

Itinerarios y trayectorias escolares: estudios, trabajo y comportamiento ante las encrucijadas entre jóvenes de origen social desigual

.....

Maria Eugenia Cardenal de la Nuez

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

RESUMEN

En el presente artículo se avanza los resultados de una investigación doctoral en la que se examinan los itinerarios escolares de una muestra de jóvenes que actualmente tiene 26 años. Partiendo de entrevistas abiertas realizadas a una serie de informantes ubicados en distintas posiciones en el mercado de trabajo (y que clasificamos como plenamente integrados, precariamente integrados, muy precarios y excluidos), reconstruimos sus recorridos por el sistema educativo y analizamos las características principales de los mismos atendiendo a su origen social y su éxito escolar. Dichos itinerarios reflejan una tendencia inequívoca a prolongar la estancia en el sistema educativo –incluso entre quienes tienen peores resultados escolares–, a complementar la formación reglada con consumos formativos adicionales, y a retomar los estudios periódicamente en los casos de mayor fracaso escolar y laboral. Partiendo de estos datos y de otros referidos a la relación entre origen social, éxito escolar y comportamiento ante las encrucijadas del sistema de enseñanza, presentamos una caracterización de las trayectorias desarrolladas por los entrevistados, así como una serie de hipótesis acerca de la relación entre nivel de estudios y procedencia social y acerca de la relación entre estudios y trabajo en el actual contexto sociolaboral.

Palabras clave: jóvenes, itinerarios escolares, trayectorias hacia la vida adulta.

ABSTRACT

This article advances the results of doctoral research examining the academic history of a sample of young people, now 26 years of age. Based on open interviews with a series of people occupying different positions on the labour market (and who we classify as fully integrated, poorly integrated, very poorly integrated or excluded), we reconstructed their routes through the educational system, analysing the primary characteristics of such routes according to

social origin and academic success. These routes show a clear tendency to prolong the time spent within the educational system –even among those with worse academic results–, to reinforce curricular learning with additional training courses, and for those who experience failure both academically and on the labour market to periodically return to training. Based on this data and other information referring to the relationship between social origin, academic success and conduct in relation to the crossroads arising within the educational system, we present a characterisation of the academic history of the persons interviewed, and a series of hypotheses concerning the relationship both between academic level and social origin and between academic history and employment in the current social and labour context.

Keywords: young people, schooling itineraries, transition to adulthood.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos un avance de resultados de una investigación doctoral en la que examinamos los itinerarios hacia la vida adulta de una muestra de jóvenes que tenía, en el momento de la entrevista –entre mayo y diciembre del año 2000–, 26 años. Partiendo de entrevistas abiertas realizadas a una serie de informantes ubicados en distintas posiciones en el mercado de trabajo (y que clasificamos como plenamente integrados, precariamente integrados, muy precarios y excluidos), reconstruimos sus recorridos por el sistema educativo y por el mercado de trabajo. La finalidad de las entrevistas era no sólo reconstruir y caracterizar dichos itinerarios, sino levantar acta de las expectativas, oportunidades, estrategias y decepciones de los informantes a lo largo de los mismos en relación tanto con su origen social como con sus diferentes logros o fracasos.

Los datos que presentamos a continuación se refieren a los aspectos “externos” de los itinerarios escolares de estos jóvenes: los niveles educativos alcanzados, las repeticiones, los abandonos y retornos. En ellos observamos algunas cuestiones de interés sobre la polémica y paradójica relación entre la escuela y el sistema educativo. A partir de las conclusiones parciales presentadas al final de esta comunicación desarrollamos varias hipótesis que resultaron de utilidad para el análisis de la vivencia del paso por el sistema educativo de los entrevistados, cuestión, esta última, que excede el objeto de este artículo. Lo que ofrecemos aquí, son, pues, las primeras hipótesis de trabajo de una investigación sobre los problemas de la transición a la vida adulta en las actuales condiciones sociales de sobreeducación y precariedad laboral.

Pero para comprender adecuadamente estos datos es necesario situarlos en el contexto sociohistórico que actualmente estructura el tránsito desde la escuela hacia la vida activa en las sociedades occidentales. Por esta razón, el artículo consta de dos partes. En la primera proponemos un breve marco histórico y analítico para el estudio de la transición desde la escuela hacia el mundo del trabajo. En él se examinan los aspectos esenciales de las transformaciones en el sistema educativo en relación con la inserción laboral en los últimos veinte años, y las dificultades que surgen, a partir de la inflación de títulos y la precariedad laboral, para que los sujetos dirijan su paso hacia la vida activa. En la segunda parte entramos ya en la presentación y discusión de los datos obtenidos en nuestra investigación.

2. EL PAPEL DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EL ACTUAL ESCENARIO SOCIOLABORAL

A la hora de definir el papel del sistema educativo como dispositivo de inserción sociolaboral nos interesa destacar dos cuestiones. Una primera hace referencia a los límites del papel del sistema educativo como *escuela de masas*, es decir, como dispositivo institucional principal a la hora de proyectar a los individuos hacia la vida activa mediante credenciales, cuando el panorama laboral para los jóvenes es el de un mercado de trabajo muy precarizado y polarizado. Una segunda, consecuencia de la anterior, es que el sistema educativo es el escenario principal en el que se desarrollan las estrategias de posicionamiento social de los descendientes de las distintas clases sociales, y estudiar va, por lo tanto, asociado a unas expectativas de logro social cuya materialización depende, en realidad, de otros factores ajenos por completo al sistema educativo e incluso, en buena medida, al logro escolar, y que continúan relacionados con rasgos adscritos como la clase social, aunque de manera mucho menos visible.

2.1. Las transiciones juveniles en el actual contexto educativo

El sistema educativo se enfrenta hoy con serias dificultades para garantizar la inserción laboral. A continuación ofrecemos una serie de claves contextuales que, si no agotan todas las explicaciones acerca de este problema, sí proporcionan un marco de referencia para comprender las dificultades que encaran, hoy en día, los jóvenes a la hora de decidir acerca de sus itinerarios formativos y realizar una transición exitosa al mercado de trabajo.

