

Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar

The effects of credentialism and social expectations on dropping out of school

Raquel Poy Castro

Universidad de León. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. León, España.

Resumen

Se ha prestado escasa atención al relativo impacto ejercido por la confianza educativa de las familias hacia el éxito socioeconómico cuando las pautas credencialistas son contrarias a sus expectativas y el efecto consiguiente sobre el abandono escolar temprano de los estudiantes. Las desigualdades en el acceso, permanencia y tasas de graduación en el sistema educativo persisten en España por causa de un mercado laboral desequilibrado. Pese al desarrollo de la denominada sociedad del conocimiento, el número de personas que están disponibles para trabajar en relación al número de empleos disponibles excede en términos de cualificación y competencias requeridas reales. La composición de la fuerza laboral en términos de cualificación, estratificación social, competencias y ocupación ha cambiado en una sociedad postindustrial como la española, pero los estudiantes y sus familias podrían hallar alguna evidencia de inflación credencial y una atractiva oportunidad de empleo temprano para sus miembros.

Tradicionalmente las personas esperan que una carrera académica exitosa sea una garantía de empleo, pero esto es algo que dista de la realidad a menudo. En la vida académica, estudiantes de secundaria descubren que las cosas no son lineales y no siguen una única secuencia. El 40% de los menores de 15 años repiten curso académico y finalmente el 30% concluyen los estudios de secundaria sin obtener la titulación correspondiente y el rendimiento académico en matemáticas, ciencias o lectura es muy bajo, de acuerdo con el

Informe PISA. Además, los estudiantes y sus familias están cotidianamente expuestos a un mercado laboral en el cual a los dieciséis y diecisiete años es posible encontrar fácilmente un empleo en sectores de baja cualificación como los de la construcción y los servicios.

Estudios recientes aportan muestras de que las expectativas de alcanzar tasas de graduación exitosa serán muy difíciles de obtener en el corto plazo. En el artículo revisamos estudios retrospectivos y prospectivos que presentan criterios de medición de las expectativas de los escolares y la percepción del credencialismo. Se consideran las implicaciones para una investigación posterior y las condiciones para mejorar las tasas de éxito académico.

Palabras clave: abandono escolar, credencialismo, tasas de graduación, teoría de la educación, mercado de trabajo.

Abstract

Little attention was devoted to the relative impact exerted by confidence of families in education towards socioeconomic success when credentialing patterns are contrary to their expectations and the consequent effect of students dropping out of school early. Inequalities in access, permanence and graduation rates in the educative system persist in Spain because of an unbalanced labour market. Despite the development of the so called Society of Knowledge, the number of people who are available for work in relation to the number of jobs available exceeds in terms of real qualification and required skills. The composition of the workforce in terms of qualifications, social stratification, skills and occupation has been changing in a postindustrial society like the Spanish, but students and their families could find some evidence for credential inflation and an attractive opportunity of early employment for their members, who are dropping out of school.

Traditionally people expect a successful academic career to be a guarantee of employment, but this is often far from reality. In scholar life, secondary students and undergraduates discover that things are not linear and don't follow a single sequence. 40% of Spanish students under 15 repeat a year and 30% are finally dropping out of the compulsory school without their secondary level title, and the academic performance in mathematics, sciences and reading is very poor in accordance with the Pisa Report. In addition, students and their families are routinely exposed to a labour market where sixteen and seventeen year olds can work easily in low qualified positions and are eligible for construction industries or services related work.

Recent studies provide evidence that the expectations for a successful graduation rate will be very difficult to achieve in the short term. In the article also we review retrospective and prospective studies reporting analytic criteria for measuring expectations and the

impact of credentialism perception. Implications for further research and conditions to improve school completion rates are discussed.

Key words: school dropout, credentialism, graduation rates, theory of education, labour market

Introducción

España duplica el porcentaje de la Unión Europea en cuanto a los alumnos que no concluyen satisfactoriamente la escolarización obligatoria, pues aproximadamente el 30% de los estudiantes no obtiene la titulación necesaria para continuar realizando su formación. Igualmente preocupante resulta el dato relativo al abandono de los estudiantes universitarios. Según fuentes del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (2005), de los estudiantes que accedieron ese año a la universidad, entre el 40% y el 50% abandona la carrera, frente al 30% del promedio europeo; según la OCDE, y en determinados estudios técnicos e ingenierías el abandono llega al 90% en el primer año (García, 2005). Además, el rendimiento del 39% de las titulaciones españolas era negativo, analizando aprobados y suspensos.

En el presente artículo se analizan las repercusiones que, desde el punto de vista del desarrollo socioeducativo, supone el abandono escolar desde la perspectiva del análisis de la «sobreeducación» y del credencialismo, en el marco de los informes más recientes relativos a los factores que inciden en el abandono escolar temprano en España. Se aborda una perspectiva próxima a la noción de exclusión social que existe en un proceso educativo que mantiene una interdependencia entre sus diferentes niveles, y cuya finalidad social está asociada a las expectativas provocadas por el mercado de trabajo. Dicho de otro modo, la imposibilidad de concluir la educación secundaria y de acceder a los estudios superiores frustra el fin principal que las familias confieren a la educación, rompiendo la ilusión de ver a sus hijos e hijas disponiendo de una cualificación profesional que les abra la puerta del éxito económico y social.

