

La juventud ante su inserción en la sociedad

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

COLECCIÓN ESTUDIOS E INFORMES

Cei

CNIE

**La juventud ante su inserción en
la sociedad.
Actitudes y demandas en relación
a la escuela.
Una aproximación a las causas
del abandono escolar prematuro**

Colectivo loé

(Carlos Pereda, Walter Actis y Miguel Ángel de Prada)

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Colección: Estudios e Informes

Autores:

Colectivo Ioé

Carlos Pereda,
Walter Actis y
Miguel Ángel de Prada

Coordinación institucional:

Montserrat Grañeras Pastrana
Mercedes Lucio-Villegas de la Cuadra



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

Edición: 2013

NIPO en línea: 030-13-168-9
NIPO en papel-lbd: 030-13-169-4
ISBN lbd: 978-84-369-5514-9

Maquetación: OMAGRAF, S.L.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	5
Resumen ejecutivo	10
1.ª Parte:	
<i>La juventud en España: peso demográfico, nivel de estudios e inserción laboral y residencial</i>	13
1. La población joven en España y su nivel de estudios	14
1.1. Evolución de la población joven en los últimos 30 años.....	14
1.2. Nivel de estudios de la juventud. Evolución en la última década.....	18
1.3. Resultados académicos. Retraso y abandono escolar.....	23
1.4. Situación escolar de algunas minorías: población gitana, inmigrantes y personas con discapacidad.....	31
2. Inserción laboral de la juventud	35
2.1. Tasas de actividad de la juventud según tramos de edad y sexo.....	35
2.2. Ocupación y desempleo.....	37
2.3. Tasas de contratación temporal y salarios.....	39
2.4. Juventud que cursa estudios por tramos de edad.....	41
2.5. Relación entre actividad económica y estudios.....	42
3. Emancipación del hogar de origen	45
3.1. La crisis laboral y financiera bloquea la emancipación residencial.....	45
3.2. Distintos itinerarios según sexo y tramos de edad.....	46
3.3. Diferencias por comunidades autónomas.....	47
2.ª Parte:	
<i>Posiciones básicas de la juventud ante la inserción social</i>	49
4. Cuadro general. Avance de posiciones básicas a partir de la exploración cualitativa	50
4.1. El texto y el contexto de los discursos juveniles.....	50
4.2. Fracciones discursivas detectadas en los grupos de discusión. Visión inicial de conjunto.....	52
4.3. Propuesta de tres posiciones básicas.....	55
5. Posición dominante clientelar-liberal	59
5.1. La crisis hace más difícil la emancipación juvenil y revaloriza la formación con vistas a la empleabilidad.....	59
5.2. Entre la realización consumista (disfrute del presente) y la eficiencia económica (esfuerzo previsor).....	65
5.3. Vida familiar y relaciones de género.....	72
5.4. Recapitulación.....	77

6. Posición regresiva tradicional-autoritaria	80
6.1. Juventud bloqueada por la falta de trabajo: “te ves sin nada”	80
6.2. Crisis de la familia y de la escuela: “se ha rebasado el límite, hay libertinaje”	84
6.3. Cuestionamiento de la democracia: “que vuelva un poquito de mano dura”	87
6.4. Recapitulación	88
7. Posición emergente indignada-instituyente	90
7.1. Una economía en manos de especuladores: “así va la cosa”	90
7.2. Difícil emancipación residencial: “como esto no cambie...”	94
7.3. ¿Hacia una democracia de sujetos conscientes?: “estamos dormidos”	95
7.4. Recapitulación	98
3.^a Parte:	
<i>Percepciones y propuestas en torno a la educación</i>	99
8. Lugar de la escuela en el proceso de socialización	100
8.1. Principales dispositivos de socialización de la infancia y la juventud	100
8.2. Escuela y familia	102
8.3. Escuela y empleo	104
8.4. Escuela y consumo	108
8.5. Escuela y grupos de pares	109
8.6. Recapitulación	111
9. Itinerarios de éxito o fracaso escolar	114
9.1. Los sujetos del proceso: aptitudes y actitudes del alumnado	114
9.2. Factores condicionantes: entorno territorial y agentes sociales	117
9.3. Medidas de refuerzo y atención a la diversidad	121
9.4. Recapitulación	126
10. La política educativa	129
10.1. Criterios generales para orientar la educación	129
10.2. Momentos de transición escolar. La edad obligatoria	131
10.3. La titularidad de los centros	135
10.4. Recapitulación	137
11. Conclusiones y propuestas	138
11.1. Grandes tendencias demográficas, educativas y sociales	138
11.2. Tres posiciones básicas de la juventud actual	140
11.3. Percepciones y propuestas en torno a la escuela	142
Bibliografía	146
Diseño de los grupos de discusión (diciembre 2010-enero 2011)	149

Introducción

El presente estudio surge de la necesidad de evaluar periódicamente el papel jugado por los diversos agentes que concurren en la escuela, en este caso el segmento de población de entre 15 y 29 años, que se sitúa en el momento crítico de transición entre el sistema educativo y la consecución de autonomía familiar y laboral. En particular, se trata de explorar las experiencias vividas, las motivaciones y las expectativas de las personas jóvenes ante su inserción en la sociedad, y saber cómo incide o puede incidir el sistema educativo en relación a ese objetivo. Se trata de un estudio complementario del realizado recientemente para explorar los discursos de las familias, que se centraba en el papel jugado por los padres y madres en los procesos de socialización infantil y juvenil, y exploraba particularmente sus representaciones y demandas en relación a la escuela¹.

Como primer objetivo se pretende ofrecer un panorama general de las tendencias demográficas de la juventud en España (15-29 años), de su nivel de estudios y de los itinerarios de inserción laboral y emancipación residencial a partir de los principales indicadores existentes, entre ellos la evolución del éxito y el fracaso escolar, el abandono temprano de los estudios, el acceso e incardinación en el mercado de trabajo, las pautas de convivencia y residencia hasta llegar a la emancipación del hogar de origen, etc.

Existen múltiples bases de datos, a partir de registros y encuestas sociales, que permiten describir las principales tendencias de la juventud y de su proceso de inserción en la sociedad. En primer lugar, destaca la disminución de población joven autóctona, debida a la baja tasa de natalidad, cuyo hueco no ha podido ser cubierto por un saldo migratorio extraordinario de jóvenes venidos de otros países. Podemos conocer también la situación escolar de la juventud, los niveles de formación conseguidos y los problemas relacionados con el fracaso escolar, cuya evolución en la última década ha sido más bien negativa aunque, desde una perspectiva intergeneracional, los jóvenes actuales estén mejor preparados que sus progenitores. Por último, se recogen las principales tendencias de la inserción laboral y la emancipación residencial de la población joven en la última década, muy influidas por la evolución de la coyuntura económica, de auge hasta 2007 y de recesión y crisis del empleo a partir de 2008.

El segundo objetivo del estudio es captar mediante técnicas cualitativas-exploratorias el punto de vista de las personas jóvenes en relación a sus itinerarios de formación, inserción laboral y emancipación residencial. La intención ha sido llegar a un conjunto de segmentos juveniles que fueran representativos de la diversidad existente en la juventud actual, para lo que hemos tenido en cuenta, entre otras variables, el sexo y la edad; el hábitat rural o urbano y el estatus económico de su familia; el nivel de estudios, la experiencia laboral y el grado de autonomía familiar alcanzado, etc.

Esta orientación metodológica cualitativa tiene la ventaja de captar de forma abierta el punto de vista de las personas jóvenes, sin duda afectadas por múltiples factores externos, pero que también pueden ser sujetos activos de sus propias trayectorias de vida.

Un tercer objetivo consiste en valorar el papel jugado, desde el punto de vista de la población joven, por el sistema escolar y por las principales medidas adoptadas en la última década en las trayectorias

1. COLECTIVO IOÉ (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Madrid: Ministerio de Educación.

formativas y de inserción social de los jóvenes, en el marco más amplio de los procesos generales que afectan a este sector de población y considerando el margen de maniobra y las estrategias desplegadas por los propios grupos juveniles para influir en sus condiciones de vida.

En un plano más institucional, la socialización de la juventud en los países desarrollados se inscribe en el marco de un nuevo modelo productivo que vincula cualificación profesional permanente, competitividad económica y cohesión social como los tres ejes de la “sociedad del conocimiento”². En el ámbito de la Unión Europea, el punto de inflexión de esta nueva orientación se plasmó en la *Estrategia de Lisboa* (2000) que se propuso como objetivo principal para la primera década del siglo XXI: “convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. Se decidió entonces abrir un proceso, con definición de objetivos, calendario y evaluaciones comunes para aumentar de forma sustancial la inversión en educación, definir nuevas competencias básicas, reducir de forma drástica el abandono temprano y promover la formación a lo largo de la vida laboral. Los Consejos Europeos de Estocolmo (2001), Barcelona (2002) y Bruselas (2003) precisaron esos objetivos, entre los que destacan reducir al 10% el porcentaje de población entre 18 y 24 años que no sigue estudios superiores a la educación secundaria obligatoria y conseguir que al menos el 12,5% de las personas adultas participe en cursos de formación.

En España, el Ministerio de Educación asumió las decisiones del Consejo Europeo adoptando varias medidas para reducir la elevada tasa de abandono escolar temprano (por encima del 30%), que duplica la media europea. Se incluyeron nuevas competencias básicas, programas de refuerzo y cualificación profesional inicial, mayor flexibilidad para acceder a los estudios post-obligatorios y educación a lo largo de la vida, etc.³.

En 2008 un informe de la Comisión Europea evaluó la aplicación y resultados en el terreno educativo de los objetivos de Lisboa⁴, fruto de lo cual estableció un conjunto de factores que eran más determinantes del fracaso y el abandono escolar temprano. Entre ellos, se distinguen las circunstancias y características individuales y del entorno educativo; razones familiares y del hábitat; razones ligadas a la economía y el mercado de trabajo; y pertenencia a minorías (alumnado inmigrante, minoría gitana, personas con discapacidades, etc.).

En 2009 la Conferencia de Educación promovida en España por el Ministerio de Educación y el Consejo Escolar del Estado⁵ evaluaron también las medidas adoptadas, apuntando nuevas iniciativas, entre ellas: más apoyos tempranos en Educación Infantil y Primaria; favorecer la transición entre etapas educativas; ofertar más y mejores programas de Ciclos Formativos de Grado Medio (para aumentar el atractivo de esta titulación) y de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI); más programas y acciones de refuerzo para incrementar el número de alumnos que obtengan el título de ESO (en especial para los colectivos en los que se producen mayores bolsas de abandono); valorar el aprendizaje no formal entre quienes no se sienten bien en las clases regulares; flexibilizar el acceso y la oferta en enseñanzas post-obligatorias; y conectar mejor la formación con el mercado de trabajo. Por último, el Plan de Acción 2010-2011 del Ministerio de Educación establece nuevas medidas orientadas a mejorar el rendimiento y el éxito en la ESO, y a facilitar el acceso de quienes finalizan con dificultad ese nivel a los programas de cualificación profesional inicial y, una vez completados estos, a los ciclos formativos de grado medio y al Bachillerato.

Metodología

Para abordar el *primer objetivo* planteado se ha procedido a recoger y sistematizar los principales registros y encuestas sociales que dan cuenta de la evolución de la juventud en los planos demográfico, educativo,

2. Expresión formulada en los años setenta del siglo pasado por Daniel Bell, en contraposición a la “sociedad industrial” (BELL, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza).

3. Estas medidas se recogen en el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos* (Ministerio de Educación y ciencia, 2004) y se incorporaron en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

4. EUROPEAN COMMISSION (2008). Staff Working Document: Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

5. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). Acuerdo de la Conferencia de Educación, Madrid. Ver un resumen de las medidas adoptadas en ROCA, E. (2010). “Abandono temprano de la educación y la formación en España”, en *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas*, págs. 56-58.

laboral y residencial. En especial, se ha llevado a cabo un trabajo más exhaustivo de tres fuentes: Padrón de Población, Encuesta de Población Activa y estadísticas del Ministerio de Educación. En el caso de la EPA se ha trabajado a partir de los microdatos de dicha encuesta. El análisis recoge series temporales que permiten ver la evolución de las principales variables, que se cruzan habitualmente según tramos de edad y sexo, y en algunos casos en función de la posición social y la comunidad autónoma. También se han consultado estadísticas internacionales (Eurostat, OCDE, Naciones Unidas) a fin de comparar la situación de la juventud española con la de otros países.

El *segundo objetivo* (exploración cualitativa) se ha cubierto mediante nueve grupos de discusión, aplicados en el primer trimestre de 2011. Las posibilidades y limitaciones de esta metodología están suficientemente probadas en distintos campos de la investigación social, siendo su principal cualidad la capacidad para captar de forma abierta las opiniones, actitudes, motivaciones y expectativas de la población en relación a cuestiones determinadas (lo que no es posible en una encuesta precodificada, que cierra las preguntas y las respuestas)⁶.

El diseño de los grupos⁷ se ha llevado a cabo con el objetivo de que representaran de forma aproximada la diversidad juvenil existente en la sociedad española actual, para lo que hemos tomado en consideración las siguientes variables (ver cuadro 1):

- *Edad*: tres segmentos diferenciados para cubrir el período crítico del final de la ESO (15-17 años), la etapa de estudios post-obligatorios o abandono temprano (18-24 años) y la fase inicial de emancipación laboral-familiar (25-29 años).
- *Sexo*: se combinan grupos homogéneos y mixtos, a fin de captar las convergencias y divergencias de género en los discursos.
- *Estatus de la familia de origen*: tiene en cuenta la profesión y el nivel de instrucción del padre y de la madre.
- *Hábitat*: urbano (centro/periferia) y rural. El hábitat residencial se conjuga con el estatus socioeconómico de la familia de origen.
- *Pertenencia a minorías*: se distingue el origen de los padres (nativo/inmigrante) y la pertenencia a minorías con mayores dificultades de inserción escolar y social (comunidad gitana, personas con discapacidades...).
- *Comunidad autónoma*: se han seleccionado tres comunidades en función de su tasa de abandono educativo temprano (población entre 18-24 años que no cursa estudios y no ha completado la segunda etapa de Educación Secundaria): el País Vasco, con una baja tasa de abandono educativo temprano (16%), similar a la media europea; Castilla-La Mancha, con una tasa elevada, del 34%, casi tres veces superior a la europea; y la Comunidad de Madrid, con una tasa de abandono del 26%, intermedia a nivel español pero doble de la europea.
- *Trayectoria educativa*: a) Primaria/ESO: si ha repetido curso; si ha obtenido el título de ESO; si ha abandonado la escuela sin superar ese nivel. b) Enseñanza post-obligatoria: bachiller; ciclos formativos medios o superiores; garantía/PCPI; otros. c) Estudios superiores y cursos de postgrado. Junto a quienes han seguido una carrera lineal, se incluyen casos que han retomado los estudios después de abandonarlos tempranamente.
- *Titularidad del centro de estudios*: pública, privada concertada y privada no concertada.
- *Situación laboral*: busca empleo (paro), empleo informal-ocasional, becario/a, empleo formal (estable/temporal).
- *Situación habitacional*: residencia en hogar familiar; ha iniciado un nuevo hogar (alquiler/propiedad).
- *Situación de pareja-hijos*: sin pareja, con pareja no conviviente o con pareja conviviente; con o sin descendencia.

6. Sobre la práctica del grupo de discusión y su relación con otros dispositivos cuantitativos y cualitativos, ver IBÁÑEZ, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI; ALONSO, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos; GORDO LÓPEZ, A. y SERRANO PASCUAL, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall; y CONDE, F. (2009). *Análisis Sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS.

7. Tanto las grabaciones como las transcripciones de los grupos de discusión se entregan en formato electrónico. En cuanto a las citas recogidas en el informe, están tomadas literalmente de los grupos con ligeras revisiones de estilo para facilitar su comprensión. Las siglas (por ejemplo, GD1, 23) remiten al número de grupo (ver numeración en el cuadro 1) y a la página del texto mecanografiado correspondiente.

Cuadro 1.
Diseño de nueve grupos de discusión (GD)

Hábitat-Estatus socioeconómico			
	Urbano central	Urbano periférico	Rural
15-17 Años	<p>GD 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chicos, estudiantes. - Ciudad, área acomodada. - Padres con empleo estable. - Mitad empresarios. - Mayoría nativos. - Albacete. Centro. - Mayoría centros privados. - Mayoría sin retraso. - Residen hogar parental. - Mayoría sin pareja. 	<p>GD 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mixto, estudiantes. - Ciudad, periferia obrera. - Padres asalariados, sin cualificación. - Mayoría perteneciente a minorías. - Madrid. Periferia. - Mayoría centros públicos. - Mayoría con retraso; algún abandono temprano. - Residen hogar parental. - Mayoría sin pareja. 	<p>GD 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chicas, estudiantes. - Pueblo, sectores medios. - Padres asalariados, alguno en paro. - Mayoría nativas. - Andoaín (Guipuzcoa). - Mayoría centros públicos. - Mitad con retraso. - Residen hogar parental. - Mayoría sin pareja.
18-24 Años	<p>GD 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mixto, 20-24 años. - Ciudad, área acomodada. - Padres con empleo estable y cualificado. - Mayoría nativos/as. - San Sebastián. Centro. - Estudiantes universidad. - 1/3 procede de centros privados, 1/3 concertados y 1/3 de públicos. - Mayoría sin retraso. - Mitad no convive en el hogar parental. - Mayoría con pareja no conviviente, sin hijos. 	<p>GD 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chicas, 18-22 años. - Ciudad, periferia marginal. - Mitad nativos/minorías. - Albacete. Periferia. - Padres con empleo inestable y no cualificado. - 1/4 enseñanzas profesionales (ciclos, PCPI), 1/4 reenganchadas ídem, 2/4 abandono temprano con/sin empleo. - Mayoría centros públicos. - Mayoría con pareja, varios convivientes, algún hijo. 	<p>GD 6</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chicos 19-23 años. - Rural, sectores manuales. - Mitad nativos/minorías. - Madrid. Pueblos. - Padres asalariados no cualificados, algunos en paro o subempleo. - 2/3 abandono temprano, empleo eventual y paro; 1/3 vías profesionales (alguno reenganchado). - Mayoría centros públicos. - Mayoría con pareja, varios convivientes, algún hijo.
25-29 Años	<p>GD 7</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chicas. - Ciudad, área acomodada. - Madrid. Centro. - Padres con empleo estable y cualificado. - Mayoría nativas. - 2/3 carrera superior terminada; 1/3 estudios medios. - 2/4 con empleo (2 fijo, 1 eventual, 1 becaria); 1/4 estudios postgrado; 1/4 en paro. - Mitad no convive en el hogar parental. - Mayoría con pareja, mitad conviviente, algún hijo. 	<p>GD 8</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chicos. - Ciudad, periferia marginal. - San Sebastián. Barrios. - Padres asalariados no cualificados, algunos en paro o subempleo. - Mayoría minorías. - 1/4 carrera no terminada; 1/4 ciclo profes. terminado; 2/4 abandono temprano con y sin ESO. - 1/3 empleo formal eventual; 1/3 empleo informal; 1/3 en paro. - Mitad no convive en el hogar parental. - Mayoría con pareja, varios convivientes, algún hijo. 	<p>GD 9</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mixto. - Rural, sectores precarios. - Torrijos (Albacete). - Padres asalariados no cualificados, algunos en paro o subempleo. - Mitad nativos/minorías. - 2/3 abandono temprano; 1/3 vías profesionales (alguno/a reenganchado/a). - 1/3 empleo formal eventual; 1/3 empleo informal; 1/3 en paro. - Mitad no convive en el hogar parental. - Mayoría con pareja, varios convivientes, algún hijo.

Para la dinámica de moderación de los grupos, se ha partido de una primera parte planteada en términos abiertos, a partir de una pregunta general sobre cómo se percibe la situación de la juventud en la sociedad española actual. La segunda parte se ha centrado en desarrollar aquellos asuntos que se consideraban claves para explicar las trayectorias educativas y de inserción laboral y residencial, al menos los siguientes:

- La obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años. Eventual extensión hasta los 18.
- El paso de primaria a secundaria, la bajada de curso por suspensos, el cambio de centro escolar (incluyendo el cambio de país cuando proceda).
- Las medidas adoptadas para favorecer la motivación y el rendimiento, y/o evitar el fracaso y abandono temprano (se aludirá expresamente a las medidas más relevantes dependiendo de la composición de cada grupo).
- La titularidad del centro.
- El diferente rendimiento por sexos.
- Relación entre escuela y trabajo. Perspectivas laborales.
- Papel de los padres y madres en la escuela y en la inserción laboral y residencial.
- Cómo influyen los amigos (grupos, parejas) en las trayectorias educativas, laborales y de emancipación de la familia de origen.
- Influencia del hábitat urbano-rural y de la comunidad autónoma.
- Situación diferencial de las minorías en la escuela, en el acceso al empleo y en la emancipación residencial.

Para cubrir el *tercer objetivo* (valoración del papel jugado por el sistema escolar), se tienen en cuenta los principales cambios y medidas introducidas en el sistema educativo para incrementar la motivación del alumnado, facilitar su rendimiento y evitar tanto el fracaso como el abandono temprano. Además de recoger el impacto o efectos de estas medidas en las estadísticas educativas, se tendrán especialmente en cuenta las representaciones y propuestas de los diversos segmentos juveniles participantes en los grupos de discusión en torno a la política educativa y a las medidas que se han venido adoptando en los últimos años.

Esperamos que los análisis desarrollados sean útiles para la planificación de la política educativa y, en definitiva, para mejorar en el medio y largo plazo las condiciones de emancipación laboral y residencial de la juventud. Agradecemos la valiosa aportación de los sectores juveniles que han participado en los debates grupales, de quienes nos han ayudado a organizar las reuniones⁸ y, muy especialmente, al Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, y a sus personas de enlace Eduardo Coba y Montserrat Grañeras, por la estrecha colaboración y la confianza depositada en nosotros.

Colectivo Ioé

8. Los participantes fueron convocados por la empresa CR, de Madrid.

Resumen ejecutivo

El presente estudio ofrece un panorama general de la juventud en España y de su relación con la escuela en el actual contexto de crisis. Para ello, se aprovechan los principales indicadores estadísticos existentes (demográficos, laborales, educativos) y se exploran los discursos juveniles mediante la metodología cualitativa del grupo de discusión. El balance global es que la crisis iniciada en 2008 ha repercutido muy directamente tanto en la emancipación laboral y residencial de la población joven como en el papel que juega la escuela en ese proceso.

Alarma juvenil ante la crisis

Entre 2007 y 2011 el empleo juvenil (16-29 años) se ha reducido un 35%, pasando de 5,2 a 3,4 millones, lo que ha dado lugar a una tasa de paro superior al 40%, la más elevada de los países de la UE-27. Las percepciones salariales de quienes tienen empleo han perdido 14 puntos de poder adquisitivo y su distancia respecto al salario medio cobrado en España se ha incrementado en un 12%. Además, la tasa de temporalidad sigue siendo muy alta (47%), a pesar de que se ha reducido debido a la alta destrucción de empleo temporal. En consecuencia, el proceso de emancipación del hogar paterno ha dado marcha atrás, después de una década de constante incremento: entre 1999 y 2007 la juventud emancipada creció un 73%, para reducirse un 9% en los cuatro años siguientes.

La mayoría de las personas jóvenes observa con alarma esta situación; en general se encuentran perdidas, agobiadas y crispadas al tratar de acceder al mercado de trabajo o iniciar un nuevo hogar. Solo se libra de esta situación una minoría acomodada que apenas ha notado la crisis y goza de empleo estable y salario aceptable (el 8,6% percibe más del doble del salario mínimo interprofesional). Otros segmentos de clases medias con elevado nivel de estudios experimentan o temen una precariedad laboral que consideran impropia de su condición, y protestan por ello. Por su parte, la juventud menos cualificada de clases bajas y medias-bajas, rurales y urbanas, se encuentra bloqueada entre el desempleo, la eventualidad y los bajos salarios (el 65% por debajo del salario mínimo interprofesional (SMI)).

Papel de la escuela en el contexto actual. Anomalías en relación a Europa

Por un lado, la crisis del empleo contribuye a desvalorizar la formación escolar, al reducir las posibilidades de conseguir un puesto de trabajo en consonancia con los estudios realizados. Por otro, la generalización del desempleo juvenil pone en valor el currículum con vistas a poder concursar o acceder con ventaja a los escasos empleos que se ofertan, lo que ha provocado la permanencia en la escuela o la vuelta a ella por parte de un sector de jóvenes que, en las condiciones anteriores, estaría trabajando: entre 2007 y 2011 la juventud escolarizada se ha incrementado en medio millón de personas, pasando del 30,7 al 38,3% del total, mientras que la tasa de abandono temprano se ha reducido 3,5 puntos entre 2008 y 2010.

Si bien la juventud actual presenta unos niveles de formación netamente superiores a los de sus padres, en la última década se ha producido un retroceso: la proporción de jóvenes que no ha terminado la ESO ha aumentado 4,1 puntos, mientras los situados en niveles superiores (estudios universitarios, formación profesional superior y bachillerato) han disminuido en 3,9 puntos. No obstante, a raíz de la crisis, la mayor permanencia en la escuela o la vuelta a la misma debido a la falta de empleo pueden favorecer una mayor cualificación de la población joven en los próximos años.

En relación al resto de Europa, España presenta una situación anómala que se caracteriza por mayores tasas de fracaso escolar y una menor proporción de títulos intermedios (superiores no universitarios). Desde el año 2000 el alumnado que ha repetido curso en Educación Primaria se ha incrementado continuamente, pasando del 12 al 17%, y esta tasa llega al 40% al cumplir la edad de 15 años, siendo la más elevada de los 27 países de la Unión. Pese a la mejora de los últimos años, el abandono temprano de la escuela afectaba todavía en 2010 al 33,5% de los chicos entre 18 y 24 años, y al 23,1% de las chicas de la misma edad, unas tasas solo superadas por Malta y Portugal. El fracaso escolar es mayor entre quienes proceden de familias con pocos recursos y bajo nivel de estudios, o que pertenecen a ciertas minorías (gitana, inmigrante, personas con discapacidad).

La proporción de población entre 25 y 64 años con título universitario es equivalente a la media de la UE o la OCDE (en torno al 30%). Sin embargo, la tasa de títulos intermedios –la mayoría especialidades profesionales no universitarias– apenas supera el 22% en España, menos de la mitad del promedio de la UE (48%) o la OCDE (44%). Estas proporciones se invierten para el segmento de niveles bajos de formación (Primaria y ESO) que en España llegan a la mitad de la población adulta (48%) y a la cuarta parte en la UE (25%) o la OCDE (27%).

Entre el clientelismo y la promoción individual

La exploración realizada con diversos segmentos representativos de la juventud muestra que la posición más presente en los debates grupales oscila entre los dos polos ideológicos (social-clientelar y liberal-competitivo) que han sido dominantes en la sociedad española a partir de la transición al régimen democrático. Esta mayoría tiene clara conciencia de los efectos negativos de la crisis económica de los últimos años, que ha sido especialmente grave en el caso de la juventud, pero se confía en que los problemas se pueden abordar desde los resortes existentes en el ordenamiento institucional vigente.

Desde el polo clientelar, se demanda que el Estado y las diversas administraciones públicas sean más eficaces al afrontar la crisis y apoyar a los sectores sociales frágiles, tanto en el campo educativo como en el laboral, estableciendo facilidades para su integración social normalizada. Desde el polo liberal, en cambio, el énfasis se pone en el esfuerzo individual y la igualdad de oportunidades en base al mérito, en un contexto de pluralismo social y libertad de mercado. Las clases subordinadas tienden a identificarse con el discurso social-clientelar, conscientes de que su posición se sustenta más en la protección y regulación estatal que en su supuesta capacidad competitiva; el discurso liberal-competitivo es preferido por las élites y ciertas capas medias funcionales, que legitiman su posición social en los “méritos individuales”.

El fracaso escolar se achaca, principalmente, a la falta de espíritu competitivo ante las dificultades académicas (polo liberal, más habitual entre jóvenes de posición acomodada), o bien a las limitaciones propias del sistema escolar y al conflicto de intereses que se produce entre el estudio y el consumo o disfrute juvenil que induce a un sector de clases populares a dejar tempranamente la escuela con la expectativa de trabajar y ganar dinero. Para superar estos problemas, habría que reforzar la voluntad de superación y la confianza en la igualdad de oportunidades, mejorar la calidad de la enseñanza y garantizar el vínculo entre éxito escolar, empleo y calidad de vida.

Contrapuntos discursivos: moralización o movilización

En la mayoría de sectores estudiados aparecen de forma puntual o minoritaria dos corrientes de opinión que muestran una gran desconfianza o rechazan frontalmente el actual marco político, económico y cul-

tural. La situación se ha deteriorado tanto en los últimos años, a raíz de la crisis económica y los recortes sociales, que sería necesario buscar “nuevas ideas”, ya sea en una línea regresiva, de vuelta al pasado (posición tradicional-autoritaria) o progresiva, con una ciudadanía consciente y una economía que mire por la mayoría y no por “sus intereses” (posición indignada-instituyente).

La posición tradicional-autoritaria representa el rechazo a las transformaciones económicas y políticas que han tenido lugar en España en las últimas décadas: un nuevo orden democrático, laico y liberal que no respeta la autoridad y donde el librepensamiento, el individualismo y el culto al consumo degeneran en libertinaje y pérdida de la conciencia moral. Los problemas de la escuela guardan estrecha relación con la crisis de valores y normas de la sociedad actual en la que “no se prohíbe nada”. Desde este análisis, las propuestas pasan por rearmar moralmente a los escolares y volver a la antigua disciplina y respeto a la autoridad en la escuela y, también, en la familia y en la sociedad.

La posición indignada-instituyente supone una ruptura de la tensión acumulada en algunas fracciones discursivas de la posición dominante clientelar-liberal, al perder la confianza en las posibilidades del sistema vigente para hacer frente a los graves problemas vividos, agudizados por la crisis de los últimos años. En particular, el fracaso escolar remite a un problema global de la sociedad que no es capaz de motivar a la juventud, especialmente a los sectores sociales que son víctimas de la desigualdad y la segregación. Para superar esta situación, se propone como algo necesario “reaccionar” y dar paso a sujetos/escolares conscientes y protagonistas de su vida en el plano personal y social.

La política educativa. Consensos y disensos

Existen algunas cuestiones que gozan de un claro consenso en los debates grupales, como la crítica a la orientación partidista de la política educativa, que debería tener más continuidad y a la vez ser flexible para introducir aquellas modificaciones que se desprendan de la experiencia o que vengan exigidas por nuevas circunstancias. También hay acuerdo en no prolongar la escolarización obligatoria y gratuita más allá de los 16 años y en la conveniencia de prestar un cuidado mayor a los momentos de paso, de primaria a ESO, de la etapa obligatoria a la postobligatoria, y la elección de estudios medios y superiores. Obtienen claro apoyo las medidas de atención a la diversidad, la potenciación de la formación para el empleo, ampliar y repartir con más equidad las becas de estudio, facilitar la convalidación de títulos o sincronizar mejor los horarios escolares con los horarios laborales de las familias.

Las diferencias aparecen al intentar definir la orientación general de la educación. La posición clientelar-liberal insiste en las mejoras pedagógicas y el respeto del pluralismo social y de la libre elección de los centros (públicos, concertados y privados). Desde el polo clientelar se destaca la importancia de la escuela pública y concertada (ambas con un mismo currículo) como base común homogénea de la ciudadanía; desde el polo liberal se destaca la promoción individual basada en la calidad y el mérito, lo que puede favorecer los centros de élite y el repartir las aulas por niveles académicos, etc.

La posición tradicional insiste en devolver la autoridad al profesorado, que debe ser más exigente, y en la uniformidad del ciclo educativo obligatorio, en continuidad con la educación recibida en las familias y sin necesidad de introducir diferencias por comunidades autónomas o según el origen nacional o étnico. A su vez, la posición instituyente pone el énfasis en el papel protagonista del alumnado diverso, de manera que el sistema escolar evite cualquier forma de segregación y respete y cultive los valores y motivaciones de las minorías nacionales o étnicas.

1.ª Parte

La juventud en España:
peso demográfico, nivel de estudios
e inserción laboral y residencial

1. La población joven en España y su nivel de estudios

El contenido de este capítulo se estructura en cuatro bloques. En primer lugar, se recogen las principales tendencias demográficas de la juventud en España, cuyo volumen absoluto y, sobre todo, relativo en los últimos quince años ha experimentado un significativo descenso a causa de la reducción de la natalidad, pese al aporte de más de 1,5 millones de población inmigrante.

En segundo lugar, se presenta la evolución del nivel de estudios de la población joven en la última década, distinguiendo las diferencias por sexo y tramos de edad⁹. Aunque en términos generales el nivel académico de la juventud actual ha mejorado mucho en relación a la generación de sus padres, la tendencia que prevaleció hasta 2007, durante el ciclo de auge económico y del empleo, fue hacia una mayor descalificación; desde entonces se ha moderado debido precisamente a una vuelta a los estudios de muchos jóvenes en paro.

En tercer lugar, se ofrece una visión de conjunto de algunos indicadores de retraso y abandono escolar cuyos resultados son bastante más negativos que la media de la Unión Europea y apenas han registrado avances en la última década. En este caso, además de las diferencias por sexo y tramos de edad, se destacan los importantes contrastes existentes por comunidades autónomas.

En cuarto lugar, se recoge una breve semblanza de tres minorías con rasgos propios entre la población joven: la población gitana, la de origen inmigrante y las personas con discapacidad.

1.1. Evolución de la población joven en los últimos 30 años

Entre 1980 y 1990 el incremento de la población juvenil fue muy significativo (12,2%), casi cuatro veces mayor que el del conjunto de la población (3,7%). Sin embargo, el ritmo de incremento fue siempre decreciente y en el quinquenio 1990-1995 se situó en cifras similares a las del conjunto de la población (1,2%). A partir de 1995 se registra un ciclo de características diferentes: mientras el total de población aumenta de forma significativa, reflejando el impacto positivo de la inmigración de origen extranjero (con un máximo de 8,9% en el período 2000-2005) la población juvenil registra descensos continuos (especialmente en el quinquenio 2005-2010 con una disminución del 8,7% de sus efectivos) (ver tabla 1).

9. Para ello utilizamos la periodización adoptada en distintas fuentes estadísticas oficiales, como el Padrón de Habitantes, las Estimaciones Intercensales de Población o la Encuesta de Población Activa, todas ellas producidas por el Instituto Nacional de Estadística: a) 15 a 19 años, a caballo entre el fin de la escolarización obligatoria y el inicio a la enseñanza secundaria no obligatoria o el acceso al mercado laboral; b) 20 a 24 años, edad teórica de acceso a estudios superiores y/o a la plena actividad laboral; y c) 25 a 29 años, etapa final de la trayectoria formativa y/o plena actividad económica, con el máximo grado de emancipación residencial.

Tabla 1.
Evolución de la población joven en España, 1980-2010

Edad	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010
Total	37.417.539	38.352.991	38.826.297	39.343.100	40.499.791	44.108.530	47.021.031
15-29 años	8.569.345	9.234.521	9.618.006	9.731.744	9.369.408	9.245.420	8.443.086
15-19 años	3.197.433	3.285.497	3.314.252	3.201.449	2.682.891	2.371.423	2.303.428
20-24 años	2.853.044	3.138.455	3.237.023	3.302.575	3.310.735	3.031.633	2.695.223
25-29 años	2.518.868	2.810.569	3.066.731	3.227.720	3.375.782	3.842.364	3.444.435
% 15-29 s/total	22,9	24,1	24,8	24,7	23,1	21,0	18,0
		1980-85	85-90	90-95	95-00	2000-05	05-10
Total	2,5	1,2	1,3	2,9	8,9	6,6	
Tasa	15-29 años	7,8	4,2	1,2	-3,7	-1,3	-8,7
quinquenal	15-19 años	2,8	0,9	-3,4	-16,2	-11,6	-2,9
%	20-24 años	10,0	3,1	2,0	0,2	-8,4	-11,1
	25-29 años	11,6	9,1	5,2	4,6	13,8	-10,4

Fuente: 1980 a 1997: INE, *Estimaciones Intercensales de Población*; 2000 a 2010: INE, *Padrón Municipal de Habitantes*.
Cifras a 1 de enero de cada año.

En 1995 el conjunto de la población joven sumaba 9,7 millones de personas y quince años después solo alcanzaba los 8,4 millones. Como consecuencia de esta dinámica se ha producido una reducción de su importancia relativa respecto al conjunto de la población del país: en el período 1985-1995 superaba el 24% y en 2010 apenas supone el 18% del total.

La caída más prolongada de las tasas de crecimiento correspondió al subgrupo más joven, comprendido entre 15 y 19 años. Desde la década de los noventa registra tasas negativas de variación, aunque las de las últimas fechas (2005-2010: -2,9%) resultan más moderadas que las existentes entre 1995-2000 (-16,2%).

El grupo comprendido entre 20 y 24 años ha registrado tasas de variación positivas, aunque decrecientes hasta 2000; a partir de entonces presenta tasas negativas que alcanzaron su mayor volumen en el último quinquenio (2005-2010: -11,1%).

El subgrupo de mayor edad, de 25 a 29 años, mantuvo tasas de variación positivas hasta 2005, incluso registró su mayor incremento en fecha tan cercana como el quinquenio 2000-2005 (13,8%), años de máxima inmigración extranjera, pero en el último período registró un brusco descenso (-9,2% entre 2005-2010).

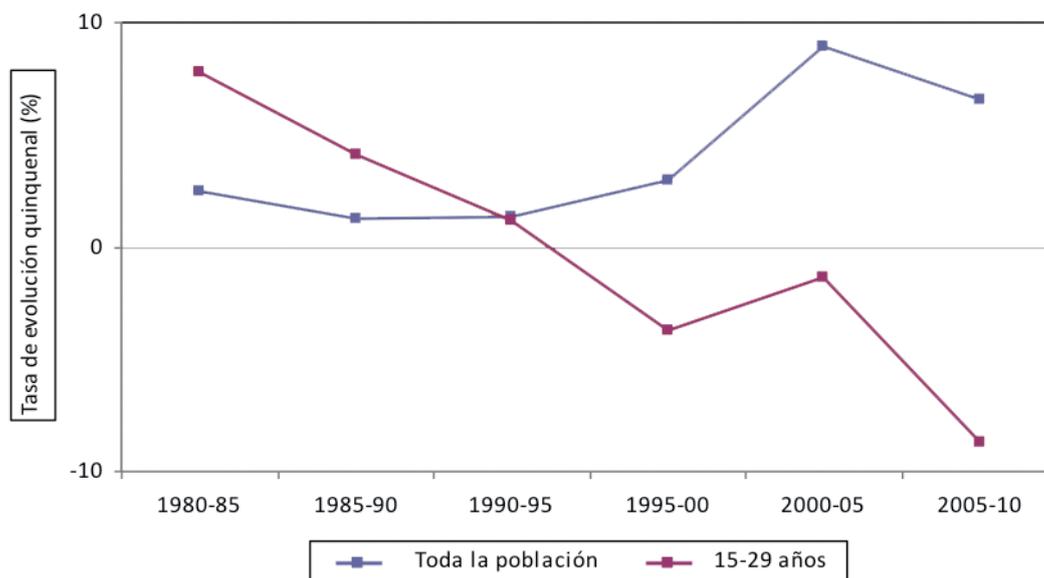
Según datos de Eurostat¹⁰ correspondientes a 2011, de los 27 países de la Unión Europea la tasa más baja de población entre 15 y 29 años corresponde a Italia (15,7%), seguida de Alemania y España, con el 17,2%. La tasa media de la UE-27 es del 18,6%.

Si se compara la evolución demográfica de la juventud con la de la población total de España durante los últimos 30 años, se puede observar que en la primera mitad de ese ciclo (1980-1995) ambos grupos crecieron, pero las personas jóvenes lo hicieron a un ritmo bastante mayor. En cambio, en los últimos 15 años (1995-2010) el conjunto de la población de España incrementó sus efectivos un 19,5% en tanto que la población joven disminuyó un 13,5% (ver gráfico 1). Este descenso se ha debido a la evolución de los subgrupos de 15-19 años (-28,1%) y 20-24 años (-18,4%), que han superado con creces el incremento registrado por la cohorte de 25 a 29 años en ese mismo período (6,7%). La acelerada disminución de población joven en el último quinquenio, después del freno que supuso la inmigración en el quinquenio anterior, pone de nuevo de actualidad la grave previsión demográfica planteada por Naciones Unidas en 2007 según la cual España e Italia podrían ser en 2050 los países más envejecidos del mundo¹¹.

10. EUROSTAT (2011). *Statistics Database*.

11. CHATERRJI, S. (coord.) (2007). *Estudio global sobre el envejecimiento y la salud adulta*. OMS.

Gráfico 1.
Tasas de variación quinquenal de la población total y de la juventud, 1980-2010



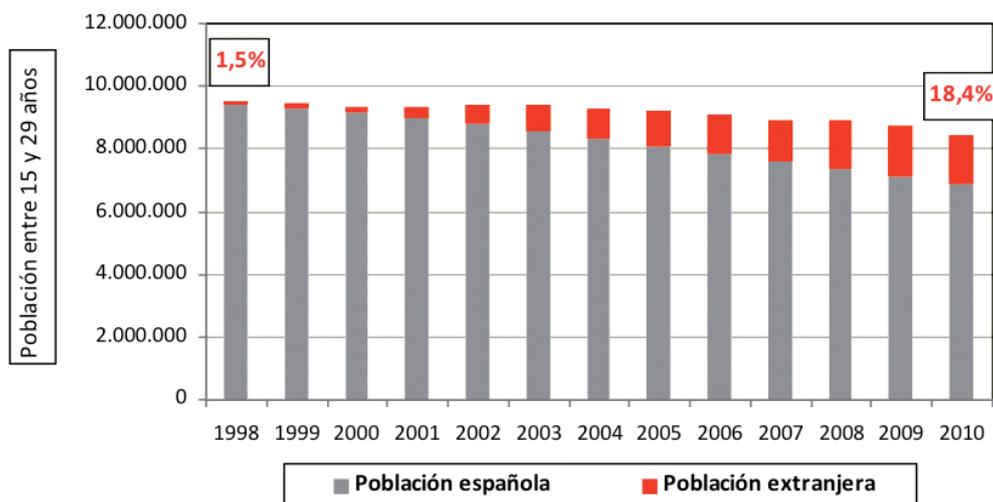
Fuente: ídem Tabla 1.

Esta evolución temporal es producto de dos fenómenos demográficos: el continuo descenso de la natalidad en España y la llegada de población inmigrante. La Tasa Bruta de Natalidad descendió desde un 18,8 por mil habitantes en 1975 hasta 9,2 por mil en 1995; posteriormente registró una ligera recuperación debido principalmente al aporte de las madres de origen extranjero (hasta 10,8 por mil en 2005). Similar evolución registró la Tasa Global de Fecundidad (número de nacidos por cada mil mujeres entre 15 y 49 años), que se redujo más de la mitad entre 1975 y 1995 (de 79,2 a 35,7 por mil) para experimentar después una ligera recuperación en 2005 (42 por mil), gracias también al aporte de madres inmigrantes.

El importante flujo de inmigración de otros países ha contribuido a paliar la pérdida de población joven de forma directa (juventud inmigrada) o indirecta (llegada a la edad joven de hijos de inmigrantes). Los datos del Padrón de Habitantes muestran un continuo descenso del número de jóvenes con nacionalidad española: en 1998 eran 9,4 millones de individuos y en 2010 solo 6,9, lo que supone un descenso de 2,5 millones de personas. En cambio, la juventud extranjera se incrementó de forma notable entre 1998 y 2009 (de 140.000 a 1,6 millones), con un retroceso en el año siguiente (1,5 millones en 2010).

Como resultado de estas dinámicas la proporción de extranjeros entre los jóvenes se incrementó desde un 1,5% en 1998 hasta el 18,4% en 2010, fecha en la que se ha producido un ligero retroceso (gráfico 2). En ello no solo influye la reversión del flujo migratorio debido a que los retornos son más que las llegadas sino la obtención de la nacionalidad española por una parte del colectivo (actualmente el 2,3% de los jóvenes con nacionalidad española ha nacido en otro país).

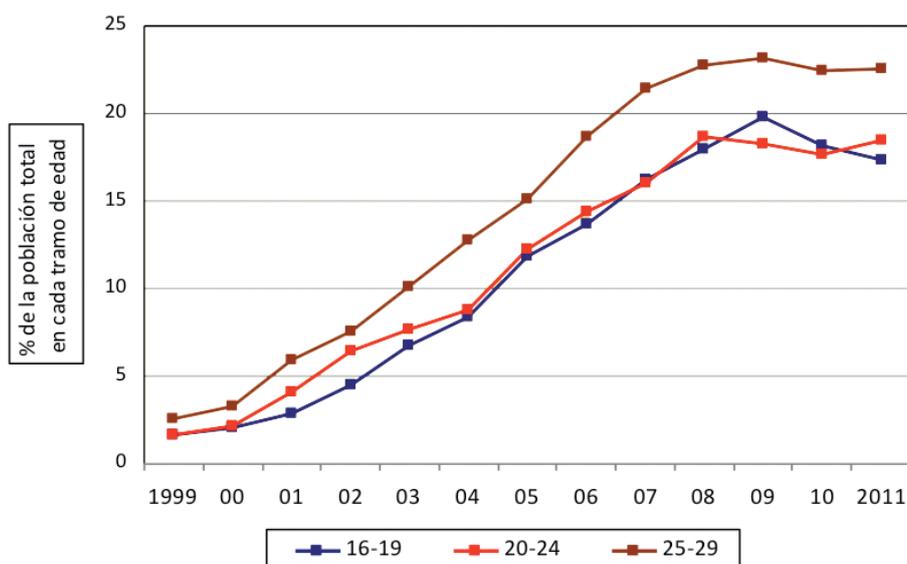
Gráfico 2.
Distribución de la población joven según nacionalidad



Fuente: INE, Explotación del Padrón Municipal, elaboración propia.

La importancia relativa de la juventud extranjera es mayor para los grupos de edad más elevada: en el segmento entre 25 y 29 años alcanzó el 22% en 2011, mientras que el de 20-24 años representaba el 17,4% y el de 15 a 19 un 12,8%¹². En los dos últimos años registrados (2009 y 2010) se ha producido por primera vez una disminución en el número absoluto de jóvenes extranjeros, tanto en el subgrupo de 25 a 29 años (-85.000 personas) como en el de 20 a 24 años (-68.000); estos descensos responden, por una parte, a efectos estadísticos derivados de los procesos de depuración de registros y al acceso a la nacionalidad española de una parte de los extranjeros, pero también a un proceso de salida de España como respuesta a los efectos de la crisis económica. Por su parte, la cohorte comprendida entre 15 y 19 años alcanzó su mayor tamaño a finales de 2009, y en 2010 apenas disminuyó en 4.000 individuos (gráfico 3).

Gráfico 3.
Importancia de la juventud extranjera según subgrupo de edad



Fuente: INE, Explotación del Padrón Municipal.

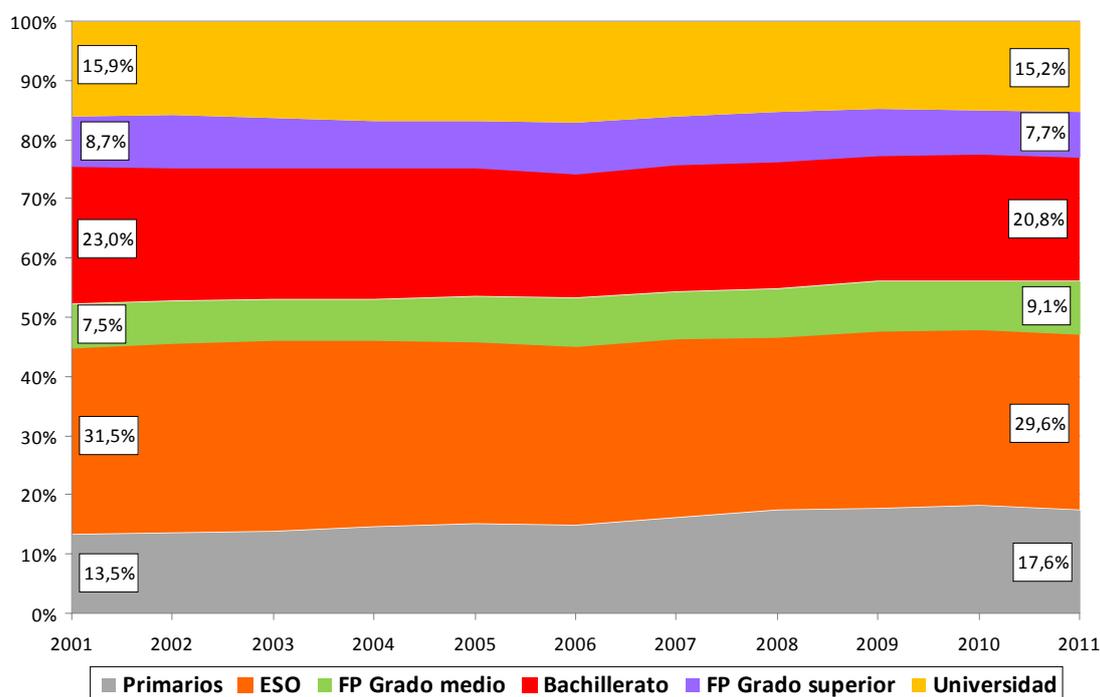
12. Si tomamos como referencia el lugar de nacimiento, en lugar de la nacionalidad, la tasa de inmigrantes en el tramo de 15-19 años es del 15,1%, en el de 20-24 del 20,5% y en el de 25-29 del 24,5% (Avance del Padrón de 1 de enero de 2011).

1.2. Nivel de estudios de la juventud. Evolución en la última década

La evolución a lo largo de la última década (2001-2011), a partir de la plena implantación del sistema surgido de la última gran reforma educativa, permite valorar los cambios ocurridos en el nivel de formación académica de la población joven en España. Los datos recogidos en el gráfico 4 y la tabla 2 muestran las siguientes tendencias:

1. El grupo más numeroso es el que ha completado la educación obligatoria (ESO) sin continuar otra formación; este segmento se mantuvo en torno al 32% de los jóvenes entre 2001-2004 y desde entonces su importancia disminuyó progresivamente (hasta 29,6% en 2011).

Gráfico 4.
Evolución del nivel educativo de la población joven, 2001-2011



Fuente: INE, Encuesta de Población Activa (primer trimestre de cada año).

2. El segundo segmento en importancia cuantitativa es el que ha completado el Bachillerato: su peso disminuyó entre 2001 y 2006 (de 23% a 21,6%), se recuperó ligeramente entre 2007-2010 y volvió a disminuir en 2011.
3. El tercer núcleo es el que cuenta con estudios primarios o no ha logrado completar la ESO; su importancia se ha incrementado continuamente entre 2001 y 2010 (de 13,5% a 18,2%) para retroceder en 2011 (hasta 17,6%).
4. El cuarto contingente es el conformado por quienes han accedido a la enseñanza superior; su importancia se incrementó durante los años de crecimiento económico (2001-2006), se redujo en los primeros años de crisis (2007-2009) y volvió a aumentar desde entonces.
5. El segmento de formación profesional de grado medio perdió terreno en el período 2001-2004 pero desde entonces su importancia se ha acrecentado (de 7% a 9,1%).
6. Por último, los situados en formación profesional de grado superior han seguido una pauta oscilante, con máximos en 2002 y 2006, y mínimos en 2005 y en los dos últimos años (2010-2011).

En síntesis, solo los jóvenes con estudios primarios y los que han cursado formación ocupacional de grado medio han incrementado su importancia a lo largo de la última década; en cambio, ha disminuido la de los segmentos con otros estudios secundarios (ESO y Bachillerato) o postsecundarios (FP de grado superior y universitarios). Esta dinámica sugiere una tendencia a la descalificación académica, más acelerada en el período de auge económico (hasta 2007) y algo más moderada durante los años de recesión.

La proporción de varones es significativamente mayor en el grupo de estudios primarios y en el de enseñanza secundaria obligatoria; las proporciones de ambos sexos son similares en la formación profesional, de ciclos medios o superiores, en tanto que las mujeres se concentran más que los hombres en los niveles universitarios y de Bachillerato. En suma, hay mayor proporción de mujeres en los niveles superiores del sistema educativo, y más hombres en sus escalones inferiores (tabla 2).

Tabla 2.
Evolución del nivel educativo de la juventud según sexo, 2001-2011
(porcentaje vertical)

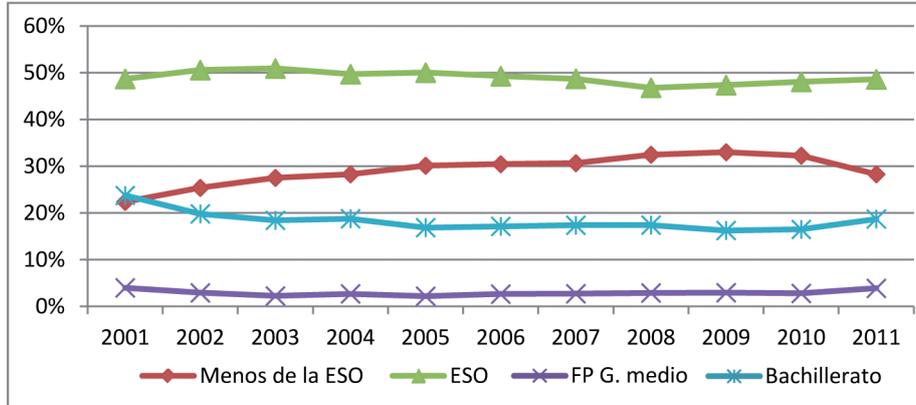
Nivel de estudios	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Ambos sexos											
Primarios	13,5	13,7	14,0	14,6	15,2	15,0	16,3	17,6	17,9	18,2	17,6
ESO	31,5	32,0	32,0	31,5	30,7	30,2	30,0	29,1	29,9	29,7	29,6
FP Grado medio	7,5	7,1	6,9	7,0	7,8	8,2	8,1	8,3	8,5	8,4	9,1
Bachillerato	23,0	22,4	22,2	22,0	21,6	20,9	21,5	21,4	21,1	21,2	20,8
FP Grado superior	8,7	9,0	8,4	8,1	7,9	8,7	8,2	8,3	8,0	7,6	7,7
Universidad	15,9	15,7	16,3	16,7	16,9	17,0	15,9	15,3	14,6	15,0	15,2
Hombres											
Primarios	15,4	15,5	16,4	17,0	17,6	18,0	18,9	20,1	20,9	21,3	20,7
ESO	34,2	35,0	34,7	34,4	33,2	32,7	32,3	31,4	32,5	32,1	32,0
FP Grado medio	7,9	7,4	6,9	7,0	7,6	8,4	8,2	8,7	8,3	8,3	9,2
Bachillerato	21,1	20,8	20,5	20,5	20,3	18,9	20,1	19,9	19,1	19,8	19,3
FP Grado superior	8,7	9,0	8,5	8,1	8,2	8,8	8,8	8,5	8,1	7,3	7,9
Universidad	12,6	12,2	12,9	13,0	13,1	13,2	11,8	11,4	11,1	11,1	10,9
Mujeres											
Primarios	11,4	11,7	11,5	12,2	12,7	12,0	13,6	15,0	14,7	14,9	14,4
ESO	28,6	28,9	29,3	28,5	28,0	27,5	27,5	26,7	27,2	27,2	27,0
FP Grado medio	7,1	6,8	6,9	7,0	7,9	8,0	7,9	7,8	8,7	8,4	9,0
Bachillerato	24,9	24,1	24,0	23,7	22,9	23,0	23,1	23,0	23,3	22,7	22,4
FP Grado superior	8,7	9,0	8,4	8,1	7,7	8,5	7,6	8,0	7,8	7,8	7,5
Universidad	19,2	19,4	19,9	20,6	20,8	21,0	20,2	19,5	18,2	19,1	19,6

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa (primer trimestre de cada año).

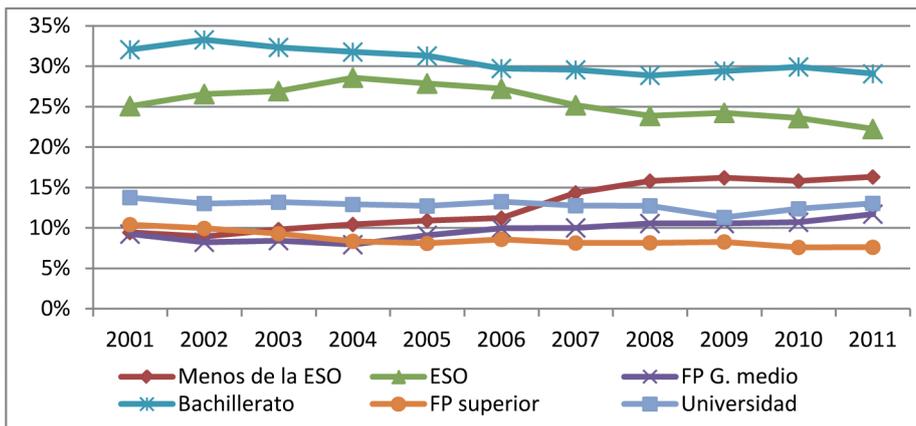
Las diferencias entre las tres cohortes que venimos estudiando quedan reflejadas en el gráfico 5 y presentan algunos matices de importancia que comentamos continuación.

Gráfico 5.
Nivel de estudios según grupo de edad, 2001-2011

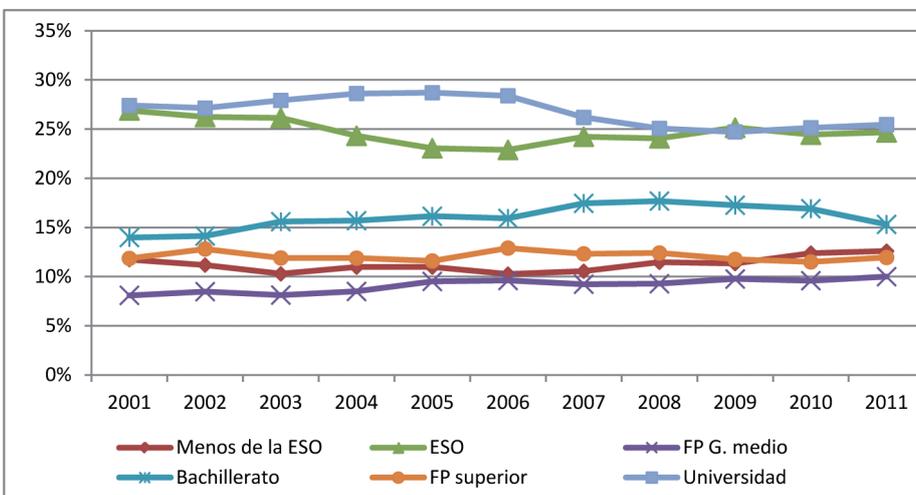
POBLACIÓN DE 15 A 19 AÑOS



POBLACIÓN DE 20 A 24 AÑOS



POBLACIÓN DE 25 A 29 AÑOS



El tramo comprendido entre 15 y 19 años muestra un claro predominio de personas que han completado la ESO (en torno al 50% del total), seguidas por las que cuentan con estudios primarios o que no terminaron la ESO (que aumentaron del 22,4% al 33% entre 2001-2009 y cayeron hasta el 28,3% en 2011); a continuación los que han completado el Bachillerato (que experimentaron un retroceso del 23,8% al 16,3% entre 2001-2009 y subieron hasta 18,7% en 2011); finalmente los que cuentan con estudios ocupacionales de grado medio disminuyeron en el período 2001-2005 (de 4% a 2,5%) para recuperar posiciones entre 2005 y 2011 (3,9%). Por tanto, hasta 2009 se registró un avance del segmento menos escolarizado (menos de la ESO) en desmedro de los que acabaron ESO y Bachillerato; en cambio, en los últimos años de la crisis esta tendencia se revirtió parcialmente (caída del grupo con estudios primarios y crecimiento de los demás, en especial el Bachillerato).

En el grupo comprendido entre 20 y 24 años destacan dos segmentos. En primer lugar el que ha completado Bachillerato (que retrocedió de 33,3% a 28,9% entre 2002-2008, recuperándose hasta 29,1% en 2011), seguido por el que ha concluido la ESO (que ganó importancia hasta alcanzar el 28,6% en 2004; desde entonces ha caído hasta el 22,2% en 2011). Más atrás aparece el colectivo que no finalizó la ESO, grupo que ha incrementado su importancia de forma continua (9,4% en 2001, 16,3% en 2011). A continuación los que han completado niveles universitarios (en torno al 13%) y los de FP de grado medio (incremento de 8,2% a 11,7% entre 2002 y 2011). El último escalón lo ocupan los graduados en FP de grado superior, grupo que ha perdido peso de forma continua (10,4% en 2001, 7,6% en 2011). En suma, a partir de 2007 (fin del ciclo económico expansivo) se registra un incremento de los segmentos con estudios inferiores a la ESO y FP media, en desmedro de los que completaron la ESO y la FP superior, en tanto que se mantuvo el porcentaje de estudiantes universitarios y bachilleres.

En la cohorte juvenil de más edad (25 a 29 años) destacan los universitarios y los graduados en ESO (cada uno agrupa en torno a un 25% del conjunto). En el período 2001-2006 se produjo un retroceso de la ESO (de 26,9% a 22,9%) y un avance de los universitarios (de 27,4% a 28,4%), pero en los años posteriores la dinámica se revirtió hasta casi igualar a ambos grupos (25,5% universitarios, 24,7% ESO). El tercer grupo en importancia es el de los bachilleres, que ganaron importancia hasta 2008 (de 14% a 17,7%) y la perdieron en años posteriores (15,3% en 2011). A continuación figuran quienes no superan el nivel primario, cuya evolución es la opuesta: retrocedieron lentamente hasta 2006 (de 11,7% a 10,3%) y ganaron peso durante la crisis (hasta 12,6% en 2011). Por tanto, la crisis ha supuesto un mayor peso de las personas con estudios primarios y ESO paralelo a un retroceso de bachilleres y personas con estudios superiores.

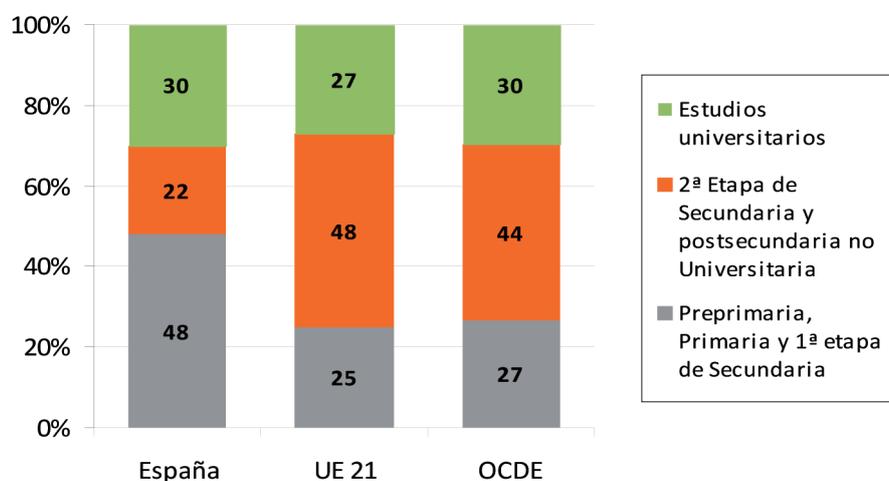
En síntesis, en la reciente etapa de crisis ha mejorado el nivel de estudios de la cohorte entre 15 y 19 años y se ha deteriorado el de la población joven con 20 o más años.

Los estudios de los jóvenes en relación a la población adulta

Si se comparan los niveles de formación alcanzados por la población adulta (25-64 años) en los países de la Unión Europea y de la OCDE, el bloque con estudios superiores en España es similar. Sin embargo, resulta sorprendente que mientras en la mayoría de los países el bloque mayor está constituido por quienes tienen estudios intermedios (segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no universitaria) en España ese sector es el más reducido. Por el contrario, el bloque con menor nivel educativo (hasta la ESO) es el más pequeño en la mayoría de países y en España el más elevado (ver gráfico 6). De los 27 países de la Unión Europea, la población adulta española (25-64 años) que había terminado estudios equivalentes a la enseñanza secundaria obligatoria era del 51,5%, 20 puntos por debajo de la media comunitaria (72%) y solo por delante de Portugal y Malta¹³.

13. EURYDICE España-REDIE (2011). *La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas* (pág. 9). Madrid: Ministerio de Educación.

Gráfico 6.
Nivel académico de la población en España, la UE y la OCDE
(25-64 años, 2009)



Fuente: *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011, Informe español*. Ministerio de Educación, 2011, pág. 21. Elaboración propia (de la UE solo se incluyen los 21 países que son miembros de la OCDE).

En una perspectiva temporal más amplia, el nivel de estudios de la población adulta española ha mejorado continuamente en el último medio siglo. Así, si comparamos el nivel de la población que en 2009 tenía entre 16 y 34 años con el alcanzado por sus progenitores, se observa que la proporción de personas que solo tenía estudios primarios bajó del 35,8% en la generación anterior al 10,6% en la juventud actual; en el extremo opuesto, el porcentaje de titulados universitario creció del 15,4% al 19,3%. Casi la mitad (49,4%) de los jóvenes superaba la formación de la generación anterior, la cuarta parte (24,9%) se mantenía en el mismo nivel (cifras de la diagonal de la tabla 3, resaltadas en gris) mientras que un segmento de igual magnitud (25,7%) no llega a alcanzar la formación de sus padres¹⁴. En definitiva, en torno a la mitad de los jóvenes logra una movilidad ascendente en la escala formativa, pero una cuarta parte experimenta un proceso en el sentido opuesto.

Tabla 3.
Personas entre 16 y 34 años, según el nivel de estudios propio y el alcanzado por el padre o la madre (porcentaje sobre el total)

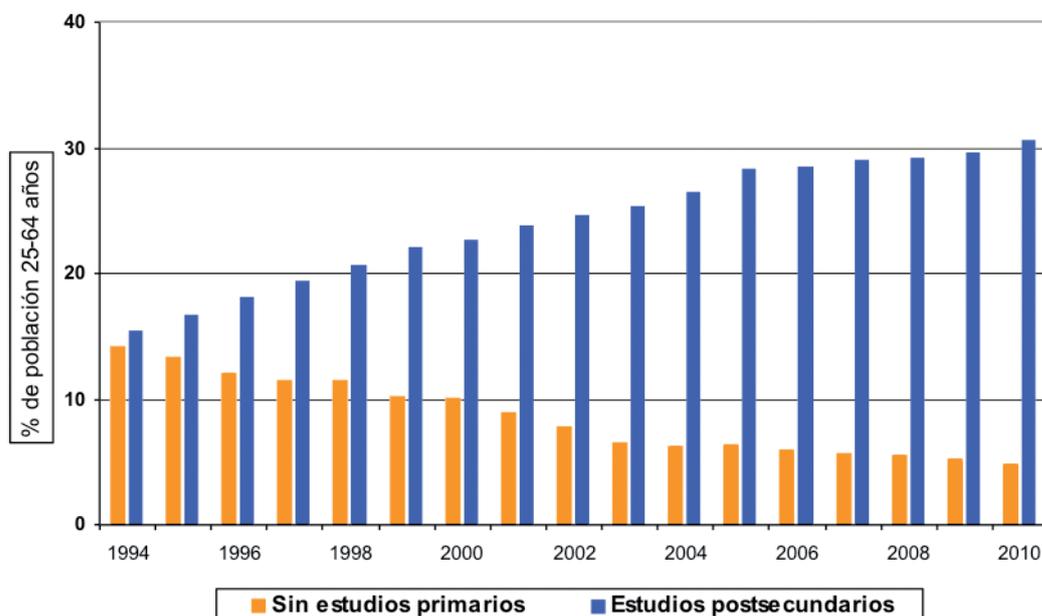
Nivel padre/ madre	Nivel educativo de la persona joven (16-34 años)						
	TOTAL	Primarios	ESO	Bachillerato	FP C. M.	FP C. S.	Universitarios
TOTAL	100,0	10,6	31,4	19,0	9,6	10,1	19,3
Primarios	35,8	5,8	13,5	4,9	3,7	3,8	4,0
ESO	21,9	2,1	8,1	3,3	2,7	2,5	3,3
Bachillerato	10,4	0,7	2,6	3,0	0,7	1,0	2,4
FP CM	7,5	0,4	2,0	1,6	1,0	0,9	1,6
FP CS	4,8	0,3	1,4	1,0	0,5	0,6	1,0
Universitarios	15,4	0,5	2,5	4,2	0,6	1,0	6,5
N.S.	4,2	0,8	1,4	0,9	0,5	0,2	0,5

Fuente: INE, EPA 2009, *Módulo Incorporación de los jóvenes al mercado laboral*, elaboración propia.

