

ARTÍCULO ORIGINAL

El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes¹

Aina Tarabini
Aina.tarabini@uab.cat

Marta Curran
Marta.curran@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN. El abandono escolar prematuro es uno de los principales retos contemporáneos con que se enfrentan los países europeos en general y España en particular. El objetivo del artículo es adentrarse en la comprensión de este fenómeno a partir de un análisis cualitativo de las decisiones, prácticas y estrategias educativas de jóvenes que han abandonado los estudios recientemente. En particular, analizamos el efecto de la clase social sobre las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes y la influencia de estas variables para abandonar los estudios. Primeramente se presenta una revisión del debate entre las teorías de la reproducción y de la elección racional y explicitando la posición de las autoras en el mismo. El resultado global del análisis, pone de manifiesto que las decisiones educativas de los jóvenes van más allá de los cálculos racionales y que es fundamental atender a los aspectos no intencionales ni instrumentales que se esconden bajo las mismas.

PALABRAS CLAVE. Abandono Escolar, *Habitus*, Elección, Decisiones Educativas, Expectativas, Clase Social

The effect of social class on educational decisions: an analysis of young people's educational opportunities, believes and desires

ABSTRACT. ESL represents one of the most challenges that great part of the European countries and especially Spain are facing. The main objective of this paper is to analyze this phenomenon from a qualitative perspective of the educational decisions, strategies and practices made by young people who have recently dropped out school. In particular, we analyze the effect of the social class on the educational opportunities, desires and believe of young people and the influence of these categories on the decisions of dropping out school. The paper begins by presenting a review of the debate between the theory of cultural reproduction and the rational choice theory with a brief explanation of the rational defended by the authors on this debate. The overall conclusions show that educational decisions made by young people go beyond rational reasoning and that it is necessary to analyze unintended and non instrumental aspects hidden under these decisions.

KEY WORDS. Early School Leaving, *Habitus*, Choice, Educational Decisions, Expectations, Social Class

Fecha de recepción 15/05/2014 · Fecha de aceptación
19/01/2015
Dirección de contacto:
Aitana Tarabini-Castellani Clemente

Departamento de Sociología
Universidad Autònoma de Barcelona
Edificio B. Campus Bellaterra
08193 Bellaterra (BARCELONA)

1. INTRODUCCIÓN

Reducir el abandono escolar es uno de los principales retos con los que se enfrentan los países europeos en general y España en particular². Los elevados niveles de abandono antes o justo después de obtener el graduado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no sólo dificultan la integración sociolaboral de aquellos que lo sufren, sino que sobre todo disminuyen el nivel de productividad y competitividad nacional, menguan los niveles de equidad y ponen en riesgo los niveles de cohesión social. Profundizar en el análisis de este fenómeno, por tanto, es de vital importancia cuando están en juego aspectos tan importantes como la competitividad, la cohesión social y el progreso económico, social y cultural del país. Es más, tal como señala el informe de la prestigiosa NESSE (*Network of Experts in Social Sciences of Education and Training*), “a pesar de la gran cantidad de tiempo y dinero que se ha invertido durante décadas en intentar solucionar el abandono escolar prematuro, todavía no se ha reconocido de forma suficientemente seria la importancia del problema, ni se le ha dado una respuesta efectiva” (NESSE, 2009:4).

Las investigaciones precedentes sobre fracaso y abandono escolar prematuro en España se han ocupado – entre otras cuestiones– de identificar con detalle los factores que se esconden bajo el abandono. Entre ellos el origen sociocultural de los estudiantes se presenta como una variable clave para entender su mayor o menor riesgo de abandono escolar. Es por ello que autores como Fernández Enguita et al. (2010) no dudan en señalar que “el atributo con más peso en el proceso de salida del sistema educativo es la clase social del alumno” (p.71). Tal como señalan Shavit y Blossfeld (1993) la probabilidad de acceso a la educación

superior es seis veces superior para los hijos de las clases medias que para los hijos de las clases trabajadoras.