Cabe señalar que la meta final del sistema educativo es la obtención de una acreditación académica, y que su institución más significativa socialmente todavía es la universidad. En opinión de Gutiérrez Pascual (1998, p. 185) la articulación piramidal del conjunto del sistema educativo, estando en la cima el sistema de educación superior, provoca un fenómeno de interdependencia o de subsidiariedad, que él denomina «carácter de obligatoriedad» de las enseñanzas que componen el sistema educativo, y que viene determinado por la preeminencia que adquiere la Universidad respecto al sistema educativo en general, pues:

Los contenidos que se imparten en cada tramo de la enseñanza no tienen valor en sí mismos, sino en función del tramo siguiente (...) esta obligatoriedad está estructurada como un paso a los estudios superiores; los escolares se ven forzados a acceder a dichos estudios para tratar de dar sentido de unidad y productividad real a los contenidos intelectuales y prácticos adquiridos en la enseñanza obligatoria. En definitiva, es la Universidad como institución superior del sistema de enseñanza quien impone directa o indirectamente los contenidos y los itinerarios intelectuales y prácticos del sistema de enseñanza.

Ese carácter propedéutico de los niveles obligatorios de la enseñanza, en relación con la educación superior, característico de las sociedades contemporáneas, revela una relación con las expectativas sociales que asocian el éxito académico de los estudiantes, así como el cumplimiento de los distintos tramos educativos, no tanto a la superación de la exigencia educativa, a la preparación para el empleo cualificado, sino a la identificación del estatus y de las oportunidades de empleo que se asocian con éste una vez conseguida la superación de tales hitos. Este es el fenómeno socioeducativo comúnmente denominado «credencialismo», término desarrollado en torno a las teorías credencialistas o teorías del filtro generadas a comienzos de la década de los setenta por autores como Kenneth Arrow y Paul Taubman.

De este modo, los sistemas educativo secundario y superior (terciario) de la pirámide educativa pasarían a ocupar un lugar crítico en subsidiariedad con los niveles de educación básica, ya que un fenómeno social propio y clave de la sociedad capitalista avanzada, es el fracaso del sistema educativo con los adolescentes, incluso entre los 14 y los 20 años, que encuentran limitadas sus opciones de desarrollo social y económico por la incapacidad para culminar o continuar

con éxito los estudios de secundaria y superiores, indispensables para configurar un amplio espectro social que garantice el desarrollo socioeconómico de las naciones (Delors et al. 1997).

El abandono escolar como fenómeno de desigualdad educativa en la sociedad del conocimiento

La participación en el sistema educativo se asocia a la igualdad de los ciudadanos desde los primeros análisis realizados por el movimiento intelectual ilustrado en el siglo XVIII. Ralf Dahrendorf consideraba que el nacimiento de la ciencia social se fundamenta en el interrogante de los primeros observadores acerca de los fenómenos de desigualdad en las sociedades humanas (1968, p. 152), y así parece demostrarse en el caso de los especialistas en teoría de la educación, pues inicialmente su análisis se centra en el concepto de igualdad, asociado a la oportunidad de acceder a la educación. Se trata pues de una concepción llena de connotaciones éticas y políticas, que pasa progresivamente a la inquietud por la noción de igualdad de resultados, relacionada con la distribución aludida de reparto social de bienes. Desde principios del siglo XX esta reflexión sobre el impacto social de la educación se centra en el estudio del grupo social o, en algunos países, el grupo étnico, para progresivamente ir añadiendo los ámbitos de sexo, origen geográfico, religión, poder político, ingresos, ocupación, etc., con grandes diferencias entre países.

En la década de los sesenta el optimismo en la fuerza de cambio social inherente a la educación se extendió por el sistema educativo, concediendo una especial importancia a las políticas públicas y a los principios teóricos del desarrollo del capital humano. A mediados de la década de los setenta, como resultado del fracaso de ciertas reformas educativas y de la aparentemente débil incidencia de la mejora educativa a la hora de capear la crisis económica internacional, cundió un relativo pesimismo, que marca el moderado punto de vista iniciado en la década de los ochenta, en tanto en cuanto se reconoce que el cambio educativo puede afectar al orden social, pero sólo bajo ciertas circunstancias particulares y si la programación del cambio educativo es cuidadosamente adaptado a cada situación particular. De esta manera, se considera posible el éxito del cambio

educativo en la promoción de la igualdad social, pero también que es contingente a la adaptación de las reformas a los contextos políticos, económicos y sociales de cada territorio, región o estado.

Las relaciones establecidas entre individuos y sistema educativo generan diferentes tipos de distribución de los recursos, que permiten comparaciones a efectos de determinar el grado de desigualdad social, como concepto absoluto, o de inequidad como concepto relativo. Esta distinción procede de Bromfenbrenner (1973), para quien la inequidad puede ser entendida como la falta de igualdad proporcional (Rae, 1981) diferente a la desigualdad social absoluta, de forma que la distribución de recursos públicos para educación o salud se produciría idealmente bajo el principio de «a cada cual según su necesidad».

Además de esta definición relativizada del concepto de igualdad social, es preciso segmentar una tipología válida. El modelo de igualdad educativa propuesto por Farrell facilitaría la estructuración de las desigualdades en el sistema educativo en función de cuatro ámbitos sociales (1999):

- Accesibilidad social del sistema educativo. Hace referencia técnicamente a las probabilidades de que un sujeto pueda acceder a un tipo de estudios o al mismo sistema educativo en función de su pertenencia a un grupo o clase social determinado.
- Capacidad de adaptación y supervivencia de los estudiantes en el sistema educativo. Normalmente se mide dicha capacidad en términos de permanencia de los sujetos en el curso de unos estudios, generalmente al final de cada ciclo anual o interanual. Tal capacidad se pone en relación con los medios disponibles para superar los estudios, que comprenden también los recursos intelectuales y culturales de los sujetos, normalmente influidos por su procedencia o inserción en un grupo o clase social determinados. La igualdad y la equidad de tales recursos es segmentada y puesta en relación con la supervivencia o fracaso académico.
- Resultados educativos (*output*) en materia de graduación, cualificación o tipo de estudios realizados. Técnicamente se puede definir como la probabilidad de que los individuos aprendan lo mismo u obtengan similares resultados académicos con independencia de su extracción o pertenencia a un grupo o clase social determinado. La interpretación del concepto de equidad en función de la diferencia entre sujetos procedentes de un

entorno, por ejemplo, rural o urbano, condiciona el análisis sobre este parámetro.