14. La mayoría son hijos de bachilleres que apenas completan la ESO o han estudiado algún módulo de Formación Profesional.

La proporción de personas adultas (25-64 años) en el conjunto de España que ha terminado estudios postsecundarios ha crecido de manera ininterrumpida desde mediados de los años noventa, en paralelo con una paulatina reducción de quienes no han terminado los estudios primarios (ver gráfico 7). La continua mejora de estos dos indicadores del nivel académico de la población (el más y el menos cualificado) parece contradecir la tendencia a la descualificación de los jóvenes estudiantes en la última década. Sin embargo, las tendencias del gráfico se explican por las salidas que se producen cada año de personas con más de 64 años, cuyo nivel de estudios era mucho más bajo.

Gráfico 7.
Evolución de las personas adultas sin estudios y con estudios postsecundarios, 1994-2010 (población entre 25 y 64 años)



Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Población Activa.

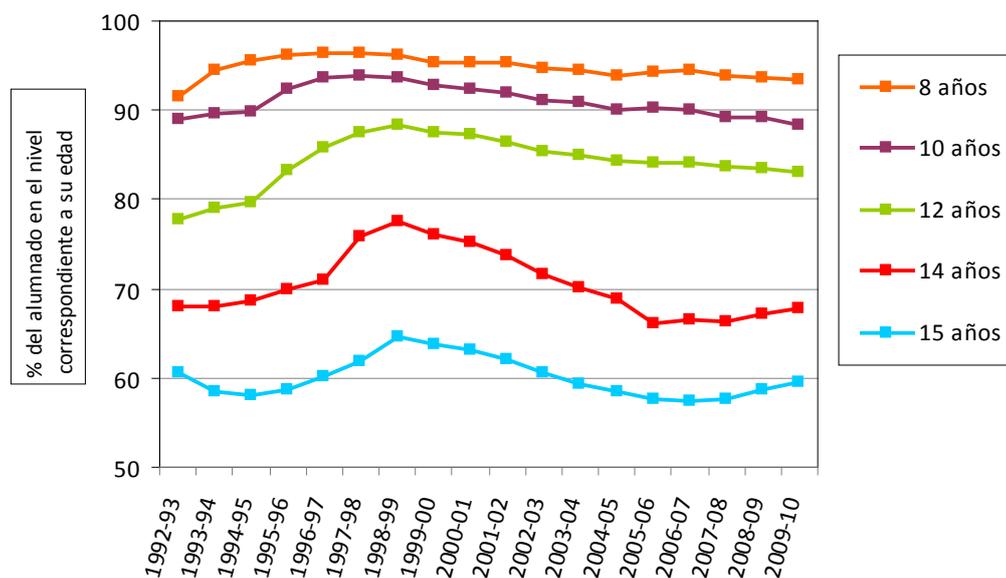
1.3. Resultados académicos. Retraso y abandono escolar

En este apartado se recogen diversos indicadores relacionados con los itinerarios de éxito o fracaso escolar: repetición de cursos, proporción de personas entre 20 y 24 años que ha completado la educación secundaria, evaluación de competencias de los informes PISA-OCDE y tasas de abandono escolar temprano.

Tasas de idoneidad (repetición de cursos)

El concepto tasa de idoneidad remite al porcentaje de alumnos de determinada edad que están escolarizados en el curso que corresponde teóricamente a dicha edad, o en uno superior. Por tanto, dicha tasa mide el porcentaje de alumnado que “cumple adecuadamente”, desde el punto de vista de la promoción de cursos, con el currículo diseñado por el sistema educativo. En cambio, quienes no lo cumplen sufren algún tipo de retraso escolar.

Gráfico 8.
Tasas de idoneidad escolar según edad



Fuente: MECD, Enseñanzas no universitarias. Series de alumnado matriculado.

Los datos publicados por el Ministerio de Educación (ver gráfico 8) indican que a mayor edad más retraso escolar. La edad teórica de finalización de la educación primaria son los 12 años. En ese momento el 17% del alumnado sufre algún retraso (las cifras descendieron de forma importante entre los cursos 92-93 y 98-99 (de 22,2% a 11,6%), pero desde entonces se incrementan de manera progresiva¹⁵. Los niveles de retraso se van incrementando a lo largo de la secundaria obligatoria (ESO): a los 14 años afectan al 32,2% del alumnado y a los 15 al 40,4%. Sin embargo, en estas edades la evolución presenta una inflexión importante: el empeoramiento de las tasas de idoneidad se detuvo en el curso 2005-2006 (para los alumnos de 14 años) y en el 2006-2007 (para los de 15 años); en los últimos cursos se ha registrado una recuperación de las mismas. Según datos de EUROSTAT correspondientes a 2009, la proporción de alumnado repetidor en España a los 15 años era la más elevada de todos los países de la Unión y tres veces superior a la media europea¹⁶.

Otro dato de retraso escolar es el de la población que continúa cursando ESO más allá de la edad teórica de finalización de esta etapa. En esa circunstancia se encuentra más de un tercio de la población de 16 años, por encima del 10% de la que ha cumplido 17 años y el 1% de la que tiene 18 años. Además, en los últimos cursos se han incrementado los porcentajes de quienes tienen 17 y 18 años (tabla 4). Estos datos admiten una doble lectura: negativa, por un lado, en cuanto a que tiende a crecer el volumen de alumnos con retraso en la etapa de secundaria obligatoria; positiva, por otro, en la medida en que dicho incremento responde a una “vuelta a las aulas” de una parte de la juventud que las abandonó en años anteriores, durante el ciclo económico expansivo.

15. En una tercera parte de los países europeos no se permite repetir curso en la enseñanza primaria. Ver EACEA/EURYDICE (2009). *Key data on education in Europe 2009* (págs. 231-233). Bruselas: Audiovisual and Culture Executive Agency.

16. EACEA/EURYDICE (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas* (pág. 54). Madrid: Ministerio de Educación.

Tabla 4.

Alumnos cursando ESO después de los 15 años, según curso académico y edad (porcentaje)

Curso	16 años	17 años	18 años
1999-00	34,8	12,3	1,6
2000-01	34,7	11,6	1,2
2001-02	34,7	10,8	1,1
2002-03	35,3	11,0	0,9
2003-04	35,6	11,2	0,8
2004-05	34,4	11,4	0,8
2005-06	34,6	11,8	1,1
2006-07	34,3	12,1	1,1
2007-08	34,9	11,7	1,0
2008-09	35,0	12,2	1,1
2009-10	34,2	12,4	1,2

Fuente: MECD, Tasas netas de escolarización por edad.

Tanto la repetición de curso como el abandono escolar guardan una notable correlación con la extracción social del alumnado. Así, un estudio de la situación escolar de las personas de 16 años, recogidas por la EPA en el primer trimestre de los años comprendidos entre 2005 y 2008, dio como resultado que el 45% estaba escolarizado en Bachillerato, el 6% en ciclos profesionales, el 33% repitiendo algún curso de la ESO y el 16% fuera de la escuela. Estos resultados diferían sustancialmente dependiendo de la clase social de los padres: el porcentaje de repetidores entre los hijos de trabajadores no cualificados (39%) casi duplica el de los vástagos de profesionales y directivos (22%); mientras que el volumen de abandonos entre los primeros (17%) triplica al de los segundos (6%)¹⁷.

Otros estudios empíricos apuntan como una constante la correlación entre los indicadores de retraso o abandono escolar y el estatus de las familias. Así, a mediados de los años ochenta del siglo pasado Fernández de Castro registraba que “la casi totalidad de las salidas o desescolarizaciones corresponde a alumnos pertenecientes a las familias cuyas características socioeconómicas eran obreras o de propietarios o empresarios sin asalariados (obreros independientes y campesinos familiares)”¹⁸. Más recientemente, diversos estudios de Calero demuestran que “la clase social destaca como un condicionante muy fuerte de las posibilidades educativas de los hijos y las hijas. (...) Las desigualdades educativas tienen un fuerte carácter inercial: se transmiten de una generación a otra y se reproducen, en ocasiones de forma ampliada, a lo largo del ciclo vital”¹⁹. No obstante, se producen también trayectorias inversas, de jóvenes de clases medias-altas que fracasan y viceversa, así como familias de bajo nivel económico cuyas metas educativas son más ambiciosas que las de algunas de nivel económico elevado.

Personas que han completado Educación Secundaria

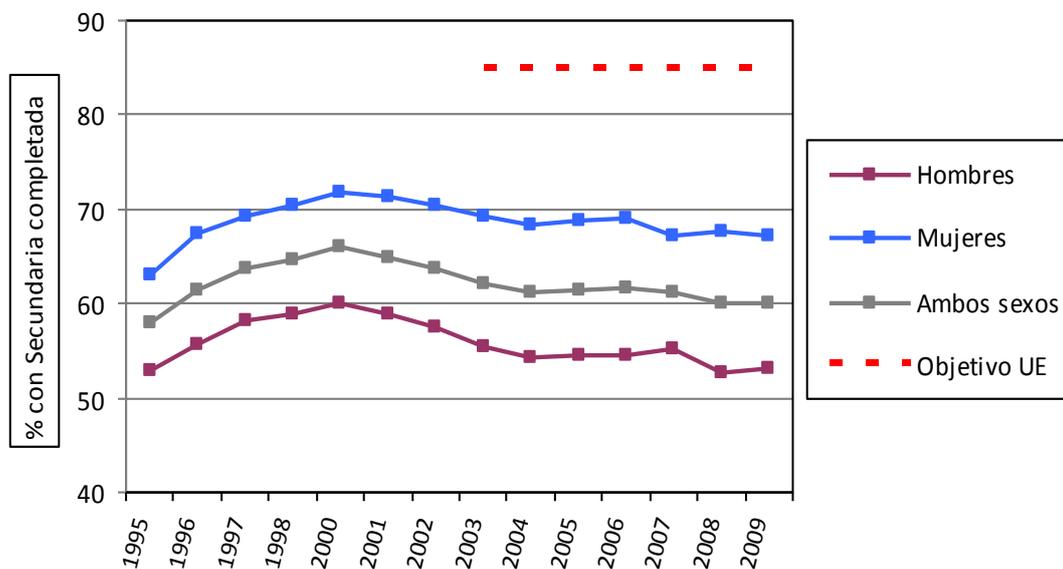
Otro indicador de importancia para caracterizar la situación educativa de la población joven es el porcentaje de personas de 20 a 24 años que ha completado algún tramo de educación secundaria postobligatoria (Bachillerato, ciclos medios de formación profesional o equivalentes). La estrategia europea establecida en la Cumbre de Lisboa se planteó alcanzar el 85% en el año 2010. Los datos correspondientes a España muestran (gráfico 9) que estamos lejos de cumplir dicho objetivo, en particular desde 2001, año a partir del que las tasas muestran una tendencia descendente.

17. BERNARDI, F. y REQUENA, M. (2010). “Inequality in Educational Transitions: the Case of Post-compulsory Education in Spain”, en *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas* (pág. 100).

18. FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y otros (1986). *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias* (pág. 131). Madrid: CIDE.

19. CALERO, J. (dir.) (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español* (págs. 175 y 180). Madrid: CIDE. Ver también CALERO, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: CIDE.

Gráfico 9.
Población de 20 a 24 años que ha completado Secundaria postobligatoria (1995-2009)



Fuente: INE, EPA, elaborado en MECD, *Las cifras de la educación en España*, varios años.

Durante el ciclo 1995-2000 la tendencia del indicador fue positiva (de 58% a 66%), pero desde entonces las cifras disminuyen continuamente (hasta el 60% en el primer semestre de 2011). Si en 2000 el diferencial respecto al objetivo europeo era de 19 puntos porcentuales, en 2011 asciende hasta los 25.

Las diferencias por sexo muestran, nuevamente, una mejor posición relativa de las mujeres. La evolución de ambos grupos supuso un incremento de la brecha en función del sexo entre 1995 y 2006 (de 10,2 a 14,4 puntos porcentuales), seguido de un moderado decrecimiento hasta 2011 (14 puntos). En definitiva, tanto durante el ciclo económico expansivo (2001-07) como durante los años de crisis se ha registrado un descenso en el nivel de formación de esta población juvenil y un incremento de las diferencias mujeres/hombres, en perjuicio de estos últimos.

También existen importantes diferencias entre comunidades autónomas, tal como muestran los resultados de los años 2000, 2004 y 2009 según las cifras publicadas por el Ministerio de Educación (ver tabla 5). Como se ha señalado, la tendencia en el conjunto del país es de deterioro continuo del indicador, aunque con más fuerza en el período 2000-2004 (de 66% a 61,2%) que en el 2004-2009 (de 61,2% a 60%). Tomando como referencia esta pauta podemos identificar cuatro bloques regionales: 1) las comunidades que siguen la misma tendencia general: Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Madrid, Comunidad Valenciana, País Vasco y Melilla; 2) las que retroceden durante 2000-2004 pero recuperan posiciones en 2009: Andalucía, Asturias, Cataluña, Murcia, Navarra y La Rioja; 3) con la dinámica contraria (mejora en el primer ciclo y retroceso a continuación) Galicia; y 4) las que mejoran continuamente durante todo el período: Canarias y Extremadura, acompañadas por Ceuta.

Tabla 5.
Población de 20 a 24 años que ha completado Educación secundaria postobligatoria, según sexo y comunidad autónoma (2000-2009)

Comunidad autónoma	TOTAL			HOMBRES			MUJERES		
	2000	2004	2009	2000	2004	2009	2000	2004	2009
TOTAL	66,0	61,2	60,0	60,1	54,4	53,1	71,9	68,4	67,1
Andalucía	58,4	52,8	53,0	53,1	47,1	45,1	63,8	58,8	61,2
Aragón	75,0	70,1	68,7	69,7	59,6	62,9	80,5	81,3	74,9
Asturias	71,6	66,9	70,8	64,0	59,2	66,2	79,3	74,9	75,6
Baleares	51,1	51,1	46,5	41,0	41,5	40,4	61,2	61,1	52,8
Canarias	55,8	58,4	57,1	48,5	51,6	48,7	63,0	65,3	65,5
Cantabria	70,9	67,0	65,3	62,0	60,8	55,6	79,9	73,6	75,2
Castilla y León	70,3	70,2	66,0	62,3	61,9	58,8	78,4	79,0	73,6
Castilla-La Mancha	59,0	55,6	55,0	52,6	47,5	46,9	65,6	64,4	63,6
Cataluña	67,8	59,4	61,4	62,0	53,6	55,5	73,9	65,5	67,6
Comunidad Valenciana	62,3	58,6	56,7	56,3	49,9	49,7	68,3	67,7	64,0
Extremadura	51,8	51,9	52,9	42,8	40,7	45,7	61,0	63,8	60,7
Galicia	65,0	68,8	63,4	57,8	59,4	55,5	72,3	78,5	71,4
Madrid	77,9	68,6	66,1	75,4	63,9	59,9	80,4	73,3	72,4
Murcia	57,2	51,7	54,1	49,6	44,1	49,5	65,2	59,8	59,1
Navarra	82,3	73,7	74,4	79,7	65,5	74,5	85,1	82,3	74,2
País Vasco	81,5	81,5	76,9	75,7	77,7	69,3	87,6	85,5	84,7
La Rioja	70,7	59,8	61,4	65,3	50,3	57,0	76,4	69,9	66,0
Ceuta *	51,4		54,3	43,3		49,4	60,9		59,5
Melilla *	54,9	50,6	45,9	52,0	47,6	35,7	57,9	52,9	58,1

(*) En 2004 el dato de Ceuta y Melilla corresponde a las dos ciudades conjuntamente.

Fuente: INE, EPA, elaborado por MECD, *Las cifras de la educación en España. 2011*.

Los datos de comunidades con baja población deben tomarse con precaución, debido a la existencia de un importante margen de error.

Tomando como referencias los valores absolutos de la tabla, se establece un ranking en el que las mejores posiciones corresponden a País Vasco, Navarra y Asturias (70% o más), seguidas por Aragón, Madrid, Castilla y León y Cantabria (65 a 69%). En las posiciones de cola aparecen Baleares y Melilla (46%), Extremadura, Andalucía, Murcia y Ceuta (53-54%).

Evaluación de competencias en los informes PISA (2000-2009)

El Programa de Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE proporciona resultados globales y niveles de rendimiento a los 15 años en tres competencias básicas: comprensión lectora, matemáticas y ciencias. También analiza la relación entre los resultados escolares y distintos factores asociados: los contextos sociales, económicos y culturales; las circunstancias individuales del alumnado; y la organización y funcionamiento de los centros. Además, ofrece un análisis de las tendencias registradas entre 2000 y 2009.

El resultado global para España de las tres competencias analizadas varía entre los 480 y los 493 puntos entre 2000 a 2009, siempre por debajo del promedio de la OCDE, que ha oscilado entre 493 y 510 puntos (ver tabla 6). Las diferencias con el conjunto de la OCDE han disminuido durante el período 2006-2009 en comprensión lectora y en matemáticas; en cambio, se ha registrado un leve retroceso relativo en ciencias, debido a un estancamiento en España y a una ligera mejoría en la OCDE.

Tabla 6.
Evolución de los resultados globales PISA en las tres competencias
(lectura, matemáticas y ciencias), 2000-2009

		2000	2003	2006	2009
Lectura	OCDE	500	493	492	493
	España	493	481	461	481
	% España/OCDE	98,6	97,6	93,7	97,6
Matemáticas	OCDE		500	498	496
	España		485	480	483
	% España/OCDE		97,0	96,4	97,4
Ciencias	OCDE			500	501
	España			488	488
	% España/OCDE			97,6	97,4

Fuente: Instituto de Evaluación, *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español (PISA 2009)*, Ministerio de educación, Madrid, 2010, pág. 154.

La muy elevada tasa de alumnado repetidor existente en España (máxima de los 27 países comunitarios) influye mucho en los bajos resultados en relación al promedio de la OCDE. Si la comparación se establece a partir del alumnado de 4º de la ESO que no ha repetido curso, el resultado para España se sitúa en torno a los 520 puntos, cifra equivalente a la de los países europeos o americanos con mejores resultados.

Tanto en el conjunto de la OCDE como en España las chicas obtienen mejores resultados en comprensión lectora y los varones en matemáticas; en competencias científicas ambos sexos registran resultados parecidos.

El factor más determinante del rendimiento académico en todos los países es el nivel socioeconómico y cultural de los padres y, muy especialmente, el nivel de estudios de la madre²⁰. No obstante, la diferencia de resultados según la clase social de los padres es menor en España que en el promedio de la OCDE. En los niveles socioeconómicos más modestos el alumnado español obtiene mejores resultados que el promedio internacional; sin embargo, en los niveles más elevados los resultados españoles son más modestos que los de la OCDE.

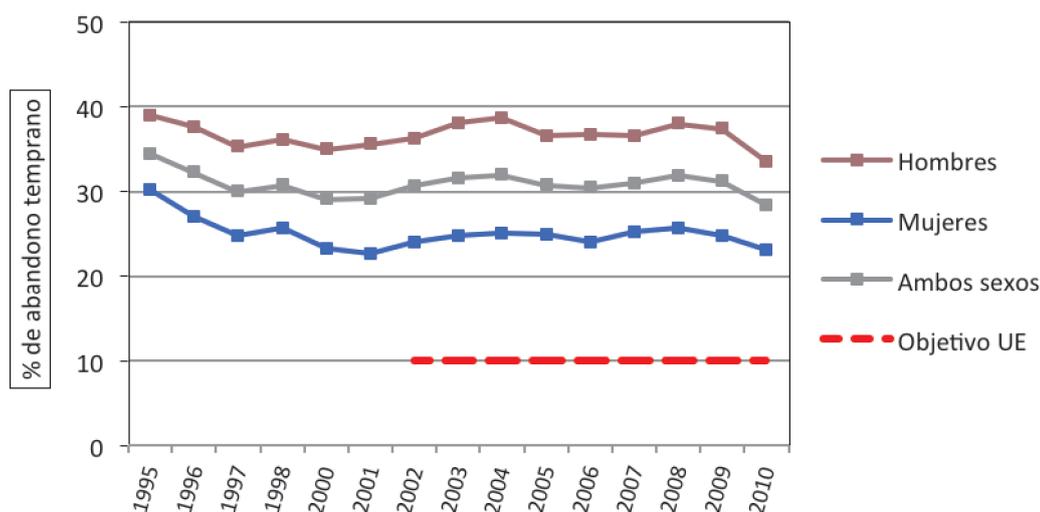
Con respecto a la variación de resultados en función de los centros escolares o las regiones, España obtiene resultados bastante satisfactorios. En el conjunto de la OCDE la variación global que se produce en los resultados del alumnado entre unos centros y otros es notablemente menor a la que se produce dentro de los centros. El país con una variabilidad de resultados menor entre centros es Finlandia; le siguen de cerca España, Suecia y Canadá. En cuanto a la variación entre comunidades autónomas, solo explica el 3% de la varianza.

20. MAESTRO, C. (2006). "La participación de España en PISA", en *Revista de Educación*, número extraordinario dedicado a las evaluaciones de PISA, págs. 313-336.

Abandono educativo temprano

Se entiende que el abandono educativo temprano afecta a la población comprendida entre 18 y 24 años (mayores de edad, aún en edad formativa pero posterior a la terminación teórica de la secundaria, y exentos de escolarización obligatoria) que no ha completado estudios secundarios no obligatorios (Bachillerato, ciclos medios) y que no cursa ningún tipo de estudios (formales o informales). El concepto hace referencia a personas que han “abandonado” el sistema educativo al completar a la secundaria obligatoria (ESO), o en períodos anteriores.

Gráfico 10.
Abandono educativo temprano según sexo, 2000-2010



Fuente: INE, EPA, elaborado en MECD, *Las cifras de la educación en España*, varios años.

En la llamada Cumbre de Lisboa la Unión Europea se fijó como objetivo para el año 2010 reducir al 10% la tasa de abandono temprano. Los resultados disponibles muestran que en el conjunto de España el problema se agravó entre el año 2000 y el 2004, pasando del 29,1% al 32% de la población de estas edades; en cambio mejoró en 2009 y sobre todo en 2010 (28,4%), tras un período de incremento en 2007-2008 (31,9%). Estas cifras globales ocultan importantes diferencias en función del sexo (ver gráfico 10): el abandono es mucho mayor entre los varones (llegó al 38,7% en 2004 y descendió al 33,5% en 2010) que en el caso de las mujeres (25,1% y 23,1%, respectivamente). Las diferencias entre sexos se incrementaron en el período 2000-2004 (de 12,4 a 13,6 puntos porcentuales) y se redujeron en el ciclo 2004-2010 (hasta 10,4).

Tabla 7.

Abandono educativo temprano. Población entre 18-24 años que no ha completado la secundaria postobligatoria y no cursa estudios, según comunidades autónomas (2000-2010)

Comunidad autónoma	TOTAL			HOMBRES			MUJERES		
	2000	2004	2010	2000	2004	2010	2000	2004	2010
TOTAL	29,1	32,0	28,4	35,6	38,7	33,5	23,2	25,1	23,1
Andalucía	35,5	39,2	34,7	41,4	45,3	40,3	29,5	32,7	28,7
Aragón	21,9	23,5	23,7	25,7	31,3	27,1	18,0	15,3	20,3
Asturias	21,8	26,3	22,3	28,2	31,4	26,6	15,5	21,2	17,9
Baleares	42,0	42,5	38,7	51,7	49,8	42,6	32,3	34,6	30,7
Canarias	34,1	33,5	30,4	40,4	39,7	37,0	27,9	27,1	23,5
Cantabria	22,8	26,3	23,9	28,7	32,2	30,1	16,7	20,1	17,4
Castilla y León	21,6	23,3	23,3	29,5	29,4	27,3	13,5	16,9	19,2
Castilla-La Mancha	35,8	37,0	33,2	42,8	45,5	42,7	28,6	27,6	23,0
Cataluña	29,1	34,0	29,0	34,7	40,5	34,6	23,3	27,1	23,2
Comunidad Valenciana	32,7	35,6	29,2	38,9	44,2	33,3	26,6	26,7	25,0
Extremadura	41,0	39,7	31,7	48,9	49,3	38,5	33,2	29,8	24,3
Galicia	29,2	24,3	23,1	37,3	32,4	27,8	21,1	15,7	18,3
Madrid	19,6	25,4	22,3	22,9	29,9	26,3	16,2	20,6	18,4
Murcia	39,2	42,8	35,5	46,8	50,0	40,0	31,1	34,9	30,6
Navarra	16,4	21,2	16,8	19,8	30,0	23,4	12,7	12,3	10,1
País Vasco	14,7	13,4	12,6	19,8	18,2	13,3	9,5	8,4	11,9
La Rioja	26,1	35,0	28,1	29,4	42,7	28,4	22,6	26,4	27,7
Ceuta-Melilla	37,5	41,3	40,7	43,2	46,5	45,9	31,3	36,1	35,6

Fuente: INE, EPA, elaborado por MECD, *Las cifras de la educación en España. 2011*.

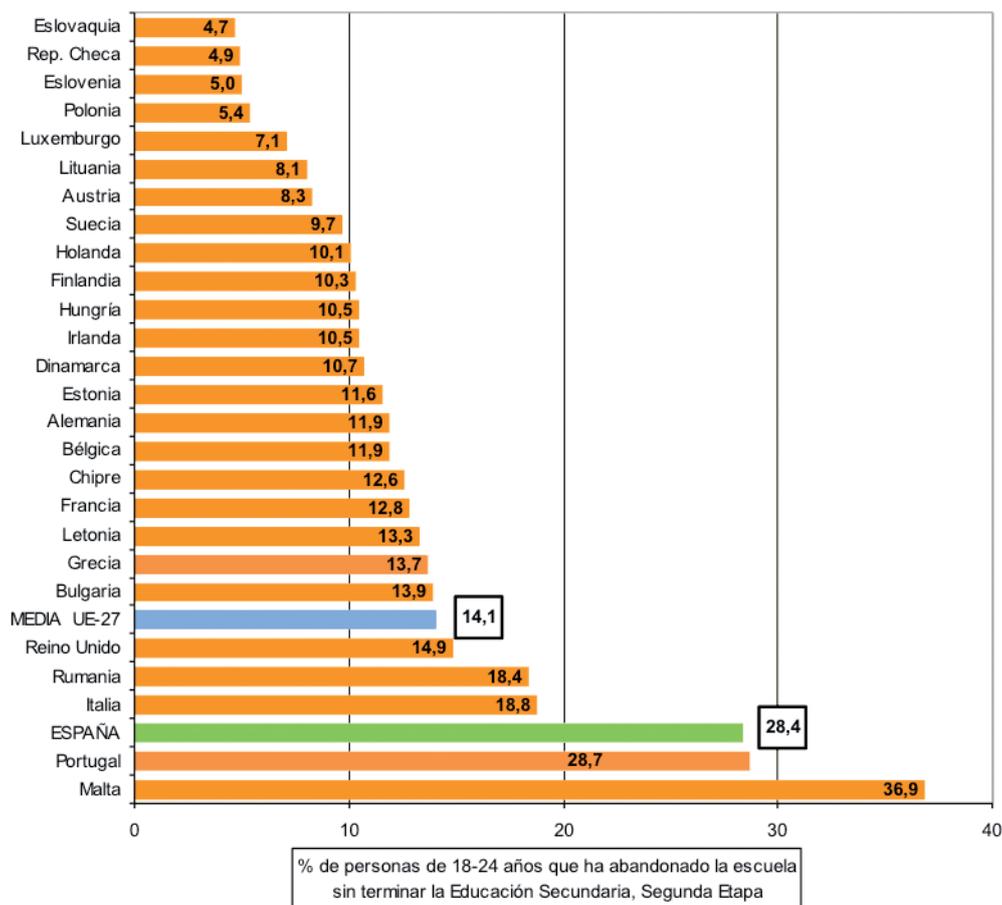
Los datos de comunidades con baja población deben tomarse con precaución, debido a la existencia de un importante margen de error.

También en este caso encontramos significativas diferencias entre distintos territorios autonómicos (ver tabla 7). En líneas generales pueden distinguirse tres bloques según la evolución experimentada entre 2000 y 2010: 1) las regiones que reproducen la tendencia general (empeoramiento hasta 2004, mejora en 2010): Baleares, Andalucía, Murcia, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Madrid, La Rioja, Cataluña, Cantabria, Asturias, Navarra, además de Ceuta y Melilla; 2) las que han experimentado una mejora continua: Extremadura, Canarias, Galicia y el País Vasco; 3) y las que han sufrido un deterioro progresivo: Aragón y Castilla y León.

Los mayores niveles de abandono temprano corresponden a Ceuta y Melilla, Baleares y Murcia, con tasas entre el 35% y el 40%. En el extremo contrario, con porcentajes inferiores al 20% destacan el País Vasco y Navarra. En posiciones intermedias encontramos otros dos grupos: por debajo de la media nacional (28,4%) están La Rioja, Cantabria, Aragón, Castilla y León, Galicia, Asturias y Madrid; y con valores superiores a la media Cataluña, Comunidad Valenciana, Canarias, Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía. En definitiva, los mejores registros se encuentran en la mitad norte de la península (exceptuando Cataluña).

En el contexto de la Unión Europea, España destaca por ser el país con mayor tasa de abandono educativo temprano de sus jóvenes, después de Malta y Portugal (ver gráfico 11). Este dato se corresponde con la baja proporción existente en España de personas adultas con estudios de nivel secundario, tal como hemos mostrado en el gráfico 6.

Gráfico 11.
Abandono educativo temprano de la juventud en la UE-27 (2010)



Fuente: Eurostat, elaboración propia.

1.4. Situación escolar de algunas minorías: población gitana, inmigrantes y personas con discapacidad

Tanto el nivel de estudios de las personas adultas como la situación escolar de la juventud presentan diferencias significativas en sectores concretos de la población, tales como el colectivo gitano, las personas con discapacidad o la inmigración. Se trata de colectivos que tienen una notable presencia en los discursos juveniles y sobre los que conviene conocer los principales parámetros demográficos y educativos, razón por la que recogemos a continuación una breve semblanza de cada uno de ellos.

Población gitana

La comunidad gitana es la minoría étnica que más ha padecido tradicionalmente en España problemas de segregación racial y exclusión social. Su número se estima en torno a 650.000 personas, repartidas por toda la geografía pero sobre todo en Andalucía (38% del conjunto), Madrid (11%), Cataluña (10%) y la Comunidad Valenciana (9%). Su promedio de edad es sensiblemente inferior (27,6 años en 2005) que el del conjunto de la población (39,5 años según el Censo de 2001)²¹.

Dos encuestas de ámbito estatal, realizados por la Fundación Secretariado Gitano (2005) y por el CIS (2006), ofrecen resultados muy convergentes y permiten describir la situación del colectivo en el

21. Datos aportados por la Fundación Secretariado Gitano a partir de diversos estudios.

ámbito de la educación²². Según la encuesta de 2005, el 13% de los gitanos de 16 y más años eran analfabetos absolutos y el 58% analfabetos funcionales (categoría que incluye a quienes solo saben leer y escribir más los que no concluyeron los estudios primarios). Del resto, el 22% había terminado la enseñanza primaria y tan solo el 6% la secundaria. Este muy bajo nivel de estudios de la población gitana es una cuestión que subyace detrás de otros muchos problemas que afectan al colectivo, en especial su situación marginal en el mercado de trabajo.

A juicio del profesorado, un 68,4% del alumnado gitano se encontraba en situación de desfase curricular de más de dos años, frente a un 25,8% del alumnado payo. Un 68,5% del alumnado gitano asistía desmotivado o no le gustaba nada estudiar, frente a un 46,9% del alumnado payo. Esta diferencia se atribuía a que el alumnado gitano no recibía apenas apoyo en las tareas escolares debido a la escasa formación de sus familiares.

El 21,2% del alumnado gitano pensaba dedicarse a una profesión que solo necesita titulación básica, frente al 13,6% del alumnado payo. El 16,9% de las chicas gitanas esperaba casarse y/o dedicarse a la vida doméstica (el porcentaje en las chicas payas era del 5,2%).

Un 51,5% de las personas gitanas ocupadas son asalariadas, frente al 81,6% del conjunto de la población española. En cambio, el 48% de las personas gitanas trabajan en la actividad económica familiar (1,4% en el conjunto de la población española). Se trata habitualmente de empresas familiares de baja rentabilidad y escasa formalización económica, lo que no permite dar de alta en la Seguridad Social a los “ayudas familiares” ni acceder a los derechos sociales y laborales correspondientes. Esta realidad constituye posiblemente la mayor debilidad de la estructura laboral de la población gitana.

El desempleo entre la población gitana es mayoritariamente juvenil y afecta en mayor medida a quienes tienen menos nivel de educación formal (el 72% de los parados son analfabetos absolutos o funcionales). Ocho de cada diez parados gitanos opinan que si hicieran algún curso de formación les resultaría más fácil encontrar empleo; sin embargo, solo el 15% de los trabajadores gitanos realiza este tipo de formación, lo que ocurre más a menudo entre los jóvenes y las mujeres.

Población inmigrante

Quizás el fenómeno social más novedoso de España en la última década es haberse convertido en uno de los principales países de inmigración de la Unión Europea, con una tasa del 14,1%, solo superada por Luxemburgo, Austria y Suecia²³. Se trata de un colectivo muy heterogéneo pero con un peso mayoritario de inmigración económica procedente de países menos desarrollados que España (principalmente Marruecos, Rumania y varios de Latinoamérica).

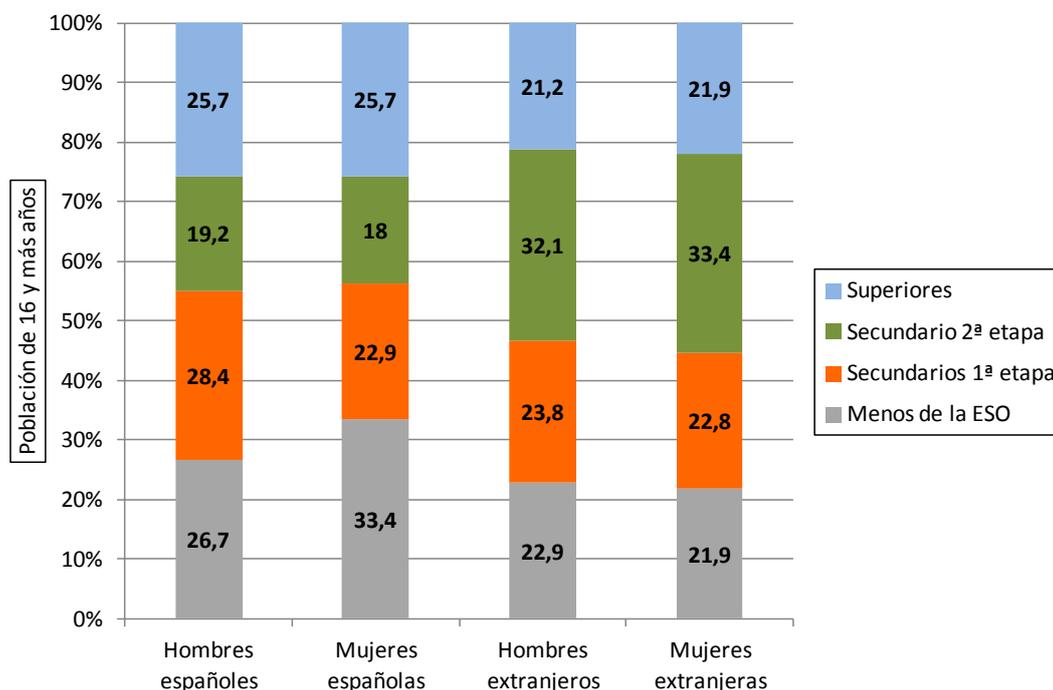
El nivel de estudios terminados de la población adulta extranjera presenta diferencias en la línea apuntada en el apartado 1.2: mayor proporción en educación secundaria, sobre todo en la segunda etapa, y menor en primaria²⁴ y superior. El gráfico 12 recoge los principales resultados por sexos.

22. FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2008). *Discriminación y comunidad gitana. Informe anual*; y Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2006). *Encuesta sociológica a hogares de la población gitana*. Estudio nº 2.664. En: www.cis.es. Los datos que se aportan corresponden al primero de estos estudios.

23. Según la última estadística de la Organización Internacional de las Migraciones (Naciones Unidas), entre 2000 y 2010 España ha pasado del puesto 13 al cuarto por su tasa de inmigrantes, por delante de Alemania o Francia. La tasa del 14,1% se refiere a las personas nacidas fuera de España (6,7 millones de inmigrantes), mientras las personas de nacionalidad extranjera (5,7 millones) son el 12,2% (Avance del Padrón de Población de España, de 1 de enero de 2011).

24. Las personas que no han terminado la ESO se clasifican en “Primarios o menos”.

Gráfico 12.
Nivel educativo de la población adulta española y extranjera según sexo, 2011



Fuente: INE, *Encuesta de Población Activa*, tercer trimestre de 2011.

Si nos ceñimos a la población extranjera entre 16 y 29 años, según la EPA la procedente de la UE-25 es la que registra niveles académicos más elevados, con un 29% de titulados superiores (Alemania 42%, Francia 39%). Los jóvenes de Rumania y sobre todo Bulgaria presentan títulos superiores en una proporción muy pequeña (Rumania 5%, Bulgaria 1%), pero destacan en educación secundaria completa (47 y 39%, respectivamente).

En el polo opuesto, la juventud de origen africano es la que presenta niveles formativos más bajos, con un 48% que no supera la escolarización primaria (África subsahariana 51%, Marruecos 50%) y solo un 3,4% con superiores. El nivel académico es también bastante bajo en la juventud asiática: un 26% cuenta con estudios primarios o inferiores, el 44% con secundaria incompleta y un 10% con título superior.

En una posición intermedia se sitúan los jóvenes procedentes de América Latina, aunque con diferencias notables según el país de origen: tienen mejor formación los originarios de Venezuela y Argentina; perfiles intermedios los de Colombia, Perú, Brasil y Bolivia; y peores los de Ecuador y República Dominicana²⁵.

Un problema concreto que conviene destacar es el de la convalidación de estudios por parte de las personas extranjeras que disponen de títulos obtenidos en su país de origen. La Encuesta Nacional de Inmigrantes detectó en 2007 que solo la quinta parte había recurrido a la convalidación –efectiva o en trámite–, en parte por las trabas administrativas para su obtención²⁶.

25. Información obtenida de los microdatos de la EPA del 2º trimestre de 2010.

26. Por grandes regiones, quienes menos solicitaban la convalidación eran los procedentes de la Unión Europea y América del Norte, quizás porque no se les reclamase a nivel laboral, y los que más los originarios de América Latina, Europa no comunitaria y África. Ver COLECTIVO IOÉ y FERNÁNDEZ, M. (2010). *Encuesta Nacional de inmigrantes 2007: el mercado de trabajo y las redes sociales de los inmigrantes*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Personas con discapacidades

A partir de la última Encuesta sobre Discapacidades (2008)²⁷, conocemos las principales características de este colectivo del que forman parte 3,8 millones de personas, un 8,3% de la población total de España. Solo una minoría de esta población (el 14%) sufre su discapacidad desde antes de los 15 años, por tanto el itinerario escolar inicial de la inmensa mayoría no estuvo condicionado por motivos de discapacidad.

La población entre 6 y 15 años que sufre alguna discapacidad ascendía en 2008 a 78.000 personas, cifra que supone el 1,8% de la población total en ese tramo de edad. Por tipos de deficiencia, la mayoría de quienes tienen trastornos osteo-articulares (69%) y más de la mitad del alumnado con problemas del oído y de la vista se encuentran en centros ordinarios sin ningún tipo de ayuda. En cambio, casi la mitad de quienes padecen deficiencias múltiples –que afectan a varios órganos a la vez– (42%) y la cuarta parte de las personas afectadas por trastornos mentales y del sistema nervioso acuden a centros o aulas de Educación especial.

El 97,2% de esta población está escolarizado, lo que supone que el 2,8% (en torno a 2.000 sujetos) no acude a la escuela por diversos motivos. El absentismo escolar debido a la discapacidad es elevado (más de un mes sin asistir al centro educativo durante el curso anterior) en el 14,5% de los casos y menos grave (entre una semana y un mes de inasistencia) en el 23%. Los dos tercios restantes faltaron al colegio menos de una semana a lo largo de todo el curso.

La escolarización se produce en tres modalidades básicas: centros ordinarios sin ningún tipo de apoyo especial (32%); centros ordinarios en régimen de integración o recibiendo apoyos especiales (46%); y centros o aulas de educación (19%). A diferencia de otros países, la política española de educación promueve la integración del alumnado con discapacidades en centros ordinarios, con los apoyos y adaptaciones que sean necesarios²⁸.

27. INE (2010). *Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia (EDAD)*. Madrid: Subdirección General de Estadísticas Sociales Sectoriales. Los datos que se aportan han sido elaborados a partir de los microdatos de la Encuesta aplicada a nivel estatal a 23.000 personas con discapacidad en 96.000 hogares.

28. "Siempre que sea posible, el alumnado con necesidades educativas especiales debe ser escolarizado en régimen de integración y, de acuerdo con los principios de normalización y sectorialización, en el centro educativo que le corresponda o en el más cercano al lugar donde desarrolla su vida. La escolarización en unidades o centros específicos de Educación Especial solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no queden satisfechas en el centro ordinario, y durará únicamente el tiempo que la disminución o discapacidad haga imposible la integración". CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2004). *La situación de las personas con discapacidad en España* (pág. 69). Madrid: CES.

2. Inserción laboral de la juventud

En este apartado analizamos la evolución de las tasas de actividad, de ocupación y desempleo de la población joven, que han experimentado variaciones importantes en función del sexo o la edad y dependiendo de la fase del ciclo económico. Además, se estudian las cambiantes relaciones entre actividad económica a los estudios, con el fin de mostrar la incidencia del conjunto de las posibilidades de inserción social de los jóvenes sobre sus estrategias educativas.

2.1. Tasas de actividad de la juventud según tramos de edad y sexo

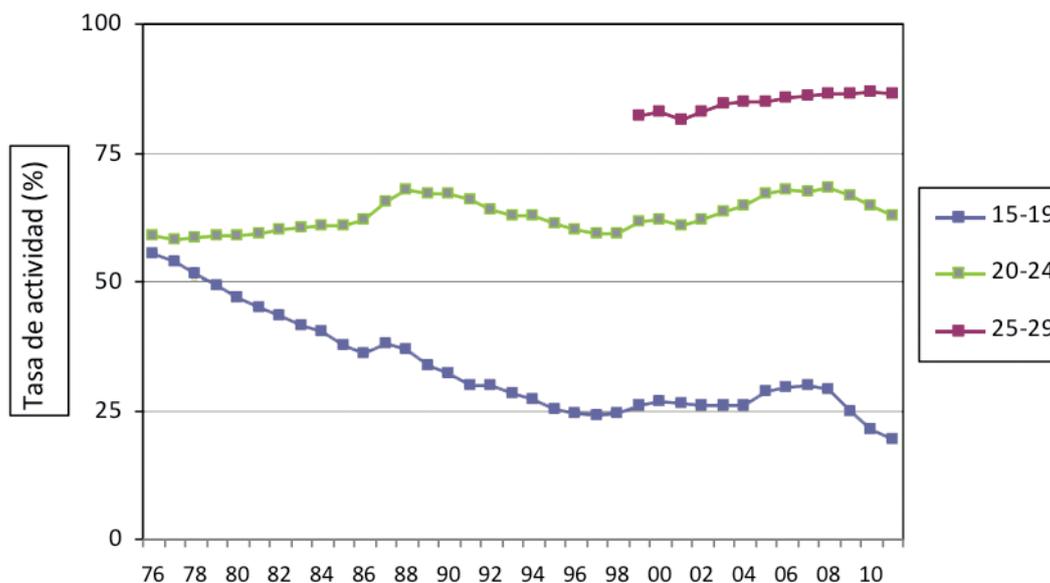
La tasa de actividad indica la proporción de jóvenes que están volcados al mercado de trabajo, bien como ocupados o como buscadores de empleo. En cambio, los estudiantes a tiempo completo se encuadran dentro de la población inactiva. Los datos de la EPA, desglosados por subgrupos de edad²⁹, indican (ver gráfico 13) que el segmento más joven (entre 15 y 19 años) ha experimentado tres ciclos diferenciados desde 1976 hasta la actualidad:

- a) una fuerte disminución de la tasa de actividad entre 1976 y 1997 (desde el 55,5% hasta el 23,9%);
- b) un moderado incremento de esta entre 1997 y 2007 (hasta 29,7% en el último año);
- c) un nuevo y brusco descenso entre 2007 y el primer semestre de 2011 (hasta el 19,2%).

La fortísima reducción de la actividad durante el primer ciclo obedece, en un primer momento, al impacto de la crisis económica que se extendió hasta 1986 y, posteriormente, a la posibilidad de un número creciente de familias de mantener a sus hijos en el sistema educativo y fuera del mercado laboral. El segundo ciclo es el del último período de crecimiento económico del país, durante el cual el empleo creció a ritmos hasta entonces desconocidos; durante este período una tasa creciente de jóvenes menores de 20 años ingresaron al mercado de trabajo, una parte de ellos a costa de abandonar el sistema escolar. El tercer ciclo corresponde a la crisis en curso: ante la destrucción de empleo un importante número de jóvenes se retira del mercado laboral y se constituye, de forma potencial o inmediata, en demandantes de formación.

29. La información del periodo 1976-1998 procede del banco de datos del Instituto Nacional de Estadística, que solo distingue los subgrupos de 16-19 y 20-24 años. A partir de 1999 procede de los microdatos de la EPA. En todos los casos se ofrecen medias anuales, promediando los resultados trimestrales.

Gráfico 13.
Tasa de actividad según grupo de edad (1976-2011)



Fuente: INE, Encuesta de Población Activa (medias anuales; 2011: primer semestre).

La dinámica del subgrupo entre 20 y 24 años es diferente y se estructura en cuatro períodos:

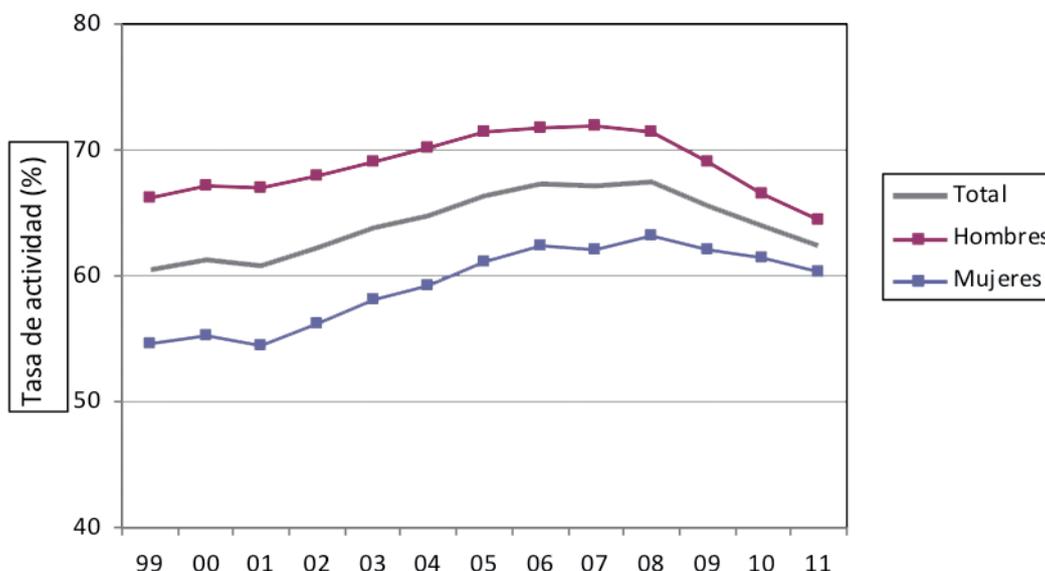
- incremento de la actividad entre 1976 y 1988 (de 58,9% a 67,9%), durante el ciclo de crisis económica;
- descenso de la actividad entre 1988 y 1998 (hasta 59,5%), como producto del incremento de jóvenes cursando estudios postobligatorios;
- nuevo incremento de la actividad entre 1998 y 2008 (67,4%) durante los años de gran crecimiento del empleo;
- caída de la actividad entre 2008 y 2011 (hasta el 62,9%), durante el actual ciclo de recesión económica.

Este último retroceso de la tasa de actividad afecta en buena parte a jóvenes que abandonaron su formación durante el ciclo de auge económico, en pos de empleos precarios de baja cualificación que han desaparecido durante la crisis. También entre este segmento existe una demanda de formación dirigida hacia el sistema educativo, formal o informal.

En cambio, el subgrupo de mayor edad (entre 25 y 29 años) muestra un incremento continuo, y moderado, de su elevada tasa de actividad entre 1999 y 2010 (desde 82,3% hasta 86,8%), seguido de una ligera disminución en 2011 (86,3%). Estos datos sugieren, por un lado, que su inserción en el mercado laboral tiene un carácter más definitivo (dificultades para retirarse de este refugiándose en la cobertura familiar, etc.) y, por otro, que sus trayectorias de formación académica se consideran concluidas en su mayor parte.

Tradicionalmente las tasas de actividad masculina han sido mayores que las femeninas, debido a la atribución social a las mujeres de las actividades domésticas y de cuidado, caracterizadas como económicamente “inactivas”. Tales diferencias son menores en el caso de la población joven, tanto por sus bajos índices de emancipación como por la disminución de las tasas de natalidad, la postergación de la edad de nacimiento del primer hijo y el incremento de nivel educativo de la población. De todas maneras, existen diferencias en cuanto a la actividad económica de hombres y mujeres jóvenes (ver gráfico 14). Sus tasas de actividad se incrementaron durante el ciclo expansivo, desde 1999 hasta 2007 para los hombres (de 66,2% a 72%) y hasta 2008 para las mujeres (de 54,5% a 63,2%). En cambio, durante los años de crisis se registra una disminución para ambos sexos, aunque más significativa para los hombres (hasta 64,4% en 2011) que para las mujeres (60,3%). La conclusión es que, tanto en el ciclo expansivo como durante la crisis en curso se ha reducido la brecha entre los sexos: en 1999 la tasa de actividad masculina superaba en 11,7 puntos porcentuales a la femenina, mientras que en 2011 la diferencia ha caído hasta los 4,2 puntos.

Gráfico 14.
Tasa de actividad de la población joven según sexo (1999-2011)

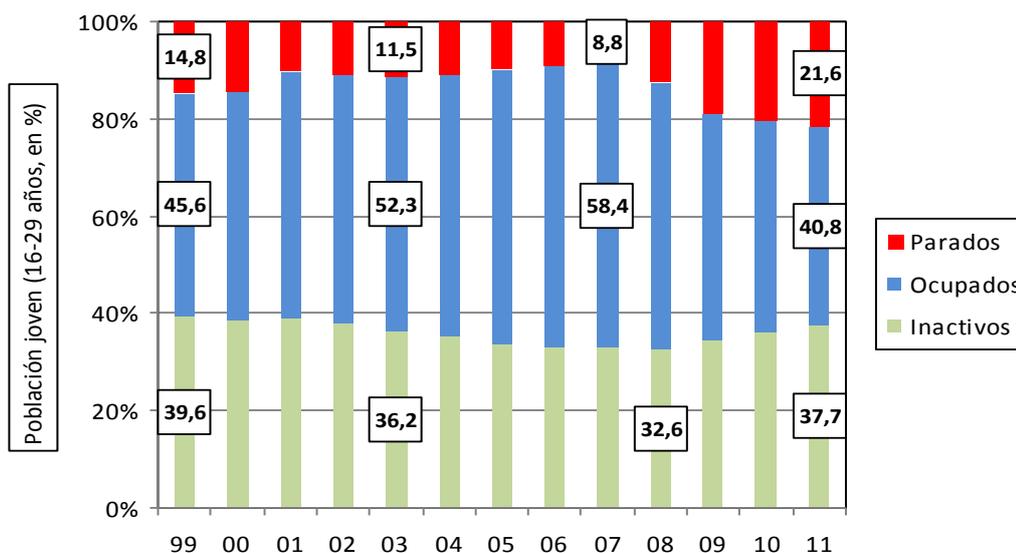


Fuente: INE, Encuesta de Población Activa (medias anuales; 2011: primer semestre).

2.2. Ocupación y desempleo

La evolución reciente de la relación de los jóvenes con el mercado de trabajo queda expresada de forma más matizada en el gráfico 15. Puede observarse que durante el ciclo expansivo (1999-2007) se redujo al máximo el porcentaje de inactivos y desocupados mientras se amplió el de ocupados. En cambio, durante la crisis en curso (2008-2011) disminuyó drásticamente la ocupación (17,6 puntos porcentuales) mientras crecía la desocupación (12,8 puntos) y, en menor medida, la inactividad (5,1 puntos).

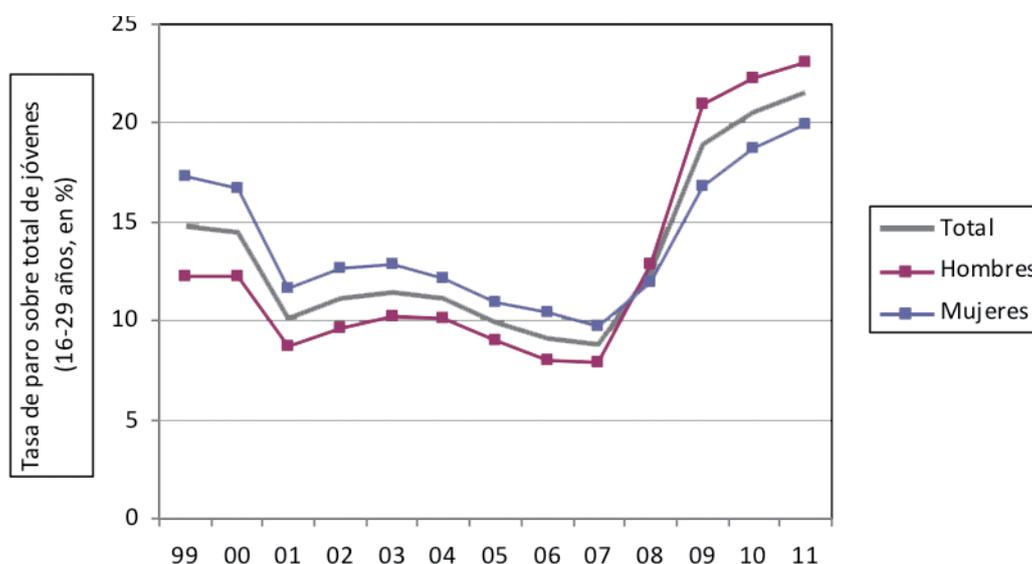
Gráfico 15.
Inactividad, ocupación y desempleo de la población joven (1999-2011)



Fuente: INE, Encuesta de Población Activa (medias anuales; 2011: primer semestre).

El impacto de la crisis sobre el empleo juvenil resultó mayúsculo durante los años 2008 y 2009: en esos dos años el porcentaje de jóvenes desempleados³⁰ pasó del 8,8% al 18,9%. En los dos años posteriores ha continuado el aumento de los parados pero a menor ritmo (hasta el 21,6% en el primer semestre de 2011). En definitiva, en estos momentos uno de cada cinco jóvenes se encuentra buscando empleo y no lo encuentra. La crisis ha tenido un impacto diferencial en función del sexo de los trabajadores (gráfico 16). La tasa de desempleo femenina ha sido tradicionalmente mayor en el caso de las mujeres, incluso entre los jóvenes, debido a la existencia de diversas barreras específicas para su acceso al empleo. La brecha entre ambos sexos fue reduciéndose progresivamente durante el ciclo de auge (de 5 puntos porcentuales en 1999 hasta 1,8 en 2007), pero con la crisis la situación se ha revertido, debido a un fuerte incremento del paro masculino³¹, de tal manera que en la primera mitad de 2011 el porcentaje de mujeres desempleadas (20%) es inferior en 3,2 puntos al que afecta a los hombres (23,2%).

Gráfico 16.
Porcentaje de jóvenes desempleados, según sexo (1999-2011)



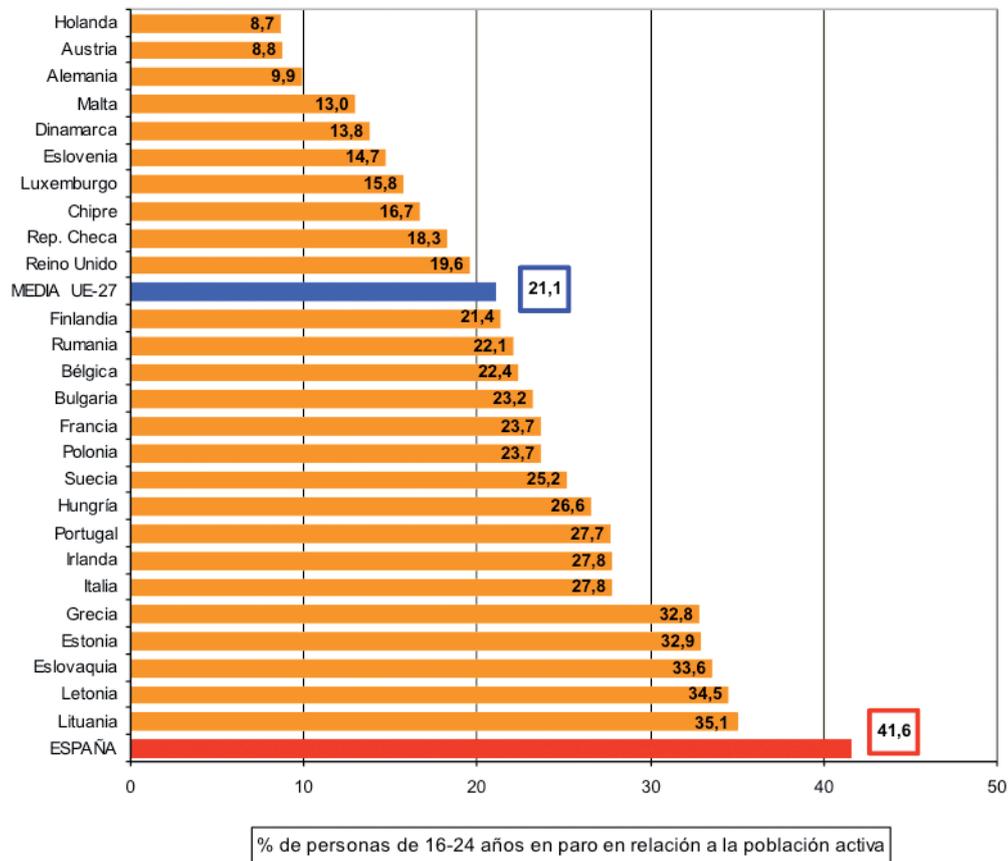
Fuente: INE, Encuesta de Población Activa.

Antes de iniciarse la crisis económica, en 2007, la tasa de desempleo de la juventud española entre 16 y 24 años se situaba en la media de la Unión Europea (17,9% España, 17,5% UE-27, en relación a la población activa de ese tramo de edad). Sin embargo, en los tres años siguientes la tasa española se ha incrementado 24 puntos, lo que supone un ritmo de crecimiento siete veces superior al promedio de la UE (que creció 3,5 puntos). Como consecuencia, en 2010 el desempleo de la juventud española es el más elevado de todo el ámbito comunitario, con una diferencia de más de seis puntos sobre Lituania, Letonia y Eslovaquia, sus inmediatos seguidores (ver gráfico 17).

30. No utilizamos la tasa de desempleo (desocupados respecto a la población activa) sino el porcentaje de desempleados (respecto a la población joven total) con el fin de señalar la magnitud del fenómeno respecto al conjunto del grupo poblacional que estamos estudiando.

31. Entre 2007 y 2011 el porcentaje de ocupados descendió de 64,1% a 41,3% entre los hombres, y de 52,4% a 40,4% entre las mujeres.

Gráfico 17.
Tasa de desempleo de la juventud en los países de la UE-27 (2010)



Fuente: EUROSTAT, elaboración propia.

2.3. Tasas de contratación temporal y salarios

La rápida expansión del desempleo durante la crisis está relacionada con el tipo de empleo que estuvo al alcance de la población joven durante el ciclo expansivo. Un indicador clave de la calidad de estos empleos es la tasa de temporalidad de los trabajadores asalariados: a lo largo del ciclo de auge económico se mantuvo siempre por encima del 50%, tanto para hombres como para mujeres, aunque con una tendencia ligeramente decreciente (ver tabla 9).

Tabla 9.
**Población joven asalariada con empleo temporal según sexo,
 en porcentaje (1999-2011)**

Año	Total	Hombres	Mujeres
1999	58,2	58,8	57,4
2000	57,0	57,7	56,0
2001	54,6	54,4	54,9
2002	53,3	52,4	54,6
2003	53,1	52,5	53,8
2004	53,3	52,8	54,0
2005	54,8	55,4	54,2
2006	54,8	54,3	55,4
2007	51,7	52,5	50,7
2008	48,9	48,6	49,1
2009	44,7	44,1	45,3
2010	45,4	45,7	45,0
2011*	46,8	46,4	47,2

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa (medias anuales; 2011: primer semestre).

En la mejor época del ciclo económico más de la mitad de los jóvenes tenía un empleo de duración limitada lo que, generalmente, remite a condiciones precarias de trabajo. En el inicio de la crisis se produjo una brusca caída de la temporalidad (pasó de 54,8% a 44,7% entre 2006 y 2009), debido a que la destrucción de empleo afectó especialmente a esos puestos de trabajo. Sin embargo, en 2010 y la primera mitad de 2011, a pesar de que el desempleo juvenil siguió aumentando, la tasa de temporalidad ha vuelto a repuntar, debido a que en estos momentos se ha destruido más empleo fijo. Por otra parte, la temporalidad afecta de manera diferencial a las distintas cohortes de edad; la regla es: a mayor juventud, más temporalidad. Así, el grupo de 16 a 19 años se mueve en cifras en torno al 80% de los asalariados, el de 20 a 24 alrededor del 60% mientras que en la cohorte de 25 a 29 oscila cerca del 40%.

Según la Agencia Estatal de la Administración Tributaria³², la población entre 16 y 25 años perceptora de retribuciones salariales cayó de 3,1 millones en el año 2000 a 2,1 millones en 2010 y el valor de su salario medio, en euros constantes, perdió 6,7 puntos. Esta evolución fue muy diferente antes y después de la crisis, ya que dicho promedio se incrementó 8,5 puntos entre 2000 y 2007 para descender 14 puntos entre 2007 y 2010; en otros términos, en solo tres años la pérdida de poder adquisitivo superó con creces la mejora lograda durante los siete años anteriores de expansión económica.

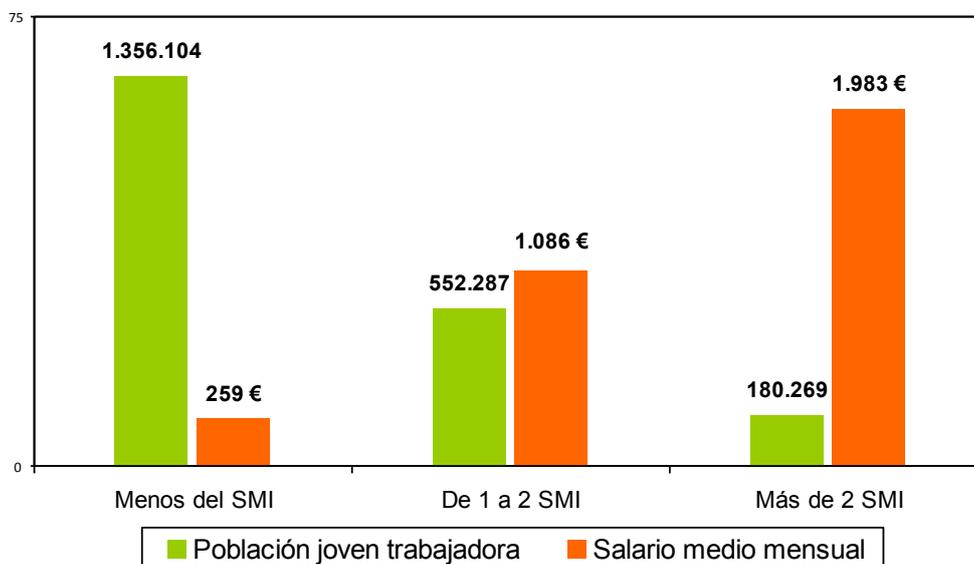
El salario medio de los hombres (682 euros/mes en 2010) es mayor que el de las mujeres (564 euros/mes), si bien esta diferencia se ha reducido en la última década. De hecho, mientras los hombres han visto descender su promedio en casi un 10%, las mujeres lo han incrementado en un 0,7%, lo que ha supuesto que la ventaja del salario medio masculino sobre el femenino haya pasado del 26 al 21%.

El salario medio de la población joven era un 54,1% inferior al del conjunto de asalariados en 2000; esta diferencia se mantuvo durante los años de crecimiento (un 54,3% menos en 2007) pero se incrementó de forma notable durante la crisis (un 60,7% inferior en 2010).

También existen diferencias salariales entre los jóvenes, aunque la gran mayoría se encuentra en el segmento de ingresos muy bajos. En 2010 dos terceras partes (64,9%) cobraron por debajo del Salario Mínimo Interprofesional (SMI), fijado para dicho año (633,3 euros mensuales); una cuarta parte (26,4%) percibió entre el SMI y el doble de dicha cantidad; y menos de la décima parte (8,6%) ingreso más del doble del SMI (ver gráfico 18).

32. La AEAT analiza todas las percepciones salariales declaradas en el país, con excepción del País Vasco y Navarra.

Gráfico 18.
Desigualdad salarial de la población entre 16 y 25 años (2010)



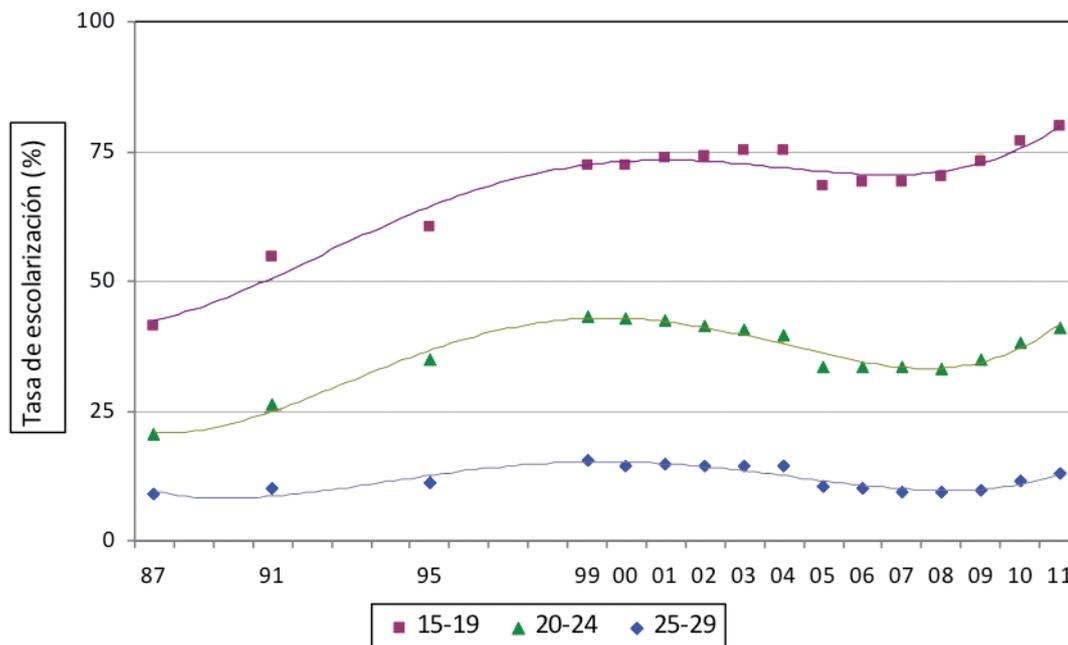
Fuente: Agencia Estatal de Administración Tributaria, elaboración propia.

La ratio de desigualdad entre las retribuciones medias de quienes cobran más del doble del SMI y quienes perciben por debajo de ese indicador bajó de 6,9 a 6,6 entre 2000 y 2007 y subió hasta 7,7 en 2010. En definitiva, en los últimos tres años (2007-2010) el nivel salarial de la juventud, además de perder un 14% de poder adquisitivo, ha ampliado su ratio de desigualdad interna en un 15% y se ha distanciado un 12% de los ingresos medios de la población trabajadora del conjunto del país. El único dato positivo es que se ha reducido casi en una tercera parte la desigualdad salarial entre los jóvenes de ambos sexos, aunque esto no se ha debido a una mejora importante de los ingresos femeninos sino a un claro retroceso de los salarios masculinos.

