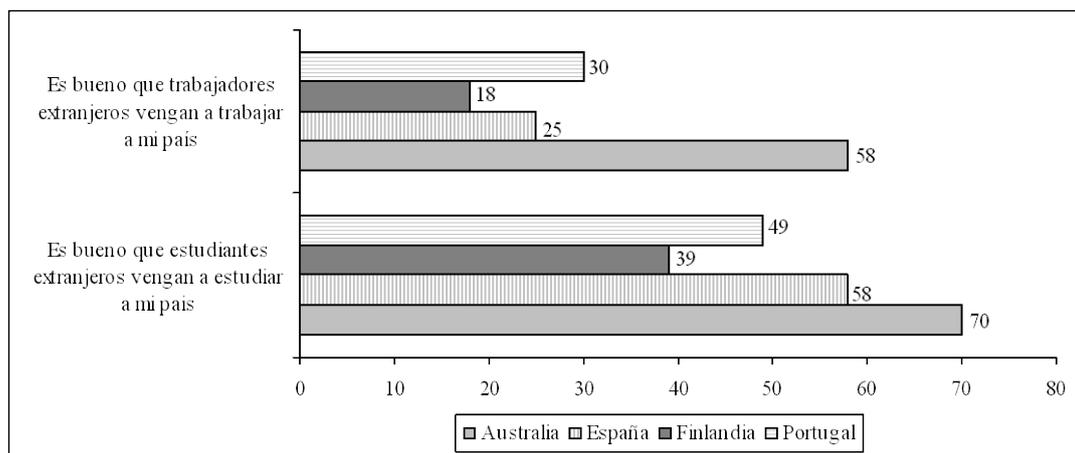
Había diferencias considerables en las actitudes relacionadas con las ventajas de la Unión Europea dentro de la educación de los padres. Se puede concluir que cuanto más alto es el nivel educativo de los padres mayor es la probabilidad de que se vaya a tener una actitud favorable hacia la Unión Europea. Esto puede ser explicado por el hecho de que los jóvenes con unos padres altamente cualificados, educativamente hablando, están en mejor posición para hacer uso de las posibilidades ofrecidas por la internacionalización y la integración de Europa. También el éxito en el colegio apareció conectado con las opiniones relacionadas a las ventajas ocasionadas por la Unión Europea. Los estudiantes exitosos tienden más a estar de acuerdo con las ventajas ocasionadas por la Unión Europea, mientras que los alumnos con menor rendimiento (insuficiente) eran menos entusiastas.

Según los datos del informe portugués, se vuelven a confirmar aspectos que se dan en los otros países. Por un lado, existen porcentajes por encima del 34% de los sujetos que no se posicionan o no tienen una opción clara sobre los ítems relacionados con la globalización. Por otro lado y teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, muestran una actitud favorable hacia la integración en la Unión Europea en aspectos tales como que la Unión Europea ha incrementado la igualdad entre las personas, que se debe animar a las personas a estudiar fuera, que el individuo tiene más oportunidades en la vida y que ha promovido la paz. Sin embargo, se muestran algo reticentes ante el hecho de que estudiantes extranjeros vayan a Portugal a estudiar y mucho más reticentes ante el supuesto de que vayan a trabajar.

En España, más del 30% en todos los casos que no se posiciona ante las cuestiones. Aparte de este alto porcentaje de «no lo sé», sin duda significativo, encontramos cuestiones contradictorias, por ejemplo, creen que la Unión Europea incrementa la igualdad entre las personas, no obstante, hay una reticencia ante el hecho de que vengan a nuestro país otros ciudadanos de la Unión a trabajar.

Es la edad, la educación del padre y la comunidad autónoma la que producen diferencias significativas. Parece que el alumnado con más de dieciséis años, o mejor, que aún permanece en el tramo obligatorio del sistema educativo, aquél cuyo padre tiene estudios superiores, o alumnos canarios los que no están tan confiados con estas ventajas de la internalización. Estos resultados son lógicos si pensamos que, por ejemplo, Canarias tiene una situación ultraperiférica dentro de la Unión, que los padres con estudios superiores pueden tener más información y que son alumnos más críticos y que el alumnado con más de dieciséis años puede que, debido a su situación en el sistema, no se muestre muy a favor de esta nueva situación. Además los chicos con calificaciones superiores a la media se muestran más convencidos ante la idea de que la Unión Europea promueve la paz.

Gráfico 72.- Es bueno que estudiantes y trabajadores extranjeros vengan a mi país. Porcentajes de respuestas afirmativas.



Fuente: Elaboración propia.

4. CONSTRUCCIONES DE LOS SUJETOS

Aquí haremos referencia a la concepción que manifiestan tener los sujetos en relación a qué aspectos consideran más importantes para el triunfo en la escuela y si ellos mismos creen poseer esas características, además de saber cuál es la estimación de su rendimiento académico. También mencionaremos aspectos ideales para el éxito laboral así como las concepciones que tienen respecto del campo de la política.

4.1. LA IDENTIDAD EDUCATIVA

Dentro de los aspectos considerados como importantes para el éxito en la escuela, los jóvenes australianos apuntaron que el más importante era trabajar duro (92,2%) sin haber diferencias significativas entre las respuestas de las chicas y los chicos. Una actitud positiva hacia el trabajo escolar fue el segundo ítem identificado con mayor fuerza para tener éxito en el colegio seguido de las propias habilidades y talento de los estudiantes y de la rapidez para adaptarse a nuevas cosas. Es interesante anotar que casi

2/3 de los estudiantes creen que su comportamiento es importante. Ni la riqueza de los padres ni su nivel educativo se creyó tan importante como estos factores para tener éxito. Estos datos confirman, de nuevo, la fe que los jóvenes australianos tienen depositados en el sistema educativo.

Hay notables diferencias entre los sexos en estas respuestas. En primer lugar, los chicos creen que la ambición y la competencia es más importante que las chicas (un 73,8% comparado a un 60,9% de las respuestas afirmativas), también como la popularidad entre otros estudiantes (50% comparado con un 40,2 %). Los chicos también afirmaban que tener padres ricos y con una educación alta era más importante que entre las chicas (18,6% comparado con un 7,7%). Estas diferencias son quizás el reflejo de la tradición de los diferentes patrones de socialización entre chicas y chicos en Australia.

Las opiniones de los estudiantes sobre sí mismos en el colegio reflejan que la mayoría de los estudiantes afirman estar trabajando duro para tener éxito en el colegio (85,9% en total) y tener altas ambiciones relacionadas con la educación (70,6% en total). Sobre 2/3 de los alumnos dijeron que eran ambiciosos y competitivos, que tenían actitudes positivas hacia el trabajo escolar y que aprendían las cosas de forma muy rápida. Las diferencias sexuales en las respuestas de dos de las preguntas anteriores son significativas para comentar. Más chicos se consideran a sí mismos ambiciosos y deseosos de ser competitivos en el colegio (71,1% comparado con el 60,5% de las chicas) reflejando sus creencias de que la ambición y la competitividad en el colegio son importantes para tener éxito mientras que más chicas piensan que tener una actitud positiva hacia el trabajo escolar es mejor (70,4% frente a un 63,6% de los chicos).

Siguiendo con el análisis, en Finlandia se les preguntó al alumnado sobre qué clase de cualidades creían ellos que eran importantes para el éxito en el colegio. A continuación, se les preguntó que describieran su propia asistencia al colegio en relación con esas cualidades. La correlación entre los dos ítems era bastante fuerte, lo cual indicaría que era bastante difícil para los estudiantes distinguir entre los dos niveles, en general y en específico. Los encuestados proyectaban sus propias cualidades a lo que ellos consideraban importante en general y viceversa.

Claramente el atributo más importante necesitado para tener éxito en el colegio, según los encuestados, es la diligencia y el trabajo duro, los cuales se consideran en un 95% importantes. La mayoría de los alumnos (59%) se consideraban a sí mismos como trabajadores duros. Según el 82% uno tiene que ser talentoso y tener las habilidades que se necesitan para el trabajo escolar. Además, el 84% de los encuestados que respondieron decía que una actitud positiva hacia el colegio y hacia el trabajo escolar es importante, del cual sólo el 50% lo había podido obtener realmente. El 76% estaba de acuerdo en que para tener éxito uno tiene que ser capaz de aprender cosas nuevas rápidamente, una cualidad la cual la mayoría de los alumnos (58%) piensan que la habían adquirido. Sólo aproximadamente un 30% consideraba que la popularidad entre otros estudiantes era importante para el éxito escolar. La mayoría de los chicos que respondieron tenían altos objetivos relacionados con la educación, mientras que simplemente el 12% consideraba la educación alta de sus padres como un prerrequisito necesario para tener éxito propio en el colegio.

Como hemos comentado, casi todo el mundo estaba de acuerdo con que la diligencia es un factor importante para el éxito en el colegio. El 92% de los chicos compartía esta opinión mientras que entre las chicas había un consenso más fuerte sobre la importancia de la diligencia, con un 97%.

Considerablemente pocos alumnos consideraban haber logrado la calidad ya que el 54% de los chicos y el 64% de las chicas se consideraban que realizaban un trabajo duro.

Uno tiene que pensar positivamente, si quiere triunfar. Así es como la mayoría de los estudiantes que respondieron lo veían. Las chicas abogan por el pensamiento positivo de una manera más fuerte, el 91% de ellas lo consideraban como muy importante, mientras que los chicos no respondieron de una forma tan positiva a la afirmación (77%). El 56% de las chicas y el 44% de los chicos dijeron que realmente tenían una actitud positiva ante el colegio.

La mayoría de los que contestaron (48%) consideraban la popularidad de sus compañeros como algo sin importancia para el éxito en el colegio, los chicos estaban de acuerdo con la afirmación (39%) algo más que las chicas (21%). Los chicos se inclinan también un poco más a considerar que ellos en realidad eran populares entre otros compañeros (37%), mientras que las chicas no tenían tanta confianza en relación con su popularidad (34%).

Respecto a cuáles son las cualidades necesarias para tener éxito en la escuela, los jóvenes portugueses apuestan también por tener una actitud positiva ante el trabajo escolar (90%), ser diligentes (89%) y las propias habilidades y el talento (85,3%). Los porcentajes de acuerdo descienden significativamente ante las dos cuestiones siguientes: no consideran como cualidades importantes para triunfar en la escuela unos padres con buena educación, ser popular entre los compañeros y mucho menos unos padres ricos. Sin embargo, aunque consideren estos aspectos como importantes, no todos ellos los tienen como cualidades individuales para el éxito en la escuela. Podríamos decir que una cosa es lo que consideramos importante y otra distinta el que lo llevemos a la práctica escolar.

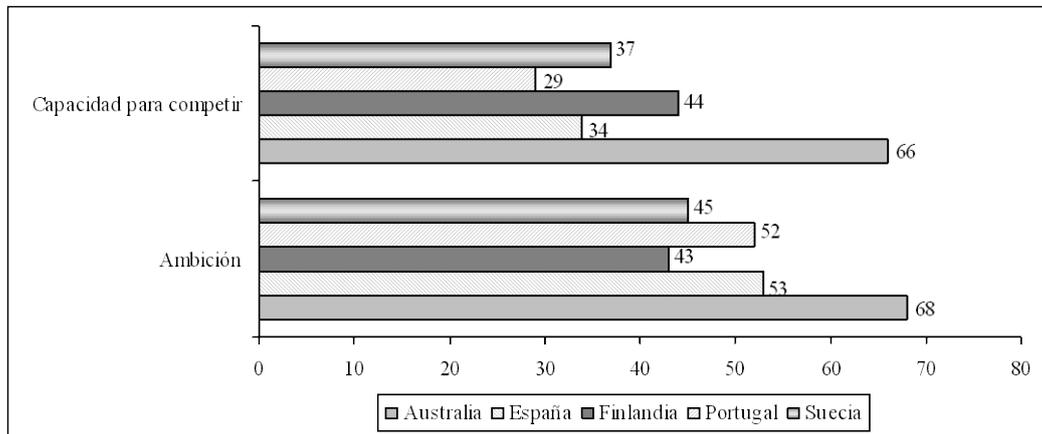
El alumnado de la muestra española considera como características importantes para triunfar en la escuela en primer lugar, la constancia en el trabajo seguida de una actitud positiva ante el trabajo escolar y del talento y las habilidades personales. También consideran importante comportarse como el profesorado quiere y que los padres tengan una buena educación.

En Suecia, el alumnado identificó las propiedades más tradicionales tales como la diligencia y el trabajar duro como las más importantes, seguidas de las actitudes positivas hacia el trabajo escolar y sus propias habilidades y talentos. Las cualidades de una sociedad moderna tales como la capacidad para adaptarse rápidamente a los cambios son considerados importantes pero con porcentajes menores. La ambición para competir con los otros y particularmente, la popularidad entre los compañeros, junto con unos padres bien educados, son también importantes. Los chicos y las chicas comparten las opiniones sobre que la importancia de triunfar en la escuela, las chicas, sin embargo, no valoran tanto la competitividad como los chicos.

Dentro de este apartado de cualidades para triunfar en la escuela, vamos a resaltar otras de las características que los jóvenes consideran más importantes para triunfar en la escuela, sobre todo aquellas cualidades más esenciales y que son exigidas a los individuos en la sociedad post-moderna, como son la competición y la ambición. La importancia de ser ambicioso ha sido inspeccionada preguntando si «soy ambicioso» y la competitividad a través de «tengo habilidad para competir con otros».

Por lo que respecta al interés mostrado hacia ambas, podemos observar en el gráfico 73 que las diferencias entre los países europeos eran claramente pequeñas, siendo Australia el país que destacaba sobre el resto. Los jóvenes australianos parecen mostrarse más favorables con el hecho de ser competitivos y de apreciar la ambición más que sus homólogos europeos.

Gráfico 73.- La ambición y la competición como cualidades importantes para triunfar en la escuela. Porcentajes de respuestas afirmativas.



Fuente: Elaboración propia.

Si consideramos el sexo, éste explicó la importancia otorgada a la ambición de una manera más fuerte que el país de procedencia. Las chicas consideraron la ambición y la voluntad de competir como algo menos importante que los chicos. Sin embargo, el país era también un factor explicativo significativo: ser competitivo era mucho menos importante para los jóvenes de los países nórdicos que para los australianos. Los chicos también se consideran más ambiciosos que las chicas y ellos estaban más dispuestos a competir en la escuela. Respecto del país, los jóvenes del sur de Europa son los que consideraron la competición como menos importante en comparación con el resto de los países.

Además, también había diferencias significativas en el grado de competitividad según la educación del padre. El grado de Doctor se usó como categoría de referencia. Los jóvenes cuyos padres tenían sólo la educación básica o formación profesional aparecen como menos ambiciosos que los otros. Los que tienen un padre con titulación universitaria mostraban la ambición y la competición que algo mucho más importante.

4.2. LA AUTOEVALUACIÓN Y ÉXITO EN LA ESCUELA

Del gráfico 74, que recoge una comparación del éxito en la escuela, se pueden hacer algunos comentarios adicionales. En el caso australiano, la mayoría de los estudiantes se consideran estar en la media o por encima de la media, con sólo un 12% que creen estar por debajo de la media o que consideran que no están teniendo éxito como estudiantes. Esta alta proporción de estudiantes que creen tener éxito en la escuela provienen de familias donde ambos padres trabajan antes que de familias con uno o ambos miembros desempleados. Es interesante destacar que quienes se perciben como menos exitosos provienen fundamentalmente de quienes tienen ambos padres desempleados.

La mayoría de los estudiantes australianos que se identifican a sí mismos como muy exitosos en el colegio vienen de familias donde las madres y/o los padres tienen una educación universitaria (54,2% de las madres y 48,4% de los padres), una indicación potencial del capital cultural heredado. Una proporción mucho más pequeña de estos estudiantes tienen padres con sólo una educación primaria o secundaria. Es interesante destacar que de esos con padres con título universitario, el 5% se identifican a sí mismos como no muy exitosos en el colegio y ninguno con madres con el mismo nivel de educación se identifican a sí mismos como no muy exitosos o incluso más débiles que la media.

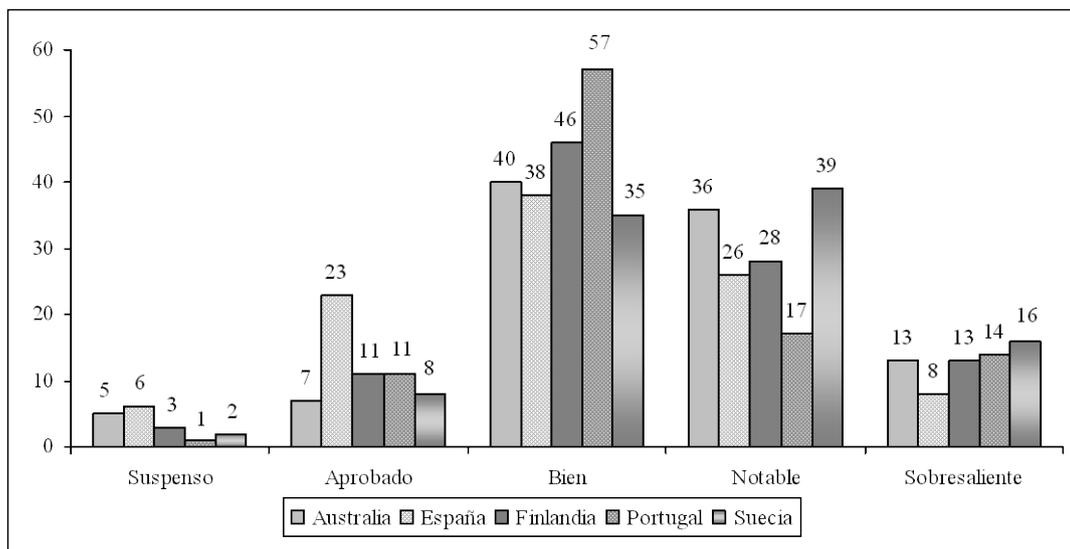
En Finlandia, la mayoría de los alumnos consideraban que su éxito en el colegio era medio o un poco más alto de la media. Sólo un 14% pensaba que su éxito era peor o más pobre que la media. También es interesante saber cuáles son los factores relacionados con la estimación del éxito en el colegio. Éste depende fuertemente de la educación de los padres. Aquellos

cuyas madres o padres tenían estudios superiores (en este caso de Diplomatura, Licenciado o Doctorado) eran claramente mejores en el colegio que aquellos alumnos con un capital cultural en grado más bajo. Los jóvenes portugueses también evalúan su rendimiento como el promedio o más por encima de la media.

En España, la distribución de las calificaciones se asemeja bastante a la curva normal. Si atendemos al sexo, son las chicas las que dicen obtener mejores resultados: el 9% dice obtener sobresaliente en su rendimiento, 31% notable y sólo un 3,5% dice obtener insuficiente.

En la estimación del éxito en la escuela en Suecia, los alumnos del *Garden* parecen que son los que tienen una autoimagen más positiva. El 63% de éstos contrasta con el 56% en el *Park* y el 50% en la zona norte que se consideran a sí mismos como de notable y sobresaliente. Los chicos y las chicas estiman su propio éxito de forma similar en toda la población. El 56% de las chicas y el 54% de los chicos se evalúa de sobresaliente o notable. Las diferencias entre chicos y chicas no existen en este aspecto. A mayor nivel educativo de los padres se autoevalúan con mejores notas. Nadie con al menos uno de los padres con estudios universitarios se evalúa como insuficiente y ninguno de los alumnos con padres que no tienen estudios superiores se evalúan como de sobresaliente.

Gráfico 74.- Comparación del éxito en la escuela por países. Porcentajes.



Fuente: Elaboración propia.

4.3. EL TRABAJO ÉTICO Y MORAL

Mientras existen unas fuertes percepciones comunitarias y políticas de que a la gente joven les falta un sentido de trabajo ético, los datos de los jóvenes de la encuesta australiana muestran que este no es el caso con casi un 78,4% de los estudiantes que están de acuerdo en que es deber de todo ciudadano sano el ganarse la vida con su trabajo y sólo un 21,5% de los estudiantes están de acuerdo con el hecho de que preferirían no trabajar a tener un trabajo monótono y aburrido. Sin embargo, menos del 40% de los estudiantes están de acuerdo con que la gente se deteriora si no trabajan para vivir. Así, mientras creen en el sentido de la obligación hacia la sociedad, los estudiantes no creen de la misma manera que el trabajo sea necesario para su propio bienestar interior.

En Finlandia los encuestados parecieron también estar bastante comprometidos con el trabajo. El 84% acordaron que es una obligación para todo el mundo el trabajar, mientras que algo menos de 1/3 estaba en

desacuerdo con la afirmación. La mayoría de los encuestados (64%) también está de acuerdo en que la gente se degenera si ellos no tienen un trabajo. En esta línea no sorprende que sólo el 19% prefiera el desempleo antes que un trabajo aburrido y monótono, mientras que el 64% preferiría tener otra clase de trabajo que sea dependiente por encima del beneficio del desempleo. Alrededor de un tercio (32%) de los encuestados podrían trabajar sin sueldo, si su estándar básico de vida estuviera asegurado, mientras que el 44% sólo están preparados para acoger un trabajo que no tenga salario. La última pregunta parecía ser la de más controversia, ya que casi un cuarto de los encuestados (24%) no podían dar una opinión sobre él.