En este contexto, el objetivo del artículo es adentrarse en el efecto de la clase social sobre las decisiones educativas de los jóvenes. En concreto, analizamos las motivaciones, estrategias y prácticas educativas de jóvenes que han abandonado recientemente los estudios y exploramos cómo su origen de clase repercute en dichas variables. Con este objetivo, el texto se estructura en cuatro apartados. El primero presenta de forma breve el debate entre dos teorías clásicas de la desigualdad educativa: la teoría de la Reproducción y la teoría de la Elección Racional y explica la posición de las autoras en este debate. El segundo apartado presenta la metodología del estudio realizado así como el modelo utilizado para el análisis de las entrevistas. En el tercer apartado se presentan los resultados de la investigación, analizando los efectos de tres grandes variables – oportunidades, creencias y deseos– sobre el abandono escolar. En el cuarto apartado, reflexionamos, a modo de conclusión, sobre el conjunto del trabajo realizado.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ENTRE LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN Y LA ELECCIÓN RACIONAL

Desde mitad del siglo pasado existe un amplio corpus teórico que viene discutiendo cuáles son los factores clave para dar cuenta de la desigualdad educativa. Dos son las corrientes teóricas que han cobrado más relevancia en esta discusión académica: las teorías de la reproducción y las teorías de la elección racional (Bourdieu y Passeron, 1977; Boudon, 1983).

La *teoría de la Reproducción* de Pierre Bourdieu parte del supuesto de que la clase social era una variable clave para entender el acceso, proceso y resultados educativos. La escuela, lejos de ser una institución neutral, se concibe como una institución clave para la reproducción de las posiciones de clase dentro de una estructura social desigual. A través de la transmisión de la cultura de las clases medias y altas como única cultura legítima, la escuela ejerce su violencia simbólica sobre el resto de clases sociales, enmascarando las relaciones de dominación e imponiendo la arbitrariedad cultural como legítima y universal (Bourdieu y Passeron, 1977). La forma en que se desarrolla la transmisión cultural, por tanto, explica que determinados grupos tengan “garantizado” el éxito o el fracaso en su paso por el sistema de enseñanza (Bonal, 1998: 76).

Desde este punto de vista, la escuela es un espacio de lucha entre grupos sociales que proporciona estatus, poder y diferenciación social. Un campo donde se desarrolla la pugna por la diferenciación social a través de la adquisición de un conjunto de hábitos certificados que posiciona a quien los obtiene, en una situación de privilegio. Un campo, en definitiva, donde se ponen en juego los capitales (económico, social, cultural y simbólico) que poseen los diferentes grupos sociales con el fin de reproducir y/o mejorar sus posiciones en la estructura social. Es más, según Bourdieu, el capital clave para explicar la posición y reproducción de clase en y a través de la escuela es precisamente el capital cultural. Así pues, los obstáculos con los que se encuentran los alumnos de clase trabajadora son producidos, en mayor medida, por cuestiones de tipo cultural que por restricciones puramente económicas (Bourdieu y Passeron, 1977).

Asimismo, Bourdieu atribuyó una importancia central a los efectos de la clase social sobre los esquemas de percepción, pensamiento y acción de los individuos. Con el concepto de *habitus* pretendía reflejar la forma a través de la cual las estructuras sociales se reflejan en la subjetividad de los actores, generando determinadas disposiciones – en este caso– en el campo escolar. El *habitus*, por tanto, permite explicar las similitudes en las prácticas y formas de pensamiento de los individuos que pertenecen a la misma clase social. Asimismo, es lo que explica por qué los alumnos de clase media presentan –en términos agregados– unas actitudes y pautas de comportamiento más próximas a lo que espera y demanda la institución escolar. En cualquier caso es importante señalar que el *habitus* está localizado en contextos sociales y escolares específicos y se articula con otras variables estructurales tales como el género o la etnia de los estudiantes (Reay, 1998, 2001). Así, si bien el foco del presente análisis se centra en el *habitus* de clase no hay que olvidar que éste también genera diferencias que se explican precisamente por su articulación con otras variables.

La teoría de Bourdieu ha sido ampliamente criticada (Boudon, 1983; Elster, 1989) por el hecho de restringir la consciencia del individuo a los constreñimientos estructurales, limitando así su capacidad de acción. El determinismo y mecanicismo de la teoría de la reproducción no permite explicar las trayectorias no esperadas en el campo educativo ni tiene en consideración de la existencia de contradicciones en los procesos de reproducción socioeducativa.