2.1.1. La implantación de la escuela de masas en un contexto de crisis de empleo

El modelo de transición a la vida activa que denominamos *escuela de masas*¹ se implanta en España a partir de la Ley General de Educación en los años 70, es decir con retraso respecto al resto de los países europeos, en los que se instituye a lo largo de los años 50. La constitución tardía de este modelo se solapa con la crisis de empleo que viven los países occidentales a partir de los años 70. Por lo tanto, el crecimiento progresivo y generalizado del nivel educativo de los jóvenes² se produce de forma paralela al progresivo deterioro de sus condiciones de acceso al mercado laboral. Garrido (1996a) sitúa en los años finales de la década de los 70 el comienzo del bloqueo de la inserción juvenil en el mundo laboral, de modo que entre 1976 y 1982 la proporción de desempleados que buscaban su primer empleo respecto a los que habían trabajado antes pasó del 50% al 70%. Otro aspecto ilustrativo de este fenómeno es la evolución del peso de los jóvenes en la ocupación: Cachón (2000) señala que la proporción de menores de 25 años entre los ocupados

- 1 Entendemos por *escuela de masas* un modelo de transición de la escuela al mundo del trabajo caracterizado por el acceso masivo de los niños, adolescentes y jóvenes al sistema educativo, de modo que se afianza “una escolarización efectiva en nivel primario y un aumento sustantivo de alumnado en trayectorias de enseñanza media y superior” (Casal, 1996, p. 305), que se hace realidad en la mayoría de los países de Europa Occidental durante el proceso de recuperación económica posterior a la IIª Guerra Mundial. Esta consolidación supone la progresiva sustitución de los canales de entrada al mundo del trabajo basados principalmente en la institución familiar y el aprendizaje *in situ* del oficio por canales más complejos en los que el sistema educativo se convierte en la institución central (Casal, 1996, p. 304; Sanchis, 1991, p. 112).
- 2 Así, si en el curso 1979/80 había 1.678 centros públicos de secundaria y 568 centros públicos universitarios, en el curso 1989/90 habían aumentado a 2.758 y 617, respectivamente (Cobo Suero, 1993, p. 1.118). En 1997, según la Estadística de la Enseñanza Superior del INE, había 867 centros adscritos a la Universidad pública. Respecto a las enseñanzas medias, para el curso 2001/2002 el MEC (2001) prevé la existencia de 3.664 centros de la ESO, Bachillerato y FP (excluyendo a los que imparten enseñanza primaria). La expansión de centros de enseñanza en los niveles secundario y superior, consolidada ya la enseñanza primaria es, pues, constante en los últimos veinte años, como lo es el aumento del acceso de los adolescentes y jóvenes a estas etapas: en 1975, a los dieciséis años estaba matriculado en algún nivel de la enseñanza reglada el 41,3% de los jóvenes de esa edad y a los diecisiete el 34,5%. Una década más tarde las tasas de matriculación habían aumentado al 60,2% y 52,2% respectivamente (CECS, 1997, p. 278). Durante el curso 1996/97 los jóvenes matriculados de 16-17 años alcanzaban el 79,2% de este intervalo de edad y para el curso 2001/02 el MEC estima para estas edades una tasa de matriculación del 85,4% (MEC, 2001).

cayó entre 1977 y 1988 del 16% al 12% en el caso de los hombres y del 31% al 14% en el caso de las mujeres.

De Zárraga (1985, pp. 381-382) en uno de los primeros estudios sobre la juventud española, publicado en 1985, señalaba la paradoja de que la “generación de los 80”, la de los nacidos entre 1956 y 1965, disfrutara de “una infancia dorada y fácil” vivida en “un período en que se produce la extensión masiva de la escolaridad media y superior, de la que esta generación se beneficia, en un contexto de rápida elevación del nivel económico de las familias (fruto de los procesos de modernización de los años 60)” mientras que la fase de juventud se experimentaba desde el bloqueo y el aislamiento debido a que “los miembros de esta generación comienzan a acceder a la actividad económica en plena crisis de empleo, cuando no sólo dejan de crearse los puestos de trabajo que serían necesarios para absorber una oferta creciente de mano de obra, sino que se destruye en proporciones masivas el empleo existente”.

Este contexto de crisis de empleo en plena expansión escolar implica que la inserción laboral es cada vez más frecuente en puestos de trabajo para los que los sujetos están sobrecualificados. Se detecta, así, una *inflación de títulos* que genera un desplazamiento hacia abajo de los empleos accesibles en función de la credencial y, por lo tanto, de los posibles trabajadores con titulaciones más acordes³. Según Carabaña (1996) en 1972-76 más del 60% de los licenciados en letras comenzaba su trayectoria profesional como profesionales superiores, el 25% como profesionales medios y el 15% como administrativos y en otras profesiones; en 1987-91, los porcentajes eran del 40, 25 y 35 por ciento. Desde el punto de vista de la percepción subjetiva de la sobreeducación, un estudio reciente sobre los egresados de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) refleja que del total de titulados el 52,8% se consideraría sobreeducado para su primer empleo, y el 45,1% para el último. Los datos por áreas oscilarían para el primer empleo entre un máximo de un 58,5% para el área técnica y un 40,3% para el área de Ciencias de la Salud (Gil Jurado, 1999). En definitiva, el aumento del nivel educativo de los jóvenes no va acompañado de un aumento paralelo de los puestos de trabajo que requieran las credenciales obtenidas, lo cual genera una *sobrecualificación*⁴ que, como plantea Garrido (1996b, p. 259) consigue aumentar el nivel cultural medio de la población,

3 Aunque este desplazamiento es relativo, puesto que el desempleo afecta también de manera importante a los titulados en todos los niveles (Carabaña, 1996, p. 176).

4 La sobrecualificación se produce, más entre jóvenes que entre adultos; más cuanto mayor es el nivel de estudios; más entre las mujeres; más entre familias con menos recursos, y más en los primeros empleos. Lo cual refleja que el poder social a la hora de fijar posiciones en el mundo del trabajo es desigual (Cachón, 1999, p. 147).

pero no aumentar significativamente los puestos de trabajo disponibles, puesto que ello depende de decisiones tomadas respecto al sistema productivo.

2.1.2. Los 80 y 90: la reorganización del mercado de trabajo y del sistema educativo. Hacia la segunda escuela de masas

La reestructuración de los mercados de trabajo de los años 80 incide particularmente en la inserción laboral de los jóvenes, precarizando su experiencia laboral. En plena fase de reorganización de las estructuras productivas y de las condiciones de la relación salarial, las reformas introducidas en la reglamentación laboral a partir de los años 80 van a insistir, ante todo, en la necesidad de mejorar la “empleabilidad” de los jóvenes y en la necesidad de desregular⁵ su acceso al primer empleo mediante formas contractuales que aseguren la disponibilidad de la fuerza de trabajo. Así, a partir de 1986 se generalizan diversas formas de *contratos temporales de fomento del empleo* que, aunque mejoran la eficacia de los buscadores de primer empleo (Garrido, 1996b, p. 254) convierten en norma la inestabilidad y la baja calidad en la experiencia laboral juvenil.

La respuesta de los jóvenes es amortiguar esta experiencia prolongando su estancia en las instituciones educativas: durante la década de los 90 el acceso a la enseñanza secundaria postobligatoria es un hecho que incumbe a la mayoría de los adolescentes. Ya en el curso 95/96, el 70,2% de los jóvenes de 17 años estudiaba en los niveles no obligatorios del Bachillerato o en la Formación Profesional (CIDE, 1999). La caída de las tasas de actividad se corresponde, en buena medida, con un aumento de las tasas de escolarización juvenil⁶.