Básicamente, la misma estructura descrita repite lo mismo cuando los alumnos fueron preguntados si ellos preferían estar desempleados a un trabajo aburrido y monótono. La influencia del éxito en la escuela no es tan directa como en la anterior pregunta, pero aquí también los alumnos con menos éxito, sobre la media, parecieron estar menos comprometidos con el trabajo. La diferencia era más grande en las respuestas totalmente de acuerdo. Los alumnos menos exitosos estaban menos inclinados a trabajar si no se las podían apañar con ese sueldo.

Casi los mismos planteamientos tienen los jóvenes portugueses; creen en un 89,7% que es deber de todo ciudadano sano el ganarse la vida con su trabajo. Junto a esta premisa, creen que las personas se degeneran si no trabajan. Un porcentaje menor (25,9%) trabajaría sin salario si tuviese cubiertas sus necesidades básicas. El porcentaje más bajo de acuerdo (15,5%) se corresponde con preferir el desempleo antes que un trabajo aburrido y monótono.

Un 93,3% del alumnado de la muestra española afirma estar de acuerdo con la idea de que es deber de toda persona el ganarse la vida con su trabajo.

Sin embargo, el trabajo no conlleva necesariamente el que una persona se sienta realizada en el mismo, pues aquí el porcentaje desciende al 73,6%. Sólo el 40,5% afirma que está totalmente de acuerdo con la idea de que las personas que viven de su trabajo se sienten realizadas. Respecto de la preferencia de estar en el paro antes que tener un trabajo aburrido y monótono, no hay duda en afirmar que el 80,6% de nuestros encuestados prefieren un trabajo de esas características antes que estar desempleados. Sólo un 12,3% prefiere el desempleo. Aquí no encontramos diferencias significativas en función del sexo.

La mayoría del alumnado sueco cree que es deber de toda persona sana el ganarse la vida con su trabajo y que la gente se degenera si uno tiene empleo. La mayoría prefiere un trabajo aburrido antes que estar en el desempleo. Sólo un porcentaje muy pequeño de los que contestaron trabajarían sin una remuneración siempre si sus condiciones de vida estuvieran aseguradas; esto subraya la importancia de cómo el trabajo ha adquirido una forma moderna y capitalista.

Cualidades para el éxito laboral

Las opiniones acerca de las cualidades necesarias para tener éxito en la vida laboral recaen sobre dos categorías. La primera se refiere a los rasgos individuales únicos y la segunda a los valores de trabajo universales. La primera categoría muestra que los estudiantes australianos creen fuertemente en un corte competitivo personal como algo importante para tener éxito en la vida laboral, es decir, todos estos ítems relacionan cualidades que son necesariamente individuales y se refleja una aceptación de la competitividad individual. Los ítems del segundo factor, sin embargo, son cualidades que son discutiblemente más universales y promulgadas por todas las personas.

Sobre un 80% de los estudiantes creían que las propias habilidades personales y talentos, al igual que sus capacidades para ser flexibles eran bastante o muy importantes; las buenas relaciones con la gente apropiada, la ambición y el deseo de competir, el tener aspectos personales apropiados o actitudes y tener unas perspectivas apropiadas y hábitos eran también importantes, con un 70 y un 80% de los estudiantes que contestaron de forma afirmativa.

Otra serie de cuestiones importantes para el éxito laboral se relaciona con el hecho trabajo duro (con un 91,1% de respuestas afirmativas en total de las cuales 60,4% fueron muy, muy importantes). El entrenamiento específico laboral del trabajo en cuestión estaba muy próximo también a este factor seguido de habilidades buenas en las relaciones humanas y de comunicación.

Los jóvenes fineses también consideraron que el trabajo duro es la cualidad más importante para el éxito en la vida laboral de la sociedad de hoy. Casi todos (94%) de los alumnos consideraron que el trabajo duro y conciencioso eran muy importante. De las cualidades internas, las propias habilidades y talentos se consideraron importantes para la mayoría de los encuestados. Tener una educación amplia y general también figuraba como muy importante mientras la ambición y la competitividad eran consideradas como importantes por menos encuestados.

Las buenas relaciones sociales se consideraron importantes por el 80% de los alumnos. Las actitudes y otras características personales fueron vistas como menos importantes, aunque una gran cantidad de encuestados pensó que también eran importantes (74% y 70% respectivamente). Las cualidades externas (las buenas habilidades sociales, las actitudes, etc.)

fueron apreciadas especialmente por los alumnos cuyos padres estaban en lo alto de la escala tanto ocupacional como educacionalmente. La descendencia cuyos padres tienen ocupaciones manuales (*blue collar occupations*) o que no han tenido una educación universitaria se inclinaron a tener una postura menos favorable hacia las cualidades externas expuestas arriba.

Las cualidades más valoradas por los alumnos portugueses para tener éxito en la vida laboral se relacionan con el hecho de tener cursada una formación profesional de una rama concreta, seguida por la importancia otorgada al trabajar duro, por las propias habilidades y el talento, por la flexibilidad y la habilidad para el cambio, la importancia otorgada a tener una educación amplia y general, así como tener buenas relaciones con la gente adecuada.

Lo más importante para los encuestados españoles es, independientemente del sexo, en un 93,9%, trabajar mucho, seguido de tener una educación amplia y general (93,7%), presentar hábitos y actitudes adecuadas (92,5%), la buena capacidad para las relaciones humanas y la comunicación (89,2%), la flexibilidad y capacidad de adaptación (87,7%), las propias capacidades y el talento (86,7%) y el presentar unas aptitudes personales apropiadas (86,5%). Finalmente, nos encontramos con otras cuestiones que, aún siendo importantes para triunfar en el trabajo, obtienen los porcentajes menores, éstas son: tener buenas relaciones con la gente adecuada (79,1%), haber cursado Formación Profesional de una rama concreta (73,9%) y la ambición y la capacidad para competir con otros/as (53,5%).

El *Park* y el *Garden* parecen, una vez más, estar entre las partes contrarias. Los alumnos en el *Park* enfatizan las cualidades que son más importantes para la población en general en gran medida. Ellos, además, reaccionan de

forma más fuerte sobre cualidades del discurso moderno tales como flexibilidad y relaciones humanas lo que indica una conciencia de la importancia de hoy en día. Es notable que los alumnos en el *Park* también encuentran una diversidad de cualidades como apropiadas en la vida laboral importantes. Casi el 40% de los encuestados en el *Park* dio respuestas afirmativas hacia la afirmación de tener una perspectiva apropiada y los hábitos importantes para tener éxito en la vida laboral. Los aspectos personales apropiados y las actitudes son más importantes entre los alumnos en el *Park* que en los otros lugares. Estas cualidades podrán ser importantes en realidad pero, al mismo tiempo, son incompatibles con la noción del individuo autónomo que supuestamente puede resistir y criticar la realidad. Los encuestados del *Garden* normalmente han dado una menor importancia a estas cualidades.

4.4. LA CIUDADANÍA POLÍTICA

Los estudiantes australianos piensan en un 68,7% que es una obligación ciudadana el votar, aunque sólo un 58,8% piensan que el votar es el mejor camino para tener un efecto sobre las cosas. Casi la misma proporción dijo que tomar parte en manifestaciones es una buena forma para hacer oír tu voz (57%). Es evidente que los estudiantes no tienen mucha fe en la política, con un 62,1% que indica que creen que los políticos sólo promocionan sus propios intereses. A la luz de que el voto sea obligatorio en Australia la falta de fe en el sistema político se muestra también a través de la respuestas a votaría si tuviera derecho. Aquí sólo el 65,1% responden de forma afirmativa. En términos de tomar parte en acciones ilegales los estudiantes indicaron que sería más probable hacerlo y justificar sus acciones si el asunto fuera algo que realmente les afectara personalmente. Menos estudiantes dijeron que tomarían parte en acciones ilegales si el propósito fuera bueno más que en el caso anterior.

La fe en la democracia parlamentaria según los jóvenes fineses es bastante alta. Votar es respetado, casi por el 77% de los encuestados que contestaron que votarían si tuvieran la edad. Las manifestaciones no tuvieron mucho apoyo, sólo el 41% acordaba que las manifestaciones es una buena forma para hacer que se nos escuche. Aunque los políticos parlamentarios son apoyados, no sucede lo mismo con los políticos. Sobre la mitad, 51% de los encuestados, tenía una débil impresión de los políticos, considerando que sólo quieren promocionar sus propios intereses. Alrededor de un cuarto de los encuestados (27%) aprobaba la acción ilegal, con la condición de que es un buen propósito para el sujeto. Aproximadamente un 26% podían verse como los que realmente llevaban a cabo acciones ilegales.

Los jóvenes portugueses consideran que votar es una obligación de todo ciudadano con derecho al voto (74,3%), así como que ellos votarían si tuvieran la edad necesaria (70,2%). Consideran que los políticos se preocupan sólo de sus propios intereses (69,4%) aunque piensan que votar es la mejor forma para ser tenidos en cuenta (60,5%). Sin embargo, no aceptan como algo muy positivo el hecho de participar en acciones de carácter ilegal.

En España, de los resultados obtenidos destacamos lo siguiente: se valora positivamente, con más del 50% de acuerdo, bien sea parcial o total, todas las cuestiones excepto dos que hacen referencia a la participación en acciones ilegales. De las que se valoran positivamente debemos destacar la que se afirma con mayor carga emocional: votar es deber de todo ciudadano (54,2% de acuerdo total). Destacar igualmente el número de sujetos que no tienen opinión formada de los temas preguntados. Oscila desde el 7,7% en la pregunta que hace referencia a la participación en manifestaciones como forma de ser escuchado hasta el 30,2% de los que no saben si tomarían

parte en una acción ilegal si eso les beneficiara en algo que fuese importante para ellos.

En Suecia, la interpretación de los datos revelan una confianza muy fuerte en la democracia entre la población y esto parece ser particularmente verdadero para los alumnos en el *Garden*. Los alumnos en el *Garden* parecen tener la más convincente confianza en los políticos y sus motivos para comprometerse en política. Según la afirmación votar es la mejor forma de tener un efecto en las cosas, el 41% de los alumnos en el *Garden* están totalmente de acuerdo pero sólo $\frac{1}{4}$ en las otras áreas. Los alumnos en el *Garden* y en el *Park* parece más que los alumnos en el *North* mantener la opinión de que es un servicio votar o una obligación. El hecho de que los alumnos del *Garden* repudian las acciones ilegales muestra más adelante su confianza en las formas tradicionales democráticas.

5. GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN E INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN SOCIAL

Finalmente, las opiniones relacionadas con la exclusión social y la inclusión, sobre todo en sus perspectivas futuras, han sido relacionadas con las cuestiones anteriormente expuestas. Puede asumirse que los jóvenes estarían más «incluidos» en una sociedad fuertemente comprometida con la igualdad y la solidaridad. La exclusión puede ser considerada desde varios puntos de vista. Aquí hemos optado por conocer si una persona tiene confianza o creencia en sí mismo sobre sus posibilidades futuras en la vida. La afirmación fue la siguiente: «tengo las mismas posibilidades de triunfar que tienen otros». Por otra parte, la participación en la vida laboral es esencial para una exitosa inclusión en la sociedad. Aquí, el ítem era fue: «creo que podré encontrar fácilmente mi lugar en el mundo laboral».

También analizaremos cuáles son las perspectivas futuras en relación a su continuación en estudios post-obligatorios.

5.1. PERSPECTIVAS FUTURAS ANTE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

En línea con la creencia meritocrática general en la educación y en la sociedad anotada con anterioridad, los estudiantes australianos indicaron que una pobre educación y el estar desempleados (75,8% y 74,5% respectivamente) son los dos aspectos más importantes que influyen en la exclusión social. Las siguientes razones más altas para la exclusión social fueron tener un pobre conocimiento de lenguas extranjeras (59,4%) y no tener deseo de competir con otras personas (51,2%). Este último ítem demuestra el perfil competitivo mencionado con anterioridad. Interesantemente, el ser de familia pobre de nuevo fue valorado bastante más bajo que otros factores con un 33,6% de acuerdo, incluso por debajo del deseo de participar en asuntos de carácter internacional (35,2%). Según comentamos anteriormente, los estudiantes parecen tener una fuerte creencia en el valor de la educación como medio para superar las desventajas sociales, como puede ser la misma pobreza familiar.

De acuerdo con los encuestados, en Finlandia las tres cualidades más importantes que se necesitan para tener éxito eran las habilidades de interacción, la competencia del lenguaje y la diligencia o el ser constante en el trabajo. En su opinión, el éxito depende en mayor parte de las habilidades individuales. Los *background* de los padres no cuentan tanto. Incidentalmente, sobre la media (53%) de los encuestados consideró la habilidad de estudiar como una cualidad importante. En Finlandia las chicas consideraban la competencia del lenguaje, las habilidades de interacción y la diligencia más importante que los chicos, mientras que los

chicos ponían más énfasis en los ordenadores y también en la importancia de los *background* familiares y sociales más que las chicas.

Examinando las opiniones de la juventud y los factores que afectan a la exclusión, se observa que la amenaza más importante para la juventud es el desempleo. La mayoría de los encuestados (76%) consideró que el desempleo es el factor más importante que lleva a la exclusión, lo cual es obvio. El segundo factor más común es la pasividad de la persona. El 70% acordó que la propia pasividad puede ser la mayor causa para la exclusión. Una educación pobre y un pobre conocimiento de idiomas también se consideró como un factor muy importante de la exclusión (58% y 48% de acuerdo, respectivamente).

Los alumnos portugueses consideran como las cualidades más importantes para tener éxito en la vida las habilidades y la interacción con la gente (91,9%), la diligencia (84,7%), la habilidad de aprender cosas nuevas rápidamente, la competencia en el lenguaje (82,3%), la habilidad para estudiar (67,9%) junto con el interés por los ordenadores. Nuevamente se recoge la poca importancia que los jóvenes portugueses otorgan al hecho de tener una familia rica para tener éxito en la vida.

Sin embargo, las condiciones que los jóvenes portugueses consideran como más importantes para ser excluidos en un futuro difieren de las comentadas anteriormente para los otros países. Por orden de acuerdo son las siguientes: ser un alcohólico, ser un drogadicto, haber estado en prisión, la incompetencia de los políticos y ser una persona discapacitada. La importancia otorgada a una pobre educación o al tema del desempleo no aparecen como las más importantes.

Dos son los factores que el alumnado de la muestra española consideró de forma opuesta: la educación de poca calidad como el factor que más conducen a la exclusión y la familia de pocos recursos como el factor que menos la determina. Volvemos a confirmar aquí dos hipótesis que han ido apareciendo: la primera relacionada con la concepción de la educación como panacea o remedio de todo mal, dicho de otra manera, la fuerte confianza en la educación y en segundo lugar, la escasa influencia de la familia o, en este caso, del capital económico para triunfar en la vida.

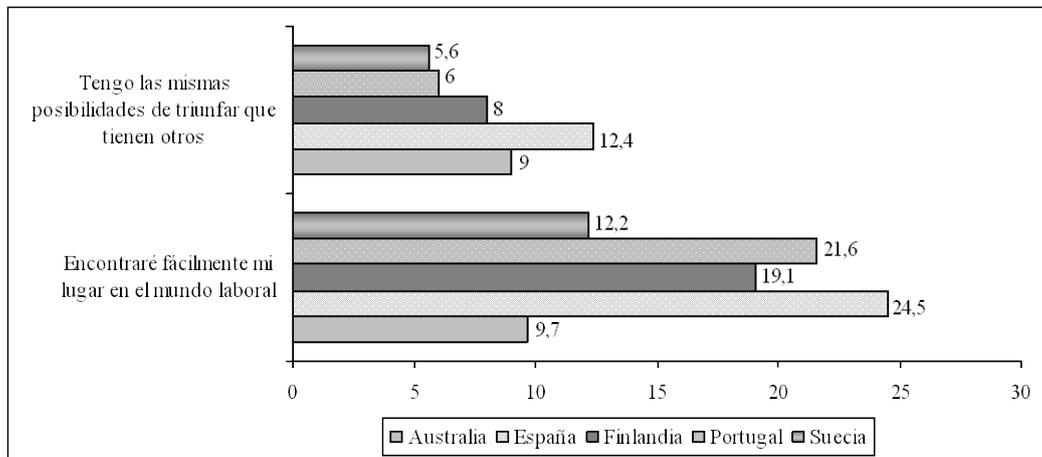
En Suecia, el alumnado consideró que el desempleo, una educación de poca calidad, la propia pasividad de la persona junto con un conocimiento pobre de idiomas extranjeros son los factores más importantes que conducen a la exclusión.

Por tanto, a través de los ítems expuestos pretendíamos acercarnos a la percepción que tienen los jóvenes sobre la exclusión en el futuro. La idea era comprobar en qué medida ellos se sentían excluidos del sistema a través de una serie de indicadores especificados anteriormente. Generalmente hablando, la mayor concentración de jóvenes excluidos se encontró en países de Europa del sur: España y Portugal. La juventud australiana apareció como las más «incluida» acerca de la percepción de sus posibilidades en la vida laboral futura, seguida por los suecos, mientras que en Finlandia eran muchos más inciertas, sobre todo las perspectivas futuras de trabajo (véase gráfico 75).

En función del sexo, también había diferencias respecto de la forma en que los alumnos veían su futuro. Los chicos tenían más seguridad en sí mismos sobre sus perspectivas futuras. Las respuestas a la pregunta «tengo las mismas posibilidades de triunfar que tienen otros» mostraron que la educación del padre era significativa en la explicación de la variable, en

cierta medida indicando que cuanto más alta era la educación del padre, se podían estar percibiendo perspectivas subjetivas futuras de forma más positiva.

Gráfico 75.- Exclusión de los jóvenes. Porcentajes de respuestas negativas.

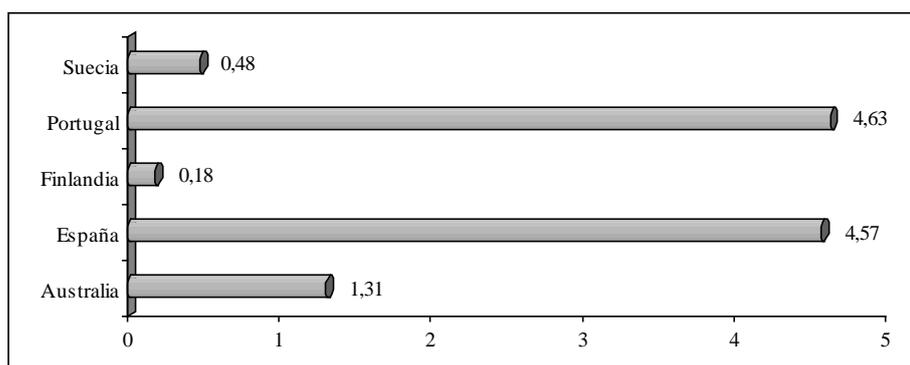


Fuente: Elaboración propia.

5.2. CONTINUACIÓN DE ESTUDIOS POST-OBLIGATORIOS

La gran mayoría del alumnado en todos los países deseaban continuar con la educación post-obligatoria aunque como podemos ver en el gráfico 76 se observan algunas diferencias. Lo más significativo es como en España y Portugal aproximadamente el 4,5% del conjunto de los encuestados pensaba no continuar con una educación en el futuro. Esto es bastante diferente tanto para Finlandia como para Suecia donde los porcentajes están casi rondando el cero. Pensamos que estos datos reflejan una fuerte creencia en la educación y en el sistema educativo.

Gráfico 76.- Alumnado que no planifican la continuación en estudios post-obligatorios. Porcentajes por país.



Fuente: Elaboración propia.

El alumnado finlandés contestaba qué estudios iba a continuar, no obstante, no especificaba o no tenía una orientación clara en su mayoría el campo que le gustaría estudiar. Un alto grado de jóvenes optaron por la opción de «no especifica». La opción de formación del profesor y ciencias de la educación y la agricultura fueron las opciones menos elegidas. Las ocupaciones relacionadas con los servicios fueron las más populares entre aquéllos que iban a continuar con la formación profesional³⁵. Las ingenierías, manufacturas y fueron elegidas tanto por aquellos que iban a continuar con la formación profesional y por los estudios politécnicos. Aquéllos que iban a continuar con la universidad eligieron las ciencias sociales y de comportamiento y el derecho y en menor medida con las ciencias de la salud.