2.4. Juventud que cursa estudios por tramos de edad

Durante el ciclo expansivo se produjo un importante descenso de la tasa de escolarización (porcentaje que cursa estudios sobre el total de la población) de los jóvenes: en 1999 era del 40,2% y en 2007 de 30,7%; por tanto, el descenso fue de 9,5 puntos a lo largo de ocho años. En cambio, al iniciarse la recesión económica el porcentaje de jóvenes escolarizados no ha dejado de crecer: en tres años y medio se ha incrementado en 7,6 puntos (hasta 38,3% el primer semestre de 2011). Estas cifras ponen de manifiesto la fuerte relación entre ciclo económico y matrícula escolar en las dos últimas décadas: disminución de alumnado mientras aumenta el empleo, incremento de matrículas cuando crece el desempleo juvenil. También en este caso se registran comportamientos diferenciados en los diferentes ciclos de edad. Resulta previsible, y los datos lo confirman, que a mayor edad se registra menor tasa de escolarización (ver gráfico 19).

Gráfico 19.
Tasa de escolarización según grupo de edad (1987-2011)



Fuente: Para 1987-1995, INE, EPA (citado en CES, 2002³³); y para 1999-2011: INE, EPA, explotación de microdatos.

El segmento de 15 a 19 años experimentó un importante incremento de su escolarización en la última década del siglo XX, pasando del 40% a cifras en torno al 70%, debido a la expansión del sistema educativo y a la prolongación de la edad de escolarización obligatoria. Durante los primeros años del siglo XXI, en tanto duró el ciclo de crecimiento económico la tasa se mantuvo con pocas variaciones, aunque con una ligera tendencia positiva³⁴. Al comenzar la recesión se registra un cambio significativo, pues la tasa experimenta un fuerte crecimiento (de 68,9% a 79,5% entre 2007 y 2011). En resumen, estos datos confirman que la disminución de la tasa de actividad y empleo, junto con el incremento de la desocupación, se tradujeron en un aumento de los porcentajes de escolarización entre los menores de 20 años.

En cambio, el grupo de 20 a 24 años incrementó su tasa de escolarización durante el período 1987-1999 (de 20,5% a 43,2%), y la vio disminuir durante los años de mayor crecimiento del empleo (de 43,2% hasta 33% en 2008); durante la actual crisis la escolarización volvió a aumentar de forma notable (hasta 41,1% en 2011). La cohorte de 25 a 29 años muestra una evolución similar a la anterior, aunque moviéndose en tasas de escolarización sensiblemente inferiores: aumento entre 1987 y 1999 (de 9% a 15,5%), caída hasta 2008 (9,4%) e incremento durante la crisis (12,9% en 2011).

En resumen, durante la crisis se está recuperando la tasa de escolarización, aunque de manera desigual según grupos de edad. La cohorte de 15 a 19 años ha alcanzado niveles máximos, superando las que se registraban a comienzos de siglo; en cambio, el incremento en las dos cohortes de más edad no es aún suficiente como para alcanzar los registros máximos de la serie histórica.

2.5. Relación entre actividad económica y estudios

Hasta aquí hemos analizado la dinámica de las tasas de actividad y de escolarización de forma separada; podemos ahora estudiar ambos factores de forma combinada, lo que nos permite identificar cuatro perfiles diferenciados: los activos que no estudian (han abandonado el sistema escolar por la actividad laboral), los activos que estudian (simultaneando ambas actividades), los inactivos que estudian (estudiantes “a tiempo completo”) y los inactivos que no estudian (los llamados “ni-ni”, situados fuera

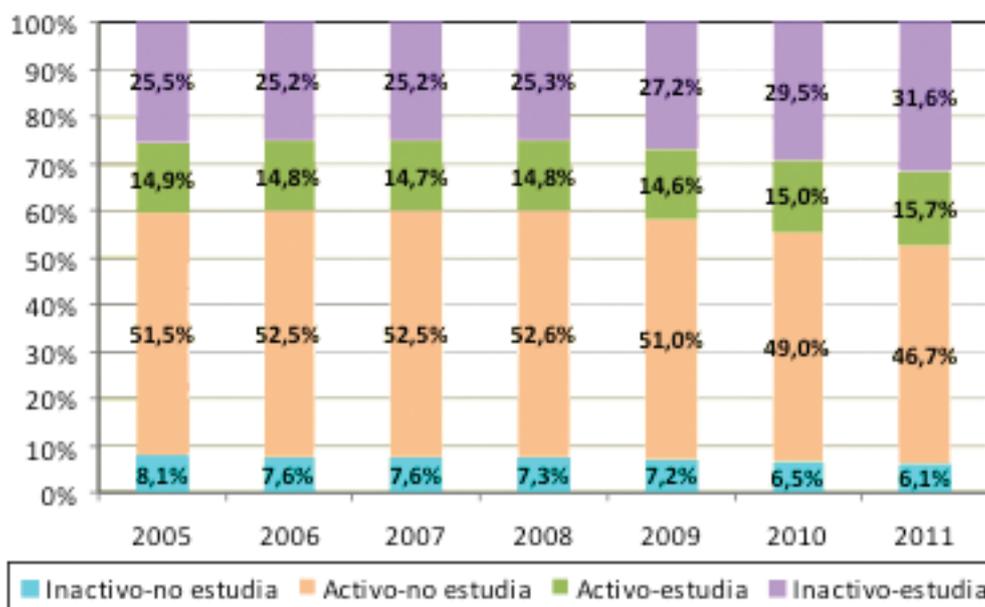
33. CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2002). *La emancipación de los jóvenes y la situación de la vivienda en España*. Colección Informes. Madrid.

34. Las cifras no son estrictamente comparables antes y a partir del año 2005, fecha en la que la EPA modificó su cuestionario, introduciendo la distinción entre formación reglada y no reglada. Nuestros datos desde ese año se refieren solo a la educación reglada.

del sistema escolar y del mercado laboral). A partir de los datos de la EPA analizamos la evolución registrada en los últimos siete años (ver gráfico 20).

Gráfico 20.

Población de 16 a 29 años según relación con la actividad económica y los estudios (2005-2011)



Fuente: INE, EPA, elaboración propia.

Desde 2005 ha disminuido constantemente el grupo “ni-ni”, desde el 8,1% al 6,1% (solo entre 2009 y 2011 el retroceso fue de 1,1 puntos). Los activos que no estudian aumentaron entre 2005-2008 (1,1 puntos) pero disminuyeron rápidamente durante la crisis (5,9 puntos). Por tanto, el conjunto de jóvenes que no cursaban estudios sumaba el 60,1% del total en 2007 y en la actualidad (primer semestre de 2011) apenas alcanzan el 52,8%, lo que supone un retroceso de 7,3 puntos. La crisis ha supuesto una importante disminución de jóvenes que están fuera del sistema formativo, incrementando los que actualmente estudian. Este aumento se verifica especialmente entre los inactivos (estudiantes a tiempo completo) que pasaron de 25,2% a 31,6% entre 2007 y 2011, pero también entre los que simultanean actividad laboral y estudios (de 14,6% en 2009 a 15,7% en 2011).

Esta pauta general presenta variaciones específicas en función del sexo (ver tabla 10). Entre los hombres casi todo el cambio se debe a una disminución de activos que no estudiaban a favor de un incremento de los inactivos que estudian; por tanto, el cambio indica una retirada del mercado del trabajo y una vuelta a las actividades de formación que afecta a un 7% de los hombres jóvenes. En el caso de las mujeres los cambios han sido cuantitativamente menos importantes y más complejos: han disminuido tanto las activas como las inactivas que no estudian en favor de las que sí lo hacen (2,8 puntos las inactivas y 1,5 puntos las activas). El porcentaje total de hombres que están estudiando se ha incrementado (de 38,8% a 45,6%) más que el de las mujeres (de 45,3% a 49,6%); hay que tener en cuenta que el nivel de estas era ya elevado y continúa siendo superior al de los hombres, aunque la brecha entre sexos se ha reducido de 6,6 a 4 puntos porcentuales.

Tabla 10.
Población de 16 a 29 años según sexo y relación actual con la actividad económica y los estudios (2005-2011)

Relación con actividad y estudios	Hombres		Mujeres	
	2005	2011	2005	2011
Activa-no estudia	57,0	50,0	44,3	42,8
Activa-estudia	14,0	14,1	15,6	17,1
Inactiva-estudia	24,7	31,5	29,7	32,5
Inactiva-no estudia	4,3	4,4	10,4	7,6

Fuente: INE, EPA, elaboración propia.

También existen algunos matices dependiendo del grupo de edad (ver tabla 11). En la cohorte de 16 a 19 años se ha reducido durante la crisis la importancia de la población que no estudia y también de los activos que estudian; la penuria de empleo se ha traducido en un incremento especialmente importante de los inactivos que estudian entre la franja de edad más joven.

En cambio, en las otras dos cohortes la pérdida de peso afecta solo a los jóvenes que no estudian: el grupo “ni-ni” lo ha hecho permanentemente, tanto en el ciclo de auge como en el de crisis; lo mismo ha ocurrido entre los activos que no estudian de 20 a 24 años, pero entre los de 25 a 29 años este proceso se ha registrado solo durante la crisis actual. Estos datos sugieren que el primer grupo (20-24 años) viene experimentando desde 2005 un progresivo incremento de los activos que estudian respecto a los que no lo hacen; en cambio en la cohorte de más edad en situación de actividad laboral se registró una disminución de estudiantes durante el ciclo expansivo que se ha revertido durante los años de crisis. Lo mismo ha ocurrido, para ambos grupos, respecto al grupo de estudiantes inactivos que se incrementan continuamente a partir de 2009.

Tabla 11.
Población de 16 a 29 años según grupo de edad y relación actual con la actividad económica y los estudios (2005-2011)

Edad	Actividad	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
16-19	Inactiva-no estudia	10,0	10,4	10,7	10,5	8,8	8,5	7,6
	Activa-no estudia	8,0	7,2	7,4	6,6	6,4	6,3	4,9
	Activa-estudia	18,8	18,9	19,0	18,6	15,9	13,0	11,6
	Inactiva-estudia	63,1	63,5	62,9	64,3	68,9	72,3	76,0
20-24	Inactiva-no estudia	7,0	6,9	6,8	6,9	6,8	6,4	5,7
	Activa-no estudia	50,4	50,9	50,7	51,2	49,4	46,7	44,5
	Activa-estudia	16,6	17,0	16,7	16,9	17,1	17,9	18,3
	Inactiva-estudia	25,9	25,2	25,8	25,0	26,7	29,0	31,5
25-29	Inactiva-no estudia	9,0	8,3	8,4	7,9	7,9	6,7	7,0
	Activa-no estudia	68,9	70,5	70,8	71,1	70,7	70,4	68,2
	Activa-estudia	16,0	15,3	15,1	15,3	15,8	16,4	18,1
	Inactiva-estudia	6,1	5,9	5,8	5,6	5,6	6,5	6,7

Fuente: INE, EPA, elaboración propia.

3. Emancipación del hogar de origen

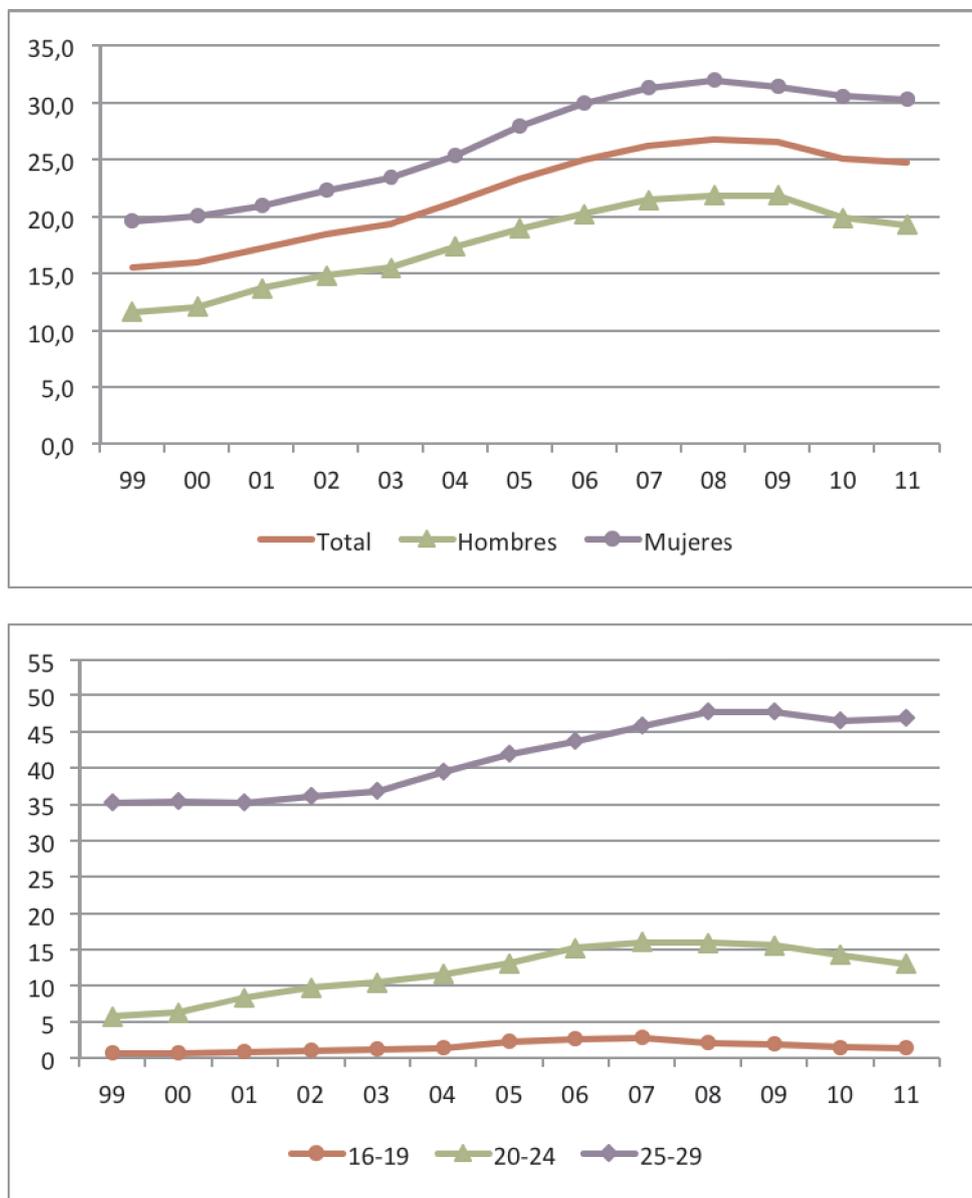
Un hecho que marca una transformación significativa en la situación de los jóvenes, que incluso –desde el punto de vista sociológico– puede significar el final de la “condición juvenil”, es su emancipación residencial respecto al hogar paterno. Dicha emancipación puede tener un carácter más “definitivo” (cuando se basa en la plena independencia económica respecto a la familia de origen) o “inestable-provisional” (en la medida en que el sustento de los jóvenes depende, total o parcialmente, de sus padres). Los datos que manejamos (procedentes de la EPA) no permiten discernir entre ambas situaciones; la información se limita a recoger la relación del sujeto con respecto a la “persona principal” de cada hogar. Utilizando dicha fuente consideramos que una persona se ha independizado del hogar parental cuando es persona principal de un hogar, cuando es cónyuge de esta o cuando no tiene ningún vínculo de parentesco con aquella (situación típica de un grupo de amigos que comparte vivienda).

3.1. La crisis laboral y financiera bloquea la emancipación residencial

Los datos nos dan solo una idea aproximada del proceso que se pretende conocer, puesto que nos informan sobre la cantidad y proporción de jóvenes que se han emancipado residencialmente pero no del momento en que lo han hecho (a qué edad “se han marchado de casa”). Un estudio realizado por el Consejo Económico y Social del Estado (CES 2002) mostró que la tasa de emancipación de los jóvenes descendió continuamente durante las dos últimas décadas del siglo XX. Sus datos no son estrictamente comparables con los nuestros puesto que en su estudio excluyeron a la cohorte de 16-19 años e incorporaron a la de 30-34 años. Sin embargo, cabe tener presente la tendencia general: durante ese período se retrasó progresivamente la tasa de emancipación residencial; en otros términos, cada vez menos jóvenes se marchaban de la casa de sus progenitores a un nuevo domicilio. Puesto que la motivación principal de este tránsito reside en la formación de pareja (vía matrimonio legalizado o no), esta tendencia tiene que ver con un retraso progresivo de la “edad de matrimonio”, pero también el alargamiento del período de formación académica, así como las crecientes dificultades económicas para acceder a una vivienda, teniendo en cuenta el escaso arraigo que tiene entre la población la modalidad de alquiler.

Contrariamente a lo sucedido en los años 80 y 90, en los primeros años del siglo XXI se identifica un incremento de la tasa de emancipación residencial (ver gráfico 21). Si en 1999 solo el 15,6% de la población de 16 a 29 años estaba emancipada, en 2008 el porcentaje había ascendido hasta el 26,8%. Este cambio de tendencia tiene relación con dos fenómenos de gran importancia: el fuerte crecimiento del empleo y el abaratamiento de los créditos hipotecarios; con más ingresos disponibles, aunque fuera a partir de empleos precarios, se amplió la posibilidad de acceder a una vivienda. Sin embargo, como se ha visto, una parte muy sustancial de la “independencia económica” de la población joven estaba basada en empleos escasamente estables; con la crisis, la fortísima caída de empleo se ha visto acompañada de una disminución del porcentaje de emancipados de 2,1 puntos porcentuales (hasta 24,7% en el primer semestre de 2011).

Gráfico 21.
Tasa de emancipación residencial de la población joven según sexo y grupo de edad (1999-2011)



Fuente: INE, Encuesta de Población Activa (2011= primer semestre).

A pesar de su carácter moderado, en comparación con el impacto de la pérdida de empleos, este fenómeno supone la “vuelta al hogar paterno” de una parte de la población joven, circunstancia que frustra sus proyectos vitales a la vez que obliga a replantear las estrategias de vida, entre ellas las expectativas y relaciones con el sistema educativo. Queda por saber en qué medida la continuidad de la crisis de empleo y el recorte de ayudas sociales pueda incrementar este fenómeno incipiente.

3.2. Distintos itinerarios según sexo y tramos de edad

También en este terreno existen diferencias en función del sexo. Tal como se ha mostrado en el gráfico 21, la tasa de emancipación femenina se mantiene siempre por encima de la masculina. Además, la brecha entre los sexos no ha dejado de incrementarse entre el año 2001 (7,3 puntos porcentuales) y el momento

actual (11 puntos), exceptuando un moderado descenso en 2009. Puesto que gran parte de la emancipación residencial obedece a la formación de parejas, la diferencia entre sexos se debe a que la población femenina opta por esta estrategia con mayor prontitud que los hombres; o, en otros términos, que las mujeres se marchan a vivir con hombres algo mayores que ellas.

Las diferencias son mucho mayores, como era de esperar, entre las distintas cohortes etarias, pues a mayor edad más frecuente es la emancipación residencial. El grupo entre 25 y 29 años, por tanto, presenta los mayores índices, aunque en ningún momento alcanzan el 50% de este grupo de edad; las tasas se incrementaron entre 1999-2009, pero especialmente desde 2003 (desde 35,3% hasta 47,9%), y apenas retrocedieron con la crisis (47% en 2011). Por tanto, algo más de la mitad de este grupo reside aún en el hogar paterno, pero la emancipación del resto parece bastante sólida pues apenas se ha reducido durante los años de recesión económica. El grupo comprendido entre 20 y 24 años es el más afectado por el cambio de ciclo; la tendencia creciente se registró solo hasta 2007, en 2008 permaneció estancada y a partir de entonces ha retrocedido 3 puntos porcentuales (tres veces más que la cohorte de mayor edad). Por su parte, en el segmento menor de 20 años la emancipación residencial es marginal (entre el 1% y el 2% del total), aunque su evolución es similar a la del grupo de 20 a 24 años (crecimiento hasta 2007 y retroceso posterior).

3.3. Diferencias por comunidades autónomas

La emancipación residencial de la población joven presenta importantes diferencias en función de la comunidad autónoma de residencia (ver tabla 12). Las tasas más elevadas corresponden a Baleares, La Rioja, Cataluña y la Comunidad Valenciana (entre 27% y 31%) y las más bajas a Asturias, Andalucía, Cantabria o Castilla y León (22% o menos).

Tabla 12.

Tasa de emancipación residencial de la población joven según sexo y comunidad autónoma (2005-2008-2011)

Comunidad autónoma	Ambos sexos			Hombres			Mujeres		
	2005	2008	2011	2005	2008	2011	2005	2008	2011
España	22,8	26,6	24,7	18,7	21,5	19,2	27,2	31,9	30,4
Andalucía	20,7	24,9	21,4	16,4	20,1	16,0	25,2	30,0	27,0
Aragón	25,2	26,8	24,6	20,4	23,1	18,0	30,3	30,8	31,5
Asturias	13,5	19,6	18,3	10,0	16,5	12,3	17,0	22,8	24,4
Baleares	32,9	33,3	31,3	28,2	27,2	26,0	37,8	39,6	36,8
Canarias	23,1	22,9	22,8	18,9	19,6	17,1	27,5	26,2	28,6
Cantabria	10,8	17,0	21,9	7,7	12,7	18,0	14,1	21,4	26,0
Castilla-León	14,8	22,1	22,2	12,1	17,1	16,5	17,6	27,5	28,3
Castilla-La Mancha	20,7	24,3	24,1	16,4	18,9	18,7	25,3	30,3	29,7
Cataluña	28,3	32,4	28,0	22,7	26,4	21,7	34,4	38,8	34,5
C. Valenciana	28,6	33,3	27,0	24,4	28,4	19,7	33,2	38,5	34,5
Extremadura	21,3	20,4	23,4	17,4	13,9	21,6	25,5	27,4	25,2
Galicia	18,1	19,6	24,7	14,6	16,2	19,8	21,7	23,1	29,7
Madrid	22,1	25,7	25,5	18,7	20,4	21,2	25,7	31,2	29,8
Murcia	27,2	27,5	24,2	27,2	20,9	20,4	27,2	34,9	28,3
Navarra	22,6	28,1	25,7	17,1	21,0	18,7	28,5	35,6	32,9
País Vasco	18,3	23,9	25,8	12,6	19,1	20,4	24,3	28,8	31,3
Rioja	21,6	26,3	30,2	17,4	18,7	24,7	26,1	34,5	36,0
Ceuta	26,2	19,6	22,5	20,6	16,2	11,7	32,7	23,2	35,0
Melilla	17,8	20,5	24,2	8,5	7,7	16,0	25,6	33,2	32,3

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa (2011= primer semestre).

Si analizamos por separado la situación de cada sexo, encontramos algunas diferencias significativas. En el caso de las mujeres aparece Ceuta entre las de mayor emancipación y Extremadura en el grupo de tasas más bajas. Entre los hombres Ceuta y Melilla figuran entre las de menor emancipación y Extremadura entre las comunidades de tasas más elevadas. Estos datos indican, por un lado, que las diferencias entre hombres y mujeres se mantienen en las distintas comunidades y, por otro, que en algunos casos la brecha entre sexos es muy destacada (en 2011 es de 11 puntos porcentuales, pero en Ceuta llega a 23 y en Melilla, C. Valenciana, Navarra y Aragón supera los 13 puntos; en cambio, en Extremadura no llega a 4 y en Murcia, Cantabria, Madrid y Galicia oscila entre 7 y 8 puntos).

2.ª Parte

Posiciones básicas de la juventud
ante la inserción social

4. Cuadro general. Avance de posiciones básicas a partir de la exploración cualitativa

La segunda parte se estructura en cuatro capítulos que recogen el punto de vista de las personas jóvenes en relación a sus itinerarios de formación, inserción laboral y emancipación residencial. El capítulo 4 ofrece, a modo de avance, un cuadro general interpretativo con las orientaciones ideológicas básicas de la juventud actual, que será la principal guía para comprender sus opiniones y expectativas ante su emancipación en la vida adulta. Los capítulos 5, 6 y 7 despliegan con detalle el análisis de estas posiciones básicas, a partir del material recogido en los grupos de discusión.

Antes de exponer el cuadro general, hacemos una breve consideración sobre el enfoque cualitativo adoptado en el presente estudio que, en una primera fase de análisis, ha permitido distinguir un amplio mapa de posicionamientos o fracciones discursivas de los segmentos juveniles analizados.

4.1. El texto y el contexto de los discursos juveniles

El enfoque metodológico cualitativo ha sido la vía escogida para acceder a las experiencias percibidas por los hombres y mujeres jóvenes, a sus planteamientos, motivaciones y expectativas. Hemos recurrido a la aplicación de nueve grupos de discusión, ya presentados en la introducción, con calas que persiguen representar la diversidad existente en la juventud española actual (chicas y chicos de diversos tramos de edad, del campo y de la ciudad, de diversas posiciones socioeconómicas, con recorridos diversos en la escuela, la familia y el mercado de trabajo, etc.).

Los discursos de la juventud sobre su inserción en la sociedad no surgen aislados ni se plantean en abstracto, sino que forman parte de cosmovisiones más amplias que tienen que ver con su identidad como sujetos sociales en contextos concretos de vida: “el texto de la transcripción de un grupo de discusión es un camino, una mediación, hacia el establecimiento del sentido socialmente construido, solo alcanzable a través del análisis interpretativo. El trabajo de análisis comienza en el nivel textual (la semántica del discurso) pero el análisis no debe detenerse ahí, es necesario que pase al análisis contextual (la pragmática del discurso)”³⁵. En particular, la coyuntura de crisis de los últimos años influye en el punto de vista de los diversos sectores de jóvenes sobre el acceso al empleo y la emancipación de la familia de origen, y sitúa en una perspectiva relativamente novedosa el papel jugado por la escuela para favorecer tanto su inserción laboral como residencial. Además, diversas variables como la posición socioeconómica de los sujetos, sus diferencias de sexo y tramo de edad, la pertenencia a minorías, los itinerarios educativos y laborales, etc. condicionan sus posiciones ideológicas y sus expectativas de futuro.

Los contextos condicionantes no anulan el margen de maniobra de las personas jóvenes como agentes activos de sus trayectorias de vida, de sus planteamientos para entender la sociedad y de sus estrategias para intervenir en ella: “los estudiantes no son sujetos pasivos del proceso de socialización que

35. COLECTIVO IOÉ (2010). “¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones”, en *Empiría*, 19, 85-86. UNED.

ejerce la estructura académica, sino agentes activos que despliegan estrategias y acciones de adaptación y competitividad ante el sistema”³⁶. Como señalan Mena, Fernández Enguita y Riviére en relación al abandono escolar temprano, “los protagonistas son los propios alumnos, que van trasformando, a medida que crecen, su relación con la escuela hasta llegar a un punto de mínimo aguante o de máximo rechazo. La decisión de salida es en la mayoría de los casos del propio alumno, a veces enfrentado a unos padres resignados después de un camino de desencuentros con la institución”³⁷. Y lo mismo ocurre si tomamos como punto de referencia las posibilidades de inserción laboral de las personas jóvenes que salen de la universidad: también entonces “es importante conocer el punto de vista de los jóvenes egresados, como principales afectados” de la interrelación entre la formación y el empleo³⁸.

Sin embargo, son escasos los abordajes cualitativos que se proponen explorar de forma abierta las actitudes y discursos juveniles. Fernando Conde, hace ya una década, llevó a cabo un diagnóstico en el que detectaba la quiebra de un modelo de socialización basado en la exigencia –parental y académica– de rendimiento escolar con vistas a una posterior emancipación laboral y familiar que llegaría de forma casi lineal y automática; en su lugar, se estaría abriendo paso un nuevo pacto en que “la sociedad ya no ofrece ni garantiza la recompensa que prometía, de modo que la meta del esfuerzo y la formación de los jóvenes se diluye como azucarillos en el agua y, a modo de compensación, se les permite y concede más autonomía personal en la familia, menor exigencia educativa y de rendimiento escolar, más ingresos y consiguiente capacidad de gasto, y más dimensión consumista”³⁹. El viejo modelo seguiría todavía vigente para la minoría de jóvenes de las clases altas, mientras el nuevo sería el dominante entre el resto de sectores juveniles, para quienes el trabajo fijo y la vivienda aparecen como objetivos lejanos e inciertos. En general, la etapa adolescente-juvenil de transición a la vida adulta se alargaría tanto en su fase inicial (adelantamiento a los 13-15 años del proceso de emancipación de la familia de origen a través de las relaciones de amistad-consumo entre pares) como en la final (retraso de la edad de plena emancipación adulta en un hogar propio).

En los años posteriores al diagnóstico de Conde han tenido lugar algunos cambios en el contexto social que afectan de diversas maneras a la situación de la juventud. Tal como recoge el último *Informe de Juventud* (2008), en los años previos a la crisis se produjo un constante incremento del empleo juvenil, sobre todo en los segmentos menos cualificados de la construcción y los servicios, que facilitó mayores ingresos y capacidad de consumo y una emancipación más temprana del hogar paterno⁴⁰. Para muchas personas jóvenes tanto el abandono escolar temprano como la iniciación laboral en empleos precarios “no implican una ruptura con los patrones de conducta típicos en el entorno social cercano. Más bien al contrario, el acceso al mundo del trabajo constituye el cumplimiento de un rito de paso a un supuesto mundo adulto”⁴¹.

Sin embargo, la llegada de la crisis iba a trastocar esta tendencia, al enviar al paro a muchas de esas personas que con frecuencia han terminado retomando los estudios que dejaron años atrás. A la vez que se afianza el nuevo paradigma laboral caracterizado por la desregulación, la inseguridad y la precariedad, “los procesos de integración exitosa en el mercado laboral siguen estando condicionados, tanto en España como en el resto de países europeos por factores estructurales tales como la clase social, el género, la etnicidad e institucionales como las políticas sociales y laborales desarrolladas en cada país”⁴².

En definitiva, la socialización de la población joven es tanto el resultado de las oportunidades materiales (formación, ocupación y vivienda) como el producto de la forma en que esas oportunidades son filtradas por los jóvenes a través de sus representaciones, valores y expectativas. El presente estudio se

36. POY, R. (2010). “Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar”, en *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas*, pág. 157.

37. MENA, L.; FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. y RIVIÉRE, J. (2010). “Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolares”, en *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas*, pág. 123. Una versión más amplia de este estudio se recoge en el libro: (2010.) *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.

38. ALONSO, L. E.; FERNÁNDEZ, C. J. y NYSSSEN, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA. Este estudio se basa en siete grupos de discusión con titulados universitarios y otros ocho grupos con empleadores.

39. CONDE, F. (1999). *Los hijos de la desregulación. Jóvenes, usos y abusos en los consumos de drogas* (pág. 78). Madrid: CREFAT.

40. LÓPEZ, A. y GIL, G. (2008). *Informe Juventud en España 2008. T.1 Jóvenes en una sociedad cambiante: demografía y transiciones a la vida adulta*. Madrid: Instituto de la Juventud.

41. SÁNCHEZ, E. (2004). *Jóvenes: la nueva precariedad laboral* (pág. 8). Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.

42. MORENO, A. (2008). *Informe Juventud en España 2008. T.2 Economía, empleo y consumo: las transiciones juveniles en el contexto de la globalización* (pág. 83). Madrid: Instituto de la Juventud.

centra en el estudio de estas posiciones de los jóvenes, que se tratan de interpretar y comprender a la luz del contexto histórico concreto en que tiene lugar su proceso de incardinación en la sociedad.

4.2. Fracciones discursivas detectadas en los grupos de discusión. Visión inicial de conjunto

El cuadro 2 presenta un panorama general de las fracciones discursivas que se han obtenido mediante el análisis y reinterpretación teórico-empírica de cada uno de los debates grupales. Tales fracciones recogen los posicionamientos ideológicos, más o menos coherentes, que permiten explicar tanto la confrontación como los habituales consensos que se producen en la dinámica grupal. En la mayoría de los casos se trata de posiciones explícitas defendidas con más o menos pasión por los propios participantes, pero algunas veces se trata de discursos referidos de otros sectores juveniles, que les influyen o contra los que se enfrentan, etc. y que también forman parte de la discursividad juvenil que se quiere analizar.

Los textos en que nos basamos están llenos de condensaciones simbólicas y tensiones ideológicas que los vuelven complejos y desbordan cualquier esquema interpretativo que pretenda ser exhaustivo. Sin embargo, el trabajo de análisis permite ofrecer una propuesta de campo discursivo que ordena y relaciona las diversas posiciones en función de tres variables: la edad, el estatus socioeconómico y la orientación ideológica.

La *edad* permite distinguir tres segmentos que cubren el final de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (15-17 años), cuando todavía se reside en el hogar parental y se considera lejana la independencia de la vida adulta; la etapa de estudios postobligatorios o abandono escolar temprano (18-24 años), momento crucial de la evolución juvenil; y la fase inicial de emancipación laboral y familiar (25-29 años).

El *estatus socioeconómico* distingue, dentro de cada tramo de edad, la posición más o menos acomodada del hogar parental y el hábitat: clases medias funcionales y patrimoniales de áreas urbanas; sectores asalariados no cualificados de periferia urbana; y sectores medios o precarios de municipios pequeños o rurales. El cruce de los grupos de edad y el estrato socioeconómico da lugar a los nueve grupos de discusión, representados en el eje de abscisas del cuadro 2.

En cuanto a la *ubicación ideológica* hemos utilizado como referencia las cuatro posiciones a las que llegamos en el estudio *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo*⁴³, lo que permite ubicar, en una primera aproximación, las 28 fracciones discursivas encontradas en los sectores juveniles. Tales posiciones, recogidas en el eje de coordenadas, presentaban en el citado estudio los siguientes rasgos distintivos:

- *Posición patriarcal*: autoridad incuestionada del padre como eje de la cohesión familiar. Normas claras y mensajes convergentes en el marco de la comunidad vertebrada por lazos tradicionales (docentes rigurosos).
- *Posición clientelar*: autoridad pedagógica, regulada por el Estado. El respeto de las normas establecidas garantiza la cohesión social bajo la tutela de las instituciones legítimas (docentes funcionarios).
- *Posición liberal*: autoridad eficiente sobre la base del esfuerzo individual. Promoción a partir de los méritos en un mundo plural, desigual y abierto a la competencia (docentes profesionales).
- *Posición instituyente*: autoridad liberadora, en busca de autonomía responsable. Educación intercultural y reclamo de una sociedad más justa, sostenible y solidaria (docentes comprometidos).

El cuadro ofrece un primer mapa o campo de las posiciones juveniles, muy pegado a los textos de cada debate grupal, que tomaremos como punto de partida para elaborar una propuesta de la orientación general de los discursos que, según nuestro análisis, pasa por un debilitamiento del pacto clientelar-liberal que ha prevalecido en España en las últimas décadas y la apuesta por salidas más netamente autoritarias-regresivas o, por el contrario, democratizadoras-progresivas.

43. COLECTIVO IOÉ (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo* (págs. 27-44). Madrid: IFIIE.

Cuadro 2.
Fracciones discursivas en torno a la inserción social de la juventud

		15-17 años		18-24 años		25-29 años	
		Hábitat-estatus socioeconómico		Hábitat-estatus socioeconómico		Hábitat-estatus socioeconómico	
		Urbano (GD1)	Rural (GD3)	Urbano (GD4)	Rural (GD6)	Urbano (GD7)	Rural (GD9)
Patriarcal		1 Guetos-bandas de inmigrantes, como repliegue protector ante la xenofobia.		2 Personas gitanas afincadas en sus costumbres (gueto).		3 Fatalismo pesimista ante la crisis, solo cabe tener suerte.	
		7 Orden y jerarquía familiar y social para seguir "el buen camino".		8 Defensa de los incentivos en la sociedad europea del conocimiento y del empleo.		9 Reclamo de más regulación para abordar el machismo y los abusos empresariales.	
Clientelar		11 Se reclama apoyo-control familiar y escolar para cumplir las normas y fomentar buenos hábitos.		12 Defensa del orden y la cultura común. Regeneración moral.		13 Conformismo agradecido y autculpabilizado.	
		14 Consumismo-disfrute no aplazado, como clave de realización personal.		16 Individualismo neoliberal, contra empleos fijos-funcionariales. Defensa del libre mercado.		17 Esfuerzo individual y competencia frente al paternalismo (familiar) y el asistencialismo (público).	
Liberal		18 Esfuerzo personal actual para conseguir la meta (consumo aplazado).		19 Inmigrantes que aprovechan oportunidades en cualquier país, formarte para ganar dinero.		20 Inmigrantes que buscan promoción vía estudios o trabajo autónomo.	
		21 Promoción vía estudios: es cuestión de voluntad personal (no a las ayudas).		22 Personas gitanas abiertas y competitivas que triunfan en la universidad ("un subidón").		23 Promoción individual meritocrática (universidad).	
Instituyente		24 Defensa de un modelo solidario, Políticos que miren por la mayoría Y no por sus beneficios.		25 Estudiar por gusto o vocación, algo que te llene la vida, no el bolsillo.		26 Indignación con la situación social y política. La gente tiene que despertar y salir a la calle.	
		27 Movilización contra el empresario: solo miran por ellos. Defensa de los servicios públicos.		28 Sublevación de los oprimidos, incluida la inmigración. Es preciso salir a la calle.			

Cada grupo de discusión (representados en las nueve columnas del cuadro 2) contiene varias fracciones discursivas (entre dos y cinco), en total hemos identificado 28, si bien algunas son equivalentes entre diversos grupos y se solapan entre sí. La mayoría se ubica en las posiciones centrales del cuadro (17 de las 28): clientelar (siete fracciones) y liberal (diez fracciones); el resto en las posiciones periféricas: patriarcal en la fila superior (seis fracciones) e instituyente en la fila inferior (cinco fracciones). Los conceptos de centro y periferia, en este caso, no solo remiten a la posición espacial en el cuadro 2, sino también, como veremos, a su mayor o menor peso o prevalencia en los discursos juveniles.

Fracciones discursivas centrales (clientelar y liberal)

Si nos centramos en las dos posiciones centrales –clientelar y liberal–, se observa que en la mayoría de los grupos (seis sobre nueve) ambas están presentes, constituyendo el principal motivo de los debates y consensos que mantienen los participantes. Esta co-presencia de los discursos clientelar y liberal no es casual y refleja, como veremos, la dualidad del sistema institucional y de valores que ha prevalecido en la sociedad española durante las últimas décadas a partir de la Constitución de 1978 (tras el llamado “pacto de la transición” que permitió el paso del franquismo a la democracia liberal).

En cinco de los seis grupos de extracción social baja o media-baja, suburbana o rural (padres asalariados poco cualificados), aparecen fracciones discursivas correspondientes a la posición clientelar y a la liberal, que entablan entre sí las controversias y los consensos típicos del pacto de la transición. Un análisis más detallado, sin embargo, permite observar que en todos estos grupos de extracción social popular-trabajadora la posición clientelar tiene más peso y representación que la liberal; esta última es defendida a título individual por algunas personas que insisten en la importancia del esfuerzo y el estudio como vías de promoción:

- La fracción dominante en GD2 (jóvenes de ambos sexos de la periferia madrileña) y en GD3 (chicas de pueblos del País Vasco) es partidaria del orden y la jerarquía familiar y social (el “buen camino”) y reclaman, o al menos no se oponen, al control familiar y docente sobre sus comportamientos (fomento de los “buenos hábitos”); en situación de minoría aparecen también en ambos grupos una fracción liberal-promocionista que defiende la competitividad individual y rechaza las ayudas que “premian la vagancia”.
- En GD5 (chicas de la periferia urbana de Albacete) prevalece también la posición clientelar (defensa de lo público y las ayudas institucionales a nivel español y europeo...), en concurrencia con personas de minorías (inmigrantes y gitanas) que muestran una actitud competitiva y están dispuestas a aprovechar cualquier oportunidad para triunfar, incluso emigrar a otro país.
- En GD8 (jóvenes varones de la periferia de San Sebastián) entran en juego cuatro fracciones que cubren todo el arco discursivo recogido en el cuadro. Entre ellas, una presenta rasgos clientelares (conformismo que se autoculpabiliza de los propios problemas y agradece el papel jugado por las instituciones) y otra liberales (inmigrantes con la mira puesta en conseguir salidas individuales vía estudios o trabajo autónomo).
- En GD9 (jóvenes de ambos sexos de pueblos de Toledo) prevalece la posición clientelar, muy próxima a la fracción patriarcal, que desde una actitud depresiva y nostálgica mira al pasado y reclama un estado más fuerte, orden y valores compartidos. En posición minoritaria coexiste una fracción promocionista que tiene la convicción de que triunfará en la vida gracias a los estudios superiores, aunque ello le lleve mucho tiempo.

Las fracciones discursivas clientelares, más presentes en el ámbito rural, critican en la mayoría de los casos el *déficit de intervención del estado y de las instituciones tradicionales* –en especial de la familia– para restablecer el orden y la autoridad, defender la cultura común –española y europea–, controlar los abusos de las empresas y, en definitiva, asegurar la cohesión social.

En los tres grupos juveniles de *extracción social alta o media alta de las ciudades* (padres empresarios o con empleo cualificado) está presente la posición liberal, solo cuestionada en un grupo por la posición clientelar/patriarcal (GD7) y en otro por la instituyente (GD4), lo que parece indicar:

- Una clara prevalencia del discurso individual-competitivo entre la juventud de clase acomodada de las ciudades.

- El polo clientelar/patriarcal aparece en GD7, donde un sector de mujeres con estudios superiores encuentra muchas dificultades para encontrar un empleo correspondiente a su nivel y reclama una intervención eficiente del estado a fin de reponer el orden social y regular los abusos empresariales.
- El polo instituyente, a su vez, aparece en el grupo GD4 cuando se plantea la necesidad de una movilización social contra el empresariado (“solo miran por ellos”) y en defensa de los bienes de la mayoría.

Fracciones discursivas periféricas (patriarcal e instituyente)

Seis fracciones discursivas se ubican en la *posición patriarcal*, todas ellas, salvo en el caso de GD7, aparecen en sectores de estatus socioeconómico bajo o medio-bajo. Además, si exceptuamos su fuerte presencia en GD9, muestran un perfil débil o residual en relación a discurso dominante clientelar-liberal:

- En GD2 (periferia de Madrid) se alude a la participación en grupos inmigrantes marginales (“loquitos que pasan totalmente del estudio...”) que se repliegan en sí mismos (bandas) como defensa ante el abandono familiar y la xenofobia ambiental.
- En dos casos (GD5 y GD9) se trata de fracciones discursivas referidas a la minoría gitana a la que se caracteriza como un grupo replegado en sus costumbres (minisociedad aparte, “bajo su propia autoridad”, con poder de presión sobre la mayoría paya).
- En GD7 (chicas de clase media-alta de Madrid) aparece una fracción partidaria de la antigua disciplina familiar (“y tú callada”) y defensora de un gobierno fuerte y un país unido (“tenemos que ser uno”), pero sin caer en el asistencialismo estatal (que premia a los vagos).
- En otro caso se trata de la actitud fatalista ante la crisis de una minoría de jóvenes en paro (GD8), cuyo único referente para salir de ella es tener un golpe de suerte, lejos de los principios de superación planteados por las otras posiciones ideológicas.
- Por último, la posición patriarcal tiene más peso en un sector del grupo mixto GD9, realizado en pueblos de Toledo y donde se reivindica una vuelta a los comportamientos y valores tradicionales, claros y uniformes, en paralelo con una fuerte descalificación de la actual sociedad de consumo, blanda y libertina (“no se prohíbe nada”).

Por último, aparecen cinco fracciones ubicadas en la *posición instituyente* que manifiestan, con diverso grado de intensidad en cada caso, su indignación ante la forma de funcionamiento del sistema económico-político vigente y plantean la necesidad de la movilización social para cambiar las cosas desde claves de participación y solidaridad (GD3, GD4, GD6 y GD8). En uno de los grupos (GD5) se cuestiona la supeditación de la escuela al mercado laboral competitivo y se defiende el estudio por vocación (“algo que te llene la vida, no el bolsillo”). Estas fracciones están presentes tanto en el hábitat urbano como rural y en los diversos segmentos de edad y sexo; no obstante, aparecen con más fuerza entre los sectores precarizados de la periferia de las ciudades.

4.3. Propuesta de tres posiciones básicas

Más allá de los textos y de las fracciones discursivas particulares de cada debate grupal, es posible ofrecer un esquema interpretativo más global que refiere las diversas posiciones (en torno a la socialización) a sus modelos implícitos de subjetividad (tipo de personalidad que se pretende construir) y de sociedad (marco político-económico-cultural del que se parte o al que se aspira). Se llega así a un esquema general de las principales tendencias ideológicas que adopta la población joven en España. De este modo, se trata de superar la mera descripción literal de los debates grupales y comprender las lógicas generales que los atraviesan y permiten explicarlos e intervenir sobre ellos

El cuadro 3 recoge cuatro dimensiones de cada posición: en primer lugar, el principio rector o racionalizador que permite explicar el proceso de transmisión entre generaciones, es decir, el modelo de autoridad desde el que las personas adultas y, en general, los agentes educativos transmiten sus conocimientos, valores y cosmovisiones a la infancia y la juventud; en segundo lugar, los criterios que deben presidir la trayectoria educativa-escolar; en tercer lugar, las claves desde las que se interpreta la inserción en el mercado laboral y en la vida económica; y, en cuarto lugar, el modelo global de sociedad que está

implícito o hacia el que apunta cada una de las posiciones, ya sea la que se presenta como dominante pero cuestionada (*sociedad estatal-competitiva*) o la que apuntan tendencialmente hacia un régimen autoritario (*sociedad etno-nacionalista*) o una democracia participativa (*sociedad horizontal-transnacional*).

Cuadro 3.
Posiciones básicas de la juventud ante la socialización

Posición tradicional-autoritaria (regresiva)	Posición clientelar-liberal (dominante)	Posición indignada-instituyente (progresiva)
<p>Autoridad incuestionada-exigente</p> <p>Los sujetos deben atenerse a la posición social que les corresponde.</p> <p><i>Disciplina</i></p>	<p>Autoridad pedagógica-eficiente</p> <p>Respeto de la norma social y promoción meritocrática en el marco social vigente.</p> <p><i>Esfuerzo</i></p>	<p>Autoridad crítica-liberadora</p> <p>Aprendizaje vía experiencia de sujetos activos en un marco social cambiante.</p> <p><i>Compromiso</i></p>
<p>Escuela intracultural</p> <p>Normas claras y mensajes convergentes de todos los agentes educativos.</p> <p><i>Respeto / obediencia</i></p>	<p>Escuela pluricultural</p> <p>Normalización escolar (común) y respeto de la diversidad (autonomías, minorías, etc.).</p> <p><i>Aplicación / empleabilidad</i></p>	<p>Escuela transcultural</p> <p>Itinerarios educativos compartidos por un alumnado diverso (capacidades, intereses, culturas...).</p> <p><i>Motivación / gusto</i></p>
<p>Economía estratificada regulada por la costumbre</p> <p>La crisis y el consumismo bloquean la reproducción familiar.</p> <p><i>Hay que volver a la economía ordenada y austera del pasado</i></p>	<p>Economía mercantil regulada por el Estado</p> <p>La crisis hace más difícil la inserción laboral.</p> <p><i>Se revaloriza la formación con vistas al empleo</i></p>	<p>Economía solidaria, regulada por la ciudadanía</p> <p>El poder financiero-político impone su dictadura a la mayoría.</p> <p><i>Hay que movilizarse por una economía justa</i></p>
<p>Sociedad etno-nacionalista</p> <p>Vertebración jerárquica de las relaciones sociales.</p> <p><i>Régimen autoritario</i></p>	<p>Sociedad estatal-competitiva</p> <p>Participación formal-indirecta a través de partidos y sindicatos.</p> <p><i>Democracia liberal</i></p>	<p>Sociedad horizontal-transnacional</p> <p>Participación directa en la actividad política y sindical.</p> <p><i>Democracia participativa</i></p>

El cuadro presenta una posición central dicotomizada (*clientelar-liberal*) que se identifica en líneas generales con el discurso dominante en España en las últimas décadas y que es también, como ya hemos avanzado, el dominante en los grupos de discusión realizados para el presente estudio, si bien se encuentra internamente cuestionado a raíz de la crisis económica de los últimos años. En efecto, los graves problemas de acceso al empleo, la precarización laboral y social, y las dificultades crecientes para

emanciparse de la familia de origen y dar curso “sin agobios” a un nuevo hogar están generando en muchos jóvenes una sensación de bloqueo e impotencia que pone en cuestión el ordenamiento institucional existente y plantea la urgencia de buscar nuevos caminos.

En *primera instancia*, la crítica juvenil se orienta a exigir el reforzamiento de uno de los polos del discurso dominante (ya sea el clientelar o el liberal) como vía de resolución de los problemas que se padecen. En este sentido, se espera de dicho discurso que tenga la capacidad que históricamente ha tenido para limar las aristas y promover los consensos necesarios que lleven a la convivencia y la paz social entre los diversos sectores de la sociedad, incluso entre aquellos que se encuentran enfrentados entre sí. El referente más próximo sería la transición de la dictadura franquista a la actual democracia parlamentaria, que logró diluir el tradicional enfrentamiento de las “dos Españas” dando paso a los pactos de la transición: “la política abierta con la transición permitió cortar ese nudo gordiano de crisis acumuladas si se quería que la sociedad y la economía de España pasasen a ser similares a las de los países del área comunitaria, y de esa manera concluir el proceso de modernización económica y política puesta en marcha en 1948”⁴⁴.

Como referente más lejano de la *posición clientelar-liberal* habría que remontarse a los pactos sociales establecidos en el pasado entre las corrientes mercantilista-liberal y la social-keynesiana a lo largo del siglo XX, que dieron lugar a los estados de bienestar en los países desarrollados. La oferta y la demanda, lo mismo que el capital y el trabajo, estarían mediadas por factores institucionales, tales como la legislación laboral, comercial y de las finanzas, a nivel nacional como internacional, y a través de la concertación entre los diversos agentes sociales (organizaciones empresariales y sindicales, partidos y movimientos sociales, etc.). Para los partidarios de conjugar las posiciones liberal y keynesiana, “el juego del pluralismo no implica contradicciones irresolubles en la sociedad y el arte de la política consiste en conducir a un final feliz: la adaptación más razonable a las circunstancias”⁴⁵.

En este contexto, la posición liberal-competitiva es preferida por las élites y ciertas capas medias funcionales, que legitiman su posición social en los “méritos individuales”. En cambio, las clases subordinadas tienden a identificarse con la posición social-clientelar, conscientes de que su posición se sustenta más en la protección social estatal que en su supuesta capacidad competitiva.

En *segunda instancia*, asoma también en los discursos juveniles una fuerte desconfianza hacia el vigente marco político, económico y cultural, que parece haberse agravado a raíz de la reciente crisis económica y plantea la necesidad de buscar “nuevas ideas”, ya sea en un línea regresiva, de vuelta al pasado (*posición tradicional-autoritaria*) o progresiva, sugiriendo nuevas utopías transformadoras (*posición indignada-instituyente*).

En el primer caso, los desajustes sociales, que afectan con especial intensidad a la juventud de las clases populares, serían consecuencia directa del nuevo orden político democrático, laico y liberal. Ya no se respeta la autoridad (civil o religiosa, en la familia o en la escuela, etc.) y la libertad de pensamiento degenera fácilmente en confusión de valores y pérdida de ideales (sobre todo en relación a la infancia y la adolescencia). Los nuevos valores del consumismo y el goce inmediato se enfrentan a la austeridad y a la conciencia moral; el individualismo y la competitividad prevalecen sobre los valores de la solidaridad tradicional, etc. En el ámbito político, la “nueva derecha europea” sería la heredera de esta posición⁴⁶, pero también los “neocons” y diversos movimientos integristas que defienden la jerarquización y moralización de la sociedad.

En cuanto a la *posición indignada-instituyente*, su punto de inflexión es la necesidad de buscar alternativas globales ya que las salidas que se plantean desde la óptica social-clientelar o neoliberal no dan respuesta a los sectores sociales excluidos o postergados. Desde esta perspectiva se cuestiona tanto el modelo de “desarrollo” generado por el sistema capitalista, sin fines sociales y destructor de la naturaleza, como la estrategia de las intervenciones sociales del Estado y del tercer sector, que se limitan a paliar los problemas mediante ayudas y prestaciones que no resuelven los problemas de fondo y, sin embargo, legitiman el sistema social y desmovilizan a la población. Puntos de vista que tienen sus referentes teóricos

44. VELARDE, J. (1990). “El Pacto de la Moncloa: análisis del acuerdo económico-social que hizo posible la Constitución de 1978”, en *Información Económica Española*, 676-677, 105. Madrid.

45. COLECTIVO IOÉ “Migraciones internacionales: entre el capitalismo global y la jerarquización de los estados”, en Clavijo, C y Aguirre, M. (ed.) (2002). *Políticas sociales y estado de bienestar en España: las migraciones* (pág. 56). Madrid: Fundación Hogar del Empleado.

46. Que defiende, entre otras cosas, una Europa fuerte, culturalmente homogénea y libre de inmigrantes. Ver ANTÓN, J. (2006). “Inmigración y xenofobia política: la teoría política de la nueva derecha europea”, en Bergalli, R. (Coord.). *Flujos migratorios y su (des)control*. Barcelona: Anthropos.

en autores de orientación crítica⁴⁷ y están presentes en diversos movimientos sociales de nuestra época, desde el movimiento antiglobalización en el plano internacional al 15M en el contexto reciente de España⁴⁸ y otras movilizaciones que han tenido lugar en otras latitudes.

47. Ver, entre otros, GAUDEMAR, P. (1981). *La movilización general*. Madrid: La Piqueta; MOULIER-BOUTANG, Y. (2006). *De la esclavitud al trabajo asalariado*. Madrid: Akal; FERNÁNDEZ DURÁN, R. (2011). *La quiebra del Capitalismo Global: 2000-2030*. Madrid: Virus; y WALLERSTEIN, I. (2007). *Geopolítica y geocultura: ensayos sobre el moderno sistema mundial*. Barcelona: Kairos.

48. Este movimiento eclosionó pocos meses después de aplicarse los grupos de discusión en que se basa el presente estudio.

5. Posición dominante clientelar-liberal

Esta posición prevalece en la mayoría de los grupos realizados como marco explicativo de las posibilidades y limitaciones que tiene la juventud para abordar su instalación en la sociedad. Como ya se ha visto, incluye una gama muy amplia de fracciones discursivas que están presentes en todos los grupos de discusión realizados. En la mayoría de ellos los consensos se establecen conjugando el doble polo clientelar/liberal; sin embargo, el polo liberal prevalece claramente en dos grupos de estatus socioeconómico urbano acomodado (GD1 y GD4) y el polo clientelar en un grupo procedente de familias modestas de pueblos de la Comunidad de Madrid (GD6).

A continuación se despliegan los puntos de vista de esta posición, que presenta una notable diversidad en función de la extracción social y las distintas experiencias de los sujetos participantes. En primer lugar, se aborda cómo perciben la crisis económica actual y sus efectos en la trayectoria educativa, la inserción laboral y la emancipación residencial. Tal como se ha recogido en la primera parte, veremos que la crisis ha expulsado del mercado de trabajo a muchas personas que habían dejado tempranamente la escuela y ahora han retomado la formación, mientras a otras, que han terminado estudios superiores, les resulta muy difícil encontrar trabajo en su especialidad y observan con alarma un declive social importante en relación a sus padres.

En segundo lugar, el análisis se centra en las actitudes y valores básicos de esta posición a la hora de afrontar su horizonte personal y social. La meta que se plantea es llegar a adquirir un nivel de vida y de consumo satisfactorio en un hogar independiente, para lo que se considera necesario el concurso del esfuerzo y la voluntad de superación.

En tercer lugar, se recogen las percepciones en torno a la evolución de la familia y las relaciones de género, que estarían cambiando mucho en comparación con las anteriores generaciones, pero no siempre en un sentido positivo. Por último, a la luz de los anteriores análisis, se hace una recapitulación de los principales ejes que atraviesan el discurso clientelar-liberal en la juventud española actual.

5.1. La crisis hace más difícil la emancipación juvenil y revaloriza la formación con vistas a la empleabilidad

La actual crisis económica y algunos factores coadyuvantes están afectando negativamente en la entrada de la juventud en el mercado de trabajo y su emancipación residencial, pero estos problemas se consideran abordables si los agentes sociales se lo proponen (la propia juventud, las familias, los docentes y las diversas instituciones públicas). En especial, es preciso conseguir un equilibrio más ajustado entre los intereses del mundo empresarial –que busca el beneficio de sus inversiones– y las condiciones de vida y de trabajo de la población trabajadora, condiciones que han empeorado en el trascurso de la última generación, sobre todo a raíz de la crisis del empleo y de la involución de las políticas sociales de los últimos años.

Varias fracciones discursivas de los grupos de discusión n.^{os} 7 y 5 pueden servir de guía para recoger algunos de los rasgos más destacados de esta posición ideológica, pero con perfiles diferenciados: en el

primer caso (clases medias urbanas en declive) las opiniones se escoran hacia el polo liberal; y en el segundo (clases bajas urbanas agobiadas por la crisis) hacia el clientelar. Los puntos de vista de estos dos sectores se completan puntualmente con aportaciones del resto de los grupos.

Clases medias urbanas en declive

Entre las mujeres de familias urbanas acomodadas con estudios ya terminados aparecen dos situaciones: las que han conseguido empleo estable y emancipación residencial en unión con su pareja, en parte gracias al apoyo económico de sus progenitores (cesión de un piso, etc.)⁴⁹; y las que no logran un empleo correspondiente a sus expectativas. El primer grupo sobrelleva la etapa de crisis sin especial dificultad, aunque reconoce que los problemas han aumentado mucho para otros sectores de la juventud.

Para el segundo sector del grupo, mayoritario en la actual coyuntura de crisis, es muy difícil encontrar un empleo “acorde con nuestros estudios... algo de lo nuestro”. Al decir “algo de lo nuestro” se refieren a las personas de su posición social acomodada y con estudios terminados en una gran ciudad metropolitana, lo que se considera la situación más normal y generalizada de la juventud actual o, al menos, de quienes han aprovechado las oportunidades que se han puesto a su alcance: “casi todo el mundo de nuestra generación hemos tenido la oportunidad de estudiar una carrera o incluso hasta dos carreras”. Sin embargo, eso “no te abre todas las puertas”, como “siempre nos han dicho”. Pueden encontrar empleos precarios para ir tirando (clases particulares de inglés, camarera, teleoperadora, etc.) que les parecen humillantes (“cobrando 500 euros por trabajar 10 horas diarias”); incluso cuando se consigue el puesto de trabajo al que se aspiraba “no empiezas con un sueldo normal, empiezas casi un poco explotado”. La experiencia habitual de las personas que salen de la universidad es que no encuentran empleo en su especialidad y cuando excepcionalmente lo consiguen, las condiciones de trabajo suelen ser abusivas:

- “Si buscas, sí que hay trabajo pero, claro, si estás buscando algo muy especial, algo que has estado estudiando varios años, que estás preparando, es muy difícil. Y *no empiezas con un sueldo normal, empiezas casi un poco explotado*.”
- *Siempre nos han dicho que una carrera te va a abrir más puertas* y va a ser más fácil tener trabajo y la realidad es que tampoco eso es tan verídico. No sé, *ya casi todo el mundo de nuestra generación hemos tenido la oportunidad de estudiar carrera, o incluso hasta dos carreras, y eso no te abre las puertas (...)*
- Si no hubiera crisis habría más salidas.
- Si buscas y te conformas con cualquier cosa para ir tirando, trabajo hay. Lo que pasa es que también queremos algo... si hemos estudiado una carrera, queremos lógicamente *algo acorde con nuestros estudios*. Pues para ir tirando trabajo hay: me tiro tres meses de teleoperadora cobrando 500 euros por trabajar 10 horas diarias. Pero, claro, queremos *algo de lo nuestro*” (GD7, 2 y 35).

La crítica a la “explotación” en ciertos empleos presenta, no obstante, significativas matizaciones: “*casi... un poco explotados*”. No se puede hablar rotundamente de explotación empresarial sino, más bien, de cierto abuso, en parte comprensible por la complicidad de la propia mano de obra (y por extensión de sus representantes sindicales, etc.) que ha bajado la guardia de sus derechos (“si te conformas con cualquier cosa...”).

Este sector de la juventud se queja amargamente de una caída del nivel de vida y de consumo de las clases medias, en comparación con la generación de sus padres (“ha habido un cambio total”). Buscan los comercios más baratos (“Mercadona ha pegado un subidón porque es superbarato”), tienen que restringir sus gastos de ocio (van menos al cine y descargan las películas de Internet). Además, para remate, al comprar una vivienda se hipotecan de por vida (“mis padres tenían pagada la casa desde que yo tenía uso de razón y ahora...”):

- “Ahora con la crisis se acusa un montón, porque yo recuerdo que mis padres tenían el supermercado de referencia y yo ahora no tengo ningún supermercado, voy al dinero, al que tenga las cosas más ba-

49. De acuerdo a los datos aportados en la primera parte, este segmento de juventud bien ubicado en el mercado de trabajo se encontraría entre quienes tienen empleo con contrato estable (31% de los activos), un salario por encima de dos veces el SMI (8,6% de quienes perciben retribuciones salariales) y han logrado emancipación residencial (24,7% del conjunto de la juventud).

ratas, mejores ofertas, me da igual... realmente no voy a hacer la compra tranquila. Ha sido de unos años aquí, yo creo...

- Mira el *Mercadona*, es que *ha pegado un subidón porque es que es superbarato*.
- *Ha habido un cambio total* en relación a nuestros padres.
- Unos seis, siete años...
- Yo creo que ha sido más.
- No sabemos exactamente el tiempo, pero en los últimos años ha cambiado la situación laboral en España bastante.
- Pero ahora está mucho más acusado en los últimos tres años, yo creo.
- Es que nuestros padres principalmente no se hipotecaban hasta los sesenta años como nosotros. *Mis padres tienen pagada la casa desde que tengo uso de razón, vamos y ahora...*
- Tampoco se sale ahora como se salía antes. Ir al cine... yo ya no sé ni lo que es el cine. A mí no me extraña que haya las descargas de Internet (risas).
- Yo, por ejemplo, tampoco puedo ir al cine como me gustaría” (GD7, 8-9).

La correlación de fuerzas entre empresarios y trabajadores se ha inclinado a favor de los primeros, lo que exigiría una intervención más decidida de los trabajadores y del sector público a fin de evitar chantajes y abusos empresariales. Los salarios han descendido (“trabajando lo mismo, se paga menos en el mismo puesto de trabajo”) y el aumento del paro frena la capacidad de maniobra de las personas empleadas a la hora de reclamar sus derechos laborales (“¿cómo voy a pedir un aumento si están despidiendo a mi compañero?”):

- “Hace unos años realmente se pagaba más. Ahora en una empresa *trabajando lo mismo, realmente se paga menos en el mismo puesto de trabajo*.
- Es que ahora no puedes exigir en el trabajo, ahora es como que no puedes ir a pedir un aumento porque bastante que estás ahí. Claro, *¿cómo me voy a ir a personal a pedir un aumento si están despidiendo a mi compañero?*” (GD7, 4-5).

Sin embargo, la crítica hacia el empresariado, desde esta posición ideológica, tiene más que ver con factores extrínsecos –como la coyuntura de crisis o la mala orientación de la política económica de los gobiernos– que con factores estructurales del sistema (capitalista). La explotación laboral se podrá superar a medida que se salga de la etapa de crisis, se restablezca la concertación equilibrada entre empresariado y clase asalariada (o sus representantes) y el gobierno se oriente decididamente por una economía más competitiva en el mercado mundial. En este sentido, un debate grupal en torno a la importancia de los idiomas para la formación les lleva a sugerir que España debería abrirse más decididamente a las “potencias mundiales” (China, Japón..., además de los países anglófonos) o que tienen más perspectivas de expansión, como el mundo árabe (“el futuro está ahí”) a fin de “no quedar estancados con nuestro español y nuestro jamón”:

- “El mundo árabe se está imponiendo y va a ser, yo creo, el segundo idioma, después del inglés.
- Y el chino, el japonés, que ahora está de moda.
- Es que son *una potencia mundial y el futuro está ahí*, o sea, que después del inglés, es que...
- Es que *nos vamos a quedar estancados aquí con nuestro español y nuestro jamón*” (GD7, 34).

Para hacer más competitiva la economía, se defiende una reforma del mercado laboral, con menos funcionarios (que “pasan de todo”) y sin empleos vitalicios (“ya cuando te hacen fijo te acomodas”), mayor control de las prestaciones de desempleo (“ya ni se molestan en buscar trabajo”) y más oportunidades para quienes se esfuerzan en trabajar bien (“me da igual que nos peguemos...”). Tal como se recoge en el grupo de discusión nº 4, con chicos y chicas de 20 a 24 años de la misma extracción social que el grupo anterior, habría que superar la cultura funcional-cómoda (“estamos en una sociedad que cuanto menos hagas por más, es mejor”), que alimenta “mucho vago y mucha gente que se aprovecha de todo”, y favorecer la movilidad laboral, incluyendo la emigración a otros países, como hicieron “nuestros abuelos, que amasaron fortunas”. Un proceso de decisiones que, desde esta posición ideológica liberal, corresponde básicamente al cálculo individual de los sujetos afectados (“al final tú como individuo tomas tus decisiones”) con la mira puesta en conseguir un empleo rentable (“igual ahí haces dinero”):

- “Igual te pones a trabajar, estás haciendo cualquier cosa y yo no es que yo me crea mejor, pero como vengo nueva, me veo con más ganas, más empeño, que las que llevan años, que *pasan de todo*, no es que pasen, pero ves como...”
- Yo he estado trabajando con unos compañeros (con empleo fijo) que si no estaba el jefe encima, diciéndoles que lo hicieran, es que no lo hacían y yo de nuevo... me decían: ‘¿por qué vas hacer eso y tal?’ y yo estaba aburrido sin hacer nada.
- A los seis meses o te echan o te hacen fijo, y *ya cuando te hacen fijo te acomodas*. (...)
- En general, *hay mucho vago y mucha gente que se aprovecha de todo* y al haber tanta gente así yo creo que se desconfía mucho.
- Eso es. Y estaría muy bien que alguien pudiera controlar y que fuera a hablar con cada persona que está cobrando el paro, que le dijera: ‘oye, ¿por qué no encuentras trabajo?’: ‘¡ah!, porque es que me pagan menos que el paro’. Ah, está muy bien, ¡está cobrando de la nada!
- O ayudas. Porque hay mucha gente que está cobrando ayudas y que *ya directamente ni se molestan en buscar trabajo ninguno*.
- Pero es que yo creo que la gente, o sea, *estamos en una sociedad que cuanto menos bagas por más, es mejor*.
- O unas oposiciones, consigues una plaza y no haces nada, y vives toda tu vida así. Pero es que me parece super vergonzoso. (...)
- Yo pido al que contrata una oportunidad. Yo quiero que haya una oferta de trabajo, *me da igual que nos peguemos*, que nos arañemos por el puesto de trabajo, pero quiero una oferta de trabajo, ¿vale?
- En época de *nuestros abuelos*, cuando las cosas iban mal, se iban a otro lado a trabajar y *amasaron fortunas*. ¿Y por qué los inmigrantes vinieron también aquí? Porque vieron que en sus sitios no había nada que hacer, es que al final si la situación no se arregla, pues *tú como individuo tomas tus decisiones*, al final igual tienes que emigrar, ¡pues emigras! *igual ahí haces dinero*” (GD4, 4-5 y 13-15 y 41).

Clases bajas urbanas “agobiadas”: entre el paro y el retorno a los estudios

La situación es mucho más difícil entre las mujeres de 18 a 24 años del grupo de discusión nº 5. Proceden de familias trabajadoras modestas que residen en la periferia de una ciudad de provincias y todavía no han conseguido la emancipación familiar. La mayoría fracasó en la escuela y se inició pronto en el trabajo, pero la crisis les ha dejado en la calle (menos a una) y ahora han retomado estudios profesionales o buscan ansiosamente empleo. Lo “normal” para este sector de juventud es que en la etapa de crisis actual “no haya trabajo para nadie”. El gran problema no es colocarte “en lo tuyo”, como les ocurría a las mujeres de clase acomodada, sino “tener (cualquier) trabajo”⁵⁰:

- “Lo que nos interesa a los jóvenes es *que haya trabajo*. Porque nadie encuentra trabajo...”
- Pero es normal, con la crisis que hay. *Es normal que no haya trabajo para nadie*.
- Como hay poca gente preparada y la crisis es tan grande, pues es normal que la gente sin formación no encuentre empleo. Incluso entre la gente preparada hay mucha competencia para un puesto... Entonces los jóvenes necesitan formación para luego... es un requisito que debe cumplir el Ministerio: dar más formación a los jóvenes para prepararse.
- No, pero también hay gente que está preparada porque el otro día estaba viendo las noticias y había un señor que estaba de *basurero*, o sea, él había sido profe y estaba ganando unos siete mil mensuales, y ahora estaba ganando mil euros mensuales, o sea, había bajado un montón” (GD5, 3).