En lo que se refiere al sistema de enseñanza, a lo largo de los años 90 se refuerza de nuevo su papel dentro del sistema de transición a la vida activa. La enseñanza reglada se reorganiza, el diseño de ésta en su tramo intermedio supone un esfuerzo claro por dulcificar la transición desde la escuela al mundo del trabajo. Así, en España, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 retrasa de nuevo la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años para superar el anterior desfase “entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral” (preámbulo); esta

-
- 5 *Desregulación* en términos de sustitución de las estructuras de regulación fordistas (basadas en el empleo estable) por reglamentaciones que garanticen la flexibilidad de la mano de obra.
- 6 Si en 1987 la tasa de actividad de los jóvenes de 16 a 19 años era del 36,2%, en 2000 había descendido al 25,8%; inversamente, en el mismo período las tasas de escolaridad habían aumentado del 49,2% al 69,5%. Para los jóvenes de 20-24 años el proceso es similar, aunque menos acusado: las tasas de actividad disminuyen del 67,11% al 61,5%, y las de escolaridad aumentan del 21,4% al 39,4% (INE, 2002, elaboración propia).

escolarización obligatoria incluye cuatro años de enseñanza secundaria donde se prevé impartir una Formación Profesional Básica (art. 30.3); el Bachillerato deja de tener una función exclusivamente de puente al mundo universitario para facilitar también el acceso a las enseñanzas profesionales (art. 29.2). Pero es, sobre todo, en la Formación Profesional donde se producen las transformaciones más profundas, al dejar de considerársele “una vía secundaria, pero al mismo tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculada y alejada del mundo productivo” (preámbulo). Se plantea que “la formación profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo”⁷ (art. 30.5), y se establece que la Formación en Centros de Trabajo (FCT) es una fase imprescindible en la formación de los alumnos (art. 34.2) (MEC, 1990).

Además estas cuestiones, la reforma educativa de 1990 supone reforzar la diversificación de los itinerarios escolares. Ésta aparece ya en el incremento de la optatividad de las materias en la enseñanza secundaria, pero se hace, sobre todo, realidad al continuar la tendencia de la LGE de limitar los “camino sin retorno”

7 Sobre la viabilidad de tales propósitos existen dudas debido a las incertidumbres que pesan actualmente sobre la relación entre las cualificaciones exigidas en determinado ámbito en el sistema productivo y los puestos de trabajo, y si para adquirirlas es necesario cursar estudios reglados. Así, Cabrera sostiene que “la terciarización de la economía genera muchos más trabajos en los servicios, incluso muchos nuevos, y estos no sabemos muy bien qué tareas exigen ni cómo se aprenden (...) Los [estudios] que más pruebas aportan se limitan al sector industrial, donde (...) parece que el adiestramiento requiere pocas destrezas y tiempo, sin que de aquí pueda desprenderse (...) que los procesos de aprendizaje sean similares en todas las profesiones” (Cabrera, 1998, p. 116). Este mismo autor, aporta que una encuesta reciente del ICEC (Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa) muestra que alumnos, profesores y empresarios están satisfechos con los conocimientos y la experiencia adquiridos a través de la Formación en Centros de Trabajo (1998, p. 116). EL QUIT (*Grup d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball*) analiza, en una investigación publicada en el año 2000, el contenido de la cualificación requerida en puestos de trabajo de dos empresas catalanas (una textil y otra de servicios) y concluye que para los puestos de trabajo de producción directa (operarios, reponedores) y de atención al cliente “las exigencias funcionales educativas son básicamente de lectoescritura” y el resto de habilidades (autoorganización, autocontrol, empatía) no suelen adquirirse en el sistema escolar, mientras que en el caso de los puestos directivos sí se requieren habilidades proporcionadas por la formación secundaria (capacidad de abstracción) (2000, pp. 223-225).

del anterior modelo y facilitar, por lo tanto, los tránsitos de un estadio de la formación a otro en el interior del sistema⁸.

Este aspecto de las reformas educativas tiene importantes consecuencias en los itinerarios formativos desarrollados por los futuros adultos. Por una parte, estos parecen haberse hecho más complejos e impredecibles. La variedad de rutas y caminos disponibles en la formación reglada y el papel crecientemente importante de la formación no reglada reducen la experiencia común de los jóvenes (Roberts, 1997). Los jóvenes estudian de forma generalizada más tiempo, pero la ramificación de los itinerarios convierte el tránsito por el sistema educativo en un proceso dual que es a la vez estandarizado y diversificado (Olk, 1998, citado en Furlong y Cartmel, 1998, p. 13). A esto se añade que la variedad de opciones genera importantes incertidumbres acerca de cuál es la decisión más acertada de cara a un mayor logro escolar y laboral (Casal, 1997). Pero, además, “la multiplicación de las vías de carrera sutilmente jerarquizadas y de vías muertas sabiamente enmascaradas (...) contribuyen a confundir la percepción de los jóvenes” (Bourdieu, 1998, p. 153). Los modelos antiguos de selección escolar establecían una división escolar y social clara y más fácilmente interiorizada por los alumnos, mientras que los nuevos modelos, que aparentemente no discriminan a nadie, generan, como plantea Bourdieu, “una relación menos realista y menos resignada con el porvenir objetivo” (1998, pp. 154-155).

En cuanto a la enseñanza no reglada, las dimensiones de los cambios educativos que hemos señalado se ven reforzadas por la tendencia a instituir, desde las instancias políticas en el conjunto de los países occidentales, incluida España, mecanismos destinados a facilitar la inserción en el mercado de trabajo que actúan como “instancias intermedias” entre la formación y el empleo. Los *Youth Training Schemes* (YTS) británicos o los programas de Formación Ocupacional españoles, gestionados por las administraciones locales, las empresas y los sindicatos, se añaden a la oferta educativa, de modo que se consolida, desde el punto de vista de la formación, un dispositivo muy complejo y ramificado de transición desde las instituciones escolares hacia el mundo del trabajo⁹. La abundancia de consumos formativos

8 Aunque la especialización lleva a nuevos “callejones sin salida” en el mundo laboral, legitimados, eso sí, por el sistema educativo. A nivel europeo, Furlong *et al.* (2000, p. 14) señalan que la flexibilización de las barreras selectivas y de los accesos a los diferentes niveles educativos es una tendencia generalizada de las reformas educativas en el conjunto de los países de Europa Occidental.

9 Cachón y Lefresne (1999, p. 95) comparan las transformaciones llevadas a cabo en los sistemas de Formación Profesional en cinco países europeos (Alemania, Francia, España, Italia, Reino Unido y Suecia) y plantean que, aunque subsisten importantes diferencias entre países, existen similitudes en cuanto a que en todos ellos se produce

no reglados es un hecho constatado en las investigaciones sobre trayectorias de inserción profesional de los años 90 (Casal, Masjoan y Planas, 1991, pp. 149-155).