En Suecia, la mayoría de los encuestados va a continuar estudios universitarios, sólo un sujeto dijo que pensaba dejar de estudiar. La mayoría muestra preferencia hacia ocupaciones de *cuello blanco*. Sin tener en cuenta las regiones de los jóvenes, comprobamos que las expectativas ocupacionales de los estudiantes son bastantes ambiciosas e incluso si las

³⁵ En la tabla 23 aparece recogida una comparación de las profesiones más elegidas por el alumnado en los distintos países.

orientaciones son diferentes los alumnos en el *Park* quieren convertirse en abogados mientras que los estudiantes en el *Garden* quieren ser doctores, existen unas similitudes generales en las ambiciones ocupacionales. El 91% de los estudiantes en el *Park*, el 80% en el *North* y el 70% en el *Garden* quieren tener ocupaciones de *cuello blanco* en el futuro.

El alumnado australiano, casi el 90% tanto de chicos y chicas continuarán con el año 10 y con el año 12 aunque éste último es elegido en mayor medida por las chicas. La formación profesional es mayoritariamente elegida por los chicos, apenas un 10% y sin diferencias de sexo elige una diplomatura. La Universidad es elegida en mayor medida por las chicas. El porcentaje que piensa dejar de estudiar es prácticamente irrelevante. Más del 20% no sabe qué va a hacer. De los que van a seguir con una formación profesional, las áreas más elegidas es la ingeniería y construcción, los servicios y un porcentaje que no especifica; en Diplomatura las más elegidas son artes y humanidades y en ciencias sociales y en Licenciatura ciencias sociales, Derecho, matemáticas, ciencias de la computación y salud. Las preferencias por sexo, lo relacionado con los transportes es elegido mayoritariamente por los chicos y más chicas que chicos quieren ser *profesionales de cuello blanco*.

Si intentamos conocer qué planes futuros tienen en relación a la educación el alumnado de la muestra en España, éste opta mayoritariamente por la Universidad, elegida por casi la mitad de éstos; a ésta le sigue el Bachillerato, incluso algunos sujetos señalaban directamente la universidad, sin especificar el Bachillerato. Las mujeres eligen en mayor medida que los hombres el grupo de *professionals* (65,7 vs.48,3), y el grupo de profesiones que componen lo que hemos venido llamando *unskilled white collar* (12,4 vs.7,7). Por el contrario, los hombres son mayoría en el grupo de legisladores y directores (5,9 vs. 3,5), el grupo de técnicos y profesionales

asociados (7,4 vs. 5,2) y finalmente, en el grupo de profesiones manuales (13,4 vs. 2,1).

Tabla 23. Las tres profesiones más elegidas. Porcentajes por sexo.⁹

	Hombres	%	Mujeres	%
AUSTRALIA	1. Otros profesionales	17	1. Otras profesionales	27
	2. Trabajadores de los servicios	14	2. Trabajadoras de los servicios	25
	3. Profesionales de las ciencias físicas, matemáticas e ingenierías	12	3. Profesionales de las ciencias de la vida y de la salud	17
ESPAÑA	1. Profesionales de las ciencias físicas, matemáticas e ingenierías	17	1. Profesionales de las ciencias de la vida y de la salud	29
	2. Profesionales de las ciencias de la vida y de la salud	17	2. Profesionales de la enseñanza	22
	3. Otros profesionales	17	3. Otras profesionales	19
FINLANDIA	1. Profesionales de las ciencias físicas, matemáticas e ingenierías	26	1. Otras profesionales	28
	2. Otros profesionales	15	2. Profesionales de las ciencias de la vida y de la salud	18
	3. Trabajadores de los servicios	10	3. Trabajadoras de los servicios	17
PORTUGAL	1. Profesionales de las ciencias físicas, matemáticas e ingenierías	19	1. Profesionales de las ciencias de la vida y de la salud	27
	2. Profesionales de las ciencias de la vida y de la salud	14	2. Otras profesionales	21
	3. Otros profesionales asociados	14	3. Profesionales de la enseñanza	15
SUECIA	1. Otros profesionales	20	1. Otras profesionales	43
	2. Profesionales de las ciencias físicas, matemáticas e ingenierías	19	2. Profesionales de las ciencias de la vida y de la salud	13
	3. Trabajadores de los servicios	10	3. Trabajadores de los servicios	11

Fuente: Rinne *et al.* (2003).

⁹ «Otros profesionales» incluye profesionales de los negocios, profesionales de la abogacía, profesionales de la información (archivistas, bibliotecarios), científicos sociales de diferentes tipos (economistas, sociólogos, psicólogos y trabajadores sociales), escritores, profesionales de la religión y profesionales de los servicios administrativos públicos.

6. RECAPITULACIÓN

En este apartado retomamos las suposiciones o postulados básicos formulados al comienzo del tema y, en función de las mismas, establecemos las siguientes conclusiones:

1. En los estados del bienestar socialdemócratas (Suecia y Finlandia) la percepción de la igualdad educativa por los jóvenes no parece ser más alta que en otros regímenes.
2. Las chicas perciben como más importante la educación de una forma más igualitaria que los chicos, sobre todo teniendo en cuenta esa mayor proporción de chicas que está a favor de que la escuela debe apoyar más al alumnado que presenta dificultades.
3. La solidaridad en el apoyo al alumnado con dificultades se manifiesta de forma más evidente en los países nórdicos junto con España antes que en el resto de los otros países. Por el contrario, las necesidades educativas especiales del superdotado son consideradas como más importantes en los regímenes liberales (Australia) que en otros aunque aquí también España obtiene el porcentaje más alto en cuanto a ese apoyo de los superdotados.
4. Se reafirma el hecho de que las chicas creen más en la solidaridad que los chicos: ellas creen dar atención complementaria al alumnado con dificultades.
5. Ratificamos el hecho de la elección de centro educativo es más popular en países con más experiencia de escuela privada (Australia, seguido por España y Portugal) antes que en los estados del bienestar socialdemócratas.
6. En el régimen liberal (Australia), los jóvenes son más competitivos y consideran la ambición más importante que en los países conservadores o socialdemócratas.

7. En lo relativo a la preocupación por el riesgo de exclusión social, no existe ninguna tendencia clara. La asunción de mayor exclusión de los jóvenes en el régimen liberal no ha sido apoyada por el estudio. Sobre algunos indicadores, los jóvenes australianos y españoles parecieron estar más excluidos que los otros pero, si comparamos con otros países, los jóvenes tienen las perspectivas más brillantes sobre la vida laboral.

CONCLUSIONES

En este apartado de conclusiones destacamos los aspectos más significativos que han constituido el hilo conductor de nuestra tesis. Comenzamos el mismo señalando las ideas más interesantes de la aproximación teórica del término exclusión social. También mencionamos por qué los jóvenes que están finalizando la escolaridad obligatoria pueden ser un grupo susceptible de sufrir procesos de exclusión social. Además, destacamos cuáles son las características más importantes que configuran el imaginario de los jóvenes de nuestra muestra así como la comparación con las percepciones de los jóvenes en otros contextos de origen europeo – Portugal, Finlandia y Suecia- así como de otro extraeuropeo, Australia.

En la primera parte de la tesis hemos examinado los principios teóricos que nos han ayudado a delimitar el término exclusión social. Una primera conclusión de nuestro estudio ha sido que gran parte de las aproximaciones teóricas de la expresión ya han sido desarrolladas en épocas anteriores por clásicas figuras de la Sociología si bien la caracterización del concepto moderno de exclusión surge en Francia y se le atribuye a René Lenoir (1974), quien incluyó en esa categoría de excluidos a un buen número de categorías en desventaja social, en función de las nuevas problemáticas sociales del momento, que configuraron una nueva visión del término.

A partir del caso de Francia, el discurso de la exclusión social se difundió por el resto de Europa. Concretamente, fue en 1989 cuando el Consejo de Ministros de Asuntos Sociales de la entonces Comunidad Europea adoptó una resolución con el fin de combatir la «exclusión social» y de promover la integración y una «Europa solidaria». La Resolución de 29 de septiembre de 1989 subraya el carácter multidimensional de la exclusión social y el hecho de que las causas de dichos procesos se encuentran en las evoluciones estructurales y socioestructurales de nuestras sociedades, particularmente del desempleo.

También hemos delimitado conceptualmente el término. De esa delimitación terminológica destacamos dos conclusiones. De un lado, concluimos que se ha producido una generalización de la expresión “exclusión social” sin que se haya logrado una definición oficialmente aceptada. De otro, constatamos que el concepto ha sido analizado desde una perspectiva clásica, entendiendo como tal que se ha producido una identificación de la exclusión social con la dimensión económica, asociada a la pobreza. Como contrapunto, precisamos que el término abarca otras dimensiones más amplias, que lo configuran como un fenómeno multidimensional y también como un proceso dinámico, estructural y relativo.

Asimismo, nos parece que es posible una delimitación conceptual respecto a otros términos como la pobreza, la marginación, la segregación y la desviación, es decir, aquellos conceptos que ponen el acento en las vivencias sociales que implican un alejamiento de los estándares predominantes en una sociedad, sea éste voluntario o involuntario y relacionado tanto con el ámbito cultural, étnico o racial.

La exclusión social la entendemos como parte de un proceso con carácter multidimensional. Ese proceso ha de ser interpretado como un camino que va desde la integración hasta la exclusión y que varía en función de la interacción de variables laborales, económicas, culturas, personales, educativas y sociales. Aquí destacamos la existencia de diversos factores generadores de exclusión presentes o circundantes en los cambios estructurales-globales de las economías y de las sociedades: la relación entre empleo/desempleo y los cambios en el mercado laboral, las modificaciones en la estructura familiar, el abandono del sistema educativo sin haber conseguido la titulación correspondiente y el no proseguimiento

de actividades formativas, los movimientos migratorios, el acceso o no a una vivienda, etc.

Y así, como consecuencia de todo lo dicho, la exclusión social es un proceso que limita o restringe la capacidad de participación de distintos colectivos o personas en las diversas esferas sociales. El desarrollo de un nuevo escenario económico, político y social está generando tendencias dualizadas en el ámbito social, familiar, laboral, personal y educativo y está reestructurando las funciones básicas que han cumplido tradicionalmente como generadoras de bienestar social en nuestras sociedades.

Constatamos la existencia de diversos factores desencadenantes de esa situación. En consecuencia, también existe la identificación de distintos individuos o grupos en los que convergen esas circunstancias desfavorecedoras, que acaban ocasionando la exclusión social. Esos posibles perfiles son el resultado de la conjunción de distintas esferas – laboral, residencial, formativa, étnica, de ciudadanía, de género y sociosanitaria- y de distintas circunstancias –contexto familiar, edad y el no acceso a la protección social-. En la literatura hemos identificado los siguientes: población analfabeta, familias con hijos o con los dos adultos en paro o precariedad, jóvenes parados o en precario procedentes del fracaso escolar, personas con minusvalías, drogodependientes, etc.

No obstante, es necesario reflexionar sobre cómo esos posibles perfiles de la exclusión son arbitrarios, es decir, que en función de las categorías de análisis que utilicemos obtendremos distintos grupos sociales susceptibles de exclusión. Esta cuestión está muy relacionada con la «perspectiva del conocimiento», es decir, la consideración de los perfiles de la exclusión social como una analogía con la «producción de un mapa». Mantenemos que, de la misma manera que un mapa de carreteras nos informa de las

distancias y las rutas para viajar, un mapa discursivo nos habla simbólicamente de cómo ordenar los objetos del mundo para su objeto y escrutinio.

Una mayor profundización en la literatura sobre el término siguiendo el aporte teórico del EGSIE nos ha permitido identificar algunos problemas conceptuales derivados del análisis de la exclusión social desde distintos ámbitos. La exposición realizada permite concluir como el término puede ser utilizado para referirse a cosas distintas; en otras ocasiones, la exclusión social puede adoptar formas que ocultan aspectos sociales y políticos así como en la revisión de la literatura se recoge de forma separada el estudio entre la exclusión y la inclusión social.

Constatamos que la exclusión social y la inclusión ha sido un tema muy tratado en la literatura pero se ha abordado desde diferentes perspectivas teóricas, bien francesa, donde se relaciona la inclusión social con las obligaciones colectivas del estado para con la sociedad; bien anglosajona liberal, tradición que pone el acento en la promoción de oportunidades para el éxito del individuo y consecuentemente para su inclusión. Para una mayor profundización, hemos analizado la exclusión social desde dos perspectivas distintas denominadas «problemática de la equidad» y «problemática del conocimiento», respectivamente.

La «problemática de la equidad» presta atención a las prácticas que incluyen o permiten el acceso y la participación de grupos e individuos en los procesos sociales e institucionales. Desde este punto de vista, la inclusión y la exclusión se ven como categorías singulares, de tal modo que la exclusión aparece en contraposición, como algo que se puede eliminar mediante la aplicación de políticas de inclusión. Una de las peculiaridades es que la inclusión y la exclusión se formulan en relación con la clase, la

raza, la etnicidad y el género, aunque el concepto de «discapacitado» también ocupa un lugar en los discursos de la escuela. También se ha planteado que la «problemática de la equidad» impone una conceptualización concreta del Estado. El Estado es un actor soberano que puede aumentar la inclusión mediante prácticas legales y administrativas que alienten una mayor implicación de los grupos en la sociedad civil.

Por otra parte, hemos trabajado una problemática diferente: la «problemática del conocimiento». Esta se basa en las teorías sociales y políticas posmodernas. Se ocupa de las reglas históricamente incorporadas que hacen posible la representación y que ésta sea razonable para la acción. Desde esta perspectiva, el conocimiento es el sistema que gobierna, clasifica y divide los objetos del mundo y del sí mismo que deben ser conocidos. Pero ese conocimiento se ve como efecto del poder.

El «sistema de razón» que ordena y divide los objetos sobre los que se reflexiona se ve como las prácticas materiales que no sólo dicen lo que hay dentro de la «razón» -es decir, el niño que se desarrolla normalmente, que aprende con «éxito», que «triumfa» en la escuela- sino que también inscribe lo que está fuera de la misma, con lo cual excluye por medio de los instrumentos de ordenación y diferenciación de la razón aplicada a la solución de problemas. Concluimos, por tanto, que esta nueva forma de relacionar el conocimiento con el poder nos proporciona una manera diferente de pensar y explorar la relación entre exclusión e inclusión social, sobre todo relacionar la exclusión e inclusión social con la «producción de un mapa» y como esa percepción ayuda a «fabricar identidades» a través de distintas categorías que se proyectan en el discurso oficial.

Aunque hayamos expuesto por separado estas dos problemáticas destacamos que es necesario la unión de ambas para una mayor

comprensión del tema, es decir, podemos pensar en la comprensión de las relaciones de los diferentes actores que influyen en la toma de decisiones educativas (su poder) y en el discurso sobre la inclusión/exclusión social por el que se construye a los sujetos y a las subjetividades que diferencian a los diferentes grupos.

Según el desarrollo de nuestro hilo argumental, la exclusión social es un fenómeno que preocupa a los responsables políticos, económicos y sociales, así como a la opinión pública, en la que empieza a calar la cuestión de la exclusión social como un problema, en la medida en que limita la capacidad de estar integrado y de participar en las distintas esferas sociales, ya sean educativas, de infraestructuras, económicas, familiares, etc.

Si nos centramos en el sistema educativo, encontramos determinados componentes del proceso educativo -ya sea la problemática del fracaso escolar, el abandono del sistema escolar sin obtener la titulación requerida, la transición que realiza el alumnado entre la escolaridad obligatoria y la post-obligatoria, entre otros- que pueden contribuir y conducir a la aparición de una zona de vulnerabilidad que, en muchas ocasiones, desembocan en el desarrollo del fenómeno de la exclusión social.

Así pues, el sistema educativo puede incidir de alguna forma en la aparición de ese espacio de vulnerabilidad social que, con posterioridad, puede conducir a la exclusión social de otros derechos de ciudadanía, tales como el trabajo, la vivienda, la formación permanente, etc. De tal manera esto es así si consideramos la estrecha relación que existe entre el nivel educativo alcanzado, la posibilidad de estar en una situación de desempleo y, consecuentemente, la obtención de un trabajo como mecanismo fundamental de integración social.

Por tanto, teniendo en cuenta estos argumentos, hemos considerado a los jóvenes como un colectivo susceptible de sufrir procesos de exclusión escolar, laboral y social, sobre todo jóvenes con escasos recursos formativos y que abandonan el sistema educativo sin el Graduado en Educación Secundaria para iniciar su proceso de transición. Nuestra prioridad ha sido conocer las opiniones de los jóvenes para analizar distintas categorías discursivas establecidas –en relación con las características adecuadas para triunfar en la escuela, cualidades importantes para la inserción socio-laboral, continuación en los estudios post-obligatorios, ya sea Bachillerato o Formación Profesional, estimación del rendimiento del alumnado exitoso, entre otros- y cómo creen ellos que las distintas categorías discursivas establecidas como normales o ideales van a influir en su proceso de transición y en su inclusión/exclusión social en el futuro.

Tras el establecimiento de esos «sistemas de razón», nos cuestionamos si la escuela pretende ofrecer las mismas oportunidades para todo el alumnado pero, sin embargo, termina clasificando a los jóvenes según esos «sistemas de razón» relacionados, por ejemplo, con el rendimiento académico y de esta manera ella misma también contribuye a la generación de trayectorias y períodos de transición en estudios post-obligatorios distintos.

Junto a ello, hemos descrito las distintas caracterizaciones del término juventud. Podemos establecer como conclusión que no existe la juventud ni la adolescencia como una categoría uniforme de análisis y que esa dificultad para encontrar una definición de la persona joven proviene por la prolongación de la etapa de transición que dificulta el establecimiento de esos límites de edad a partir de los que ya se puede hablar de población

adulta, límites de edad que pueden ser analizados como divisiones arbitrarias objeto de luchas en las sociedades.

Respecto a las características del término juventud también concluimos que la juventud no es un grupo social y menos un grupo social homogéneo basado en el criterio de «grupo de edad», aunque generalmente los jóvenes estén comprendidos en una categoría empírica y estadística de 14 a 25 o 29 años. En consecuencia, debemos tener en cuenta múltiples circunstancias que ayudan a delimitar a la juventud y que ésta es un constructo histórico, local y socio-estructural, sujeto al cambio social, con significaciones diferentes en las distintas sociedades o en una misma sociedad en momentos históricos diferentes.

A través de la literatura consultada hemos encontrado discursos diferentes sobre la juventud que hacen de ésta una evidencia empírica. Nosotros hemos interpretado a los jóvenes como individuos que inician un proceso de transición al finalizar la escolaridad obligatoria. Sin embargo, esa transición a los estudios post-obligatorios o al mercado laboral difiere en función de si el alumnado ha conseguido la titulación correspondiente o no. Junto a esto, hemos constatado como ese período de transición ya no es lineal sino que se prolonga –y además es reversible- debido, fundamentalmente, a la presión de factores económicos (desempleo y dificultad de inserción laboral), de factores socio-culturales y de factores socio-educativos (mayor permanencia en el sistema educativo).

Además, resaltamos cómo esas transiciones se están convirtiendo cada vez en más individualizadas, recayendo en el joven toda la responsabilidad de elección de esos itinerarios y quizá dando por sentado que es el joven quien se excluye si la elección de las distintas alternativas no finaliza en un

proceso de transición exitoso que permita la integración social conforme a unos parámetros ya preestablecidos.

Destacamos como conclusión, teniendo presentes todas estas consideraciones, que el proceso de transición es una manera de entender los actuales discursos, narrativas o imaginarios que los jóvenes tienen sobre distintos tópicos o «sistemas de razón» en relación a la escuela, el trabajo, las perspectivas de futuro, etc., las implicaciones con aspectos más amplios de la economía, la cultura y la sociedad y la importancia otorgada al factor de la subjetividad en la construcción de su proceso de transición. También constatamos que la familia, la escuela y el mercado de trabajo tienen un papel importante antes y durante el inicio del proceso de transición.

Para conocer cuáles son los imaginarios de los jóvenes hemos analizado un cuestionario. Éste ha tenido como objetivo conocer la opinión de los jóvenes de segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria sobre varias temáticas que intentan describir, analizar e interpretar el imaginario juvenil en relación con determinados aspectos que competen a su futuro personal, familiar, social, laboral y estudiantil. Ese conjunto de proyecciones ideales o prácticas materiales que ellos manifiestan tener creemos que influyen en la construcción de su imaginario durante el proceso de transición.

El cuestionario de opinión lo hemos analizado siguiendo tres categorías de análisis: «narrativas, sagas y mitos»; «construcciones de los sujetos» y «gobierno de la educación y la exclusión e inclusión social». En relación con la primera categoría de análisis concluimos que los jóvenes valoran de forma muy positiva la educación, tienen una concepción meritocrática de ésta, creen en la capacidad de la educación para igualar las desigualdades y creen que con su esfuerzo personal cualquiera puede triunfar en la escuela.