- Consecuencias o beneficios de los resultados (*outcome*) medidos de forma indirecta, y que guardaría relación con el tipo de empleo y nivel de renta al que acceden los individuos y sus familias en función de los estudios alcanzados y realizados. La probabilidad de que los individuos y sus familias accedan a similares niveles de vida como resultado de sus experiencias académicas y educativas también responde a una interpretación determinada del concepto de equidad, entendida como salarios análogos, trabajos de estatus similar, igualdad en el acceso a cargos políticos, entre otros beneficios socioeconómicos de la educación.

Consecuentemente, en orden a reducir los efectos desiguales del sistema educativo, la presión social, evidenciada en las sucesivas reformas y políticas públicas, ha dado lugar a tres tipos de presión (Palomar y Parellada, 2001, p. 15) sobre las instituciones educativas en las últimas décadas, que han estado en relación con la adaptación a su entorno y su propia supervivencia:

- En primer lugar, una creciente presión demográfica, que provoca la progresiva masificación de las aulas en el último siglo, con la desaparición del carácter tradicionalmente elitista de la educación, que posteriormente dará lugar a la inversión del fenómeno, con el envejecimiento de la población en las sociedades avanzadas, que provoca la desmasificación de las aulas.
- En segundo lugar, la sustitución de la hegemonía del modelo de financiación pública de la educación, propio de la sociedad del bienestar, nacido de la presión de carácter social tras la Segunda Guerra Mundial, y que en las últimas décadas ha dado lugar a una progresión notable en el número de centros de titularidad privada.
- En tercer término, una presión adaptativa de la sociedad de mercado, relacionada con el incremento de la competitividad organizacional basada en el conocimiento o la generación de perfiles profesionales, agudizada con la generación de la sociedad del conocimiento y la consiguiente globalización económica.

En este tercer caso, con las transformaciones generadas por el desarrollo de la sociedad del conocimiento y la información, la presión adaptativa ha sido mayor que en cualquier época pasada. Manuel Castells (1997) ya señaló cómo el valor productivo de las competencias profesionales aún es más relevante en la nueva coyuntura social, ya que se ha invertido el objeto del desarrollo de la técnica. Si en la sociedad industrial se aplicaba el conocimiento y la información a la necesidad de incrementar la producción, en la sociedad actual surge la necesidad de incrementar la propia información y el conocimiento a través de la tecnología. Las denominadas nuevas tecnologías se extienden al conjunto de las actividades humanas y sociales, ya que afectan al conjunto del sistema de comunicación, y la alfabetización pasa a ser además «alfabetización digital», esto es, a la necesidad dominar nuevas competencias y tecnologías para alcanzar el éxito académico y social.

El caso es que la transformación mundial de los sistemas de comunicación, han transformado a su vez la estructura social y territorial de las redes de comunicación humanas, y al permitirse una interconexión en tiempo real entre agentes económicos, se da paso a la denominada «economía global», donde el sector económico fundamental pasa a radicar en la nueva tecnología, la producción y gestión de la Investigación y Desarrollo (I+D) de nuevos procesos, productos y servicios.

Esta coyuntura social y económica provoca el hecho de que el conocimiento generado por cualquier disciplina científica mantiene un grado de avance mayor que en épocas anteriores, que provoca dificultades para abordar la necesaria adaptación de los contenidos de las enseñanzas, además de la correspondiente actualización de los docentes (De Witte et al., 2001, p. 28). En consecuencia, la acumulación de conocimientos pierde su importancia anterior en los centros de enseñanza, siendo desplazada por una mayor importancia de la competencia para resolver problemas y acometer proyectos, y del empleo de tecnología propia de las disciplinas aplicadas a problemas particulares y colectivos.

El Comité Asesor de Investigación Industrial de la Comisión Europea (IRDAC, 2001, pp. 3-4) señalaba a comienzos de la presente década que «aunque los conocimientos tengan una vida útil media de diez años, el capital intelectual sufrirá una depreciación anual del 7%, ritmo mayor que el de reclutamiento de nuevos graduados, con la correspondiente reducción de eficacia de la mano de obra». Estas previsiones se han mostrado mayores en el caso de las ingenierías, como es el caso de la rama electrónica, donde *los conocimientos se duplican cada dos*

años y medio, lo que lleva a un ingeniero graduado a ejercer, diez años después de concluir los estudios, en un mundo en el que el 80% de los conocimientos se han construido después de licenciarse (De Witte et al., 2001).

En definitiva, podríamos resumir en dos los grandes cambios en el papel ejercido por el sistema educativo, derivados de la irrupción de la sociedad del conocimiento (De Weert, 1999, p. 57):

- En primer lugar, la noción de nueva producción de conocimiento, que se abre desde los espacios restringidos a la institución educativa, a las empresas, laboratorios industriales, centros de investigación, negocios de consultoría y otras entidades (Gibbons et al. 1994). Se habla de trasvase del conocimiento de los centros de creación a los centros de aplicación, afectando también a los trabajadores, que incorporan mayor nivel de conocimientos y habilidades al desempeño laboral.
- El segundo gran cambio gira en torno a la aparición de nuevos enlaces entre productores de conocimiento y sociedad. Si tradicionalmente la producción de conocimiento era patrimonio de una élite, ahora se democratiza la participación social, existiendo un mayor y más extenso acceso social, donde los agentes sociales participan en mayor medida en la definición de problemas y en la aplicación de soluciones, y se comparte masivamente este nuevo conocimiento (Delanty, 1998).