El contrapunto de esta posición lo proporciona la persona del grupo que también dejó los estudios tempranamente para trabajar –como cajera de un establecimiento comercial– pero ha mantenido el empleo al llegar la crisis. A diferencia de sus compañeras, ella no siente la necesidad de retomar los estudios que dejó al terminar la ESO y se siente satisfecha en su actual situación. Llega a decir que tiene un “buen sueldo... no me puedo quejar”, aunque su objetivo salarial no va más allá de “pagarse sus cosas... sus caprichos”, sin sobrecargar a sus progenitores que todavía la mantienen en casa. Cuando una compañera

50. Entrarían aquí, según los datos aportados en la primera parte, jóvenes en paro o con empleo eventual (69% de los activos en 2011) y con un salario por debajo del SMI (65% de quienes perciben retribuciones salariales).

en paro le plantea si se arrepiente de no haber seguido los estudios, ella responde que al mantener el trabajo no ha sentido la necesidad de retomar algo que “no le gusta” pero que lo haría en el caso de perder el empleo:

- “Yo por ahora estoy trabajando y *no me puedo quejar*. Yo llevo cuatro años trabajando en un sitio fija, *tengo buen sueldo y no me puedo quejar*, la verdad... Yo tampoco quería estudiar porque no me gustaba estudiar. Mi padre me dijo que si quería seguir estudiando y yo le dije que no, que yo quería trabajar, que yo quería ganar dinero y yo quería comprarme mis cosas, hacer mis cosas y *pagarme mis cosas*. Y como él me daba, pero no me daba *ciertos caprichos*, entonces yo decía: ‘pues me los quiero comprar yo’. Por eso empecé a trabajar desde que salí del colegio.
- ¿Y alguna vez te has arrepentido de no seguir estudiando?
- Hay veces que sí pero yo qué sé, yo *no me puedo quejar* de mi trabajo.
- Pero sí te arrepientes cuando pierdes el trabajo.
- Eso sí. Si pierdo el trabajo, pues...
- Hombre, yo también cuando salí del colegio, yo estaba con trabajo. Entonces yo tenía dinero, me compraba mis cosas y todo eso, entonces yo estaba bien, pero luego perdí el trabajo ¿y qué pasó?: ya no hago nada” (GD5, 5-7).

Otro contrapunto, diferente y complementario al anterior, es el de quienes, al llegar la crisis, han conseguido mantener la ocupación pero se sienten “puteados” en empleos muy precarios. Un sector del grupo de discusión nº 6, con chicos de 18 a 24 años de clases populares, refleja esta situación: los empleadores “siempre te presionan”, “ite explotan!”, aun cuando se trate de trabajadores responsables, y estos se ven obligados a “aguantar, aguantar y aguantar”. La primera parte de la reunión es una queja continua del “trabajo de esclavos” que padecen y que, en su opinión, les van a conducir a una “pobreza extrema”, tal como se recoge en la siguiente selección de textos:

- “La cosa está difícil por todos lados. Yo, por ejemplo, llevo cuatro años en mi empresa y este último mes se han retrasado veinte días en pagar. Nos dice el jefe que él está igual, que él está sin cobrar también y que él había anulado sus pagos.
- Y aunque tenga dinero, tampoco...
- En mi empresa tienen muchísimo dinero y las horas extras no las pagan, lo que es el sueldo sí porque les obligan. (...)
- *Siempre te presionan* de ahí, que está la cosa mal. Yo trabajo en un Macdonalds y te puedes imaginar cómo es eso, *abí te hacen lo que quieren*. Y cuando te opones a todo lo que ellos quieren, ya eres un mal trabajador porque como está la cosa mal, pues tienes que aguantarte.
- Siempre te están amenazando que si cuatro millones de parados... Te cogen y te dicen: “venga, vete ahí”. *Y aguanta y aguanta, iy aguanta!*
- Y cuando te quieres dar cuenta, te han puesto de patitas a la calle.
- No tiene nada que ver el que sea temporal. Hoy te echan fijo igual.
- Hay muchos *jóvenes irresponsables* que no van a trabajar, pero los que van a trabajar y *los que cumplen*, en cuanto te cogen y ya no les gustas, dicen, ia la calle y búscate la vida! (...)
- Hay empresas que contratan gente de prueba, te explotan un mes y luego a otro y a otro y a otro.
- Te tiras un mes con contrato.
- Yo he visto gente de venir a trabajar tres días y de repente decirme, ‘ya no vuelvo aquí, es un trabajo para esclavos’, y decirle el encargado: ‘es que no aguantas nada’. Pero *¿cómo que no se aguanta nada?*, ¡por favor! Yo he estado trabajando allí ocho horas metido toda la noche y salir de allí diciendo: ‘mira, no os mato a todos porque me meten en la cárcel, si no...’. *¡Te explotan!*, ellos van ahí a tirar todo lo que pueden.
- ¡Estamos llegando a una *pobreza extrema!*
- ¡Trabajamos para sobrevivir!” (GD6, 3-8).

Ante un panorama tan sombrío, el grupo se escinde entre un posición adaptativa-realista (“si reivindicas te vas a la calle... las cosas están como están y no te queda otra”), la que reclama la intervención del Estado (“desde el punto de vista del trabajador, no hay nada que hacer, pero desde arriba...”) y la que plantea en tono menor que hay que poner freno a las exigencias de las empresas (“no puedes adaptarte a lo que quieran”) para lo que es preciso la unidad de acción de los trabajadores: “¡huelga, huelga, protestas porque no me pagan!”. Pero si unos se quejan y otros no, “el empresario va tirando”:

- “*Si reivindicas, te vas a la calle...*”
- *¡Huelga, huelga, protestas porque no me pagan!, ¿o qué quieres hacer?*
- No puedes.
- Te quedas sin trabajo.
- ¡A la calle!, ¡hasta luego! Al paro, si no le gusta ese, ¡a la calle!, ¡otro! Y así se pueden tirar toda la vida.
- *Desde el punto del trabajador no hay nada que hacer, pero si se empieza desde arriba a cambiar...* el gobierno sí puede.
- Ahora mismo, las cosas están como están y nosotros, en nuestra generación, el que tenga dos dedos de frente pues ve cómo están las cosas y ahí ya no es solo espabilar y darse cuenta, hay que adaptarse y es lo que nos va a tocar ahora y puede mejorar un poquitín, pero *las cosas están como están* y pueden ir a peor.
- Esto va para tiempo.
- Puede que vaya a peor o vaya a mejor, puede subir un poquito, hay que adaptarse y que si tú vas a cobrar setecientos y otro se ofrece a trabajar por menos, olvídate, que vas a cobrar seiscientos cincuenta.
- Pero por eso te digo, pero tú *no puedes adaptarte a lo que quieran*, macho.
- Tienes que hacerlo, *no te queda otra*.
- No. Para quejarse y protestar siempre hay tiempo. Porque hay algunos que sí, que yo me quejo, pero luego hay otros que se quedan y no dicen nada. Entonces, *¿qué pasa? Que el empresario va tirando, ¡va tirando!*” (GD6, 52-53).

Si volvemos a la situación más habitual del grupo nº 5, con chicas en paro de extracción social modesta, la mayoría se “arrepiente” de no haber puesto más esfuerzo para sacar el graduado al término de la ESO (“ahora te jode no haberte sacado antes el graduado”) pero confían en incrementar sus oportunidades al retomar los estudios (cursos del servicio público de empleo, escuela de adultos para estudiar la ESO, ciclos formativos...) y se presentan a todo tipo de oposiciones (“de bombero, policía...”), para lo que piden ayuda al Ministerio de Educación. Por su parte, están dispuestas a “abrirse a todo lo que dan, si no tienes oportunidad de un curso, pues coges otro”. Saben que incluso las personas con estudios encuentran problemas (caso del profesor que perdió su empleo y ha pasado a ser “basurero”) aunque “el que más estudie, más oportunidades va a tener”:

- “Ahora con la crisis la gente que ha perdido el trabajo ha vuelto a estudiar...”
- Todo el mundo a estudiar, no solo los ciclos formativos sino las carreras también o las *oposiciones para bombero, policía...* Todo el mundo estudia ahora y *el que más estudie más oportunidades va a tener...*
- Ahora hay menos oportunidades. Antes había porque *la gente no estudiaba pero podía trabajar*; ahora la gente está parada y todos se dedican a estudiar... Y ves gente llorando porque no va a hacer nada, ese año lo va a perder.
- No, pero también puede hacer otras cosas, ¿no?, hay que *abrirse a todo lo que dan...*
- Cursos de formación.
- *Si no tienes oportunidad de uno pues coges otro* y otro y así... (...)
- Pero faltan plazas para estudiar porque todo el mundo ha vuelto.
- *Ahora te jode no haberte sacado antes el graduado*.
- Sí, sí y *te arrepientes* un montón.
- Es lo que pasa, luego te arrepientes de las cosas” (GD5, 4-5).

Mientras las mujeres jóvenes de clases medias habían experimentado una caída importante en su nivel de consumo y una parte de ellas tenía que contentarse con empleos provisionales precarios, amplios sectores de las clases bajas no encuentran ningún tipo de empleo y la situación se ha vuelto agobiante (“la sociedad nos tiene agobiadas”), hasta el punto de no pensar en otra cosa que no sea buscar trabajo en lo que sea para sobrevivir (“trabajar y buscarnos la vida”). Por no pensar, “ya no pensamos ni en los chicos”, asunto que se plantea como el argumento indiscutible de su agobio, al tratarse de chicas en plena juventud, de 18 a 24 años:

- “Es *la sociedad que nos tiene agobiadas* (en el paro). *Ya no pensamos ni en los chicos*.
- No pensamos en nada, más que en trabajar, en *trabajar y buscarnos la vida*” (GD5, 42).

De las instituciones públicas, y en especial del Ministerio de Educación, se espera que apoye los esfuerzos de la juventud para estudiar y encontrar empleo (fácil acceso a cursos de adultos, becas para quienes no pueden pagar academias privadas, que se acabe con los “chanchullos” burocráticos, etc.). En definitiva, el desempleo que padecen les pone en una situación límite que, sin embargo, no les lleva a cuestionar el modelo social en su conjunto; más bien, se plantea que el problema es coyuntural, debido a la crisis (“antes la gente no estudiaba pero podía trabajar, ahora con la crisis la gente está parada”) y se reclama de la administración pública que favorezca la formación y empleabilidad de las personas en paro que muestren una mejor disposición, a fin de incrementar las oportunidades de empleo de las más aptas (defensa meritocrática del principio de igualdad de oportunidades en base al esfuerzo/preparación de los candidatos).

5.2. Entre la realización consumista (disfrute del presente) y la eficiencia económica (esfuerzo previsor)

Se destacan aquí dos actitudes básicas de la posición clientelar-liberal: en primer lugar, la convicción de que la realización de los individuos se produce a través del consumo de masas (goce correspondiente a quienes se ajustan a las pautas culturales e institucionales dominantes); en segundo lugar, se considera que el esfuerzo (y la postergación del goce) es el mecanismo básico de ascenso social. El dispositivo del consumo introduce la mediación dineraria (el nivel de vida y la capacidad de compra) como requisito esencial; por otra parte, se considera necesario el concurso del esfuerzo –el estudio y el trabajo, el carácter emprendedor, etc.– para acceder a los frutos del bienestar.

En las fracciones discursivas analizadas aparecen con frecuencia rastros de estas posiciones, que recogemos a continuación a partir de los siguientes grupos de discusión:

- Los jóvenes-adolescentes (15-17 años) de extracción social elevada pero con poco éxito en sus estudios (GD1), que defienden el disfrute inmediato (la moto y la fiesta, frente a la monotonía escolar) aunque se valore positivamente un cierto nivel de estudio que permita mantener el estatuto de estudiante durante muchos años a costa del dinero de sus progenitores.
- Como réplica invertida de la posición anterior, la juventud-adulta (25-29 años) de extracción social urbana acomodada (GD7) elabora la contraposición consumismo/eficiencia comparando la situación de su generación, que se esforzó para sacar adelante los estudios bajo un fuerte control parental, con la generación de la juventud-adolescente actual, que ha sido pervertida por la dejación de los padres y madres, convirtiendo en libertinaje y despotismo lo que en principio se planteaba como respeto a la libertad y autonomía de cada persona.
- El grupo de edad intermedia (18-24 años) y extracción social urbana precaria (GD5) compara su situación actual (presidida por el principio de la eficiencia responsable) con la vivida por ellas mismas hace cinco años, cuando dejaron los estudios para trabajar con la expectativa de “vivir la vida”, objetivo que se ha visto truncado al llegar la crisis económica.
- Otros dos sectores de jóvenes-adolescentes (15-17 años) de posición urbana o rural más o menos precaria (GD2 y GD3), sensibilizados con la crisis económica y el problema del empleo, se inclinan más bien por posponer el placer y reclaman una formación que les permita trabajar el día de mañana.

Disfrutar de la juventud es lo primero: la moto y la fiesta frente a la monotonía escolar

En el GD1, de chicos adolescentes de extracción social acomodada, el objetivo principal de la vida es tener cosas y disfrutarlas, lo que se identifica con la movilidad, frente al encierro escolar, y la fiesta, frente al “machaque” y la “putada” que suponen las aulas.

La aversión a la escuela (“es una mierda”) tiene su contrapunto en la “moto”, signo de libertad de movimientos en espacios abiertos: “tiras millas por ahí y se te pasa todo”. El precedente de la moto fueron las bicis y a lo que aspiran cuando lleguen a la mayoría de edad es el coche, pero de momento las motos son su pasión: “son chulas, puedes hacer lo que quieras con ellas, fastidias a la policía... ¡lo tienen todo!”. En definitiva son el mejor desahogo frente a la otra vertiente de su vida que son los estudios (necesarios

pero “estresantes” para la mayoría del grupo) y, más en general, frente a las normas de la sociedad adulta, expresadas simbólicamente en la figura del policía al que pueden esquivar gracias a la moto:

- “Lo que nos interesa a nosotros no son los estudios sino *las motos*. Están bien, *son chulas, puedes hacer lo que quieras con ellas, fastidias a la policía (risas). Lo tienen todo*” (...)
- Cuando estás muy *estresado*, te desahogas. Vamos, yo cuando estoy mal, cojo y me doy una vuelta solo y tiras millas por ahí y se te pasa todo...
- Te olvidas del instituto, que estamos ahí seis horas todos los días. (...)
- Es que *el colegio es una mierda*. Vas allí, te sientas y te están dando la charla muchísimo tiempo y no te enteras de nada...
- *Te machacan*.
- Y te comen la cabeza.
- Te putean.
- Y encima está difícil, pues luego si no sacas notas buenas no te recompensan” (GD1, 3-5).

Cuando se les pregunta cómo creen que se encontrarán en el plazo de cinco años, responden de inmediato: “empezando la carrera, fundamental, y con mi cochecito por ahí de fiesta”. La universidad es percibida como el tiempo y espacio continuo de la fiesta mayor (“las mejores fiestas son las que van los universitarios”). Hay que estudiar, hasta para sacar el carnet de conducir, pero lo que más cuenta es disfrutar de la vida, aunque el período de estudiante se prolongue por encima de los 30 años (en alusión a las repeticiones de curso, retraso de exámenes, etc.). Para ello disponen del apoyo económico de sus progenitores (“y mi madre que me lo pague todo”):

- “Dentro de cinco años yo me imagino estudiando y *mi madre que me lo pague todo*. Tendré veinte, y si he terminado el Bachillerato, ¡guay!, si estoy *empezando la carrera, fundamental, y con mi cochecito por ahí de fiesta*.”
- Yo es que por una parte no quiero estudiar pero por otra sí.
- Eso todos.
- Tú vas ahora y puedes meterte buenas fiestas por aquí... porque hay gente de tu edad, pero es que luego, cuando tienes ya veinte años, ya son fiestas más de los universitarios, no te vas aburrir.
- *Las mejores fiestas son las que van los universitarios*.
- Sí.
- Y son los que mejor viven. Estudian pero luego...
- Estudian pero son los que más vacaciones tienen” (GD1, 3-5 y 39-40).

Esta posición, como veremos más adelante, se considera propia de los “hijos de papá” que pueden sacar dinero de sus padres mientras son estudiantes (“le han puesto la casa, el coche y lo que sea”), algo que no está al alcance de las familias de la clase trabajadora (“mis padres no tenían para pagarnos un coche”). De los 15 a los 17 años “tú ya eres una persona mayor que ya te gusta salir tus fines de semana, que tienes que comprar tus cosas... la diversión y eso” pero “si no tienes unos padres que te lo puedan dar, pues tienes que ponerte a trabajar para tener dinero”. O bien posponer la diversión y los amigos, o sea, renunciar al disfrute juvenil, “y luego verás la recompensa... a la larga”:

- “Cuando tú estás en el instituto con quince, dieciséis años, hasta diecisiete, *tú ya eres una persona mayor que ya te gusta salir tus fines de semana, que tienes que comprar tus cosas y no tienes... Y si tienes unos padres que no pueden dártelo, pues te tienes que salirte de donde estés y ponerte a trabajar para tener tu dinero*.”
- Pero eso es lo de los caprichos ¿sabes? Tú estudias, acabas y *luego verás la recompensa* ¿sabes lo que te digo? Que si uno está cansado, luego...
- Es que es así.
- Lo primero que te fijas en ese momento es en *la diversión y eso*. Luego *a la larga*...
- Yo donde vivo es lo que te digo, los que tienen, tienen porque se lo pagan los padres, porque han querido sus padres que estudiasen, le han puesto la casa, el coche y lo que sea... Pero *mis padres no tenían para pagarnos un coche*” (GD6, 22-23).

Cabe también una solución intermedia, la de compaginar estudio y trabajo a fin de no depender de los padres, ya sea mediante empleos de fin de semana o trabajando en el verano obteniendo recursos para el resto del año, tal como desearía hacer una joven de origen extranjero, aunque ello le suponga desplazarse a otra ciudad los fines de semana para trabajar de camarera:

- “Yo quiero trabajar también, pero estudiando; estudiar y trabajar. Y en vez de que mis padres me paguen las academias, pagarlas yo, así les quito un peso de encima también.
- Sí, pero ¿dónde encuentras ese trabajo para poder trabajar y estudiar?
- En Madrid. Porque yo he ido a Madrid y me quieren coger de camarera los fines de semana. Porque hay más movimiento allá. En cambio aquí (capital de provincias), es una ciudad muerta, no hay nada” (GD5, 20).

Del antiguo orden y disciplina –familiar y escolar– al descontrol actual. Perversión del principio de libertad

Para las mujeres jóvenes-maduras (25-29 años) de clase acomodada (GD7), los actuales chicos y chicas adolescentes presentan “muchísima diferencia” en relación a la generación anterior debido a la actitud de los progenitores, que les consienten todo (“les da todo igual”). Es el reverso de la fracción discursiva anterior, defendida por la generación de jóvenes-adolescentes nacida entre 10 y 12 años después.

De acuerdo a su propia experiencia personal, antes les exigían en casa cumplir con sus obligaciones (“a ver, ¡los deberes!”) y les evitaban todo aquello que pudiera distraerles de sus estudios (“como la consola o el móvil... hablar por el facebook”). Sin embargo, la actitud de los padres y madres actuales les lleva a perder autoridad sobre sus descendientes y se la hacen perder al profesorado que en algunos casos acaban cogiendo “la baja por depresión” debido al despotismo de una parte del alumnado y a la complicidad paterna (“¿cómo se le ocurre castigar a mi hijo?, porque mi niño...”). La falta de “disciplina” en el marco familiar y en su relación con la escuela supone una dejación de la función paterna que a las jóvenes de mayor edad les produce “pavor” y les parece que a la larga puede ser nefasta para la sociedad (“¡madre mía!, ¡cómo van a ser los profesionales de aquí a 15 años!”):

- “Yo creo que hay *muchísima diferencia* entre la generación de los veintitantos... con la que viene ahora, de los quince o dieciséis años.
- Y también mucha *dejadez de los padres*, yo me acuerdo que yo suspendía una y me iba todo el camino a casa pensando en mis padres.
- Y no solo eso. Algunos profesores están cogiendo *la baja por depresión* porque tienen alumnos de 13, 14 años, que les pegan, que les insultan, que les... O sea, mi padre se entera de que le he hecho eso a un profesor y la paliza me la pegaba él.
- Ahora pasa eso: ‘mamá que me han castigado’. Y va el padre y le monta un pollo al profesor: ‘¿cómo se le ocurre castigar a mi hijo?, porque mi niño...’.
- Y lo peor es que lo hagan delante del niño. (...)
- Eran mis padres, cuando llegaban decían: ‘a ver, ¡los deberes!’. Te los miraban, están hechos y pueden estar bien o mal hechos, ‘vale, ahora sales’. Has suspendido una... ¡olvídate! y tú callada porque te tenían que poner a estudiar. *Era disciplina*. Ahora llegas con siete deberes: ‘oye, que me voy con mis amigas’, ‘vale, adiós’.
- Igual el que haya más distracciones, como la *consola* o el *móvil*, también influye.
- Antes, si te castigaban en tu habitación, hacías los deberes y no tenías una consola, el ordenador o la tele. Ahora castigas a un niño, ‘sí, castigado, ¡a tu habitación!’; ‘vale’. Me meto en el facebook y me pongo *hablar por el facebook*, me pongo la play, me pongo a escuchar música. (...)
- El salto de generación en cuanto a la educación... ¡hay *muchísima diferencia*!
- A los padres ahora *les da todo igual*.
- Yo pienso en los que vienen ahora, los jóvenes de 15 y 16 años, pensar que eso va a ser el futuro a mí me da *pavor, ¡madre mía!, ¡cómo van a ser los profesionales de aquí a 15 años!*” (GD7, 11, 13 y 27).

Vuelta a la formación para conseguir empleo después de abandonar los estudios para trabajar y “vivir la vida”

Las jóvenes de periferia urbana que abandonaron tempranamente los estudios con la idea de trabajar (GD5) reconocen que tomaron esa decisión en la “edad del pavo”, siendo unas “crías alocadas” que solo pensaban en salir con los chicos y “vivir la vida”. El motivo de ponerse a trabajar sin haber terminado la ESO era permitirse “caprichos” que ni la escuela ni la familia les podían ofrecer, en especial las relaciones con el otro sexo. El paso del colegio al instituto, “cuando tus padres te van dejando más libertad” y los docentes están menos pendientes, lo vivieron como una liberación (“¡esto es jauja!”). La desventaja que ven con la perspectiva del paso del tiempo es el déficit de formación que supuso esa relajación, que les dificultaría en el futuro promocionarse a nivel laboral:

- “Yo dejé de estudiar en 3º de secundaria porque *era una cría*, no me gustaba estudiar, quería *vivir la vida*.”
- Yo en 4º porque es cuando ya vas cumpliendo edad, *tus padres te van dejando más libertad*, ¿no?, y cuando ya vas saliendo sola y todo eso, entonces ya tú vas dejando el estudio a un lado.
- Y tienes la cabeza más *alocada*, te fijas en los críos.
- Es la *edad del pavo*. (Risas)
- Es verdad, a mí también me pasó en 3º y 4º. Yo salí del colegio y me fui al instituto y llegué al instituto y dije: ‘*¡oh, esto es jauja!*’.
- Cuando vas al instituto es cuando empiezas a desmoronarte porque ya... (...)
- La mayoría de mis amigas está trabajando. Han dejado los estudios y se han puesto a trabajar.
- Pero luego les pasa lo que me pasa a mí, que sales del instituto con trabajo y ¿qué te pasa? Que la empresa a lo mejor ya no va bien y empiezan a despedir gente. Pierdes el trabajo y luego ya no tienes nada que hacer y tienes que volver a estudiar” (GD5, 8 y 11).

La actitud “alocada” de su adolescencia se habría intensificado en el momento actual entre la juventud de 14 a 16 años. Las adolescentes de hoy “son peores que las de antes”, están más adelantadas y “saben más de la vida” pero sus comportamientos (“formas de salir, de vestir, el alcohol... la sexología y todo eso”) no son apropiados. A esa edad las participantes en el grupo “estaban pensando en las muñecas” mientras las de ahora tienen relaciones sexuales. Se aporta el testimonio de una madre para quien la diferencia entre sus hijas es evidente (“para nada habéis sido de pequeñas como las de ahora”):

- “Pues los jóvenes de hoy en día *son peor que los de antes...* por una parte, saber más y que tengan más puertas abiertas y tal está bien pero, por otra parte, yo qué sé, es peor porque yo tengo una hermana mucho más pequeña y sabe cosas y hace cosas que yo a lo mejor a su edad no las he estado haciendo. Yo a lo mejor *estaba pensando en las muñecas*.”
- Y ahora salen más y tienen más libertad y tal y es verdad. Yo lo digo por mi madre, mi madre lo dice porque yo tengo dos hermanas más y dice que *para nada hemos sido de pequeñas como las de ahora*. Son mucho más...
- *Saben más de la vida*.
- Es verdad, son más...
- Más abiertas.
- Las *formas de salir* o las *formas de vestir*. Y luego el tema ese, no sé cómo decirlo, lo voy a decir a lo basto, de *la sexología y todo eso...* Yo lo sé por mi hermana que tiene 16 años y se va a fiestas a bares que pagan cinco euros y *les dan alcohol*, o sea, con menores, pues esas cosas, no sé. A mí no me parecen bien” (GD5, 10).

Como caso sintomático de esta evolución de las costumbres se saca el tema de “la pastilla del día después”. Para un sector del grupo más moralizante, la pastilla es mala porque se la toman sin pensar, “como un caramelo, cuando te revienta por dentro”; para otro sector, hay que matizar: “es bueno y malo”. Se plantea que el peligro, en todo caso, lo tendría que compartir la pareja masculina (“lo que tienen que hacer es probarla ellos”):

- “Hay cosas que sí es bueno que las aprendan, pero hay otras cosas que no es bueno que a su edad hagan esas cosas, como yo qué sé, *la pastilla* esa que ya han aprobado *del día después* que te vas y te la dan *como un caramelo*. Eso es malísimo.
- Bueno, *es malo y bueno*.
- No, eso es malísimo.
- No, eso es malo porque eso *te revienta por dentro*. Eso es una bomba de relojería para tu cuerpo.
- Se la toma una mayor y bueno...
- Venga va, lo hacemos sin nada, pero luego la que te revientas eres tú y él se queda bien a gusto.
- *Lo que tienen que hacer es probarla ellos*” (GD5, 11).

Posponer el placer para formarse y conseguir un empleo “decente”. Los “buenos hábitos” de la clase trabajadora

A diferencia de lo que ocurría en el grupo de chicos adolescentes de clase acomodada, partidarios de la moto y la fiesta, en los otros dos grupos de 15-17 años, con chicos de ambos sexos de la periferia urbana madrileña (GD2) y chicas de un municipio pequeño del País Vasco (GD3), la tensión entre disfrutar el presente o posponer el placer se resuelve a favor del segundo término de la ecuación, al menos en el terreno de los principios. Aunque se reconoce que “a nadie le gusta estudiar”, sobre todo cuando se obtienen malos resultados, y que la tendencia natural de la juventud adolescente es distraerse y disfrutar –sobre todo con los amigos–, eso debe supeditarse a cumplir la norma que, en su caso, es estudiar. Lo ideal sería “trabajar sin estudiar” pero “eso no se puede” en el contexto actual de crisis de empleo; años atrás, muchos jóvenes dejaron de estudiar para trabajar y lo consiguieron pero ahora “los están echando”.

La conclusión práctica es que tienen que estudiar porque “quien no tiene estudios no tiene trabajo”. De ahí que reclamen y agradezcan el control y la vigilancia por parte de las personas adultas (padres y madres, profesorado, profesionales...) y el máximo de apoyos escolares para no fracasar en los estudios:

- “*Estudiar no gusta a nadie*, pero estudiamos para formarnos y después *trabajar en lo que uno quiera o pueda*.
- Sí, puede haber gente que le guste estudiar pero yo creo que ahora mismo no es lo habitual.
- ¡Hombre! yo preferiría *trabajar sin estudiar*, como todo el mundo, pero eso no se puede.
- Hoy en día *quien no tiene estudios no tiene trabajo*, posiblemente. Y los que estaban trabajando y no tenían estudios *les están echando*” (GD2, 4-5).

Hay que seguir el “buen camino” que te enseñan en la familia y en la escuela, los “buenos hábitos” de “esfuerzo” que te permitan sacar el graduado en la ESO y, después, estudiar o trabajar: “cuanto más estudies, más posibilidades tienes de encontrar trabajo”. Con estudios puedes llegar a conseguir un trabajo “decente”, pero sin ellos tienes que trabajar en “lo que sea” (por connotación, un trabajo *indecente*). A diferencia de los jóvenes de clase acomodada, una vez pasada la escolaridad obligatoria, las oportunidades de estudiar son limitadas y, si no se consiguen resultados, la salida es “trabajar en lo que uno quiera o pueda”. En todo caso, la buena educación de la clase trabajadora requiere ir incorporando aquellas actitudes (“cumplir unos horarios... ir a trabajar aunque no nos motive”) que el día de mañana tendrán que aplicar cuando estén en una cadena de trabajo:

- “Igual nuestros padres no han tenido la oportunidad de estudiar, pues a lo mejor se vuelcan en nosotros...”
- Hombre, y viendo cómo está ahora el panorama del trabajo y todo, pues quieren que estudiemos más y saquemos más cosas, porque hoy en día hay gente que tiene estudios y no tiene trabajo. Entonces *cuanto más estudies, más posibilidades tienes de encontrar trabajo*. (...)
- Sin estudios tienes que hacer *lo que sea*... y tienes que seguir estudiando para poder trabajar en *algo más decente*. (...)
- Igual le damos más importancia a lo que piensan los amigos o la amiga, el novio o lo que sea, que a lo que te dicen los padres. Y a veces te ciegas en lo que te está diciendo alguien ajeno a la familia o lo que sea, y les das más importancia, y luego tienen razón lo que te están diciendo *los padres, que son los que te guían más o menos por el buen camino*, yo creo.

- A los diecisiete años estás en una edad de que ni eres mayor ni eres niña, yo creo que te influye todo.
- No sabes lo que quieres.
- Es que nos estamos ahora formando emocionalmente, o sea, es ahora cuando estamos haciendo algo y ahora mismo yo creo que nos tienen que apoyar porque estamos cogiendo ahora *hábitos de costumbre de lo que tenemos que hacer de mayor; coger unos horarios, ir a trabajar y todo eso*. Vale, igual de mayor, estamos en un trabajo *que no nos motiva y tal pero tienes que ir a trabajar*. Ahora es lo mismo, o sea, tenemos que seguir haciendo ese *esfuerzo*, pero por nosotros” (GD3, 4-5 y 11).

Migrantes, comunidad gitana y otras minorías

La presencia de minorías étnicas o de otro tipo está presente de forma dispersa en los grupos de discusión realizados, ya sea porque lo plantean sus protagonistas o porque, con más frecuencia, se habla sobre ellas. Desde la posición clientelar-liberal, la cuestión se aborda con muchos matices, tal como se recoge a continuación.

Ante los problemas para acceder al mercado de trabajo, varias jóvenes participantes en el grupo nº 5 (chicas urbanas de periferia obrera entre 18 y 24 años) se plantean emigrar a otro país donde haya más oportunidades laborales, lo que abre un debate entre las chicas inmigrantes y las autóctonas cuando quien plantea emigrar es una extranjera. Esta reconoce que no le gusta vivir en España y que tiene en proyecto emigrar a Brasil, de donde es su marido; la réplica de las autóctonas es que tal actitud muestra poco agradecimiento al país de acogida (“¡joder!, ¡pues estáis dejando bonita a España!”) cuya población autóctona ha visto incrementar el paro a causa de la inmigración (“¡inos quitan el trabajo!”):

- “(Inmigrante 1ª) Yo dentro de cinco años me vería casada con mi pareja, él es brasilero, y yo quisiera conocer Brasil y no sé, tener allí algo y aquí también porque *a mi España no es que me guste* pero aquí tengo toda a mi familia, tengo todo.
- (Autóctona 1ª) *¡Joder!, ¡pues estáis dejando bonita a España!* No os gusta pero sí que vivís en España ¿eh?
- (Autóctona 2ª) *¡Nos quitan el trabajo!*
- (Inmigrante 2ª) Yo quiero hacerme socia de una ONG para ayudar a los necesitados, a mi país y a África” (GD5, 45-46).

La discusión no va a más gracias a la intervención de otra inmigrante del mismo grupo de discusión que muestra su actitud solidaria al formar parte de una ONG que trata de apoyar desde España a los países menos desarrollados, pero deja entrever –tal como se sugiere en otros grupos– el arraigo entre las clases trabajadoras del *discurso de la preferencia nacional*, según el cual “la posición de los inmigrantes en el mercado de trabajo debe ser complementaria o subsidiaria del mercado laboral autóctono, es decir, su presencia en España solo se justifica en aquellos sectores laborales donde hay muy pocos españoles. A la vez, se critica al gobierno español por exceso de generosidad a costa de los propios españoles”⁵¹.

Esta posición, que se corresponde con el polo “clientelar” de la posición ideológica que estamos analizando, entra con frecuencia en confrontación con el polo “liberal”, más abierto a la libre circulación de la mano de obra entre países y, en este sentido, defensora de la inmigración. El debate entre ambos polos –clientelar/liberal– a propósito de la población extranjera está presente en amplios sectores de la juventud, sobre todo allí donde la inmigración es más numerosa. Así, entre los chicos de familias obreras de varios municipios del extrarradio de Madrid, con una proporción importante de mano de obra inmigrante, este punto es uno de los que más se desarrollan. La posición que prevalece es la de criticar a los inmigrantes porque son demasiados (“en mi pueblo de cada 20 personas una es española”), rebajan el salario medio (“tienes que cobrar lo que vienen cobrando ellos”), se les da preferencia en las ayudas públicas, sacan el dinero del país (“ese dinero se gasta en otro lado”), “miran mal a los españoles”, etc. La conclusión es crítica con un gobierno que ha permitido una situación ilógica (“es que con Zapatero pasa esto... no hay ni pies ni cabeza en eso”):

51. COLECTIVO IOÉ (2010). *Discursos de la población migrante en torno a su instalación en España* (pág. 54). Madrid: CIS.

- “Antes había muy pocos inmigrantes, no es como ahora. (...) Pero, claro, ahora es que es otra cosa, *ahora es que en la clase tenemos que integrarnos los españoles* (risas).
- Yo en mi pueblo ahí tú vas y de cada 20 personas una es española.
- Que te sientes raro también.
- Pero tú vas por un sitio así y en cuanto te ven que te superan en número te miran mal y todo. Yo he entrado en un bar y decirme: ‘aquí no servimos a españoles’ (risas).
- Es que con Zapatero pasa esto, que se están dando un millón de ayudas más a los inmigrantes que a los españoles, cosa que a mí no me parece normal. (...)
- Y para tú encontrar un trabajo pues tienes que cobrar lo que vienen cobrando ellos, pero la gente no sabe que ellos viven a lo mejor seis, siete, ocho, doce en una casa, de alquiler pagan veinte euros cada uno y de los mil euros que cobran, el resto se lo mandan a su país. Ese dinero aquí ya no se gasta, se gasta en otro lado.
- Y les dan trabajo solo para ellos... no puede estar un español sin trabajo y sin cobrar el paro y un ru-mano trabajando y cobrando el paro. *No hay ni pies ni cabeza* en eso... Hay muchos inmigrantes que tienen hoy en día dos trabajos en vez de uno.
- O el cerrajero sudamericano que le dio una patada a la puerta: ‘¡anda, dame treinta euros nada más!’. Ni factura, ni IVA, ni nada, se lleva treinta euros para él, para su bolsillo, y ya está. Tú tienes que bajar el precio también, pero luego ¿de qué comes?” (GD6, 34-37).

Sin embargo, asoma también la posición liberal-competitiva, que defiende el aporte de la inmigración a la economía del país (“comen aquí y pueden traer trabajo aquí”) y su derecho a residir y recibir prestaciones ya que “tributan aquí”. En cuanto al problema de que envían lo que ganan a sus países de origen, se replica que “el dinero se mueve por todo el mundo igual, no se puede parar eso”:

- “Hombre, ellos *están comiendo aquí* también. *Tributan aquí y pueden traer trabajo aquí*.
- El dinero, tú como español, lo dejas aquí en tu país ¿sabes? Casi siempre te lo vas a gastar aquí, en cosas de aquí ¿sabes? pero ellos, aunque contribuyen aquí, el dinero lo mandan allí, ese dinero aquí no se gasta...
- *El dinero se mueve por todo el mundo igual, no se puede parar eso*” (GD6, 56-57).

En todos los grupos donde está presente la posición clientelar-liberal aparecen referencias explícitas a diversas minorías que muestran actitudes antisociales: gitanos “cerrados en sus costumbres” que van al colegio por obligación, inmigrantes “loquitos que pasan del estudio”, “macarras que amenazan con navaja”, “drogatas”, “vagos”, etc. Estas minorías se contraponen a los jóvenes con menor capacidad intelectual o que arrastran problemas familiares de los que no son responsables, en cuyo caso hay que ayudarles. En cambio, con los primeros, que contaminan a los demás y “tiran para atrás al resto de la clase”, hay que tener mano dura, separarles del resto si es posible (diversificación/segregación escolar) y no darles facilidades.

Junto a la inmigración, la otra minoría paradigmática es la comunidad gitana. En varios grupos se alude a su problema de no integración en la norma social, pero a veces te encuentras con padres y madres de “mentalidad abierta” que quieren que sus hijos e hijas se integren en la sociedad a través del estudio, como se encarga de resaltar una joven gitana participante en el grupo de discusión nº 5, a la que le dio un “subidón” cuando conoció en un congreso internacional a “mil gitanas que todas estaban estudiando”:

- “(Joven gitana) Hay mentes más cerradas, mentes más abiertas, hay de todo. Mi padre me ha dicho: ‘¡tienes que estudiar!’, y yo estudio. Y no, *por ser gitana*: ‘¡ah, pues no estudies!’.
- (Joven paya) Yo tuve un caso cuando yo estaba dando Diversidad en el colegio, había una chavala que era gitana y ella quería estudiar y los padres no, y los padres querían que se pusiera a recoger aceitunas y la chavala llorando...
- (Joven gitana) Es que hay de todo. (...) Yo estuve hace poco en un congreso internacional de Barcelona y *había mil gitanas que estaban... todas estaban estudiando*, ¡todas!, la mayoría magisterio, medicina, es increíble, daba gusto porque tanta gitana ahí y todas estudiando, pues te da *un subidón*, dices: ‘¡mira, podía ser yo como esta gitana!’” (GD5, 17-18).

Los problemas de integración que afectan a algunos sectores de la inmigración y de la comunidad gitana se extienden también a todos aquellos jóvenes que no se adaptan al modelo social y cultural establecido. A la escuela llegan “chavales asalvajados”, de cualquier origen y condición social, que impiden estudiar al resto de la clase. Para la posición clientelar-liberal estas personas son “un desastre” que debería ser evitado por todos los medios, como veremos con más detalle en la tercera parte:

- “Si *los chavales ya vienen asalvajados* de fuera, el profesor no puede hacer nada con ellos. Y tú no puedes estudiar si uno te está pegando, otro está insultando, otro directamente está insultando al profesor o vete a ver qué. Sobre todo en los cursos en los que más se agrupaba este tipo de gente, era *un desastre*” (GD6, 47-48).

5.3. Vida familiar y relaciones de género

La emancipación residencial de los jóvenes, que supone en la mayoría de los casos fundar una nueva familia y tener ingresos/trabajo propios, ha experimentado un retroceso significativo a raíz de la crisis económica y del empleo de los últimos años, una situación que ha afectado especialmente a los jóvenes de la cohorte entre 20 y 24 años, tal como se ha recogido en el capítulo 3. Ya hemos aludido al “agobio” que experimentan las chicas en paro de esa edad que ya no piensan “ni en los chicos... solo en trabajar y buscartos la vida”. De forma más matizada, vamos a recoger las representaciones existentes, desde la posición dominante clientelar-liberal, en torno a la familia en dos grupos de edad intermedia, uno con chicos y chicas urbanos de sectores acomodados (GD4) y otro de chicos de sectores populares (GD6). En segundo lugar, ofreceremos algunos apuntes de la posición clientelar-liberal en torno a la evolución de las diferencias de género, tal como se desprenden de los debates grupales.

Difícil emancipación del hogar parental. El modelo de familia ha cambiado

Algunos jóvenes de segmentos acomodados, chicos y chicas, han conseguido salir de casa antes de los 25 años, objetivo que la mayoría considera “complicado” si se carece de “empleo fijo”, lo que no es habitual. Además, la pérdida de empleo a raíz de la crisis da lugar a la proliferación de embargos de viviendas (“están quitando el piso a mogollón de gente”). A veces se puede contar con el apoyo económico de los progenitores o bien juntar dos sueldos, el propio y el de la pareja, para poder cubrir los gastos, ya sea de la hipoteca o del alquiler (“la vivienda está carísima”). Pero lo más habitual es permanecer en casa de sus padres aunque “se te caiga la cara de vergüenza”:

- “Yo vivo con mi novio y no está fácil, la verdad, porque claro, cuando tienes trabajo pues bien.
- Tienes dinero y si tienes dinero pues accedes a la vivienda.
- Claro, pero no está fácil, no está nada fácil,
- Sí, que aquí la vivienda tampoco está barata, *está carísima* y sin trabajo fijo meterte en un piso pues es *complicado*.
- Yo vivo de alquiler por supuesto, la compra ni me lo planteo.
- La compra ni te lo planteas... *están quitando el piso a mogollón de gente*, les obligan a devolverlos.
- Pero es que también el alquiler está muy caro.
- Ya, por eso.
- Que tampoco te puedes meter en un piso en el que la hipoteca sea lo mismo que el alquiler porque igual te viene una derrama de no sé qué y es que te quedas... (...)
- Luego, pues eso, al estar de prácticas y becas pues te quedas en la calle sin un duro y viviendo de tus padres que ya *se te cae la cara de vergüenza*” (GD4, 10 y 12).

Este sector juvenil de extracción social acomodada considera que ya no va a ser posible reproducir el modelo social de sus hogares de origen. Antes las familias contaban con crédito, trabajo y dinero (“se gastaba mucho”), pero ahora se ha terminado “la gallina de los huevos de oro”. La clave está –desde esta posición ideológica– en que ahora hay menos dinero, lo que detiene la rueda del “crédito-empresas-trabajo-hogares” (“si hay poco dinero... al final entramos en un círculo vicioso... y es más difícil irse de casa y montar otra familia”). Asimismo, las relaciones familiares son menos estables y no se pueden contar los

mismos “cuentos que nos contaban de pequeños... de padre-madre, hijo-hija, abuelo-abuela, itodo ha cambiado!”:

- “Nuestros padres tuvieron muchos hijos y ahora ya no se puede... porque nuestras expectativas son peores que las de ellos.
- Sí, desde luego, eran los años en los que aquí había mucho dinero y entonces *se gastaba mucho*, pero de repente se ha acabado *la gallina de los buevos de oro* y ahora de repente hay poco dinero. *Si hay poco dinero*, las empresas cierran, y si las empresas cierran, hay poco trabajo y *al final entramos en un círculo vicioso*. Y si hay poco trabajo y poco dinero, *es más difícil irse de casa y montar otra familia*... que también es otra fuente de que se genere más dinero.
- Hoy en día los *cuentos que a nosotros nos contaban de pequeños* han cambiado. Cuando hablas de una familia, no puedes hablar *de padre-madre-hijo-hija y abuelo-abuela*, ya no es eso y ya tienes que pintar los dibujos de otra manera, o sea, itodo ha cambiado!” (GD4, 18 y 27).

Los chicos varones de la misma edad intermedia pero de familias modestas que viven en municipios pequeños (GD6) lo tienen aún más difícil. Varios no han abandonado la casa paterna y algunos han tenido que volver a ella al perder su empleo. Solo una minoría tiene casa propia, aunque con muchas dificultades y compartiendo los gastos con su pareja (“tienes que ser dos y que los dos trabajen”). Se quejan de que los salarios que cobran son insuficientes (“¿qué hago yo con 500 o 600 euros?”) y denuncian la hipocresía de quienes critican a la juventud por permanecer en casa de sus padres cuando realmente no les es posible independizarse:

- “Ahora vivo con mis padres, de momento, después de haber vivido algunos años por mi cuenta. No tenía que haber vuelto.
- Y yo al final me voy a tener que volver. Está la cosa como para irse, no te vayas ahora, no te vayas.
- Pues yo tengo pareja, con veintiún años, y tengo un trabajo pero tengo que estar en casa de mis padres... *¿Qué hago yo con quinientos o seiscientos euros?*, no me llega ni para un alquiler.
- Es que no te puedes arriesgar a pagar una hipoteca.
- Luego dicen que por qué no te independizas, que los jóvenes de hoy en día se independizan a los treinta.
- Claro, claro, ien casa de los padres hasta los treinta!
- ¡O más!
- Quien se independiza a los treinta, isuerte tiene!
- Te ha tocao la lotería o algo... Porque hoy en día *tienes que ser dos y que los dos trabajen*.
- Es que tienes que pagar recibos, facturas y cosas, a ver si te llega para pagar eso. Pagas una comunidad. Y es que no es solo una hipoteca, es que son muchas más cosas, ¿no?
- Es que aparte de pagar la hipoteca también te gastas otros 200, entre luz, agua, ide todo!” (GD6, 9-10).

Para los jóvenes de familias obreras, con poca capacidad de ahorro, la independencia es prácticamente imposible salvo que tengas pareja y ambos trabajen, lo que plantea una línea divisoria con los jóvenes de sectores acomodados; estos tendrán piso pero lo han conseguido sin mérito (“eso no es independizarse... iasí es como triunfan en la vida!”):

- “Un amigo que tengo, sus padres le están pagando la casa y el coche... así va tirando.
- Sí, se ha independizado pero con el dinero de sus padres.
- Pero *eso no es independizarse*.
- La gente que tiene dinero... se lo paga el padre, *iasí es como triunfan en la vida!*
- Yo conozco un montón de gente así” (GD6, 16).

Otra vía de emancipación residencial es que “te toque una casa de Protección Oficial”, aunque en este caso, si sumas todos los gastos al final “te sale como un piso normal y corriente” y si no puedes pagar “te echan de la casa y todo lo que has pagado se lo quedan”. En esas valoraciones subyace una fuerte crítica de la política de viviendas sociales que desarrolla la administración (“es una porquería”). En primer lugar, porque acceder a ellas no se plantea como un derecho sino como una cuestión de suerte; en segundo lugar, porque son una estafa (“cuando te quieres dar cuenta, tienes que pagar el doble”):

“A mí *me tocó una casa de Protección Oficial* y ganaba novecientos euros al mes y la casa que me tocó eran trescientos euros. Dices: vale. Empiezas a pagar que si el IVA, la comunidad que eran unos setenta euros o así, más gasóleo, etc., no puede estar pasando: iquinientos o seiscientos euros al mes! Y luego pagar el coche y tal, había pensado que con novecientos euros pues podría vivir con doscientos al mes o cien a lo mejor. Pero luego paga luz, muebles, gasolina, seguro del coche, comida... ¡No comes!

- “¿Y llegaste a vivir?
- No, no, les dije que se traguen la casa para ellos, que yo no quería.
- Si te metes es para pasarlo mal.
- Porque te pones a mirarlo y *te sale como un piso normal y corriente*. Y hay que verlos como están. *Es una porquería...* Tú llegas y dices: ‘no, las letras son tanto’ y *cuando te quieres dar cuenta*, te dicen: “no, es que *tienes que pagar el doble...* ¡porque lo digo yo!” Y *me echan de la casa y todo lo que he pagado se lo quedan*” (GD6, 15-16).

Tal como ocurría entre los jóvenes de posición acomodada, consideran que ha habido un gran cambio del modelo de familia en relación a la generación de sus progenitores⁵². Antes, cuando trabajaba solo el padre y la mujer se quedaba en casa, “les ha llegado para vivir... y para tener su casa bien”; ahora, en cambio, “tienen que trabajar los dos para poder tirar”. Los hábitos de consumo influyen en esta situación (tener coche, por ejemplo, se considera necesario aunque se ganen 900 euros) pero, aun así, les parece algo “inexplicable”:

- “¡Joder! Es que antes, yo he visto a mis padres y a los padres de mis amigos, y he visto *cómo ha trabajado solo el padre, la mujer se ha quedado en casa y les ha llegado para vivir y para llevar a sus hijos a estudiar y para comprar cosas y para tener su casa bien*. Mi padre ha trabajado con un sueldo y ha tenido su casa bien y ahora *tienen que trabajar los dos y tienes que dar gracias a dios para poder tirar*, trabajando los dos, es que son cosas que *no te explicas* ¿sabes? Por muy mal que hayan ido las cosas, yo *no me lo explico*, no entiendo por qué” (GD6, 10).

Las diferencias de género

Las diferencias debidas al estatus socioeconómico o el grupo de edad no agotan los matices discursivos de la población joven. La pertenencia a uno u otro sexo condiciona de forma significativa las expectativas y las oportunidades de inserción en la vida adulta. Como marco general, se parte de la igualdad como principio abstracto entre los sexos, pero tanto la mentalidad –machista– como las prácticas sociales –discriminatorias– tienden a dificultar más la inserción social y laboral de las mujeres (“se trata mucho mejor a los chicos que a las chicas”), lo que lleva a estas últimas a hacer un plus de esfuerzo para compensar la desigualdad inicial.

En los grupos de discusión realizados solo con mujeres, estas plantean que resultan más eficientes que los hombres en la escuela pero que al llegar al mercado de trabajo están más discriminadas, lo que les parece “superinjusto”:

- Las chicas adolescentes de GD3 se consideran más aplicadas que los chicos de su edad, centradas en las tareas que emprenden y con mayor capacidad de adaptación a las circunstancias. En definitiva, “maduran antes”. Medio en broma medio en serio, lo que se plantea como un rasgo descriptivo del comportamiento masculino (“no se centran, nunca se centran, nunca están en lo que tienen que estar”) se acaba achacando a su condición de género (“ison hombres!”)⁵³:

52. Según una encuesta del CIS de septiembre de 2011, el 68,8% de la población española (78,3% de quienes tienen entre 18 y 24 años) considera que la forma ideal de familia es aquella en la que “los dos miembros de la pareja tienen un trabajo remunerado con parecida dedicación y ambos se reparten las tareas del hogar y el cuidado de los/las hijos/as, si los hay”. En el polo opuesto, el 11,9% de la población general (7,2% de los jóvenes) consideran mejor el modelo tradicional según el cual “un miembro de la pareja tiene un trabajo remunerado y el otro se encarga del cuidado del hogar y de los/as hijos/as, si los hay”. CIS, Estudio nº 2.911, septiembre 2011.

53. La expresión “¡son hombres!” parece remitir a una construcción social de género, pero también podría connotar un rasgo propio de su biología o condicionamiento genético, es decir, un condicionamiento no-social. Sobre los diversos matices presentes en el discurso sobre la relación entre hombres y mujeres, ver COLECTIVO IOÉ (2011). *Actitudes de la población ante la violencia de género en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

- “Yo creo que las chicas *maduramos antes*, entonces te centras más en lo que piensas o en lo que quieres hacer.
 - Yo creo que solemos ser *más aplicadas que ellos* en eso. Al principio, cuando nos dan algo, igual no sé, es como: ‘vale, lo tenemos que hacer’, ¿no? Los chicos: ‘ibuah! Ya quedaremos otro día para hacerlo’. Siempre lo dejan...
 - Pero hay de todo...
 - Es por la *madurez* también.
 - También tiene que haber de todo porque si no sería un aburrimiento.
 - Depende. Porque las chicas también tenemos más... no sé, nos adaptamos mejor, los chicos dicen: ‘¡a mí no me importa nada!’ . Nunca les importa nada, pero luego les pasa algo y ya... *no se centran, nunca se centran, nunca están en lo que tienen que estar*.
 - *¡Son hombres!, ¿qué quieres que diga?”* (GD3, 37-38).
- El grupo de mujeres de periferia urbana con edad intermedia (GD5) se autopercebe como más ágiles y aplicadas tanto en la escuela como para buscar empleo. Aunque pone por delante el principio de igualdad (“da igual un chico que una chica”), lo que observan en la práctica es que ellas son “más estudiosas” y siempre “buscan algo”, mientras los chicos “se quedan parados”. La mayor aplicación de las mujeres se corresponde con un valor muy apreciado para la posición clientelar-liberal (el esfuerzo individual), si bien también en este caso se introduce una nota de humor que atribuye dicha cualidad a un condicionamiento no-social de género (“a lo mejor porque somos mujeres”):
- “Yo creo que a las mujeres les va mejor en la escuela.
 - Sí, porque de todas maneras ellas *buscan algo* ¿no? Y los chicos se quedan parados, se quedan ahí...
 - Pero no todos son iguales.
 - Hay de todo.
 - Yo creo que *da igual un chico que una chica*, da igual.
 - No, porque lo que yo he visto en clase es que las chicas son *más estudiosas*.
 - Más aplicadas, que luego hay de todo, pero yo creo que las mujeres son *más aplicadas*, que luego terminen o no, no lo sé.
 - Sí, porque ellas a lo mejor si dejan de estudiar se buscan cursos de formación y ya tienen algo para mejorar el currículum.
 - Yo creo que sí que son más aplicadas.
 - *A lo mejor porque somos mujeres”* (GD5, 28-29).
- Las mujeres urbanas de clase media y edad avanzada (25-29 años) recogen múltiples testimonios de discriminación de género en sus experiencias de trabajo: no conciliación con la vida familiar, acoso en caso de maternidad, no acceso a puestos de dirección (“madres jefes no hay”), menor sueldo por el mismo trabajo (el sueldo de los hombres siempre es mayor que el de las mujeres”), etc. Cuando una persona del grupo señala que hay que comprender el punto de vista de las empresas ya que “las chicas partimos con el inconveniente... de que somos menos rentables”, la reacción del resto del grupo es que la discriminación por razón de género es “superinjusta” y no se puede admitir. Se tiene la impresión de que las mujeres siguen estando marcadas por actitudes machistas (“en el fondo siempre nosotras vamos a seguir siendo las de casa y el hombre el que aporte”), aunque se espera que el tiempo lo vaya superando (“pero, vamos, hoy por hoy...”):
- “Yo tuve un problemón, tengo un niño de dos años y cuando quise pedir una excedencia por maternidad me pusieron una cara como diciendo: ‘la chica que entre se va a quedar con el puesto’. Y entonces pedí una reducción de jornada para mantener el puesto. Podía coger la excedencia evidentemente, pero sabiendo lo que me podía luego pasar, que me podían quitar el puesto tranquilamente...
 - Yo creo que eso ha influido sobre todo a las chicas.
 - Yo creo que ahí los chicos no es que tengan culpa, es que *nosotras partimos con el inconveniente de que... eso es más rentable para una empresa*, por decirlo de alguna manera.
 - Eso yo lo veo *superinjusto* porque a la conciliación con la familia y tal...
 - *Se trata mucho mejor a los chicos que a las chicas*. Para empezar en una entrevista te preguntan: ‘¿tienes niños? ¿Cuál es tu situación personal? ¿Tienes pareja?’. Es que no es tu problema, es mi vida personal, no quiero contar mi vida personal.

- Menos mal que cuando yo entré a trabajar, yo todavía no era mamá...
- Yo que trabajo en El Corte Inglés, o sea, imagínate el machismo que hay allí, ahí si eres jefe, eres o chico o soltera, o sea, *madres de familia* en El Corte Inglés *jefes no hay*... No puedes aspirar a un puesto directivo jamás.
- Y aparte, no sé por qué, *el sueldo de los hombres siempre es mayor que el de las mujeres*.
- Aunque trabajen los dos y los dos hagan cosas en casa, *en el fondo siempre nosotras vamos a seguir siendo las de la casa y el hombre el que aporte*, o no sé si siempre, *pero vamos hoy por hoy...*" (GD7, 5-7).

En los grupos de chicos se dedica poco tiempo a recoger las diferencias de género y en todos los casos se aborda el tema ya avanzada la reunión, con frecuencia a instancias del moderador, lo que da a entender que su discurso está marcado por su lugar de privilegio en el esquema de género, lo que les hace "invisibles" los problemas existentes. Las imágenes que se resaltan de las chicas se plantean siempre en contraposición a los consensos establecidos hasta ese momento en el debate grupal:

- Los chicos-adolescentes de clase acomodada sitúan espontáneamente a las chicas como un ingrediente importante de su ocio festivo: "mujeres y amigas, no novias... con derecho a roce". A ellas les gustan menos las motos y la mecánica pero se entusiasman más con "la ropa". El mayor control paterno y materno determinaría que tanto en el ámbito escolar como extraescolar (salir, fumar, beber...) ellas acaben siendo o "muy buenas o malas malas... no hay término medio". En el tema de la bebida, por ejemplo, beben más cantidad en menos tiempo ("salen poco pero lo aprovechan bien") lo que, unido a su menor aguante físico ("les afecta más el alcohol"), las lleva a situaciones límite que ya no controlan:

- "Queremos fiesta y novias.
- *Mujeres*.
- *Novias no*, pero chicas muchas.
- *Amigas... ¡con derecho a roce!*
- De usar y tirar.
- ¡Ahí le has dado!
- (MODERADOR) ¿Pero las chicas tienen moto?
- Algunas tienen moto, pero la mayoría no, les da más miedo, a lo mejor por los padres, por el hecho de ser una mujer son más protectores y todo eso.
- Los gustos también, yo creo que les gusta menos que a nosotros. Yo la moto pues lo vivo, a mí me encanta. La tengo tuneada, cromada y negra.
- A las chicas *les gusta más la ropa*.
- (MODERADOR) ¿Y las chicas cómo son en el colegio?
- Suspenden menos que nosotros, pero las que suspenden son peores.
- Son peores.
- *O son muy buenas o son malas, malas*.
- Es que *no hay término medio*. (...)
- Las chiquillas empiezan antes a beber y a fumar.
- Y más cantidad, más cantidad.
- He visto a la mayoría de las chiquillas finísimas y sin controlarse y a lo mejor beben...
- Les gusta y dicen: 'venga, vamos a ponernos...'
- Yo me cojo mi ración de cerveza, cojo el puntillo, pero voy con el puntillo todo el día pero ya está. Las chiquillas no, las chiquillas empiezan a beber, a beber y a beber y al final acaban...
- También porque *les afecta más el alcohol* y todo eso, con las hormonas que tienen. Es verdad" (GD1, 12-16).

Los chicos de familias trabajadoras que viven en municipios pequeños y tienen edad intermedia (GD6) ven a las chicas más "espabiladas" en la escuela, lo que les permite sacar mejores notas pero, en su opinión, no son "muy listas" sino que "hincan más los codos y son más responsables". En cuanto al trabajo, ellas tienen menos salidas laborales, en especial en el sector de la construcción:

- "(MODERADOR) Y las chicas ¿cómo son en las clases?
- Quizás un poquito más espabiladas son, quizás algo más de motivación o no sé qué es, pero desde luego las chicas tiran más para adelante.

- Es que además son un pelín más conscientes de su futuro que los chicos.
- Todas quieren ser profesoras.
- Yo conozco chicas que *no son muy listas* pero la gran mayoría yo creo que estudian mucho más que los chicos porque se centran.
- *Hincan más los codos.*
- Por norma, *son más responsables.*
- Pero porque también los chicos están pensando en... me salgo para meterme a construcción. Una chica no va a pensar en salirse para ir a la obra” (GD6, 36-37).

Por último, en los grupos mixtos se suelen producir debates entre los chicos y las chicas en los que cada parte aporta sus argumentos. Para ellos, las mujeres tienen ventajas en las pruebas físicas, lo que les parece que “no tiene ningún sentido”; para ellas, las pruebas tienen que adaptarse a la naturaleza de cada sexo (“por naturaleza los chicos tienen más fuerza”), como se hace en las pruebas de alcoholemia en las que las mujeres dan mayor nivel de alcohol cuando han bebido lo mismo. Los embarazos suelen ser motivos de discriminación femenina pero el principal problema no es ese (“las mujeres tenemos otras muchas características... y no estás todo el día ahí abierta de piernas y venga a parir”) sino la mentalidad machista existente en España (“de un hombre no va a salir que dé paso a una mujer”), por lo que es necesario “obligar por ley y coger la mitad hombres y la mitad mujeres”:

- “(Chico 1º) A mí me da mogollón de vergüenza oír que las chicas están discriminadas y no sé qué, pero luego hay una oposición, hay unas pruebas físicas y las chicas tienen que hacer la mitad que los chicos. Eso es que *no tiene ningún sentido.*
- (Chica 1ª) Pero es que, si no, todos iban a ser chicos.
- (Chica 2ª) *Por naturaleza tienen más fuerza.*
- (Chico 1º) En las pruebas para policía municipal las chicas tienen que hacer muchas menos pruebas, tienen un baremo de aguantar diez minutos en lugar de once.
- (Chica 3ª) En otras cosas hay igualdad y nadie se queja. Una mujer bebe el mismo alcohol que un hombre y da más nivel de alcohol en sangre bebiendo lo mismo, la misma cantidad, entonces ahí está el límite para todos por igual. Yo me bebo dos cervezas, tú te bebes dos cervezas, yo voy a dar más que tú. (...)
- (Chica 4ª) O en el congreso: mitad mujeres y mitad hombres, porque *de un hombre no va a salir que dé paso a una mujer*, no sé cómo decirlo...
- (Chica 3ª) Sí, para contratar.
- (Chica 4ª) Que a veces tengan que obligar por ley, coger mitad hombres y mitad mujeres porque, si no, no le va a salir a nadie contratar a más mujeres. ¡No!, primero por obligación y luego la sociedad ya se encargará de poner a cada uno en su sitio.
- (Chica 3ª) Pues yo creo que las mujeres, vale, nos quedamos embarazadas, pero ¿cuántas veces al año te vas a quedar embarazada? O sea, ¿cuántas veces en tu vida?
- (Chico 2º) Espero que una.
- (Chica 3ª) O sea, que *las mujeres también tenemos otras muchas características.*
- (Chica 4ª) *Que tampoco estás todo el día ahí abierta de piernas y venga a parir.*
- (Chica 1ª) Aparte que la baja por maternidad está subvencionada ¿no?
- (Chica 5ª) Tú ves en Europa casos y te contratan estando embarazada, o sea, salió en la tele. Es como una mentalidad, no sé...” (GD4, 37-38).

5.4. Recapitulación

La crisis económica y del empleo de los últimos años es detectada por todos los sectores juveniles que hemos recogido en este capítulo, si bien les afecta de forma diversa según cuál sea su trayectoria y su contexto social. Así, apenas la notan los segmentos acomodados de la juventud que tienen empleo estable y ya se han emancipado de la familia de origen, y tiene efectos más negativos en quienes disponen de empleos no cualificados pero que son insuficientes para llevar una vida desahogada. En este último caso cabe distinguir, a su vez, dos segmentos diferenciados: la juventud cualificada de clases medias, que experimenta la precariedad laboral como impropia de su condición –y protesta por ello– y la juventud menos cualificada de clases bajas, que se contenta con un empleo precario, máxime en un contexto de

paro juvenil generalizado. Por último, la crisis repercute muy negativamente –hasta el punto de agobiarles– en quienes se encuentran en paro y sin perspectivas de encontrar empleo a corto plazo. Sin embargo, en todas las fracciones discursivas recogidas los planteamientos y propuestas de solución se inspiran en las coordenadas ideológicas de la posición clientelar-liberal que se pueden resumir así:

- Se aceptan como inevitables las coyunturas de auge y de crisis económica, lo mismo que la existencia de desigualdades entre diversos sectores de la sociedad.
- Tanto a nivel personal como colectivo hay que esforzarse por remontar las etapas de crisis y evitar que las desigualdades sean excesivas e impidan la cohesión social.
- En el plano individual la clave es el esfuerzo por “labrarte un futuro”. En especial, es importante trabajar la empleabilidad a través de la formación y la adquisición de experiencia, ya sea para situarse en niveles cualificados correspondientes a tu posición de clase (juventud acomodada con estudios superiores: “lo nuestro”) o simplemente para conseguir un empleo con el que poder sobrevivir y emanciparse de sus progenitores (“trabajar y buscarte la vida”).
- La responsabilidad del sujeto, su mayor o menor esfuerzo para afrontar los problemas que se presentan –como sacar los estudios o conseguir empleo–, es una condición necesaria para resolverlos, lo que implica su culpabilidad y eventual arrepentimiento en caso de fracaso. Dicho de otra manera, las oportunidades están ahí para todo el mundo pero es preciso esforzarse para aprovecharlas. En especial, la principal vía de promoción social que tienen las personas jóvenes es el estudio, que deben orientarlo principalmente a obtener una especialidad con salida en el mercado laboral.
- En el plano colectivo, el estado y las diversas instituciones públicas tienen el deber de apoyar a los sectores sociales más frágiles, tanto en el campo educativo como en el laboral, estableciendo facilidades y apoyos para quienes se esfuerzan por superarse, pero evitando ayudar a los vagos y aplicando mano dura con quienes adopten comportamientos antisociales.
- El estado debe procurar el equilibrio entre los empleadores –que buscan el beneficio de sus empresas– y el bienestar del conjunto de los trabajadores. La actual coyuntura de crisis estaría apuntando a un desequilibrio de la correlación de fuerzas entre empresarios y trabajadores en beneficio de los primeros, que el estado debe subsanar.
- Asimismo, el estado debería velar por los derechos y la cultura común de la población española y supe- ditar a este principio la presencia de personas inmigrantes cuyos derechos también hay que reconocer, no obstante, en el marco de una sociedad plural.
- En definitiva, entre el polo liberal-competitivo (meritocracia individual) y el social-clientelar (reclamo de regulación institucional) se produce un juego de relaciones y contrapesos que caracteriza el discurso dominante en España en las últimas décadas.

La autorrealización de los individuos, en la perspectiva clientelar-liberal, requiere dos premisas: disponer de un nivel de consumo y de integración social satisfactorios, y poner en marcha –de forma eficiente– los medios necesarios para alcanzar el objetivo anterior. Ambas premisas pueden variar a lo largo de la vida en función de diversas circunstancias, como la posición socioeconómica de los sujetos y la coyuntura histórica de cada momento. En los grupos analizados hemos observado las siguientes variaciones:

- En el sector juvenil-adulto de posición social acomodada que ha finalizado estudios superiores aparecen dos situaciones: quienes han logrado un buen empleo y han fundado un nuevo hogar, y quienes están en vías de hacerlo pero se han encontrado con la crisis, que ha dificultado o bloqueado sus expectativas iniciales. En todo caso, ambos grupos esperan que la crisis sea pasajera y que podrán alcanzar las metas de realización personal que se habían propuesto.
- Desde la posición anterior se constata un gran salto generacional en relación a la juventud-adolescente actual (15-17 años) cuyos padres habrían perdido el control sobre sus descendientes debido a la falta de disciplina en el seno de la familia (padres y madres “blandos” que les consienten todos los “caprichos”). El grupo de discusión nº 1, con chicos menores de 18 años de extracción urbana acomodada, parece responder al perfil que critican las chicas mayores del grupo nº 7; sin embargo, su posición es que disfrutar de la juventud (del presente) es lo primero y el mejor antídoto o desahogo frente al aburrimiento y el estrés de la escuela. Reconocen que tienen que conjugar el estudio con las actividades de ocio y lo pueden hacer gracias al concurso económico y la comprensión de sus padres, aunque les lleve muchos años.

- El segmento de juventud de edad intermedia y extracción social baja que abandonó tempranamente los estudios para trabajar y “vivir la vida” ha sufrido un fuerte revés con la crisis al perder en la mayoría de los casos el empleo que tenían. Su opinión es que la cualificación escolar y profesional es importante para poder luego acceder a un empleo y “labrarse un futuro mejor”.
- Por último, la mayoría de chicos y chicas menores de 18 años de la periferia urbana o del medio rural consideran, al menos a nivel de principios, que tener estudios es muy importante en el contexto de crisis actual, a fin de conseguir el día de mañana un puesto de trabajo. No obstante, su “tendencia natural” es distraerse y disfrutar de su juventud, por lo que reclaman de las familias y profesores que les controlen y les proporcionen los apoyos necesarios para no fracasar en los estudios.

La emancipación familiar se ha vuelto más difícil para la mayoría de las personas jóvenes a causa de la escasez y la precariedad del empleo (sueldos bajos), de manera que los dos miembros de la pareja tienen que trabajar para sacar la familia adelante. En especial, la vivienda, tanto si es comprada como de alquiler, se plantea como el principal obstáculo debido a sus precios elevados y a la ausencia de una política de viviendas que las haga accesibles. La crisis ha agravado esta situación al detener la “rueda de la fortuna” (crédito, empresas/empleo, nuevos hogares). Una situación que para ser superada, exige un mayor equilibrio entre los agentes sociales: abusos de las empresas, conformismo de los trabajadores y de sus representantes, insuficiente regulación de los poderes públicos que están cambiando las reglas en beneficio de la parte empresarial, etc.