Recordemos que las cuestiones más valoradas fueron las siguientes: «la educación debería apoyar más al alumnado que presenta dificultades», «se favorece al alumnado que estudia», «merece la pena estudiar para tener éxito en la vida» y «cualquiera puede triunfar en la escuela si trabaja duro».

Los jóvenes perciben la desigualdad más como una cuestión de esfuerzo individual y personal, juzgada en función de lo que hagas –por ejemplo, estudiar o no- antes que desigualdad en función de su origen familiar. De hecho, sólo una minoría de jóvenes está de acuerdo con la afirmación «el profesorado trata de forma diferente al alumnado dependiendo de cómo sea su familia». Además, constatamos la existencia de sensibilidad hacia las personas que presentan ciertas dificultades para conseguir los objetivos del sistema, siendo la escuela la encargada de apoyar a esos individuos. Pero esto contrasta con la libertad de elección de centro por la que optaron una gran mayoría de nuestros encuestados.

Así pues, percibimos un contraste entre la atención a la diversidad y la preservación de los propios intereses. Reiteramos igualmente que los jóvenes tienen una fuerte confianza en la educación, aunque esa fe en la educación es mayoritaria en las chicas. Éstas están más de acuerdo con esa concepción meritocrática del esfuerzo y de la constancia como cualidades importantes para el triunfo escolar.

La familia también sigue ejerciendo una influencia notable en la vida de los jóvenes. Según la opinión del alumnado, la familia influye de forma decisiva en su futuro aunque no tanto en las posibilidades de triunfar en la escuela. Estos aspectos vuelven a confirmar la concepción meritocrática comentada anteriormente, basada en la confianza, en la voluntad y en el esfuerzo individual antes que en la influencia de los *background* familiares.

Concluimos que los jóvenes se manifiestan de forma escéptica ante la internacionalización del país. A pesar de este hecho, piensan que la Unión Europea ha incrementado la igualdad entre las personas y la paz y ha creado más oportunidades en la vida. También creen que es positivo que estudiantes extranjeros vengan a estudiar aquí y a la inversa, es decir, que debe animarse a los españoles a estudiar fuera. Sin embargo, con el trabajo la percepción es muy diferente. El mayor porcentaje de desacuerdo se manifiesta ante el hecho de que trabajadores extranjeros vengan a trabajar a su propio país. Tampoco creen que deba animarse a las personas para irse a trabajar al extranjero. Pensamos que esta percepción tan particular respecto del trabajo está relacionada con esa realidad, tan presente en el discurso público de nuestra sociedad, que hace evidente la escasez de empleos existente y crean que la llegada de extranjeros pueda incidir en una situación más negativa y menos alentadora respecto a su futuro laboral.

Si atendemos a la segunda categoría, «construcciones de los sujetos», las conclusiones más importantes se relacionan, de nuevo, con una concepción meritocrática de nuestro alumnado. Las características más importantes que ellos imaginan como ideales para triunfar en la escuela están relacionadas con la posesión de cualidades personales tales como la «diligencia o el ser constante en el trabajo», «tener una actitud positiva ante el trabajo escolar» y «el talento y las habilidades personales». Sin embargo, concluimos que los jóvenes consideran muy poco importantes las características familiares para triunfar en la escuela. Sí valoran, aunque no con un porcentaje muy significativo, el hecho de que los padres tengan un buen nivel educativo (capital cultural). Sin embargo, sólo un porcentaje minoritario considera que unos padres ricos (capital económico) influyan en su éxito escolar.

Aunque manifiestan que tanto la «diligencia» como «el tener una actitud positiva ante el trabajo escolar» son importantes para triunfar en la escuela,

sin embargo, no existe una correspondencia total entre lo que piensan y su realización en la vida diaria escolar. De nuevo, son las chicas las que en mayor medida consideran la cualidad de ser constante en el trabajo y de tener una actitud positiva y quienes en mayor proporción lo llevan a la práctica.

La «ambición» y la «competición» no es una característica que consideren muy importante para el triunfo en la escuela. Sin embargo, los chicos valoran como más importante que las chicas la idea de competir. Además, este hecho es significativo en función del nivel educativo del padre: conforme aumenta el nivel educativo del padre los chicos consideran más importante el hecho de competir con los compañeros. Es curioso observar como la educación de la madre no es significativa con la idea de competición dentro del sistema escolar; sin embargo, sí es significativa con otros tipos de cuestiones representativas de valores distintos del anterior como, por ejemplo la idea de «estudiar duro para triunfar en la escuela» y el «tener una actitud positiva ante el trabajo escolar».

En función de estas percepciones de los jóvenes, concluimos que las chicas son más meritocráticas que los chicos, sobre todo por la importancia otorgada a la constancia en el trabajo, al tener unas actitudes positivas ante la educación, al talento y a las habilidades personales y la existencia de otras cualidades tales como el esfuerzo y la perseverancia para tener éxito en la escuela. Los chicos, aunque también valoren algunas de esas características lo hacen con menor carga emocional que las chicas y se identifican más para conseguir el éxito escolar con la idea de ser ambicioso y competitivo dentro del sistema educativo, valores estos muy en alza en nuestra actual sociedad globalizada.

También creemos que estas diferencias de percepción entre los chicos y las chicas quizás sean el reflejo de la tradición de diferentes patrones de socialización familiar entre chicos y chicas que conlleva con posterioridad la interiorización de valores e ideales diferentes en función del sexo.

En la actualidad estamos asistiendo a un cambio y reestructuración del mercado laboral. Sin embargo, constatamos que las concepciones que los jóvenes manifiestan ante el trabajo se corresponden con ideales que en la actualidad están modificándose o cambiando de forma constante. Las características más importantes para elegir un futuro trabajo son que éste «sea estable» y que «esté bien pagado». Como podemos observar, ambas características se corresponden con los beneficios externos que te proporciona el empleo. Independientemente de esas características, la gran mayoría optaría por «un trabajo aburrido y monótono antes que estar en el paro».

Reiteramos que los jóvenes perciben en su imaginario la perspectiva del paro como uno de los problemas que más les importa y cómo el desempleo es el inicio de una situación de vulnerabilidad que puede desembocar en el proceso de exclusión social. Ante esta situación imaginan un trabajo fijo para toda la vida y con una buena dotación económica aunque habría que cuestionarse si esas características modélicas siguen siendo reales, sobre todo teniendo en cuenta que actualmente en el trabajo se impone la flexibilidad en el horario y en el salario junto con la constante movilidad laboral.

No obstante, encontramos otras características que también valoran, aunque en menor proporción, tales como que el trabajo conlleve la «posibilidad de aprender y desarrollarse» y que éste «sea interesante». Las chicas consideran como característica importante el «sentirse realizadas» con el

trabajo a desempeñar y los chicos están más de acuerdo con la idea de «enriquecimiento del individuo sin ningún esfuerzo personal». Las chicas, por tanto, se identifican más con unos valores más idealistas y post-materialistas y los chicos con valores más materialistas.

Finalmente, le conceden muy poca importancia a la «Formación Profesional» y al «trabajo físico-manual y de oficina» como cuestiones importantes para triunfar en el trabajo. Aquí discriminan la edad del alumnado, el sexo y los antecedentes educativos familiares. El alumnado, en un porcentaje superior más chicos que chicas, que permanecen en la escolaridad obligatoria después de los dieciséis años pero que no han conseguido los objetivos de dicho tramo le otorgan más importancia que el resto. También aquellos jóvenes, cuyos padres y madres poseen una titulación básica o media, valoran de forma más importante el tener una Formación Profesional en una rama concreta pero si ascendemos de nivel educativo de los padres, decrece la importancia otorgada a la Formación Profesional.

Respecto a la creencia o confianza que tienen depositada en el sistema político, concluimos que la democracia parlamentaria se valora de forma positiva por los jóvenes de nuestra muestra. Recordemos que una de las opciones más valoradas fue la siguiente «votar es deber de todo ciudadano con derecho al voto». Además, creen que las «manifestaciones son la mejor forma para ser escuchado», aunque no cualquier tipo de manifestación. No obstante, también existe un número considerable de jóvenes que consideran que «los políticos sólo se preocupan de sus propios intereses». ¿Tendrán los jóvenes esta imagen de los políticos puesto que observan que son incapaces de resolver uno de los problemas que les atañe como es el desempleo?

En la categoría del «gobierno de la educación y de la exclusión e inclusión social» constatamos nuevamente que las cualidades necesarias para tener éxito en la vida son la «diligencia y el ser constante en el trabajo» y la «voluntad de estudiar tanto como sea posible» junto con otra serie de características tales como un «buen conocimiento de idiomas». De nuevo, son las chicas quienes consideran estas cuestiones mucho más importante que los chicos, confían más en su esfuerzo personal, en su constancia y en su dedicación para triunfar en el futuro.

En general, siguen manteniendo la creencia de que las condiciones familiares no influyen de forma tan determinante para el éxito en la vida. Están más de acuerdo con el hecho de que unos padres con un buen nivel educativo pueda ayudarles a tener éxito en la vida, solamente un porcentaje muy bajo cree que tener una familia rica influye en su éxito en la vida. No obstante, en relación con la importancia de los *background* familiares los chicos mantienen una opinión diferente. Éstos creen que para triunfar en la vida es necesario tener una familia rica o unos padres con buena educación.

Así pues, mantenemos como conclusión principal que los jóvenes en general tienen una visión meritocrática dentro del sistema educativo aunque las chicas son más meritocráticas que los chicos y éstos, a su vez, valoran de forma más importante los *background* familiares referidos tanto al capital cultural como al económico que sus propias capacidades y motivaciones personales.

Los jóvenes también manifiestan «pensar muy a menudo cosas relacionadas con su futuro» y sobre todo creen que «estudiarán porque les será útil y beneficioso». Estas cuestiones fueron las más valoradas muy positivamente. Sin embargo, casi la mitad de los jóvenes no tienen muy claro que vayan a encontrar fácilmente un lugar en el mundo laboral. Por otra parte, apenas

incluyen entre sus perspectivas futuras la movilidad internacional, tanto para trabajar como para estudiar aunque son las chicas las que se muestran más favorables. Nuevamente, reflejan una fuerte confianza en el sistema educativo, sobre todo las chicas. Por tanto, creemos que los jóvenes ven en la educación y en el sistema educativo un medio de promoción social y el que garantizará, en gran medida e independientemente de los *background* familiares, el triunfo en la sociedad.

Los jóvenes imaginan que «una educación de poca calidad», «el no querer arriesgar en la vida», «la propia pasividad de la persona», «no tener voluntad para competir con otros» y «estar en el paro» son los factores que más pueden conducir a la exclusión social y una «familia de pocos recursos» el factor que menos la determina. Pensamos que ante el constructo «inclusión vs. exclusión» no hay grandes diferencias dentro de los centros puesto que éstos están compuestos mayoritariamente por el alumnado de zonas próximas; sin embargo, sí las hay entre los centros como se ha constatado.

No obstante, observamos que la dimensión económica de la exclusión se relaciona directamente con el capital económico de los padres, es decir, con el hecho de que los dos miembros estén trabajando o uno o los dos estén desempleados. La dimensión política y social se relaciona con la confianza depositada en la democracia parlamentaria y en la valoración social que los jóvenes realizan sobre su éxito en la escuela y en su entorno, respectivamente.

En esta tercera categoría analítica destacamos que, con respecto a la orientación educativa futura del alumnado de nuestra muestra, la opción mayoritaria elegida fue la Universidad, seguida del Bachillerato, incluso algunos individuos optaron directamente por la Universidad sin señalar el

Bachillerato, quizá dando por supuesto el hecho de que el Bachillerato es una «pasarela» para acceder a la Universidad. Constatamos que la Formación Profesional fue una de las opciones minoritariamente elegidas.

La elección de un tipo u otro de estudios difiere en función del sexo. Las chicas eligen mayoritariamente el Bachillerato y la Licenciatura y para los chicos aumenta el porcentaje de elección de la Formación Profesional y la opción «pienso dejar de estudiar». En la elección de estudios post-obligatorios existen diferencias según la educación y ocupación tanto del padre como de la madre. Los más indecisos son hijos cuyos padres son trabajadores no cualificados y tienen estudios básicos. El Bachillerato es elegido por el alumnado cuyo padre tiene estudios básicos pero también por hijos de «profesionales de cuello blanco». En general, donde hay más diferencia es en la Formación Profesional, elegida mayoritariamente por hijos de trabajadores no cualificados con estudios básicos, es decir, conforme aumenta el nivel educativo alcanzado por el padre desciende considerablemente el porcentaje de sujetos que eligen esta opción. A mayor nivel educativo del padre mayor número de sujetos que optarían por estudiar una carrera universitaria de ciclo largo. La elección de estudios post-obligatorios dependiendo del nivel educativo y ocupación de la madre no varía significativamente de lo expuesto anteriormente para los padres.

Las conclusiones establecidas nos llevan a realizar una serie de interrogantes, tales como los siguientes: ¿el sistema educativo ofrece las mismas oportunidades para iniciar las transiciones a todos los jóvenes o el éxito de éstas van a depender de otra serie de factores, entre ellos, el rendimiento académico -que contribuye a la generación de trayectorias distintas en los jóvenes- y los diferentes *background* familiares de los jóvenes? ¿Podemos pensar que la democratización moderna no solamente

produce igualdad en los sistemas educativos, sino que al mismo tiempo reproduce la desigualdad?

Así pues, concluimos que tanto el nivel educativo de los padres como su ocupación tienen una fuerte influencia en las posibilidades de continuación de estudios. Los recursos socio-culturales de la familia de origen tienen una influencia clara y directa sobre el modelo de continuidad en los estudios pues los padres con niveles de estudios altos están mucho más favorablemente orientados hacia la educación de los hijos. Por tanto, ¿se siguen observando comportamientos reproductores en el logro educativo de los jóvenes?

Según la percepción imaginativa de los jóvenes, ¿se está llegando al ideal meritocrático, por el que el éxito educativo y después el laboral depende de características adquiridas por los sujetos en el sistema escolar o, por el contrario, el origen familiar sigue siendo explicativo a la hora de entender estos logros?

El apartado comparativo del cuestionario con el resto de países ha sido analizado siguiendo las categorías utilizadas previamente. Respecto de la primera, «narrativas, sagas y mitos», concluimos que todos los jóvenes manifiestan tener una fuerte creencia y confianza en la educación. Todos valoran de forma muy significativa que «merece la pena estudiar para tener éxito en la vida». En esta cuestión existen muy pocas diferencias entre los chicos y las chicas en Australia y Portugal aunque las diferencias sí son reveladoras en Finlandia, España y Suecia. En estos tres últimos países las chicas responden de forma más contundente y con mayor carga emocional. Por tanto, podemos considerar que las chicas son más meritocráticas que los chicos.

También es interesante destacar cómo cree el alumnado que debe ser el sistema educativo en términos de igualdad, tanto social como entre los sexos. Se analizaron dos afirmaciones: «cualquiera puede triunfar en la escuela si trabaja duro» y «el profesorado trata de forma diferente al alumnado dependiendo de cómo sea su familia». Respecto de la primera, aunque en todos los países consideran que «cualquiera puede triunfar en la escuela si trabaja duro», los jóvenes españoles y portugueses valoran esta cuestión de forma más importante. Asimismo, existe un acuerdo entre los jóvenes en los distintos países en cuanto creen que no existe un trato diferente por parte del profesorado hacia el alumnado en función del contexto familiar o de los *background*. Los jóvenes españoles son los que en menor medida creen que en la escuela se trate de forma diferente según los orígenes familiares y los australianos y finlandeses los que más favorables están. Así pues, concluimos que siguen apostando más por sus características personales e intrínsecas como forma de tener éxito en la escuela. Además, son las chicas en todos los países las que tienen una mayor creencia que los chicos en el tratamiento igualitario dentro del sistema educativo quizá debido a que son ellas las que más éxito tienen en la escuela y puedan tener asociado la igualdad educativa en función de su esfuerzo y de su constancia.

Las opiniones difieren algo más si tratamos el tópico de la elección de escuela, es decir, si creen que «el alumnado, sus padres y madres deben tener derecho de poder elegir la escuela a la que quieren ir» o si «las escuelas deberían elegir a su alumnado». Los jóvenes españoles, seguidos de los australianos son los que en mayor medida eligieron la opción del derecho de elegir escuela como algo muy importante. Sin embargo, también son los jóvenes españoles los que más claramente se oponen a una política selectiva de las escuelas, seguida por Suecia y Portugal. Aquí los chicos se posicionaron más a favor de la selección de centro educativo, sobre todo,

los jóvenes cuyos padres eran empresarios o «profesionales de cuello blanco».

Si analizamos qué percepción tienen de la solidaridad en el aula siguiendo estos dos ítem «la educación debería apoyar más al alumnado que presenta dificultades» y «el sistema educativo debería tener en cuenta las necesidades especiales del alumnado superdotado», son los jóvenes españoles los que manifiestan con mayor carga emocional que se debe apoyar a quienes tienen dificultades, seguido por el alumnado sueco y portugués. Sin embargo, los jóvenes finlandeses y, sobre todo, los australianos mostraron una menor tendencia a ese apoyo a las dificultades. Por el contrario, los jóvenes australianos valoran como más importante que el sistema educativo debe atender a las necesidades del superdotado, seguido de España y de los otros países en menor medida. De nuevo, las chicas están más a favor de apoyar a quienes presentan dificultades y los chicos de prestar atención al alumnado superdotado.

Respecto a la familia, los jóvenes fineses seguidos de los portugueses y españoles son los que en mayor medida creen que la «familia influye en el futuro del joven». Sin embargo, los jóvenes finlandeses son los que están más en desacuerdo con que las «cosas más importantes se aprenden fuera de casa». Los portugueses seguidos de los australianos están más convencidos de aprender cosas más importantes fuera de casa que en casa. Aunque en mayor o menor medida todos están convencidos de que la «familia influye en las posibilidades de triunfar en la escuela», son los jóvenes australianos los que están más convencidos. Finalmente, no consideran muy importante «elegir profesiones similares a las familiares», están más a favor los jóvenes portugueses.

Las actitudes que manifiestan hacia la internacionalización son bastantes similares en casi todas las afirmaciones excepto dos: «es bueno que estudiantes extranjeros vengan a trabajar a mi país» y «es bueno que trabajadores extranjeros vengan a trabajar a mi país». Respecto de la primera cuestión, los jóvenes australianos se muestran bastante favorables a que estudiantes de otros países vayan a estudiar a Australia, seguido de España y Portugal. Los jóvenes fineses son los más reticentes. Sin embargo, las afirmaciones hacia el trabajo son de otro calado. Siguen siendo los jóvenes australianos los más favorables a que trabajadores extranjeros vayan a trabajar a su país, aunque su grado de acuerdo desciende considerablemente. Todavía se muestran menos favorables los jóvenes portugueses, españoles y fineses. Por tanto, concluimos que los jóvenes, independientemente del país analizado, tienen ciertas reticencias ante el hecho de la entrada de trabajadores extranjeros en su país.-

En la segunda categoría de análisis, «construcciones de los sujetos», analizamos la importancia que conceden en su imaginario social a la identidad educativa. Las características consideradas importantes para triunfar en la escuela no varían significativamente. El conjunto de cualidades valoradas con mayor carga emocional son la idea de «trabajar duro», «ser diligente», «tener una actitud positiva ante el trabajo escolar», «las propias habilidades y el talento» y la «rápida capacidad de adaptación». En Finlandia, por ejemplo, las chicas consideran más importantes ser diligentes, trabajar duro y tener una actitud positiva ante el trabajo escolar que los chicos.

Los jóvenes australianos destacan sobre el resto de sus homólogos europeos ante el hecho de considerar importante para triunfar en la escuela la ambición y la competición. Sin embargo, ser competitivo es menos importante para los jóvenes de los países nórdicos y menos aún para los

jóvenes del sur de Europa. En Australia encontramos diferencias entre los sexos. En general concluimos que las chicas consideraron la ambición y la voluntad de competir como algo menos importante que los chicos. En función de la educación del padre constatamos que a mayor nivel educativo, mayor percepción por parte de los jóvenes de la ambición y la competición como algo importante.

Sobre los *background* familiares («padres con buena educación» y «tener unos padres ricos») los jóvenes australianos no lo creyeron tan importante para el éxito en la escuela como sus propias características individuales y personales. Sin embargo, los chicos consideran ambas cuestiones familiares más importantes que las chicas. Los chicos españoles y suecos consideran más importante tener unos padres con buena educación para el éxito que unos padres ricos.

Respecto a la evaluación y el éxito en la escuela existe una percepción bastante similar entre todos los jóvenes de los países analizados. Consideran que su rendimiento en la escuela está en la «media» o por «encima de la media». Sin embargo, el hecho de tener éxito o no está determinado por el nivel educativo y/o ocupacional de los padres. En Australia, los que tenían notas por encima de la media provienen de familias donde ambos padres trabajan y tienen preferentemente educación universitaria. En Finlandia y Suecia el nivel educativo también discrimina: los jóvenes cuyos padres tienen estudios superiores dicen tener mejores notas que aquellos cuyo padre tiene un capital cultural más bajo. En España las diferencias encontradas no son muy significativas. Quizá se observa que los hijos de padres empleados presentan un índice menor de «insuficiente». Sin embargo, sí existen diferencias en función del sexo: las chicas españolas se consideran más exitosas.