Sin embargo, la importantísima ampliación y diversificación, tanto en Europa como en España, de la oferta educativa en los últimos veinte años, orientada de manera clara a paliar las posibles dificultades en el tránsito hacia la vida activa, no resuelve los problemas de inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo. Más bien puede afirmarse que el desempleo es una experiencia inevitable en la transición de la escuela al trabajo y que los títulos sólo protegen frente a las experiencias más negativas, aquellas en que la precariedad, en términos de estabilidad laboral, es una condición y no una etapa. Así, Garrido (1996^b) demuestra, tomando datos de la EPA¹⁰, que mientras que el paro de primer empleo afecta prácticamente por igual a los jóvenes que terminan estudios, independientemente del nivel alcanzado (los porcentajes oscilan, para los varones, entre el 15% de los que sólo tienen estudios primarios y el 21% de los que terminan estudios universitarios, y para las mujeres, entre el 24% y el 33%), el desempleo de los que han trabajado es mucho más importante entre quienes no alcanzan los estudios secundarios (para los varones de 25-29 años, el 35% frente a un 14% de los universitarios de la misma edad, y para las mujeres, un 39% frente a un 18%). Con la generalización de los consumos formativos, las credenciales tienen un potencial de exclusión laboral creciente: “cuanto más pequeño es el grupo residual de jóvenes que abandonan prematuramente la escuela más se arriesgan sus miembros a ser excluidos del mercado de trabajo” (Furlong Stadler y Azzopardi, 2000, p. 15). La investigación de 1995 del GRET sobre transiciones profesionales a los 31 años constata que el 11% de los jóvenes entrevistados realiza un itinerario escolar corto (normalmente, sólo escolarización obligatoria) que resulta en un itinerario profesional “marcado por los empleos de media jornada y sobre todo por lo que venimos a llamar “trabajitos”, es decir, empleos de gran precariedad tanto por la cantidad de empleo como por las condiciones en que se realiza. Cabe decir, evidentemente, que este itinerario se ubica en jóvenes no estudiantes y que persiste largamente años y años” (Planas, Casal, Brullet y Masjoan, 1995, pp. 65-66).

Los procesos aquí reseñados terminan por consolidar lo que Casal (1996) denomina la fase de *segunda escuela de masas*: una fase caracterizada por la prolongación y diversificación de los consumos formativos mientras las expectativas generadas por estas prácticas sociales no se cumplen más que para una parte de los futuros adultos. La prolongación de la escolarización adquiere un importante carácter

un considerable aumento de la formación inicial de los jóvenes y una intervención de los poderes públicos para consolidar mecanismos de inserción laboral específicos para este colectivo.

10 IV trimestre de 1994.

defensivo ante las incertidumbres del mercado de trabajo (Sanchis, 1991 y Garrido, 1996a), y autores como Cachón y Lefresne (2000) interpretan que, de hecho, la ampliación de la oferta educativa se consolida como la política de empleo principal, en la medida en que amortigua y/o retrasa la experiencia del paro. En las investigaciones sobre itinerarios educativos se hace evidente la importancia de los retornos al sistema de enseñanza, el consumo en formación reglada y no reglada, los retrasos respecto a la edad teórica y la convivencia de los estudios y el trabajo. “Los itinerarios escolares reglados, además de estar combinados o salpicados por la formación reglada y no reglada, son, en una parte importante, procesos rotos, con salidas, reingresos y retrasos escolares debido estos últimos, a repeticiones o a abandonos puntuales” (Casal, 1997, p. 204). En los años 90, los perfiles de estudiante y trabajador aparecen borrosos, para una proporción reducida pero creciente de jóvenes las fases de estudios y trabajo ya no son etapas diferenciadas y consecutivas, sino vividas paralelamente¹¹. Estas tendencias reflejan las dificultades para desarrollar trayectorias educativas coherentes y exitosas en un contexto educativo y laboral condicionado por fuertes incertidumbres.

2.2. La desigualdad de oportunidades en el actual contexto educativo

El sistema educativo, en los 90, aparece como uno de los escenarios principales no ya para propiciar la movilidad ascendente de las clases subalternas, sino para defenderse del paro o amortiguar los efectos de la precariedad laboral. Ello implica que los descendientes de todas las clases sociales utilizan masiva e intensivamente la escuela y las credenciales educativas para superar o mantener la posición social de referencia¹², “llegando a ser así la titulación académica y el sistema escolar que le otorga una de las apuestas privilegiadas de una competencia entre las clases que

11 Aunque en España la convivencia entre estudios y trabajo es menos frecuente que en otros países de Europa, el *Informe Juventud en España 1996* señala que el porcentaje de jóvenes que sólo trabajan ha disminuido en una tercera parte desde 1975, mientras que desde 1982 la proporción de los que compatibilizan trabajo y estudios ha aumentado del 3% al 10% (Martín Serrano y Velarde, 1996, p. 100). El estudio del GRET de 1991 refleja que, entre los 16 y los 19 años entre 6 y 7 de cada 10 estudiantes tiene alguna actividad económica, especialmente los estudiantes de FP2 (el 80% trabaja mientras estudia).

12 No es sólo el hecho de que las credenciales tengan cada vez más un poder excluyente lo que refuerza las estrategias de posicionamiento social a través de la escuela, sino también otros procesos económicos paralelos, como la pérdida de capital económico por parte de fracciones de clase que están en situación de regresión, como, por ejemplo, los pequeños comerciantes o empresarios que compiten con las grandes empresas. Esta pérdida de poder implica que, para transmitir su posición social, los padres tienen que reconvertir su capital económico en capital escolar (Bourdieu, 1998, p. 137).

engendra un aumento general y continuo de la demanda de educación y una inflación de las titulaciones académicas” (Bourdieu, 1998, p. 130). La cuestión de la igualdad de oportunidades cobra de nuevo importancia: la incorporación masiva de alumnos de origen obrero y de mujeres a los primeros niveles de la enseñanza y a los niveles de educación secundaria crea la ilusión de una igualdad de oportunidades que, sin embargo, tiene importantes constricciones. Éstas quedan veladas no sólo por el indudable aumento de alumnos que tradicionalmente tenían una presencia anecdótica en el sistema educativo, sino por la diversificación de los itinerarios posibles, que refuerzan la imagen de que el esfuerzo, el éxito y el fracaso son fruto de las decisiones individuales, y no de los condicionantes sociales (Furlong y Cartmel, 1998). Nos centraremos, aquí, en los viejos y nuevos restos respecto a la igualdad de oportunidades en lo que se refiere a las clases sociales.

Por una parte, se constata que el fracaso y el abandono escolar continúan teniendo especial incidencia entre las clases más bajas. En el estudio de Casal *et al.* (1991), los autores plantean que los itinerarios escolares cortos, marcados por los fracasos y abandonos, afectan sobre todo a las clases bajas, y que los hijos procedentes de estas clases tienen un 53% de probabilidades de quedarse en un nivel de estudios primario, mientras que los hijos de las clases medias lo tienen en un 21%, y los de las superiores, en un 15%. En el informe *Juventud Vulnerable*, editado por el Consejo de Europa en el año 2000, se plantea que “el efecto del origen social en el progreso escolar es especialmente fuerte en el comienzo de la carrera escolar (...) La selección en base a un contexto socioeconómico ocurre en las etapas tempranas de la educación” (Furlong *et al.*, 2000, p. 21). Los hijos de las clases bajas tienen, pues, más probabilidades de experimentar dificultades en el sistema educativo ya desde los primeros tramos, de abandonar y de realizar itinerarios escolares cortos. Esto tiene especial importancia desde el punto de vista de las trayectorias laborales, ya que, como hemos visto, es la ausencia de credenciales la condición que más riesgos comporta a la hora de insertarse de manera plena y estable en el mercado de trabajo. La vulnerabilidad ante las incertidumbres tiene, en ese sentido, un importante componente social, los jóvenes de origen social bajo corren un mayor riesgo de desarrollar *trayectorias desestructuradas*¹³ en el actual contexto sociolaboral.