El modelo de familia está cambiando en relación a la generación anterior, no solo por la precarización del empleo y de las condiciones de vida sino por la mayor inestabilidad de los hogares (frecuentes separaciones y divorcios que alteran los “cuentos familiares”) y por el cambio en los roles de género que apunta hacia una mayor igualdad entre los sexos pero que, sin embargo, encuentra muchas dificultades por la pervivencia de actitudes machistas y prácticas discriminatorias.

6. Posición regresiva tradicional-autoritaria

Esta posición representa el rechazo a las transformaciones económicas y políticas que han tenido lugar en España en las últimas décadas, que estarían en el origen de problemática social actual, agudizada con la crisis, con una mirada a un pasado idealizado, en el que había trabajo, normas claras, familias estables y gobiernos “con un poquito de mano dura, que siempre viene bien en un país”.

La *posición tradicional-autoritaria* se puede rastrear, como hemos visto en el capítulo 4, en varios grupos de discusión pero aparece con más fuerza en uno de ellos (GD9), con jóvenes de ambos sexos de 25 a 29 años de la España interior (pueblos de Toledo) que se encuentran en el difícil momento de lograr la emancipación residencial y laboral en relación a sus progenitores. La mitad de los participantes son de origen inmigrante, aunque este hecho apenas influye en una orientación diferenciada de sus discursos, que completaremos con aportaciones puntuales del resto de los grupos.

El punto de arranque de esta posición es su pesimismo con respecto a encontrar un trabajo digno que les permita reproducir el modelo de vida de sus progenitores (la primera hora de reunión gira en torno a sus problemas concretos de inserción laboral y residencial). Solo un joven de GD9 tiene empleo estable en una fábrica donde se colocó a los 16 años, nada más terminar la Enseñanza General Básica; otro, de origen rumano, trabaja como camionero y tiene un contrato temporal a punto de expirar; una chica, inmigrante latinoamericana, acude a Madrid a diario para trabajar como empleada de hogar externa sin cotizar a la Seguridad Social; y las cinco personas restantes están en paro, y buscan empleo en “lo que sea”.

En paralelo al problema laboral, se denuncia una crisis de los valores tradicionales debido al consumismo y la permisividad de las instituciones sociales (familia, escuela, sistema político), que habría dejado a la juventud en una situación de indefensión, libertinaje y desorden.

6.1. Juventud bloqueada por la falta de trabajo: “te ves sin nada”

Desde las primeras intervenciones, el núcleo temático de preocupación es el empleo. “Antes” había más trabajo y no pedían títulos ni experiencia; ahora es todo lo contrario: “hay muchos menos puestos de trabajo... y piden estudios y experiencia... (pero) tenerlo todo es complicado”. A diferencia de lo que ocurría en la posición clientelar, prevalece la opinión de que “no tienes ayudas para estudiar” y, además, si tienes un título “no sirve de nada”. La conclusión es que “la mayoría... noventa de cada cien se encuentran con las puertas cerradas... ¡los jóvenes no tienen la oportunidad de trabajar!”:

- “Lo que más preocupa es el trabajo, a mí y a todo el mundo. Para los jóvenes yo creo que es más complicado todavía porque no te permiten estudiar, *no tienes ayudas para estudiar... piden experiencia, piden estudios y es muy complicado tener todo.*
- *Antes*, entrabas a trabajar a cualquier lado y no te pedían nada, no hacía falta que supieras hacer nada. Es que hoy en día, para entrar a trabajar, tienes que llevar diez años de experiencia o haber hecho un curso de no sé qué, un curso de no sé cuánto...
- Porque ahora *hay muchos menos puestos de trabajo*. Y, claro, pues en vez de abrir puertas para cien

- personas, pues abren para diez y noventa se las encuentran cerradas.
- Entonces, *ilos jóvenes no tienen oportunidad de trabajar!* (...)
 - De momento, yo sí que tengo continuamente trabajo, pero conozco a mucha gente que no tiene trabajo.
 - *La mayoría.*
 - Es que está muy mal, vas a los sitios y te da igual que lleves títulos, que lleves lo que quieras. Yo ahora mismo soy peluquera y tengo un título de peluquería de una academia importante, supuestamente con nombre... ¿de qué sirve?: ¡De nada!
 - Te quedas en la calle y te da igual tener títulos, estudios, experiencias, lo que te dé la gana. Es que te da lo mismo, *ite ves sin nada!*" (GD9, 3 y 5).

Esta situación laboral de gran precariedad se ahonda actualmente debido a la crisis. Quienes están en paro "se ven sin nada" y quienes están empleados "tienen los días contados". Es la experiencia de oscilar continuamente entre el paro y los empleos temporales de corta duración ("por el tiempo que te necesitan"), en una espiral de creciente fragilidad ("cuando ellos quieren te echan: ¡ala, adiós!"). Ya "no es como antes, que te hacían un contrato de seis meses y luego te dejaban fija". Una de las reunidas, por ejemplo, ha trabajado en la temporada del mazapán, previa a la Navidad, y "a los tres meses a verlas venir":

- "Yo he estado trabajando hasta el otro día, pero las condiciones eran mínimas y ahora estoy en paro.
- Yo trabajo, pero *los días están contados* porque se acaba la campaña, así que yo ya en paro.
- Es que ahora simplemente te hacen contratos por el tiempo que te necesitan, que *no es como antes que te hacían un contrato de seis meses y luego te dejaban fija*. Ya no, ahora te hago un contrato de tres meses que es cuando te necesito y luego te mando para casa.
- Exactamente.
- *Cuando ellos quieren, te echan, ¡bala, adiós!*, y te echan...
- Sí, yo ahora mismo he estado en la temporada del mazapán, pero ¿qué son? Tres meses y *a los tres meses te echan a la calle y mientras tanto a verlas venir*" (GD9, 4-5).

Se ha pasado de poder elegir trabajos, rechazando los que no interesaban, a tener que aceptar "lo que sea... tienes que aguantar y aguantar y ya está". Para los chicos y chicas de su condición, elegir se ha vuelto un "lujo" imposible y encontrar empleo casi "un milagro", por mucha experiencia y títulos que se tengan:

- "Yo creo que antes, sin experiencia, a una persona se le cogía como camarero y ahora pienso que se exige mucha experiencia. Antes, a la vuelta de la esquina tenías un montón de trabajo, sin tener el graduado ni haber trabajado en tu vida pero ahora mismo en esas condiciones... un chico joven es muy raro que le cojan, es *un milagro* más bien.
- Yo, cuando empecé a trabajar, me metí en una fábrica sin graduado, sin nada y me tiré un año trabajando y a mí no me pidieron nada y yo fui tal que un jueves y el viernes ya estaba trabajando.
- Además, escogías los trabajos o los rechazabas: 'este sí, este no', el que mejor te convenía. Ahora mismo no puedes decir que no a nada, sea *lo que sea, en las condiciones que sean, tienes que aguantar y aguantar y ya está*, no te puedes permitir ese *lujo*" (GD9, 6).

Como ocurre en otros grupos de extracción social modesta, se apunta la diferente situación de la juventud "según de qué familia venga" (pertenencia de clase): los "padres con dinero" permiten a sus descendientes postergar su entrada en el mercado laboral hasta que encuentran un empleo como los de antes (no precarizado), mientras que los hijos e hijas de familias sin recursos, que es su caso, se ven obligados a entrar en el mercado en las condiciones que este imponga ("te han enseñado que hay que trabajar pa' ganar y pa' comer"):

- "Yo, con 17 años entré a trabajar y me decían que tenía que hacer esto y esto tenía que hacer.
- Pero hay gente y gente, *según de qué familia venga*.
- Hombre, vengo de una familia que somos nueve hermanos y ha habido que trabajar y ha habido que salir.
- *Te han enseñado que hay que trabajar pa' ganar y pa' comer*.

- Pero a ese chaval que tiene *padres con dinero*, le da igual que hay crisis o que no haya crisis. Le echan mañana, pues estará su padre allí al lado... y su madre” (GD9, 6-7).

La crisis estaría sirviendo para que muchos empresarios se aprovechen (“muchos no, la mayoría”), dando lugar a una quiebra de la convivencia social existente en épocas anteriores. Se bajan los salarios y se aumenta la jornada laboral, lo que incrementa el desempleo: “una persona hace el trabajo de dos o tres y encima a mitad de sueldo y los demás a verlas a venir en la calle”. En la lógica competitiva del mercado, los jefes se comportan despóticamente, abusando de su poder sobre el trabajador, incluso sobre aquellos que tienen más experiencia en la empresa y conocen sus secretos: “por favor, súbeme el sueldo... ya sé todo lo que va en esta fábrica, me lo conozco todo”). Pero los empresarios solo miran por su beneficio: “¿quién gana?: ¡el jefe!: 200 o 300 euros en su bolsillo”. Al final, los jóvenes solo pueden emanciparse juntando los dos sueldos de la pareja y, aun así, “solo vives” por la cantidad de gastos que tienes que afrontar (“entre hipoteca o alquiler, coche, comida... ¡no comes!”):

- “Hay muchos empresarios que se están aprovechando con esto de la crisis.
- *Muchos no, la mayoría.*
- Que tienen y no pagan.
- Yo he trabajado en una fábrica de harina y los compañeros que tenían tres, cuatro, cinco años pidieron al jefe que les subiera el sueldo: ‘pues súbeme, por favor, por lo menos cincuenta euros, cien euros, ya sé todo lo que va en esta fábrica, me lo conozco todo’, y el jefe: ‘no, te lo voy a bajar, y no con cincuenta ni con cien, ¡con trescientos!’.
- Y además de bajarles el sueldo les exige trabajar más horas. Se levantan a las cinco o las seis de la mañana, hasta las siete de la tarde: ‘¿te interesa?’, ‘es que, jefe, nos quitas el sueldo y nos haces trabajar más’, ‘sí, ¿pero te interesa o no?’.
- ¿Y a qué lleva eso?: que no haya trabajo para nadie porque *una persona hace el trabajo de dos o tres y encima a mitad de sueldo y los demás a verlas venir en la calle.*
- Pero *si rechazas el sueldo de mil euros viene otro que lo hace por 800. ¿Quién gana?: ¡el jefe!: 200 o 300 euros en su bolsillo.*
- Pero una familia no puede vivir con 800 euros.
- A no ser trabajando los dos.
- Si trabajan los dos sí, con 800 euros sí.
- Pero *solo vives.*
- O sea, *malísimamente, sin salir de la puerta de tu casa.*
- Y si ya tienes que pagar una hipoteca...
- *Entre hipoteca o alquiler, coche, comida...*
- *¡No comes!”* (GD9, 12-14).

El que una pareja en la que trabajen los dos con sueldos de 800 euros mensuales solo pueda sobrevivir con grandes dificultades (“malísimamente, sin salir de la puerta de casa”), les hace de nuevo mirar hacia atrás, a la experiencia de la generación de sus padres, cuando con un sueldo vivía una familia de varios hijos y podían comprarse la casa. Ahora, la precarización de los empleos y el modo de vida consumista (“todos hemos caído en eso del consumismo, de querer tener lo que tiene el otro”) llevan a las jóvenes parejas a una situación de “ahogo”:

- “Mira, yo estoy fuera de casa y vivo así (pone la mano en el cuello).
- Yo igual.
- *¡Abogada totalmente!* Yo vivo con mi pareja desde hace tres años y *de mal a peor*, pero de mal en peor; vives sin salir, sin comprarte ropa... si a mi hermano le han sobrado unos pantalones que le han quedado chicos, los aprovechas para no gastarte un duro. Y vives así, ahogada, intentando sacar de donde puedes, buscando trabajos por donde sea... limpiando, barriendo, fregando y aun así no te llega, ¡no te llega! (...)
- Ya, pero yo creo que *todos hemos caído en eso del consumismo, de querer tener lo que tiene el otro*, de que ya me darán un crédito para poder pagarlo. Y así estamos metidos en un coche, en hipotecas, que ahora con un sueldo es imposible mantener” (GD9, 15 y 18).

La precarización laboral, acelerada en los últimos años (“de mal en peor”), no solo afecta a los salarios sino también a las condiciones laborales. Con frecuencia se trabaja sin contrato (“ni contrato ni

nada, obviamente”), se aceptan empleos lejos del domicilio (“te gastas el salario en gasoil”), se pierden derechos y subsidios que eran normales en el pasado, etc. La amenaza de acabar en la calle, que antes era algo propio de “drogadictos o alcohólicos o gente mala”, aparece como alternativa posible para aquellas parejas jóvenes que quieren emanciparse y, sin embargo, se encuentran en paro (“los dos en paro”) o con empleos muy precarios (“es que hoy en día te ves así”). De nuevo la experiencia de este sector de la juventud es que “te terminas quemando, quemando totalmente”:

- “Porque la vida ha bajado, si tú tienes y mantienes tu estatus, pues en este momento es idóneo, pero yo que estoy viviendo del sueldo de mi marido, yo no tengo subsidio ni nada, *de mal en peor* como decimos todos.
- Yo mi novio es autónomo y trabaja en la construcción, fijate lo que tiene... inada! Y es que aparte, le sale una obra a lo mejor después de seis meses, llega a la obra y el mismo día llega otro de Madrid o de más lejos y le ha bajado el precio que no sale ni para pagar el material. ¿Y qué haces?, pues irte. Así que así estamos, *los dos en paro*.
- A mí el último trabajo que me salió fue de cuidar a un niño, que no te hacen *ni contrato ni nada, obviamente*.
- Ah, pues a mí ni eso, empapelado todo el pueblo para cuidar niños y ni eso.
- Sí, ¿pero sabes dónde me salió el trabajo?: en Las Rozas.
- En Toledo me salió a mí.
- Como yo, que trabajo en Madrid y vivo en ... (pueblo de Toledo).
- *Es gastarte el salario en gasoil*.
- Así he estado yo dos años, pero es que *te terminas quemando, te terminas quemando totalmente*.
- Y por lo menos estás cotizando y conseguirás tener algún subsidio o paro.
- No, nada, *de contrato nada*.
- Es una pena porque el otro día en Comando Actualidad salieron un novio y una novia que se han ido a vivir juntos y por esta situación están viviendo en la calle. Antes, eso no lo veías, es que antes los que vivían en la calle eran *drogadictos o alcohólicos o gente mala*, mala...
- Estaban en la calle por su decisión de vivir juntos. Pero *es que hoy en día te ves así...*” (GD9, 16-17).

El desamparo institucional (la falta o insuficiencia de prestaciones y subsidios) produce un resentimiento grupal hacia la administración que gestiona esos servicios, ya sea a nivel estatal, autonómico o municipal. Las prestaciones de desempleo y las ayudas públicas existentes requieren unas condiciones que la mayoría de jóvenes rurales no cumple (“a mí ninguna me cuadra”). Se critica también el caciquismo en su funcionamiento (“eso también, tienes que ser amigo”):

- “Y es que vas a pedir ayudas o vas a ver si te pertenece algo, que has estado cotizando un montón de años o lo que sea, y es que no te pertenece nada, no te dan nada; ni te dan el paro, ni te da el ayuntamiento de tu pueblo, ni te da la Junta, ni te da nadie. Hay muchas ayudas, pues a mí dime a quién se las dan, porque yo he ido y *ninguna me cuadra*, a mí ninguna me entra.
- *Eso también, tienes que ser amigo*” (GD9, 17).

Los padres y madres, sobre todo cuando tienen un empleo fijo, no entienden lo que les pasa a sus hijos y les culpabilizan de no encontrar empleo (“eso es porque no habéis querido”). Lo pasan mal “porque ven que sus hijos e hijas no tienen ninguna salida” y estos sufren cuando, después de haber estudiado para obtener un máster y hacerse ilusiones, comprueban que de nada les sirve al acudir a las empresas (“siempre salía llorando”):

- “Los padres lo viven muy mal *porque ven que sus hijos no tienen ninguna salida*.
- En mi caso, por ejemplo, no lo entienden. Mi padre ha tenido trabajo toda la vida y además un buen trabajo, con un buen sueldo, fijo toda la vida, y no tiene ni idea, está en otro mundo. Y mi madre ha sido ama de casa siempre...
- Viven en otro mundo. Sí, saben que hay crisis, están enterados por los telediarios, por todo.
- No lo viven tanto.
- No se hacen a la idea para nada. Cuando yo he estado todo este tiempo con mi pareja en paro, no se podían creer que realmente podíamos echar hasta cien currículums al día, o sea, imposible: ‘porque un año y medio sin trabajo, *eso es porque no habéis querido*’...

- Y más con los estudios que dices que tienes, máster y todo. Es que no te vale para nada.
- Y entrevistas y entrevistas y entrevistas de trabajo... ¡y es que nada! Pero mis padres no lo entienden. Cada vez que había una entrevista yo me hacía ilusiones, pero *siempre salía llorando*” (GD9, 19-20).

La falta de horizontes de este sector de la juventud les lleva a cuestionarse el tener descendencia (“hoy en día no se puede tener hijos, es un lujo”), y a quienes ya los tienen les produce mucha angustia “mirarles a la cara y no saber cómo explicarles lo que vas a hacer el día siguiente”, sobre todo si están en paro, algo que viven como una “fatalidad”:

- “Cuando se te acaba el paro, si no tienes hijos, tampoco te dan una ayuda.
- Pues ya sabes, ¡un hijo! (risas).
- Pero entonces peor aún, te van a dar 200 y me voy a gastar 1000, ¿de qué me sirve? Si *hoy en día no se puede tener hijos, es un lujo*, hoy en día no se puede tener hijos.
- Pues yo me permito ese lujo de tener un hijo, una niña.
- Claro, se pueden tener, pero si ahora lo paso mal sin hijos...
- Pero eso tú que tienes trabajo, pero he estado años sin trabajo...
- Sí, tengo trabajo pero me faltan días para que me despidan. Ya me despiden porque ya no hay trabajo.
- Pues seguro que el mes que viene no dices lo mismo que ahora. Porque nosotros hemos estado año y medio sin trabajo ninguno de los dos y nos daba algo, no queríamos *mirarle a la cara al niño porque no sabíamos cómo explicarle lo que íbamos hacer al día siguiente*.
- *Es fatal*, sí.
- Yo ahora mismo digo lo mismo que tú” (GD9, 18-19).

6.2. Crisis de la familia y de la escuela: “se ha rebasado el límite, hay libertinaje”

La juventud adulta de los pueblos, con más de 25 años, observa con estupor que la cohorte posterior de jóvenes-adolescentes es inconsciente de los problemas que van a vivir. Sus padres “han trabajado mucho, han tenido buenos cuartos y les han permitido todo”, y sus descendientes se han acostumbrado a “que se lo den todo hecho”, perdiendo el interés por el estudio y por el trabajo: “es que ni se molestan en salir a entregar el currículum a la puerta de enfrente”:

- “La gente que hay ahora mismo más pequeña, de 16 o 17 años, no están acostumbrados ni a estudiar...
- Ni a trabajar.
- Ni a trabajar, ni hacer nada. *Que se lo den todo hecho y es que ni se molestan en salir a entregar el currículum a la puerta de enfrente*.
- Porque hemos tenido épocas muy buenas de dinero en España. Los padres *han trabajado mucho, han tenido buenos cuartos y los han permitido de todo*.
- No se dan cuenta de la situación en la que vivimos, de lo que van a tener en un futuro, de lo que van a tener que sufrir para salir adelante porque no lo necesitan ahora mismo. Los que estamos aquí vemos realmente lo que ocurre y nos vemos en una situación que no queremos estar, pero es que ellos no viven esa situación” (GD9, 18).

Los participantes en el grupo que tienen niños pequeños denuncian la dificultad de enseñarles “normas” en casa cuando el resto de los niños estarían faltos de ellas. Si la madre obliga a su hijo de seis años a comer lentejas, se convierte en una “madre muy mala” porque las de sus amigos ceden y les ponen otra cosa; además, sus amigos “se ríen de él” porque no sabe imponerse a las exigencias de sus progenitores. Para esta madre, hay que volver a la autoridad tradicional (“antes un padre era un padre, no era el amigo”) y reclamar el derecho de los padres a imponer normas al niño sin tener que justificarlas: “sí, ¡soy mala!, pero soy tu madre y ya está”:

- “Yo tengo un niño de seis años y tengo problemas con él a la hora de... pues eso, las reglas, las *normas* para comer, para hacer cosas en la casa, que ya le voy incluyendo cosas a él, responsabilidades. Pero como los demás de su clase no las tienen y no las entienden, *se ríen de él* y entonces él se rebela mu-

chas veces: 'pues no, mamá, porque mi amigo tal no quiere lentejas y su madre le pone no sé qué. Y es que tú eres muy mala...'

- Porque me haces comerme...
- Yo hago eso: 'cómo no te lo comas, te lo pongo de postre'. Y me cuesta muchísimo por eso. Y creo que esa actitud del resto de compañeros proviene de los padres.
- *Antes un padre era un padre, no era el amigo*. Es que ahora los padres son los amigos. ¡No!, ¡un padre es el padre!
- Es que *se ha rebasado ese límite, hay libertinaje ahora*" (GD9, 9).

Ni los padres ni los profesores son ya figuras de orden, no son "Don" sino colegas, lo que hace que les pierdan el respeto, hasta el punto de "contestarles y tratar de pegarles" en lugar de obedecerles. Para el grupo "se ha rebasado el límite: hay libertinaje", lo que entre otras cosas conduce a unas tasas de fracaso escolar mucho mayores que en el pasado ("en esta comarca de 100 personas, 80 no terminan la ESO"). Si se mantienen las actuales tendencias, en el plazo de 20 años habrá un descontrol total ("llegará un momento en que el hijo denuncie a sus padres y el juez le dará la razón"):

- "A mí en la vida se me hubiera ocurrido *contestar a un profesor o tratar de pegarle*, ¡vamos por dios! Me mata mi madre si yo hiciera eso a un profesor.
- Te pegaban ellos.
- Aparte, le veías como una figura yo creo...
- Primero, le saludabas nada más entrar y *Don...* Don Vicente; ahora: '¿qué pasa, Vicente?, ¿qué pasa, Manolo?
- ¿Qué pasará dentro de veinte años...?
- Pues como sigamos así... (...).
- Según mi hija, su profe le enseña bien y viene de la escuela y dice: 'no mamá, tú eres muy mala porque la profe hace las cosas así'. '*Sí, soy mala, pero soy tu madre y ya está*'.
- *Llegará un momento en que el hijo denuncie a sus padres...y llegará un juez y le dará la razón al niño*.
- Están cambiando mucho las cosas.
- Y la actitud, sobre todo el respeto. El tema del respeto a los padres, a los compañeros, a los profesores, lo ves muchísimo en los niños. Es que vas andando por la calle y escuchas a niños de ocho y nueve años conversaciones o tacos o cosas que escuchabas antes con veinte o veinticinco años y lo estás escuchando con siete u ocho años (...).
- Hoy en día *en esta comarca de 100 personas, 80 no terminan la ESO...*
- Es que antes la obligación era hasta 8º de EGB. Y eso era obligatorio.
- Y lo acababa muchísima gente, pero ahora no" (GD9, 9-10 y 27).

Los infantes y adolescentes "se dejan fácilmente influir", pero no solo por sus amistades, sino también por las nuevas tecnologías de la información, en especial por el acceso que tienen a Internet: "se meten donde no deben... y se la lían". Internet "es lo peor" y hay que controlar su uso en casa, aunque tu hijo diga que será "el más tonto de la clase" por no poder usarlo. Aparte de que "se aprenden todas las tonterías del mundo", el problema mayor de Internet es que todo está permitido o, dicho con palabras del grupo, "no se prohíbe nada":

- "Los muchachos *se dejan fácilmente influir*.
- Pero porque ahora tienen de todo... Internet, que eso para los niños es...
- Eso *es lo peor...*
- A mí que se metan los niños en Internet no me gusta.
- Aprenden muchas cosas que no...
- *Se meten donde no deben* porque no saben y *como no saben se la lían...*
- Pero si tú se lo impides: '¡Internet no!', porque tiene diez años por ejemplo, 'pero, mamá, todos los niños de mi clase tienen', ¿quién será *más tonto?*: tu niño, ¿por qué?, porque no lo tiene. Todos lo tienen y tú quieres hacerlo bien. El Internet es una tontería, se meten en páginas donde no deben, ¿por qué?: porque *no se prohíbe nada* y entonces pues es lo que hay, *aprenden todas las tonterías del mundo*" (GD9, 11).

Desde la posición tradicional-autoritaria, el discurso en torno a la influencia de los grupos de pares y de Internet se desarrolla en el mismo sentido que lo hacían los padres y madres de posición más conservadora en el estudio anterior (Colectivo Ioé, 2010) en el que se establecía una intensa correlación entre tales influencias y el nuevo modelo de juventud indisciplinado y consumista: “En opinión de los padres situados en la posición patriarcal, la influencia de la calle, los amigos y los medios de comunicación (televisión, Internet, etc.) es mucho mayor de la que puedan recibir de la familia o del colegio, lo que contribuye a hacer jóvenes consumistas, egoístas e indisciplinados. En especial, los medios de comunicación introducen un mundo virtual de ficción que la juventud no sabe distinguir del mundo real”⁵⁴.

La madre del grupo con un hijo de seis años teme por él, ya que se va a encontrar con una generación de jóvenes que ve como “totalmente normal lo que antes estaba prohibido”. No solo se ha perdido el respeto a la autoridad y a los valores tradicionales sino que se ha normalizado el exceso. La muestra de ello es la actitud ante la droga que los adolescentes han incorporado a su vida cotidiana como algo *normal*, en el sentido etimológico de esta expresión (“como una norma”). Antes eso ocurría en relación al tabaco, que se aceptaba fumar desde muy jóvenes, pero ahora se ha ampliado a “los porros, la cocaína o lo que sea... con 13 años se ponen ciegos”. Además es un rito de iniciación a la juventud desde edades muy tempranas y quienes no lo pasan se convierten en personas “raras” y “marginadas”. De nuevo en este punto se ha llegado a una inversión perversa (“antes estaban en un camino escondidos... ahora el raro eres tú”):

- “La juventud no es como cuando yo era más joven, que yo todavía soy joven, claro, tengo veintisiete años. Pero veo que ahora los más jóvenes están cambiando muchísimo la actitud, los valores, el respeto... y te da mucho miedo, por lo que estoy viendo, lo que se va a encontrar mi hijo y en qué se va a convertir él por la actitud y los valores con los que están creciendo ahora los nuevos jóvenes. Los de 15, 16, 17 años, que empiezan a salir y se encuentran con muchas cosas que *ahora se ven totalmente normales cuando antes eran, vamos, lo prohibido*...”
- Es que todas las cosas malas, las drogas y todo, las tienen accesibles totalmente.
- Es que además la persona que no lo hace no es nadie, esa persona es totalmente *marginada* y antes, bueno, eso sí que es verdad que se veía con el tabaco. Yo, por lo menos, en mi zona cuando yo he salido, yo empecé a fumar con once o doce años, ya a comprarme el paquete diario. Como era un pueblo tan chiquitito pues nos juntábamos gente más mayor, gente más pequeña, de dos o tres años más arriba y más abajo y todos hacíamos lo mismo. Lo más grave que podíamos hacer era eso, meternos tan pequeños al tabaco, es que ahora mismo eso es lo de menos.
- *Ahora lo mismo da porros que cocaína que lo que sea. Ves a gente con trece años que está... ise ponen ciegos!*
- Pero es que ahora yo creo que, desde mi punto de vista, es ya *como una norma*, algo muy normal... y antes era un poco lo prohibido.
- Y había tres pero ahora es lo más normal, es como el que se bebe un cubata o el que se fuma un cigarro, es que es lo mismo y es que estás en el pub y tienes la humareda de siete detrás de ti, cuando *antes a lo mejor estaban en un camino escondidos*.
- Antes había cuatro camellos escondidos, es que *ahora el raro eres tú*” (GD9, 9-10).

De cara al futuro se plantea la necesidad de volver a los valores de antes, en especial el respeto de la autoridad, tanto dentro del hogar como en la escuela. El papel de la familia es central y se ejerce mejor cuando la familia está unida y tiene normas claras que hace cumplir a sus descendientes. Se alude, en este sentido, a la situación de algunas familias inmigrantes (como la de un hombre rumano del grupo) que cambia totalmente cuando se produce la reunificación familiar de los padres y los hijos: si está el padre solo “agarran una curda, que vamos...”; pero si la familia está con él ve mejor lo que tiene que hacer: “seguir la línea recta e ir bien”:

- “Los rumanos normalmente, lo sé porque soy de allí, cuando beben se ponen tontos y entonces rápido, peleas y cosas de esas...”
- *Algunos se agarran una curda que vamos...*

54. COLECTIVO IOÉ (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo* (pág. 88). Madrid: IFILE.

- Pero, claro, yo ya tengo mi familia, tengo mi mujer, tengo mi niña. Y veo lo que tengo que hacer, no puedo hacer cualquier tontería. ¿Por qué?: porque te meten en la cárcel ¿y qué haces luego? Entonces hay *que seguir la línea recta e ir bien*” (GD9, 63).

En cuanto a la escuela, se reclama una vuelta al sistema anterior de posponer la entrada en el instituto hasta los 16 años, de manera que el alumnado por debajo de esa edad se encuentre más resguardado (puertas cerradas, control policial del absentismo escolar, multas a las familias que no colaboren, etc.). Por otra parte, los padres y madres deben colaborar con el profesorado y no cuestionarle cuando “regañan” y tratan de “reeducar” a sus “salvajes” vástagos, aunque esto sea ya misión imposible en muchos casos (“con tanta libertad ya es imposible”). Estos temas se abordarán con más detalle en la tercera parte.

6.3. Cuestionamiento de la democracia: “que vuelva un poquito de mano dura”

La experiencia compartida de precariedad laboral y los problemas para llegar a conseguir una emancipación familiar satisfactoria, aun en el caso de tener hijos o precisamente para poder tenerlos, hacen que el segmento dominante del grupo GD9 vuelva su mirada al pasado como situación mejor. Se llega a un estado de ánimo depresivo que se resuelve idealmente mediante una deriva hacia una demanda de orden (como el que había antes del descontrol actual) y una crítica a la ineficacia de las estructuras políticas y económicas vigentes, que dejan de lado al buen ciudadano (esforzado en el estudio y el trabajo) y se decantan a favor del empresariado, el consumismo y el clientelismo. Se reclama, por tanto, un gobierno firme, que imponga la ley “con mano dura”, y unos valores uniformes y claros, a los que toda la población, incluidas las minorías étnicas, deban atenerse.

En un grupo compuesto por cuatro personas autóctonas payas y otras cuatro inmigrantes, se afirma la cultura común de España y sus leyes en contraposición a un enemigo común a ambas partes, que actúa como chivo expiatorio: “los gitanos que van a su bola”. Este tema es el más desarrollado en la reunión, si exceptuamos el del empleo, y surge a propósito del absentismo escolar del alumnado gitano. Por una parte, se denuncia la falta de interés que muestran por comportarse como el resto de la población; por otra, no se está de acuerdo en que “acaparen” las ayudas públicas. El argumento básico de los autóctonos, al que se unen los inmigrantes presentes en el grupo, es que todos los que viven en un país, sean gitanos o inmigrantes, tienen que “seguir las normas de ese país”, y eso precisamente es lo que no hacen los gitanos:

- “Para mí, los peores alumnos de todos han sido los gitanos.
- Nunca se lo han tomado en serio. Yo creo que van por ir...
- Ellos *van a su bola*...
- Cuando van...
- Y por obligación. (...)
- Es que tienen que ser igual que nosotros. Es que si somos todos españoles y vivimos todos en una comunidad como digo yo, ¡joder! pues que vayan a clase como todo el mundo, que hagan como hacemos todas las personas; por qué ellos tienen que ir a clase un día sí y un día no, por qué ellos tienen que tener una clase gratis cuando nosotros no la tenemos, es que no lo entiendo.
- Que tengan los mismos derechos y deberes.
- Los que vivimos en España deberíamos de ser todos iguales.
- Aunque vengan de Rumania, de donde vengan... si vives en un país, que te acostumbres a lo de ese país.
- Que te acostumbres a *seguir las normas de este país*” (GD9, 51-53).

La libertad de la comunidad gitana (“ellos van por su cuenta... ¡van libres!”) es relativa, ya que se encuentran cerrados en sus costumbres (“sus cosas y sus tonterías”). Pero, frente al individualismo de los payos, son solidarios entre sí (“se apoyan todos”) y se vuelven fuertes bajo su propia autoridad, hasta convertirse en grupo de presión al que “todo el mundo tiene miedo”, consiguiendo acaparar las prestaciones sociales (“si dices que eres gitano te lo dan todo”). La indignación del grupo ya no es solo porque “no se acostumbran a nosotros (que somos la norma)”, sino que “encima el Ayuntamiento y el gobierno les dan bloques de pisos”. Siendo malos ciudadanos (sin deberes: no van a la escuela, no trabajan, etc.), tienen todos los derechos y reciben más prestaciones que los buenos ciudadanos que se someten a la

norma social. Para conseguir estas ayudas, se unen entre sí o, mejor, se unifican bajo una autoridad propia que puede negociar con poder ante las autoridades, aunque sea de forma semi-mafiosa (“son 500 que van a votar al que yo diga, ¿qué me ofreces?”). Esto provoca el rechazo de los sectores precarios autóctonos pero estos no consiguen dar una respuesta organizada (lo que se admira de los gitanos):

- “Los gitanos que son de España viven aquí con nosotros pero *no se acostumbran a estar con nosotros*.”
- Porque los gitanos no se acostumbran nunca. *Ellos van por su cuenta*.
- Van por ahí... *ivan libres!*
- *Tienen sus cosas y tienen sus tonterías*, son así.
- Encima *el ayuntamiento y el gobierno les dan bloques de pisos...*
- Las ayudas... *si dices que eres gitano te lo dan todo*, por lo menos aquí en... (pueblo castellano). Tú dices que eres gitano, y eres el primero al que dan el piso, vamos, ahí se ve. La mayoría de los pisos se los han quedado gitanos y las cuatro personas españolas de ese bloque, si no han salido corriendo ya, poco les tiene que faltar porque es que luego encima... ¡buaah!, cualquiera se acerca ahí, yo por lo menos no me acerco. Y si dices que eres gitano, te dan ayudas, te dan dinero, te dan casa, te llevan comida a casa. (...)
- Porque *todo el mundo tiene miedo a los gitanos*. Porque aquí es un grupo concentrado...
- En todos los lados.
- También te voy a decir una cosa: les tenemos miedo porque están... porque *se apoyan todos*. (...)
- Si en este pueblo hay 300 gitanos o 500, el que manda es uno y ese es el que decide todo. Van al ayuntamiento y le dicen al alcalde o al que se va a presentar: ‘vamos a ver, nosotros somos 500 y estos 500 van a votar al que yo diga, ¿qué me ofreces? Y es que todos votan al que diga el jefe’ (GD9, 54-55).

La conclusión es que ni la ley se cumple ni el gobierno defiende a la mayoría frente a los gitanos. Y si a esto se añaden los problemas ya aludidos del paro y la precariedad laboral, el resultado es que se pone en cuestión el propio sistema democrático (“esto de la democracia no vale pa’ ná”) y se acaba reclamando un gobierno con más autoridad (“un poquito de mano dura”) aunque tampoco se trata de volver a la dictadura de Franco (“ni tanto ni tan poco”):

- “Y dijo la policía: ‘¿qué ha pasado?’, ¿y qué dijo todo el mundo?: que estaba borracho y se había caído... Nadie fue capaz de decir que le habían pegado los gitanos, inadie!
- Entonces, *esto de democracia, entonces ¿para qué vale?* Tanta democracia, tanta democracia. *¡Pa’ ná!*
- No estoy diciendo que vuelva otra vez un dictador, pero si *un poquito de mano dura*, siempre viene bien en un país.
- (Hablan todos)
- No otro dictador, otro Franco, pero, ¡joder!, *ni tanto ni tan poco*” (GD9, 67).

6.4. Recapitulación

Para la posición tradicional-autoritaria, los problemas que afectan a la juventud en la actual coyuntura de crisis no se pueden solucionar en el modelo social vigente. La inserción laboral y la emancipación residencial están prácticamente bloqueadas para los chicos y chicas de familias no adineradas que constituyen la mayoría de la sociedad. Solo teniendo dos sueldos las nuevas parejas pueden independizarse y, aun así, con grandes dificultades y siempre con la amenaza de verse en la calle si pierden el empleo. La economía de mercado competitiva y la sociedad de consumo de masas dan lugar a procesos de estrés y deterioro de la convivencia, lejos del modelo regulador correspondiente a los valores de la comunidad tradicional (comunitarismo regresivo).

En especial, se critica la falta de normas claras y valores uniformes compartidos por toda la población, la pérdida del respeto a la autoridad y la permisividad en las costumbres y en la educación. De este modo, en aras de la libertad y el pluralismo, se da vía libre a la indisciplina en la familia (“el padre es un colega”) y en el espacio público (“no se prohíbe nada”), y se fomentan el consumismo (“todos hemos caído en eso”) y el vicio (“con 13 años se ponen ciegos de porros y cocaína”). En cuanto a la escuela, el descontrol y la vagancia están a la orden del día, con tasas de fracaso escolar mayores que en el pasado: “en esta comarca la EGB la acababa muchísima gente... hoy la ESO no la terminan 80 de cada 100”.

A partir de este diagnóstico se plantea la necesidad de dar marcha atrás y volver al modelo social y educativo con normas claras y jerarquías bien definidas en la familia, la escuela y las instituciones políticas y económicas. Una sociedad bien ordenada, que imponga la ley “con mano dura” y fomente los valores de la austeridad, la honestidad moral y la cooperación entre las diversas partes del cuerpo social. En cuanto a las minorías étnicas o culturales (gitanos, inmigrantes), deben atenerse a las leyes y costumbres españolas o, caso contrario, abandonar el país o recluirse en espacios separados reservados para ellas.

7. Posición emergente indignada-instituyente

Estas posiciones representan la ruptura de la tensión acumulada en muchas fracciones discursivas de la posición clientelar-liberal cuando, ante los graves problemas vividos –agudizados en los últimos años a causa de la crisis–, ya no se cree en las posibilidades del sistema vigente para hacerles frente. Se cuestiona el marco económico-laboral, político y cultural existente, y se reclama “salir a la calle” para construir un futuro diferente, con una ciudadanía consciente, capaz de reaccionar, y una política económica que “mire por la mayoría y no por sus beneficios”.

La *posición indignada-instituyente* está especialmente presente en uno de los grupos (GD8), con jóvenes varones entre 25 y 29 años de extracción social precaria de la periferia de San Sebastián. Como pasaba con los jóvenes de posición tradicional, la mitad son de origen inmigrante.

El punto de arranque del debate grupal es también en este caso el paro y la precariedad laboral. La mitad abandonó tempranamente la escuela “para ganar un poco de pasta” pero la crisis les ha dejado sin trabajo; varios han terminado o siguen actualmente estudios de grado medio y solo un tercio dispone de algún empleo (un contrato eventual a punto de concluir, otro de camarero de fin de semana y algunas chapuzas sin contrato). Todos buscan empleo.

La reunión se desarrolla en un tono de voz apagado y con amplios silencios, que expresan la angustia del grupo. Finalmente varios de los participantes estallan en un cuestionamiento general del sistema político y económico vigente y en la necesidad de salir a la calle y proclamar “una huelga indefinida” hasta que los especuladores y los políticos “se vean ahogados y vean que la gente va en serio”. Otros componentes del grupo no están de acuerdo con este revulsivo (“tranquilos, chicos, los veo tensos”) y creen preferible buscar salidas individuales a través de diversas vías: ampliar la formación, emprender un negocio por cuenta propia, emigrar a otro país o simplemente tener confianza y esperar a que pase la crisis (“hay que tener fe, hay que ser positivos”). En este apartado se desarrolla el primer punto de vista, defendido por participantes del grupo autóctonos e inmigrantes, que refleja con bastante fidelidad la posición indignada-instituyente de nuestro cuadro teórico. Puntualmente se aprovechan fracciones discursivas de otros grupos que también responden a este posicionamiento ideológico.

7.1. Una economía en manos de especuladores: “así va la cosa”

El punto de arranque de la reunión es expresivo: “la cosa está jodida”. La constatación de la falta de empleo se repite machaconamente en las primeras intervenciones (“como todos aquí, buscando un trabajo”) y proporciona al grupo una identidad común: son buscadores insistentes de empleo, aunque sepan que conseguirlo es “cuestión de suerte” ya que “el panorama está muy mal, bastante negro”. Entre tanto, hay que aprovechar cualquier ocasión para sacar algún dinero, ya sea hacer una “chapuza” o acudir a sitios donde te dan alguna gratificación, como el propio grupo de discusión (“pues viniendo a estos sitios a sacar un poco de dinero”):

- “Me llamo N., soy natural de... (pueblo del País Vasco) y estoy en paro. De formación académica tengo dos grados medios... Y no sé qué más contar...”

- *La cosa está jodida, ¿no?* Está jodido encontrar empleo. Yo llevo año y medio en paro y a ver qué tal. Ayer ya tuve una entrevista de trabajo, a ver si me llaman. Y así seguimos, *pues viniendo a estos sitios a sacar un poco de dinero*.
- Las entrevistas son así, vas a la entrevista, te dicen que te van a llamar... pero *hay que ir a todas*. Si no vas, no hay posibilidad. Llevo dos años en paro también y está difícil la cosa. Con esto de la crisis cierran empresas y *el panorama está muy mal, bastante negro*. Mucha gente está esperando ir a otros países a buscar trabajo.
- (Inmigrante de Angola, vino con un año) Yo llevo año y medio en paro y nada, *como todos aquí, buscando un trabajo y eso*. Las expectativas... igual es irse afuera a trabajar porque aquí no sé, no creo que haya trabajo en mucho tiempo.
- Bueno, yo por suerte ahora estoy trabajando pero por poco tiempo también, llevo tres meses con contrato y dentro de poco se me acabará y luego no sé lo que haré, *es cuestión de suerte*.
- (Inmigrante de Argentina, vino con 10 años) Estamos todos en la misma situación, buscando que pueda mejorar la situación. (...) A veces ayudo a mi padre, que es fontanero, pero no tiene mucho trabajo, o a un amigo que trabaja en ventanas, solamente le ayudo con las cosas pesadas, voy le ayudo y me tira algo de dinero.
- (Inmigrante de Bulgaria, vino con 18 años) Yo también trabajaba en la construcción, llevo un año parado y lo mismo: como todos. *No creo que se vaya arreglar pronto* (silencio prolongado).
- (MODERADOR) Solo quedas tú de hablar...
- (Inmigrante de Ecuador, vino con 22 años) Mi situación es la misma, llevo dos años en paro, igualmente he ido a entrevistas varias veces y quedan en llamarme, pero no tengo *suerte*, no sé... Igual, de pronto, no sé... (...) Trabajé cinco años seguidos como jardinero, pero la empresa tuvo problemas y nos echaron a todos” (GD8, 2-3, 13 y 21).

Se trata de una situación habitual entre la juventud de su medio social (“tengo bastantes amigos... todos igual que nosotros!”), que alterna empleos temporales y fases de desempleo, a veces en la misma empresa, con la particularidad de que la crisis de los últimos años ha vuelto más difícil el acceso al empleo: “antes el que quería trabajaba... y ahora, si quieres, no puedes”. Las barreras afectan incluso a quienes tienen responsabilidades familiares, que suelen buscar ocupación “con más constancia y más ansiedad”. Asimismo, las condiciones laborales –nivel salarial, jornada de trabajo, etc.– son cada vez peores, incluso para “la gente con preparación”:

- “Tengo bastantes amigos, que están en la misma situación que *nosotros*.”
- ¡Todos igual!
- Trabajando con contratos temporales, te quedas sin empleo y vuelves a empezar.
- Contratos cortos igual en la misma empresa, que te echan y te vuelvan a coger. (...)
- *Antes el que quería trabajar trabajaba*.
- Claro, hubo un tiempo que no trabajaba el que no quería, eso es, el que quería tenía trabajo.
- Bien de peón con un albañil o no sé... el que tenía ganas trabajaba y ahora teniendo ganas no... Incluso gente con muchas más responsabilidades que yo, por ejemplo que tiene familia y busca trabajo *con más constancia y más ansiedad*, pero no lo encuentran.
- Y *ahora*, si quieres trabajar, *no puedes*.
- Hasta a la *gente con preparación* les cuesta conseguir algún trabajo o le reducen las horas de trabajo y está cobrando menos... la crisis influye mucho” (GD8, 3 y 11-12).

La explotación de la mano de obra se acentúa en el caso de los “contratos en prácticas” que varios de los reunidos han tenido que hacer en alguna empresa como parte final de su formación profesional. Al unísono se sienten “indignados” por lo que califican de “estafa... cachondeo... timo... y chollo para las empresas”. Aceptan que no se les pague un sueldo normal, ya que están aprendiendo, “pero estás produciendo” y, además, “a ellos les están pagando por tenerte”. En definitiva, las empresas se aprovechan de ellos en los momentos de mayor actividad (como las navidades en el caso de los comercios), “reciben dinero por cojones” y cuando se acaban las prácticas “ni te dan las gracias”:

- “Después de hacer el grado estuve tres meses de prácticas y me sentí *estafao*... Lo de las prácticas es un *cachondeo*! A mí *ni me dieron las gracias*, hay gente que le pagan cien euros.
- Es un *timo*.

- El trabajo consistía en el mantenimiento de ordenadores y como era época de navidad que es donde más trabajo hay y piden gente o tienen un convenio no sé... con la academia y con el INEM, y acabas las prácticas y ¡agur!, ni dinero ni nada.
- Ni la lotería de *la empresa*.
- A mí me dieron una botella de champagne y una revista (risas). Estuve maquetando en una empresa de diseño.
- Algo es algo.
- Yo entiendo que no te paguen el sueldo, que te están enseñando... *pero estás produciendo*.
- *Y a ellos les están pagando por tenerte*.
- *Recibiendo dinero ellos por cojones*.
- Y produces ¡joder! Estás allí, eres el tonto ¿vale? Pero estás produciendo algo.
- Y le echas ganas, no es como si ya llevas más tiempo... Cuando empiezas pues quieres agradar, tío.
- Tienen un *chollo* allí con las prácticas. A mí eso me supuso bastante *indignación*, ¿eh?, ¡me sentó mal!” (GD8, 9-10).

El mercado de trabajo está marcado por la frontal oposición entre dos personas del plural: “ellos” (tercera persona) y “nosotros” (primera persona). *Ellos* son los empresarios que les emplean o les echan cuando quieren, que cierran o abren empresas en función de sus intereses... en definitiva, que “se aprovechan”. *Nosotros* son los jóvenes que buscan trabajo, producen y tratan de agradar... pero que son los “tontos” de la película y se sienten “estafados”. Entre medias aparecen los parientes y amigos, que les acogen en casa o les facilitan pequeños trabajos, y la administración pública que a veces les ayuda (prestación de desempleo, ayudas al alquiler para jóvenes...) pero otras veces se pone de parte de los empresarios y les permite explotar a los trabajadores (como ocurre en los contratos en prácticas).

Cuando el grupo se plantea el origen de sus problemas laborales, una primera explicación es meramente descriptiva y limitada a la actual coyuntura de crisis. La explosión de la burbuja inmobiliaria habría producido la destrucción de empleo en el sector de la construcción, a lo que habría seguido “como un dominó” la caída de otros empleos (carpinteros, electricistas, fontaneros):

- “Yo creo que el problema laboral es de ahora, ¿no?, ha empezado hace cosa de dos años.
- Por el boom inmobiliario. *Como un dominó* ha caído la construcción y todo detrás, repercute en todos los trabajos. Si no hay construcción no hay ventanas, si no hay ventanas no está el electricista, si no hay electricista no hay fontanero...” (GD8, 11).

Sin embargo, ya avanzada la reunión, el grupo se escinde entre quienes no tienen una opinión definida (“yo no he reflexionado sobre eso”) y quienes acusan a la clase política (“los que mandan”), a los que manejan la economía y las finanzas (“especuladores”) y a las grandes potencias (“todo empezó en Estados Unidos”) de ser los principales responsables de los problemas laborales. En todo caso, la clase trabajadora es la víctima y no la causa de la crisis (“el caso es que yo no tengo la culpa”) lo que justifica su indignación, aunque traten de contenerse (“no es por hacer sangre pero te cabrea el tema”):

- “(MODERADOR) Habéis dibujado una situación laboral bastante cruda. ¿Por qué creéis que están las cosas así?
- Si lo supiera, igual tenía la solución ¿no?
- Es que *yo no he reflexionado sobre eso*, yo no tengo...
- *No es por hacer sangre pero te cabrea el tema*.
- Es fácil achacar a *los que mandan* ¿no? pero realmente los que mandan...
- Bueno, *el caso es que yo no tengo la culpa*.
- Que manejan mal la economía.
- Es una crisis global, además, a todo el mundo afecta, no solo aquí.
- Es que va todo en cadena, si cae uno, se caen todos, como están todos conectados ahora... Y muchos *especuladores* no ayudan tampoco, siempre especulan para el mal de un país, así que cuando ven a un país flojo, los especuladores supongo que estarán contentos ¿no? y especulan más todavía y *así va la cosa*. Ya van cayendo unos cuantos países: Grecia, Irlanda, así ¿no? que les están ayudando económicamente y no levantan cabeza. Y *todo empezó en Estados Unidos*, que dicen que es la primera potencia. Cuando no se hacen bien las cosas en la economía es normal que se vayan cayendo los mercados, el trabajo y todas esas cosas” (GD8, 18-19).

En relación a los sindicatos, los juicios en general son muy negativos: “no valen para nada... no han estado a la altura... solo se preocupan por ellos... van por dinero... les ponía un cero”. En particular, se critica la huelga general del 29 de septiembre de 2010 contra el plan de ajuste del gobierno, hecho “a destiempo” y sin incidencia real para cambiar las cosas (“un día de paro no va a cambiar nada”). En su opinión, la huelga debería ser indefinida “hasta que la gente que manda se vea ahogada y vea que la gente va en serio”:

- “Para mí los sindicatos *no valen para nada*.
- Desde luego en esta crisis *no han estado a la altura*.
- *Hace treinta años luchaban por los derechos de los trabajadores*, pero ahora... *se preocupan solo de ellos*.
- Para mí igual, se preocupan solamente de ellos.
- Igual hace treinta años pues sí, pero ahora, hoy en día... yo tuve un problema en la empresa y me apunté al LAB creo que es y no me ayudaron nada, y fui a Comisiones Obreras y tampoco, y claro... ya vi que no iban a hacer nada, me quité, me desafilé y fuera. Y ya está.
- Si no lo haces tú por ti, otros no lo van hacer... Eso de que existan *sindicalistas de oficio*, no he estado nunca de acuerdo. La figura del sindicalista de oficio no me convence. (...) *Van por dinero*. Y el tiempo me ha dado la razón, no han hecho nada. Una huelga general *a destiempo*, mal planteada.
- Para mí, la huelga debería haber sido indefinida porque esto de un día de paro no va a cambiar nada. *Hasta que la gente que manda se vea ahogada y vea que la gente va en serio*. Porque un día de paro no vale para nada y menos a estas alturas. *Yo les ponía un cero*, pero vamos...” (GD8, 19-20).

Frente a los “sindicalistas de oficio”, se recuerda a los sindicalistas de hace treinta años que “montaban cirios en la calle cada vez que el gobierno quería hacer algo”. En otro grupo de discusión se destaca la contraposición entre los sindicatos mayoritarios que “cobran un pastizal y no valen para nada” y los sindicatos pequeños “que no tienen un sueldo ahí por estar dando consejos”, sino que viven los mismos problemas y se apoyan entre sí “arropándose” unos a otros “porque todos han vivido o están viviendo lo mismo”. El caso aludido es Solidaridad Obrera, sindicato minoritario de orientación libertaria presente en el Metro de Madrid:

- “Los sindicatos no valen, no saben ni lo que son.
- Sí, son lo peor.
- Al comienzo de trabajar, me acuerdo que fui a un sindicato a quejarme: ‘es que me ha pasado esto’, he hablado con el sindicato y me encendían a mí...: ‘pues tú dile a tu jefe que tal y que cual’.
- Son los más vagos también. *Están cobrando un pastizal* ahí...
- Yo, en mi opinión, *no valen para nada*.
- Según donde estéis porque a veces, por ejemplo en el Metro sí que valen para mucho los sindicatos, ayudan al trabajador y siempre... porque mi novia trabaja en el Metro hace muchos años y sus padres trabajan en el Metro, y les ayudan.
- Pero una cosa es un sindicato más generalizado que están ahí cuatro, que les llegas con tus problemas y te dicen: ‘venga, pues haz esto, haz lo otro’, y otros que son más pequeños, trabajadores del mismo sector que intentan apoyar porque todos tienen el mismo problema, no son gente *que tienen un sueldo ahí por estar dando consejos*.
- Sí porque trabajan y son sus propios *colegas*.
- Se sienten más *arropados* todos *porque todos han vivido o están viviendo lo mismo*” (GD6, 54).

Una fracción de jóvenes urbanos de familias acomodadas se sitúa también en la posición indignada-instituyente al criticar frontalmente la lógica empresarial (“las empresas miran por ellos, iése es el problema!”). El caso de una becaria, explotada por una gran empresa industrial, actúa como detonante: después de trabajar durante varios meses le piden “con todo el morro” que enseñe a hacer su trabajo a la nueva becaria que la va a sustituir y a ella la despiden “con cero euros”. Se distingue entre la actitud de los jefes inmediatos, que “te quieren”, y las directrices generales de la empresa que funcionan de forma “dictatorial” y tratan a los trabajadores como “un número más” de su cuenta de resultados. Se trata de una forma de funcionamiento que no es excepcional sino que “pasa en mil sitios”:

- “Yo he estado como becaria en una empresa de ingeniería de más de tres mil trabajadores y, bueno, los trabajadores somos *un número más* y por mucho que tus jefes (inmediatos) te quieran, pues

bueno, el que está por ahí, por encima, pues dice que van a vivir de becarios... y ahora con lo de la crisis pues han llenado de repente la oficina de becarios y de gente haciendo proyectos... Y a vivir de los becarios, que no les pagan un duro, que me voy a la calle *con cero euros* y me traen con todo el morro a otra becaria para que la enseñe lo que estoy haciendo yo...

- Claro, es como los caramelos, son gratis.
- Una empresa que factura millones, que se pone las medallas de ser de las mejores empresas de España y luego...
- Así de dictadores. Y lo que pasa ahí, *pasa en mil sitios*. (...)
- *Las empresas miran por ellos, ese es el problema*" (GD4, 11-12 y 15).

Este sector de jóvenes de familias acomodadas y con carrera superior plantea también la necesidad de movilizarse y hace una fuerte autocrítica de su propia pasividad. Como ocurría en España cuando los sindicatos eran más combativos o como hacen en Francia actualmente, sería necesario movilizarse en defensa de los trabajadores, "pero huelga tras huelga y poniéndose de acuerdo todos los sindicatos":

- "Yo reconozco que somos conformistas, nos quedamos en el sofá de casa... antes nuestros padres en los años ochenta *montaban unos cirios en la calle cada vez que el gobierno quería hacer algo*, que acababan a tiros y aquí nos tienes de veintiséis y veintisiete.
- No hacemos nada.
- Y estamos todos en paro y no hacemos nada. Somos unos vagos y yo me meto en el saco porque no voy a una manifestación...
- Yo sí, pero tampoco creo que cambie mucho.
- Yo estoy de acuerdo en movilizarnos, *pero huelga tras huelga y poniéndose de acuerdo todos los sindicatos*, porque si no es tirarlo a la basura.
- Como en Francia que es que se para todo el mundo, eso es una huelga en condiciones, no como aquí que unos van ahora, otros a la otra y así..." (GD4, 42-43).

7.2. Difícil emancipación residencial: "como esto no cambie..."

La precariedad laboral hace difícil abandonar la casa paterna y conseguir la emancipación residencial ("ino se puede!"), aunque algunos ya lo han conseguido, sea formando una familia (esposa y dos hijos, que se mantienen con el salario de la mujer) o bien viviendo con otros amigos que perciben una ayuda al alquiler para jóvenes sin empleo. Las viviendas de protección oficial serían otra opción pero "no son suficientes". Cuando alguien plantea que "hay muchas viviendas vacías", en contraposición a su dificultad para acceder a ellas, parece haberse llegado a la principal clave de comprensión del problema de la vivienda, que no sería otro que el acaparamiento del patrimonio inmobiliario por un sector de la sociedad a costa del resto ("iese es el problema!"):

- "Yo estoy viviendo con mi madre. Solo ya... *ino se puede!*
- Sí, claro, yo también vivo con mis padres. Puedo decirlo todavía, hasta que pueda y no me manden...
- Yo vivo de alquiler con tres amigos más y nos dan la ayuda de emancipación y, bueno, vamos tirando con eso, cuando se acabe... Tenemos que conseguir trabajo. Si no, no se puede... porque están muy caros los alquileres.
- Yo vivo de alquiler con mi esposa que conocí aquí y dos niños. Ella tiene trabajo.
- Pues yo en propiedad, imposible! y el alquiler también es excesivo.
- Y una Vivienda de Protección Oficial mucha suerte tienes que tener, aunque se van haciendo bastantes.
- Que *no son suficientes*.
- Pues *hay por ahí muchas viviendas vacías* también.
- *¡Ese es el problema!*" (GD8, 4)

La desigualdad como problema de fondo de la sociedad afecta también a la situación de las mujeres en relación a los hombres. Aunque ellas sean preferidas en algunas ocupaciones, como hostelería o limpieza, lo tienen "un poquito más difícil" en el terreno laboral simplemente "por ser mujeres": se les despide con más facilidad ("por menos de nada las echan") y sus salarios son inferiores a los de los hombres.

La razón de fondo de estas diferencias (“la base de todo”) es “que no hay igualdad”. La posición indignada-instituyente plantea una crítica radical del modelo vigente de relaciones sociales, que estaría atravesado por la falta de equidad (“como eso no cambie...”):

- “En cuanto a trabajo, las chicas lo tienen *un poquito más difícil por ser mujeres*.”
- Bueno, pero hay gente que prefieren mujeres que hombres, el tema de hostelería o limpieza o lo que sea...
- Igual para entrar sí, pero luego tienen muchas trabas que no deberían de tener ¿no?, lo del embarazo, por poner un ejemplo.
- Y luego *por menos de nada las echan*.
- O ganan menos por el mismo trabajo, *que no hay una igualdad*, pienso que es *la base de todo*. *Como esto no cambie...*” (GD8, 25).

Las elevadas cifras de desempleo son otro factor de deslegitimación social, que desmotiva a la población en edad escolar para tomarse en serio los estudios. El argumento de que hay que esforzarse en la escuela a fin de prepararse para la vida laboral se viene abajo cuando el horizonte más habitual de muchos jóvenes es el paro (“no sabes muy bien para qué estudias... luego te encuentras entre los cuatro millones de parados”):

- “Había gente en clase que no quería estudiar, estaban obligados a ir a clase. Pues un poco interrumpían la clase y todo eso, pero bueno, si no bien. Yo no lo veo como sistema mal, pero luego resulta que tienes estudios pero no hay trabajo, así que tampoco te sirve... Estudias mucho, pero *no sabes muy bien para qué*. Te dicen que estudies para prepararte y tal *y luego te encuentras entre los cuatro millones de parados*” (GD8, 6).

Al enfoque utilitarista de los estudios (estudiar para conseguir empleo, ganar dinero, situarte en la vida), se contraponen el vocacional de estudiar “por gusto”, “para aprender, no para aprobar” y formarte como persona. Este punto de vista, propio de la posición instituyente, se sugiere alguna vez en el grupo que estamos comentando pero aparece con más fuerza en el grupo n.º 5, con chicas de periferia urbana. Aunque el enfoque utilitarista es el adoptado por la mayoría, se mira con cierta envidia la posición vocacional de afrontar los estudios para “hacer algo en la vida...por placer”:

- “Estudias *para aprobar, no para aprender*.”
- Para el suficiente.
- Para seguir pasando cursos” (GD8, 7).
- “Yo creo que se estudia *por dinero*. (Risas del resto). Todo el mundo va al dinero ¿no?
- Es que la gente se mueve por el dinero.
- Para vivir.
- Para comer.
- Es que todo tiende a lo mismo, por el dinero. Aunque hay gente que le gusta estudiar *por gusto*.
- Yo conozco a una persona que va conmigo a las clases preparatorias de formación profesional de grado superior que es funcionaria, tiene 45 años y no la gusta su trabajo. Dice que ese trabajo es para vivir, pero no le convence y tiene cuarenta y cinco años. Y entonces estudia *por gusto, por formación...*
- Por querer *hacer algo en la vida*, sí.
- *Por placer*” (GD5, 35-36).

7.3. ¿Hacia una democracia de sujetos conscientes?: “estamos dormidos”

La crítica planteada a las empresas capitalistas que buscan “maximizar” sus beneficios a costa de la mano de obra trabajadora se extiende también a la clase política (“los que mandan”). Como se había dicho de los sindicatos mayoritarios, “merecen un cero también”. Los partidos “de derechas y de izquierdas” buscan “el mando” y cuando llegan al poder “se les olvida la población y todo lo que han dicho antes”. De ahí que se les califique de “mentirosos” y se invite a no votar, para que se ponga en evidencia que no repre-

sentan a la ciudadanía: “que se den cuenta que nosotros no tenemos voz ahí”. La clase política vive alejada de “los problemas que tiene la sociedad”, en un mundo aparte centrado en sus propios intereses (“solo se preocupan de ellos”) y privilegios (pensiones vitalicias). En tales circunstancias “no se posicionan y no deciden bien”, sino que mercadean el poder entre ellos (pactos entre partidos) para mantenerse arriba, al margen de la voluntad de los electores:

- “Los partidos son unos *mentirosos*, itodos!
- Antes de entrar prometen un montón de cosas y después... Una vez que llegan al poder y ya están representaos, que es lo que ellos quieren, *el mando, se les olvida la población y todo lo que han dicho antes*.
- Con el voto les das carta blanca y luego cuando llegan al poder se les olvida lo que han dicho.
- Creo que hay que analizar mucho más el voto y si no representan tu idea pues no votes, no votar porque este es el menos malo, ino! Tendría que haber escaños vacíos por los que no votamos, *que se den cuenta que nosotros no tenemos voz ahí...* Esa sería mi propuesta, y que vean que hacen falta más puntos de vista, más alicientes, más alternativas, *iun cero también a los partidos! Solo se preocupan de ellos* y luego encima tienen pensiones vitalicias. Tienen *otros problemas a los que tiene la sociedad*, entonces *no se posicionan y no deciden bien*. Y son unos envidiosos del poder, que uno tiene, el otro quiere más, se reparten o se juntan el uno con el otro para conseguir el poder. Al final, votas a uno y se junta con otro que tú no querías...
- Son iguales, *ni derechas ni izquierdas*.
- Yo estoy bastante desencantado con la política, sí.
- Yo nunca estuve encantado, ¿eh?, siempre he estado muy alejado de lo que hacen” (GD8, 21-22).

Esta crítica de la clase política aparece también en otros grupos de discusión. Por ejemplo, en GD3, chicas-adolescentes de 15 a 17 años, consideran que los responsables políticos no miran por la mayoría sino por sus beneficios (“tenían que pensar por nosotros... ahí cada uno mira su culo... solo miran por el bien de ellos”). Se les acusa también de mentirosos (“dicen y no hacen”) y corruptos (“hacen así, para el bolsillo... itodos!”). Distraen a la gente con temas intrascendentes, como la ley antitabaco, pero “no hacen nada” para resolver el problema del paro por el que “la gente está desesperada”:

- “Los políticos trabajan cuatro años y ya tienen cotizado toda su vida. *Tenían que pensar por nosotros...*
- *Abí cada uno mira su culo.*
- *Solo miran por el bien de ellos...* Solo piensan en ellos. (...)
- Y cuando aparecen políticos en la tele, la verdad que no me interesa y cambio el canal. Dicen, dicen, dicen...
- *¡Y no hacen nada!*
- Luego cuando tienen una oportunidad de poder hacer algo, *hacen así... para el bolsillo*, itodos! y las leyes como la del antitabaco, otra cosa que me revienta, te lo juro, que son leyes que no valen para nada... así no se solucionan los problemas por los que *la gente está desesperada*. (...)
- Y además luego te dicen lo que quieren, que si la crisis iba a cambiar en un año... iya veo yo cómo ha cambiado!, cada vez hay más paro, más paro, más paro y aquí no se hace nada” (GD3, 40-42).

Estas críticas se encuentran a medio camino entre las posiciones clientelar-liberal e indignada-instituyente, ya que es difícil precisar si responden a una falta de ética por parte de las personas que encarnan la política (enfoque clientelar-liberal, dominante en GD3) o se deben a un problema estructural, de acaparación de poder por parte de la estructura de los partidos y gobiernos salidos de las urnas, que debería ser superada por una democracia participativa, en la que el conjunto de la población se convierta en el principal sujeto del debate y las decisiones políticas. En todo caso, un deber de la institución escolar sería “ayudar a conocer las claves por las que se rige el mundo del trabajo en esta sociedad en crisis. (...) La tarea de la escuela consistirá, desde esta perspectiva, en facilitar a los alumnos los criterios y los instrumentos necesarios para entender qué es lo que sucede en la sociedad, quién maneja los hijos del acontecer humano y por qué”⁵⁵.

55. SANTOS, M.A. (2009). “Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida”, en *Revista de Educación*, 351, 30.

Según los jóvenes del GD8, la respuesta del gobierno del PSOE a la crisis ha beneficiado a los mercados especulativos y ha ido en contra de la mayoría de la población trabajadora. Si esta última no ha reaccionado con más contundencia, se debe a que los sindicatos afines han echado el freno a las protestas, lo que no hubiera sucedido si hubiera gobernado el PP (“como los sindicatos UGT o Comisiones son afines al PSOE, pues no meten ahí mano”). Al final, el resultado ha sido que los poderes financieros “se han pasado por encima al gobierno socialista, como si no hubiera gobierno” y “todo el mundo se ha quedado desencantado”. Por tanto, “si el gobierno no ha hecho bien su trabajo... que lo saquen... ¡a tomar por culo!”. A la vez, se plantea la necesidad de buscar “ideas nuevas... un poco de aire fresco” a fin de adoptar otra política que se centre en los intereses de la mayoría de la población:

- “Al gobierno socialista le ha quedado todo muy grande, muy grande, se *lo han pasado por encima, es como si no hubiera gobierno*. No sé si podrán hacer mucho o no, pero bueno, *es su trabajo, y si no lo hacen bien...*”
- *¡Que lo saquen!*
- *¡A tomar por culo!* Porque estamos bastante *desencantados*, pero eso *todo el mundo...* Necesitamos *un poco de aire fresco, ¿no?*, un poco de *ideas nuevas* en la política...
- Es que son todos iguales, no tienen ninguna idea.
- *En Francia o en Grecia* ha habido más *huelgas generales...* Es que aquí, no sé, *como los sindicatos UGT o Comisiones son afines al PSOE, pues no meten ahí mano*. Si hubiese estado el PP seguro que le habrían echado” (GD8, 22).

Para defender una nueva política, orientada por los intereses de la mayoría, sería preciso movilizarse como en otros países (Francia, Inglaterra, Grecia...). Pero en España “la gente está dormida” y los jóvenes “anestesiados” por el fútbol y la telebasura. Aparece una fuerte autocrítica (“yo no me he posicionado nunca por nada”) y el reclamo de despertar del sopor en que se encuentran (“los jóvenes y toda la sociedad”) y salir a la calle como último recurso (“echarse al ataque, ¡es lo que queda!”)⁵⁶:

- *“Echarse al ataque, ¡es lo que queda!*”
- En Europa ya hay gente joven que se está manifestando, en Inglaterra por las becas o en Grecia, como ha dicho él.
- En Francia también. Es un país en que *los jóvenes* se mueven mucho, jóvenes, bueno... *¡toda la sociedad!*, ¿no?, porque los jóvenes solos no lo movemos. Pero aquí hay poca implicación, yo soy el primero que no he ido nunca a ninguna manifestación de ningún tipo, *no me he posicionado nunca por nada*.
- Mientras haya fútbol, como digo yo, fútbol y esos programas que tienen a la gente dormida...
- Sí, yo creo que *la gente está dormida*.
- Estamos... ¡estamos dormidos!
- Estamos *bastante anestesiados*” (GD8, 22-23).

En otro grupo de discusión, con chicos de 18 a 24 años de pueblos cercanos a Madrid, se plantea una fuerte polémica entre la mayoría que considera que “no te queda otra” que aceptar las condiciones que imponen las empresas (“hay que adaptarse”) y una minoría que entiende que hay que protestar (“no puedes adaptarte a lo que quieran, macho”). Desde esta posición inconformista se considera que la protesta solo será eficaz cuando deje de ser individual y pase a ser colectiva: “si yo me quejo y otros no dicen nada, el empresario va tirando”. La crisis puede favorecer la movilización social ya que la actual “sangría” del paro es tan grave que “la gente se va a echar a la calle... por la necesidad y por el hambre”:

- “Ahora mismo, las cosas están como están y *hay que adaptarse*, es lo que nos toca ahora. Se puede mejorar un poquitín, pero las cosas también pueden ir a peor.
- Esto va para tiempo.
- Pero hay que adaptarse y si tú quieres cobrar 1.200 euros y uno puede cobrar 700, olvídate, y luego el de 700 va a cobrar 650.
- Pero tú *no puedes adaptarte a lo que quieran, macho*.