La *teoría de la Elección Racional* es una de las más críticas con los supuestos de Bourdieu (Boudon, 1983; Breen y Golthorpe, 1997; Van de Werfhorst y Hofstede, 2007; Golthorpe,

2010). De hecho, sus teóricos parten de una perspectiva radicalmente diferente para analizar las desigualdades educativas, entendiéndolas como el resultado de los análisis de costes y beneficios que hacen los individuos situados en diferentes puntos de la estructura social. Raymond Boudon (1983), en particular, distingue entre los efectos primarios y secundarios de desigualdad educativa y afirma que la teoría de Bourdieu omite completamente los segundos. Los efectos primarios hacen referencia al impacto que provocan las desigualdades sociales en las distintas habilidades académicas de los jóvenes, siendo más notable en los niveles educativos más bajos. Los efectos secundarios, en cambio, se refieren al efecto del origen social sobre la percepción de costes (descenso social, exclusión, desclasamiento, etc.) y beneficios (movilidad social, distinción social, etc.) asociados a la continuidad o abandono de los estudios. De este modo, la desigualdad de resultados y trayectorias educativas de los jóvenes de diferentes estratos sociales se explica por sus diferentes cálculos racionales en relación a dichos costes y beneficios. Es más, según esta perspectiva, el origen social va perdiendo fuerza a medida que el individuo alcanza mayores niveles educativos, precisamente porque a medida que los individuos avanzan en la estructura educativa se va neutralizando el impacto de los efectos primarios de la desigualdad (Shavit y Blossfeld, 1993).

Los autores que han dado continuidad a las teorías de Boudon (Breen y Goldthorpe, 1997; Breen y Jonsson, 2005; Ericsson, Goldthorpe et al., 2005) han pretendido demostrar que las expectativas y motivaciones educativas de los jóvenes no dependen exclusivamente de sus resultados académicos ni de los mecanismos causales que operan sobre éstos (tales

como el capital cultural) sino, sobre todo, de las diferentes percepciones sobre la estructura social en función de la clase social y de la posible movilidad social de la que éstos disponen. Es más, argumentan que los individuos independientemente del estatus socioeconómico del que provengan, tienen un mismo objetivo: evitar la movilidad social descendiente (*demotion*). En cualquier caso hay que tener en cuenta que los jóvenes de clase media tienen más riesgo de bajar de estatus por lo que su coste de oportunidad de dejar los estudios es más alto. Por otro lado, disponen de más recursos de diferente tipo (económico, social, cultural, etc.) hecho que reduce la presión de la inversión educativa y da lugar a una mayor apuesta por la continuidad en los estudios. Por el contrario, las clases bajas no pueden descender de clase con lo que no corren ese riesgo y, en consecuencia, se subestima el beneficio de la inversión educativa (Martínez García, 2011).

Ambas teorías han sido históricamente opuestas: una por poner el foco en lo estructural y otra por ubicarlo en la acción racional individual. Desde nuestro punto de vista, no obstante, es posible conjugar algunas aportaciones claves de ambas. Por una parte, creemos que es fundamental atender a las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes analizando cuáles son los mecanismos causales que se esconden bajo las acciones educativas de los individuos. De este modo, damos un peso central al análisis de los efectos secundarios de la desigualdad. Por otra parte, sin embargo, partimos de la hipótesis de que el origen social tiene un peso fundamental en la configuración de dichas decisiones, y que es un elemento central para entender los itinerarios educativos que “escogen” los jóvenes de diferentes

clases sociales. Tal como afirma Gambetta (1987) los factores relacionados con el origen social pueden afectar a la estructura de preferencias mediante la alteración de los valores inherentes a una determinada opción. De este modo, si bien consideramos que es fundamental distinguir entre efectos primarios y efectos secundarios de la desigualdad, también consideramos que los efectos secundarios no son fruto exclusivo del cálculo racional, sino que se asocian con factores de tipo estructural, tal como la clase social. La “elección” de determinadas opciones educativas no se explica exclusivamente por la utilidad ni por la búsqueda de ventajas de posición en la estructura social; ni siquiera se vincula necesariamente a cuestiones de índole instrumental (Ball, 2003).