13 Casal denomina *trayectorias desestructuradas* a aquellas que, a partir de un itinerario escolar corto (en el caso de los abandonos) o errático se experimentan situaciones prolongadas de desempleo que resultan en una “perdida de competencia laboral de los sujetos”, lo que se traduce en una desestructuración de los espacios y los tiempos y en situaciones de aislamiento o de desafección social (Casal, 1997, pp. 42-43).

Por otra parte, la promesa de ascenso social para los mejores estudiantes de origen obrero queda condicionada a la adquisición de otras competencias con las que abrirse paso en el mercado de trabajo. La concurrencia por las credenciales que se consolida en un mercado de trabajo inflacionado por éstas, refuerza el valor de la posesión de otros tipos de capital, como el relacional o social (Bourdieu, 1998) que pueden “marcar la diferencia” a la hora de colocarse en el mundo del trabajo, y, en esa medida, en la estructura de clases¹⁴ (Echeverría, 1999, p. 409). Éste mismo autor, (1999, p. 415) plantea estas cuestiones en términos de cambios en las pautas de movilidad en las sociedades modernas. Así, tras el período de relativa apertura que supone la industrialización y la escuela de masas, la reorganización de los sistemas productivos, la segmentación del mercado de trabajo y la inflación de títulos generarían serios problemas para activar lo que el autor denomina *recursos científico-técnicos*, ahora más fáciles de adquirir en sus formas más básicas. En este contexto, las redes sociales en términos de familia, amigos, o sindicatos adquieren una importancia creciente¹⁵. Pero el autor va aún más lejos al plantear que, en una situación socioeconómica en que lo importante es “tener algo” y las credenciales adoptan principalmente esta función, priman las estrategias de *reconversión* (encaminadas a mantenerse en la posición de partida, a no descender) frente a las de *movilidad* (dirigidas a ascender posiciones sociales), lo que implica menores oportunidades sociales para los descendientes de las clases subordinadas, que no pueden permitirse las fuertes inversiones educativas adicionales (*master*, etc.) ni disponen de los contactos necesarios (Echeverría, 1999, pp. 284-285; 383-388). Las posibilidades de movilidad ascendente que para los grupos sociales subalternos (especialmente los hijos de obreros, pero también las mujeres) que el sistema educativo promete desde la ideología de la igualdad de oportunidades están fuertemente constreñidas por las jerarquizaciones y segmentaciones que se producen no sólo en el interior del sistema educativo, sino también en el mercado de trabajo. Las expectativas asociadas a la obtención de credenciales se cumplen sólo

14 Aunque la ocupación no es la única dimensión que identifica la posición ocupada en la estructura de clases (ya que la propiedad establece divisiones sociales igualmente importantes) si resulta esencial a la hora de establecer las jerarquizaciones sociales que se producen en una sociedad con un peso importante de trabajadores asalariados de todos los niveles.

15 Sin embargo, el *Informe Juventud en España 1996* señala que la proporción de jóvenes que trabajan o han trabajado que acceden a la actividad económica a través de padres, amigos o conocidos ha descendido del 78% al 79% (aunque este dato sólo puede contrastarse para la población de 15 a 20 años). Sí parece confirmarse el uso desigual de las redes según el origen social, al diferenciarlos por su nivel socioeconómico, el 57% de los entrevistados de nivel alto utilizaron estas redes sociales, frente a un 45% de los de nivel bajo (Martín Serrano y Velarde, 1996, p. 146).

relativamente, ya que las trayectorias más exitosas desde el punto de vista educativo presentan hoy en día una demora importante en la consolidación laboral¹⁶.

Desde el punto de vista de las trayectorias hacia la vida adulta, las consecuencias de esta situación son importantes. Casal (1996, pp. 307-316), señala que la tendencia en las trayectorias juveniles es la demora en la inserción laboral plena prácticamente sin excepción. El autor distingue seis trayectorias básicas (*éxito precoz*, *trayectorias obreras*, *adscripción familiar*¹⁷, *trayectorias desestructuradas*, *trayectorias en precariedad* y *aproximación sucesiva*) de las cuales las tres primeras se caracterizarían por desarrollarse en itinerarios de rápida consolidación laboral –aunque desde niveles de éxito escolar opuestos–; estas trayectorias estarían en franco declive, mientras que las tres últimas, caracterizadas por la postergación en la inserción laboral definitiva, estarían en ascenso. La dominante, según Casal (1996), es la *aproximación sucesiva*, definida por altas expectativas de posicionamiento social con un margen de error y tanteo muy alto, y con importantes retrasos en la consecución de las metas profesionales. En esta trayectoria estarían comprometidos principalmente dos tipos de jóvenes: los que partiendo de un origen social modesto tendrían expectativas relativamente altas, y los que, partiendo de una situación de bienestar, desarrollarían estrategias para conservarla.

La legitimidad del sistema educativo descansa, hoy, en una base muy débil, pues es incapaz de cumplir lo que promete: ascenso social para los mejores y un buen puesto de trabajo a quien saca un título. Ninguna de estas dos promesas depende, en realidad, del sistema de enseñanza. Los jóvenes, por su parte, deben asumir esta realidad.

3. LOS RESULTADOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

En este apartado vamos a describir de forma general los rasgos más sobresalientes de los itinerarios formativos de los entrevistados centrándonos, sobre todo, en la enseñanza reglada. El cuadro 1 (página 18) resume los datos que vamos a

16 De ahí que, los datos de algunas encuestas revelen cierto agotamiento de la imagen del sistema educativo como *ascensor social*. Una información reciente en la prensa señalaba que un estudio dirigido por Domingo Comas revelaba que la proporción de padres que quería que sus hijos tuvieran estudios universitarios ha descendido de un 83% en el año 1989 al 51% en el 2000. A falta de un conocimiento más concreto de este estudio, cabe decir que, aunque el descenso es espectacular y sería necesario un análisis más a fondo, éste pueda reflejar la desilusión que implica la conciencia de que la inversión en formación universitaria tiene un rendimiento más bien pobre en relación con las expectativas iniciales.

17 El autor añade esta trayectoria de inserción en una publicación posterior (Casal, 1997).

comentar. En él contrastamos, partiendo de la edad teórica de finalización de la EGB (los catorce años), dónde debía estar y dónde estaba cada informante si continuaba por la vía académica (BUP-COU-Universidad) o por la vía profesional (FPI-FPII). A fin de simplificar la lectura del cuadro, no contemplamos otras diversificaciones posibles en el marco legal vigente para esta cohorte (por ejemplo, pasar de tercero de bachillerato a segundo de FPII, y de ahí a la Universidad), aunque sí se recogen en la práctica, en el caso de que los informantes las hubieran llevado a cabo. Se incluyen en el cuadro los años cursados “de más”, fruto de repeticiones, la edad en la que se abandona la enseñanza reglada y la edad en que se regresa a la misma. También se informa de las épocas en que los informantes compatibilizaron estudios y trabajo; diferenciamos, en este caso, entre los trabajos puntuales o esporádicos y los trabajos realizados de forma continua, y en el último caso, entre los realizados a tiempo parcial y a tiempo completo. Asimismo, con el fin de contrastar las variaciones en función del contexto sociofamiliar de origen, informamos del origen social de cada entrevistado, en términos de clase social y de status familiar¹⁸.