56. Los grupos de discusión se aplicaron pocos meses antes de que hiciera eclosión el movimiento del 15-M, cuyo planteamiento inicial de “tomar las plazas” está prefigurado en el discurso que comentamos.

- Tienes que hacerlo, *no te queda otra*.
- No. Para quejarse y protestar siempre hay tiempo... Pero *si yo me quejo y hay otros que no dicen nada, entonces ¿qué pasa?: que el empresario va tirando, va tirando*. (...)
- Cada día son más en paro y como no se pare esta *sangría*, cualquier día se va armar una muy buena. *La gente se va a echar a la calle* y va a destrozar establecimientos y todo lo que pille por medio, *por la necesidad y por el hambre*... Si tienes un hijo que tienes que dar de comer, no vas a dejar que se muera de hambre” (GD6, 17 y 53).

7.4. Recapitulación

Para la posición indignada-instituyente, los problemas que afectan a la socialización de la juventud en la actual coyuntura de crisis no se pueden solucionar en el modelo social establecido y es preciso buscar líneas de salida alternativas. Las empresas imponen sus criterios a la mano de obra de forma prepotente (“dictadores”), con la complicidad de los partidos y sindicatos mayoritarios, en un contexto de creciente desigualdad social. Tal como ocurría con la posición tradicional, se critica el individualismo competitivo que prevalece en las relaciones sociales actuales y que da lugar a procesos de masificación y pérdida de los valores comunitarios, pero esta vez en referencia a unos valores utópicos en proceso de elaboración (comunitarismo progresivo).

Las diferencias aparecen también cuando se profundiza en los motivos de desacuerdo con la sociedad actual y, sobre todo, al plantear las líneas alternativas sobre las que construir un futuro diferente.

En especial se critica la desigualdad económica y la jerarquización política que enfrenta a “los que mandan” (empresas, mercados financieros, partidos y sindicatos que defienden el sistema) con la mayoría social “explotada” en el trabajo y “anestesiada” en lo político. La emancipación residencial se enfrenta a la existencia de muchas viviendas vacías, acaparadas por los especuladores (“ese es el problema”), lo mismo que muchas mujeres experimentan exclusión en el terreno laboral simplemente “por ser mujeres”. El paro masivo no solo cierra el horizonte laboral de la juventud sino que la desmotiva de cara a estudiar para conseguir un empleo.

En este contexto se plantea la necesidad de “despertar”, salir a la calle y hacer una huelga indefinida “hasta que la gente que manda se vea ahogada y vea que la gente va en serio”. Los principales objetivos serían una mayor igualdad y solidaridad en el terreno socioeconómico y una democracia más participativa con una ciudadanía consciente y más organizada. Aunque no se tienen fórmulas concretas para aplicar tales objetivos, se reclaman “nuevas ideas” y “un poco de aire fresco” para recobrar la confianza en un mundo nuevo a construir colectivamente. Frente a la concepción utilitarista de la escuela, se defiende estudiar “por gusto”, para aprender y formarte como persona. A nivel internacional y en relación a las minorías étnicas y nacionales, se plantea asimismo la cooperación y el intercambio enriquecedor a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias y de unos mismos derechos para todos y todas.

3.ª Parte

Percepciones y propuestas en torno a la educación

8. Lugar de la escuela en el proceso de socialización

El proceso de socialización de la infancia y la juventud es una cuestión compleja que podríamos definir, en términos abstractos e ideales, como el esfuerzo a desarrollar para alcanzar sujetos adultos independientes, con suficiente competencia profesional y preparados para la convivencia social. Una de las instancias implicadas en este proceso es la escuela, que en los discursos juveniles aparece asociada de forma destacada a otros dispositivos, en especial la familia, el empleo, el consumo y los grupos de pares o iguales⁵⁷. El conjunto de estas instituciones constituye, como veremos, la malla básica en la que se soporta la socialización de las nuevas generaciones.

En primer lugar, se presentan estos dispositivos, para centrarnos después en la relación específica de la escuela con cada uno de ellos a partir de los discursos recogidos en los grupos de discusión. Finalmente, un cuadro resume los análisis desarrollados en el capítulo.

8.1. Principales dispositivos de socialización de la infancia y la juventud

La *familia* o grupo estable de convivencia es el espacio principal de identidad y realización personal a lo largo de toda la vida, en un proceso que se inicia en la familia de origen y da paso a un nuevo hogar al final de la juventud. En su doble acepción de familia “extensa” y “nuclear”, sigue siendo un nudo importante de relación social y apoyo mutuo, que incluye una amplia gama de trabajos domésticos (servicios y cuidados personales), entre los que destaca el ser la matriz de nuevos hogares a través de la crianza y educación de la infancia y la juventud. En etapas de crisis como la actual, con tasas de desempleo elevadas, aumentan las familias en situación o riesgo de pobreza⁵⁸, y se retrasa la edad de emancipación de las parejas jóvenes, como hemos visto en la primera parte. Asimismo, el estancamiento de los salarios unido al incremento de los gastos, sobre todo en vivienda, fuerzan a trabajar a los dos miembros de la pareja, con los conflictos consiguientes en su tarea educativa (menos tiempo de dedicación a los descendientes). Por otra parte, los cambios sociales y de mentalidad han incrementado de forma extraordinaria el número de divorcios y de familias monoparentales: entre 2006 y 2009 por cada 100 matrimonios registrados se producían 60 divorcios, en la mitad de los casos con hijos menores de edad⁵⁹. Muchos niños y niñas tienen

57. Cabría añadir aquí el dispositivo tutelar sobre la infancia y la adolescencia que trata de salir al paso de quienes no responden a las pautas normales de socialización o presentan déficits importantes en ese sentido. En el ámbito de la escuela el enfoque tutelar se aplica al alumnado que no responde o encaja en los dispositivos normalizados, ya sea por limitaciones físicas o psíquicas, diferencias culturales, bajo rendimiento o problemas de disciplina. Ante estas situaciones caben muchas respuestas, que van desde la segregación y la asimilación a la educación compensatoria, la atención a la diversidad o la educación intercultural, tal como se recoge en el capítulo 9.

58. Según la última Encuesta de Condiciones de Vida, correspondiente a 2010, algo más de diez millones de personas se encuentran por debajo del umbral de la pobreza en España. Este colectivo ha repuntado en los últimos tres años debido a la crisis económica, al subir la tasa del 19,5% en 2008 al 21,8% en 2010, lo que en números absolutos representa un incremento de más de un millón de personas en riesgo de pobreza. Como se recoge en otras informaciones de la misma Encuesta, la situación de pobreza material conlleva habitualmente precariedad laboral y privación de recursos culturales y profesionales.

que aprender a vivir con las tensiones –y a veces malos tratos– que suelen acompañar a los procesos de separación de sus padres.

El *empleo* se desarrolla en la edad laboral (16-66 años) y es la principal fuente de ingresos para la mayoría de los hogares, determinando su nivel de vida, así como el estatus social y económico de las personas. En la medida que uno de los cometidos de la escuela es la cualificación para el empleo, se entiende que la evolución y características del mercado de trabajo tengan una influencia muy notable en el proceso escolar (que haya más o menos trabajo, estabilidad del empleo, salarios, etc.). Pues bien, entre 1994 y 2007 la tasa de actividad creció en España del 51 al 60%, especialmente la de las mujeres; el número de empleos pasó de 12 a 20 millones (tres de ellos para inmigrantes que dieron lugar a un inesperado crecimiento de la población del país) y el paro se redujo del 23,9% al 8,3%. Sin embargo, a raíz de la crisis iniciada en 2007 se han destruido más de 2 millones de empleos y la tasa de paro llegaba al 22% en el cuarto trimestre de 2011. Esas tendencias han influido muy directamente en la creación y destrucción de empleo entre las diversas cohortes de población joven, tal como hemos visto en la primera parte. En cuanto a los salarios, tan solo han experimentado en los últimos 15 años un incremento medio del 3% en euros constantes, en contraste con el PIB que ha crecido un 63% o los activos financieros del conjunto de la economía, que han subido un 202%. Además, la desigualdad de las retribuciones salariales se ha mantenido muy elevada en todo el período, en especial por tramos de edad: el salario medio mensual de los más jóvenes (16-25 años) era en 2009 de 510 euros, la mitad que en el tramo de 26 a 35 (1.052 euros) y un tercio si lo comparamos con los mayores de 35 años (1.467 euros)⁶⁰.

El dispositivo del *consumo*, que incluye los medios de comunicación de masas, la publicidad y las nuevas tecnologías de la información, ha penetrado con fuerza en España en las últimas décadas como nuevo mecanismo de socialización que está presente desde la infancia⁶¹ y contribuye a reconducir las necesidades y valores de la población hacia el ámbito de las mercancías y el disfrute inmediato de imágenes y modelos de comportamiento estandarizados, por ejemplo, la cultura juvenil en torno a las motos (“lo tienen todo... son chulas, tiras millas por ahí y se te pasa todo”) o el botellón (“salir los fines de semana, comprar tus cosas, la diversión y todo eso”). En la sociedad de consumo la identidad social tiende a representarse a partir del acceso al mundo de los objetos (adscripción social en función del consumo); en consecuencia, la realización de los individuos o, mejor, sus fantasías de realización, se inscriben en una permanente tensión por poseer esos signos de consumo. Para conseguirlo, un medio imprescindible es el dinero, que la juventud puede obtener a través de su familia o accediendo al trabajo a temprana edad, lo que implica entre otras consecuencias el abandono total o parcial de los estudios (“si no tienes unos padres que te lo puedan dar, pues tienes que ponerte a trabajar para tener dinero”).

Los *grupos de pares* o redes de convivencia y amistad con personas de la misma cohorte de edad constituyen otro componente importante de la vida social, quizás con una influencia especialmente grande en las etapas infantil y juvenil: “en la edad que tenemos (15-17 años) todo lo sentimental nos afecta... en las notas, en la forma de estar y en todo”. Estos grupos de pares funcionan como contrapunto a los progenitores y al profesorado, que “te cargan más y te dicen lo que tienes que hacer”, mientras aquellos “nos comprenden mejor”, aunque también te pueden “traicionar” o “estar contigo por interés”. Se distingue entonces entre los “amigos de verdad” que te apoyan cuando lo necesitas y los que te influyen negativamente hasta el punto de hacerte fracasar en los estudios: “el típico amigo, así... loquito, que pasa totalmente del estudio y tú acabas haciendo lo mismo”. Son frecuentes también las alusiones a los compañeros y compañeras de aula que no tienen interés por el estudio y bajan el nivel medio de la clase, complicando la labor de los docentes. A veces, se alude a colectivos concretos (inmigrantes, gitanos, personas con discapacidad...) ante quienes se adoptan diversas actitudes según sea la propia posición ideológica, tal como se ha recogido en la segunda parte.

En cuanto a la *escuela*, es una institución por la que pasan de forma obligatoria los niños y adolescentes entre 6 y 16 años, y opcionalmente a partir de esa edad (estudios postobligatorios y formación continua, reglada o informal). Sus principales objetivos son: 1) proporcionar un nivel de información y competencias básicas para desenvolverse en la vida; y 2) conseguir un perfil profesional específico con

59. INE, Estadística de matrimonios y separaciones.

60. Datos elaborados por el Barómetro social de España a partir de estadísticas oficiales de la Contabilidad Nacional (PIB), la Agencia Estatal de Administración Tributaria (salarios) y Banco de España (activos financieros), en: www.barometrosocial.es.

61. Ya en los años ochenta del siglo pasado la infancia (4-13 años) era el segmento de edad que más veía a diario la televisión (el 94%), por encima de los jóvenes-adolescentes (14-18 años) que la veían el 86% y los mayores de esa edad, con el 82% (medias de audiencia en España en 1987). Actualmente, además de la televisión, los niños y adolescentes son usuarios habituales de Internet y sus redes de comunicación (por encima del 90% según la última Encuesta del INE sobre uso de tecnologías de información y comunicación).

vistas a la futura inserción laboral o a la promoción en el empleo. El primer objetivo lo comparte con la familia y la tutela, y se desarrolla principalmente en las primeras etapas de la vida; el segundo se relaciona con el mercado de trabajo, donde se adquiere la experiencia laboral que las empresas valoran tanto o más que la formación académica para acceder al empleo. Con respecto al dispositivo del consumo y la comunicación de masas, la escuela aparece como un obstáculo en la medida que el trabajo académico exige posponer el disfrute inmediato ligado al consumo; no obstante, el uso adecuado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación puede favorecer el aprendizaje y existen fórmulas intermedias que permiten –sobre todo a las capas sociales acomodadas– conciliar los estudios con el disfrute juvenil.

En la práctica, todas las instituciones referidas presentan internamente gran diversidad, tanto en sus condiciones materiales (recursos, organización, estabilidad...) como en su orientación ideológica (valores, motivaciones y expectativas de las personas implicadas). De ahí que las diferencias y la polémica en torno al papel jugado por la escuela en los procesos de socialización no tarden en aparecer en los discursos juveniles a partir del relato de sus diversas experiencias, tal como se recoge en el recorrido que hacemos a continuación.

8.2. Escuela y familia

Desde la posición ideológica dominante en los discursos juveniles, la escuela y la familia juegan papeles diferentes y complementarios en los procesos de socialización. La función de la familia es “educar” y la del colegio “enseñar”. Se entiende por *educar* la transmisión de valores, creencias y pautas de comportamiento que constituyen la base ética de cualquier sociedad (“guiar al niño en la vida”); y por *enseñar* el aprendizaje de aquellos conocimientos y competencias que se consideran necesarios para desenvolverse con autonomía en la vida adulta y acceder al mercado de trabajo. Según esto, no sería propio de la escuela “adoctrinar” sobre principios éticos determinados (“lo que tengo que querer y odiar”) o impartir materias que implican opciones ideológicas precisas, en alusión a la religión y a la asignatura de educación para la ciudadanía (“que se quiten de religión y de la mierda de la ciudadanía”). Del mismo modo, la familia no tiene por qué enseñar a hacer raíces cuadradas aunque puede colaborar con la escuela creando hábitos de estudio en sus hijos e hijas, y motivándoles para que se centren en las tareas escolares. Estos planteamientos forman parte del arco discursivo clientelar-liberal y son compartidos en la mayoría de grupos de jóvenes:

- “El padre es quien tiene que *guiar al niño en la vida* y el colegio enseñarle las materias... Los profesores son formadores, no son educadores” (GD4, 20).
- “El profesor no está para dar *educación*, está para *enseñarte*. La educación te la dan en casa” (GD6, 42).
- “Que nos enseñen en la escuela matemáticas, inglés, historia, que se quiten de *religión* y de la mierda de *la ciudadanía*. (...) Y que no me *adoctrine* nadie en la escuela, que en lo ideológico ya me adoctrinan en casa sobre *lo que tengo que querer y odiar*. Nada, la escuela tiene que ser escuela, eso lo tengo clarísimo” (GD8, 24).

El consenso mayoritario –aunque no unánime– en torno a la distinción de funciones entre la familia y la escuela (educar/instruir) coincide con el detectado en la exploración anterior al presente estudio con padres y madres que tenían descendientes en edad escolar: “la educación en sentido propio consiste en la transmisión de valores y pautas de comportamiento, y eso es tarea principal de la familia, que no se puede exigir al colegio, aunque este puede apoyar. Y al revés, la instrucción académica es la función principal de la escuela, que no se puede exigir a la familia, pero en la que esta puede colaborar. Lo que no puede hacer el sistema escolar, según los padres consultados, es suplantar a las familias como referente principal inmediato en el cultivo de valores y creencias, actitudes y formas de comportamiento”⁶².

62. COLECTIVO IOÉ (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo* (pág. 114). Madrid: IFIIE.

La asignación de distintas funciones a la familia y la escuela no impide que ambas instituciones se relacionen entre sí y se apoyen mutuamente. De hecho, y en esto coinciden también padres e hijos, la escuela necesita que la función educativa en el seno de la familia se ejerza correctamente para que los alumnos y alumnas no lleguen al colegio “asalvajados”. Además, se espera que los progenitores les controlen en las tareas escolares y les motiven sobre la necesidad de estudiar, especialmente en las etapas de educación primaria y primeros años de secundaria. En estos casos el interés de los progenitores por colaborar en los estudios de sus hijos, unido al afecto y atenciones de todo tipo que les prodigan, se convierte en un poderoso estímulo para que estos sean aplicados y obtengan, a cambio, la “aprobación de los padres” y las “recompensas” consiguientes. El control parental debe ser mayor hasta los 12-13 años, ya que hasta esa edad los niños y niñas “solo piensan en jugar”, y reducirse paulatinamente a partir de la adolescencia a medida que se hagan responsables de sus actos. Puede ocurrir entonces que los padres exijan demasiado y, en ese caso, consigan lo contrario de lo que pretenden (“te desmotivas más”):

- “Yo creo que la madre de cada una sabe hasta dónde puedes hacer, cuál es tu media más o menos, si algo se te da mejor... ellos saben que con un cinco o con un seis ahí ya tú has hecho tu esfuerzo y en otra asignatura por ejemplo pues sacas un nueve. Pero yo creo que sí, que nos comprenden en ese aspecto.
- Eso también nos influye, buscamos la *aprobación de nuestros padres*, o sea porque aquí tú estudias para luego de alguna forma tener *recompensa*, o sea, que estén bien contigo y tal. (...)
- Pero si tus padres te exigen más de lo que tú puedes dar, acabas pasando del tema y entonces no lo haces.
- Como nunca han tenido estudios, lo ven demasiado fácil.
- A veces, por culpa de nuestros padres, *te desmotivas más*” (GD3, 3-4).

Las expectativas de las familias en relación a los estudios de los hijos presentan una gradación que se corresponde con la posición de clase: desde terminar los estudios superiores (a veces dos o más carreras, con másteres, etc.); pasando por terminar estudios medios a fin de conseguir un empleo “decente”; o conseguir la cualificación mínima exigible para trabajar “en lo que sea”. El primer grupo se corresponde con las familias urbanas de nivel medio-alto para quienes es un fracaso que sus hijos o hijas se orienten hacia grados profesionales o titulaciones medias no universitarias; en el nivel intermedio se sitúan más habitualmente las familias de clase media-baja cuyos hijos han logrado finalizar ciclos formativos de grado medio; y en el nivel más bajo, las familias de extracción social precaria cuyos hijos han abandonado tempranamente la escuela y a los que tratan de apoyar para que obtengan, al menos, el graduado en la ESO, que se considera el mínimo imprescindible para acceder a cualquier empleo (“hasta para barrer”).

Con menos peso en los discursos juveniles, un sector de clase acomodada defiende el derecho de los padres a una enseñanza confesional acorde con sus valores; incluso en algún caso se llega a reivindicar la vuelta a la clase obligatoria de religión, tal como ocurría hace años, ya que se considera “una materia súper básica para tener una buena educación” (GD7, 10) (posición regresiva). En el extremo contrario del arco discursivo, otra corriente minoritaria de jóvenes plantea la necesidad de promover en todas las instancias (incluidas la familia y la escuela) un papel más protagonista de los sujetos sociales, que sean capaces de defender sus derechos y organizar su vida de acuerdo a sus aspiraciones (posición progresista).

En las últimas décadas ha surgido un nuevo problema en el ámbito familiar a medida que la tradicional división sexual del trabajo, que confinaba a las mujeres en el hogar, ha dado paso a una nueva situación en la que ambos miembros de la pareja se emplean fuera de casa, casi siempre a jornada completa. En efecto, la tasa de actividad de las mujeres se ha incrementado continuamente en los últimos 20 años, incluso en la reciente coyuntura de crisis: era del 37,9% en 1995; del 48,9% en 2007; y del 52,9% en el tercer trimestre de 2011 (EPA). Unas proporciones que se incrementa por encima de los dos tercios entre las mujeres con hijos en edad escolar (Encuesta de Condiciones de Vida). Pues bien, el resultado de este proceso ha sido que muchos niños y niñas están menos atendidos que antes en el tiempo que pasan en el hogar: “te dejan en el colegio, vuelves a tu casa, tienes ahí el plato de comida, te lo calientas tú, estudias tú solo un par de horas y luego haces tú lo que quieras”. En algunos casos se desplaza el trabajo hacia otras personas (empleo de hogar, guarderías, abuelos, actividades extraescolares, etc.) y en otros se acepta resignadamente la situación de dejar a los hijos solos en casa o en la calle (“tienes que adaptarte como puedas... con un sueldo no puedes mantener al hijo”).

Este problema de la desatención de la infancia a raíz de la ocupación de ambos cónyuges lleva a plantear en algún momento una solución extrema: “si no tienes tiempo para educar a un hijo, pues no lo tengas”. Algo que se agrava si tales empleos son precarios, como es el caso de una licenciada en biología que vive de dar clases particulares de inglés (“como profesora particular, no me puedo plantear el tener hijos”). Pero la propuesta de no tener hijos acabaría con la función reproductora de la familia, algo que la sociedad no se puede permitir (“hay que tener hijos, es que si no...”), lo que refuerza otras salidas posibles: volver al modelo tradicional de la madre en casa (“ocupada de sus obligaciones”); ejercer indistintamente esa función uno cualquiera de los cónyuges; o bien compartir el trabajo doméstico entre los dos miembros de la pareja trabajando menos horas fuera del hogar (“hay que educarle en casa y entre los dos, no solamente uno”). La siguiente cita refleja estas diversas posiciones:

- “Hoy en día los padres están tan sumamente ocupados en trabajar...
- Tienen que trabajar.
- Eso hoy lo hacen los dos.
- Yo creo que se están dejando muchas cosas... eso de que trabaje el padre y que trabaje la madre, ¿cómo educas al hijo? Si trabajan ocho horas al día, más la comida, cómo le van a educar, estar con él, hacer los deberes con él, sacarle a jugar al parque y yo qué sé... no te da tiempo.
- *Tienes que adaptarte como puedas.*
- A lo mejor es ser machista, pero cuando la mujer estaba en casa y *se ocupaba de sus obligaciones*, las cosas iban mejor. Porque la mujer ha estado siempre al lado de sus hijos, dándoles de comer y enseñándoles. Y entonces los hijos han salido mejor, antes y más fácil, es que es así de toda la vida. No se trata de ser machista y decir: ‘tienes que estar ahí’. Igual puede ser una mujer o un hombre, pero yo pienso que siempre alguien tiene que estar con sus hijos todo el día y ya está. Yo pienso que tiene que ser así, alguien tiene que estar ahí para decir lo que haces bien o lo que haces mal, pero es que hoy en día, *te dejan en el colegio, vuelves a tu casa, tienes ahí el plato de comida, te lo calientas tú, estudias tú solo un par de horas y luego haces tú lo que quieras ¿sabes?*
- Yo me cambiaba por una mujer, una mujer que trabajara ella por mí ocho horas y yo me quedo en casa todo el día haciendo la comida.
- *Hay que educarle en casa y entre los dos, no solamente uno.* Si el hijo lo educa la madre, luego no tiene la figura de autoridad del padre, eso es cosa de dos, si se tiene un hijo es para educarle y, si no, no lo tengas. Si no tienes tiempo para tener un hijo, pues, tío, no lo tengas.
- Pero llegamos a lo de antes... que *con un sueldo podías mantener a ese hijo*, podías criarle bien, educarle bien, pero ahora, tienen que trabajar los dos.
- Porque no hay dinero.
- Y *hay que tener hijos, es que si no...*” (GD6, 49-51).

8.3. Escuela y empleo

Como principio general, la posición dominante en los discursos juveniles plantea que a mayor nivel de estudios, habrá más y mejores empleos (“con estudios se sale por cualquier lado”). Sin embargo, en épocas de crisis del empleo como la actual, se constata el papel determinante de la oferta laboral que puede convertir en papel mojado los más brillantes expedientes académicos. Chicas con carrera superior recién terminada pueden encontrar empleos precarios “hasta de pitonisas” pero no “ofertas de trabajo” correspondientes a su nivel de estudios. Una experiencia que quema a las personas afectadas y contribuye a disuadir a los estudiantes más jóvenes de emprender una carrera larga que exige mucho esfuerzo (“¿para qué me voy a pegar yo diez años estudiando si luego voy a ser pescadera?”):

- “Yo quiero que haya *oferta de trabajo*, ¿vale? Y esto en vez de ir a mejor o ir paliándose, es como un tapón que se va deshaciendo y al final cae toda la gente, gente con cinco años más de experiencia, o nosotros que acabamos de terminar de estudiar pero no tenemos experiencia laboral. En otras cosas habremos podido hacer mil y una cosas, habremos trabajado *hasta de pitonisas*, pero no tenemos ofertas de trabajo en lo que hemos estudiado” (GD4, 41).
- “A lo mejor es ingeniero y está parado.

- O ha estudiado una carrera y luego no ha ejercido y se ha puesto de pescadera. *¿Para qué ve voy a pegar yo diez años estudiando si luego voy a ser pescadera?*, que es un trabajo muy digno, claro que sí, pero...” (GD5, 36).

La ausencia de empleos suficientes (“cuatro millones de parados”) se vuelve de este modo una espada de doble filo para el sistema educativo: por un lado, incentiva la formación para el empleo, ya que las empresas cada vez exigen más a los candidatos para cubrir los pocos puestos de trabajo que ofrecen; por otro, la perspectiva de la falta de empleo y la no correspondencia entre estudios y ocupación desmotivan al alumnado: “si te dicen que estudiar no sirve para nada, te desactiva”. Una situación que desmoraliza sobre todo a amplios sectores juveniles de familias modestas y con escasa cualificación profesional, para quienes encontrar empleo se ha vuelto “cuestión de suerte”:

- “Llevo dos años en paro, he ido a entrevistas varias veces y quedan en llamarme... ¡igual tengo suerte!
- Si encuentras trabajo *es cuestión de suerte*. (...)
- Te dicen que estudies para prepararte y tal *y luego te encuentras entre los cuatro millones de parados*” (GD8, 3 y 6).
- “Si tú estás estudiando y ves a uno que no ha estudiado, que le va bien y otra persona que ha estado solo estudiando y ver que dice, ‘no encuentro nada, *lo que he estudiado no me sirve para nada*’... Pues eso *te desactiva*” (GD6, 51).

En el itinerario escolar se distinguen dos etapas en relación al empleo. Una *primera*, más centrada en alcanzar la cultura general y las competencias básicas para desenvolverse en la vida, se culminaría a los 16 años, al término de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La cualificación obtenida en esta etapa no proporcionaría un perfil profesional específico pero sí la base mínima exigible en la actualidad para acceder a cualquier empleo no cualificado. En el pasado, cuando la oferta laboral era más amplia, no se exigía haber terminado la ESO para entrar a trabajar pero, al llegar la crisis, gran parte de aquellos empleos ha terminado en el paro y los nuevos que se crean han subido el listón de las exigencias, lo que ha impulsado a retomar los estudios a quienes los habían abandonado tempranamente.

La *segunda etapa* se iniciaría después de obtener el título de la ESO y coincidiría con el momento de elegir entre diversas opciones académicas: bachillerato (con tres especialidades: artes, ciencias y tecnología, y humanidades y ciencias sociales) y ciclos formativos de grado medio (con áreas de formación profesional, artes plásticas y diseño, y deportes), además de enseñanzas profesionales de música y danza; y, más adelante, las diversas carreras universitarias, los ciclos formativos de grado superior y las enseñanzas artísticas superiores. Se supone que a partir de los 16 años ya se pueden tomar opciones personales adaptadas a los intereses de cada cual con la ventaja de que, al no tener carácter obligatorio, se evitaría la presencia de personas sin interés que lastran el resto de la clase:

- “La ESO es obligatoria, tenéis que aprobar sí o sí. El bachillerato no, es voluntario, quien quiera se lo puede ganar” (GD2, 10).

La cuestión central que se plantea cuando llegan a estos momentos cruciales de transición escolar (final de la ESO y elección de carrera/itinerario) es saber *cuáles son las motivaciones que guían al alumno o alumna para escoger entre las diversas opciones disponibles*. Tales motivaciones se relacionan muy estrechamente con la posición ideológica de los sujetos y se pueden agrupar en dos tipos generales, con muchos matices en cada caso: la salida laboral rentable de la opción escogida; y la acomodación a los gustos e intereses personales. Asimismo, en la experiencia concreta de cada persona caben mezclas de ambos tipos de motivaciones, a veces con contenidos contradictorios.

La *primera motivación* para escoger un itinerario formativo es que sea útil para encontrar un empleo rentable y seguro, paso que se considera necesario para lograr la emancipación residencial y el acceso a un nivel de vida acorde con las aspiraciones del sujeto y de su entorno social. Tanto los estudios como el empleo tienen para estas personas un *carácter instrumental*: son medios para conseguir los ingresos que garanticen el género de vida que se persigue. Cabe distinguir aquí diversas situaciones en función de la extracción social de las personas.

Las familias de mayor nivel económico suelen orientar a sus descendientes hacia carreras universitarias o hacia aquellas de nivel medio que puedan tener una salida laboral ventajosa en términos económicos. En general, se orientarán hacia el bachillerato y la universidad, evitando los ciclos de grado medio (“solo eres alguien con estudios superiores”), y de las carreras superiores se preferirán las de ciencias sobre las de letras porque aquellas “tienen más salida”. Sin embargo, en el contexto de crisis actual bastantes jóvenes recién salidos de la universidad no encuentran un empleo correspondiente a sus estudios (“algo acorde con nuestros estudios... algo de lo nuestro”) y se sienten decepcionados. Observan que quienes han hecho formación profesional consiguen empleo antes que ellos y con frecuencia los empresarios no tienen en cuenta su currículum académico y valoran más otras circunstancias, como la experiencia laboral, saber idiomas, etc. Asimismo, se sienten explotados con frecuencia por las empresas, especialmente en los contratos de formación o en prácticas. Todas estas situaciones les parecen anómalas y esperan que pase la coyuntura de crisis para volver a la situación anterior.

En las familias de clases populares la motivación de conseguir un empleo rentable está también muy presente a la hora de escoger el itinerario escolar, si bien en este caso las expectativas son más variadas:

- La meta más habitual es conseguir una especialización intermedia, a través de algún ciclo formativo de grado medio. Son muchas las especialidades que se pueden escoger; la clave está en encontrar aquellas que tengan más salida laboral y más rentabilidad. Se alude, por ejemplo, al título de instalador de paneles solares que cuando salió la especialidad estaba de moda (“se montaron al boom”) y proporcionó “un pastizal de dinero a los que se apuntaron pronto”. Por el contrario desde esta motivación rentabilizadora, el peligro está en optar por titulaciones sin salida laboral (“tendrás que ir rompiéndote los cuernos por la vida”). Otra salida que se considera viable es hacer un módulo cualquiera y después preparar “unas oposiciones para policía”:
- “Lo mejor es coger algo nuevo, como pasó con los paneles solares. *Los que se apuntaron pronto se montaron al boom y sacaron un pastizal de dinero.* Y ahora todo el mundo está montado sus panelitos y por eso tienen tanto dinero. Tienes que escoger algo que haga mucha falta y encuentres trabajo. Si no hace mucha falta eso, pues *tendrás que ir rompiéndote los cuernos por la vida*” (GD6, 23).
- “Un módulo, creo que de mecánica, pero no lo tengo muy claro, porque a lo mejor también me pongo en informática, no lo sé. Y luego unas oposiciones para policía” (GD2, 25).

Ante el sombrío panorama laboral provocado por la crisis, bastantes desempleados –hombres y mujeres, nativos o inmigrantes– se plantean seriamente buscar empleo fuera de España, donde haya más posibilidades. Por ejemplo, un joven electricista de origen africano piensa irse a Alemania con su novia española; una estudiante boliviana de grado medio tiene planes de vivir en Brasil con su novio procedente de ese país; en otro caso la idea es “a Londres o a Japón, donde hay mucho trabajo”, etc.

En el nivel más elevado de aspiraciones de las clases populares están quienes optan por acceder a una carrera superior como la forma más segura de ascenso social en relación al nivel de su familia de origen. Son casos más bien excepcionales entre los jóvenes de barrios urbanos periféricos o áreas rurales, que tienen que hacer un esfuerzo extraordinario y a contracorriente de su grupo de clase para conseguir su objetivo promocionista. Por ejemplo, un joven que se ha fijado el objetivo de llegar a ser ingeniero es consciente de la dificultad, ya que va a ser la primera persona de su familia extensa que llega a la universidad, va a encontrar poco apoyo económico por parte de los suyos (porque no pueden) y el ambiente de sus amigos no le va a ayudar, pero se ha fijado “el objetivo a seguir”: cuando termine bachillerato de ciencias se hará bombero y después ahorrará lo suficiente para hacer ingeniería. Tanto en este como en otros casos que aparecen en los grupos de discusión, la clave está en tener confianza en que con esfuerzo lo puedes conseguir (“si quieres estudiar, estudias”). El punto de arranque es el rechazo del trabajo de sus parientes (“están con trabajos que dices: ¡puf!”), y el de llegada conseguir un empleo de alto nivel (“para yo tener algo”):

- “*Si quieres estudiar, estudias... y yo estudio todo lo que puedo... pero es muy complicado encontrar gente que tire por ti cuando la mayoría de la clase no tira. (...)*
- Hombre, lo difícil es encontrar *el objetivo a seguir*. Por ejemplo, yo me he cogido bachillerato de ciencias porque tiene más salidas. (...)
- En mi familia no ha estudiado nadie. Tengo dos hermanos mayores, mis padres, mis abuelos, mis tíos, ino ha estudiado nadie! *¿Qué pasa?: están con trabajos que dices: ‘¡puf!’.* Entonces, yo básicamente estoy estudiando *para yo tener algo*. (...)

- Hace un tiempo que estoy pensando que me voy a meter a bombero, tendré que hacer oposiciones. Entonces, intentaré sacarme el bachillerato, me estoy sacando el bachillerato por ciencias para ver si puedo estudiar y hacer las oposiciones y estar trabajando de bombero un año o dos. Y luego estudiaré la carrera de ingeniería” (GD2, 3, 8, 21 y 25).

En el nivel inferior de aspiraciones se sitúan quienes no han conseguido terminar estudios intermedios o ni siquiera disponen del título de graduado en la ESO, y cuya aspiración es conseguir “cualquier empleo” y promocionarse después dentro de la empresa. Para esta opinión –que se podría encuadrar en la posición tradicional de nuestro cuadro interpretativo–, los estudios intermedios y a veces también los superiores “no valen para nada” y donde realmente se aprende es en el tajo, “haciendo las cosas y tirándote ahí al río”. Lo que se aprende de memoria en la escuela se acaba olvidando a los dos años mientras lo que aprendes a pie de obra “te quedas con ello de verdad”. En la escuela se aprende que “un ladrillo se llama ladrillo” pero tienes que trabajar con él para saber usarlo. De ahí que los empresarios no hagan mucho caso de las titulaciones profesionales y solo se fíen de la experiencia laboral de los candidatos. Llevando el argumento a sus últimas consecuencias, plantean que ni siquiera tener título universitario facilita el acceso al empleo (acaban de “barrenderos”) y cuando consiguen trabajo en su especialidad “a lo mejor están ganando seiscientos euros y tú en el supermercado ganas mil”:

- “Para mí en el colegio no te educan nada. Bueno, te explican una serie de cosas que luego la mitad *no valen para nada*. Y te vas del colegio y como te tiras dos años sin estar en el colegio y ya te preguntan las cosas y no te acuerdas, ni de los ríos, ni de la ESO... Es como si te dicen: ‘aquí hay *un ladrillo, se llama ladrillo, ¿sabes?*’.
- La verdad es que *aprendes haciendo las cosas y tirándote ahí al río*, pero igualmente te podrían enseñar cosas, yo qué sé, que luego *te quedas con ellas de verdad*.
- Luego a lo mejor puedes hacer un FP, un no sé qué, pero es que luego te vas a un sitio y dices: “no, es que tengo un FP de tal” y te dicen: “bueno ¿y qué?, ¿a mí que me importa, ¿sabes hacer esto?”, “no, no sé”. Pues ahora no entras en ningún sitio.
- Luego hay gente que tiene un montón de carreras y están pues en un supermercado trabajando o donde estoy yo o donde está cualquiera.
- O barriendo o lo que sea.
- Y a lo mejor les sale trabajo de lo suyo, de la carrera, y *a lo mejor están ganando seiscientos euros y tú en el supermercado ganas mil*” (GD6, 19).

La *segunda motivación* para escoger un itinerario formativo es que responda a los gustos personales, sin poner en primer plano el que dicha opción tenga más o menos salidas laborales. Tal motivación, que podemos definir como *vocacional*, está menos presente que la anterior –instrumental– en los debates grupales y puede modularse de diversas maneras. La acepción más común es que la especialidad escogida “se te dé bien”, es decir, que se tenga facilidad para aprenderla y se disfrute en su aplicación práctica, etc. Por ejemplo, una joven que había empezado bachillerato porque le decían que sin él “no llegas a ningún lado” lo dejó después de hacer el primer año en contra de sus deseos (“agobiadísima”) y pasó a hacer, esta vez con sumo agrado por su parte, un grado medio de auxiliar de enfermería (“porque estoy haciendo algo que me gusta”):

- “Nos han hecho creer que si no estudias bachillerato *no llegas a ningún lado*. Yo hice el primer año y lo dejé *agobiadísima*. Entonces, ahora estoy haciendo grado medio de auxiliar de enfermería y luego ya quiero hacer rayos y todo eso. Y ahora tengo muchas más ganas de estudiar *porque estoy haciendo algo que me gusta*” (GD3, 11).

A veces se alude a los conflictos que se producen entre los estudios o empleos que se escogen por gusto y los que se escogen por necesidad. Así, por ejemplo, un joven con vocación de músico trabaja de peón de albañil desde muy joven aunque ha hecho varios cursos de música por correspondencia. La escasez de recursos de su familia le ha impedido dedicarse de lleno a lo que más le gusta, que además es una carrera cara y con pocas salidas laborales, pero sigue cultivando su vocación –sus gustos– en el tiempo libre.

En otros casos la elección de un itinerario escolar acorde con los gustos de la persona trata de responder a los valores y formas de actividad que se consideran más valiosos para sí y para los demás, algo “que te llene la vida, no el bolsillo” y que te configure como persona consciente y participativa en el medio social en que te desenvuelves (posición indignada-instituyente de nuestro cuadro teórico). Más que acumular conocimientos y competencias técnicas con valor de mercado, se trata de crecer como per-

sona y dar sentido a aquellas acciones que se pueden desarrollar en cualquier actividad profesional. Por una parte, como se planteaba con más claridad en el estudio cualitativo con padres y madres de familia, “se debería poner como meta principal del sistema educativo el lograr profesionales felices, aunque no todos sepan hacer raíces cuadradas o redactar muy bien. (...) Frente al fracaso escolar que actualmente prevalece en las familias de barrios obreros y ante el que se sienten impotentes, se plantea la necesidad de que una persona debe ser feliz con lo que escoja, en lugar de agobiarla con que tiene que sacar una carrera”⁶³. Por otra parte, el horizonte profesional se plantea no solo en su dimensión instrumental sino también en su dimensión política, en la medida que se trata de formar ciudadanos y ciudadanas “despiertos” y “críticos”, capaces de contribuir con su trabajo a la creación de un mundo más justo y solidario.

8.4. Escuela y consumo

El complejo dispositivo de la comunicación y el consumo de masas se presenta con frecuencia reñido con la lógica escolar, como si fueran incompatibles. No obstante, existen múltiples estrategias en los grupos de jóvenes para afrontar este conflicto, que van desde conjugar los dos planos (disfrute consumista y estudios) hasta renunciar a uno de ellos, o posponerlo en el tiempo. A su vez, estas estrategias suelen estar ligadas a la posición económica de los sujetos pero también a su orientación ideológica.

Para el segmento de chicos urbanos entre 15 y 17 años de extracción social acomodada (padres empresarios y profesionales cualificados), la forma central de entender la vida es *el disfrute consumista y la fiesta* (“ahora la moto y después un Porsche... fumar y beber... fiestas nocturnas... chicas con derecho a roce...”) ⁶⁴. El paso por la escuela es visto de forma ambivalente: por un lado, es necesario como base mínima para desenvolverse en la sociedad, incluso para sacar el carnet de conducir; por otro, es un aburrimiento y “un lugar donde te putean y machacan la cabeza... ¡es una mierda!”, que sería mejor evitar. Pero esto último no es posible, al menos en la etapa obligatoria, por lo que se adopta una estrategia de no esforzarse en clase y disfrutar todo lo posible del tiempo libre, con la complicidad parental.

Para estos jóvenes, la familia se convierte en escudo protector de su disfrute consumista (“y mi madre que me lo pague todo”), aunque ello suponga prolongar los estudios de bachillerato “hasta los 24 años” y la universidad “hasta los 35” a causa de los suspensos y repeticiones de curso, o bien recluírse en el hogar familiar sin estudiar ni trabajar (juventud “ni-ni”). En todo caso, consideran básicamente resuelto su futuro laboral gracias a los recursos de la familia, es decir, el éxito escolar no se considera una meta imprescindible. Por ejemplo, entrar en la empresa o en el bufete del padre, o montar un negocio propio después de una carrera corta (protésico dental) y con dinero de la familia, “¡claro que tiene salida!”:

- “Mi padre es empresario... y yo quiero hacer estudios de protésico dental. Es como si fuera un módulo, son tres años, y si eres bueno y tienes dinero para montártelo y tienes unas máquinas buenas para hacer la prótesis, *¡claro que tiene salida!*” (GD1, 25).

Para otros jóvenes de clase acomodada pero de edad más avanzada, el desinterés por los estudios de los jóvenes-adolescentes es un “grave error” y los principales culpables son sus progenitores, que no saben “exigirles” y les conceden todos los “caprichos”. Tanto desde la posición tradicional-autoritaria como clientelar-liberal se considera que, en una sociedad donde tener éxito laboral es cada vez más difícil, los padres deben obligar a sus hijos a estudiar y motivarles en ese sentido si es que quieren que “sean alguien en la vida”. La juventud “ni-ni”, en su opinión, representa un gran fracaso, tanto para las personas afectadas como para el conjunto de la sociedad: “como un ‘ni-ni’ de estos llegue a presidente del gobierno, ¡adiós país!”.

Los jóvenes de extracción social precaria –padres con poco dinero y escasa formación– afirman que “estudiar no gusta a nadie” pero, en su caso, no pueden mantenerse como estudiantes-consumidores a costa de sus padres por lo que tienen que escoger entre dos vías: o abandonar los estudios tempranamente para trabajar y ganar dinero (y así “tener pasta” para acceder al consumo y disfrutar de la movida juvenil) o centrarse exclusivamente en los estudios, aunque ello suponga renunciar al disfrute o diferirlo en el tiempo. Desde la posición clientelar-liberal, la concentración en los estudios es la vía principal de ascenso o promoción social, por lo que vale la pena sacrificarse durante algunos años y disfrutar después de un nivel de vida más alto, acorde a una mejor posición laboral.

63. COLECTIVO IOÉ (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo* (págs.172-173). Madrid: IFIIE.

64. Hemos descrito esta fracción ideológica en el capítulo 5.2, por lo que no transcribimos aquí citas literales.

Desde las posiciones tradicional e instituyente, todas las referencias apuntan a un cuestionamiento de la sociedad de consumo, en el primer caso por lo que implica de degeneración moral de las costumbres (libertinaje, publicidad engañosa, derroche, etc.), y en el segundo por la dependencia personal y el deterioro ecológico que conlleva el modelo de vida consumista. En consecuencia, su planteamiento es que en la etapa escolar los estudiantes deben centrarse en su formación, ya sea porque es su obligación (posición tradicional: “es lo que toca”) o porque es su responsabilidad para crecer como personas conscientes y con valores propios (posición instituyente: “estudias por gusto, por formación”).

8.5. Escuela y grupos de pares

El alumnado tiende a crear lazos de amistad y afinidades, pero también conflictos y desencuentros en el trato con las personas próximas de su edad. Con el paso de los años los lazos de amistad tienen a estrecharse con un grupo más reducido de amigos y eventualmente con la pareja, que ejercen una influencia muy grande en todos los aspectos de la vida: hábitos de comportamiento (“la forma de estar”), estado de ánimo (“consuelo, bajones, broncas, celos...”), resultados escolares, etc. Frente a la autoridad a veces distante de padres y docentes, los “amigos de verdad” te comprenden mejor, aunque también los hay que te pueden “traicionar” o “utilizar” según su conveniencia:

- “En la edad que tenemos, queramos o no, *todo lo sentimental nos afecta*: en las notas, en *la forma de estar* y en todo...”
- Porque si tienes alguna discusión o *alguna bronca* con alguna amiga o con el novio, eso siempre te va a afectar y te va a hacer que estés de *bajón* o se te quiten las ganas de estudiar o de ir al cole.
- Yo creo que con diecisiete años le das más importancia a la amistad, amigas o amigos que a los padres, porque siempre estás con que tus padres no te entienden ¿no? Entonces pasas más de ellos.
- Son como los que *me están cargando*, que me están diciendo lo que tengo que hacer y no lo quiero hacer, entonces...
- Te apoyas en los amigos porque tu situación es la misma.
- A esta edad te das cuenta *quiénes son de verdad tus amigos*.
- Te enteras quién te puede *traicionar* y quién no.
- A veces, te decepcionas porque una persona que ha estado toda la vida ahí, pues te das cuenta de que ha estado jugando contigo.
- O que ha estado contigo *por interés*.
- Si sacas un suspenso tenemos el *consuelo* de los amigos... *los amigos te comprenden* pero tu madre te echa un rapapolvo.
- Los amigos están dispuestos a ayudarte en cualquier asignatura.
- Yo muchas veces también veo mogollón de *celos* o no sé cómo decirlo, que si tú sacas una buena nota y la amiga esta ha sacado un poco menos, en vez de felicitarte: ‘¡joer!, lo has hecho súper bien’ te dice: ‘¡joer! si dijiste que no sé qué o no sé cuánto’, en plan de... intentando fastidiarte” (GD3, 4-6).

Se alude a la influencia negativa de tener amigos “loquitos” o que pertenecen a bandas, etc., que pasan totalmente del estudio y te llevan a situaciones de fracaso y abandono escolar. Otras amistades, del colegio o de fuera del colegio, influyen en sentido contrario, y “arrastran a estudiar más”, lo que favorece las trayectorias de éxito en los estudios.

En otras partes ya nos hemos referido al problema que representa para algunos sectores de jóvenes la convivencia con personas de minorías étnicas o nacionales (población gitana e inmigrante, sobre todo) debido a los estereotipos y prejuicios sobre estos colectivos o también a los problemas concretos que plantean para seguir el ritmo de la clase con normalidad. Se acusa también a los profesores de favoritismo hacia estos grupos (subirles la nota, no expulsar a quien sacó una navaja en público, etc.) mientras a los españoles “payos” les suspenden o les expulsan sin contemplaciones. Mientras un sector de jóvenes de posición ideológica más conservadora tiende a generalizar estos problemas a todo el colectivo (“los mejicanos... los colombianos... los gitanos...”), otros creen que “eso depende de cada persona” y que lo van superando a medida que se afianzan e integran en España, sobre todo en la segunda generación: “el negro de mi clase ha nacido aquí y saca unas notazas...” (posición clientelar-liberal). A veces se sale en defensa de las minorías gitana o inmigrante, como colectivos ricos en lo cultural pero desfavorecidos en lo económico, y se plantea la necesidad de unirse todos los excluidos a fin de reclamar una sociedad más justa a nivel nacional e internacional (posición indignada-instituyente):

- “En mi clase hay una china y es tonta... porque cuando habla lo hace mal aposta, como que no entiendo nada... para que pasen de ella, yo qué sé, y hay preferencia de los profesores por esta china, le dan más apoyo.
- En mi clase hay una mejicana, un negro y una china. Y los mejicanos, por ejemplo, no se callan ni debajo del agua. Ya puede venir el director o no sé qué y le siguen contestando. El chino no se entera de nada.
- Pero eso ya depende de cada persona.
- Yo me refiero a las personas que han estado viviendo en su país porque el negro de mi clase ha nacido aquí en España y saca unas notazas...
- En mi clase había tres colombianos y colombianas y se hacían las víctimas para que les aprobaran. Como vienen así más enchufadillos por ser extranjeros pues, encima, se hacían un poco las víctimas y se aprovechaban. Y luego si tú decías algo, pues te trataban, aunque no les hubieses hecho nada, pues iban y: ‘¡ay, no sé qué!’, y por ser extranjeros los profesores les subían la nota, a lo mejor sacaba un tres y le aprobaban con un cinco o con un seis; y yo sacaba un cuatro y me suspendían, haciendo lo mismo o más.
- A mí el año pasado un inmigrante me sacó una navaja delante de un profesor.
- ¿Y qué?
- Se la quité y le pegué un tortazo. Pero aunque me sacó una navaja no le expulsaron ni nada. ¿Y qué dijo él?: que no conocía las normas del centro. Pues a mí cuando llegué al colegio no me dijeron que no podía sacar una navaja a una persona, es que eso es de pura lógica. Y luego tú estás en clase y la lías o algo y te expulsan. Eso no tiene sentido” (GD1, 31-33).

En síntesis, las relaciones de amistad/enemistad presentan modalidades relativamente diferenciadas en función de la posición ideológica. Desde la *perspectiva tradicional-autoritaria* se valora más la vinculación comunitaria-adsriptiva con los más cercanos, entendidos estos en sentido restringido: personas que comparten los propios valores, historia, nacionalidad o posición social. En consecuencia, se desconfía de los extraños o distantes, que no comparten la propia cultura, costumbres, etc. Si esta actitud se adopta desde una posición mayoritaria (población nativa frente a inmigrante o paya frente a gitana) el resultado será la xenofobia y los prejuicios, tal como se recoge con frecuencia en los debates grupales. Si la actitud es de las clases medias o medias altas frente a las clases bajas, el resultado será el clasismo y la prevención hacia estas últimas y la evitación de aquellos espacios en los que puedan coincidir (como la escuela pública). Y si la actitud de rechazo es frente a la minoría de la clase que va retrasada, no quieren estudiar o plantea problemas de disciplina, el resultado será también la exigencia de control sobre ella y, en última instancia, su expulsión o segregación en clases aparte (“para tontoguelas”).

Desde la *perspectiva clientelar-liberal*, se defiende a la vez la norma social, es decir, la defensa del marco político y económico, y los principios de libertad individual y pluralismo cultural siempre que encajen dentro del orden establecido. Frente a la posición tradicional, se reconoce la igualdad de todas las personas y colectivos para formar parte de la convivencia, pero después se rechaza a quienes no se ajustan a la norma social y al juego competitivo. En consecuencia, se admite la existencia de sujetos a varias velocidades: los que se esfuerzan por superarse y alcanzan las metas que se proponen, y aquellos que se muestran incapaces de competir, para quienes se buscan salidas de emergencia en un marco de mayor o menor exclusión. A la hora de intervenir ante problemas concretos, por ejemplo el fracaso escolar, prevalece un enfoque segmentador y profesionalista que elude una consideración global de los procesos sociales que llevan al fracaso; más bien, se compartimentan los colectivos marginados y se impone una programación de los recursos sociales desde la competencia específica del saber técnico.

Desde la *perspectiva indignada-instituyente*, se observa que en la sociedad actual priman el individualismo (“cada uno va a lo suyo”) y la pasividad social (“somos conformistas”), actitudes que estarían en el origen de la tensión social y de los problemas de relación existentes. Habría que adoptar una nueva forma de ciudadanía en la que primaran los valores de la grupalidad y la participación en las cuestiones colectivas que nos afectan, como principio activo de una democracia no manipulada por los poderosos y que se basara en el aporte activo de todas las sensibilidades. Para ello, sería preciso revalorizar las culturas inferiorizadas (minorías migrantes y étnicas, sectores marginados, personas que se sienten fracasadas...) y establecer redes de intercambio y transformación social desde todos los sujetos implicados. Esta grupalidad instituyente apuntaría incluso a una nueva “ciudadanía transnacional o cosmopolita, que está aún por construirse a nivel normativo pero de las que ya existen y crecerán las prácticas de carácter político en un ámbito público transnacional. (...) La cuestión central en la ciudadanía transnacional como modelo

de soberanía política está en su capacidad de generar en los ciudadanos y residentes permanentes una corresponsabilidad moral y política que generen vínculos sociales fuertes y multidimensionales”⁶⁵.

8.6. Recapitulación

Los análisis desarrollados en este capítulo se recogen de forma sintética en el cuadro 4. En el eje de abscisas se representan los vínculos de la escuela con los otros dispositivos influyentes en el proceso de socialización y en el eje de coordenadas las tres posiciones básicas del esquema teórico desarrollado en la segunda parte.

Conviene destacar la prevalencia o dominancia en los debates grupales de la posición clientelar-liberal, que permite en su interior una amplia gama de fracciones discursivas que van, en términos políticos, desde la socialdemocracia hasta el neoliberalismo. Las dos posiciones subordinadas (autoritaria e instituyente) suponen contrapuntos globales al discurso dominante que aparecen esporádicamente cuando este último se enfrenta a límites, cuestionamientos o problemas que no parecen superables desde el orden social vigente. De ahí que tales posiciones –una regresiva que idealiza el pasado y otra progresiva que plantea nuevas utopías– tengan como efecto impedir que el sistema se encierre sobre sí mismo como único horizonte posible de sociedad.

El esquema tiende a simplificar la compleja realidad de los textos grupales planteando un conjunto de contraposiciones lógicas cuya finalidad es orientarnos en el mapa de los discursos juveniles. En este sentido podemos destacar las principales ideas recogidas en las cinco filas del cuadro.

65. SUÁREZ, L. (2005). “Ciudadanía y migración: ¿un oxímoron?”, en *Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural en la Ciudad de Madrid, Puntos de vista*, 4, 43-44.

Cuadro 4.
Relación de la escuela con otras instancias de socialización

	Escuela tradicional Posición tradicional-autoritaria (regresiva)	Escuela eficiente Posición clientelar-liberal (dominante)	Escuela abierta Posición indignada-instituyente (progresiva)
Familia	<p>Moralización</p> <p>Convergencia educativa entre familia y escuela.</p> <p><i>Incentivos morales</i> (el deber cumplido, “lo que te toca”)</p> <p>Vuelta a la familia tradicional: la madre en casa (“es así de toda la vida”)</p>	<p>Instrucción</p> <p>La familia educa y la escuela instruye.</p> <p><i>Incentivos materiales</i> (recompensas, cualificación profesional)</p> <p>Es preciso asumir la doble jornada de la madre (“porque no hay dinero”)</p>	<p>Liberación</p> <p>Sujetos protagonistas en la familia y la escuela.</p> <p><i>Incentivos personales</i> (el sentido crítico, las aspiraciones)</p> <p>El hogar y el empleo compartidos por sus miembros (“educar entre los dos”)</p>
Empleo	<p>Normalización</p> <p>Itinerario escolar que se remata trabajando.</p> <p><i>Crisis institucional del empleo</i> Evitar descontrol y abusos (“no se prohíbe nada”)</p>	<p>Rentabilidad</p> <p>Itinerario escolar con salida laboral rentable.</p> <p><i>Crisis coyuntural del empleo</i> Reforzar empleabilidad (“con estudios se sale”)</p>	<p>Vocación</p> <p>Itinerario escolar según gustos y valores personales.</p> <p><i>Crisis estructural del empleo</i> Movilizarse, salir a la calle (“hacen falta nuevas ideas”)</p>
Consumo	<p>Austeridad</p> <p><i>Contra la sociedad de consumo:</i></p> <p>Libertinaje, derroche, publicidad engañosa.</p>	<p>Bienestar</p> <p>a) Centrarse en el estudio y posponer el consumo. b) Conjugarse escuela y consumo (“papás con dinero”). c) Dejar la escuela para consumir (“papás sin dinero”).</p>	<p>Sostenibilidad</p> <p><i>Contra la sociedad de consumo:</i></p> <p>Adicción (“narcotizados”), dependencia cultural, deterioro ecológico.</p>
Grupos de pares	<p>Repliegue</p> <p>Desconfianza de los extraños: “todo el mundo les tiene miedo”.</p> <p>Xenofobia, prejuicios Control/separación de las minorías.</p>	<p>Respeto</p> <p>Libre competencia: “depende de cada persona”.</p> <p><i>Igualdad de oportunidades</i> Enfoque profesionalista de las minorías.</p>	<p>Convivencia</p> <p>Aceptación inclusiva: “son como tú... buena gente”.</p> <p><i>Democracia participativa</i> Reconocimiento de las minorías.</p>

La *familia* o grupo estable de convivencia es, junto con la escuela, el principal agente de socialización en la infancia y la adolescencia, a través de la figura de los padres y madres, y del profesorado. Sin embargo, para la posición discursiva dominante (clientelar-liberal) cada una de esas instituciones tiene una función propia (educar, la familia; instruir, la escuela), la posición tradicional-autoritaria enfatiza la necesidad de que exista plena convergencia educativa entre ambas, siendo su exponente más claro en España la escuela confesional (moralización). En cambio, la posición indignada-instituyente pone el acento en el protagonismo y el sentido crítico de las personas que se están educando, tanto en la familia como en la escuela (liberación). Ante los problemas que plantea el que los dos miembros de la pareja tengan trabajo fuera de casa, la posición dominante plantea la necesidad de asumir la situación buscando vías de conciliación para las madres con empleo extradoméstico; la posición tradicional propone una vuelta de la madre al hogar; y la instituyente un reparto de la tarea educativa entre las personas adultas del hogar aunque ello suponga disponer de menos tiempo para trabajar fuera de casa.

El *empleo* representa para la escuela uno de los principales objetivos en la medida que la formación académica y profesional puede influir en la futura vida laboral. Sin embargo, mientras la posición dominante insiste en escoger un itinerario escolar que asegure un buen empleo (rentabilidad), la tradicional pone como meta la promoción profesional en un puesto de trabajo estable acorde con la posición social (normalización) y la instituyente un itinerario escolar que responda a los gustos y valores de la persona (vocación). Ante la crisis actual de empleo, la posición dominante insiste en su carácter coyuntural y en la necesidad de reforzar la formación para el empleo; la posición tradicional demanda un mayor control del gobierno sobre el mercado de trabajo; y la posición instituyente cree que la crisis es estructural y que es preciso buscar nuevas ideas y que la población trabajadora se movilice por ellas.

El complejo dispositivo del *consumo* de masas, que contribuye a orientar las necesidades y valores de la juventud hacia el disfrute inmediato de imágenes, objetos y modelos de comportamiento satisfactorios, es positivamente valorado desde la posición clientelar-liberal, si bien solo pueden conjugarlo con el estudio quienes tienen “papás con dinero”, mientras la juventud de extracción social precaria se ve obligada a trabajar y “ganar pasta” para poder consumir. Desde las posiciones emergentes se adopta de entrada una oposición a la sociedad de consumo, ya sea porque implica una degeneración moral a evitar (posición tradicional) o porque implica dependencia ideológica y deterioro ecológico (posición instituyente).

Los *grupos de pares* o redes de amistad y convivencia con personas de la misma generación tienen un peso importante en la educación infantil y, sobre todo, en la adolescencia y la juventud para todas las posiciones ideológicas. Sin embargo, la actitud de base es diferente en cada caso. Desde la posición tradicional-autoritaria, se produce un repliegue con las personas próximas en valores, historia, etnia, nacionalidad o posición social, a la vez que se desconfia y rechaza a los extraños o diferentes (xenofobia, prejuicios). Desde la posición clientelar-liberal, se defiende la igualdad y el respeto hacia toda la población, incluidas las minorías, en el marco social establecido (igualdad de oportunidades) pero asumiendo una relativa postergación de quienes no den la talla en la concurrencia social; en relación a estas personas, se adoptan políticas integradoras –y también represivas, si es necesario– desde la competencia específica del saber técnico. Por último, la posición indignada-instituyente plantea la convivencia con los diferentes y la revalorización de las minorías marginadas, apuntando la necesidad de promover redes de intercambio y transformación social que cuenten con su implicación (democracia participativa).

9. Itinerarios de éxito o fracaso escolar

La percepción que tiene la juventud sobre su trayectoria académica es una cuestión central del presente estudio, que encierra una notable complejidad pues depende de muchos factores personales, contextuales e institucionales. La cuestión fue objeto de un especial tratamiento en los grupos de discusión ya que en todos ellos indagamos sobre las medidas y circunstancias que influían en el éxito o fracaso escolar.

En la exposición de los resultados vamos a dar tres pasos: en primer lugar mostraremos la diversidad de aptitudes y actitudes del alumnado, tratando de profundizar especialmente en los motivos que se aducen para explicar el desinterés por los estudios; en segundo lugar, nos centraremos en los factores ambientales que más influyen en los resultados escolares y que remiten al contexto familiar, al profesorado y a los grupos de pares, sin olvidar el contexto territorial (hábitat y comunidad autónoma); en tercer lugar, repasaremos las principales medidas de refuerzo y atención a la diversidad para saber cómo son percibidas por la juventud.

9.1. Los sujetos del proceso: aptitudes y actitudes del alumnado

Cuando los grupos de jóvenes se plantean la cuestión de los resultados académicos, una primera idea sobre la que existe amplio consenso tiene que ver con la capacidad o aptitud para los estudios, lo que admite una amplia gradación que va desde “los superdotados” a los “tontos... que no llegan a más”. Entre ambos extremos está la mayoría de la juventud que, en principio, está dotada para seguir el ritmo académico normal: “si quieres estudiar, estudias”. Sin embargo, como hemos visto en la primera parte, al término de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el 40% del alumnado ha repetido algún curso y el abandono educativo temprano en el tramo de edad de 18 a 24 años llega al 31%, más del doble que la media de la UE-27. Por tanto, además de la aptitud para estudiar, es preciso indagar en la actitud de los escolares.

Personas superdotadas e infradotadas: adaptar el listón

Las personas superdotadas se encuentran con que el nivel de su clase es inferior al suyo por lo que “se aburren” y pierden la posibilidad de desarrollar sus capacidades. Como no hay recursos para costear los estudios especiales que necesitan, quedan “olvidados” y los pocos que consiguen formarse en otro país luego no vuelven porque en España no encuentran trabajo a la medida de sus posibilidades. En definitiva, se acusa al sistema escolar de rigidez y de falta de recursos para atender a los “genios”, que así quedan desaprovechados (“es triste que gente tan lista se tenga que ir a otro país”):

- “¿Y el niño que no repite sino que es superdotado? También tiene problema porque está en una clase que no es la suya, no es de su nivel, y entonces *se aburre* y puede perder la posibilidad de seguir desarrollando su intelecto...

- Yo pienso que los superdotados están un poco *olvidados*. (...) Y luego encima no les costean los estudios que necesitan. Mucha gente se tiene que ir fuera a estudiar y luego aquí no vuelven porque aquí no pueden plantearse tener un buen trabajo que ellos necesitan. Y *es triste que esta gente tan lista se tenga que ir a otro país*” (GD4, 35).

En el extremo opuesto están las personas infradotadas a nivel “psicológico o de cabeza”, ya sea porque presentan una “discapacidad” o porque “no llegan a una media normal... y no dan más de sí”. En tales casos, se propone darles una formación básica, con los refuerzos que necesiten, “enfocada a prepararse como futuros trabajadores”. Entre los apoyos extraordinarios, se alude a que pueden estar en “clases especiales”⁶⁶ con un nivel académico adaptado a su capacidad (“de recortar y pegar”). El objetivo será alcanzar un nivel “normalito, ni idiomas ni nada” y, una vez cumplida la edad obligatoria (16 años), “que les den un trabajo”:

- “*Si quieres estudiar, estudias* y, si no, no. Y salvo que tengas un problema más grave *psicológico o de cabeza* para no poder estudiar, no veo razones para no poder seguir los estudios” (GD2, 3).
- “Puede haber personas que tengan algún problema o un poco de *discapacidad* y *que no puedan llegar a una media normal*... y entonces, vale, pues hacemos *clases especiales*...”
- Si es que hay niños que no llegan, *que no dan más de sí*.
- Yo creo que a esos niños pues hay que darles una formación más *enfocada a prepararse como futuros trabajadores*. (...)
- Hay gente que está en una clase *de recortar y pegar* hasta los 16 años y luego va a ser policía...
- Al final tenemos *lo normalito, o sea, ya ni idiomas ni nada*, lo normalito, sacar un cinco y *que les den un trabajo. A eso no se va a oponer nadie*” (GD7, 24).

Las limitaciones propias de quienes presentan menor capacidad intelectual se comprenden como inevitables desde todas las posiciones ideológicas, por lo que nadie se opone a que sean atendidos en la escuela con medidas especiales o que se facilite su acceso a un empleo apropiado a su capacidad: “a eso no se va a oponer nadie”. En definitiva, tanto para los “genios” como para los “cortitos” la escuela debería poner el listón más alto o más bajo y adaptarse a su capacidad.

La pérdida de interés por estudiar: diversas interpretaciones

La opinión que prevalece en los grupos es que la mayor parte del fracaso escolar no se debe a falta de capacidad intelectual sino a otros motivos, que son muy diversos y polémicos. En general, se distingue entre motivos personales (la actitud ante la actividad académica) y circunstanciales (condiciones externas influyentes como la familia, los profesores, el tipo de centro, los amigos, etc.). No obstante, ambos tipos de motivos suelen estar interrelacionados.

Entre los motivos personales del fracaso escolar, el que aparece más espontáneamente es la *vaguería*: personas que no les apetece estudiar, frente a otras que se toman con interés el trabajo escolar y se esfuerzan por sacar buenas notas. Las diferencias de opinión surgen al tratar de determinar las causas que originan esa pereza o desinterés por el estudio. Causas que, a su vez, implican soluciones diferentes. Los argumentos que se esgrimen responden a lógicas que se pueden encuadrar en las tres posiciones de nuestro cuadro teórico.

Desde la *posición dominante clientelar-liberal*, la más frecuente en los grupos, prevalecen tres tipos de argumentos. En primer lugar, la falta de espíritu competitivo y voluntad de superación de muchas personas que han perdido la confianza en sí mismas o se han desanimado frente a las dificultades escolares o frente a las sombrías perspectivas del mercado laboral, agudizadas por la crisis (polo liberal, más frecuente entre jóvenes de extracción social elevada). En estos casos, la responsabilidad del fracaso es de los propios jóvenes que con frecuencia se arrepienten “a posteriori” de no haberse esforzado más:

66. Ya hemos aludido en la primera parte a que, de las personas con discapacidad entre 6 y 15 años, el 19% se encontraba en 2008 en centros o aulas de educación especial, el 46% en centros ordinarios en régimen de integración o recibiendo apoyos especiales y el 32% en centros ordinarios sin ningún tipo de apoyo especial.

- “Dos amigos míos no se han sacado la ESO, solo hicieron hasta 2º, y al final se han arrepentido. Por dos años ya no pueden trabajar en un montón de cosas, y ¿qué son dos años comparados con toda su vida sin trabajar en algo que les guste?” (GD3, 21).
- “Yo no terminé la ESO y ahora tengo que volver a la escuela de adultos y empezar desde 1º. Y, claro, ahora me arrepiento y te cuesta mucho más seguir estudiando. Lo que pasa es que cuando lo dejé pues era una cría y ya el colegio no sé qué, que ya soy mayor, que quiero salir y tal. Y lo dejas para trabajar y no haces nada porque el trabajo te puede durar... Yo animo a la gente joven a que siga estudiando y que se forme para el día de mañana” (GD5, 7).

En segundo lugar, el fracaso se achaca a los fallos y limitaciones del sistema escolar y de los agentes educativos (familia, profesores, profesionales de apoyo...) que no han sabido motivar suficientemente al alumnado y poner los medios necesarios para resolver los problemas (polo clientelar, más frecuente entre jóvenes de extracción social baja). Volveremos más adelante sobre estos factores condicionantes.

En tercer lugar, el fracaso escolar responde a un conflicto de intereses entre la aspiración a disfrutar de la vida (impulsada publicitariamente y legitimada por los valores en alza de la sociedad de consumo) y la necesidad de centrarse en el estudio y posponer el disfrute a fin de preparar un futuro mejor. Si el conflicto se resuelve a favor de lo primero, caben varias opciones, tal como ya se ha avanzado en otros apartados:

- a) Conjugarse el disfrute juvenil y la vida de estudiante, aunque ello implique suspender y repetir cursos al no poder centrarse en la actividad académica (opción reservada a los “hijos de papá”, que les financian tanto la diversión como los estudios).
- b) Abandonar la escuela al llegar la edad laboral y conseguir un empleo con el que “ganar pasta” y disfrutar de la vida (opción correspondiente a las clases populares). La necesidad de obtener dinero puede ser tan grande a cierta edad que se podría utilizar como estímulo para los estudios: “con 16 años, si me hubieran dado diez o quince euros por asignatura aprobada, yo no hubiera dejado los estudios, ahora mismo estaría en la universidad...” (GD6, 40).
- c) Conjugarse los estudios con algún trabajo a media jornada o en períodos de vacaciones, a fin de no depender de los padres y contar con recursos propios “para tus caprichos”. En este último caso la pretensión de conciliar los tres intereses (el estudio, el trabajo y el consumo) resulta prácticamente imposible, sobre todo si se escoge una especialidad que requiera mucha dedicación.