Analizando los detalles de esa *presión sobreadaptativa* sobre el sistema educativo, la sociedad del conocimiento no sólo demanda crecientes niveles de educación formal y no formal, como factor más destacado, sino que también demanda un mayor arco de ocupaciones basadas en el conocimiento en todos los sectores de la economía, incluyendo personal administrativo, técnico, y los denominados *white-collar workers* o empleados de «cuello blanco», que aumentan su peso en general en el mercado de trabajo, fenómeno constatado por Stehr a mediados de la pasada década (1994, p. 9).

Pero el resultado más visible de esa presión social corresponde a la aparición del fenómeno de educación de masas iniciado en el siglo XX. De acuerdo con la definición ya clásica de Trow (1974) se entiende por fenómeno social de «Universidad de Masas» la que recibe como mínimo un 20% de las cohortes en edad de acceder a estudios terciarios, lo que está en estrecha relación con el desarrollo económico y social de los países, pues el mayor poder adquisitivo de extensas

capas de población, resultado del crecimiento económico de las décadas de los cincuenta y sesenta supuso una presión en la demanda de formación superior, hasta ese momento reservada a la formación de una élite social y profesional (Laporte, 1998).

Según datos de UNESCO (2009), en el mundo hay actualmente unos 153 millones de estudiantes matriculados en la enseñanza superior, lo cual supone un aumento del 53% desde el año 2000. Esta cifra es cinco veces superior a la que se registraba hace menos de 40 años. De los 13 millones de estudiantes que había en todo el planeta en 1960, se pasó a 82 millones en 1995, un vertiginoso aumento del 600%, y se superaron los 97 millones en el año 2000. El número de estudiantes en este nivel de enseñanza pasará de 262 millones en 2025.

Según la misma fuente, las tasas de participación de los jóvenes durante la segunda mitad del siglo XX también aumentaron del 12,2% en 1960 al 19% en 2000, lógicamente con incrementos desiguales en función de las distintas regiones del mundo, y en 2007 superó el 26% de la proporción de la cohorte de edad matriculada en la enseñanza superior. No obstante la diferencia por regiones es muy grande: 71% en América del Norte y Europa Occidental, 62% en Europa Central y Oriental, 26% en Asia Oriental y el Pacífico, 23% en los Estados Árabes y 11% en el Asia Meridional y Occidental.

Desde el punto de vista de las teorías del capital humano y las teorías neoliberales, este análisis implicaría la demostración efectiva del principio de que el desarrollo educativo y el desarrollo económico y social discurren paralelos, si bien los resultados de una exitosa carrera académica no necesariamente se corresponden con el éxito laboral y profesional. Es necesario considerar las alternativas analíticas generadas por las teorías credencialistas y del capital social para acercarse al fenómeno del abandono escolar como resultado de la frustración de expectativas en los jóvenes y sus familias.

No obstante, desde que Bell (1973) y Braverman (1975) iniciasen las primeras reflexiones sobre el impacto del desarrollo económico y técnico en las demandas de educación y formación de la fuerza laboral, se ha producido un extenso debate en este ámbito. Aunque existe un cierto consenso entre los científicos sociales sobre el hecho de que los cambios estructurales en el mercado de trabajo y en la sociedad en general están provocando efectos de incremento y pérdida de cualificación, persisten problemas analíticos para definir el significado de las «cualificaciones» y las «habilidades laborales» y cómo medirlas (Kivinen y Ahola, 1999). Además, desde una perspectiva «neoclásica», una gran parte de la teoría y

análisis sobre las relaciones entre educación y trabajo deriva de la economía y se concentra en el funcionamiento de los mercados, y la propia tesis del capital humano fue concebida para un mercado perfecto e ideal, donde la igualdad de oportunidades permitiese el crecimiento humano.

El impacto negativo del credencialismo y la sobreeducación en la retención escolar de los estudiantes

La «sobreeducación» es un elemento analizado frecuentemente por sus implicaciones de desajuste entre oferta educativa y demandas ocupacionales, con una amplia base de trabajadores cuya formación y aptitudes nunca es solicitada de manera completa (Freeman, 1976; Rumberger, 1981, De Weert 1999; Fernández Enguita, 1989).

Han sido numerosos los estudios dirigidos a analizar las consecuencias de la transformación de los sistemas de conocimiento en el fenómeno de la «socialización académica» de los estudiantes, que se ha mantenido respecto al modelo tradicional, si bien la aparición de las redes sociales vinculadas a Internet han conferido una nueva dimensión virtual a muchas comunidades de enseñanza-aprendizaje (Tierney 1997; Boulton-Lewis et al. 2000; Becher 1989; Ylijoki 2000; Trowler y Knight 1999). Ylijoki (2000) analiza cómo los procesos de incorporación de contenidos formativos en el proceso de aprendizaje están marcados por profundos mecanismos de socialización, a través de los cuales los estudiantes integran no sólo una base cognitiva, sino características sociales y culturales propias de cada disciplina académica, normas, valores, modos de interacción, estilos de vida, códigos éticos y pedagógicos, que configuran auténticas «tribus académicas» (Becher, 1989; Clark, 1987).

Estos análisis señalan que los estudiantes y docentes no son sujetos pasivos del proceso de socialización que ejerce la estructura académica, sino agentes activos que despliegan estrategias y acciones de adaptación y competitividad ante el sistema (Teboul et al., 1984, p. 191). En este sentido, resulta esencial dirigir los análisis sobre la problemática del abandono escolar hacia las dificultades que encuentran los individuos para permanecer en el sistema educativo, y cómo sus expectativas condicionan la continuidad de los mismos.