Es más, si bien el foco teórico y analítico del artículo se centra en la variable clase social, el análisis de las decisiones educativas de los jóvenes debe entenderse desde una perspectiva multidimensional. Es decir, junto a los elementos de tipo estructural y “racional” que tomamos en consideración en este artículo deben contemplarse otros tres elementos: los de índole institucional, los de índole *relacional* y los de índole expresiva. Los primeros hacen referencia fundamentalmente al rol que juegan los centros educativos, tanto a nivel organizativo como pedagógico en la configuración de las decisiones educativas de los jóvenes (Reay, David y Ball, 2001); los segundos se vinculan con el rol de los otros significativos en la explicación de dichas decisiones (Hedström, 2005); los terceros hacen referencia fundamentalmente a las experiencias y vivencias escolares de los estudiantes (Dubet y Martucelli, 1998) que, a su vez, y tal como señala Reay (1998) están fuertemente cargadas

por cuestiones de tipo emocional. Dado el objeto de estudio del artículo así como el espacio disponible estas cuestiones no se abordarán en el análisis.

3. METODOLOGÍA

El objetivo del artículo, tal como se ha apuntado anteriormente, es analizar las motivaciones, estrategias y expectativas educativas de jóvenes que han abandonado recientemente los estudios, explorando cómo su origen de clase repercute en dichas variables. Para ello, el estudio se basa en una metodología cualitativa que sea capaz de adentrarse en las motivaciones, explicaciones y lógicas subyacentes que se esconden bajo las decisiones de los actores. Como bien sabemos, los sujetos actúan en función de cómo perciben el mundo y no exclusivamente en función de cómo se presenta su realidad objetiva (aunque ambas cosas estén obviamente relacionadas). Es por ello, que la metodología cualitativa es la más adecuada para adentrarse en el mapa de significados desde el cual los sujetos entienden y perciben el mundo (Murillo y Mena, 2006) y, en particular y por lo que a nuestro objeto de estudio se refiere, para adentrarse en sus percepciones sobre el papel de la educación en la vida de los jóvenes, la utilidad del Instituto tanto en términos expresivos como instrumentales o la importancia de las credenciales educativas para el futuro, entre otras cuestiones.

La principal técnica de recogida de información para desarrollar el estudio han sido las entrevistas en profundidad a jóvenes que han abandonado recientemente los estudios y que no disponen del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En concreto se han realizado 15 entrevistas a jóvenes de 17 a 20 años que han

abandonado la ESO y que en la actualidad están cursando un Programa de Calificación Profesional Inicial (PCPI) o algún tipo de formación profesionalizadora (en general cursos y talleres de tres o cuatro meses de orientación y especialización laboral) para adquirir competencias básicas y profesionales (nivel 1) que les permitan una mejor inserción en el mercado laboral. Asimismo, se incluye en la muestra el caso de una chica que a pesar de estar actualmente estudiando en la Universidad, ha pasado por una historia de abandono escolar prematuro y de posterior reenganche a la formación. Finalmente, es importante señalar que todos los jóvenes entrevistados son de clase trabajadora y pertenecen a contextos sociales desfavorecidos –con mayor o menor intensidad–³.

El análisis de las entrevistas se orienta a captar cómo repercute la clase social en las visiones, actitudes y percepciones de los jóvenes frente a la educación y en su consecuente decisión de abandonar los estudios. ¿Abandonan los estudios por un cálculo racional de costes o beneficios, tal como propone la teoría de la elección racional? ¿Es el *habitus* de clase lo que explica sus actitudes, disposiciones y estrategias educativas? ¿Hasta qué punto y de qué manera las condiciones estructurales condicionan las creencias y las expectativas educativas de los individuos? Nuestra hipótesis de partida, tal como hemos señalado anteriormente, es que las creencias y deseos de los individuos no son independientes de sus oportunidades sociales y que, por tanto, los valores, percepciones y estrategias educativas varían en función de la clase social de origen –si bien no de forma mecánica ni lineal–. Consecuentemente, entendemos que la lógica de la elección racional por sí sola no es capaz de explicar los procesos que conducen al abandono

escolar.