Desde la *posición tradicional-autoritaria*, el argumento fundamental para explicar la “vagancia” es de orden moral, ya sea por la falta de principios de las personas afectadas (sentido del deber, cumplir las normas, respeto de la autoridad, etc.) o de sus familias y restantes agentes educativos, que se habrían vuelto “blandos”. Las expresiones con las que se refieren a quienes no siguen con normalidad el ritmo escolar connotan casi siempre fallos morales de esas personas: “conflictivos... drogadictos... malhechores... déspotas... pasotas... lo peor...”.

Desde la *posición indignada-instituyente*, el punto de mira se dirige al sistema social en su conjunto, que habría bloqueado el horizonte laboral de los jóvenes (paro masivo, precariedad de los empleos, etc.) y, por tanto, su principal motivación para estudiar. Las desigualdades y desequilibrios existentes en la sociedad impiden a muchas familias desarrollar con normalidad su función educativa (exceso o falta de trabajo, conflictos conyugales, familias migrantes separadas, etc.) y los valores y modelos de comportamiento que se fomentan (individualismo, consumismo, telebasura, etc.) contribuyen a mantener una juventud “anestesiada”, sin capacidad de respuesta frente a los problemas que padecen. No obstante, esta posición hace un llamamiento a la responsabilidad de la juventud y de la sociedad en general para “despertar” y dar paso a una sociedad más justa y solidaria.

En coherencia con los anteriores diagnósticos, las propuestas para abordar el fracaso escolar discurren entre tres objetivos:

Promocionar el esfuerzo y el afán de superación a fin de aprovechar la igualdad de oportunidades que brinda el sistema. Se supone que el éxito escolar es una cuestión básicamente individual, que depende de la voluntad de la persona: “si tú quieres aprender, no tienes por qué tener problemas”, si bien los agentes educativos (incluidos los profesionales psicólogos y mediadores sociales) deben proporcionar el apoyo correspondiente (posición clientelar-liberal).

Rearmar moralmente a las personas (sentido del deber, respeto a la autoridad en la familia y la escuela, laboriosidad, etc.) y volver a la antigua disciplina de los agentes educativos (padres y madres, y

profesorado), sin excluir los castigos físicos: “primero te llevabas la colleja del profesor o una hostia y te decía: o haces esto o prepárate con tu padre. ¡Esos eran los buenos orientadores!” (posición tradicional-autoritaria).

Tomar como clave de la educación la formación de personas conscientes y protagonistas de su vida en el plano personal y también a nivel colectivo⁶⁷, algo que no se puede limitar a la escuela sino que exige un cambio de actitud del conjunto de la sociedad: “el futuro depende de cuándo la sociedad se cansa y empieza a... reaccionar... tiene que haber un cambio de actitud” (posición indignada-instituyente).

La actitud ante la actividad académica varía también en función del sexo del alumnado, tal como hemos visto en el apartado 5.3. Como principio general, se acepta la igualdad entre hombres y mujeres pero la pervivencia de actitudes machistas y de prácticas discriminatorias sigue influyendo en los procesos de socialización tanto en la escuela como, sobre todo, en la inserción laboral. En los grupos realizados solo con chicas, estas se consideran más aplicadas y eficientes que los hombres en el ámbito escolar pero también más discriminadas en el mercado de trabajo, lo que les lleva a hacer un plus de esfuerzo para compensar esa desigualdad. En los grupos solo con chicos, se resalta que las mujeres están más controladas que ellos a nivel familiar y que en la escuela “hincan más los codos” y se centran más, lo que les permite sacar mejores notas⁶⁸.

9.2. Factores condicionantes: entorno territorial y agentes sociales

En el capítulo anterior se ha abordado el papel que juegan la familia, la escuela (profesorado) y los grupos de pares en el proceso de socialización. Aquí nos vamos a referir a la influencia de estos agentes en las trayectorias de éxito y fracaso, tal como son percibidas por los grupos de jóvenes. Previamente, haremos una breve referencia al contexto social general donde tienen un peso específico el hábitat rural o urbano y las comunidades autónomas.

Hábitat y comunidad autónoma

La influencia del entorno (“lo que ves y lo que te hacen ver”) se considera determinante hasta alrededor de los 15 años. En la infancia y adolescencia “no estás pensando en si el futuro va a ser bueno o malo para ti” y “prefieres estar en la calle” a estar estudiando. Sin embargo, a partir de los 16 años la escuela ya no es obligatoria y hay que optar por un itinerario acorde a los propios gustos o intereses, momento en que se pasa a ser responsable (“el culpable eres tú”). Pero hasta el fin de la ESO el “menor” está marcado por las condiciones del entorno que le rodea (“un entorno que no se puede cambiar”):

- “Si fallas en los estudios es porque no quieres.
- Es un conjunto de cosas, es un conjunto.
- Es un conjunto de ná, que tienes quince años, tío, y *prefieres estar en la calle*.
- Eres tú, pero por culpa de *lo que ves y lo que te hacen ver*.
- Eres un niño y *tampoco estás pensando en si tu futuro va a ser bueno para ti o no*.
- Pero con dieciséis años... *el culpable eres tú*.
- Al final, es cosa nuestra, pero a estas edades aunque sea cosa nuestra, viene de *un entorno que no se puede cambiar*.
- Viene de toda la vida.
- Puedes cambiar cositas, puedes cambiar cositas” (GD6, 51-52).

El hábitat rural y urbano o las comunidades autónomas forman parte de ese “entorno que no se puede cambiar” pero que influye en la vida de las personas y también en los itinerarios escolares. Así, por

67. La autodeterminación, que permite al estudiante “actuar como agente causal primario en la vida de uno mismo... y participar, con apoyo, en el proceso de toma de decisiones, se considera la clave principal de la tercera generación de prácticas de inclusión aplicadas a la educación de personas con necesidades educativas especiales. La primera generación se centraba en cambiar a esas personas de situaciones gregarias a clases de inclusión; y la segunda en diseñar estrategias para facilitarles apoyo en clases ordinarias. Ver WEHMEYER, M.L (2009). “Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión”, en *Revista de Educación*, 349, 58-59.

68. Tal como se ha recogido en el capítulo 1, hay una proporción muy superior de mujeres en los niveles superiores del sistema educativo (universidad y bachillerato), mientras el abandono temprano de la escuela es bastante más elevado entre los hombres.

ceñirnos a las tres comunidades donde se han aplicado grupos de discusión, el abandono educativo temprano de la juventud es más del doble en Castilla-La Mancha (34%) que en el País Vasco (16%), mientras Madrid registra una tasa intermedia (26%). Del mismo modo existen diferencias apreciables entre el hábitat rural y el urbano, solapadas a veces con la posición de clase: mientras los jóvenes de clase media de Madrid afirman que “casi todo el mundo de nuestra generación ha tenido la oportunidad de estudiar una carrera”, los jóvenes de una comarca rural de Toledo señalan que “ochenta de cada cien personas no terminan la ESO”.

Contención y apoyo familiar. Prevención ante las minorías culturales

La cooperación parental en los estudios tiene muchas manifestaciones: supervisar las fichas o deberes que se llevan a casa; seguir las notas, con las “recompensas” y los “rapapolvos” consiguientes; controlar las salidas de casa y la relación con otros chicos y chicas (“la hora de volver”); acudir a las citas del colegio y relacionarse con el profesorado, etc. En varias de estas tareas las familias ejercen una supervisión mayor sobre las chicas que sobre los chicos, en especial en lo relativo a las salidas fuera de casa y el control de los amigos. En todo caso, los padres y madres insisten de forma machacona, sobre todo en las clases medias, sobre la importancia del estudio para preparar el día de mañana:

- “Lo escuchas todo el día: estudia, estudia, estudia, que va a ser bueno para tu futuro, que es lo mejor” (GD4, 29).

En general, las funciones supervisoras de los progenitores son valoradas positivamente por la juventud consultada, aun cuando los acentos varíen en función de su posición ideológica, tal como se recogió en el cuadro 4: mayor énfasis en las justificaciones morales por parte de la posición tradicional (el deber cumplido); en los incentivos materiales por parte de la posición clientelar-liberal (recompensas, cualificación profesional); y en los motivos personales por parte de la instituyente (el sentido crítico, las aspiraciones).

El fracaso escolar es más probable cuando la familia no cumple las referidas funciones, ya sea por “dejadez de los padres”, que se habrían vuelto “permissivos”, o porque “no tienen tiempo” debido a jornadas laborales excesivas (“machacados del trabajo”), lo que se agrava en las familias monoparentales o si trabajan los dos miembros de la pareja. A veces, en los casos de familias con escasa formación, se echa de menos una mayor capacidad para seguir de cerca los deberes de los hijos (inglés, matemáticas...). La primera crítica se dirige a aquellos padres de la sociedad de consumo que consienten todo a sus hijos y no introducen en ellos criterios básicos para discernir sus obligaciones (“les da lo mismo ocho que ochenta”). Las otras limitaciones son más propias de padres y madres de baja extracción social, con empleos precarios, escasa formación y bajos ingresos (“no llegamos a fin de mes”), que vuelven a casa con “la moral por los suelos” y la pagan con la pareja y los hijos:

- “Hay muchos chavales que no se preocupan, *les da lo mismo ocho que ochenta*, les da igual suspender que aprobar, pero yo creo que en parte es culpa de algunos padres que se están volviendo *permissivos*. (...)”
- Y también *mucha dejadez de los padres*, yo me acuerdo que yo suspendía una y me iba todo el camino a casa pensando en mis padres.
- Bueno también hay otros padres que dicen ‘yo, como soy una mierda, que todo el mundo dice que soy una mierda, perdón, tengo *la moral por los suelos*, vengo *machacado del trabajo*, no me pagan, vengo mosqueado, lo pago con mi mujer porque *no llegamos a fin de mes* y todo eso repercute en casa y en el niño...’.
- Y luego también pasa una cosa: muchos padres no pueden ayudar a sus hijos a hacer los deberes porque *no tienen tiempo* o no saben... Por ejemplo, ¿cuántos padres saben inglés? No muchos. Igual que los deberes de matemáticas...” (GD7, 2 y 12).

La crítica se dirige con especial intensidad hacia un sector de las familias gitanas, que llevaría a sus descendientes a la escuela, no para aprender, sino para obtener beneficios colaterales (comedor escolar, ingresos de rentas mínimas condicionados a escolarizar a sus hijos, etc.):

- “En el caso de los gitanos yo creo que influyen sus padres porque sus padres no quieren que estudien.
- Pero al tener muchos hijos no tenían por qué pagar el comedor o les salía mucho más barato y les dan ayudas a las familias si tienen a los hijos escolarizados, no sé para qué, para comer o para ropa o lo que sea. Entonces, les conviene que estén allí en el cole, aunque no hagan nada.
- Pero que luego, en cuanto se vayan haciendo mayores, dejarán de estudiar y que se pongan a trabajar para darles dinero a sus padres.
- Porque los colegios no los pagan, encima les dan ayudas para los libros, o sea, les sale todo gratis.
- Yo creo que ninguno termina la ESO.
- A vender chucherías y cosas así en las ferias” (GD3, 22-23).

La prevención hacia la comunidad gitana se aplica también a veces a las familias inmigrantes, sobre todo hacia aquellas que llevan poco tiempo en España y no son capaces de contener o motivar a sus hijos para que se centren en las tareas escolares. Por ejemplo, el caso de un adolescente boliviano que iba al colegio a “jugar con los amigos, pelear y hacer bulla” hasta que lo dejó a los 15 años:

- “(Joven boliviana) Mi hermano tiene quince años y ha dejado el colegio. Cuando iba se saltaba las clases y eso, y a veces no entraba ni a la primera hora. Entonces, si iba al colegio era solo para estar *jugando con los amigos, peleando, haciendo bulla* y todo, o sea, no a estudiar” (GD5, 17).

En torno a la población gitana e inmigrada se suscitan debates en los grupos que parten de diversas lógicas o planteamientos que podemos ubicar en nuestro cuadro teórico:

- La posición dominante clientelar-liberal tiende a enmarcar las diferencias que presentan esos colectivos (gitanos/payos, nativos/inmigrantes) en el paradigma modernizador, de manera que habría gitanos cerrados y abiertos, e inmigrantes desadaptados/primitivos y adaptados/civilizados. En el caso de las familias migrantes, a medida que afianzan su residencia en España, tienden a integrarse mejor en la sociedad.
- La posición regresiva tradicional-autoritaria plantea la incompatibilidad de las culturas que no podrían convivir en el mismo espacio sin conflicto, por lo que sería preferible que no se mezclaran y que se restringiera la inmigración, o bien que las minorías étnicas vivieran en espacios acotados, sin molestar a la mayoría. Esta posición está poco presente en los discursos de forma explícita, pero subyace en bastantes representaciones (generalización de las referencias a dichos colectivos como si todos sus miembros fueran iguales, sensación de estar invadidos por ellos, etc.).
- La posición indignada-instituyente considera que las minorías gitana e inmigrante están formadas por personas iguales en dignidad y derechos al resto de la población pero que, sin embargo, son víctimas de un sistema social injusto y excluyente, una de cuyas manifestaciones serían las mayores tasas de fracaso escolar y abandono temprano. La población paya-nativa no solo debería reconocer la riqueza que supone la diversidad cultural de las minorías étnicas o nacionales sino la importancia de promover una “educación antirracista”⁶⁹ que promueva la liberación de las opresiones que padecen y el pleno ejercicio de sus derechos.

Docentes motivados “que tengan gancho”

De entrada, el papel del profesorado para evitar el fracaso escolar se considera “clave”, hasta el punto de que el principal problema en la mayoría de los casos no sería la dificultad de las asignaturas sino la competencia de los docentes y su capacidad para motivar al alumnado (“no hay materia difícil sino un mal profesor”):

- “No hay materia difícil sino un mal profesor. Hace falta una persona que nos motive” (GD4, 20).

69. Los diversos modelos de atención educativa a la diversidad han sido trabajados por J. MERINO y A. MUÑOZ (1998). “Ejes de debate y propuesta de acción para una pedagogía intercultural”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 17. La “educación antirracista” es el polo opuesto a la “educación segregadora” con escalas intermedias en la educación asimilacionista y compensatoria, la educación para la tolerancia, la promoción del pluralismo cultural y la educación intercultural. Ver también, en este sentido, el análisis empírico de los discursos del profesorado en COLECTIVO IOÉ (2007). *Inmigración, género y escuela* (págs. 41-86). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Para que la función docente se ejerza con efectividad son precisas varias condiciones: en primer lugar, que el profesor, además de dominar su materia, sea “comunicador” o “tenga gancho” con el alumnado⁷⁰; en segundo lugar, que la clase no sea numerosa (“con 25 alumnos es como ir por el monte con las ovejas: ¡eah, p’alante, p’alante!”) y que no se junten en la misma clase varios “macarras” que “agobien” al profesor y “desquicien” su tarea. Existen algunos profesores excepcionales que, como Hamelín, son capaces de arrastrar a toda la clase con su “pajarita” y sus “chistes”, pero “personajes así hay pocos”. Para que un profesor corriente ejerza bien su función, es preciso que “los alumnos también quieran aprender”:

- “Hay profesores que llegan mucho a los niños, que son *comunicadores* y consiguen que los niños les escuchen. Pero otros muchos profesores no son así y es una pena. Unos profesores tienen vocación y otros no. Y estos últimos perjudican mucho a los niños.
- Un profesor o un docente que sepa mantener la atención y *que te motive...* es que, si no, te lo ponen muy difícil, no sé. Ahora, que cuesta que la gente estudie, habría que buscar profesores de verdad, *que tengan un poco de gancho con la gente.*
- Yo creo que eso es muy difícil...
- A mí me viene siempre a la mente un profesor que conseguía que lo escucharan hasta los que están siempre mirando por la ventana o bailando en la mesa. Venía con *pajarita* y conseguía que la gente lo escuchara, porque empezaba a contar *chistes* con ejemplos aplicados a la asignatura o lo que fuera y la gente le miraba y le prestaba atención. Era profesor de Lengua y literatura y él conseguía que le escucharan hasta los que no atendían normalmente. Pero *personajes así tan especiales pues hay pocos.*
- Claro, la crisis les afecta también a los profesores... estarán desmotivados. (...)
- Motivar a los profesores. Esa es la clave.
- Hay niños buenos y malos, y profesores buenos y malos.
- Los profesores hoy en día, te explican todo corriendo, ahí rápido... con una clase con veinticinco alumnos, lo que no puede hacer es enseñar... *es como ir por el monte con las ovejas ‘ieah, p’alante p’alante!’*, que es lo que hacen los profesores, ‘pim, pim, pum, pam, pum, ¿tenéis alguna pregunta?’, ‘sí, esto, esto’, ‘siguiente tema’. Cuando una clase tiene una duda, hay que darle tiempo.
- Si tú tienes una clase con veinte *macarras* que no te quieren hacer caso, pues tiene que ser *agobiante...* llega un momento que el profesor acaba *desquiciado*. El tema de que llega un alumno que a lo mejor se lo devuelve y vas tú a la cárcel. Es que es imposible ser profesor.
- La clave está en *que los alumnos también quieran aprender*, pero tú entras a las ocho de la mañana y sales a las dos.
- Porque vas sin querer, tú vas sin querer, pues vas a cualquier cosa menos a estudiar” (GD6, 41-42).

A partir de un consenso bastante generalizado en torno al difícil papel del profesorado, que se agravaría en el actual contexto de crisis, surgen algunos disensos y acentos propios que se pueden asignar a las diversas corrientes ideológicas: desde la posición liberal se critica a los profesores de la enseñanza pública que se “apoltronan” en su puesto debido al carácter funcional de sus contratos (“cuando ya cogen la plaza fija, se despreocupan”); desde la posición tradicional resalta la autoridad del maestro y la disciplina en el trabajo del aula; y desde la posición instituyente se valora más a los profesores “cercanos” que se implican personalmente con el alumnado.

Amigos que “pasan del estudio”

Hemos aludido en otros apartados a la importancia de los grupos de pares en el proceso de socialización, ya sea como complemento afectivo más próximo (“los padres te cargan... los amigos o la pareja te comprenden”) o como referente de fiesta y disfrute (salidas nocturnas para “beber y pasarlo bien”). Aquí nos vamos a referir a su influencia en los estudios.

70. Para la literatura especializada esta cualidad se asigna principalmente al profesor-tutor: “el papel del tutor es el de un dinamizador, estimado por sus alumnos como una persona experta y consecuente, respetado porque él respeta la individualidad de cada uno de ellos, les presta un apoyo incondicional en cada uno de los problemas que se les presentan y les ayuda a superar la despersonalización que en ocasiones sufrieron en su paso por la institución escolar”. GARCÍA, A. (2006). “La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral”, en *Revista de Educación*, 341, 205.

La influencia positiva procede de los amigos o amigas más próximos, cuando son personas estu-
diosas que se motivan unas a otras y se ayudan en momentos determinados (dudas, preparación de exá-
menes, etc.); y también del clima general de los compañeros y compañeras de clase, cuando lo que
prevalece es un ambiente tranquilo con un nivel académico aceptable.

Los problemas aparecen en los casos contrarios: tener amigos que “pasan del estudio” y te llevan
a situaciones de fracaso y abandono escolar (“no te obliga, pero quieres hacer lo mismo”). Otras amistades
influyen en sentido contrario, y “arrastran a estudiar más”, aunque en ciertos ambientes (periferia de Ma-
drid en este caso) este tipo de influencias cada vez sea menos frecuente (“¿cuántos quedan de esos?”):

- “A mí me ha ido mal en el instituto por las amistades. Tenía el típico amigo, así loquito, que *pasa to-
talmente del estudio* y, claro... sigues sus pasos y...yo qué sé, itú haces lo mismo! *No te obliga, pero
quieres hacer lo mismo*.”
- Pero también hay amigos que son estudiosos y que *te arrastran a estudiar más. ¿Cuántos quedan
de esos?*” (GD2, 6).

El proceso formativo se resiente también, como veremos más adelante, cuando se acude a clases
con bajo nivel, ya sea por la presencia de personas que alteran el orden (“macarras”), que no quieren es-
tudiar (“vagos”) o que pertenecen a minorías con problemas específicos (personas con discapacidad in-
telectual, inmigrantes en proceso de adaptación a la escuela española, gitanos sin motivación por estudiar,
etc.).

9.3. Medidas de refuerzo y atención a la diversidad

El problema del fracaso escolar en España, con tasas más elevadas que en los países de nuestro entorno,
ha dado lugar a que se adopten diversas medidas de apoyo y diversificación curricular, cuyo objetivo era
lograr un sistema escolar más flexible, con pasarelas entre los diversos niveles formativos, medidas de re-
fuerzo para el alumnado con dificultades, nuevas especialidades con salida laboral, etc. Tal como indica-
mos en la Introducción, en una fase avanzada de los grupos de discusión indagamos expresamente sobre
tales medidas (si no habían salido ya espontáneamente). A continuación recogemos los principales resul-
tados.

Clases de refuerzo. ¿Alternativa a repetir curso?

Las clases de refuerzo son la medida más conocida por el alumnado, que reconoce haberlas utilizado con
frecuencia, ya sea en el ámbito privado (profesores o academias particulares para reforzar el aprendizaje
de ciertas asignaturas) o bien establecidas por el colegio con carácter gratuito y más o menos obligatorio.
Lo primero es más habitual en los centros privados y concertados, y lo segundo en los de titularidad pú-
blica, aunque esta distinción no es rígida: en los centros privados también se dan apoyos gratuitos y el
alumnado de la pública recurre a veces a profesores y academias particulares.

Las modalidades de refuerzo escolar son muy variadas, desde profesor particular hasta una clase
o seminario que discurren en paralelo a las clases ordinarias. Otras modalidades son los tiempos de es-
tudio vigilado con posibilidad de plantear y resolver dudas, las clases extra de preparación de exámenes,
la preparación de fichas personalizadas para trabajar en casa, etc. En cuanto a la modalidad principal –la
clase paralela en el propio colegio para reforzar el aprendizaje de quienes tienen retraso–, la principal
ventaja es el trato personalizado al ser pocas las personas asistentes (“el profesor te explica las cosas hasta
que las entiendas”); y la pega principal, que los docentes de refuerzo suelen ser quienes tienen menos
experiencia. No obstante, se reconoce que estas clases son muy útiles para quienes presentan retraso
(“iba floja en matemáticas, pues te ayudan en matemáticas”) y para aquellas minorías –gitana e inmi-
grante– con problemas específicos de discriminación, desconocimiento del español, etc.:

- “Las clases de apoyo... son clases que vas aparte y el profesor te apoya, te explica las cosas hasta que
las entiendas.”
- Si tú dices: ‘mira, a mí no me entra esto en la cabeza’, entonces ellos están encima de ti para que tú
te lo aprendas.”

- Suelen coger a los que van más flojos en las clases esas.
- Yo fui a clases de apoyo en 3º de la ESO, por las matemáticas.
- Te ayudan en aquello que más fallas.
- Pero si tú *vas más floja en matemáticas*, pues te ayudan en matemáticas.
- Pero eso no lo hacen en todos los colegios.
- En otros te tienes que pagar academias.
- En el nuestro, que está en un barrio con un poco de discriminación, entonces los intentan integrar en el estudio, entonces los profesores hacen un esfuerzo para que los alumnos saquen esa asignatura, que son alumnos del barrio, gitanos y así.
- Gitanos, extranjeros...
- Si es que algunos extranjeros no saben hablar el español” (GD5, 12-13).

Desde la perspectiva del sector del alumnado que lleva bien los estudios, la existencia de clases de refuerzo contribuye a mejorar el nivel general de la clase ordinaria lo que, en definitiva, les favorece a todos.

Los diversos procedimientos de refuerzo escolar se consideran una alternativa preferible a repetir curso, medida esta que implica con frecuencia problemas psicológicos (“ya eres menos”) y de relación con los grupos de pares (“te vacilan... y encima chuleándose cuando te tocan bien los ovarios”):

- “Yo he repetido un curso y por un lado sí, te tienes que dar cuenta que también es para tu bien, o sea, que no te han hecho repetir para joderte (risas), para ir a fastidiar, no sé. Pero también luego hay gente que *te vacila*, a mí sinceramente me daba igual lo que me dijera la gente...
- Sí, porque ya parece que si tú estás repitiendo, entonces *ya eres menos*.
- Eso es. Y te cansas y luego encima para las demás eres la mala, *cuando te están tocando bien los ovarios. Y encima como chuleándose*, es que a mí me fastidia un montón ¿sabes?” (GD3, 8-9).

Desde la posición dominante, en su vertiente clientelar, se acepta el principio de que para pasar de curso hay que tener el “nivel mínimo” correspondiente, pero se considera que repetir curso tiene inconvenientes por lo que “hay que analizar muy bien los casos” y evitar esa solución cuando sea posible. Además del golpe psicológico (“es un palo”), se apunta que si el problema de fondo es el desinterés por el estudio, eso no se resuelve repitiendo curso (“no sirve de nada que repita o no repita”). La verdadera solución sería buscar la manera y los medios para motivar a la persona (clases de refuerzo, soporte psicológico, mediadores sociales, etc., sobre lo que volveremos más adelante):

- “Cuando te hacen repetir curso, al principio no lo ves, te crees que se te ha caído el mundo encima, pero al final si lo necesitas...
- Yo creo que es mejor si no llega al *nivel mínimo*, pero... también los alumnos tienen que estar concienciados de cómo ayudarle a integrarse... porque te ves como el mayor de la clase, o sea, pareces como distinto. Al final, según pasan los años...
- Es que cuando una persona repite, ya pierde su grupo de amigos.
- Claro.
- Ya no va a estar con sus amigos.
- Es que la finalidad de repetir es que vuelva hacer las asignaturas que no ha hecho o lo que le ha costado un poco más, entonces volver a repetir para que se le quede. Pero sí que es verdad, yo no lo veo tan claro, para mí no es la solución de todo.
- Para el niño *es un palo*.
- Pero no sé cuál podría ser.
- Pero pasarlo de curso así porque sí.
- Es que yo creo que si el niño no quiere hacer nada y no estudia, pues entonces *no sirve de nada que repita o que no repita*.
- Yo creo que a la hora de repetir curso *hay que analizar muy bien los casos ¿no?*” (GD4, 33-34).

Desde la vertiente liberal de la posición dominante, cuando se trata de personas que suspenden por “falta de ganas”, se les debe obligar a repetir todas las veces que sea necesario (“¡hasta que se aburran!”) y no facilitar para ellas atajos como clases de refuerzo o programas de diversificación curricular (que serían adecuados para quienes “no dan el nivel” por falta de capacidad):

- “Yo lo que veo inconcebible es que alumnos con tres asignaturas, sean cuales sean, pasen de curso. No puedes. Con tres asignaturas te falta un conocimiento enorme en ese curso.
- Y sí pasan.
- Vas y suspendes matemáticas y al año que viene tienes matemáticas más refuerzo de matemáticas, tienes lo de ahora y lo anterior.
- Es que no quieren estudiar y van a pasar el tiempo...
- Es que yo creo que lo que hay es una falta vocacional.
- Hay falta de ganas. (...)
- Los niños que no les da la gana estudiar, que repitan y repitan y repitan todo lo que tengan que repetir, yo creo. *¡Que repitan hasta que se aburran!*
- ¿Quién no ha repetido un curso o alguna asignatura?
- Que repitan, que se lo curran más.
- Lo que no se puede hacer es dar un título a alguien que no se lo ha currando o ir a Diversificación, a recortar y pegar, y luego obtener el título” (GD7, 11 y 25).

En el capítulo 2 ya hemos aludido al efecto negativo que tiene en el rendimiento escolar la repetición de cursos, un recurso mucho más utilizado en España que en otros países en la última fase de la enseñanza obligatoria: “la repetición de curso es el fenómeno que más negativamente afecta a los resultados de los alumnos españoles (en relación a los de otros países de la OCDE). Al ser el porcentaje de repetidores tan elevado y sus puntuaciones tan bajas, el promedio español se ve afectado de modo considerable”⁷¹.

Grupos de clase, por niveles

Si el alumnado de un curso determinado es numeroso y tiene que repartirse en diversas clases, se adopta a veces el criterio de distribuirlos de acuerdo con su nivel académico, lo que separa a los más aventajados de los más retrasados (o se concentran estos últimos en un solo grupo). La principal ventaja de este procedimiento es que se homogeneiza el nivel de la clase, lo que facilita el trabajo docente; sin embargo, introduce un elemento de “discriminación” en perjuicio de la clase menos aventajada. Los “tontoguelas” a veces son los más “rebeldes” o los más “pasotas”, no precisamente los menos capaces intelectualmente, pero al final la marca de “tontos” se acaba imponiendo (“si te lo repiten y te lo repiten y te lo repiten... al final te lo crees”):

- “Al final, se hacen las clases especiales, o sea, igual son 4º A, 4º B, 4º C y en el 4º D los que... los malos, los que no quieren estudiar, los que no sé...
- Los problemáticos.
- Todos hemos tenido esa clase en el cole, todos lo hemos visto.
- Y luego a lo mejor llegas a la universidad y ves a un chico de esos haciendo ingeniería.
- Si yo no digo que haya que darles por perdidos ¿eh? no me malinterpretéis, o sea, no quiero darles por perdidos.
- Pero si tú a una gente más rebelde lo pones con *más rebeldes*...
- Es que eso es lo que había hasta ahora. Hasta ahora, había lo que comúnmente se conoce como ‘*tontoguelas*’ que era la clase de... nivel más fácil y era como... Y ellos mismos lo decían: ‘no, es que yo soy de los tontoguelas’...
- Claro, pues *al final te lo crees*...
- Un poquito más *cortitos* que los demás.
- Pero no es porque fuesen cortitos, igual es que eran *pasotas*.
- Pero *si te lo repiten y te lo repiten y te lo repiten...*” (GD4, 24).

El conflicto entre eficacia/discriminación a consecuencia de estructurar las clases por niveles académicos se resolvería reduciendo la ratio profesor/alumnos, que permitiría un trato personalizado sin la

71. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español (PISA 2009)* (pág. 155). Madrid: Instituto de Evaluación.

necesidad de dividir en función del nivel académico (hay que dividir... menos gente en clase... pero no según las notas”):

- “A nosotros nos dividían *según las notas* que íbamos sacando, nos ponían en una clase el nivel más bajo y otro más alto y se dividían como en dos clases. Dábamos la misma materia pero de diferente forma, nosotros mucho más lento y los otros más rápido.
- A nosotros también nos hacían eso, ¿eh?, pero es *discriminación*.
- A mí me pareció bien porque yo por ejemplo, en todas estaba en el avanzado menos en inglés, porque yo inglés muy mal. Y al darlo más despacio y más a mi ritmo y *con menos gente en clase*, también al final aprendí mogollón.
- Yo pienso que sí que *hay que dividirlos, pero no por categoría* sino por unos por aquí, otros por allí, sin saber lo que saben o lo que no saben” (GD3, 32).

Desde la posición liberal-competitiva, se plantea que los repetidores y retrasados –incluyendo aquí a los inmigrantes recién llegados– son un lastre que “tira para atrás” al resto de la clase (“es ir atrasando, atrasando, atrasando”). Lo “ideal” sería la “separación” en clases aparte, pero eso precisaría de un aumento del presupuesto de educación que “no se pueden permitir”. Más bien, lo que ocurre es que el número de alumnos por clase aumenta debido a la inmigración (“en vez de veinte en clase hay treinta”)⁷² lo que agudiza el problema:

- “Para las personas repetidoras, que arrastran dificultades y suponen un problema dentro de la clase... lo mejor es separarlas. Por ejemplo, en el caso de la inmigración recién llegada, lo *ideal* sería *separación*, pero claro, *eso conlleva un presupuesto que no se van a permitir*. Antes había tres grupos, ahora hay dos y si *en vez de veinte en clase hay treinta*, pues hay treinta, y si hay cinco inmigrantes que no entienden pues ya tirarán para adelante o lo irán arrastrando.
- Ya, pero esos *tiran para atrás*. Con lo cual *es ir atrasando, atrasando, atrasando*, uno y otro y otro” (GD7, 16).

Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

Estos programas se han introducido recientemente para facilitar el graduado en la ESO al sector del alumnado que presentaba grandes dificultades para seguir el ritmo normal de la clase. Los Programas de Diversificación tienen lugar en los propios institutos y proporcionan un currículo equivalente al normalizado pero en grupos más pequeños y centrado en los contenidos básicos, con el fin de llegar a obtener el título de graduado en educación secundaria; los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) proporcionan una especialización profesional y, además, los contenidos básicos de la ESO con la perspectiva de alcanzar también el título de graduado. Por ejemplo, un joven de un pueblo de la Comunidad de Madrid que “no aprobaba ni una” cuenta así su salida del Instituto para hacer un módulo de electricidad en un PCPI:

- “Yo estuve en el instituto hasta los quince, pero nada, iba a liarla porque no me gustaba nada estudiar, *no aprobaba ni una* y nada, me iba por ahí y tal. Y entonces salí del instituto para hacer un PCPI, de estos que te puedes sacar el graduado mientras haces un módulo de electricidad. Y te vas motivando porque ves que lo estás sacando, aunque sea aprobando justo, pero por lo menos lo vas sacando. Y vas con motivación. Ahora te levantas y dices: ‘me tengo que ir a clase’. Vamos, que me gusta ir y quiero ir” (GD6, 29).

En cuanto al Programa de Diversificación, una chica del País Vasco cuenta así la experiencia de su hermano que, después de repetir varios cursos, sacó el graduado y luego un grado medio:

- “Mi hermano repitió 3º y luego pasó a 4º y en 4º le dijeron que pasara a Diversificación. No es que fuese tonto, porque mi hermano se pone y saca unas notas de la leche, solo que no quería estudiar.

72. Tal como se recoge en la primera parte, esta apreciación es falsa: la llegada de alumnado inmigrante no ha cubierto el descenso demográfico del autóctono, y la ratio profesor/alumno no ha dejado de disminuir en la última década.

Entonces hizo Diversificación, luego hizo su grado medio y lo sacó todo bien. Porque no le gustaba estudiar ni nada y al ser un grupo pequeñito, de siete personas o así, era más fácil, pero tampoco es que se tocasen las bolas, o sea, hacían lo que tenían que hacer pero no tanto como en un PCPI” (GD 3, 19).

Estas experiencias son valoradas positivamente por sus protagonistas o por quienes las han vivido de cerca. Sin embargo, son frecuentes los estereotipos y prejuicios del resto del alumnado, como pensar que tales programas son “como si fuera Jauja... todo el día en la huerta” o que se dedican a “recortar y pegar”, etc.; también se dice que quienes acuden a ellos son “casi todos marroquíes o gente que anda en la droga o con porros”. Pero la crítica más habitual consiste en definirlos como “atajos” que utilizan las personas “vagas” para conseguir el graduado escolar. En definitiva, tales programas serían “un chollo” que anula la competencia: “¿por qué unos lo tenemos tan difícil y otros tan fácil?”. Al final, el precario consenso al que se llega es que tales programas están bien para los “que tienen un problema de cabeza” (“es una oportunidad para la gente que no llega”) pero no se deberían permitir para los “vagos” que se aprovechan de ellos:

- “Los de PCPI, por lo que a mí me han contado, están todo el día... pues *como si fuera Jauja*, o sea, hacen jardinería, *todo el día en una huerta*, no sé...”
- Yo tenía un conocido que hacía mecánica, era un PCPI y no hacían nada, o sea, les daban pues las asignaturas de 1º y 2º un año y luego 3º y 4º el otro año, pero no daban ni la mitad de lo que dábamos nosotros en el cole.
- Se supone que es para sacarte la ESO.
- Sí, para darte el graduado.
- Es *un chollo*, no haces nada.
- Pero eso también a la gente que no le llega tanto, es una oportunidad de poder sacarse el graduado más suavemente.
- Es que tú ves que los que suelen estar en los PCPI casi todos son o marroquíes o gente que anda en la droga o con porros y no sé qué, son gente que pasa de estudiar y se meten...
- Pero habrá de todo un poco, habrá gente pues eso, que le dará a los porros, o lo que sea...
- Sí, pero la mayoría es que no tiene ganas de estudiar, no son cortos ninguno ¿eh?
- Dicen: ‘pues repito cuatro veces si hace falta y luego me meto ahí y me lo saco’. Pues no sé... todo el mundo podría hacer eso si regalan la ESO. *¿Por qué unos lo tenemos tan difícil y otros tan fácil?*
- A la hora de los exámenes o de los trabajos, a él le exigen menos y a los demás más. Y eso a mí no me parece bien porque si están haciendo lo mismo al fin y al cabo...
- Si tiene *un problema de la cabeza*, yo creo que eso sí, pero si es *vago*, porque la gente... Pues a nadie le gusta...” (GD 3, 19).

Profesionales de apoyo: psicólogos y mediadores sociales

Para la posición dominante entre los jóvenes, los profesionales de apoyo –especialmente los psicólogos– son una herramienta de apoyo importante para abordar los problemas de comportamiento o de retraso escolar. En general, se trata de personas que investigan el origen de los comportamientos y, desde ese conocimiento, te ayudan: “antes era un niño cortito, ahora tiene dislexia”. Por una parte, ya no se ve la limitación como algo innato de la persona (“ser” cortito) sino como algo que “se puede tratar” y, por tanto, resolver. Por otra parte, frente a la visión moralista que prevalecía en el pasado y culpabilizaba a los escolares por su vagancia o su falta de disciplina, ahora “se investigan” las causas psicológicas y contextuales que explican tales comportamientos (hiperactividad, conflictos familiares, etc.):

- “En el centro donde estoy hay un psicólogo, te pregunta si vas mal y todo eso...” (GD2, 26).
- “Yo algo positivo que veo ahora es que hay más personas especializadas, hay más psicólogos, hay más especialistas para los niños, que se centran más en los problemas de los chavales a la hora de estudiar, no sé.

- Ya, igual *antes era un niño ‘un poco cortito’, ahora es que tiene dislexia y se puede tratar* y no es simplemente que sea cortito y punto. Pues sí, que ahora se tratan mucho más estas cosas y *se investiga sobre ellas*” (GD4, 21-22).

Ante el fracaso escolar, habría un triángulo virtuoso formado por profesores, padres y profesionales, que tendrían que intervenir coordinadamente. Sería función del padre y de la madre apoyar a sus descendientes en casa, motivarles y “obligarles” a hacer los deberes, pero habría problemas –como el propio fracaso escolar– en los que el profesor debería tomar un papel activo y hablar con sus padres y, si ambos lo ven conveniente, “que le trate un psicólogo” (sea el asignado al centro u otro particular):

- “A lo mejor con quince años no piensas en estudiar. Estás en la edad del pavo y piensas en eso, en estar por ahí...
- Eso son los padres los que tienen que *obligar* a estudiar, si no...
- Pero también de los profesores, que tienen que estar ahí, motivarlos de esa manera y decir: ‘a ver, cómo están las cosas’, digo yo.
- Pero si el niño, por ejemplo, tiene un fracaso escolar, yo he visto a los profesores que lo primero que hacen es hablar con él, y acudir a sus padres, acudir a sus padres y, a lo mejor, *que le trate un psicólogo*.
- (Moderador) Pero ¿hay psicólogos en todos los centros?
- Sí, yo creo que sí.
- Psicólogos hay en todos los centros...” (GD5, 27-28).

Otra figura que aparece en los discursos juveniles son los “mediadores sociales”⁷³, presentes sobre todo en barrios populares con importante presencia de población gitana e inmigrante. Su función forma parte del dispositivo tutelar y consiste en “mirar y evaluar” las necesidades de apoyo de las personas que tienen dificultades de “integración” social y escolar, buscando soluciones para ello, por ejemplo una mejor integración en el grupo de clase (“¡es eso!”). Se trata de profesionales que no suelen pertenecer a la plantilla de la escuela sino a los servicios sociales y organizaciones del tercer sector que trabajan con colectivos marginales:

- “Últimamente en muchos colegios hay más de todas esas cosas de apoyo porque hay mucho mediador social. Son los que integran... yo qué sé, al extranjero o al gitano.
- Es como un asistente.
- Trabajan con los colegios.
- Van *evaluando y mirando*, entonces dicen, estos necesitan tal cosa; necesitan apoyo, pues nada...
- Necesita más *integrarse al grupo de la clase, ¡es eso!*” (GD5, 22).

Desde la posición regresiva tradicional, se desconfiaba del papel de los profesionales. Tal como hemos señalado anteriormente, el foco de los problemas se pone en los propios sujetos (“por mucho que les digan... pasan de los padres, pues imagínate de lo que les diga el psicólogo”) y el origen de los problemas –y por tanto de su solución– se sitúa en la falta de autoridad y de normas claras por parte de la familia, de la escuela y de la sociedad en general (incluidos los castigos físicos a los reincidentes: “coллеjas... hostias... mano dura”).

Por último, la posición progresiva instituyente apenas desarrolla su opinión en relación a los profesionales de apoyo. No obstante, desde sus planteamientos el acento se pondría en la prevención de las condiciones socio-económicas que generan desigualdad y exclusión social, así como en superar el clima competitivo que prevalece en las relaciones sociales y en los sistemas de evaluación escolar.

9.4. Recapitulación

Las representaciones juveniles en torno al éxito o fracaso escolar parten de un consenso bastante generalizado: solo una minoría muy reducida de personas (afectadas por graves problemas psicológicos o al-

73. Esta figura presenta diversas variantes, como los trabajadores sociales, los mediadores interculturales o los educadores sociales, que aportan matices específicos a la función general de apoyo a la integración social de colectivos con problemas de exclusión social (dispositivo tutelar).

guna discapacidad intelectual) presenta falta de aptitud para seguir un itinerario escolar normalizado. El resto, es decir, la inmensa mayoría podría completarlo si se lo propusiera. En el primer caso, hay pleno acuerdo en que se proporcione a quienes tienen menor capacidad intelectual (los “cortitos”) ayudas especiales a fin de facilitar su integración escolar y laboral (lo mismo que se plantea ofrecer ayudas o becas a las personas superdotadas a fin de que desarrollen sus capacidades en centros especializados).

La mayoría de los escolares que repiten curso o abandonan tempranamente la escuela falla en los estudios debido a una conjunción de actitudes personales y factores contextuales. En el plano personal, el síntoma común del fracaso escolar es la falta de interés, el poco esfuerzo o la escasa motivación por el estudio. A partir de aquí surgen múltiples interpretaciones sobre el origen de esa actitud, dando base, de forma coherente, a otras tantas propuestas de solución del problema:

- Para la posición clientelar-liberal, el desinterés por estudiar se puede deber a diversas razones: a) la falta de espíritu competitivo o pérdida de confianza en las propias posibilidades ante las dificultades del sistema escolar o las sombrías perspectivas del mercado laboral (polo liberal, más habitual entre jóvenes de estatus alto); b) fallos y limitaciones del propio sistema escolar (polo clientelar, más frecuente en jóvenes de estatus bajo); y c) el conflicto con otros intereses, en especial la aspiración al consumo y el disfrute inmediato (que llevó a muchos jóvenes de clases populares a dejar tempranamente la escuela para “ganar pasta” en empleos precarios). Superar estos problemas implica promocionar el esfuerzo individual y la confianza en la igualdad de oportunidades; mejorar la calidad del sistema escolar; y garantizar la vinculación entre el éxito escolar y el bienestar en la vida adulta.
- Para la posición tradicional-autoritaria, los problemas escolares guardan estrecha relación con la crisis de valores y normas de la sociedad actual en la que se ha perdido el respeto a la autoridad y “no se prohíbe nada”. Desde este análisis, las propuestas pasan por rearmar moralmente a los escolares y volver a la antigua disciplina y respeto a la autoridad en la familia y en la escuela.
- Para la posición indignada-instituyente, el fracaso escolar remite a un problema global de la sociedad que no es capaz de motivar a la juventud, especialmente a los sectores sociales que son víctimas de la desigualdad y la segregación. Para superar esta situación sería necesario “reaccionar” y dar paso a sujetos/escolares conscientes y protagonistas de su vida en el plano personal y social.

En el plano contextual, son muchos los factores condicionantes del itinerario escolar. La juventud consultada destaca especialmente el papel de la familia, del profesorado y de las amistades, pero también inciden otros factores como el hábitat o la comunidad autónoma, aunque se aluda menos a estos puntos en los debates grupales.

Los principales determinantes del fracaso escolar a nivel de las familias son: la permisividad y falta de control de un sector de padres de clase acomodada; y la falta de tiempo y bajo nivel de estudios de las clases populares (sobre todo si trabajan ambos cónyuges). En cuanto a las familias gitanas e inmigrantes existe hacia ellas una especial prevención que da lugar a diversas interpretaciones en clave cultural, en función de la posición ideológica de los jóvenes: paradigma modernizador (culturas más o menos evolucionadas) para la posición dominante; paradigma segregador (culturas incompatibles) para posición regresiva tradicional; paradigma antirracista (culturas inclusivas) para la posición instituyente.

En cuanto al profesorado, se le considera otro factor clave para explicar el éxito o fracaso en los estudios, si bien está condicionado en su trabajo por el marco de la institución escolar y por el número y la actitud de la clase. Por otra parte, si bien los diversos grupos de jóvenes coinciden en señalar que la cualidad básica de los docentes es “tener gancho” y motivar a sus alumnos y alumnas, tal expresión encierra distintos significados (eficiencia, disciplina o cercanía) según sea la posición ideológica.

Los grupos de pares influyen también en los itinerarios escolares, tanto si se trata de las amistades personales como de los compañeros y compañeras de clase: su actitud ante el estudio “arrastra a estudiar más o menos”, siendo a veces más fuerte el vínculo afectivo que los efectos negativos a nivel escolar (“no te obliga, pero quieres hacer lo mismo”).

Por último, hemos recogido con detalle cómo se sitúan los jóvenes frente a las diversas medidas y procedimientos extraordinarios que se vienen implementando para salir al paso del fracaso escolar y que constituyen lo que podríamos englobar como dispositivo tutelar en el ámbito educativo. Tales medidas se consideran adecuadas, como ya hemos señalado, para quienes no tienen capacidad o aptitud para seguir el itinerario escolar normalizado. Sin embargo, las valoraciones difieren cuando se trata de personas “capaces” pero que han perdido el interés por estudiar y por eso suspenden, repiten curso o abandonan los estudios. Aunque tanto las circunstancias personales como las medidas tutelares recogidas son muy

variadas, podemos extraer a modo de síntesis algunas tendencias generales que se desprenden del análisis:

- Quienes han tenido experiencia personal de tales medidas las valoran más positivamente que quienes no las han necesitado. No obstante, entre los primeros resulta decisivo cuál ha sido el resultado obtenido con vistas a superar el retraso o abandono escolar: si fue positivo –lo que parece más frecuente– la valoración es también positiva; y si fue negativo, al revés. En particular, tienden a valorarse positivamente las medidas de refuerzo escolar y los programas alternativos de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), así como los profesionales de apoyo (psicólogos y mediadores sociales) y las facilidades para retomar los estudios después de haberlos abandonado. En cambio, se valoran negativamente las repeticiones de curso, que implican con frecuencia problemas psicológicos y suelen reforzar el desinterés por el estudio, y el establecimiento de grupos de clase por niveles, que refuerza la discriminación y estigmatización de los menos brillantes (“los tontoguelas”).
- Quienes no han tenido experiencia personal de fracaso y no han necesitado, por tanto, recurrir a medidas extraordinarias, presentan diversas valoraciones que podemos agrupar a partir de su posición ideológica.
- Entre la posición tradicional-autoritaria y la vertiente liberal de la posición dominante se produce una confluencia en la medida que ambas tienden a rechazar las medidas y procedimientos tutelares, en el primer caso porque no están de acuerdo con dar facilidades a los “vagos” y en el segundo porque tales ayudas quebrantan la igualdad de oportunidades (“¿por qué unos lo tenemos tan difícil y otros tan fácil?”). Frente al enfoque pedagógico de las medidas extraordinarias, la posición tradicional pone el énfasis en la importancia de aplicar con rigor las normas académicas, en especial los suspensos, las repeticiones de curso y las expulsiones como medidas disuasorias frente a la pereza y las faltas de disciplina. Por su parte, la posición liberal valora positivamente las medidas de refuerzo y apoyo a la diversidad, así como la división de grupos de clase por niveles académicos, etc., en la medida que tienen por efecto elevar el nivel medio de su clase y, por tanto, su expediente académico final.
- Entre la corriente clientelar de la posición dominante y la indignada-instituyente se aprecia también una coincidencia en valorar positivamente las medidas extraordinarias contra el fracaso escolar, en el primer caso por la importancia otorgada a la tutela pública frente a los problemas y limitaciones de la vida escolar, y en el segundo porque se valora positivamente todo aquello que se pueda hacer para reparar los efectos negativos de la desigualdad y la segregación social.
- Como propuesta transversal a todas las posiciones, cabe destacar la importancia que se da a reducir en las clases la ratio profesor/alumnos a fin de facilitar la relación personalizada y adaptada al nivel y necesidades de los escolares. Asimismo, otra línea convergente sería el disponer de buenos profesores, preparados en el nivel académico y en su capacidad de comunicación con el alumnado, aunque esto último se entienda en sentidos bastante diversos según se ha expuesto.

10. La política educativa

Se recogen las opiniones en torno a los cambios de política educativa, la estructuración del sistema escolar y los momentos de paso más importantes (inicio del instituto, final de la ESO, acceso a la universidad), así como las diferencias entre los centros públicos, concertados y privados.

10.1. Criterios generales para orientar la educación

Los grupos de jóvenes hablan de la escuela a partir de su experiencia y pocas veces se refieren al sistema educativo en su conjunto, pero ello no impide que dejen claros cuáles son sus planteamientos. Las escasas alusiones a la legislación en materia educativa plantean una fuerte crítica a los partidos políticos por cambiar las leyes “cada cuatro u ocho años” cuando entra un nuevo gobierno:

- “Las leyes de educación cambian demasiado. Pues cada cuatro años que cambia el gobierno, se modifican otra vez. Vuelta atrás y ahora en vez de llamarlo ESO, le llamamos... y en vez de estos temarios ponemos estos otros, y la obligatoriedad ya no es a los catorce y la pasamos a los dieciséis.
- Cambian mucho, cambian mucho.
- Es un lío.
- *Cada cuatro u ocho años* está cambiando y ahora, suba uno al poder o suba otro, va a volver a cambiar” (GD7, 29).

En general se considera que las leyes básicas deben responder a dos criterios, en parte contrapuestos entre sí: tener continuidad en el tiempo, de manera que los procesos escolares se desarrollen sin sobresaltos; y ser flexibles, a fin de “corregir los fallos” que aparezcan en el proceso. No obstante, desde una perspectiva más crítica, se plantea que “es tal el desastre” del sistema educativo que se impone “probar cosas nuevas”. En todo caso, los cambios legislativos “deben pensarse mucho... no hacerlos a la ligera”:

- “Yo veo que se cambia muchas veces de sistema educativo. Cuando era pequeño, estaba la EGB y el COU y esas cosas, y lo cambiaron a bachiller, ESO y no sé qué y ahora no sé qué. Lo malo es cambiarlo muchas veces. Si tú dejas una cosa, a la gente ya le va gustando eso, ya sea la ESO o la EGB, pero deja una cosa y ya está, un sistema educativo lo dejas y punto.
- Dejas lo mismo y vas variando... *Los fallos los vas corrigiendo*, vas modificando según el tiempo lo que necesites cambiar y ya está.
- Pero es que *es tal el desastre que, no sé, habrá que probar cosas...*
- Y *pensándolas mucho porque... hay cosas que las hacen también muy a la ligera*, sin pensar...” (GD6, 43).

Los jóvenes de más de 25 años recuerdan el cambio de EGB a la ESO, del que ellos fueron protagonistas, y muestran división de opiniones. Para unos fue “improvisado y acelerado”, para otros “completamente normal”:

- “Cuando se pasó de la EGB a la ESO a mí me parece que hubo muy poca información sobre el cambio. Hasta que llegaban los libros usábamos fotocopias, y al final no podían evaluar tampoco mucho porque la materia estaba en la mitad, y hasta los profesores nos decían que, bueno, que hacían lo que podían. A mí me pareció el cambio un poco, no sé, *muy acelerado, no muy bien previsto*.”
- A mí no, ¿eh?, yo fui de los primeros que hizo 1º de ESO y para mí fue *completamente normal* y, bueno, no sabía lo que había antes, pero para mí el cambio fue bastante natural, y tampoco creo que se quejaban los profesores” (GD8, 14-15).

Diversas expectativas según la posición ideológica

Más allá de los cambios legislativos de los últimos años, la juventud plantea cómo le gustaría que fuera la escuela. Y aquí los puntos de vista varían en función de la posición ideológica. Desde la orientación clientelar-liberal se pone el acento en las mejoras profesionales y pedagógicas, el respeto al pluralismo social y la importancia de que el sistema escolar sea un mecanismo eficiente de inserción y ascenso social en base al esfuerzo y el mérito de cada persona. Entre otras medidas, se propone el aprendizaje de técnicas de estudio a fin de superar la memorización mecánica (“empollar de carrerilla para un examen y luego soltar: ta, ta, ta...”); reducir el alumnado por clase para conseguir una enseñanza más personalizada; asignaturas más prácticas desde el punto de vista de la capacitación laboral (“menos latín y griego y más matemáticas e idiomas”), etc.

Desde el enfoque tradicional, se insiste en la uniformidad del ciclo educativo básico, sin necesidad de introducir diferencias por comunidades autónomas o según el origen nacional o étnico (“en España cada uno tira por su lado pero tenemos que ser uno”). También sería preciso devolver la autoridad al profesor y que este “fuera más duro con los alumnos”. Entre otras medidas concretas, se plantea la conveniencia de proteger al alumnado en la etapa infantil, aislándolo del de más edad y poniendo muros o verjas que eviten el absentismo y las malas influencias del exterior, o solicitando la colaboración de la policía, etc.

Por último, desde la orientación instituyente el énfasis se pone en el papel protagonista del alumnado, de manera que el sistema escolar respete y cultive sus valores y motivaciones personales. En relación a las minorías nacionales o étnicas, la postura de la escuela sería expresamente “antirracista”. La elección de itinerarios formativos debe ser consecuente con estos planteamientos a fin de que tanto la formación como luego el trabajo respondan a los gustos, capacidades e inquietudes sociales de las personas. “La dimensión emancipatoria de la acción educativa consistiría en ubicar la acción (escolar) en contextos más amplios que los inmediatos... abarcando a los sujetos implicados en la acción y al contexto social, histórico y político donde las acciones institucionalizadas tienen lugar”⁷⁴.

Otras demandas concretas

Para terminar este apartado, recogemos algunas demandas concretas que obtienen un notable consenso en los grupos de discusión. Una primera es *potenciar todo lo relacionado con la formación continua* de las personas adultas⁷⁵, facilitando el acceso y ofreciendo múltiples alternativas que se adapten a las necesidades de los trabajadores, en especial para las mujeres y para quienes abandonaron tempranamente los estudios. Las quejas se refieren a la falta de plazas en las convocatorias y a las menores oportunidades existentes en el medio rural. Se sugiere también abaratar los costes de la formación en centros privados y controlar las estafas (centros que prometen bolsas de trabajo inexistentes, etc.).

74. MONARCA, H. (2009). *Los fines en educación* (pág. 56). Madrid: Narcea.

75. Según datos procedentes de EUROSTAT correspondientes a 2009, la proporción de población adulta española (25-64 años) que seguía cursos de educación formal o no formal (10,4%) era ligeramente superior a la media comunitaria (9,3%). El país con mayor tasa de formación de adultos era Dinamarca (31,6%) y la menor tasa correspondía a Bulgaria (1,4%). EURYDICE España-REDIE (2011). *La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas* (pág. 11). Madrid: Ministerio de Educación.

Una segunda propuesta se refiere a *ampliar y repartir con más equidad el sistema de becas*, que permita estudiar a quienes tienen escasos recursos, incluidas las personas adultas que quieran retomar los estudios. Se insiste en que las becas “están mal repartidas” y que existen muchos “chanchullos” que impiden estudiar “a quien lo necesita de verdad”. La siguiente cita recoge sintéticamente estas demandas:

- “Yo pediría al Ministerio que haya más becas.
- Que den el dinero *a quien lo necesita de verdad* porque las becas *están mal repartidas*.
- Exactamente.
- Se da el dinero, muchísimo dinero a gente que no lo necesita por chanchullos en la beca y luego hay gente que lo necesita y se queda sin ella. Gente que quiere hacer una carrera y no la puede hacer porque no tiene dinero y luego hay gente que tiene dinero y le dan cuatro mil euros y se lo gastan en lo que ellos quieran” (GD5, 48).

En tercer lugar, se reclama una más fácil *convalidación de títulos* en dos circunstancias: cuando se cambian las titulaciones dentro del sistema español y cuando los inmigrantes que residen en España obtuvieron un título en su país de origen. En el primer caso, se plantea que los títulos antiguos que tienen el mismo contenido que los nuevos deben seguir teniendo validez a todos los efectos y no poner condiciones de convalidación que solo sirven para sacar dinero y perder tiempo (“lo hacen con premeditación y alevosía, aunque saben que van a joder a la gente y dejarla en la calle”). En el segundo caso la demanda procede de jóvenes inmigrantes (una química y un enfermero titulados en América Latina) que no han podido acceder a empleos de su especialidad por las dilaciones que les supone la convalidación⁷⁶.

Una última propuesta plantea la conveniencia de repensar los horarios escolares en función de las necesidades familiares. En especial, desde el sector de familias monoparentales o cuando trabajan ambos cónyuges, se reclama un horario escolar de jornada partida con comedor en el tiempo intermedio, de modo que las madres –además de los padres– dispongan de toda la jornada para trabajar sin tener el problema de “con quien dejar al hijo”. No obstante, esta propuesta entra en colisión con la crítica planteada por otro sector en relación al excesivo número de horas que algunos hijos e hijas pasan sin estar con sus padres (“cuando le recoges, ese niño no sabe ni quien es su madre”). Un conflicto entre tiempo escolar y tiempo laboral que refleja la interdependencia de los diversos ámbitos de la vida social, que no pueden resolverse de forma aislada sino que se condicionan mutuamente.

10.2. Momentos de transición escolar. La edad obligatoria

En los debates grupales aparecen como especialmente críticos tres momentos de la trayectoria escolar: el paso de Educación primaria a secundaria a los 12 años; el final de la ESO a los 16; y el paso a la Educación superior a los 18. En cuanto a la prolongación de la enseñanza obligatoria y gratuita a los 18 años, la mayoría no está de acuerdo.

Paso de Primaria a Secundaria (12 años)

La decisión de la LOGSE de terminar la educación primaria y acceder al instituto a los 12 años (dos menos que en el sistema anterior de la EGB) habría acortado la infancia y adelantado la adolescencia. En el instituto los docentes ya no controlan al alumnado como antes y la mezcla de edades hace que los menores maduren más deprisa, con efectos positivos y negativos para su formación. El niño o niña de 12 años inicia una etapa de mayor libertad y de creciente influencia de los amigos que puede marcar su evolución posterior (“empiezas a tirar por un lado o por otro”):

- “Con doce años, cuando empiezan 1º de la ESO, nadie quiere estudiar, nadie se esfuerza por sacar buena nota. Con doce años piensas que te queda un montón de años en el instituto y dices: ‘¡bah!, voy ahora a...’, no sé...”
- Pues yo pienso que el momento en que has elegido estudiar es en 1º de la ESO. El cambio de primaria a la ESO es cuando empiezan las amistades, empiezas el instituto, es diferente, no tiene que ver con

76. Según la Encuesta Nacional de Inmigrantes (INE, 2007) solo la quinta parte de la población inmigrante titulada en su país había optado por la convalidación en España.

primaria. Entonces ya te *empiezas a tirar por un lado o te empiezas a tirar para el otro*. Y a menos que te des cuenta de que quieres estudiar, es cuando empiezas a irte y ya...” (GD2, 12).

La convivencia en el instituto con personas de más edad, que tienen más experiencia, facilita la maduración (“por una parte es bueno que sepan más y que tengan más puertas abiertas y tal”), pero la libertad recién estrenada (“¡oh, esto es jauja!”), unida a las malas influencias, puede provocar el “desmoronamiento”:

- “Yo salí del colegio y llegué al instituto y dije: *‘¡oh, esto es jauja!’*. Hay gente que repetía, que sabía más que tú...
- Cuando vas al instituto es cuando empiezas a *desmoronarte* porque ya...
- Yo cuando ya dejé el colegio y llegué al instituto para mí era otra diferente y más ahora, que ahora es... yo qué sé, los jóvenes de hoy en día son peor que los de antes. Porque saben más. Es verdad, *por una parte es bueno, ¡vale?, que sepan más y que tengan más puertas abiertas y tal*, pero por otra parte, yo qué sé, es peor... que no es bueno que a su edad hagan ciertas cosas... Eso es malísimo” (GD5, 8-9).

Desde la orientación más tradicional, el paso del colegio infantil al instituto es visto con mucha preocupación. Dejan de “vivir como niños” antes de tiempo y la combinación de menos control adulto (“nadie va pendiente de ti”) y “compañías” peligrosas, puede dar lugar a resultados irreparables (“les mata”):

- “El cambio que hay del colegio al instituto, *les mata* a muchos muchachos porque yo conozco a mucha gente que... entre que las *compañías*, el que te dan más libertad y el que *nadie va pendiente de ti*...
- Tienen más libertad y por eso... (...)
- Se entra en cosas que los niños antes no veíamos porque estábamos en el colegio...
- Y *vivíamos como niños*” (GD9, 28 y 33).

Final de la ESO (16 años)

El segundo momento de transición escolar se sitúa en los dos últimos años de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) entre los 14 y los 18 años⁷⁷. Una proporción importante del alumnado suspende asignaturas o repite curso en ese tramo escolar y bastantes no obtienen el graduado y abandonan los estudios o pasan a Programas de Diversificación o PCPI. Como ya hemos recogido en otros apartados, los motivos de distracción de los estudios son de dos tipos: por una parte, es la “edad del pavo”, de las pandillas y escarceos amorosos (“te fijas en los críos”; por otra, a los 16 años ya se puede trabajar y ganar dinero, lo que equivale a ganar independencia y poder consumir:

- “Yo dejé de estudiar en 3º de secundaria porque *era una cría*, no me gustaba estudiar, quería *vivir la vida*.
- Yo en 4º porque es cuando ya vas cumpliendo edad, *tus padres te van dejando más libertad*, ¡no?, y cuando ya vas saliendo sola y todo eso, entonces ya tú vas dejando el estudio a un lado.
- Y tienes la cabeza más *alocada*, te fijas en los críos.
- Es la *edad del pavo*” (GD5, 8).

El final de la ESO marca la transición entre estudiar por obligación (escuela obligatoria) y estudiar por decisión propia (“porque quieres”) o bien “ponerte a trabajar”. El problema se plantea en la ESO debido a la obligatoriedad que fuerza a estar en clase a personas que no quieren estudiar y “bajan el listón de los demás”:

- “El principal problema está en la ESO, que es donde te están obligando. Los padres te están obligando y además estás en la edad del pavo con lo cual...

77. La edad normal de acabar la ESO son los 16 años, pero en torno al 40% del alumnado ha repetido algún curso y llega al final de esa etapa con 17 o 18 años (ver cap. 1.3).

- Si alguien está estudiando obligatoriamente, está molestando al que quiere estudiar porque tiene que estar ahí y *baja el listón de los demás*. (...)
- Pero después *si quieres estudiar, estudias*, y si no estudias, *te pones a trabajar*" (GD7, 18 y 30).

Según diversos estudios que han abordado la capacidad de adolescentes y jóvenes para tomar decisiones en momentos de transición escolar es muy importante establecer sistemas de apoyo para ayudarles a elegir correctamente: "cuando se enfrentan a elecciones que implican estrés o cuando están implicadas experiencias peligrosas o excitantes, los adolescentes no parecen comportarse como decisores maduros. Así, el hecho de que los adolescentes de menor edad (entre 12-14 años) muestren una competencia limitada para identificar los riesgos y beneficios, para prever las consecuencias de los distintos cursos de acción, para calibrar la información derivada de las diversas fuentes involucradas en el problema, y para resistirse a la presión de amigos y compañeros, les convierte en personas especialmente vulnerables al riesgo y a seguir a terceros. En cuanto a los adolescentes mayores (entre 14-19 años) las dificultades parecen encontrarse más bien en considerar las consecuencias a largo plazo, tomar en cuenta los intereses de otras personas y ejercer autodominio o autocontrol sobre la situación"⁷⁸.

Elección de estudios superiores (18 años)

El tercer momento de transición tiene lugar al final de la educación secundaria, antes de iniciar estudios superiores. En opinión de quienes están atravesando esta etapa, el segundo curso de bachillerato es más difícil que el primero y a ello se añade el examen de selectividad y la elección de carrera, lo que da lugar a frecuentes situaciones de presión y agobio ("estamos superestresados"):

- "Lo que hacen ahora el bachiller está mal porque el primer curso es súper tranquilo, en algunas asignaturas como historia o así son más materia, pero es súper light. Y luego pasas a segundo y todo machacado y te lo meten todo súper... y no tienes tiempo... y luego están durante todo el día hablando de la selectividad y *al final te agobias*. (...)
- Nos ponen mogollón de presión entre la selectividad y toda la cosa... pues *estamos superestresados* y lo que no nos han hecho igual en dos años, de dar las cosas con tranquilidad y explicándolas mejor, pues de repente ahora nos las sueltan todas de golpe" (GD3, 3 y 30).

En cuanto a la orientación para elegir carrera, se cuestiona el método de informar genéricamente ("te bombardean de información") o hacer tests abstractos y poco realistas ("pones que te gustan los animales y te aparecen Ciencias sociales"). En su lugar, se plantea como más eficaz la entrevista individual adaptada a cada persona por parte de un orientador que conozca bien las carreras accesibles y con salidas laborales:

- "A mí no me orientaron muy bien. Nada más que me decían: "haz esto, no sé qué, no sé qué"...
- Salías con muchas más dudas de las que entrabas. *Te bombardean no sé si con mucha información o mal dada pero...*" (GD8, 6).
- "Mucho orientador, mucho orientador pero poca historia, porque luego, después de venir un orientador, no te quedas con las ideas claras de qué opciones tienes realmente.
- Nosotros hacíamos un test y nos decían, pues tú...
- Pero eso a mí no me sirve de nada porque luego las carreras que hay igual no coinciden nada con tus gustos. O *pones*, yo qué sé, *que te gustan los animales te aparecen Ciencias sociales* o cosas así y eso no tiene nada que ver con lo que tú querías.
- Llega el segundo año, tenemos un mes para elegir ocho carreras y es que no sabemos nada.
- Y no tienes ni idea.
- Yo quiero que venga alguien y que me explique de qué se trata cada carrera.
- Luego en qué se puede trabajar, en qué...
- Qué posibilidades tienes con esa carrera.

78. GAMBARA, H. y GONZÁLEZ, E. (2004). "¿Qué y cómo deciden los adolescentes?, en *Rev. Tarbiya*, 34, 8-9.

- Yo creo que sería más efectivo estar media hora con cada persona, preguntarle: ¿qué quieres hacer? Pues mira, tal, cual... y yo creo que saldría con las ideas más claras” (GD3, 13-14).