Las expectativas que conducen a los estudiantes a afrontar la supervivencia académica parten fundamentalmente del conjunto de las familias, que son quienes han afrontado los rápidos cambios de la sociedad del conocimiento y la nueva economía global, reaccionando con una mayor demanda de resultados al sistema educativo, lo que ha dado lugar al auge de los modelos de gestión educativa basados en el principio de *accountability* o rendición de cuentas, que se ha reflejado en el desarrollo mundial de sistemas de evaluación institucional y acreditación de las actividades académicas. Paralelamente, una serie de políticas públicas y reformas educativas han pretendido adaptar el sistema educativo a las nuevas necesidades tecnológicas y profesionales, siendo el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior un ejemplo claro de ello, por cuanto aún una profunda reforma del curriculum educativo, que incluye medidas de capacitación en el ámbito de las nuevas tecnologías, tanto en estudiantes como en docentes.

Uno de los interrogantes que deberían responder los teóricos del «credencialismo», que defienden que los empleos más cotizados son monopolizados por un grupo de graduados o profesionales certificados en un determinado nivel de estudios (Collins, 1979), es hasta qué punto los estudios académicos proporcionan efectivamente las competencias requeridas por los puestos de trabajo. Los teóricos credencialistas señalan que los títulos académicos son utilizados por los empleadores como indicadores de que los candidatos a empleos tendrán una mayor productividad, a falta de otra información más profunda (Kivinen y Ahola, 1999). Junto a las tesis del capital humano o cultural, habría que contraponer las tesis del capital social, desarrolladas inicialmente por Bourdieu (1986), según las cuales el conjunto de redes y relaciones sociales que se necesitan para acceder al mercado de trabajo son el factor determinante en el acceso a los mejores puestos laborales y a las posiciones de poder social, independientemente de las características individuales. Bourdieu y Wackant (1992) hablan de *conflicto* simbólico para referirse a la disonancia entre el valor simbólico y el valor de uso de los títulos y credenciales educativas en el mercado de trabajo, donde los titulados y los empleadores representarían los agentes protagonistas del encuentro dialéctico.

Los propios cambios en las condiciones del mercado de trabajo, así como el carácter generalista de muchas titulaciones, que permite desempeñar diversos puestos, habrían llevado a estimar inadecuadamente el alcance del fenómeno de la «sobreeducación» (De Weert, 1999; Van der Velden y Van Smoorenburg, 1997). En un estudio de referencia, Beduwé y Espinasse (1995) analizaron el impacto

del crecimiento de titulados en la estructura ocupacional francesa, atendiendo al grado de dispersión o concentración en perfiles ocupacionales, confirmando las tesis credencialistas y refutando las tesis de la «teoría del capital humano», ya que el incremento de los perfiles graduados se produce entre 1982 y 1990 en todos los rangos de ocupación, y no se concentra en las categorías de ingenieros o trabajadores técnicos como se suponía, lo que se explicaría en función de que el desarrollo tecnológico afectaría por igual a todas las ocupaciones. En el ámbito del Reino Unido, Robinson y Manacorda (1996) llegan a las mismas conclusiones, al comprobar su hipótesis de que las industrias más sometidas a la competitividad internacional y al desarrollo tecnológico habrían incrementado su demanda de graduados, y todos los sectores industriales habrían incrementado por igual la demanda de fuerza laboral más cualificada (Dolton y Vignoles, 1998).

La devaluación de las credenciales educativas también puede responder a una inflación artificial de las expectativas que se generan por un efecto perverso del sistema educativo, reflejando por otro lado un cambio en las expectativas poblacionales (Bourdieu, 1993, pp. 97-98). Kivinen y Rinne (1995) creen que es una falsa creencia de las generaciones adultas la que lleva a aspirar a un nivel de estudios mayor en sus hijos como garantía de progreso social, lo que llevaría a la «sobreeducación», o lo que estos autores denominan infrautilización de los recursos educativos obtenidos. No obstante, algunos estudios apuntan a que existe una satisfacción más alta con el propio empleo en los graduados ocupados (Teichler y Kehm 1995, p. 127).

Influencia del credencialismo y las expectativas sociales en el rendimiento escolar

La interacción entre el sistema educativo y la trayectoria de los estudiantes atiende a las condiciones y desarrollo del proceso de aprendizaje, en el que éstos son los sujetos de la adquisición de formación, contenidos, habilidades y experiencias. Los estudios sociales suelen analizar tres dimensiones de este proceso interactivo:

- Los resultados del proceso, o «salidas del sistema», en términos de tasas de éxito y fracaso en la escolarización. Estos se han orientado principalmente a estimar el número de graduados y su proyección laboral, y no tanto el nivel de aprendizaje individual, sino en medidas indirectas de impacto de la formación.
- Los factores predictores del éxito o fracaso académico, principalmente relativos al origen social de las familias de los estudiantes, y a las características y causas de la integración social y académica en el entorno universitario (Sosa y Barrio, 1998; Mannan, 2001, p. 283).
- El comportamiento de los estudiantes como colectivo, bien atendiendo a las formas de organización estudiantil en asociaciones y sindicatos, bien a las dinámicas de interacción en la estructura universitaria, y sus efectos.

Desde otros campos de la investigación educativa, se han centrado más en el análisis del rendimiento educativo de los alumnos universitarios considerando variables de tipo personal, y material, con un alcance más sociopsicológico y una visión menos sistémica e integradora del conjunto de variables intervinientes (Tejedor et al., 1998).

Uno de los aspectos más preocupantes socialmente relativos al análisis del rendimiento académico es el concerniente al campo específico del fracaso escolar y, por extensión, al fracaso del sistema académico (Latiesa, 1992). Desde la psicología de la educación se ha abordado profusamente el tema, atendiendo principalmente a los sectores educativos primario y secundario (Tyler, 1965; Eysenck y Cookson, 1969; Ovejero, 1988). Un estudio español patrocinado por el CIDE entre 1993 y 1995 consideró específicamente el fracaso de los estudiantes seleccionando un conjunto de variables directamente relacionadas con el rendimiento académico (Pozo y Hernández, 1997).