Si atendemos al tema del trabajo, destacamos varios aspectos como los más significativos. Por un lado, todos los jóvenes manifiestan estar de acuerdo con que «es deber de todo ciudadano sano el ganarse la vida con su trabajo». Por otro, y en relación con esa importancia concedida al empleo, muy pocos están de acuerdo en que «prefieren estar en el paro antes que tener un trabajo aburrido y monótono».

La importancia otorgada a las cualidades necesarias para tener éxito laboral difieren de unos países a otros, aunque tienen un denominador común: la mayor importancia otorgada a «trabajar mucho» y la menor importancia a «la ambición y la capacidad para competir con otros». Esta última característica únicamente ha sido elegida como muy importante por el alumnado australiano. El resto de cuestiones estaban relacionadas con «las propias capacidades y el talento», el «presentar hábitos y actitudes adecuadas», «las propias capacidades y el talento» junto con la importancia de «haber cursado una Formación Profesional de una rama concreta», característica esta última que fue valorada en primer lugar por los jóvenes portugueses. Respecto al ámbito de la ciudadanía política consideran que «votar es deber de todo ciudadano con derecho al voto». Sin embargo, no tienen depositada mucha fe en los políticos puesto que consideran que «los políticos sólo se preocupan de sus propios intereses».

La tercera categoría se refiere al «gobierno de la educación e inclusión/exclusión social». Respecto de cuáles son los factores que promueven la exclusión del individuo en la sociedad y en el futuro, constatamos que los jóvenes de los distintos países no tienen una opinión común. En Australia indicaron una «educación de poca calidad» y «estar en el paro», seguido por «un pobre conocimiento de idiomas extranjeros» y por «no tener voluntad para competir con otros»; en Finlandia «estar en el paro», «la propia pasividad de la persona», una «educación de poca

calidad» y tener «poco conocimiento de idiomas extranjeros»; Suecia comparte los mismos criterios que Finlandia; España cree que lo que más excluye es una «educación de poca calidad», el «no querer arriesgar en la vida», «la propia pasividad de la persona» y «no tener voluntad para competir con otros». Por el contrario, lo que menos determina la exclusión social es tener «una familia con pocos recursos». Por tanto, mantenemos como una de nuestras conclusiones esa creencia meritocrática de los jóvenes puesto que parecen tener una fuerte creencia en el valor de la educación como medio para superar las desventajas sociales, como puede ser la misma pobreza familiar.

Más concretamente, hemos analizado la percepción de la exclusión social atendiendo a otras dos afirmaciones: «tengo las mismas posibilidades de triunfar que tienen otros» y «encontraré fácilmente mi lugar en el mundo laboral». De forma genérica, la mayor proporción de jóvenes excluidos se ha encontrado en España y Portugal. La juventud australiana aparece como la más «incluida» acerca de la percepción de sus posibilidades en la vida laboral futura, seguida por los suecos, mientras que en Finlandia eran muchos más inciertas, sobre todo las perspectivas futuras de trabajo.

Finalmente, señalamos como la gran mayoría de los jóvenes desean continuar estudios post-obligatorios, tanto en Formación Profesional como en Bachillerato. No obstante, lo más significativo es que en España y en Portugal existe el porcentaje más importante de sujetos que tienen pensado abandonar el sistema educativo en un futuro contrastando esto con una minoría que iba a dejar el sistema en Australia y, muy minoritariamente, en los países nórdicos. Para concluir, reseñar que la gran mayoría de los jóvenes ha optado por «profesiones de cuello blanco» y muy minoritariamente por «profesiones de cuello azul».

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2001): «Jóvenes del siglo XXI», en: *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 124.
- AA.VV. (1999): *Acciones contra la exclusión social. I foro de trabajo social*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- AA.VV. (1997): «Políticas contra la exclusión social», en: *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 106.
- AA.VV. (1996a): *Pobreza, necesidad y discriminación. II Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza*, Madrid, Fundación Argentaria-Visor.
- AA.VV. (1996b): *Dilemas del Estado del Bienestar*, Madrid, Fundación Argentaria-Visor.
- AA.VV. (1995): *V Informe Sociológico sobre la situación social en España, Síntesis, Documentación Social*, Madrid.
- ABRAHAMSON, Peter (1997): «Exclusión social en Europa: ¿vino viejo en odres nuevos?», en: LUIS MORENO FERNÁNDEZ (comp.), *Unión Europea y Estado del Bienestar*, Madrid, Instituto de Estudios Sociales Avanzados, CSIC, pp. 117-141.
- ADAM, Barbara; BECK, Ulrich y VAN LOON, Joost (2000): *The risk society and Beyond. Critical issues for social theory*, London, Sage Publications.
- ADELANTADO, José (2000): *Cambios en el Estado del Bienestar. Políticas sociales y desigualdades en España*, Barcelona, Editorial Icaria-UAB.
- AGANZO, Andrés y RENES AYALA, Víctor (2001): «Propuestas de Cáritas para un plan para la inclusión social», en: *Documentación Social*, 123, 269-303.
- AGUINAGA ROUSTAN, Josune y COMAS ARNAU, Domingo (1997): *Trayectorias temporales de los jóvenes españoles*, Madrid, INJUVE.
- ALBERT, Cecilia; JUÁREZ, Juan Pablo; SÁNCHEZ, Rosario; TOHARIA CORTÉS, Luis (2000): «La transición de la escuela al mercado de

- trabajo en España: años noventa», en: *Papeles de Economía Española*, 86, 42-58.
- (1998): *Las transiciones de los jóvenes de la escuela al mercado de trabajo: un análisis de flujos*, Valencia, Instituto Valenciano de Investigaciones económicas.
- ALONSO TORRÉNS, Francisco Javier (1997): «Pobreza y exclusión social: análisis de la situación española», en: AA.VV., *Exclusión e intervención social. IV encuentro internacional sobre servicios sociales*, Valencia, Fundación Bancaixa, pp. 83-101.
- ALONSO, Luis Enrique (2001): *Trabajo y posmodernidad: el empleo débil*, Madrid, Editorial Fundamentos.
- (1999): «Crisis de la sociedad del trabajo y ciudadanía: una reflexión entre lo global y lo local», en: *Política y Sociedad*, 31, 7-35.
- y CONDE, F. (1996): «Las paradojas de la globalización: la crisis del Estado del bienestar nacional y las regiones vulnerables», en: *Revista de Estudios Regionales*, 44, enero-abril.
- ALUND, Alexandra (1998): «Youth and social exclusion in *Multicultural Sweden*», in: *Migracijske teme*, 14, 4, 275-288.
- ALVAREZ-URÍA, Fernando y OTROS (1995): *Desigualdad y pobreza hoy*, Madrid, Talasa.
- (1992): *Marginación e inserción. Los nuevos retos de las políticas sociales*, Madrid, Ediciones Endymion.
- ANDERSON, Benedict (1993): *Comunidades imaginadas*, México, FCE.
- ANDERSON, Perry y OTROS (1999): *La trama del neoliberalismo: mercado, crisis y exclusión social*, Buenos Aires, EUDEBA.
- ANDRÉS ORIZO, Francisco y ELZO IMAZ, Javier (2000): *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La encuesta europea de valores*

en su tercera aplicación, 1981-1999, Madrid, Fundación Santa María.

ANDRÉS ORIZO, Francisco (1997): «Orientaciones en los sistemas de valores de los españoles», en: JOSÉ FÉLIX TEZANOS y otros: *Tendencias de futuro en la sociedad española*, Madrid, Editorial Sistema, pp. 389-442.

----- (1996): *Sistemas de valores en la España de los 90*, Madrid, CIS, Siglo XXI.

ANDRESKI, Stanislav (1973): «La cuantificación como camuflaje», en: STANISLAV ANDRESKI, *Las ciencias sociales como forma de brujería*, Madrid, Taurus, pp. 151-174.

ANUARIO *El País* 2003.

ARONOWITZ, Stanley y DEFAZIO, William (1994): *The Jobless Future: sci-tech and the dogma of work*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

ARRIBA, Ana y SERRANO, Araceli (1999): *¿Pobres o excluidos?*, Madrid, Fundación Visor-Argentaria.

ÁSGEIR JÓHANNESSON, Ingólfur (2000): «Genealogía y política progresista: reflexiones sobre la noción de utilidad», en: THOMAS S. POPKEWITZ y MARIE BRENNAN (comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación*, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor, pp. 299-318.

ASKONAS, Peter y STEWART, Angus (eds.) (2000): *Social Inclusion: Possibilities and Tensions*, Basingstoke, Macmillan.

ATKINSON, A. B. (1998): «Social Exclusion, Poverty and Unemployment», en: A. B. ATKINSON y J. HILLS (eds.): *Exclusion, Employment and Opportunity*, CASE paper 4, London School of Economics, London.

- AZOFRA, M^a José (2000): *Cuestionarios*, Colección «Cuadernos Metodológicos», n^o 26, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BAKER, Bernadette (2000): «La infancia en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidense», en: THOMAS S. POPKEWITZ y MARIE BRENNAN (eds.), *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor, pp. 139-168.
- BALIBAR, Etienne y WALLERSTEIN, Immanuel (1991): *Race, Nation, Class: ambiguous identities*, Nueva York, Verso.
- BALL, STEPHEN J.; BOWE, Robert y GEWIRTZ, Sharon (1995): «Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts», en: *Sociological Review*, 43, 52-78.
- BALL, Stephen J. (1994): *Education Reform: a critical and pos-structural approach*, Londres, Open University Press.
- (1993) (comp.): *Foucault y la Educación*, Madrid, Morata.
- BARNES, Matt y OTROS (2002): *Poverty and social exclusion in Europe*, Cheltenham, Edward Elgar.
- BARRETT, Michèle y PHILLIPS, Anne (1992): *Destabilizing Theory: contemporary feminist debates*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas y ROSE, Nikolas (1996): *Foucault and Political Reason: liberalism, neo-liberalism, and rationalities of government*, Chicago, University of Chicago Press.
- BAUDELLOT, Christian (1988): «La jeunesse n'est plus ce qu'elle était: les difficultés d'une description», en: *Revue économique*, 39, 1.
- BECK, Ulrich (2001): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.

- (2000): *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós.
- (1998): *¿Qué es la globalización?*, Barcelona, Paidós.
- BÉDUWÉ, Catherine y PLANAS, Jordi (2003): *Expansión educativa y mercado de trabajo: estudio comparativo realizado en cinco países europeos: Alemania, España, Francia, Italia y Reino Unido*, Madrid, Instituto Nacional de Empleo.
- BENDIT, Rene; GAISER, Wolfgang y MARBACH, Jan H. (1999): *Youth and housing in Germany and the European Union. Data and trends on housing: biographical, social and political aspects*, Opladen: Leske + Budrich.
- BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas (1980): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERGUA AMORES, José Ángel (2002): *La gente contra la sociedad. Impacto sociocultural de un divertimento juvenil*, Zaragoza, Mira Editores S. A.
- BERMAN, Yitzhak y PHILLIPS, David (2000): «Indicators of social quality and social exclusion at national and community level», en: *Social Indicators Research*, 50, 329-350.
- BLACKMORE, J. (1997): «The gendering of skill and vocationalism in twentieth-century Australian education», en: A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN y A. STUART WELLS (eds.), *Education: culture, economy and society*, Oxford, Oxford University Press.
- BONAL, Xavier y GONZÁLEZ, Isaac (1999): «Sociedad civil y política educativa actual», en: JOAN SUBIRATS (ed.), *¿Existe sociedad civil en España? Responsabilidades colectivas y valores públicos*, Madrid, Fundación Encuentro, pp. 94-114.
- BOURDIEU, Pierre (2000): «La *juventud* sólo es una palabra», en: PIERRE BOURDIEU, *Cuestiones de sociología*, Madrid, Istmo, pp. 142-153.

- (1999): *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- (1996): *The State Nobility: elite schools in the field of power*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- (1993): *Sociology in Question*, Londres, Sage.
- y WACQUANT, Loïc J.D. (1994): *Per a una sociologia reflexiva*, Herder, Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude y PASSERON, Jean Claude (1989): *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*, Madrid, Siglo XXI.
- BOYER, Robert y DRACHE, Daniel (eds.), (1996): *States against Markets: the limits of globalization*, Nueva York, Routledge.
- BROWN, Peter (1995): «Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labor market», en: *Work, Employment and the Labor Market*, 9, 29-51.
- (1990): «The third wave: education and the ideology of parentocracy», en: *British Journal of Sociology of Education*, 11, 65-85.
- y LAUDER, Hugh (1996): «Education, globalization and economic development», en: *Journal of Educational Policy*, 11, 1-24.
- BROWN, P.; HALSEY, A. H.; LAUDER, H. y STUART WELLS, A. (1997): «The transformation of education and society: an introduction», en: A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN y A. STUART WELLS (eds.) (1997): *Education: culture, economy and society*, Oxford, Oxford University Press.
- BURCHARDT, T. (2000a): «Social Exclusion: Concepts and Evidence», en: DAVID GORDON y P. TOWNSEND (eds.): *Breadline Britain: The Measurement of Poverty*, Bristol, Policy Press.

- BUTLER, J. (1996): «Performativity's social magic», en: THEODORE R. SCHATIZKI, y WOLFGANG NATLER (eds.), *The Social and Political Body*, Nueva York, Guilford Press.
- BYNNER, John (2001): «Childhood risks and protective factors in social exclusion», en: *Children & Society*, 15, 285-301.
- BYRNE, David (2001): *Social exclusion*, Oxford, Oxford University Press.
- CABRERA, Pedro (2000): «Introducción: exclusión, desviación, pobreza», en: MÓNICA SÁNCHEZ (coord.), *Miradas en el encuentro. Acortando distancias, construyendo realidades*, Madrid, RAIS, pp. 17-21.
- CABRERA FORNEIRO, José (1999): *La exclusión social: luces y sombras en la sociedad del bienestar*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- CACHÓN, Lorenzo (2000) (dir.): *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*, Madrid, INJUVE/Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (1999): *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*, Valencia, Editorial 7 i mig, Colección Depaso.
- CAIXA CATALUNYA (2002): *Informe Consumo y Economía Familiar*, Nº 28. Disponible on-line:
<http://www.caixacat.es/caixacat/es/ccpublic/particulars/default.htm>
- CALVO BUEZAS, Tomás (1997): *Valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos*, Madrid, Ediciones Libertarias.
- (1980): «Juventud y cambio social, ¿marginación o protagonismo?», en: *Revista de Estudios de Juventud*.
- CAMARERO SANTAMARÍA, Jesús (1998): *El déficit social neoliberal: del Estado del Bienestar a la sociedad de la exclusión*, Santander, Sal Terrae.
- CAMPICHE, Roland J. y OTROS (1997): *Cultures, jeunes et religions en Europe*, París, Edition du Cerf.

- CANNY, Angela (2001): «The transition from school to work: an Irish and English comparison», en: *Journal of Youth Studies*, 4, 2, June, 133-154.
- CAPPELLI, P. y ROSENFELD, M. (1998): «¿Qué calificaciones requieren los nuevos sistemas de trabajo?», en: *Revista Internacional de Trabajo*, 113, 2.
- CARABAÑA, Julio (1997a): «¿Se devaluaron los títulos?», en: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 75, 173-213.
- (1997b): «La movilidad social en España», en: VV.AA., *Movilidad social e igualdad*, Madrid, Argenteria-Visor.
- (1996): «Sistema de enseñanza y clase social», en: GARCÍA DE LEÓN, M. A. y OTROS (edit.): *Sociología de la Educación*, Barcelona, Barcanova, ed. M^a Antonia García de León y otros, Barcelona, Barcanova.
- CARLSON, Dennis (1992): *Teachers and Crisis: urban school reform and teachers' work culture*, Nueva York, Routledge.
- CASAL BATALLER, Joaquim (1997): «Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo», en: *Cuadernos de Relaciones Laborales*, nº 11.
- (1996): «Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración», en: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, julio-septiembre, 295-316.
- ; MASJUAN CODINA, Josep M^a y PLANAS COLL, Jordi (1991): *La inserción social y profesional de los jóvenes*, Madrid, CIDE.
- CASTEL, Robert (1999): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Barcelona, Paidós.
- (1997): «La exclusión social», en: VVAA: *Exclusión e intervención social. IV Encuentro internacional sobre servicios sociales*, Valencia, Fundación Bancaixa, pp. 185-200.

- (1995a): «De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso», en: *Archipiélago*, nº 21, verano.
- (1995b): «El advenimiento de un individualismo negativo», en: *Debats*, nº 54, diciembre.
- (1992): «La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales», en: FERNANDO ÁLVAREZ URÍA (comp.): *Marginación e inserción*, Madrid, Endymion, pp. 25-36.
- CASTELLS, Manuel (2001): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. 3, Madrid, Alianza Editorial.
- CEE (1989): «Dictamen sobre la pobreza del Comité Económico y Social», sesión 268 del 12 de junio 1989, en: *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 28 agosto 1989.
- CEMBRANO DÍEZ, Fernando (1986): «La juventud y el cambio social», en: *Documentación Social*, 65, 165-180.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE) (1999): *Las desigualdades de la educación en España, II*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- (1992): *Las desigualdades en la educación en España*, Madrid, CIDE.
- CHATTERJEE, Partha (1993): *The Nation and Its Fragments: colonial and postcolonial histories*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- CHUBB, John E. y MOE, Terry M. (1992): *A lesson in school reform from Great Britain*, Brookings Institution, Washington.
- (1990): *Politics, Markets and America's Schools*, Washington, Brookings Institute.
- CIS/INJUVE (2000): *Informe sobre la juventud española 2000*, (Estudio CIS 2370), Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COHEN, Louis y MANION, Lawrence (1985): *Research methods in education*, USA, Croom Helm, Ltd. New Hampshire.

- COLEMAN, James S. y HUSEN, Torsten (1989): *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*, Madrid, Narcea.
- COMAS ARNAU, Domingo y GRANADO MARTÍNEZ, Octavio J. (2002): *El Rey Desnudo: componentes de género en el fracaso escolar*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.
- COMISIÓN EUROPEA (1999): *Ayudar a los jóvenes en su transición de la escuela al trabajo: ejemplos de proyectos del FSE*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1997): *Les jeunes de l'Union Européenne ou les âges de transition*, Luxemburgo, Éditions du Conseil de l'Europe.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2002): *Comunicación de la comisión al consejo, al parlamento europeo, al comité económico y social y al comité de las regiones plan de acción de la comisión sobre las capacidades y la movilidad*, Bruselas, 13.2.2002, COM (2002) 72 final.
- (2001a): *Comunicación de la Comisión. Aprovechar al máximo las capacidades de la Unión Europea: consolidación y ampliación de la estrategia de Lisboa*, Bruselas, COM (2001) 79 final de 7.2.2001, Volumen I.
- (2001b): *Libro Blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea*, Bruselas, COM 681, final. Disponible on-line: http://europa.eu.int/comm/off/white/index_es.htm.
- (2001c): *Libro Blanco de la Comisión Europea. La Gobernanza Europea*, Bruselas, COM 428 de 25.7.2001. Disponible on-line: http://europa.eu.int/comm/off/white/index_es.htm.
- (1994a): *Libro Blanco: la política social europea. Un paso adelante para la Unión*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, COM (94) 333, de 27 de julio de 1994.

----- (1994b): *Libro verde: política social europea. Opciones para la Unión*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

----- (1993): *Libro Blanco. Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

----- (1992): *Hacia una Europa de la Solidaridad. Intensificación de la lucha contra la exclusión social y la promoción de la integración*, Bruselas. COM (92) 542 final.

COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1998): Dictamen del Comité Económico y Social sobre el tema «*El coste de la pobreza y de la exclusión social en Europa*»: 98/C 284/07, Bruselas, Comunidades Europeas, Oficina de Publicaciones Oficiales.

CONNOLLY, William E. (1987): *Politics and Ambiguity*, Madison, University of Wisconsin Press.

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE ANDALUCÍA (2002): *Informe sobre la situación socioeconómica de Andalucía 2000*, Sevilla, Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico.

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (CES) (2002): *España 2001. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*, Madrid, Consejo Económico y Social.

----- (2001): *La pobreza y la exclusión social en España*, Madrid, Consejo Económico y Social.

----- (1997): *Informe 8/1996 sobre La pobreza y la exclusión social en España*, Madrid, Consejo Económico y Social.

COUSINS, CH. (1998): «Social exclusion in Europe: Paradigms of social disadvantage in Germany, Spain, Sweden and the United Kingdom», en: *Policy & Politics*, 26, 2, 127-146.