Si analizamos los itinerarios escolares de los jóvenes entrevistados desde el punto de vista de su duración, vemos que el desfase respecto a la edad teórica de cursar o finalizar los estudios es una constante para la práctica totalidad de los informantes en algún momento de sus vidas. A los quince años, edad en que debería haberse terminado la EGB, permanecen en ella ocho informantes de un total de diecinueve. A los dieciocho años, sólo ocho de los quince jóvenes que iniciaron el bachillerato lo habían finalizado. A los veintitrés, aún estaban pendientes de terminar la carrera nueve de los once que la comenzaron. Esta tendencia se observa también entre los escasos informantes que hicieron el recorrido profesional. Respecto a los que estudiaban en el momento de la entrevista, a los veintiséis años tres de los jóvenes de la muestra cursaban estudios como actividad principal y otros tres los habían retomado tras abandonarlos. El desfase entre la edad teórica en que deberían estar cursándose unos estudios y la real es, pues, la norma, y no la excepción, entre los entrevistados de esta muestra¹⁹, independientemente del origen social y del nivel de estudios alcanzado y en ese sentido, los itinerarios escolares de estos informantes están salpicados de fracasos parciales (repeticiones de curso) o totales (abandonos).

18 En este caso, nos referimos a familias con un *status familiar integrado* cuando estas dependen del empleo estable y disponen de ingresos suficientes, y *precario* cuando las familias dependen sobre todo de ingresos irregulares o insuficientes por problemas de integración laboral, o cuando sus ingresos provienen de prestaciones sociales escasas.

19 El citado estudio de Casal *et al.* (1991, pp. 66-68) detectaba que un 30% de los jóvenes entrevistados continuaba en EGB a los 15 años y un 40% seguía en el Instituto entre los 18 y 19.

Otro aspecto de interés es la diversificación de los itinerarios escolares. Ésta no se produce únicamente ante las encrucijadas oficiales (cuando se da por finalizada una etapa escolar), sino también a lo largo de los recorridos en cada nivel. Así, encontramos que dos de los entrevistados abandonan los estudios sin haber completado la EGB y tres de ellos abandonan durante las enseñanzas medias. Estos itinerarios pueden considerarse como los más arriesgados, puesto que es cuando más probabilidad existe de incorporarse a los segmentos inferiores del mercado de trabajo. Como podemos observar en el cuadro, la mayoría de los abandonos van precedidos de una fase de combinación de los estudios con trabajos puntuales (en un caso con un empleo a tiempo completo). Parece haber un período de indefinición, de probar suerte en el trabajo y no acabar de decidirse a dejar los estudios, entre algunos jóvenes que tienen dificultades serias en las Enseñanzas Medias²⁰.

El comportamiento ante las disyuntivas (continuar o no con los estudios, qué estudiar) presenta, además, algunas diferencias si tenemos en cuenta el origen social de los alumnos, especialmente en los recorridos con fracasos repetidos.

Durante la etapa obligatoria, y sin aprobar octavo (es decir, con el Certificado de Escolaridad), abandonan los estudios *Juan*²¹ y *Miguel*, los dos informantes de origen social más bajo de nuestra muestra: se trata de jóvenes hijos de trabajadores manuales sin estudios y de status familiar muy precario. El resto de los repetidores obtiene el Graduado Escolar y continúa su formación, aunque frente a la encrucijada de estudiar FP o BUP el comportamiento es diferente.

La FP es elegida en primera instancia por dos jóvenes de origen obrero que han tenido serios problemas en EGB. De éstos, unos de ellos, *Luis*, abandona tras repetir primero y tras trabajar, ocasionalmente, durante ese curso. *Clara*, que también cursa Formación Profesional como primera opción, finaliza los estudios de FP de segundo grado con seis años y medio de retraso. El fracaso parcial en la EGB no impide, sin embargo, a los jóvenes de origen social intermedio (hijos de trabajadores no manuales y con un nivel medio o superior de estudios) continuar con sus estudios por la vía académica. Los casos más severos de repeticiones de curso finalizan en abandono de esta vía, con o sin la titulación correspondiente²². Es después

20 Casal *et al.* (1991, p. 111) señalan que en los itinerarios de FP y BUP con más fracaso entre el 50 y el 60% de los jóvenes de la muestra trabajaba, aunque la mayoría de forma precaria.

21 Para respetar la confidencialidad se han cambiado los nombres de los entrevistados.

22 Aun cuando estos informantes tengan el título de bachiller, éste tiene sentido en la medida en que sirve como puente de acceso a la Universidad. Esto no implica que, de hecho, se utilice de forma terminal (Casal *et al.*, 1991, p. 203). Pero no continuar el itinerario supone de hecho un abandono de la trayectoria inicial por la que se había optado, aunque con mayores ventajas respecto a quienes lo hicieron sin obtener una titulación, sobre todo a la hora de retomar los estudios, pues pueden acceder directamente al segundo nivel de la Formación Profesional.

de un fracaso repetido en la vía académica cuando una parte de estos jóvenes (*Fátima* y *Antonio*), junto con *Esther*, de origen social mucho más bajo, y que abandona el bachillerato sin aprobar segundo, contempla la posibilidad de realizar la vía profesional. La FP, entre los informantes, aparece asociada, en primera instancia, a los jóvenes de origen obrero con dificultades previas en la EGB, y, como opción secundaria, a una “segunda oportunidad” en los estudios para los jóvenes que fracasan durante el bachillerato.

El resto de los informantes, incluso algunos con experiencia de fracaso parcial tanto en EGB como en BUP, realiza estudios universitarios. En la tabla puede observarse que, salvo alguna excepción (*Elisa*) el itinerario de bachillerato tiende a ser más exitoso en los universitarios de origen obrero que entre los jóvenes de origen intermedio: *Mario*, *Román*, *Francisco* y *Rosa* no repiten nunca durante el Bachillerato, sí lo hacen *Mónica*, *Andrés*, *Ricardo* y *Pablo*. Esto, junto las cuestiones señaladas anteriormente respecto a la elección del BUP o la FP, nos hace plantearnos la hipótesis de que el itinerario académico es siempre preferido por los jóvenes que provienen de contextos sociofamiliares con cierto nivel académico y cierto *status* social y económico independientemente de la trayectoria en EGB, mientras que entre los jóvenes de origen obrero la opción universitaria es considerada cuando tienen éxito académico, y por lo tanto la posible movilidad ascendente que se deriva de esta elección parece realista²³.