Este tipo de estudios se ha orientado fundamentalmente al análisis multivariable, con el fin de elaborar modelos explicativos complejos, aunque por lo general relativamente difusos, si tenemos en cuenta que la ponderación de los diversos factores relacionados o causales no acostumbra a señalar direccionalidad directa o predominio de uno sobre los demás. Así, Pozo y Hernández concluyen de su análisis estadístico los siguientes aspectos (2002, pp. 147-148):

- Existe una relación fuerte entre el nivel de motivación del alumno y haber obtenido calificaciones altas en la etapa previa de escolarización, pero no es posible señalar la dirección de la influencia de uno u otro factor.
- La ansiedad ante los exámenes repercute en un peor rendimiento, si bien los autores no profundizan en cuál es la causa y cuál el efecto, dando por hecho esta repercusión.
- A mayor nivel de expectativas de logro del estudiante, mayor será el rendimiento.
- Los buenos hábitos de estudio repercuten positivamente en el rendimiento.
- La satisfacción con el estudio influye positivamente en el rendimiento, en la menor ansiedad y en adecuados comportamientos académicos.

En suma, muestran que el rendimiento académico depende de un estado psicológico positivo de los estudiantes (sensación de autoeficacia), así como de un bagaje formativo óptimo en la escolarización secundaria, si bien como modelo explicativo no deja de ser un poco escueto en su alcance, aunque muestra la complejidad de factores que intervienen en el fracaso o éxito académico.

Otros factores que intervienen en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes son los relativos al origen social de sus familias. Los estudios intergeneracionales en Estados Unidos encuentran que el efecto de un mayor estatus profesional de los padres sobre el futuro estatus profesional de los hijos es directamente proporcional al cambio socioprofesional ascendente, a partir de estudios longitudinales en una perspectiva de 40 años entre 1950 y 1999 (Hout, 1988). Dougherty (1997) señala asimismo que aún existe una importante desigualdad, ya que el origen social condiciona las posibilidades de acceso de amplias capas de población al sistema de educación superior.

En el caso de España, el Informe sobre la Inclusión Social en España elaborado por Caixa Catalunya (Marí-Klose et al., 2009), apunta una «clara correlación» entre el desarrollo económico del territorio o comunidad en la que viven los jóvenes y su nivel educativo, de modo que las regiones más prósperas económicamente presentan porcentajes de éxito escolar más elevados respecto a las menos desarrolladas.

Las claves principales que determinan el logro educativo se encuentran en el perfil educativo de los padres y en los recursos culturales y educativos disponibles en el hogar. De esta forma, el 73% de las personas –con edades

comprendidas entre 25 y 39 años– con padre con un título universitario, también ha finalizado sus estudios universitarios, frente al 20% de aquellos cuyo padre no tiene titulación alguna. Asimismo, la proporción de jóvenes que entre los 18 y 24 años no estudian y no tienen titulación secundaria post-obligatoria, es 5,6 veces mayor en los hogares donde el padre tiene estudios primarios que en los que tiene estudios superiores, y 11,2 veces superior cuando es la madre la que tiene estudios primarios frente a los hogares donde la madre tiene estudios superiores.

En dicho estudio se revela que el papel de las familias también es decisivo para explicar el abandono escolar prematuro, que se muestra 17 puntos más alto cuando los padres tienen solo educación primaria que cuando poseen algún título universitario, e igualmente el rendimiento académico en lectura y matemáticas en Secundaria es 25 puntos mayor en el caso de estudiantes con padres que han realizado a su vez estudios medios y superiores.

En segundo lugar, cabe hacer referencia a los estudios realizados en los Estados Unidos en las últimas décadas sobre el fracaso académico en los grupos sub-representados en la educación formal, principalmente grupos étnicos e inmigrantes, que constatan la desigualdad inherente a esta variable, con mayores tasas de abandono en los grupos minoritarios hispanos, afroamericanos y asiáticos. Además, se han constatado diferencias en el tipo de centro al que se accede y en los niveles académicos a los que llegan cada uno de los grupos sociales referidos (Dougherty, 1997, p. 67).

Por su parte, el Informe de la Inclusión Social 2009 de Caixa Catalunya, al analizar el sexo como potencial determinante del logro educativo, concluye que el mayor problema se da entre los chicos, con tasas de graduación en educación obligatoria 16 puntos más bajas que las de las chicas. Las mayores tasas de graduación femenina que exhiben los informes de la OCDE en las últimas décadas, particularmente en los niveles inferiores del sistema educativo (OCDE, 2008), se repiten en el caso de España, donde la diferencia de tasas de éxito (graduación por la cohorte) entre sexos es de 16 puntos (64% de los hombres y 80% de las mujeres), una diferencia muy elevada, habida cuenta de que las tasas de graduación de las mujeres se sitúan siete puntos por debajo de la media de la UE, mientras que la de los hombres 18 puntos por debajo (Marí-Klose et al., 2009).

Otro factor determinante del abandono es la inmigración de países no europeos, el Informe de la Obra Social Caixa Catalunya utiliza la datos de la «Encuesta de Condiciones de Vida 2007» para señalar que el 15% de los jóvenes de origen extranjero no comunitario de 18 a 24 años no ha obtenido el título de la

educación secundaria obligatoria, duplicando el 7,2% de sus homólogos españoles. La conjugación de unos elevados niveles de pobreza en las familias, junto a las dificultades de inserción cultural configura una mezcla preocupante que se refleja en las estadísticas.

Conclusiones

En la revisión de la literatura, el abandono académico es un indicador asociado especialmente a la situación socioeconómica de los estudiantes y sus familias, y la «escolaridad» supone un erróneo «camino único» para el alumnado de todos los países (UNESCO, 2009), proponiéndose un modelo educativo renovador donde el desarrollo de la educación a lo largo de la vida permita ofrecer nuevas formas de certificación en las que se tengan en cuenta las competencias adquiridas, contribuyendo a la lucha contra el fracaso social y la exclusión social y económica asociada a éste (Delors et al., 1997).