- CRUZ CANTERO, Pepa y SANTIAGO GORDILLO, Paloma (1999): *Juventud y entorno familiar*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (2002): «La exclusión social», monográfico (julio).
- DALE, Roger (1997): «Education markets and school choice», en: *British Journal of Sociology of Education*, 18, (3), 451-468.
- DANZIGER, Kurt (1990): *Constructing the Subject: historical origins of psychological research*, Nueva York, Cambridge University Press.
- DARLING-HAMMOND, Linda (1998): «Teachers and teaching: testing policy hypotheses from a National Commission Report», en: *Educational Researcher*, 27 (1), 4-10.
- DEAN, M. (1996): «Putting the technological into government», en: *History of the Human Sciences*, 9 (3), 47-68.
- (1995): «Governing the unemployed self in an active society», en: *Economy and Society*, 24 (4), 559-583.
- DE MIGUEL, Amando; PARÍS, Isabel; SÁNCHEZ, Guillermo; VALLÉS, Miguel S. (2000): *Dos generaciones de jóvenes 1960-1998*, Madrid, INJUVE, Ministerio de Asuntos Sociales.
- DE VAUS, D. A. (1993): *Surveys in social research*, London, UCL Press.
- DEL PINO ARTACHO, Juan y BERICAT ALASTUEY, Eduardo (2002): *La juventud de Málaga 2000. Un estudio sociológico*, Madrid, Ediciones S.M.-Fundación Santa María, Área de Juventud del Ayuntamiento de Málaga.
- (1998): *Valores sociales en la cultura andaluza. Encuesta Mundial de Valores. Andalucía 1996*, CIS, Siglo XXI de España Editores, Madrid.
- DEL PINO ARTACHO, Julio A.; DUASO AGUADO, Alejandro y MARTÍNEZ CASSINELLO, Rafael (2001): *Prácticas de ocio*,

cambio cultural y nuevas tecnologías en la juventud española de fin de siglo, Madrid, CIS.

DEWEY, John (1995): *Democracia y educación*, Madrid, Morata.

DÍAZ MARTÍNEZ, José Antonio y SALVADOR PEDRAZA, M^a José (1999): «Las variables socioculturales de la exclusión social», en: JOSÉ FÉLIX TEZANOS (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*, Madrid, Editorial Sistema, pp. 153-186.

DONALD, James (1992): *Sentimental Education: schooling, popular culture and the regulation of liberty*, Londres, Verso.

DOUGLAS, Mary y HULL, David (eds.), (1992): *How Classification Works: Nelson Goodman among the social sciences*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

DRYZEK, J. S. (1996): «Political inclusion and the dynamics of democratisation», en: *American Political Science Review*, 90 (1), 475-487.

DUBET, François (1992): *Les Quartiers d'Exil*, París, Seuil.

DUSSEL, Enrique D. (1998): *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta.

DUSSEL, Inés; TIRAMONTI, Guillermina y BIRGIN, Alejandra (2000): «Decentralization and recentralization in the Argentine educational reform: reshaping educational policies in the '90s», en: THOMAS S. POPKEWITZ (ed.), *Globalization/Regionalization, knowledge and the educational practices: some notes on comparative strategies for educational research*, Albany, SUNY Press.

DUTRÉNIT, Xavier (2000) (coord.): *La lucha contra la pobreza y la exclusión social: ¿Un nuevo ímpetu en la Unión Europea?*, Bruselas, European Anti-Poverty Network.

ELGQVIST-SALTZMANN, Inga (1992a): «Gravel in the machinery or hub of the wheel?», en: MAUD L. EDWARDS y OTROS (eds.),

- Rethinking Change: current Swedish feminist research*, Estocolmo, HSNR.
- (1992b): «Straight roads and winding tracks: Swedish educational policy from a gender equality perspective», en: *Gender and Education*, 4 (1), 60-70.
- ELIOU, M. (1978): «Those whom reform forgot», en: *Comparative Education Review*, 22 (1), 41-56.
- ELZO IMAZ, Javier (2000): *El silencio de los adolescente. Lo que no cuentan a sus padres*, Ediciones Temas de Hoy, Madrid.
- ; ANDRÉS ORIZO, Francisco; GONZÁLEZ-ANLEO, Juan; GONZÁLEZ BLASCO, Pedro; LAESPADA, María Teresa y SALAZAR, Leire (1999): *Jóvenes Españoles 99*, Madrid, Fundación Santa María.
- EMMANUELLI, Xabier (2001): *Algo más que humanidad: contra la exclusión*, Bilbao, Mensajero.
- EQUIPO MARGEN ANDALUCÍA (1988): *Los jóvenes andaluces: una actitud realista ante la vida*, Sevilla, Junta de Andalucía.
- ERIKSON, R. y GOLDTHORPE, J. H. (1992): *The Constant Flux: a study of class mobility in industrial societies*, Oxford, Clarendon Press.
- ESPING-ANDERSEN, Gösta (2000): *Fundamentos sociales de las economías post-industriales*, Barcelona, Ariel.
- (1996): *Welfare States in Transition: national adaptations in global economies*, Sage, Londres.
- (1993): *Los tres mundos del Estado del Bienestar*, Valencia, Edicions Alfons El Magnànim.
- EUROSTAT (2002): *La situación social en la Unión Europea 2002, Resumen*, Comisión Europea.
- (1999): *Estadísticas demográficas. Oficina estadística de las Comunidades Europeas*, Luxemburgo.

- FALK, Richard (2002): *La globalización depredadora: una crítica*, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.
- FASSIN, D. (1996): «Exclusion, underclass, marginalidad. Figures contemporaines de la pauvreté urbaine en France, aux États Unis et en Amérique Latine», en: *Revue Française de Sociologie*, 37, 1, 37-75.
- FEITO, Rafael (1990): *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*, Madrid, MEC.
- FERNÁNDEZ ESQUINAS, Manuel y MORENTE MEJÍAS, Felipe (2002): «La juventud andaluza», en: EDUARDO MOYANO ESTRADA y MANUEL PÉREZ IRUELA (coords.), *La sociedad andaluza [2000]*, Córdoba, Instituto de Estudios Sociales de Andalucía, pp. 497-521.
- FLAQUER VILARDEBÓ, Lluís (1997): «La emancipación familiar de los jóvenes», en: *Revista de Estudios de Juventud*, 39, 37-46.
- FOUCAULT, Michel (2002): *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
- (2000): *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI de España.
- (1999): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Planeta Agostini.
- (1996): *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.
- (1991): *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- (1991a): *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta.
- (1991b): *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
- (1990): *La vida de los hombres infames*, Madrid, La Piqueta.
- (1988): *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, Alianza.
- (1986): «Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto», en: FERNANDO ÁLVAREZ URÍA y JULIA VARELA: *Materiales de sociología crítica*, Madrid, La Piqueta.

- FRANCE, Alan y WILES, Paul (1997): «Dangerous Futures: Social Exclusion and Youth Work in Late Modernity», in: *Social Policy & Administration*, 31, 5, Dec, 59-78.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (2001): *Informe España 2001. Una interpretación de su realidad social*, Madrid, Fundación Encuentro.
- FUNDACIÓN SANTA MARÍA (1994): *Jóvenes españoles 94*, Madrid, Ediciones S. M.
- (1989): *Jóvenes españoles 89*, Madrid, Ediciones S. M.
- (1984): *Informe sociológico sobre la juventud española (1960-82)*, Madrid, Ediciones S. M.
- FURLONG, Andy (2000): «La juventud en transición», en: *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 164.
- (1998): «Youth, the Underclass and social exclusion», in: *British Journal of Sociology of Education*, 19, 4, Dec, 591-597.
- y CARTMEL, Fred (1997): *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*, Buckingham, Open University Press.
- GARCÉS CAMPOS, Ramón (1995): *Los que abandonan la escuela: un análisis comparativo*, Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- GARCÍA ESPEJO, María Isabel (1998): *Recursos formativos e inserción laboral de los jóvenes*, Madrid, CIS, Siglo XXI de España Editores.
- GARCÍA FERRANDO, Manuel (2000): «La encuesta», en: MANUEL GARCÍA FERRANDO; JESÚS IBÁÑEZ y FRANCISCO ALVIRA, (2000): *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza Universidad, pp. 167-202.
- GARCÍA-MONTALVO, José y PEIRÓ, José María (2001): *Capital humano, el mercado laboral de los jóvenes: formación, transición y empleo*, Valencia, Bancaixa, D. L.

- GARCÍA ROCA, Joaquín (1993): «Lo público y lo privado frente a la exclusión social», en AA.VV.: *La inserción sociolaboral a debate, ¿del paro a la exclusión?*, Madrid, Editorial Popular.
- GARCÍA SERRANO, Carlos; MALO, Miguel Ángel y RODRÍGUEZ CABRERO, Gregorio (2002): «Un intento de medición de la vulnerabilidad ante la exclusión social», en: LUIS MORENO, *Pobreza y exclusión social: la malla de la seguridad en España*, Madrid, CSIC, pp. 79-106.
- GARCÍA SERRANO, Carlos y MALO OCAÑA, Miguel Ángel (1996): «El comportamiento económico de los excluidos: un modelo para la política social», en AA.VV.: *Pobreza, necesidad y discriminación*, Madrid, Fundación Argenteria-Visor, pp. 137-160.
- GARDE, Juan Antonio (2000): *Informe 2000. Políticas sociales y Estado de Bienestar en España*, Madrid, Fundación Hogar del Empleado.
- GARRIDO MEDINA, Luis y REQUENA, Miguel (1996): *La emancipación de los jóvenes en España*, Madrid, INJUVE, MTAS.
- (1995): «El acceso de los jóvenes a la vivienda y al trabajo», en: *Revista Asturiana de Economía*, 2, 27-54.
- GARRIDO MEDINA, Luis J. (1997): «Paro juvenil o desigualdad», en: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 75, 235-267.
- (1995): «Diagnóstico sobre el paro juvenil y políticas para facilitar la entrada al primer trabajo», Ginebra, OIT, *Colección Estudios de Políticas*, nº 16.
- GAVIRIA LABARTA, Mario; LAPARRA NAVARRO, Miguel y AGUILAR HENDRICKSON, Manuel (1995): «Aproximación teórica al concepto de exclusión», en FERNANDO ÁLVAREZ-URÍA y OTROS, *Desigualdad y pobreza hoy*, Madrid, Talasa, pp. 133-200.

- GIDDENS, Anthony (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus.
- (1999): «Socialdemocracia y neoliberalismos» en: *Claves de Razón Práctica*, 89, 10-14.
- (1990): *The consequences of Modernity*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- GIL CALVO, Enrique (2001): *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*, Madrid, Taurus.
- y MENÉNDEZ VERGARA, Elena (1985): *Ocio y prácticas culturales de los jóvenes*, Madrid, Instituto de la Juventud.
- GIL VILLA, Fernando (2002): *La exclusión social*, Barcelona, Ariel.
- GILROY, Paul (1993): *The Black Atlantic: modernity and double consciousness*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2001): «Conocimiento, escolaridad y vida activa», en: ANDREU LÓPEZ BLASCO Y JESÚS HERNÁNDEZ ARISTU (comp.), *Jóvenes más allá del empleo. Estructura de apoyo a las transiciones*, Valencia, Nau Llibres, pp. 63-90.
- GÓMEZ BENITO, Juana (1990): «Metodología de encuesta por muestreo», en: JAIME ARNAU GRAS; MARÍA TERESA ANGUERA ARGILAGA y JUANA GÓMEZ BENITO: *Metodología de investigación en ciencias del comportamiento*, Murcia, Secretariado de Publicaciones, pp. 239-310.
- GINER, Salvador; LAMO DE ESPINOSA, Emilio y TORRES, Cristóbal (1998): *Diccionario de Sociología*, Madrid, Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ ANLEO, Juan (2001): «La construcción de las identidades de los jóvenes», en: *Documentación Social*, 124, 13-30.
- (1999): «Familia y escuela en la socialización de los jóvenes españoles», en: JAVIER ELZO; FRANCISCO ANDRÉS ORIZO; JUAN GONZÁLEZ-ANLEO; PEDRO GONZÁLEZ BLASCO;

- MARÍA TERESA LAESPADA y LEIRE SALAZAR, *Jóvenes Españoles 99*, Madrid, Fundación Santa María, pp. 121-182.
- GONZÁLEZ BLASCO, Pedro (2000): *Juventud Española 2000*, Madrid, Acento Editorial.
- GOODWIN, R. (1996): «Inclusion and exclusion», en: *Archives Europeennes de Sociologie*, 37 (2), 343-371.
- GORZ, André (1998): *Misérias del presente, riqueza de lo posible*, Paidós, Buenos Aires.
- GOUGH, Ian y OLOFSSON, Gunnar (1999): *Capitalism and social cohesion: essays on exclusion and integration*, Basingstoke, MacMillan Press.
- GREEN, B. (1990): «A dividing practice: *literature*», English teaching, and cultural politics», en: IVOR GOODSON y PETER MEDWAY (eds.), *Bringing English to Order: the history and politics of a school subject*, Londres, Falmer Press.
- HACKING, Ian (2001): *¿La construcción social de qué?*, Barcelona, Paidós.
- (1986): «The archeology of Foucault», en: DAVID H. COUZENS (ed.), *Foucault: a critical reader*, Cambridge, MA, Basil Blackwell.
- HALSEY, A. H.; LAUDE, H.; BROWN, P. y STUART WELLS, A. (eds.), (1997): *Education: culture, economy and society*, Oxford, Oxford University Press.
- HALSEY, A. H.; HEATH, A. F. y RIDGE, J. M. (1980): *Origins and Destinations: family, class and education in modern Britain*, Oxford, Clarendon Press.
- HARTMAN, Jürgen (1988): «Vivir al margen», en: ALAIN TOURAINE, JÜRGEN HARTMAN, FATIHA HAKIDI-TALAHITE, LÊ THANK-KHÔI, BOUBAKAR LY y CECILIA BRASLAVSKY, *¿Qué empleo para los jóvenes? Hacia estrategias innovadoras*,

- Madrid, Colección de Ciencias Sociales, Serie de Sociología, Editorial Tecnos, pp. 43-75.
- HAYTON, A. (ed.) (1999): *Tackling Disaffection and Social Exclusion*, London, Koogan Page.
- HEATH, A. y MCMAHON, D. (1987): «Education and occupational attainments: the impact of ethnic origins», en: *Sociology*, 11, 39-59.
- HERNÁNDEZ ARISTU, Jesús (1998): «Juventud: entre el aumento de opciones y la exclusión social», en: JESÚS HERNÁNDEZ y MIGUEL OLZA ZUBIRI (comp.): *Exclusión social. Reflexión y acción desde el trabajo social*, Pamplona, Eunate, pp. 267-283.
- HILLS, John; LE GRAND, Julian y PIACHAUD, David (2002): *Understanding Social Exclusion*, Oxford, Oxford University Press.
- HIRST, Paul Q. (1997): *From Statism to Pluralism: democracy, civil society and global politics*, Londres y Bristol, PA, UCL Press.
- HUYSEN, Andreas (1995): *Twilight Memories: marking time in a culture of amnesia*, Nueva York, Routledge.
- HYMAN, Herbert (1975): *Diseño y análisis de encuestas sociales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- IARD S.c.r.l., Milano, (2000-2001) (Coord.) *Estudios sobre la situación de los jóvenes y la política de juventud en Europa*, Enero 2001. Disponible on-line: <http://www.europa.eu.int/comm/education/youth/studies.html>
- IBÁÑEZ, Jesús (2000): «Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas», en: MANUEL GARCÍA FERRANDO, JESÚS IBÁÑEZ y FRANCISCO ALVIRA (comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza, pp. 57-98.
- IBÁÑEZ MARTÍNEZ, Hilario (2002): *De la integración a la exclusión: los avatares del trabajo productivo a finales del siglo XX*, Santander, Sal Térrea.

- IBÁÑEZ PASCUAL, Marta (1999): «Recursos de mercado y familia de origen en el proceso de inserción laboral», en: *Revista Internacional de Sociología*, 24, sept-dec, 7-26.
- (1998): *Género y familia en la inserción laboral*, Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- IGLESIAS DE USSEL, Julio (1997): «Juventud y familia», en: *Revista de Estudios de Juventud*, nº 39, Madrid, MTAS-INJUVE, (monográfico).
- INGLEHART, Roland (1998): *Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*, Madrid, CIS, Col. Monografías, nº 161.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (INCE) (2001): *Evaluación de la E.S.O. Datos básicos*, Madrid, MECD
- (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- ISANCE, D. (1997): «Educational and social exclusion», en: *OECD observer*, 208, 27-30.
- ISHIDA, H., MÜLLER, W. Y RIDGE, J. M. (1995): «Class origin, class destination, and education: a cross-national study of ten industrial nations», en: *American Journal of Sociology*, 101, (1), 145-193.
- JAKKU-SIHVONEN, R. y LINDSTRON, A. (eds.), (1996): *Is Equality a Reality in the Finnish Comprehensive School?*, Helsinki, National Board of Education.
- JEHLEN, Myra (1986): *American Incarnation: the individual, the nation, and the continent*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- JONSSON, J. O. y MILLS, C. (1993): «Social mobility in the 1970s and 1980s: a study of men and women in England and Sweden», en: *European Sociological Review*, 9, (3), 229-248.
- JUÁREZ, Miguel; RENES AYALA, Víctor y OTROS (1995): «Población, estructura y desigualdad social», en: *V Informe sociológico sobre la*

- situación social en España, Síntesis, Documentación social*, 101, 67-132.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1993): *Jóvenes Andaluces de los 90*, Sevilla, Junta de Andalucía.
- JURADO GUERRERO, Teresa (2001): *Youth in transition: housing, employment, social policies and families in France and Spain*, Hampshire, England: Ashgate Publishing.
- KIESELBACH, Thomas; STITZEL, A.; BEELMANN, G. y TRAISSER, U. (2000): *Youth Unemployment and Social Exclusion. A Comparison of Six European Countries*, Opladen, Leske + Budrich.
- KIVINEN, Olli y RINNE, Risto (1996): «Higher education, mobility, and inequality: the Finnish case», en: *European Journal of Education*, 31 (3), 289-310.
- (1995): «The social inheritance of education: equality of educational opportunity among young people in Finland», en: *Education*, 15.
- KIVIRAUMA, JOEL (1991): «The Finnish model of special education: a mixture of integration and segregation», en: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35 (3), 193-200.
- KONTTINEN, Esa (1996): «A continental way to professionalization: on the formation of the Finnish route», en: HANNU SIMOLA y THOMAS S. POPKEWITZ (eds.), *Professionalization and Education*, University of Helsinki, Department of Teacher Education, Research Report 169, Helsinki.
- KRITZMAN, L. D. (ed.) (1988): *Foucault: Politics/Philosophy/Culture*, Nueva York, Routledge.
- KUHNLE, Stein (1997): «La construcción política de los Estados del Bienestar europeos», en: LUIS MORENO (ed.): *Unión Europea y Estado del Bienestar*, Madrid, CSIC, pp.31-65.

- LAPARRA NAVARRO, Miguel y AGUILAR HENDRICKSON, Manuel (1999): «Tendencias de la exclusión y las políticas de integración en Europa», en: JOSÉ FÉLIX TEZANOS (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*, Madrid, Editorial Sistema, pp. 187-228.
- y GAVIRIA, Mario (1995): «Peculiaridades de la exclusión social en España: propuesta metodológica y principales hipótesis a partir del caso de Aragón», en: AA.VV., *Pobreza, necesidad y discriminación*, Madrid, Fundación Argenteria-Visor, pp. 65-102.
- LAPARRA, Miguel y AGUILAR, Manuel (1997): «Intervención social y exclusión social», en: *Políticas sociales contra la exclusión social, Dossier*, Madrid, Cáritas.
- LAUDER, Hugh y HUGHES, David (1999): *Trading in futures. Why markets in education don't work*, London, Open University Press.
- LAWLESS, P.; MARTIN, R. y HARDY, S. (eds.) (1998): *Unemployment and Social Exclusion: Landscapes of Labour Inequality*, London, Jessica Kingsley.
- LEE, Peter y OTROS (1995): *The price of social exclusion*, London, National Federation of Housing Associations.
- LENOIR, René (1974): *Les exclus: Un Française sur dix*, París, Editions du Seuil.
- LEVITAS, Ruth (1998): *The inclusive society?: social exclusion and New Labour*, Basingstoke, Macmillan.
- LINDBLAD, Sverker y POPKEWITZ, Thomas S. (2003): «Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y la investigación», en: JULIÁN LUENGO NAVAS (comp.): *Paradigmas de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar*, Barcelona, Ediciones Pomares. (En producción editorial).

----- (eds) (2001a): *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*, Uppsala reports on education n°39, Uppsala Universitet.

----- (eds) (2001b): *Statistical information and systems of reason on education and social inclusion and exclusion in international and national contexts*, Uppsala reports on education n° 38, Uppsala Universitet.