Límite de edad de escolarización obligatoria y gratuita

En todos los grupos se preguntó expresamente cuál era su opinión sobre la edad de escolarización obligatoria y gratuita. La Ley general de Educación de 1970 la estableció en los 14 años y la LOGSE de 1990 en los 16, pero en los últimos años ha sido objeto de debate público la conveniencia de ampliarla a los 18 años. Pues bien, la opinión mayoritaria de los sectores juveniles consultados es que no debería ampliarse, básicamente por dos razones. En primer lugar, se agudizaría la división dentro de las clases entre quienes tienen interés en estudiar y quienes no lo tienen (los “vagos”): aquellos verían reducir el nivel medio de la clase y estos acabarían “quemados” y “jodidos” al sentirse obligados a permanecer en las aulas. En segundo lugar, con 16 años la persona joven ya está en condiciones de elegir responsablemente si quiere seguir estudiando, por lo que no tendría sentido obligarle a hacerlo contra su voluntad; esto aumentaría el fracaso escolar y, además, sería muy difícil de aplicar en la práctica, sobre todo en el medio rural. Por otra parte, se argumenta también que la obligatoriedad hasta los 18 años “amargaría la vida del profesorado y de las familias, que tendrían que “aguantar” a jóvenes que no quieren estudiar:

- “A lo mejor hay gente que no le gusta estudiar y se tendrá que joder hasta los dieciocho sin trabajar... Con 16 años ya eres maduro para decidir más o menos lo que te gusta o lo que quieres hacer en la vida” (GD1, 35).
- “Lo de los 18 años que quede claro: que no se les ocurra, que la lío” (GD1, 44).
- “Quien quiera estudiar va a estudiar, se lo pongas a los 16 o a los 18; pero la persona que no quiera estudiar le va a costar muchísimo más sacarse el graduado si le obligan a seguir hasta los 18 años” (GD2, 11).
- “Si ponen por ley hasta los 18 años, mucha gente acabará tan quemada que antes de seguir estudiando harán cualquier cosa. Así no van a conseguir nada. Ya hay bastante que memorizar y hay bastantes cosas que tenemos que dar en el cole, como para que todavía nos obliguen más años” (GD3, 29).
- “Los que hacen las leyes tendrían que ponerse en la situación de un profesor que tiene en clase varios alumnos que no quieren estudiar” (GD4, 24).
- “Si obligan hasta los 18 años va a ser peor, va a haber más gente sin llegar al mínimo de estudio” (GD5, 49).
- “No te pueden obligar hasta los 18 años, tienes que ir con una motivación porque tú quieres y que te guste. Si no, ¡no! es que no... Sería un caos total” (GD6, 28).
- “Si la suben a 18 años van a conseguir que nadie tenga la titulación obligatoria. Y más con el respeto que hay ahora. Es que no, es que es imposible. Si me dijeras hace quince o veinte años, que había respeto al profesor y hacías lo que él te decía... pero ahora no... Ahora los profesores van con miedo y los padres temen la reacción de los hijos...” (GD9, 33-34).

De forma minoritaria aparecen algunas opiniones a favor de elevar la escolaridad obligatoria hasta los 18 años. Los motivos que se aportan son dos: elevar la preparación para la inserción laboral, al contar con dos años más de estudios; y asegurar una mayor madurez personal antes de optar por seguir estudiando o no. Como solución intermedia, se apunta la posibilidad de garantizar formación gratuita para toda la población hasta los 18 años, pero sin obligar a ello a partir de los 16:

- “Si lo ponen a los 18 es para que tengan un poco de madurez y se lo piensen antes de dejarlo” (GD5, 50).
- “A lo mejor luego a la larga es mejor que se obligue hasta los 18 años porque tendrán más preparación y más salidas, pero...”
- Yo prefiero que me dejen elegir, porque igual que hay gente que quiere seguir, hay gente que no” (GD1, 35).

10.3. La titularidad de los centros

Una de las variables utilizadas para el diseño de los grupos fue la titularidad de los centros a los que acudían o habían acudido los participantes en los debates. La mayoría se repartía entre los públicos y los privados concertados, y una minoría procedía de privados no concertados. En primer lugar, se recogen las diferencias atribuidas a los diversos tipos de centros, distinguiendo tres puntos: la extracción social del alumnado, la disciplina y el profesorado. Después se ofrece una reflexión sobre la titularidad de los centros a partir de las posiciones ideológicas de nuestro cuadro teórico.

Extracción social del alumnado

La primera diferencia observada es que “en el centro público entran todos, en el privado no”. Esta división en función de la clase social de la familia se mantendría en los centros privados no concertados y en las universidades privadas (“en las públicas pagas mil y en las privadas diez mil”), pero no en los centros privados concertados, que reciben dinero público para financiar la enseñanza. Pese a este cambio, todavía existe una imagen estereotipada de los diversos tipos de centro:

- Desde los privados y concertados, se considera que a las escuelas públicas acude “toda la chusma, los más raros del pueblo, los más conflictivos y todo eso...”. Un punto de vista que es replicado en el propio grupo de discusión nº 3 por alguien que tiene amigos en la pública, que son “aplicados y no tienen nada que ver con todo eso...”.
- Desde los centros públicos se observa a los privados como elitistas, en función del dinero de sus padres.

Sin embargo, el aumento de financiación de la enseñanza pública y el marco estricto de los conciertos privados da lugar a veces a que se invierta la situación: centros públicos con más recursos y medios técnicos (“la pública hoy está mucho mejor: equipos, tecnología, laboratorio... ¡una maravilla!”), mientras los conciertos de la privada resultan insuficientes para proporcionar una enseñanza de calidad. Quedan a margen los centros privados no concertados, en los que el pago de unos elevados honorarios se supone que tendrán como contrapartida una enseñanza de más calidad y con más salidas laborales: “si pagas, todo es más fácil: aprenderás más, tendrás mejor trabajo”.

La disciplina

Una segunda diferencia se refiere a la disciplina o sistema organizativo de ambos tipos de centros. La imagen general desde los centros privados, concertados o no, es que en ellos existe más control o exigencia sobre cada alumno o alumna, lo que proporciona mejores resultados académicos; en cambio, en la pública se despreocuparían más del seguimiento individual y dejarían al alumnado a su aire. A la vez, desde los públicos se considera que sus centros son más abiertos o progresistas, y los privados más cerrados y retrógrados, lo que daría lugar a un mayor control y marcaje moral de los comportamientos, con actitudes discriminatorias hacia quienes no dan la talla (“si vas mal, te dejan de lado”). Un chico de 16 años con retraso escolar describe así las diferencias de disciplina entre su centro actual (“de monjas”) y el público donde había estado antes:

- “No hay color. Yo en el que era público hacía lo que quería, sacaba nueves y, vamos, no hacía nada, o sea, estudiaba a lo mejor una hora para el examen y lo aprobaba, y no te echaban nunca. Y en este *de monjas* en el que estoy ahora, ya me han echado alguna vez, castigado mil veces y suspendo casi siempre” (GD1, 8).

Para un sector del alumnado de la privada, tanto el control como la amenaza de expulsión son factores claves para asegurar buenos resultados entre quienes están poco motivados para estudiar o son poco responsables (“el que no tiene nivel le echan y entonces... estudias más”); en cambio, para otro sector, el control personal dentro y fuera del centro les parece excesivo (“se meten mucho en tu vida... no separan la vida privada del colegio”).

Una chica de 17 años recuerda su anterior experiencia en un colegio privado no concertado, al que se considera ideal en cuanto a motivación y trabajo colectivo de docentes y alumnado (“éramos como una piña”). El componente religioso-moral y la entrega del profesorado (“quitaba de su tiempo para dártelo a ti”) impregnaban toda la jornada escolar (“cada semana era una campaña sobre algo y cada día teníamos una hora para centrarnos en ese tema”). La única pega era el precio (“mi madre se ponía atacada de lo mucho que costaba”):

- “Yo para mí el mejor cole donde he estado ha sido uno privado, porque para mí no se centraban solo en las notas, o sea, se centraban en nosotros. Y nos ayudaban al máximo, iba mal en alguna asignatura y pedías ayuda a la profesora y se quedaba contigo por las tardes, quitaba de su tiempo para dártelo a ti, que a mí eso por ejemplo me gustó mogollón. Era religioso privado, pero ya estaba en plan modernizado, pero seguían viviendo frailes y todo y se daba religión... Se fomentaba la moral, o sea, siempre trataban de levantarnos el ánimo, igual cada semana era una campaña sobre algo y cada día teníamos una hora para centrarnos en ese tema. Y al final pues nos uníamos en grupos... y preparar el viaje del fin de curso o salir en la cabalgata de reyes... No sé, a mí me molaba mogollón (risas) porque éramos como una piña. Y en otros coles no he sentido eso” (GD3, 35-36).

El profesorado

La tercera diferencia entre centros públicos y privados se refiere al profesorado. Si bien en la privada, concertada o no, los docentes suelen ser más exigentes, los de la pública han pasado por una oposición, lo que les garantiza una mayor preparación; pero, además, tienen contratos más estables que en la privada y salarios más elevados, lo que favorece que tiendan a ser ocupados por los candidatos más cualificados. La situación actual de precarización del empleo estaría repercutiendo en el profesorado de la privada, que sería seleccionado con menor nivel académico y contrato temporal para hacerlos más rentables (“la privada no deja de ser un negocio”):

- “En colegios privados contratan a los que quieren, cogen gente que ha hecho menos que Magisterio, o sea, han hecho formación profesional, lo que sea, y entran a trabajar y, claro, al colegio lo que mejor le sale es el contrato por un año y ya está... Los que llevan muchos años ya son fijos, pero los nuevos es una pena porque al final cogen cariño, están a gusto, vienen con un montón de ilusión, con ganas, con motivación... y luego les pegan ahí el hachazo y ¡hala!, ¡ibúscate otra vez algo! (...)
- *La privada no deja de ser un negocio*” (GD4, 4 y 31).

Diversa valoración según la posición ideológica

Desde el discurso dominante bipolar (clientelar-liberal), el primer polo pone el acento en la normalización escolar, lo que parece privilegiar la escuela pública (o bien la concertada) como base común homogénea de toda la ciudadanía, mientras el segundo polo insiste en la promoción basada en el mérito, lo que puede favorecer los centros de élite, sean públicos o privados, que aseguren la máxima preparación académica (según esto, deberían recibir más financiación los centros que obtengan mejores resultados). En todo caso, hay una actitud de tolerancia y respeto de la diversidad social (escuela pluricultural).

El discurso tradicional pone el énfasis en la exigencia, el respeto de la autoridad y la disciplina escolar, valores que deberían ser centrales en todos los tipos de enseñanza, lo mismo que en las familias y la sociedad en general. Del mismo modo, los contenidos educativos deberían ser convergentes por parte de todos los agentes educativos (escuela intracultural). La opinión sobre los centros de titularidad pública o privada depende de cómo se satisfagan los anteriores requisitos.

El discurso instituyente pone el acento en la emancipación del alumnado en el proceso escolar, como sujetos activos con capacidades, intereses y culturas diversas, que deben aprender a desarrollar en el plano personal y colectivo (educación transcultural). Aunque los centros públicos parecen más indicados para desarrollar estos principios, no está garantizado que los apliquen en la práctica, lo mismo que se pueden desarrollar en centros privados que los pongan como objetivo.

En definitiva, la titularidad de los centros escolares, que en el pasado marcó una clara escisión clasista entre la privada y la pública en función de la posición socioeconómica de las familias, ha dado

lugar a un proceso de convergencia, sobre todo entre la pública y la concertada, y de diversidad al interior de cada tipo de centros. Aunque se mantengan algunos estereotipos, que a veces tienen una base real, la mayoría de la juventud atribuye una importancia menor a la titularidad y pone el acento, más bien, en otras dimensiones del proceso educativo a partir de su posición ideológica.

10.4. Recapitulación

Existe un consenso bastante generalizado en criticar la orientación partidista de los cambios en la política educativa, que debería tener más continuidad y a la vez ser flexible para introducir aquellos cambios que se desprendan de la experiencia o que vengan exigidos por nuevas circunstancias. También hay un acuerdo bastante general en no prolongar la escolarización obligatoria y gratuita más allá de los 16 años y en la conveniencia de prestar un cuidado mayor a los principales momentos de transición educativa, entre primaria y secundaria, ESO y postobligatoria, y el acceso a estudios superiores. Asimismo, algunas propuestas concretas obtienen un notable apoyo siempre que aparecen en los debates grupales, como potenciar la formación continua a lo largo de la vida, ampliar y repartir con más equidad las becas de estudio, facilitar la convalidación de títulos cuando cambian los sistemas de estudios o cuando se han adquirido en el extranjero y, por último, sincronizar mejor los horarios escolares con los horarios laborales de las familias.

La escisión del sistema escolar entre los centros de titularidad pública y privada (concertada o no) ha dado paso a un proceso de convergencia y de diversificación al interior de cada tipo de centros, por lo que la mayoría de sectores juveniles atribuye una importancia menor a la titularidad, aunque sigan presentes algunos estereotipos, que a veces tienen una base real, sobre todo entre la pública y la privada de pago.

Las diferencias aparecen en relación a la orientación general de la educación. Para la posición bipolar clientelar-liberal el acento se debe poner en las mejoras pedagógicas, el respeto al pluralismo social y en que la escuela –pública o privada– sea un mecanismo eficiente de inserción social y reconocimiento del mérito de cada cual en base a su esfuerzo. Desde el polo social-clientelar de esta posición se destaca la importancia de la escuela pública (y de la concertada con un mismo currículo) como base común homogénea de toda la ciudadanía, mientras desde el polo liberal se destaca la promoción individual basada en la calidad y el mérito, lo que puede favorecer los centros de élite y el repartir las aulas por niveles académicos, tanto si se trata de centros públicos como privados.

La posición tradicional insiste en la uniformidad del ciclo educativo obligatorio y gratuito, en continuidad con la educación recibida en las familias y sin necesidad de introducir diferencias por comunidades autónomas o según el origen nacional o étnico. Se plantea también proteger más al alumnado en la etapa infantil, atrasando la edad de entrada en el instituto y solicitando la colaboración de la policía en caso necesario, y devolver la autoridad al profesorado, que debería ser más exigente en clase.

La posición instituyente pone el énfasis en el papel protagonista del alumnado diverso, de manera que el sistema escolar respete y cultive sus valores y motivaciones personales. Ante los sectores atrasados del alumnado y ante las minorías nacionales o étnicas, la escuela debería evitar cualquier forma de segregación, apoyándoles y tratando de motivarles para que escojan aquellos itinerarios que mejor respondan a su interés y su capacidad. Aunque se apunta que los centros públicos serían los más indicados para desarrollar estos principios, no está garantizado que los apliquen en la práctica y también los pueden desarrollar aquellos centros privados que se lo propongan.

11. Conclusiones y propuestas

11.1. Grandes tendencias demográficas, educativas y sociales

En los últimos 15 años la población joven (15-29 años) ha experimentado una evolución demográfica opuesta a la del conjunto del país. Mientras esta creció un 20%, pasando de 39 a 47 millones, los jóvenes disminuyeron en 1,3 millones (-13,5%). De esta manera, el peso de la juventud en España es cada vez menor, siendo conjuntamente con Alemania y después de Italia el país de la UE-27 con una tasa más baja de población entre 15 y 29 años.

El declive demográfico de la población joven se debe al descenso de la tasa de natalidad y habría sido mucho más profundo de no ser por la inmigración que en los últimos 12 años ha aportado a nuestro país 1,4 millones de jóvenes. Esto significa que la disminución de juventud nativa ha sido mucho mayor de la apuntada más arriba (2,6 millones en lugar de 1,3), un hueco que la juventud inmigrante solo ha cubierto parcialmente

Evolución negativa del nivel de estudios en la última década

La juventud de 2011 presenta unos niveles de formación netamente superiores a los de sus padres: se han reducido más de la mitad quienes solo cuentan con estudios primarios y han avanzado de forma importante los graduados en niveles medios y superiores. Sin embargo, esta evolución positiva ha experimentado un significativo retroceso en la última década, entre 2001 y 2011, ya que la proporción de jóvenes con bajo nivel de estudios (primarios o sin terminar la ESO) ha aumentado en 4,1 puntos porcentuales, mientras los situados en niveles superiores (estudios universitarios, formación profesional de grado superior y bachillerato) han disminuido en 3,9 puntos. Han ganado dos puntos los titulados en formación profesional de grado medio y han bajado otros dos los graduados en ESO. En los últimos años, a raíz de la crisis de 2007, ha mejorado el nivel de estudios en el tramo de edad de 15-19 años pero ha empeorado a partir de los 20.

Si comparamos los niveles educativos de la población española adulta con los de la Unión Europea o la OCDE, nuestro país presenta una tasa de títulos universitarios (30%) similar al resto; sin embargo, tiene muchas menos personas tituladas en niveles medios (segunda etapa de secundaria y postsecundaria no universitaria) y el doble en niveles bajos (primaria y ESO). Este reparto anómalo de titulaciones en relación a la mayoría de países de nuestro entorno tiene su origen en el estancamiento que se produce en los itinerarios escolares a partir de la adolescencia; España se encuentra todavía a 25 puntos de alcanzar el objetivo fijado por la Cumbre de Lisboa para 2010, que consistía en lograr que el 85% de la población entre 20 a 24 años hubiera completado la educación secundaria postobligatoria.

Los indicadores de retraso escolar y abandono temprano registran una evolución negativa en la última década. El alumnado repetidor al final de la educación primaria (12 años) se ha incrementado continuamente, pasando del 12% en el curso 1998-99 al 17% en 2009-10, y esta tasa de retraso llega al 40%

a los 15 años, en la edad teórica de terminar la ESO, si bien en este caso se ha notado una mejoría a partir del curso 2007-2008. Las evaluaciones internacionales de PISA señalan que la elevada tasa de alumnado repetidor en España influye mucho en los bajos resultados en relación al promedio de la OCDE.

El abandono educativo temprano, que afecta a quienes tienen entre 18 y 24 años y han dejado el sistema educativo sin terminar la educación secundaria postobligatoria, se ha mantenido estancado en la última década en torno al 30%, con un significativo descenso de casi tres puntos en 2010 pero todavía muy lejos del objetivo del 10% fijado por la Cumbre de Lisboa. Junto con Malta y Portugal, España registra la peor tasa de abandono temprano de la UE-27, a notable distancia del resto de países.

Tanto el nivel académico como los indicadores de éxito y fracaso escolar se reparten de forma diversa por sexos y comunidades autónomas. Las mujeres presentan siempre mejores resultados a lo largo de la última década en todas las comunidades autónomas, aunque la tendencia general ha sido ligeramente negativa para ambos sexos en casi todas las comunidades. Cabe destacar en el polo positivo al País Vasco –cuyas mujeres son las únicas que cumplen los objetivos de la Cumbre de Lisboa–, Navarra, Asturias, Cantabria y Aragón; en el polo negativo destaca Baleares, seguida de Andalucía, Murcia, Extremadura y Ceuta y Melilla. Las comunidades del norte de España tienen en general mejores resultados que las del sur.

Asimismo, diversos estudios constatan una notable correlación entre los resultados escolares y la clase social de los padres: el alumnado procedente de familias trabajadoras de baja cualificación repite cursos o abandona la escuela con una frecuencia mucho mayor que quienes proceden de familias con empleo cualificado. El retraso y abandono escolar son más frecuentes en algunas minorías, como la comunidad gitana, los hijos de inmigrantes o las personas con discapacidad; se trata de colectivos muy diversos internamente que juegan un papel importante en los discursos juveniles como referentes de la diversidad existente en España.

La crisis ha frenado la inserción laboral y la emancipación residencial

En los últimos 25 años del siglo XX la juventud española experimentó un importante descenso de la tasa de actividad, sobre todo en el tramo de edad de 15 a 19 años, que fue paralelo a la ampliación del período de estudios y al retraso de la edad del matrimonio y la emancipación residencial. Unas tendencias que se iban a romper en la primera década del siglo XXI al hilo de los ciclos económicos, primero de auge, luego de recesión.

La proporción de jóvenes que cursaba estudios en 1999 era del 40,2%, bajó al 30,7% en 2007 y volvió a subir al 38,3% en 2011. En el último ciclo expansivo –hasta 2007– crecieron de manera importante tanto el empleo juvenil como la emancipación residencial, para revertir esta tendencia de forma intensa entre 2008 y 2011. Muchos jóvenes que abandonaron su formación durante la etapa expansiva y consiguieron empleos precarios de baja cualificación, sobre todo en la construcción y los servicios, los perdieron al llegar la crisis y bastantes de ellos trataron de reinsertarse en el sistema educativo, formal o informal.

Antes de iniciarse la crisis, la tasa de desempleo de la juventud española entre 16 y 24 años había logrado situarse en la media de la Unión europea; pero en los últimos cuatro años la tasa española ha crecido 24 puntos, por solo 3,5 puntos la europea, colocando a España en el peor puesto por el número absoluto y relativo de jóvenes en situación de desempleo: 41,6% en 2010 (45,8% en el tercer trimestre de 2011 para el tramo de edad de 16 a 24 años), con más de seis puntos de diferencia sobre Lituania, Letonia y Eslovaquia, sus inmediatos seguidores.

La volatilidad del empleo juvenil en España –grandes incrementos y caídas en función del ciclo económico– se ve facilitada por sus precarias condiciones de empleo, con un 47% de contratos temporales (80% en el tramo de 16 a 19 años) y unas retribuciones salariales entre los 16 y los 25 años un 60,7% por debajo del salario medio, en España. Las tasas de temporalidad de hombres y mujeres son muy similares, no así el salario medio, que era en 2010 un 21% más alto entre los hombres (682 euros/mes) que entre las mujeres (564 euros/mes). En los tres primeros años de la actual crisis económica (2008-2010) el nivel salarial de los jóvenes ha perdido un 14% de poder adquisitivo, ha ampliado su ratio de desigualdad interna –entre quienes ganan más del doble del SMI y los que perciben ingresos por debajo de ese umbral– en un 15% y ha aumentado un 12% su distancia con respecto al salario medio percibido en España.

Un segmento muy pequeño de la juventud ni estudia ni trabaja. Son los llamados “ni-nis” que han disminuido constantemente en los últimos años, desde el 8,1% en 2005 al 6,1 en 2011. En cambio, han aumentado seis puntos entre dichos años los que se dedican en exclusiva a estudiar (del 25,5 al 31,6%)

y en un punto los que simultanean actividad laboral y estudios (del 14,9 al 15,7%). En definitiva, la crisis ha supuesto una importante disminución de jóvenes que están fuera del sistema formativo, si bien con diferencias significativas por sexos. En el caso de los hombres, casi todo el cambio se debe a pasar de la actividad al estudio en exclusiva, manteniéndose constantes los “ni-nis” y los que simultanean trabajo y estudio. Entre las mujeres, la variación ha estado más repartida: han disminuido en torno a dos puntos las activas y las “ni-nis” y han aumentado también en esa misma proporción las dedicadas a estudiar en exclusiva o que simultanean trabajo y estudio.

En los primeros años del siglo XXI se quebró la tendencia de las dos décadas anteriores en las que la población joven retrasaba cada vez más su salida de la casa paterna. Si en 1999 solo se había emancipado el 15,6% de la población de 16 a 29 años, antes de llegar la crisis esa proporción subió al 27% como consecuencia del incremento del empleo y del abaratamiento de los créditos hipotecarios. Sin embargo, una parte sustancial de la economía de los jóvenes se basaba en empleos eventuales –además de poco remunerados– que se destruyeron en los años de crisis, con la consiguiente frustración de sus proyectos vitales y la vuelta al hogar de origen en algunos casos. En solo tres años de crisis la tasa de emancipación residencial bajó al 24,7%.

La emancipación residencial varía mucho por sexos, tramos de edad y también por comunidades autónomas. Las mujeres dejan antes la casa paterna debido a que tienden a formar parejas con hombres algo mayores, una tendencia que se ha reforzado en la última década. Por tramos de edad, el grupo entre 25 y 29 años incrementó la tasa de emancipación desde el 35 al 48% en la etapa expansiva de la economía, estancándose en esta última cifra al llegar la crisis. El grupo de 20 a 24 años triplicó su tasa desde el 5 al 15% antes de la crisis, para perder tres puntos entre 2008 y 2011. En cuanto a los menores de 20 años, su emancipación residencial es marginal, entre el 1 y el 2%. Por comunidades autónomas, las tasas más elevadas de emancipación rondan el 30% en Baleares, La Rioja y Cataluña, y las más bajas, en torno al 20% en Asturias, Andalucía y Cantabria.

11.2. Tres posiciones básicas de la juventud actual

Los discursos de la población joven, explorados de forma abierta mediante metodología cualitativa, constituyen la parte central del presente estudio. El material empírico de partida son nueve grupos de discusión aplicados en tres comunidades autónomas que pretenden recoger los puntos de vista de segmentos clave de la juventud actual, para lo que se han tenido en cuenta diversos criterios de representación: sexo y edad, hábitat, estatus socioeconómico, itinerarios escolares, laborales y familiares, pertenencia a minorías, etc. El trabajo de campo tuvo lugar en enero de 2011.

En un primer nivel de análisis se han extraído los puntos de vista diferenciados en cada grupo, es decir, los posicionamientos específicos y relativamente coherentes que explican tanto la confrontación como los habituales consensos que se producen en los debates. De este modo, hemos llegado a distinguir 28 fracciones discursivas, con frecuencia solapadas entre unos grupos y otros, que dan cuenta de las diversas maneras de cómo la juventud entiende su propia experiencia, así como de sus motivaciones y expectativas de realización personal.

En un segundo momento, hemos tratado de comprender las lógicas subyacentes a las fracciones discursivas y, para ello, hemos construido un esquema interpretativo de tres posiciones básicas que dibujen diversos modelos de subjetividad o identidad juvenil, enmarcados en otras tantas representaciones de la sociedad. Los puntos de vista de los jóvenes forman parte de cosmovisiones más amplias que tienen que ver con su posición social y con el contexto histórico en que les ha tocado vivir. En particular, hemos podido comprobar que la coyuntura de crisis de los últimos años influye en las experiencias y representaciones de la juventud sobre su acceso al empleo y su emancipación familiar, y sitúa en una perspectiva relativamente diferente el papel que juega la escuela para favorecer la inserción laboral y residencial.

Posición clientelar-liberal (dominante)

Esta posición es la más presente en la mayoría de los sectores juveniles analizados, y se identifica en líneas generales con el discurso bipolar que ha prevalecido en España en las últimas décadas a partir de la Constitución de 1978. En uno de los polos se resalta el enfoque social-clientelar, que pone el énfasis en la importancia de la norma social bajo la tutela de las instituciones legítimas, la regulación estatal, la autoridad

pedagógica, etc.; y en el otro polo el enfoque liberal-competitivo, que destaca la igualdad de oportunidades en base al mérito, el pluralismo social y la libertad de mercado.

Se trata de una posición discursiva de amplio espectro que, en el caso de la población joven, se encuentra actualmente tensionado o crispado en la medida que la crisis económica de los últimos años ha agravado su precariedad laboral y sus dificultades para emanciparse y dar curso “sin agobios” a un nuevo hogar. No obstante, aunque de momento se ha frenado la “rueda de la fortuna” (crédito fácil, expansión del empleo, facilidades para la creación de nuevos hogares), se tiene confianza en volver a la situación anterior y conseguir niveles de consumo y cohesión social satisfactorios, de acuerdo a la posición y aspiraciones de cada cual.

Existen segmentos acomodados de la juventud que apenas han notado la crisis porque tienen empleo estable, salarios aceptables (el 8,6% más del doble del SMI) y buenas perspectivas de emancipación. Otros segmentos de clases medias y con elevada cualificación académica experimentan o temen una precariedad laboral y social que consideran impropia de su condición, y protestan por ello. Por otra parte, la juventud menos cualificada de clases bajas rurales y urbanas se encuentra bloqueada entre el desempleo (mayoritario a raíz de la crisis) y ocupaciones eventuales y poco remuneradas (el 65% por debajo del SMI), y que busca angustiosamente cómo salir adelante.

Desde la posición clientelar-liberal se tiene la convicción de que los anteriores problemas se pueden abordar sin poner en cuestión el ordenamiento institucional vigente, pero que sería necesario y urgente transformar su forma concreta de aplicación. Así, se espera del Estado y las instituciones públicas que apoyen a los sectores sociales más frágiles, tanto en el campo educativo como el laboral, lo que no significa “ayudar a los vagos” o ser blandos con quienes adopten “comportamientos antisociales”. En el área económica, el Estado debe procurar el equilibrio entre los agentes empresariales –que buscan el legítimo beneficio de sus empresas– y el bienestar social y laboral de la mano de obra trabajadora; la experiencia laboral de muchos jóvenes apunta a frecuentes abusos y faltas de consideración por parte del empresariado en la actual etapa de crisis, que el Estado debería subsanar.

En el plano personal la clave para resolver los problemas es el esfuerzo, lo que implica la (auto)culpabilización del sujeto y su eventual arrepentimiento en caso de fracaso. Las oportunidades existen pero es preciso aprovecharlas para “labrarte un futuro”. En especial, hay que trabajar la empleabilidad a través de la formación y el entrenamiento profesional, ya sea para conseguir un empleo cualificado correspondiente a la propia posición de clase (juventud acomodada: “un empleo de lo nuestro”) o para conseguir un empleo “cualquiera” que permita sobrevivir y fundar un nuevo hogar (clases subordinadas: “trabajar y buscarte la vida”).

Se perciben también cambios importantes en el modelo de familia en relación a la generación anterior, con hogares más inestables (frecuentes separaciones y divorcios que alteran los “cuentos familiares”) e importantes transformaciones de los roles de género, que apuntan a la equiparación entre hombres y mujeres, pese a la pervivencia de actitudes machistas y prácticas discriminatorias. El Estado y las instituciones educativas son responsables de velar por los derechos y la cultura común de la población española y supeditar a ese principio la presencia de minorías étnicas (polo clientelar), cuyos derechos también hay que reconocer en el marco de una sociedad plural (polo liberal).

Posición tradicional-autoritaria (regresiva)

Esta posición representa el rechazo a las transformaciones económicas y políticas que han tenido lugar en España en las últimas décadas: un nuevo orden democrático, laico y liberal que ya no respeta la autoritaridad, en el que la libertad de pensamiento, el individualismo y el culto al consumo degeneran en libertinaje y pérdida de la conciencia moral. En contra de la opinión mayoritaria y oficial, estos cambios estarían en el origen de problemática social actual, que simplemente se habría agudizado con la crisis. La propuesta de esta posición es volver la mirada a la edad dorada de nuestros padres y abuelos, cuando había trabajo, familias estables, normas claras y jerarquías bien definidas, tanto en la escuela como en el resto de instituciones políticas y sociales.

El núcleo temático de preocupación inicial es el empleo, que afecta en mayor medida a sectores sociales precarios, urbanos y rurales. Antes había empleo y no pedían títulos ni experiencia; ahora es todo lo contrario: te piden lo imposible y las “ayudas” son insuficientes. Quienes están en paro “se ven sin nada” y quienes están empleados “tienen los días contados”. Una espiral catastrófica que conduce a la juventud a una situación sin salida por lo que “te terminas quemando totalmente”. Los jóvenes ubicados

en esta posición llegan a un estado de ánimo depresivo, hasta el punto de cuestionarse si vale la pena tener descendencia en una sociedad como la actual. Solo la perspectiva de un cambio en dirección al pasado podría dar la vuelta a la situación, lo que exigiría una autoridad fuerte, que se imponga al descontrol actual y se ponga al servicio del buen ciudadano, esforzado en el estudio y en el trabajo.

La posición tradicional critica la falta de valores comunes a los que todos tengan que atenerse – incluidas las minorías– y reclama el respeto a la autoridad frente a la indisciplina de la familia y el espacio público (“no se prohíbe nada”). En cuanto a la escuela, la indisciplina y la vagancia están a la orden del día, con tasas elevadas de fracaso escolar sobre todo en los suburbios y las áreas rurales.

En definitiva, se propone dar marcha atrás y reconstruir una sociedad bien ordenada, que imponga la ley “con un poquito de mano dura que siempre viene bien en un país”, y que fomente los valores de la austeridad frente al consumismo, la honestidad moral frente a la corrupción y el vicio, y la cooperación entre las diversas partes del cuerpo social frente a la dispersión de las autonomías y la competitividad de los mercados.

Posición indignada-instituyente (progresiva)

Esta posición supone una ruptura de la tensión acumulada en algunas fracciones discursivas de la posición dominante clientelar-liberal, al perder la confianza en las posibilidades del sistema vigente para hacer frente a los graves problemas vividos, agudizados por la crisis de los últimos años. Se cuestiona el marco económico-laboral, político y cultural existente, y se reclama “salir a la calle” para construir un futuro diferente, con una ciudadanía consciente, capaz de reaccionar, y una política económica que “mire por la mayoría y no por sus beneficios”.

El punto de arranque de este discurso es, como en la posición anterior, la precariedad laboral, que se manifiesta en el paro de larga duración y también, especialmente, en los contratos en prácticas. Se sienten indignados por lo que califican de “estafa” para el trabajador y “chollo” para las empresas. El mercado de trabajo está marcado por la frontal oposición entre “ellos”, la clase empresarial que “se aprovecha” (con la complicidad de los sindicatos mayoritarios y los gobiernos de turno) y “nosotros”, los jóvenes “explotados” en lo económico y “anestesiados” en lo político, hasta que la situación “estalle” y “la gente que manda se vea ahogada y vean que la gente va en serio”.

Para la posición instituyente el desempleo masivo de los jóvenes de familias modestas no solo cierra su horizonte laboral sino que les desmotiva en el estudio al no percibir su vinculación con el empleo. Frente a la concepción utilitarista respecto a la escuela (estudiar para conseguir empleo, ganar dinero, situarte en la vida), se contraponen el enfoque vocacional de estudiar “por gusto”, para aprender y formarse como persona. En cuanto a la emancipación residencial de la juventud, el difícil acceso a una vivienda se contraponen a la proliferación de viviendas vacías que una minoría de especuladores acapara a costa de la mayoría (“ese es el problema”).

En estas condiciones, se plantea la necesidad de “despertar” y “salir a la calle” para reclamar igualdad y solidaridad en la vida económica y una democracia de corte participativo. Aunque no se tienen fórmulas precisas para concretar estos objetivos, se reclaman “nuevas ideas” para recobrar la confianza en que es posible construir un mundo nuevo desde la implicación activa de la mayoría de la sociedad, actualmente dominada por una minoría poderosa de empresarios especuladores, políticos corruptos y sindicalistas de oficio que “solo miran por ellos”.

11.3. Percepciones y propuestas en torno a la escuela

La tercera parte del informe analiza las representaciones juveniles en torno al papel de la escuela y su relación con otros dispositivos de socialización. Se exploran con detalle los discursos en torno a los itinerarios escolares y a las medidas adoptadas para reducir el fracaso escolar. Por último, se recogen las valoraciones globales en torno al sistema escolar y los cambios de legislación, los momentos de transición educativa y la titularidad de los centros.

Relación de la escuela con otros dispositivos de socialización

En los discursos juveniles la cuestión de la escuela aparece en relación con la familia, el empleo, la comunicación y consumo de masas, y los grupos de pares o de amistad. El papel jugado por estos dispositivos de socialización varía mucho en función de diversos factores, en especial la posición ideológica.

Familia y escuela constituyen las dos instituciones tradicionales de socialización de la infancia, con los padres y docentes como figuras clave. No obstante, mientras cada uno de estos dispositivos tiene para la posición clientelar-liberal una función propia (educar, la familia; instruir, la escuela), la posición tradicional-autoritaria plantea la necesidad de que exista plena convergencia educativa entre ellas, siendo su exponente más claro la escuela confesional (moralización), y la posición indignada-instituyente pone el acento en el protagonismo y el sentido crítico que deben inspirar tanto el trabajo de la familia como el de la escuela (emancipación personal).

La escuela debe contribuir, mediante la formación académica y profesional, a preparar la inserción laboral en la vida adulta. Pero mientras la posición dominante insiste en la importancia de escoger un itinerario escolar que asegure un buen empleo (rentabilidad), la tradicional busca conseguir un puesto de trabajo acorde con la propia posición social (normalización), y la instituyente una formación que responda a los valores de la persona (vocación). Ante la coyuntura de crisis actual del empleo juvenil, la posición mayoritaria insiste en su carácter coyuntural y en reforzar la empleabilidad a través de la formación; la posición regresiva demanda un mayor control del mercado de trabajo por parte del gobierno; y la progresiva sugiere que la crisis es estructural y que hacen falta “nuevas ideas” y que la población trabajadora –no solo la juventud– se movilice por ellas.

El complejo dispositivo del consumo, que incluye tanto los modernos medios de comunicación como el disfrute y el ocio juvenil, es valorado positivamente por la posición clientelar-liberal, si bien puede entrar en colisión con la lógica escolar cuando no se tienen los medios para conjugarlos armoniosamente: quienes tienen “papás con dinero” pueden conciliar estudio y consumo; en cambio, la juventud de extracción social modesta se ve obligada a dejar los estudios y “ganar pasta” para poder consumir. Las posiciones tradicional e instituyente cuestionan la sociedad de consumo, ya sea porque implica una degeneración moral de las costumbres en el primer caso (libertinaje, publicidad engañosa, derroche...) o dependencia ideológica y deterioro ambiental en el segundo.

Las redes de pares o iguales ejercen una notable influencia en el proceso educativo para todas las posiciones, si bien la actitud de base difiere en cada caso. El discurso clientelar-liberal defiende la igualdad y el respeto hacia todas las personas en el marco social establecido (igualdad de oportunidades) pero asumiendo una relativa postergación de quienes se quedan rezagadas en la concurrencia social; en relación a estas últimas, se postulan políticas integradoras –y eventualmente represivas– desde la competencia específica del saber técnico. El discurso tradicional tiende a replegarse en las personas próximas en valores, historia, etnia, nacionalidad o posición social, y a desconfiar de las extrañas o diferentes (xenofobia, prejuicios). Por su parte, el discurso indignado-instituyente defiende la convivencia con los diferentes y la revalorización de las minorías marginadas, apuntando la necesidad de promover redes de intercambio y transformación social que cuenten con su implicación activa.

Claves del éxito o fracaso escolar

Las representaciones juveniles en torno a este tema comparten la idea de que solo una minoría del alumnado presenta falta de aptitud –por problemas psicológicos o limitaciones mentales– para seguir un itinerario escolar normalizado. El resto, es decir, la inmensa mayoría, lo podría seguir si se lo propusiera y encontrara el contexto apropiado. En el plano personal, el síntoma común del fracaso escolar es la falta de interés o la “vagancia”. A partir de ahí surgen varias explicaciones y propuestas de solución.

Para la posición dominante, son varias las causas que explican el desinterés por estudiar: la falta de espíritu competitivo o de confianza en las propias fuerzas (polo liberal, más habitual entre jóvenes de estatus alto); los fallos y limitaciones del sistema escolar (polo clientelar, más frecuente en jóvenes de estatus bajo); o el conflicto con otros intereses, en especial la aspiración al consumo y disfrute juvenil, que llevó a muchos jóvenes de clases populares a dejar tempranamente la escuela en los años de bonanza económica para trabajar y ganar dinero. Superar estos problemas implica promocionar el esfuerzo individual y la confianza en la igualdad de oportunidades; mejorar la calidad del sistema escolar; y garantizar el estrecho vínculo entre éxito escolar y bienestar en la vida adulta, que justificaría posponer el disfrute juvenil.

Para la posición tradicional, los problemas escolares guardan estrecha relación con la crisis de valores y de respeto a la autoridad en la sociedad actual donde la libertad se confunde con libertinaje. Desde este análisis, las propuestas pasan por rearmar moralmente a la juventud y volver a la antigua disciplina en la familia, en la escuela y en el resto de las instituciones.

Para la posición indignada, el fracaso escolar remite a un problema global de la sociedad que no es capaz de motivar a la juventud, especialmente a aquellos sectores que son víctimas de la desigualdad y la segregación. Para superar esta situación sería necesario “reaccionar” y poner como horizonte de la escuela la promoción de sujetos conscientes y protagonistas de su vida a nivel personal y social.

En el plano contextual, son muchos los factores condicionantes del itinerario escolar, entre los que destaca especialmente el papel de la familia y de los iguales, pero también el hábitat o la comunidad autónoma. En cuanto a los docentes, se les considera otro factor clave para explicar el éxito o fracaso en los estudios, si bien están condicionados en su trabajo por el marco de la institución escolar y por el número y características del alumnado que asiste a sus clases. Los diversos grupos de jóvenes coinciden en señalar que la cualidad básica de los docentes es “tener gancho” para motivar al auditorio, pero tal expresión encierra distintos significados (eficiencia, disciplina o cercanía) según sea su posición ideológica.

El estudio recoge también con detalle cómo se sitúan los jóvenes frente a las diversas medidas y procedimientos extraordinarios que se han venido implementando para afrontar el fracaso escolar. Quienes han pasado por ellos los valoran más, al margen de cuál sea su posición ideológica, sobre todo si han conseguido resultados satisfactorios. En particular, reconocen la utilidad de las medidas de refuerzo escolar y los programas alternativos de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), así como la intervención de los profesionales de apoyo (psicólogos y mediadores sociales) y las facilidades para retomar los estudios después de haberlos abandonado. En cambio, se valoran negativamente las repeticiones de curso, que implican con frecuencia problemas psicológicos y suelen provocar desinterés por el estudio, y el establecimiento de grupos de clase por niveles académicos, que refuerzan la discriminación y estigmatización de los menos brillantes.

Quienes no han tenido experiencia personal de fracaso y no han recurrido a medidas extraordinarias presentan diversas valoraciones que podemos agrupar a partir de su posición ideológica. Entre la posición tradicional-autoritaria y la vertiente liberal de la posición dominante se produce una alianza en la medida que ambas tienden a rechazar tales medidas, en el primer caso porque no están de acuerdo con dar facilidades a los “vagos” y en el segundo porque tales ayudas quebrantan la igualdad de oportunidades (“¿por qué unos lo tenemos tan difícil y otros tan fácil?”). La posición tradicional pone el énfasis en la importancia de aplicar con rigor las normas académicas, en especial los suspensos, las repeticiones de curso y las expulsiones como medidas disuasorias frente a la pereza y la indisciplina. La posición liberal, por su parte, valora las medidas de refuerzo y apoyo a la diversidad, así como el reparto de clases por niveles académicos, en la medida que tienen por efecto elevar el nivel medio de la clase y, por tanto, el expediente académico final.

Otra confluencia se produce entre la corriente clientelar de la posición dominante y la indignada-instituyente, pues se valoran positivamente las medidas extraordinarias contra el fracaso escolar, en el primer caso por la importancia otorgada a la tutela pública frente a los problemas y limitaciones de la vida escolar, y en el segundo porque se valora todo aquello que se pueda hacer para reparar los efectos negativos de la desigualdad social.

Existe coincidencia entre todas las posiciones respecto a la importancia que se da a reducir la ratio profesor/alumnos y a fomentar la formación continua del profesorado, tanto en el plano de los contenidos académicos como en su capacidad de comunicación con el alumnado.

La política educativa

La mayoría de los jóvenes, sea cual sea su posición ideológica, critica la orientación partidista de los cambios legislativos en materia educativa. Estas políticas deberían tener dos cualidades solo en apariencia contradictorias: más continuidad en el tiempo, al margen de los cambios de gobierno; y más flexibilidad para introducir aquellos cambios que se desprendan de la experiencia o que vengan exigidos por nuevas circunstancias. El consenso es también muy alto respecto a no prolongar la escolarización obligatoria más allá de los 16 años y en la importancia de prestar más atención a los momentos de transición educativa al pasar de primaria y secundaria (12 años), final de la ESO y elección de estudios medios (16 o más años) y el acceso a estudios superiores (18 o más años). Asimismo, existen algunas propuestas concretas que

gozan del máximo respaldo, como potenciar la formación continua a lo largo de la vida, ampliar y repartir con más equidad el sistema de becas, facilitar la convalidación de títulos o sincronizar mejor los horarios escolares con los del trabajo de las familias.

Las diferencias aparecen en relación a la orientación general de la educación y tienen que ver con la posición ideológica que sintetizamos a partir de nuestro cuadro teórico. La posición bipolar clientelar-liberal pone el acento en las mejoras pedagógicas, el respeto al pluralismo del alumnado y en que la escuela sea un mecanismo eficiente de inserción socio-laboral y reconocimiento del mérito de cada persona en base a su esfuerzo. Dentro de esta posición dominante en los grupos, el polo clientelar destaca la importancia de la escuela pública (y de la concertada con el mismo currículo) como base común homogénea de toda la ciudadanía, mientras el polo liberal destaca la importancia de la promoción individual basada en la calidad educativa, lo que puede favorecer los centros de élite, tanto privados como públicos, y el reparto de aulas por niveles académicos.

La posición tradicional insiste en la uniformidad del ciclo educativo obligatorio y gratuito, en coherencia con la educación recibida en las familias y sin necesidad de introducir diferencias por comunidades autónomas o según el origen nacional o étnico (“tenemos que ser uno”). Se plantea también proteger más al alumnado en la etapa infantil, atrasando la edad de entrada en el instituto y solicitando la colaboración de la policía en los casos de absentismo, entrada y salida del colegio, etc. El énfasis se pone en la exigencia, el respeto a la autoridad y la disciplina escolar, valores que deberían ser centrales en todos los tipos de enseñanza, públicos y privados, lo mismo que en las familias y en la sociedad en general.

La posición instituyente considera que el sistema educativo debe tener como uno de sus principales ejes el papel protagonista de un alumnado diverso, de manera que se respeten y cultiven sus valores y motivaciones personales. Ante los sectores atrasados del alumnado y ante las minorías nacionales o étnicas, la escuela debería evitar cualquier forma de segregación y apoyarles en la elección de aquellos itinerarios que mejor respondan a su interés y su capacidad. Aunque se apunta que los centros públicos serían los más indicados para desarrollar tales principios, no está garantizado que de hecho los apliquen, lo mismo que pueden hacer aquellos centros de iniciativa privada que se lo propongan expresamente.

Bibliografía

- ALEGRE, M. A. y BENITO, R. (2010). “Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo”, en *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas*, págs. 65-92.
- ALONSO, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- ALONSO, L. E.; FERNÁNDEZ, C. J. y NYSSSEN, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- ANTÓN, J. (2006). “Inmigración y xenofobia política: la teoría política de la nueva derecha europea”, en Bergalli, R. (coord.) *Flujos migratorios y su (des)control* (págs. 43-108). Barcelona: Anthropos.
- BELL, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.
- BERNARDI, F. y REQUENA, M. (2010). “Inequality in Educational Transitions: the Case of Post-compulsory Education in Spain”, en *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas*, págs. 93-118.
- CALERO, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: CIDE.
- CALERO, J. (dir.) (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: CIDE.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (CIS) (2006). *Encuesta sociológica a hogares de la población gitana*, Estudio nº 2.664. En: www.cis.es.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (CIS) (2011). Estudio nº 2.911. En: www.cis.es.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE.
- COLECTIVO IOÉ (1989). *Infancia moderna y desigualdad social*. Monográfico de la Revista *Documentación social*, 74. Madrid.
- COLECTIVO IOÉ (2002). “Migraciones internacionales: entre el capitalismo global y la jerarquización de los estados”, en Clavijo, C. y Aguirre, M. (ed.). *Políticas sociales y estado de bienestar en España: las migraciones* (págs. 39-92). Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- COLECTIVO IOÉ. *Barómetro social de España*. En: www.barometrosocial.es.
- COLECTIVO IOÉ (2010). “¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones”, en *Empiría*, 19, 73-99. UNED.
- COLECTIVO IOÉ (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Madrid: Ministerio de Educación.
- COLECTIVO IOÉ (2010). *Discursos de la población migrante en torno a su instalación en España*. Madrid: CIS.
- COLECTIVO IOÉ (2011). *Actitudes de la población ante la violencia de género en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- COLECTIVO IOÉ (2011). *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano. Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y fracaso*. Madrid: IDIE. (en prensa).

- COLECTIVO IOÉ y FERNÁNDEZ, M. (2010). *Encuesta Nacional de inmigrantes 2007: el mercado de trabajo y las redes sociales de los inmigrantes*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- CONDE, F. (1999). *Los hijos de la desregulación. Jóvenes, usos y abusos en los consumos de drogas*. Madrid: CREFAT.
- CONDE, F. (2009). *Análisis Sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2002). *La emancipación de los jóvenes y la situación de la vivienda en España*. Colección Informes. Madrid.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2004). *La situación de las personas con discapacidad en España*. Madrid: CES.
- CHATERRJI, S. (coord.) (2007). *Estudio global sobre el envejecimiento y la salud adulta*. OMS.
- EACEA/EURYDICE (2009). *Key data on education in Europe 2009*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- EACEA/EURYDICE. (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- EURYDICE España-REDIE (2011). *La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- EUROPEAN COMMISSION (2008). *Staff Working Document: Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EUROSTAT (2011). *Statistics, Database*.
- FERNÁNDEZ DURÁN, R. (2011). *La quiebra del Capitalismo Global: 2000-2030*. Madrid: Virus-Baladre.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1986). *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias: metodologías, resultados, análisis de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2008). *Discriminación y comunidad gitana. Informe anual 2008*. Madrid.
- GAMBARA, H. y GONZÁLEZ, W. (2004). “¿Qué y cómo deciden los adolescentes?”, en *Revista Tarbiya* 34, 5- 69.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, A. (2006). “La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral”, en *Revista de Educación*, 341, 197-212.
- GAUDEMAR, P. (1981). *La movilización general*. Madrid: La Piqueta.
- GORDO LÓPEZ, A. y SERRANO PASCUAL, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- IBÁÑEZ, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (1980-2010). *Padrón Municipal de Habitantes*. Madrid.
- INE (1999). *Encuesta sobre Discapacidades y Deficiencias*. Madrid.
- INE (2000-2010). *Estimaciones Intercensales de Población*. Madrid.
- INE (2008). *Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD)*. Madrid: Subdirección General de Estadísticas Sociales Sectoriales.
- INE (2008-2009). *Encuesta de Población Activa*. Madrid.
- INE (2009). *Módulo Incorporación de los jóvenes al mercado laboral*. EPA. Madrid.
- INE (2010). *Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia (EDAD)*. Madrid: Subdirección General de Estadísticas Sociales Sectoriales.
- JIMÉNEZ, B. y otros (2008). *La emancipación precaria. Transiciones juveniles a la vida adulta en España a comienzos del siglo XXI*. Madrid: CIS.
- LÓPEZ, A. y GIL, G. (2008). *Informe Juventud en España 2008. T.1 Jóvenes en una sociedad cambiante: demografía y transiciones a la vida adulta*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- MAESTRO, C. (2006). “La participación de España en PISA”, en *Revista de Educación*, número extraordinario, págs. 313-336.
- MARCHESI, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- MENA, L.; FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y RIVIÉRE, J. (2010). “Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolares”, en *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas*, págs. 119-146.

- MERINO, J. y MUÑOZ, A. (1998). “Ejes de debate y propuesta de acción para una pedagogía intercultural”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 127-162.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Acuerdo de la Conferencia de Educación*. Madrid. Ver un resumen de las medidas adoptadas en Roca, E. (2010). “Abandono temprano de la educación y la formación en España”, en *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas*, págs. 56-58.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: Oficina de Estadística.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011, Informe español*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- MONARCA, H. (2009). *Los fines en educación*. Madrid: Narcea.
- MORENO, A. (2008). *Informe Juventud en España 2008. T.2 Economía, empleo y consumo: las transiciones juveniles en el contexto de la globalización*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- MOULIER-BOUTANG, Y. (2006). *De la esclavitud al trabajo asalariado*. Madrid: Akal.
- OCDE (2010). *Informe Español (PISA 2009)*. Madrid: Ministerio de educación.
- POY, R. (2010). “Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar”, en *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas*, págs. 147-170.
- ROCA, E. (2010). “Abandono temprano de la educación y la formación en España”, en *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas*, págs. 56-58.
- SÁNCHEZ, E. (2004). *Jóvenes: la nueva precariedad laboral*. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
- SANTOS, M.A. (2009). “Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida”, en *Revista de Educación*, 351, 23-48.
- SUÁREZ, L. (2005). “Ciudadanía y migración: ¿un oxímoron?”, en Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural en la Ciudad de Madrid, *Puntos de vista*, 4, 29-47.
- VELARDE, J. (1990). “El Pacto de la Moncloa: análisis del acuerdo económico-social que hizo posible la Constitución de 1978”, en *Revista ICE*, 676-677, 105-117.
- WEHMEYER, M.L. (2009). “Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión”, en *Revista de Educación*, 349, 45-68.
- WALLERSTEIN, I. (2007). *Geopolítica y geocultura: ensayos sobre el moderno sistema mundial*. Barcelona: Kairos.

Diseño de los grupos de discusión

(diciembre 2010 - enero 2011)

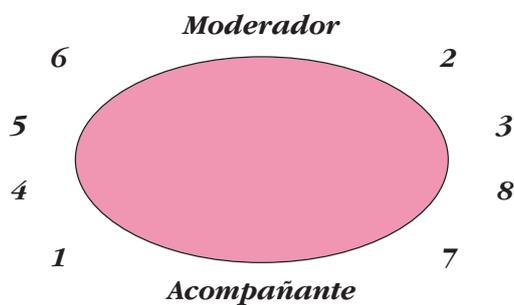
Grupo de discusión N.º 1

Varones de 15-17 años. Ciudad de Albacete

DISEÑO:

- Ocho chicos estudiantes en ESO.
- Residiendo en área acomodada de ciudad; procedentes de familias con empleo estable (mitad empresarias).
- Mayoría nativos.
- Cuatro estudian en centros concertados; dos privados y dos públicos.
- Mayoría con experiencias de retraso escolar
- Residen en hogar parental.
- Sin pareja conviviente.

APLICACIÓN



Participantes:

1. Estudiante ESO, centro concertado. Padre empresario, madre empleada en banca.
2. Estudiante ESO, centro público. Padre comercial, madre administrativa.
3. Estudiante ESO, centro concertado. Padre empresario, madre empleada en seguros.
4. Estudiante ESO, centro concertado. Padre empresario.
5. Estudiante ESO, centro concertado. Familia propietaria rural.
6. Estudiante ESO, centro privado. Padre abogado.
7. Estudiante ESO, centro privado. Madre optometrista.
8. Estudiante ESO, centro público. Padres informáticos.

Lugar y fecha: Albacete, 20 de enero de 2011

Contactación: Centro de Reuniones

Moderador: Miguel Ángel de Prada

Transcripción: Berta López

Duración: 1:17:05; 49 páginas

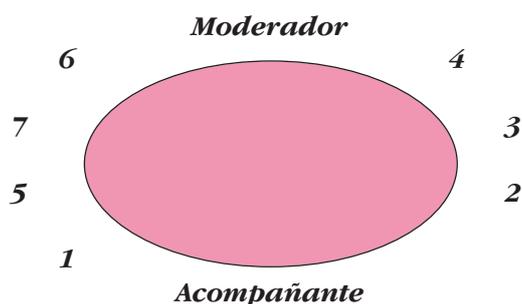
Grupo de discusión N.º 2

Mixto 15-17 años. Periferia de Madrid

DISEÑO:

- Siete estudiantes. Mixto.
- De familias asalariadas con empleo no cualificado.
- Cinco nativos, una ecuatoriana y una colombiana.
- Mayoría estudiantes centros públicos.
- Mayoría con experiencias de retraso escolar; tres han repetido algún curso.
- Residen en hogar parental.
- Mayoría sin pareja.

APLICACIÓN



Participantes:

1. Mujer, estudiante 4º ESO. Vive en hogar parental.
2. Mujer ecuatoriana, estudiante 4º ESO. Vive con su madre.
3. Hombre, estudiante 1º Bachillerato. Vive en hogar parental.
4. Hombre, estudiante 4º ESO. Vive en hogar parental.
5. Mujer, estudiante 3º ESO. Vive en hogar parental.
6. Mujer colombiana, estudiante de Ciclo Grado Medio, módulo de administración
7. Hombre, estudiante de Ciclo Grado Medio, módulo de informática.

Lugar y fecha: Madrid, 28 de diciembre de 2010

Contactación: Centro de Reuniones

Moderador: Walter Actis

Transcripción: Berta López

Duración: 53'; 28 páginas

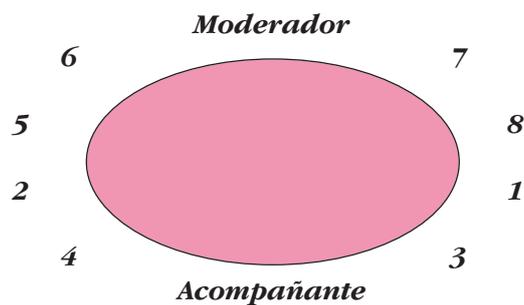
Grupo de discusión N.º 3

Mujeres de 15-17 años. Zona rural-industrial de Guipúzcoa

DISEÑO:

- Ocho chicas estudiantes.
- Sectores intermedios de familias asalariadas (algunas en paro).
- Mayoría nativas.
- Minoría en centros públicos y minoría en centros concertados (Uno en centro privado).
- La mitad con experiencias de retraso escolar.
- Residen en hogar parental.
- Mayoría sin pareja.

APLICACIÓN



Participantes:

1. Estudiante, repetidora de curso. Vive en hogar parental.
2. Estudiante, repetidora de curso. Experiencia laboral en los veranos. Vive en hogar parental.
3. Estudiante de Grado Medio de Enfermería, después de suspender 1º de Bachillerato. Vive en hogar parental.
4. Estudiante, repetidora de curso. Vive en hogar parental.
5. Estudiante, repitió 4º de ESO. Experiencia laboral los fines de semana (parque infantil). Vive en hogar parental.
6. Estudiante, 1º Bachillerato. Empleada por horas en un bar. Vive en hogar parental.
7. Estudiante, 2º Bachillerato, repetidora. Vive en hogar parental.
8. Estudiante, 3º de la ESO. Vive en hogar parental.

Lugar y fecha: Andoain (Guipúzcoa), 26 de enero de 2011

Contactación: Centro de Reuniones

Moderador: Carlos Pereda

Transcripción: Berta López

Duración: 1:18:29; 44 páginas

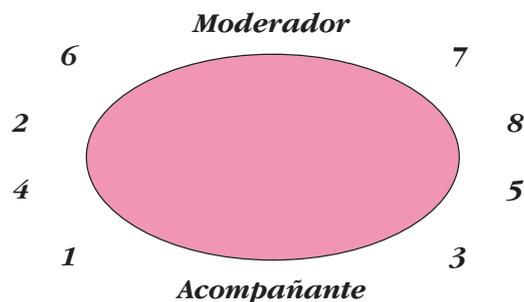
Grupo de discusión N.º 4

Mixto 20-24 años. San Sebastián

DISEÑO:

- Ocho participantes. Mixto.
- Área acomodada, de familias con empleo estable-cualificado.
- Mayoría nativos/as.
- Mayoría estudios superiores y minoría estudios medios.
- Mayoría en proceso de inserción laboral (empleos en prácticas o eventuales).
- Uno procede de centro privado; cuatro, concertados; y tres, públicos.
- Mayoría sin retraso.
- Cinco Viven en hogar parental; dos con compañeros de clase y una en pareja.

APLICACIÓN



Participantes:

1. Hombre, estudiante de publicidad. Vive con compañeros.
2. Mujer, estudiante 3º de Arquitectura. Vive en hogar parental.
3. Mujer, licenciada en Magisterio. En paro (experiencia laboral en hostelería). Vive en pareja.
4. Mujer, diplomada en Enfermería. Empleo eventual (sustituciones). Vive en hogar parental.
5. Hombre, estudiante 4º de Arquitectura. Vive con compañeros.
6. Mujer, estudiante de Ingeniería mecánica. En paro (experiencia de trabajo en prácticas en una gran empresa de ingeniería). Tiene pareja pero vive con los padres.
7. Mujer, estudiante de Trabajo social. Vive en hogar parental.
8. Hombre, estudiante 2º de Ingeniería. Vive en hogar parental.

Lugar y fecha: San Sebastián, 25 de enero de 2011

Contactación: Centro de Reuniones

Moderador: Carlos Pereda

Transcripción: Berta López

Duración: 1:28:34'; 44 páginas

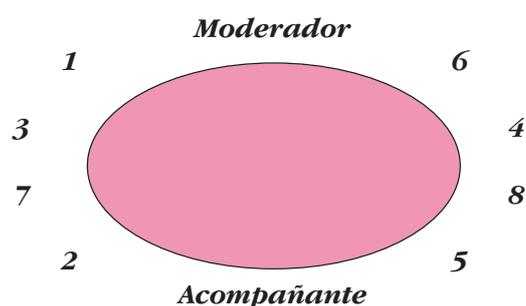
Grupo de discusión N.º 5

Mujeres de 18-22 años. Periferia de ciudad de Albacete

DISEÑO:

- Ocho chicas.
- Procedencia de familias de clases bajas.
- Cuatro nativas y cuatro de minorías (inmigrantes y de etnia gitana)
- Cuatro han realizado estudios en enseñanzas profesionales (ciclos y PCPI); tres reenganchadas y dos abandono temprano.
- Mayoría cursó estudios en centros públicos.
- Mayoría viviendo en hogar parental; alguna en pareja y con hijo.

APLICACIÓN



Participantes:

1. Mujer de etnia gitana, cursa el Graduado Escolar en escuela de adultos.
2. Abandonó los estudios. En paro. Padres en paro.
3. Inmigrante marroquí. Cursa estudios de Ciclo Grado Medio, módulo de laboratorio. Padres en paro.
4. Inmigrante boliviana. En paro; madre empleada en el campo y padre en paro.
5. Estudia Ciclo de Grado Medio, módulo de jardín de infancia. Padre, obrero en la construcción.
6. Estudió Ciclo de Grado Medio, módulo de administración. Empleada como cajera, padres en paro.
7. Abandonó los estudios en primaria, en paro. Vive en hogar parental y tiene un hijo.
8. Inmigrante ecuatoriana. Estudia 2º Bachillerato. Madre trabaja en Londres y padre en paro.

Lugar y fecha: Albacete, 20 de enero de 2011

Contactación: Centro de Reuniones

Moderador: Miguel Ángel de Prada

Transcripción: Berta López;

Duración: 1:23:26; 50 páginas

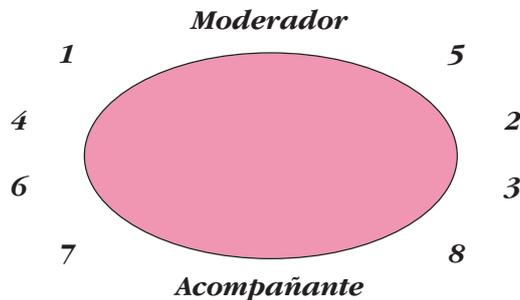
Grupo de discusión N.º 6

Varones 19-23 años. Pueblos de la periferia de Madrid

DISEÑO:

- Ocho chicos.
- De familias asalariadas con empleo no cualificado (algunas en paro o subempleo).
- Nativos.
- Mayoría con experiencias de fracaso escolar (cuatro con abandono temprano).
- Varios han iniciado o terminado Ciclos de Formación Profesional, algunos retomando los estudios después del abandono.
- Mayoría con experiencia laboral precaria y la mitad en paro.
- Mayoría centros públicos.
- Mayoría en casa de los padres. Minoría con la pareja o con amigos.

APLICACIÓN



Participantes:

1. Graduado escolar. Empleado. Vive en pareja.
2. Cursa estudios a distancia. En paro. Vive con pareja.
3. Abandono temprano en ESO. Transportista, en paro. Vive en pareja.
4. Cursa estudios de mecánica, en paro. Vive en hogar parental.
5. Graduado escolar. Empleado en empresa de construcción. Vive en hogar parental.
6. Caso de abandono temprano y posterior reinserción en los estudios y obtiene el Graduado escolar en ESO. Empleado eventual como soldador. Vive en pareja.
7. Abandono temprano al terminar 3º ESO. Cerrajero, actualmente empleado en Macdonalds. Vive en pareja.
8. Estudia Formación Profesional y está empleado en una gasolinera. Vive en pareja.

Lugar y fecha: Madrid, 29 de diciembre de 2010

Contactación: Centro de Reuniones

Moderador: Carlos Pereda

Transcripción: Berta López

Duración: 2'07'41; 61 páginas

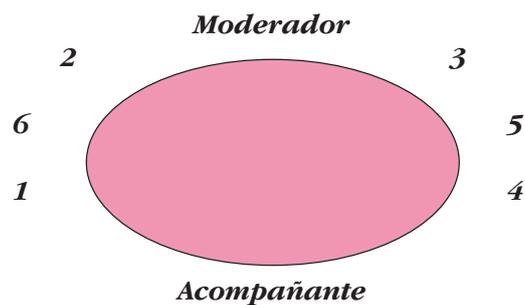
Grupo de discusión N.º 7

Mujeres 25-29 años. Madrid

DISEÑO:

- Seis chicas.
- Área acomodada, de familias con empleo estable.
- Mayoría nativas.
- Tres licenciadas y tres con estudios medios.
- Mayoría en proceso de inserción laboral (dos empleo fijo y cuatro con empleo eventual).

APLICACIÓN



Participantes:

1. Ciclo de Grado Medio de informática, en paro. Vive en hogar parental.
2. Ciclo de Grado Medio de administración, es secretaria de dirección con empleo fijo. Vive en pareja y tiene un hijo.
3. Licenciada en Biología, da clases particulares. Vive en pareja.
4. Licenciada en Bellas Artes, en paro. Vive en hogar parental.
5. Ciclo de Grado Medio de informática, secretaria de dirección con empleo fijo. Vive en pareja.
6. Ciclo de Grado Superior de Turismo, empleada como administrativa con empleo fijo. Vive en pareja.

Lugar y fecha: Madrid, 27 de diciembre de 2010

Contactación: Centro de Reuniones

Moderador: Carlos Pereda

Transcripción: Berta López

Duración: 1'07'06; 36 páginas

Grupo de discusión N.º 8

Hombres 25-29 años. Periferia de San Sebastián

DISEÑO:

- Ocho chicos.
- De familias asalariadas con empleo no cualificado
- Cuatro nativos; cuatro inmigrantes: uno búlgaro, uno angoleño, uno ecuatoriano y uno argentino.
- Mayoría con experiencias de retraso y abandono escolar temprano. Varios han iniciado o terminado Ciclos de Formación Profesional, retomando algunos estos estudios después del abandono.
- Mayoría en paro, pero con experiencia laboral previa. Algunos con empleos eventuales y “chapuzas”. Ninguno fijo.
- Mayoría centros públicos.
- La mayoría permanece con los padres por falta de recursos. Dos viven en pareja.
- Uno tiene hijos.

APLICACIÓN



Participantes:

1. Inmigrante argentino (vino con 10 años). Diplomado en Enfermería en Argentina (retorno temporal) y espera la convalidación en España. En paro (empleos esporádicos). Vive en hogar parental.
2. Cursa un módulo de diseño gráfico, después de repetir dos cursos en Bachillerato. Fines de semana trabaja en Tele Pizza, vive en hogar parental.
3. Estudió Bachillerato, repitiendo 1º, y después inició Ciclo Superior de electricidad. En paro después de trabajar medio año. Vive en hogar parental.
4. Jardinería, en paro. Vive con compañeros.
5. Inmigrante angoleño (vino con 1 año). Cursó ciclo de Grado Medio, módulo de electricidad, en paro. Vive en hogar parental.
6. Cursa ciclo de Grado Superior de Diseño gráfico después de terminar el Bachillerato a distancia. Empleado en el cine con contrato eventual.
7. Inmigrante búlgaro, estudios primarios en país de origen, en paro. Vive con su madre.
8. Inmigrante ecuatoriano, estudios primarios, empleos eventuales. Casado y con dos hijos.

Lugar y fecha: San Sebastián, 25 de enero de 2011

Contactación: Centro de Reuniones

Moderador: Carlos Pereda

Transcripción: Berta López

Duración: 1:01:19; 28 páginas

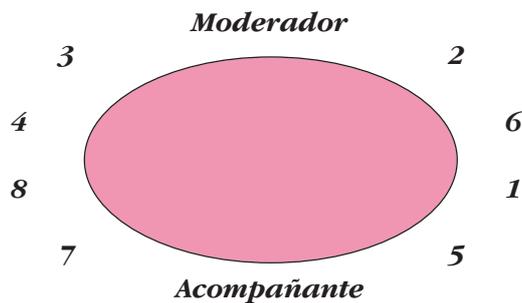
Grupo de discusión N.º 9

Ambos sexos, 25-29 años. Zona rural de Castilla-La Mancha

DISEÑO:

- Ocho participantes de ambos sexos.
- 4 nativos y 4 inmigrantes (comunitarios y extra-comunitarios).
- 4 con estudios de enseñanza profesional (ciclos, PCPI).
- 4 abandono temprano.
- Mitad con trabajo (formal e informal); resto en paro e inactivos
- Mitad viviendo en pareja; algunos con hijos; resto sin parejas conviviente y residiendo en hogar familiar.

APLICACIÓN



Participantes:

1. Mujer, estudios medios, trabaja dando clases particulares. Vive en pareja y con hijo.
2. Hombre, estudios postobligatorios; empleado en fábrica. Vive en pareja.
3. Hombre, inmigrante rumano, transportista en empleo eventual. Vive en pareja y tiene un hijo.
4. Hombre, inmigrante rumano, con estudios medios en su país; realizó curso de fotografía del Fedetto. En paro.
5. Mujer, realizó Ciclo Grado Medio de peluquería, en paro. Vive en pareja.
6. Mujer, inmigrante ecuatoriana, trabaja en el servicio doméstico y cuida personas.
7. Mujer, inmigrante argentina. Estudió Bachillerato en su país; realiza diversos cursos del Fedetto.
8. Hombre, trabajador de la construcción, actualmente en paro. Dejó los estudios sin acabar, interesado en conseguir título de Bachiller.

Lugar y fecha: Torrijos (Toledo), 19 de enero de 2011

Contactación: Centro de Reuniones

Moderador: Miguel Ángel de Prada

Transcripción: Berta López; duración: 1:54:11; 79 páginas