Y aunque en los países industrializados se aprecia un continuo incremento del nivel educativo de la población, lo que facilita la unánime adhesión a las teorías del capital humano desde los ángulos ideológico y político (Murphy, 1993), no obstante para detractores de estas teorías como Kivinen y Ahola (1999) es una falacia que no se corresponde con cambios efectivos en el mercado de trabajo, prefiriendo por ello hablar de «capital-riesgo humano», como podría suceder en el caso español.

En las últimas décadas, España ha seguido la estela de crecimiento del nivel educativo poblacional al prolongar la escolarización obligatoria hasta los 18 años de edad, a la par que se ha incentivado la culminación de los estudios de formación profesional o universitarios mediante la promoción del sistema de becas y ayudas. El resultado ha sido un crecimiento de las tasas de escolaridad, aunque los informes internacionales señalan un importante índice de abandonos y fracaso escolar.

La hipótesis sobre que la razón esencial de la alta tasa de abandono escolar en España puede responder a la percepción social hacia la sobreeducación y la crisis del fenómeno credencialista entre las familias españolas, podría estar respaldada por el Informe publicado por la OCDE en noviembre de 2008 en el que alertaba

sobre el carácter estructural de la crisis de la educación en España, caracterizada por tres elementos (Aunión, 2008):

- Una alta tasa de repeticiones de curso, con un 40% de repetidores entre los alumnos con menos de 15 años, encabezando en este apartado el Informe PISA.
- El bajo rendimiento académico en lectura, matemáticas y ciencias señalado por el mismo Informe PISA.
- El efecto llamada de los sectores productivos con oferta de ocupaciones de baja cualificación, que han motivado un mayor abandono de los jóvenes en busca de la autonomía económica temprana.

Esta hipótesis de la huida del sistema educativo entra en aparente contradicción con las teorías del capital humano para las que detrás de la prolongación de la vida académica está la intención del futuro trabajador de invertir en su formación. Ello es así porque la educación, además de proporcionar conocimientos, habilidades y competencias a los estudiantes, genera un producto más tangible, «el título académico», que pretende certificar el conjunto de tales adquisiciones, y que en el caso de España se habría producido una devaluación social de la importancia económica de la titulación pese a tratarse de un país en el que el desarrollo económico de las últimas tres décadas ha sido uno de los más importantes de Europa, si bien con importantes desequilibrios en la estructura de producción y en la ocupacional.

Aunque las estadísticas internacionales de la OCDE confirman la tendencia de que el aumento de la presencia de graduados en el mercado laboral minimiza el riesgo personal del desempleo o de obtener puestos de trabajo más inestables y peor retribuidos, también es cierto que la obtención de un título no ofrece ninguna garantía laboral (Teichler, 1996; Aamodt y Arnesen, 1995). En el caso español la demanda de mano de obra se ha concentrado en las últimas décadas en sectores de empleo de baja cualificación, lo que habría reforzado la tendencia al abandono escolar en un marco educativo que tiene especiales dificultades para estimular el rendimiento académico.

Haciendo uso de este concepto de capital-riesgo en educación, los individuos, animados por sus familias, permanecen en el sistema educativo en tanto albergan una confianza en que al término de su estancia pueden obtener retribuciones económicas y profesionales mayores que si optan por el abandono.

En nuestra opinión, el mayor desafío de la institución educativa será ajustar la oferta a un espectro cada vez más amplio de expectativas y habilidades individuales del estudiante. Como resultado de la expansión y mayor acceso social y de las proporciones de participación, los estudiantes de hoy son más diversos en su procedencia social, intereses, circunstancias, motivación, y preparación académica personales. Y aunque la capacidad de respuesta de las instituciones ha sido satisfactoria en la mayoría de los países, encontrándose multiplicidad de innovaciones curriculares y una apertura creciente a la posibilidad de elección de estudios en función de las preferencias del estudiante, se carece de una estrategia.

El problema del sistema educativo español en lo que respecta a la retención de los estudiantes, responde en buena medida a los serios desequilibrios de un mercado de trabajo descompensado y de una estructura productiva pendiente de reconversión, con un excesivo peso de sectores como la construcción o los servicios con una baja cualificación laboral asociada, y donde la incorporación de la mujer al mercado de trabajo presenta unas tasas muy bajas en comparación con otros países desarrollados, lo que explicaría consecuentemente su menor tasa de abandono escolar por un «efecto llamada» inferior desde el mercado de trabajo.

Referencias bibliográficas

- AAMODT, P.O. & ARNESEN, C. A. (1995). The relationship between expansion in higher education and the labour market in Norway. *European Journal of Education*, 30, 65-76.
- BECHER, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: intellectual inquiry across the disciplines*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BEDUWE, C. Y ESPINASSE, J. M. (1995). France: politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie. *Sociologie du Travail*, 4, 527-557.
- BELL, D. (1973). *The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Book.