----- (eds.) (2001c): *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion. A report from the EGSIE project*, Uppsala reports on education n° 37, Uppsala Universitet.

----- (eds) (1999): *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts*, Uppsala reports on education n° 36, Uppsala Universitet.

----- (eds) (1999a): *Education governance and social integration and exclusion: national cases of educational systems and recent reforms*, Uppsala reports on education n°34, Uppsala Universitet.

LINDBLAD, Sverker; POPKEWITZ, Thomas S. y STRANBERG, Johanna (1999b): *Review of research on education governance and social integration and exclusion*. Uppsala reports on education n° 35, Uppsala Universitet.

LINDBLAD, Sverker y WALLIN, E. (1993): «On transition of power, democracy and education in Sweden», en: *Journal of Curriculum Studies*, 25, 77-88.

LINDEY, Robert M. (1996): «The school to work transition in the United Kingdom», in: *International Labour Review*, 135, 2, 159-180.

LITTLEWOOD, Paul; GLORIEUX, Ignace; HERKOMMER, Sebastian y JONSSON, Ingrid (1999): *Social exclusion in Europe: problems and paradigms*, Ashgate, Aldershot.

- LÓPEZ BLASCO, Andreu (Coord.) (2002): «Jóvenes y transiciones a la vida adulta en Europa», en: *Revista de Estudios de Juventud*, nº 56, Madrid, MTAS-INJUVE (monográfico).
- (1996): «Sistema educativo y mercado de trabajo», en: *Revista de Estudios de Juventud*, nº 38, Madrid, MTAS-INJUVE (monográfico).
- ;HERNÁNDEZ ARISTU, Jesús (2001): *Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes*, Valencia, Nau Llibres.
- ; VISCARRET, J.; CABASES, J.; ERREA, J. (1999): *Jóvenes en una sociedad segmentada*, Valencia, Nau Llibres.
- LÓPEZ PINTOR, Rafael y WERT, José Ignacio (2000): «El análisis de los datos de la encuesta», en: MANUEL GARCÍA FERRANDO; JESÚS IBÁÑEZ y FRANCISCO ALVIRA (2000): *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza Universidad, pp. 525-554.
- LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (2001): *Preparar el futuro: la educación ante los desafíos de la globalización*, Madrid, La Muralla,.
- LOZANO I SOLER, Josep M. (1994): «¿De qué hablamos cuando hablamos de los jóvenes?», en: *Documentación Social*, 95, 37-52.
- LUENGO NAVAS, Julián (2003) (comp.): *Paradigmas de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar*, Barcelona, Editorial Pomares. (En producción editorial)
- LUZÓN TRUJILLO, Antonio y LUENGO NAVAS, Julián (2002): «La familia en el epicentro de una nueva infancia. Transformaciones actuales e implicaciones mutuas», en: MIGUEL A. PEREYRA, J. CARLOS GONZÁLEZ FARACO y JOSÉ M. CORONEL (coords.), *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal, pp. 179-200.

- MAcDONALD, Robert y MARSH, Jane (2001): «Disconnected Youth?», in: *Journal of Youth Studies*, 4, 4, Dec, 373-391.
- MAcDONALD, Robert (2000): *Youth, the «underclass» and social exclusion*, London, Routledge.
- (1998): «Youth, transitions and social exclusion: some issues for youth research in the UK», in: *Journal of Youth Studies*, 1, 2, June, 163-176.
- MANNHEIM, Karl (1993): «El problema de las generaciones», en: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-242.
- MARSH, C. (1982): *The survey method: the contribution of surveys to sociological explanation*, London, George Allen And Unwin.
- MARTÍN MARTÍN, Quintín (1999): *Paquetes estadísticos SPSS 8.0.*, Salamanca, Ediciones Hespérides.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (1998): *Producir la juventud*, Madrid, Istmo.
- ; GÓMEZ BUENO, Carmuca; FERNÁNDEZ PALOMARES, Francisco y RODRÍGUEZ MONGE, Ángel (2000): *Familias de clase obrera y escuela*, Donostia, Iralka.
- MARTÍN SERRANO, Manuel y VELARDE HERMIDA, Olivia (2001): *Informe Juventud en España 2000*, Madrid, MTAS, INJUVE.
- (1997): *Informe de la Juventud en España 96*, Madrid, Instituto de la Juventud.
- MARTÍN SERRANO, Manuel (1994): *Historia de los cambios de mentalidad en los jóvenes entre 1960-1990*, Madrid, INJUVE.
- MARTÍN, Hans-Peter y SCHUMANN, Harald (1998): *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*, Madrid, Taurus.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, Rosa y AYALA CAÑÓN, Luis (2001): «Pobreza y exclusión social en la Unión Europea: la nueva estratificación social en perspectiva», en: *Documentación social*, 123, 245-267.

- MARTÍNEZ MEDIANO, Catalina (1996): *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*, Madrid, UNED.
- MARTÍNEZ MUT, Bernardo (1996): «Relaciones entre sistema educativo y mercado de trabajo», en: *Revista de Estudios de Juventud*, 38, 9-29.
- MARZIALE, Franco (1996): «La integración juvenil, ¿mito o realidad?», en: *Revista de Estudios de Juventud*, 38, 105-119.
- MATEOS, Araceli y MORAL, Félix (2002): *El cambio en las actitudes y los valores de los jóvenes: (estudio longitudinal)*, Madrid, INJUVE, MTAS.
- (2000): «Europeos e inmigrantes. La Unión Europea y la inmigración desde la perspectiva de los jóvenes», en: *Opiniones y Actitudes*, nº 28, Madrid, CIS.
- MÉNDEZ, Ricardo; REVEL, Jean François y OTROS (1998): *Globalización y territorio: mercados de trabajo y nuevas formas de exclusión*, Huelva, Universidad de Huelva.
- MEYER, John; BOLI, J.; THOMAS, G. y RAMÍREZ, Francisco (1997): «World society and the nation state», en: *American Journal of Sociology*, 103 (1), 144-181.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2001): *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MONGIN, Olivier (1992): «Le contrat social menacé?», en: *Esprit*, 182, junio, 5-11.
- MOORE-GILBERT, B. (1997): *Postcolonial Theory: contexts, practices, politics*, Londres, Verso.

- MORALES VALLEJO, Pedro (2000): *Medición de actitudes en psicología y educación*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- MORCH, Mathilde y OTROS (2002) «Sistemas educativos en sociedades segmentadas: *Trayectorias fallidas* en Dinamarca, Alemania oriental y España», en: *Revista de Estudios de Juventud*, 56, 31-54.
- MORENO, Luis (2002): *Pobreza y exclusión : la «malla de seguridad» en España*, Madrid, CSIC.
- (1999): *La «vía media» española del régimen de bienestar mediterráneo*, Documento de Trabajo 99-05, Madrid: IESA-CSIC. Disponible on-line: [http:// www.csic.es/iesa](http://www.csic.es/iesa).
- y SARASA, Sebastián (1993): «Génesis y desarrollo del Estado del Bienestar en España», en: *Revista Internacional de Sociología*, 6, 27-69.
- MOYANO ESTRADA, Eduardo y PÉREZ YRUELA, Manuel (1999): *Informe Social de Andalucía (1978-98). Dos décadas de cambio social*, Córdoba, IESA.
- MOZO, C. (1997): *Los jóvenes europeos. Eurobarómetro 47.2*. Dirección General de Educación, Formación y Juventud. Comisión Europea. Inra/ Madrid.
- MÜLLER, W. y KARLE, W. (1993): «Social selection in educational systems in Europe», en: *European Sociological Review*, 9, (1), 1-23.
- MUNN, P. y DREVER, E. (1995): *Using questionnaires in small-scale research*, Glasgow, SCR.
- NAIR, Sami (1997): «Pensamiento contemporáneo y exclusión social», en VVAA: *Exclusión e intervención social. IV encuentro internacional sobre servicios sociales*, Valencia, Fundación Bancaixa, pp. 11-17.
- NAVARRO LÓPEZ, Manuel y MATEO RIVAS, M^a José (1993): *Informe de la Juventud en España*, Madrid, INJUVE.
- (1993): *Informe Juventud en España*, 93, Madrid, Instituto de la Juventud, MTAS.

- NEWMAN, Isadore y BENZ, Carolyn R. (1998): *Qualitative-quantitative research methodology. Exploring the interactive continuum*, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville.
- NOIRIEL, Gérard (1996/1998): *The Frech Melting Pot: immigration, citizenship and national identity*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- NÓVOA, Antonio (2000): «The restructuring of the European educational space: changing relationships among states, citizens and educational communities», en: THOMAS S. POPKEWITZ (ed.), *Globalization/Regionalization, Knowledge and the Educational Practices: some notes on comparative strategies for educational research*, Albany, SUNY Press.
- NOYA, Javier (2001): *El ciudadano de dos caras. Actitudes ante la igualdad y el Estado de Bienestar en España en perspectiva comparada*, Madrid, Istmo.
- OCDE (1998): *Education at a glance- OECD Indicators*, OECD, París.
- (1997): *Education and Equity in OECD Countries*, Washington, OCDE.
- (1995): *Our Children at Risk*, Washington, OCDE.
- OGBU, J. U. (1994): «Racial stratification and education in the United States: why inequality persists», en: *TCR*, 96, 264-271.
- OGIBA, Sonia M. M. (1991): «La producción del conocimiento didáctico y el pos-estructuralismo: potencialidades analíticas», en: ALFREDO J. VEIGA NETO (comp.): *Crítica pos-estructuralista y educación*, Barcelona, Editorial Laertes, pp. 257-272.
- O'HIGGINS, Nial (2001): *Desempleo juvenil y política de empleo. Una perspectiva global*, Madrid, MTAS.
- ÖHRN, E. (1993): «Gender, influence, and resistance in school», en: *British Journal of Sociology of Education*, 14, 147-158.

- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1994): *Consequences of structural adjustment for employment, training, further training and retraining in the metal trades (Report II)*, Oficina de la Organización Internacional del Trabajo, Programa de Actividades Sectoriales, Ginebra.
- ORTÍ, ALFONSO (1986): «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo», en: FRANCISCO ALVIRA, MANUEL GARCÍA FERRANDO y FRANCISCO IBÁÑEZ (comp.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 153-185.
- PADILLA GARCÍA, José Luis; GONZÁLEZ GÓMEZ, Andrés y PÉREZ MELÉNDEZ, Cristino (1998): «Elaboración del cuestionario», en: ANTONIO J. ROJAS TEJADA, JUAN S. FERNÁNDEZ PRADOS y CRISTINO PÉREZ MELÉNDEZ, *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*, Madrid, Síntesis, pp. 115-140.
- PARLAMENTO EUROPEO (1998): *Pobreza y Exclusión social en la Unión Europea*, Luxemburgo, Serie Asuntos Sociales.
- PATEMAN, Carole (1988): *The Sexual Contract*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- PAUGAM, Serge (1996a): *A new Social Contract? Poverty and Social exclusion: A Sociological view*, Florencia, European University Institute.
- (1996 b): *L' exclusion, l'etat des savoirs*, París, La Découverte.
- ; ZOYEM, Jean-Paul y CHARBONNEL, Jean-Michel (1993): *Précarité et risque d'exclusion en France*, París, CERC/La Documentation Française.
- PAVE, J. C. (1996, abril/mayo): «Strategies for a learning society», en: *OECD observer*, 199.

- PEREYRA-GARCÍA CASTRO, Miguel A.; GONZÁLEZ FARACO, Juan Carlos y CORONEL LLAMAS, José M. (2002): *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía, Akal.
- PÉREZ DÍAZ, Víctor, RODRÍGUEZ, Juan Carlos y SÁNCHEZ FERRER, Leonardo (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*, Barcelona, Fundación «La Caixa», Colección Estudios Sociales, nº 5.
- PÉREZ DÍAZ, Víctor y OTROS (1998): *Familia y sistema de bienestar*, Madrid, Visor-Argentaria.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1999): *Exclusión e integración social*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- PÉREZ YRUELA, Manuel; SÁEZ MÉNDEZ, Hilario y TRUJILLO CARMONA, Manuel (2002): *Pobreza y exclusión social en Andalucía*, Córdoba, Instituto de Estudios Sociales de Andalucía (IESA).
- PERSIANIS, P. K. (1978): «Values underlying the 1976-1977 educational reform in Greece», en: *Comparative Education Review*, 22 (81), 51-59.
- PETERSON, Peter (1998): «Why do educational research?: rethinking our roles and identities, our texts and contexts», en: *Educational Researcher*, 27 (3), 4-10.
- PIECK, Enrique (2001): *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*, México, Universidad Iberoamericana.
- PIERSON, John (2001): *Tackling social exclusion*, London, Routledge.
- PITTS, John y HOPE, Tim (1997): «The local politics of inclusion: the state and community safety», en: *Social Policy & Administration*, 31, 5, 37-58.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2000a): *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society and the educational community*, SUNY Press, Albany.

- y BRENNAN, MARIE (2000b) (comp.): *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1999a): «Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto de poder», en F. IMBERNÓN (coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, pp. 121-146.
- y FENDLER, Lynn (eds.) (1999b): *Critical Theories in Education: changing terrains of knowledge and politics*, Routledge, Nueva York.
- POPKEWITZ, THOMAS S. (1998a): «The culture of redemption and the administration of freedom in educational research», en: *Review of Educational Research*, 68 (1), 1-34.
- (1998b): *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Ediciones Pomares Corredor, Barcelona.
- (1997): «A changing terrain of knowledge and power: a social epistemology of educational research», en: *Educational Researcher*, pp.1-12.
- (1996): «Academic discourse, professionalization and the construction of the teacher in the USA», en: HANNU SIMOLA y THOMAS POPKEWITZ (eds.), *Professionalization and education, Report 169*, Department of Teacher Education, University of Helsinki, Helsinki.
- (1994a): *Sociología política de las reformas escolares*, Madrid, Morata.
- y PEREYRA, M. (1994b): «Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una

- metodología comparativa», en: AA.VV., *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Ediciones Pomares Corredor, Barcelona, pp. 15-91.
- PRATS CUEVAS, Joaquim, TREPAT I CARBONELL, Cristòfol–A. y OTROS (2001): *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*, Colección Estudios Sociales, nº 7, Barcelona, Fundación La Caixa. Disponible on-line: <http://www.estudios.lacaixa.es>
- RABASA, J. (1993): *Investing A-M-E-R-I-C-A: Spanish historiography and the formation of eurocentrism*, University of Oklahoma Press, Norman, OK.
- RAFFO, Carlo y REEVES, Michelle (2000): «Youth transitions and social exclusion: developments in social capital theory», en: *Journal of Youth Studies*, 3, 2, June, 147-166.
- RAJCHMAN, John (1995): *The Identity in Question*, Nueva York, Routledge.
- RECIO FIGUEIRAS, Eugenio M. (2000): *La educación en la moderna concepción del estado del bienestar*, Barcelona, ESADE.
- REVILLA CASTRO, Juan Carlos (2001): «La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular», en: *Papers*, 63/64, 103-122.
- RHODES, R. A. W. (1996): «The new governance: governing without government», en: *Political Studies*, 46, 652-667.
- RILEY, Denise (1988): *Am I that Name?: feminism and the category of «women» in history*, Minneápolis, University of Minnesota Press.
- RINNE, Risto; ARO, Miko; KIVIRAUMA, Joel y SIMOLA, Hannu (Eds.) (2003): *Adolescents facing the educational politics of the 21st century: comparative survey on five national cases and three welfare models*. (En producción editorial).

- (2001): «Liberal, conservative and nordic: opinions of the youth and the new educational policies of five post-industrial countries in comparative perspective», en: SVERKER LINDBLAD y THOMAS S. POPKEWITZ (eds) (2001a): *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*, Uppsala reports on education n°39, Uppsala Universitet, pp. 377-420.
- RIVIÈRE, Jaime (1996): «La formación como ocupación y como adquisición de capital humano», en: LUIS GARRIDO y MIGUEL REQUENA (1996): *La emancipación de los jóvenes en España*, Madrid, INJUVE, pp. 85-119.
- ROBERTS, K., CLARK, S. C. y WALLACE, Claire (1994): «Flexibility and individualisation: a comparison of transitions into employment in England and Germany», en: *Sociology: The journal of the British Sociological*, 28, 1, 31-54.
- ROBINSON, P. y OPPENHEIM, C. (1998): *Social Exclusion Indicators: A submission to the Social Exclusion Unit*, London, Institute for Public Policy Research.
- RODRÍGUEZ CABRERO, Gregorio (1998a): «El Estado del bienestar en España: pautas evolutivas y reestructuración institucional», en: RICARD GOMA y JOAN SUBIRATS (coords.), *Políticas públicas en España*, Barcelona, Ariel, pp. 135-151.
- (1998b): «Exclusión y políticas de integración en Europa», en: HERNÁNDEZ ARISTU y OLZA ZUBIRI, *La exclusión social. Reflexión y acción desde el trabajo social*, Pamplona, Eunate.
- (1994): «Integración, asistencialización y exclusión en el Estado del Bienestar», en: AA.VV., *La larga noche neoliberal. Políticas económicas de los ochenta*, Barcelona-Madrid, Icaria-ISE.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. y GARCÍA MARTÍNEZ, J. M. (1989): «Personalidad, valores y expectativas de los jóvenes titulados en

- paro», en: JOSÉ RAMÓN TORREGROSA, JOELLE BERGERE DEZAPHI y JOSÉ LUIS ÁLVARO ESTRAMINA, *Juventud, Trabajo y Desempleo*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ROSANVALLON, Pierre (1995): *La nouvelle question sociale*, París, Editions Du Seuil.
- ROSE, Nikolas (1996): «The death of the social?: refiguring the territory of government», en: *Economy and Society*, 25 (3), 327-356.
- y MILLER, Peter (1992): «Political power beyond the state: problematics of government», en: *Britihs Journal of Sociology*, 43, 173-205.
- RUBIO MARTÍN, M^a José Y MONTEROS OBELAR, Silvina (2002): *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*, Madrid, Editorial CCS.
- RUBIO, M^a José y VARAS, José (1999): *El análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación*, Madrid, CCS.
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (1998) (dir.): *La juventud liberta. Género y estilos de vida de la juventud urbana española*, Bilbao, Fundación B.B.V.
- SÁEZ MARÍN, Juan (1995): «Los estudios de juventud en España: Contextos de un proceso de investigación-acción (1960-1990)», en: *Revista Internacional de Sociología*, 10, enero-abril, 159-197.
- SANCHÍS, E. (1991): *De la escuela al paro*, Siglo Veintiuno de España Editores, S. A.
- SARALEGUI, J. (2000): «Los estudios de desigualdad, pobreza y exclusión social en el sistema estadístico. Perspectivas en España Europa», en: *Cuadernos de Gobierno y Administración*, 2, 213-241.

- SARASA URDIOLA, Sebastián (1997): «Sociedad civil y exclusión», en AA.VV.: *Exclusión e intervención social. IV encuentro internacional sobre servicios sociales*, Valencia, Fundación Bancaixa, pp. 57-81.
- y MORENO, Luis C. (1995): *El Estado del Bienestar en la Europa del Sur*, Madrid, Instituto de Estudios Sociales Avanzados.
- SCHARAM, S. y NEISSER, P. (eds.) (1997): *Tales of the State: narrative in contemporary U.S. politics and public policy*, Rowman & Littlefield, Lanham, MD.
- SCHWARTZ, B. (1984): «La inserción social y profesional de los jóvenes» en: *Revista de Estudios de Juventud*, 14, 29-221.
- SCOTT, Joan W. (1997): «La Querelle des femmes in the late twentieth century», en: *Contents*, 226, 3-20.
- SEMPERE, David y SERRANO, Jordi (2000): *La juventud y el mercado de trabajo en España*, Barcelona, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.
- SERRANO PASCUAL, Amparo (1999): «Juventud como déficit, juventud como modelo: la construcción de la transición laboral de los jóvenes», en: LORENZO CACHÓN, *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*, Valencia, 7 i mig.
- (1995): «Procesos paradójicos de construcción de la juventud en un contexto de crisis de mercado de trabajo», en: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 71-72, 177-199.
- SERRANO SECANELLA, Pedro (1999): «Metodología y estructuras sociodemográficas», en: JAVIER ELZO; FRANCISCO ANDRÉS ORIZO; JUAN GONZÁLEZ-ANLEO; PEDRO GONZÁLEZ BLASCO; MARÍA TERESA LAESPADA y LEIRE SALAZAR, *Jóvenes Españoles 99*, Madrid, Fundación Santa María, pp. 439-461.
- SHAPIRO, Michael J. (1997): *Violent Cartographies: mapping the culture of war*, Minneápolis, University of Minnesota Press.
- (1992): *Reading the Postmodern Policy: political theory as textual practice*, Minneápolis, University of Minnesota Press.