Finalmente, comentamos los datos generales referidos a las trayectorias universitarias. Éstas son llevadas a cabo por jóvenes de origen social muy desigual. En una división muy elemental, identificamos a cinco de ellos como procedentes de las clases medias, ya que sus progenitores disponen de recursos escolares, de negocios o de rentas gracias a los cuales están ubicados en una posición más privilegiada, en cuanto a estatus, poder e ingresos, en la estructura social. Seis son de origen obrero, hijos de trabajadores manuales (mayoritariamente sin cualificación), que están en posiciones subordinadas en la estructura social. La mayoría de ellos supera ampliamente el nivel de estudios de sus progenitores y, participa, por lo tanto, de los conflictos derivados del uso del sistema educativo como dispositivo de *enclasmiento* y *reenclasmiento* señalados por Bourdieu (1998, pp. 129-134) que comentamos en epígrafes anteriores.

Durante el último tramo, el de los estudios universitarios, la mitad de los informantes repite algún curso o alguna asignatura, acumulando un retraso en los estudios

23 Boudon presenta esta cuestión como un cálculo anticipado de costos y beneficios de los estudios en cada familia y plantea que “el costo y el beneficio anticipados difieren según la posición social, de manera que la utilidad de una alternativa varía según la posición social y según el riesgo incurrido por el hecho de que el éxito escolar del hijo es más o menos grande” (Boudon, 1983, p. 102).

que va desde los seis meses (*Román, Mercedes*) a varios años, incluyendo a los que aún estudian²⁴. Este retraso se produce independientemente de la longitud de los estudios elegidos (diplomatura o licenciatura) y del origen social²⁵. Destacan aquí dos itinerarios prolongados: los que realizan *Francisco* y *Mónica*, estudiantes de Ingenierías Técnicas, y los que realizan *Elisa* y *Andrés*, estudiantes de Derecho y Empresariales.

Además del retraso entre la edad teórica y la real a la hora de finalizar los estudios, identificamos dos pautas claras. La primera hace referencia a que, a partir de cierto nivel de retraso, algunos jóvenes comparten trabajo y estudios de forma regular o de forma ocasional. A diferencia de lo observado en las enseñanzas medias, esto no se traduce, en los casos que manejamos, en abandono de los estudios (aunque dos de las universitarias que trabajan aún no han terminado la carrera). Más que a un período de “indefinición” en la disyuntiva entre trabajar o estudiar, este comportamiento puede deberse a la necesidad de estos estudiantes de procurarse cierta independencia económica, dada la prolongación de su situación de estudiantes²⁶. La segunda hace referencia al elevado número de universitarios (cinco de ocho) que continúa su formación a través del CCP (Curso de Cualificación Pedagógica), que habilita para dedicarse a la enseñanza en la fase secundaria. No hemos incluido en este cuadro los itinerarios no reglados del resto de los informantes, pero sí en este caso, pues resulta muy llamativo. Más que de vocación por la profesión docente, pensamos que se trata de la necesidad, percibida por estos jóvenes, de acumular credenciales que permitan competir con cierta ventaja en el mercado de trabajo.

Cuatro son, pues, las características principales de los itinerarios seguidos por los informantes en la fase de estudios. La primera es la demora, por fracasos

24 En un reciente informe de la Conferencia de Rectores, el llamado *Informe Bricall* (2000, p. 24) se hace referencia a esta cuestión, y se aportan datos del Consejo de Universidades según los cuales repetiría primero de carrera el 35% de los alumnos de las Escuelas Técnicas y de las Escuelas Universitarias.

25 Varios estudios reseñados por Carabaña (1996, p. 235) señalan que las diferencias de aprendizaje según el origen social se debilitan a medida que se avanza en el nivel educativo.

26 Masjoan *et al.* (2000, p. 229-233) en una publicación sobre la inserción profesional de los universitarios catalanes, señalan que aproximadamente la mitad de los encuestados compaginaban estudios y trabajo en alguna fase de su etapa universitaria. De ellos, el 9,3% combinaba los estudios con un trabajo a tiempo parcial desde el principio de este itinerario; el 14,9% empezaba a trabajar a tiempo parcial ya avanzados los estudios; el 13,6% trabajaba más de media jornada desde el principio hasta el final de la carrera, y el 12% terminaba estos estudios con un empleo de más de media jornada habiéndolos iniciado como estudiantes en exclusiva.

parciales, en la finalización de las etapas y en la incorporación a las siguientes en algún momento de la vida. Ello supone un esfuerzo por permanecer en el sistema educativo por parte de nuestros informantes que puede interpretarse como una reacción defensiva ante las incertidumbres en el mercado de trabajo (Garrido y Requena, 1996).

La segunda, y a pesar de las resistencias a abandonar los estudios, es la progresiva diversificación de los itinerarios no sólo ante las encrucijadas institucionalizadas, sino frente a otras más informales, pero igualmente relevantes; antes incluso de obtener el Graduado Escolar se van produciendo abandonos, y este fenómeno se incrementa durante las enseñanzas medias. En ambos casos van precedidos de fracasos repetidos en los estudios, pero en el primero los jóvenes son de origen social muy precario. Sin embargo, una parte de los abandonos se reconduce y se producen retornos a la enseñanza reglada, que aparece como un recurso claro para algunos de estos jóvenes tras un tiempo de experiencia laboral en exclusiva.

La tercera característica es el comportamiento diferencial según el origen social y el éxito escolar ante la disyuntiva FP o BUP. El bachillerato es preferido por los estudiantes de clase media aun cuando su trayectoria en la EGB sea de fracaso, mientras que los de origen obrero se decantan más por esta opción cuando su trayectoria ha sido exitosa. La relación entre fracaso escolar, continuidad en los estudios, opción elegida y origen social es, por lo tanto, compleja.

Por último queremos señalar que en muchos itinerarios, especialmente en los prolongados, se dan fases donde se combinan los estudios y el trabajo, siendo este último normalmente ocasional o a tiempo parcial. El solapamiento de etapas y situaciones teóricamente consecutivas (estudiar, y después, trabajar) es una realidad muy frecuente entre nuestros entrevistados. Además de la necesidad de independencia económica, en la fase de enseñanzas medias esta experiencia puede reflejar una fase de indefinición frente a los estudios y el trabajo.

Podemos distinguir, por lo tanto, entre los itinerarios escolares, tres trayectorias claras:

Una primera prolongada de *fracaso, con resultado de abandono de los estudios*, en la que pueden producirse retornos al sistema reglado. Se da predominantemente entre quienes se estancan en la EGB y las EEMM.

Una segunda *trayectoria prolongada, con culminación de los estudios con gran retraso*, normalmente con convivencia de trabajo y estudios. En nuestra muestra predomina entre los estudiantes universitarios.

Una tercera trayectoria de *éxito en los estudios, con culminación de éstos con escaso o ningún retraso*. Pese a la abundancia de universitarios, esta trayectoria es minoritaria entre los informantes.

4. CONCLUSIONES

Como conclusión de esta comunicación queremos destacar dos cuestiones. La primera hace referencia a la prolongación de los itinerarios escolares. El hecho de que los entrevistados prolonguen su estancia en el sistema educativo no sólo a través de las repeticiones y los retornos, sino haciendo uso del recurso de la formación no reglada, nos lleva a formular la hipótesis de que los entrevistados están insertos en la lógica de estudiar el mayor tiempo posible, protegiéndose, de este modo, de las incertidumbres o los fracasos, en el mercado laboral. Las dinámicas de exclusión del sistema educativo conviven, por lo tanto, con las dinámicas de exclusión del mercado de trabajo, creando itinerarios complejos que reflejan la dificultad de tomar decisiones acertadas respecto a la formación en el actual panorama laboral.