- BOULTON-LEWIS, G. M., MARTON, F., LEWIS D. C. & WILSS, L. A. (2000). Aboriginal and Torres Strait Islander university students' conceptions of formal learning and experiences of informal learning. *Higher Education*, 39, 469-488.
- BOURDIEU, P. (1986). Forms of capital. En J. G. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press
- (1993). *Sociology in Question*. London: Sage.
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- BRAVERMAN, H. (1975). *Labour and Monopoly Capital*. New York: Monthly Press Review.
- BROMFENBRENNER, F. (1973). Equality and Equity. *Annals*, 409, 5-25.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol I. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- CLARK, B. R. (Ed.) (1987). *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton (N. J.): Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- COLLINS, R. (1979). *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- CREMIN, L. A. (1977). *Traditions of American education*. New York: Basic Books.
- DAHRENDORF, R. (1968). *Essays in the Theory of Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- DELANTY, G. (1998). The idea of the university in the global era: from knowledge to an end to the end of knowledge? *Social Epistemology*, 12, 3-27.
- DELORS, J. (Dir.) (1997). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- DOLTON, P. J. & VIGNOLES, A. (1998). «Overeducation problem or not?» En M. HENKEL Y B. LITTLE (Eds.), *Changing Relationships between Higher Education and the State* (pp. 105-124). London: Jessica Kingsley.
- DOUGHERTY, K. J. (1997). Mass higher education: What is its impetus? What is its impact? *Teachers College Record*, 99, 1, 66-74.
- EYSENCK, H. J. Y COOKSON, D. (1969). Personality and Primary School Children. I. Ability and Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 39, 109-122.
- FARRELL, J.P. (1999). Changing conceptions of equality of education. En R. F. ARNOOVE Y C. A. TORRES (Eds.), *Comparative education: the dialectic of global and the local*. Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield Publishers.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en la Sociedad industrial*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FREEMAN, R. B. (1976). *The over-educated American*. New York: Academic Press.
- GIBBONS, M. ET AL. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- GUTIÉRREZ PASCUAL, V. (1998). La Acción Educativa. En A. HERNÁNDEZ SÁNCHEZ (Coord.), *Manual de Sociología* (pp. 179-198). Valladolid: Universidad de Salamanca/Caja Duero.
- HOUT, M. (1988). More universalism, less structural mobility: The American occupational structure in the 1980's. *American Journal of Sociology*, 93, 1358-1400.
- KIVINEN, O. & AHOLA, S. (1999). Higher education as human risk capital. Reflections on changing labour markets. *Higher Education*, 38, 191-208.
- KIVINEN, O. & RINNE, R. (1995). Higher education, mobility and inequality: The Finnish case. *European Journal of Education*, 31, 289-310.
- LATIESA, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MANNAN, M. A. (2001). An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the University of Papua New Guinea. *Higher Education*, 41, 283-298.
- MARÍ-KLOSE, P. (Dir.) (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.
- MURPHY, J. (1993). A degree of waste: The economic benefits of educational expansion. *Oxford Review of Education*, 19, 9-31.
- OECD (2008). *Education at a Glance 2008. OECD Indicators*. París: OECD.
- OVEJERO, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- PALOMAR, A. J. Y PARELLADA, M. (Eds.) (2001). *La formación continua en las Universidades: política e instrumentos*. Madrid: Civitas.
- POZO, C. Y HERNÁNDEZ, J. M. (1997). El fracaso académico en la Universidad: Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva. En APODACA, P. Y LOBATO, C. (Eds.), *Orientación y evaluación para la calidad de las universidades* (pp. 137-252). Barcelona: Laertes.
- RAE, D. W. (1981). *Equalities*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- RUMBERGER, R. W. (1981). *Over-education in the U. S. labor market*. New York: Praeger.

- SOSA, N. M. Y BARRIO, F. A. (1998). Análisis sociológico del colectivo de usuarios de la educación superior en España. Metodología e instrumentación para el estudio del entorno familiar del alumnado de la Universidad de Salamanca. *Papel presentado al VI Congreso Español de Sociología*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- STEHR, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage Publications.
- TEBOUL, B.J.C. (1984). Facing and coping with uncertainty during organizational encounter. *Management Communications Quarterly*, 8, 190-224.
- TEICHLER, U. (1996). Higher Education and Graduate Employment in Europe. *Werkstattberichte*, 52. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Universität Gesamthochschule Kassel.
- TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- TIERNEY, W. (1997). Organizational socialization in higher education. *Journal of Higher Education*, 68, 1-16.
- TROW, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. En OCDE, *Policies for Higher Education. Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*. Paris 26th-29th June 1973 (pp. 51-101). París: OECD.
- TROWLER, P. R. & KNIGHT, P. (1999). Organizational socialization and induction in universities: Reconceptualizing theory and practice. *Higher Education*, 37, 177-195.
- TYLER, L. E. (1965). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Marova.
- VELDEN, R.K.W. VAN DER & VAN SMOORENBURG, M.S.M. (1997). *The Measurement of Overeducation and Undereducation: Self-report Versus Job-analyst Method*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University.
- WEERT E., DE (1999). Contours of the emergent knowledge society: Theoretical debate and implications for higher education research. *Higher Education*, 38, 49-69.
- WITTE, K. DE, DILLEMANS, R. & DEKETALAERE, K. (2001). El papel de la Universidad en un mundo en formación permanente. En A. J. PALOMAR, Y M. PARELLADA, (Eds.), *La formación continua en las Universidades: política e instrumentos* (pp. 21-32). Madrid: Civitas.

YLJOKI O-E. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying. A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39, 339-362.

Fuentes electrónicas

AUNIÓN, J. A. (2008). El abandono escolar lastra la economía española. La OCDE alerta del fracaso y el abuso de la repetición de curso. *El País. Edición impresa*. Recuperado el 21 de noviembre de 2008, http://www.elpais.com/articulo/sociedad/abandono/escolar/lastra/economia/espanola/elpepisoc/20081121elpepisoc_2/Tes.

GARCÍA, I. (2005). Casi la mitad de los universitarios españoles abandona la carrera. *El Mundo Universidad.com*, 461. Recuperado el 12 de enero de 2005. <http://www.elmundo.es/universidad/2005/01/12/campus/1105535045.html>

UNESCO (2009). *Enseñanza superior*. Recuperado el 7 de Julio de 2009, de http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=46047&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Dirección de contacto: Raquel Poy Castro. Universidad de León. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus Vegazana, s/n. 24071 León, España. E-mail: rpoyc@unileon.es