- SHUTKIN, David (2000): «El despliegue de la tecnología de la información en el campo de la educación y el incremento de la capacidad del niño», en: THOMAS S. POPKEWITZ y MARIE BRENNAN, *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación*, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor, pp. 201-227.
- SIEBER, R. (1981): «The politics of middleclass success in an innercity public school», en: THOMAS S. POPKEWITZ (ed.), *Change and Stability in Schooling: the dual quality of educational reform*, Geelong, Deakin University Press.
- SIGLEY, G. (1996): «Governing Chinese bodies: the significance of studies in the concept of governmentality for the analysis of government in China», en: *Economy and Society*, 25 (4), 457-482.
- SILVER, Hilary (1994): «Exclusión social y solidaridad social: tres paradigmas», en: *Revista Internacional del trabajo*, 133, 5-6, 607-662.
- SIMOLA, Hannu; HEIKKINEN, Sakari y SILVONEN, Jussi (2000): «Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación y verdad y la educación», en: THOMAS S. POPKEWITZ y MARIE BRENNAN, *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación*, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor, pp. 81-110.
- SPEAR, Roger (2001): *Tackling social exclusion in Europe: the contribution of the social economy*, Ashgate, Aldershot.
- STANTON ROGERS, Rex (1996): «Inmigración y exclusión social», en: AA.VV., *Exclusión e intervención social*, Valencia, Fundació Bancaixa, pp. 35-56.
- TASHAKKORI, Abbas y TEDDLIE, Charles (1998): *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*, Applied Social Research Methods Series, Volume 46, London, SAGE Publications.
- TEZANOS, José Felix (2003): «La libertad de los iguales», en: *Sistema*, 173, 3-14.

- (2001): *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1999): *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*, Madrid, Editorial Sistema.
- (1997): *Tendencias en estratificación y desigualdad social en España*, Madrid, Editorial Sistema.
- TOHARIA CORTÉS, Luis; DAVIA RODRÍGUEZ, M^a Ángeles Y HERNANZ MARTÍN, Virginia (2001): *Flexibilidad, juventud y trayectorias laborales en el mercado de trabajo español, Opiniones y Actitudes, N^o 40*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- TORRES, Carlos Alberto (2000): «Public education, teachers' organizations, and the state in Latin America», en: THOMAS S. POPKEWITZ (ed.), *Globalization/Regionalization, Knowledge and the Educational Practices: some notes on comparative strategies for educational research*, Albany, SUNY Press.
- TOURAINÉ, Alain (1991): «Face à l'exclusion», *Esprit*, 169, 7-13.
- VALLE LOROÑO, Ana Irene Del (2001): «Coyunturas vitales y visiones del mundo en los jóvenes», en: AA.VV., *Documentación social*, 126, 31- 51.
- VARELA, Julia y ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (1989): *Sujetos frágiles*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- VEIGA NETO, Alfredo J. (1997) (comp.): *Crítica pos-estructuralista y educación*, Barcelona, Laertes, S. A. de Ediciones.
- VERDÚ FERRÁNDIZ, Javier (2001): *Adultescentes*, Madrid, Temas de Hoy.
- VISLIE, L. (1997): *Special Education Research: an evaluation of Swedish research in education*, Swedish Council for Research in the Humanities and Social Science, Estocolmo.

- WAGNER, Peter (1997): *Sociología de la modernidad: libertad y disciplina*, Barcelona, Herder.
- WALD, P. (1995): *Constituting Americans, Cultural Anxiety and Narrative Form*, Durham, NC, Duke University Press.
- WALFORD, Geoffrey (1994): *Choice and Quality in Education*, Londres, Cassell.
- WALKERDINE, Valerie (1988): *The Mastery of Reason: cognitive development and the production of rationality*, Londres, Routledge.
- WARIN, PHILIPPE (2002): «The role of nonprofit associations in combating social exclusion in France», in: *Public Administration and Development*, 22, 73-82.
- WEINBERG, A. y RUANO-BORBALAN, J-C. (1993): «Comprendre l'exclusion», in: *Sciences Humaines*, 28, 12-15.
- WEINER, G.; ARNOT, M. y DAVID, M. (1997): «Is the future female?: female success, male disadvantage, and changing gender patterns in education», en: A. H. HALSEY; H. LAUDER, P. BROWN y A. STUART WELLS (eds.), *Education: culture, economy and society*, Oxford, Oxford University Press.
- WHITTY, Geoff (2001): *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*, Ediciones Pomares Corredor, Barcelona.
- (1997a): «Creating quasi-markets in education», en: MICHEL APPLE (ed.), *Review of Research in Education*, Washington, American Educational Research Association.
- (1997b): «Marketization, the state, and the reformation of the teaching profession», en: A. H. HALSEY; H. LAUDER; P. BROWN y A. STUART WELLS (eds.), *Education: culture, economy and society*, Oxford, Oxford University Press.
- WIERVORKA, M. (1996): *Une société fragmentée?: le multiculturalisme en débat*, París, La Découverte.

- WOOD, Michael y CHRISTY, Richard (1999): «Sampling for Possibilities», en: *Quality & Quantity*, 33, 185-202.
- XIBERAS, M. (1993): *Les théories de l'exclusion. Pour une construction de l'imaginaire de la déviance*, París, Meridiens-Klincksieck.
- YEPES DEL CASTILLO, Isabel (1994): «El estudio comparativo de la exclusión social: consideraciones a partir de los casos de Francia y Bélgica», en *Revista Internacional del Trabajo*, 113, 5-6, 699-721.
- YOUNG, Jock (1999): *The exclusive society: social exclusion, crime and difference in late modernity*, London, Sage.
- ZÁRRAGA, José Luis (1989): *Informe juventud en España 1988*, Madrid, MTAS, Instituto de la Juventud.
- (1985): *Informe juventud en España, 1985: la inserción de los jóvenes en la sociedad*, Madrid, Instituto de la Juventud.

ANEXO I. EL CUESTIONARIO



European Commission
DG XXII: Education,
Training and Youth



UNIVERSIDAD DE GRANADA

ENCUESTA PROYECTO EGSIE

Estimado alumno/a, ante todo, gracias por colaborar con la Unión Europea al contestar esta encuesta. Lee con cuidado cada enunciado y, por favor, se lo más sincero posible. Como puedes apreciar la encuesta es anónima y, por lo tanto, NADIE, conocerá tu identidad. Gracias.

✓ **Contesta y señala la opción que consideres más adecuada**

1. Edad _____

2. Sexo

Mujer

Hombre

3. Localidad _____

4. Vives...

Con tu padre y tu madre

Sólo con tu padre o con tu madre

Tú solo, en tu propia vivienda

De otra forma, ¿cuál? _____

✓ **Contesta y señala con un círculo la opción que consideres más adecuada**

5. Educación del padre

- 1 EGB / Educación primaria
- 2 Formación Profesional
- 3 Bachillerato
- 4 Diplomado Universitario
- 5 Licenciado Universitario
- 6 Investigador Educativo
- 7 No lo sé

6. Educación de la madre

- 1 EGB / Educación primaria
- 2 Formación Profesional
- 3 Bachillerato
- 4 Diplomada Universitaria
- 5 Licenciada Universitaria
- 6 Investigador Educativo
- 7 No lo sé

7. Profesión del padre _____

8. Profesión de la madre _____

9. ¿Cuál de los siguientes adjetivos describen mejor la situación actual de tu padre y tu madre?

Padre

- 1 Trabaja
- 2 Parado
- 3 Estudia
- 4 Jubilado
- 5 Otros _____

Madre

- 1 Trabaja
- 2 Parado
- 3 Estudia
- 4 Jubilado
- 5 Otros _____

10. ¿En qué país naciste?, ¿y tus padres?

Yo nací en _____

Mi padre nació en _____

Mi madre nació en _____

11. Los siguientes enunciados tienen relación con la educación. Contesta rodeando con un círculo la opción que más se ajuste a tu opinión.

	Desacuerdo Total	Desacuerdo parcial	No lo sé	Acuerdo parcial	Acuerdo total
Puedes aprender cosas más importantes, fuera de la escuela que en la escuela.	1	2	3	4	5
Merece la pena estudiar para tener éxito en la vida	1	2	3	4	5
La educación es la mejor solución para el problema del desempleo	1	2	3	4	5
Lo mejor para el país es que los ciudadanos tengan una buena educación	1	2	3	4	5
Un bajo nivel educativo no es problema para conseguir un trabajo si el que lo busca tiene suficiente experiencia	1	2	3	4	5
Cualquiera puede triunfar en la escuela, si trabaja duro	1	2	3	4	5
El profesorado normalmente favorecen a las chicas	1	2	3	4	5
El profesorado normalmente favorecen a los chicos	1	2	3	4	5
El profesorado normalmente favorecen al alumnado que estudian	1	2	3	4	5
El profesorado trata de forma diferente al alumnado dependiendo de cómo sea su familia	1	2	3	4	5
El sistema educativo debería tener en cuenta las necesidades especiales del alumnado superdotado	1	2	3	4	5
Las escuelas deberían decidir por sí mismas las asignaturas que enseñan	1	2	3	4	5
Las escuelas deberían tener derecho a elegir a su alumnado	1	2	3	4	5
El alumnado y sus padres y madres deberían tener el derecho a elegir lo que se enseña en la escuela	1	2	3	4	5
El alumnado y sus padres y madres deberían tener el derecho de elegir la escuela a la que quieren ir	1	2	3	4	5
La educación debería apoyar más al alumnado que presenta dificultades	1	2	3	4	5

12. ¿Consideras que son importantes las siguientes características a la hora de triunfar en la escuela?. Contesta rodeando con un círculo la opción que más se ajuste a tu opinión.

	Ninguna importancia	Poco importante	No lo sé	Algo importante	Muy importante
Ser constante en el trabajo	1	2	3	4	5
El talento y las habilidades personales	1	2	3	4	5
Ambición y voluntad de competir con otros	1	2	3	4	5
Actitud positiva ante el trabajo escolar	1	2	3	4	5
Comportarse como el profesorado quiere	1	2	3	4	5
Rápida capacidad de adaptación	1	2	3	4	5
Ser popular entre los compañeros/as	1	2	3	4	5
Padres ricos	1	2	3	4	5
Padres con una buena educación	1	2	3	4	5
Otros	1	2	3	4	5

13. Rodea con un círculo, en cada uno de los enunciados, la opción que describa mejor tu situación personal con respecto a la educación.

	Desacuerdo Total	Desacuerdo parcial	No lo sé	Acuerdo parcial	Acuerdo total
Estudio duro para triunfar en la escuela	1	2	3	4	5
Yo no tengo las capacidades que la escuela presupone	1	2	3	4	5
Soy ambicioso y no tengo problema para competir con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
Tengo una actitud positiva ante el trabajo escolar	1	2	3	4	5
Soy capaz de aprender cosas nuevas rápido	1	2	3	4	5
El profesorado respeta mis opiniones	1	2	3	4	5
Soy popular entre mis compañeros/as	1	2	3	4	5
Tengo grandes aspiraciones con respecto a mi educación	1	2	3	4	5

14. ¿Cómo calificarías tu rendimiento académico actual? Señala la opción que consideres más adecuada.

- Sobresaliente.
- Notable.
- Bien.
- Suficiente.
- Insuficiente.

15. ¿De qué forma influye la familia en la sociedad moderna y en la vida de la gente joven? Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a tu opinión.

	Desacuerdo Total	Desacuerdo parcial	No lo sé	Acuerdo parcial	Acuerdo total
La familia incide de forma decisiva en el futuro de una persona joven	1	2	3	4	5
Las cosas más importantes en la vida se aprenden fuera de casa	1	2	3	4	5
La familia incide de forma decisiva en las posibilidades que un alumnado tiene de triunfar en la escuela	1	2	3	4	5
Es usual que la gente joven elija profesiones similares a las de su familia	1	2	3	4	5

**16. ¿Qué piensas acerca de los siguientes enunciados, referidos a la internacionalización de tu país?
Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a tu opinión.**

	Desacuerdo Total	Desacuerdo parcial	No lo sé	Acuerdo parcial	Acuerdo total
La Unión Europea promueve la paz en Europa	1	2	3	4	5
La Unión Europea incrementa los problemas medioambientales en Europa	1	2	3	4	5
La Unión Europea incrementa la igualdad entre las personas	1	2	3	4	5
La Unión Europea ha contribuido a crear más empleo en mi país	1	2	3	4	5
La criminalidad en mi país se ha incrementado debido a la pertenencia a la Unión Europea	1	2	3	4	5
La Unión Europea ha incrementado las desigualdades entre las personas en mi país	1	2	3	4	5
Gracias a la Unión Europea el individuo tiene más oportunidades en la vida	1	2	3	4	5
Hay suficiente información en la escuela acerca de lo bueno que trae consigo la internacionalización de mi país	1	2	3	4	5
Debe animarse a las personas a estudiar en el extranjero	1	2	3	4	5
Hay suficiente información en la escuela acerca de lo malo que trae consigo la internacionalización de mi país	1	2	3	4	5
Debe animarse a las personas a trabajar fuera de su propio país	1	2	3	4	5
Es bueno para mi país que estudiantes extranjeros vengan a estudiar aquí	1	2	3	4	5
Es bueno para mi país que trabajadores extranjeros venga trabajar aquí	1	2	3	4	5

17. ¿Qué piensas acerca de los siguientes enunciados referidos al trabajo. Rodea con un círculo la opción que más se acerque a tu opinión.

	Desacuerdo Total	Desacuerdo parcial	No lo sé	Acuerdo parcial	Acuerdo total
Es deber de toda persona sana el ganarse la vida con su trabajo	1	2	3	4	5
Las personas que viven de su trabajo se sienten realizadas	1	2	3	4	5
Prefiero estar en el paro que tener un trabajo aburrido y monótono	1	2	3	4	5
Se puede enriquecer una persona sin ningún esfuerzo personal	1	2	3	4	5

18. ¿Cómo de importantes consideras las siguientes características a la hora de triunfar en el trabajo? Rodea con un círculo la opción que más se acerque a tu opinión.

	Ninguna importancia	Poco importante	No lo sé	Algo importante	Muy importante
Trabajar mucho	1	2	3	4	5
Haber cursado Formación Profesional de un rama concreta	1	2	3	4	5
Tener una educación amplia y general	1	2	3	4	5
Las propias capacidades y el talento	1	2	3	4	5
La ambición y la capacidad para competir con otros/as	1	2	3	4	5
Presentar unas aptitudes personales apropiadas	1	2	3	4	5
Presentar hábitos y actitudes adecuadas	1	2	3	4	5
Tener buenas relaciones con la gente adecuada	1	2	3	4	5
Flexibilidad y capacidad de adaptación	1	2	3	4	5
Buena capacidad para las relaciones humanas y la comunicación	1	2	3	4	5
Otros	1	2	3	4	5

19. ¿Cómo de importantes consideras los siguientes enunciados en relación con tu futuro trabajo? Rodea con un círculo la opción que más se acerque a tu opinión.

	Ninguna importancia	Poco importante	No lo sé	Algo importante	Muy importante
Un trabajo fácil y simple	1	2	3	4	5
Un trabajo interesante	1	2	3	4	5
Un trabajo independiente, uno puede ser su propio jefe	1	2	3	4	5
Un trabajo que de la posibilidad de hacer carrera profesional	1	2	3	4	5
Un trabajo estable	1	2	3	4	5
Las horas de trabajo están reguladas, el horario de trabajo y el tiempo libre están claramente separados	1	2	3	4	5
Trabajar bien presupone tener distintas capacidades	1	2	3	4	5
Un trabajo que da la posibilidad de aprender y desarrollarse	1	2	3	4	5
Un trabajo físico/manual	1	2	3	4	5
Las horas de trabajo son flexibles, el trabajo y el tiempo libre se alternan cuando es necesario	1	2	3	4	5
Un trabajo que es, sobre todo, de oficina	1	2	3	4	5
El trabajo te permite interaccionar con otras personas	1	2	3	4	5
Un trabajo bien pagado	1	2	3	4	5
Un trabajo en el lugar en el que vives	1	2	3	4	5
Un trabajo muy valorado por otras personas	1	2	3	4	5
Otros _____	1	2	3	4	5

20. ¿Cuál es tu actitud ante los siguientes enunciados? Rodea con un círculo la opción que más se acerque a tu opinión.

	Desacuerdo Total	Desacuerdo parcial	No lo sé	Acuerdo parcial	Acuerdo total
Los políticos sólo se preocupan de sus propios intereses	1	2	3	4	5
Votar es obligación de todo ciudadano con derecho al voto	1	2	3	4	5
Una persona sola no puede influir en el futuro de su país	1	2	3	4	5
Votar es la mejor forma para que se nos tenga en cuenta	1	2	3	4	5
Participar en manifestaciones es una buena forma de hacer que se nos escuche	1	2	3	4	5
Tomaría parte en una acción ilegal si el propósito fuese bueno	1	2	3	4	5
Votaría si ya tuviera la edad necesaria	1	2	3	4	5
Tomaría parte en una acción ilegal si eso beneficiara a algo que es importante para mí	1	2	3	4	5

21. ¿Qué tipo de cualidades deberían tener las personas si quieren triunfar en la sociedad moderna y en el futuro? Rodea con un círculo la opción que más se acerque a tu opinión.

	Desacuerdo Total	Desacuerdo parcial	No lo sé	Acuerdo parcial	Acuerdo total
Voluntad de estudiar tanto como sea posible	1	2	3	4	5
Buen conocimiento de otros idiomas	1	2	3	4	5
Capacidad de relacionarse con otras personas	1	2	3	4	5
Voluntad de participar en asuntos de carácter internacional	1	2	3	4	5
Interés por los ordenadores	1	2	3	4	5
Ser capaz de aprender cosas nuevas rápidamente	1	2	3	4	5
Ser capaz de competir con otras personas	1	2	3	4	5
Ser capaz de asumir riesgos en la vida	1	2	3	4	5
Ser constante en el trabajo	1	2	3	4	5
Tener una familia rica	1	2	3	4	5
Tener unos padres con buena educación	1	2	3	4	5
Ser hombre	1	2	3	4	5
Ser mujer	1	2	3	4	5
Otros _____	1	2	3	4	5

22. ¿Qué factores promueven la exclusión del individuo en la sociedad moderna y en el futuro? Rodea con un círculo la opción que más se acerque a tu opinión.

	Desacuerdo Total	Desacuerdo parcial	No lo sé	Acuerdo parcial	Acuerdo total
Estar en el paro	1	2	3	4	5
Educación de poca calidad	1	2	3	4	5
Poco conocimiento de idiomas extranjeros	1	2	3	4	5
La propia pasividad de la persona	1	2	3	4	5
No tener voluntad para competir con otros	1	2	3	4	5
Poca habilidad informática	1	2	3	4	5
No querer tomar parte en actividades internacionales	1	2	3	4	5
No querer arriesgar en la vida	1	2	3	4	5
Una familia de pocos recursos	1	2	3	4	5
La actual influencia de ciertos valores y normas sociales	1	2	3	4	5
La incompetencia de los políticos para ocuparse de los asuntos del país	1	2	3	4	5
Los cambios que a nivel mundial se están produciendo en la economía	1	2	3	4	5
Otros _____	1	2	3	4	5

23. ¿Cuál es tu actitud ante los siguientes enunciados referentes a tu futuro? Rodea con un círculo la opción que más se acerque a tu opinión.

	Desacuerdo Total	Desacuerdo parcial	No lo sé	Acuerdo parcial	Acuerdo total
A menudo pienso en cosas relacionadas con mi futuro	1	2	3	4	5
Tengo las mismas posibilidades de triunfar en la vida que tienen otros	1	2	3	4	5
Yo no puedo influir en como será mi futuro	1	2	3	4	5

Creo que podré encontrar fácilmente mi propio lugar en el mundo laboral	1	2	3	4	5
Quiero estudiar porque sé que es útil para mi futuro	1	2	3	4	5
Para una persona como yo, es difícil encontrar un lugar en la sociedad moderna	1	2	3	4	5
En el futuro iré al extranjero para estudiar	1	2	3	4	5
En el futuro iré al extranjero para trabajar	1	2	3	4	5
La situación económica de mis padres me permite divertirme como quiero	1	2	3	4	5
Puedo comprar las mismas cosas que mis amigos	1	2	3	4	5
La gente me conoce tal y como soy	1	2	3	4	5
Mis amigos aprecian mis opiniones	1	2	3	4	5

Contesta con tus propias palabras las siguientes preguntas.

24. ¿Qué esperas del futuro?

25. ¿Qué cosas relacionadas con el futuro te asustan?

26. ¿Qué estudios piensas seguir en el futuro? Señala una de las siguientes opciones y completa con tus propias palabras.

- Bachillerato
- Familia profesional, (familia profesional) _____
- Diplomado Universitario _____
- Licenciado Universitario _____
- Otro tipo de educación _____
- Pienso dejar de estudiar
- No lo sé

27. ¿En qué profesión te gustaría trabajar en el futuro?

Gracias !!!