La segunda cuestión que nos interesa es la referida a la relación entre origen social y logro escolar. Los entrevistados de clase media no sólo no son mejores estudiantes que los de clase obrera, sino incluso más proclives a repetir curso. Sin embargo, su preferencia por la vía académica es clara. Ello nos lleva a la hipótesis de que el logro escolar no está relacionado de manera mecánica con el origen social, sino, más bien, con las estrategias de posicionamiento social que parecen más viables o aceptables. Así, un estudiante “regular” o “malo” de clase media optará en primer lugar por el bachillerato, y sólo por la FP como “último remedio”, mientras que su equivalente de origen obrero se pasará a FP, puesto que es más o menos consciente de que debe tener alguna credencial si quiere un trabajo aceptable. El origen social, pese a las tendencias a la diversificación y fragmentación de los itinerarios escolares, tiene un peso importante en la configuración de los mismos, no sólo en un sentido “ofensivo” de alcanzar la mejor posición social posible, sino “defensivo”, de protegerse de la “caída” social que supone la precariedad laboral prolongada.

Cuadro 1

Dónde debía estar y dónde estaba cada informante en su itinerario escolar, año por año.

Nombre	Categoría	Origen social	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años	20 años	21 años	22 años	23 años	24 años	25 años	26 años (**)
			EGB (*)	BUP	BUP	BUP	COU	UNIV	UNIV	UNIV (DIP)	UNIV	UNIV (LIC)			
Luis	ITNEM1	C.O. integrada													
Ricardo	ITNEM2	C.M. integrada							LIC.						
Carmen	ITNEM3	C.M. integrada						DIPL.							
Francisco	ITNEM4	C.O. integrada						ING. TECN							
Mónica	ESTENEM1	C.M. integrada						ING. TECN							
Andrés	ESTNEM2	C.M. integrada								DIPL.					
Elisa	ESTNEM3	C.O. integración precaria							LIC.						
Antonio	PRENEM1	C.M. integrada													
Rosa	PRENEM2	C.O. integrada						LIC.		DIPL.					
Román	PRENEM3	C.O. integrada						LIC.							
Juan	PRENEM4	C.O. precariedad extrema													
Clara	PRENEM5	C.O. integración precaria													
Mercedes	MPRECESTNEM 1	C.M. integrada						LIC.							
Pablo	MPRECESTNEM 2	C. M. integrada								LIC.					
Mario	MPRECESTNEM 3	C.O. integrada						LIC.							
Manuel	MPREISTNEM1	C.M. integrada													
Fátima	MPREISTNEM2	C.M. integrada													
Miguel	EXCLNEM1	C.O. precariedad extrema													
Esther	EXCLNEM2	C.O. precariedad extrema													

Leyenda:					
Estudios	Los informantes cursan tiempo "de más" por repeticiones de curso	Los informantes abandonan los estudios reglados	Secundaria Obligatoria	Acceso a la Universidad para mayores de 25 años	Curso de Cualificación Pedagógica (no reglado)
	Trabajo	Los informantes trabajan puntualmente mientras estudian	Los informantes trabajan regularmente a tiempo parcial mientras estudian	Los informantes trabajan regularmente a tiempo completo mientras estudian	Los informantes trabajan a tiempo completo mientras estudian

(*) En la leyenda situada al pie del cuadro puede identificarse el significado del resto de las figuras utilizadas.

(**) Entre mayo y diciembre del año 2000.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- CABRERA, L. (1998). El debate sobre la cualificación profesional: implicaciones para la FP de la LOGSE. *Tempora*, 1 (IIª Época), 65-121.
- CACHÓN, L. y LEFRESNE, F. (1999). Estrategias de los actores, lógicas y políticas de empleo juvenil en Europa. En L. Cachón (Ed.), *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo* (pp. 65-95). Valencia: Ed. 7 i mig.
- CACHÓN, L. (2000). Los jóvenes en el mercado de trabajo en España. En L. Cachón (Dir.), *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas* (pp. 133-175). Madrid: Injuve.
- CARABAÑA, J. (1996). ¿Se devaluaron los títulos? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, julio-septiembre, 173-213.
- CASAL, J.; MASJOAN, J. M. y PLANAS, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: CIDE.
- CASAL, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida activa en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, julio-septiembre, 295-316.
- (1997). Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. *Cuadernos de relaciones laborales*, 11, 19-54.
- CECS (1997). *Informe España 1996. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- CIDE (1999). *Las desigualdades en España, II*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- COBO SUERO, J. M. *et al.* (1993). Educación. En M. Juárez (Dir.), *Informe Foessa 1993. Sociedad para todos en el año 2000* (pp. 1109-1275). Madrid: Fundación Foessa.
- DE ZÁRRAGA, J. L. (1985). *Informe Juventud en España. La inserción de los jóvenes en la sociedad*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- EACHEVERRÍA, J. (1999). *La movilidad social en España*. Madrid: Istmo.
- FURLONG, A. y CARTMEL, F. (1998). *Young People and Social Change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- FURLONG, A.; STADLER, B. y AZZOPARDI, A. (2000). *Vulnerable Youth. European Youth Trends 2000*. Strasbourg: Council of Europe.
- GARRIDO, L. (1996a). El empleo de los jóvenes. En L. Garrido y M. Requena (Coords.), *La emancipación de los jóvenes en España* (pp. 23-58). Madrid: Instituto de la Juventud.

- (1996b). Paro juvenil o desigualdad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, julio-septiembre, 235-267.
- GARRIDO, L. y REQUENA, M. (1996). *La Emancipación de los Jóvenes en España*. Madrid: Injuve.
- GIL JURADO, J. A. (1999). *Los titulados universitarios y el mercado de trabajo. Un estudio sobre el desajuste educativo*. Las Palmas de Gran Canaria: Obra Social de La Caja de Canarias.
- INSTITUTO CANARIO DE ESTADÍSTICA (1998). *Encuesta de Población y Vivienda 1996*. Las Palmas de Gran Canaria: ISTAC.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1998). *Estadística de la Enseñanza Superior en España*. Madrid: INE.
- MARTÍN SERRANO, M. y VELARDE HERMIDA, O. (1996). *Informe Juventud en España 1996*. Madrid: Injuve.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA (1990). *Ley 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CULTURA (2001). *Datos básicos de la educación en España en el curso 2001/2002*. Madrid: MEC.
- PLANAS, J.; CASAL, J.; BRULLET, C. y MASJOAN, J. M. (1995). *La inserción social y profesional de las mujeres y los hombres de 31 años*. Barcelona: ICE/ UAB.
- Q.U.I.T. (2000). *¿Sirve la formación para el empleo?* Madrid: CES.
- ROBERTS, K. (1997). Structure and agency: the new youth research agenda. En J. Bynner; L. Chisholm y A. Furlong (Coords), *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context* (pp. 56-65). Aldershot, Ashgate,
- SANCHIS, E. (1991). *De la escuela al paro*. Madrid: S. XXI.