En el apartado siguiente expondremos con detalle los resultados del análisis realizado. Dicho análisis se basa en una aplicación de los tres conceptos centrales de la *DBO Theory* (*Desires, Believes and Opportunities*, en sus siglas en inglés) propuesta por Hedström. Es decir, pretendemos estudiar el efecto de la clase social en las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes entrevistados y la influencia de estas tres variables sobre su decisión de abandonar los estudios.

A continuación (Tabla 1) se presenta el modelo de análisis a partir del cual se ha hecho operativa la *DBO Theory* y se ha llevado a cabo el análisis de las entrevistas.

4.RESULTADOS: OPORTUNIDADES, CREENCIAS Y DESEOS FRENTE AL ABANDONO ESCOLAR

4.1. Oportunidades, capital instructivo y soporte afectivo familiar

El análisis que hemos llevado a cabo desde el punto de vista de las oportunidades se centra en la dimensión familiar⁴. La familia, como sabemos, es un agente de socialización clave que juega un rol central en la transmisión de normas y valores a sus miembros (Collet et al., 2014). La familia, además, adscribe a los hijos en una determinada posición social, es el núcleo para satisfacer las necesidades materiales y de crianza y la base fundamental del soporte afectivo y emocional durante la infancia y la adolescencia. Es por ello que se convierte en un ámbito de análisis fundamental para entender las oportunidades educativas de los y las jóvenes. De hecho, numerosos estudios

en este campo (NESSE, 2009; Subirats y Alegre, 2010) identifican el origen sociocultural familiar como uno de los factores clave para explicar el riesgo de abandono escolar prematuro. En particular apuntan al capital instructivo

familiar como uno de los factores más influyentes para explicar los patrones de finalización y acreditación de la educación secundaria obligatoria y post-obligatoria.

| Concepto | Variable | Indicador |
|--------------------------------|-------------------------------|--|
| Oportunidades Familiares | Capital Instructivo | Nivel de estudios de los miembros de la familia |
| | | Expectativas educativas de la familia hacia el hijo/a |
| | | Control de la trayectoria educativa |
| | Otros significativos | Personas/modelos de referencia dentro de la familia |
| | | Relaciones afectivas familiares |
| Mecanismos de control familiar | | |
| Creencias | Los estudios | Utilidad atribuida al estudio |
| | | Nivel educativo mínimo para encontrar trabajo |
| | | Percepción trabajo manual e intelectual |
| | El Instituto | Utilidad del Instituto |
| | | Valor instrumental y expresivo del Instituto |
| | | Críticas hacia Instituto |
| | | Diferencias y similitudes Instituto-PCPI |
| | Actitud escolar | Descripción de la actitud escolar |
| | | Causas atribuidas a la actitud escolar |
| | | Rol atribuido al profesorado en las decisiones y trayectoria educativa |
| Deseos | Sobre estudios | Expectativas educativas a corto, medio, largo plazo |
| | Sobre trabajo | Expectativas laborales a corto, medio, largo plazo |
| | Expectativas vitales globales | Expectativas de posición social |

Tabla 1. Modelo de análisis. Elaboración propia

Nuestro análisis toma el capital instructivo familiar como una variable clave para estudiar las oportunidades familiares de los jóvenes y, en particular, explora cómo éste repercute en cuestiones tales como la capacidad de controlar y/o revertir la trayectoria educativa de los hijos, las expectativas educativas transmitidas a los hijos o el valor atribuido al trabajo intelectual en relación con el trabajo manual. Los resultados del análisis muestran que ésta es una variable crucial para entender no sólo las decisiones de los jóvenes de continuar o no los estudios sino también los procesos previos que conducen a esta decisión. De hecho, todas las familias de los jóvenes entrevistados se caracterizan por tener un bajo capital

instructivo. Sus padres y madres no tienen estudios o disponen como máximo del nivel básico y, en la mayoría de casos, los hermanos mayores han pasado por una historia de fracaso y abandono escolar. Veámoslo:

Mis padres siempre me han apoyado con el tema de los estudios (...) Pero para ellos si tienes una determinada edad pues ya no toca estudiar. (...) Ellos ven que a partir de una edad, si ya tienes trabajo, todo esto [estudiar] ya no toca, que para eso [estudiar] ya hay una edad, hay una edad para cada cosa. (...)
(Elvira, 26 años).

Mi padre le dijo [al hermano pequeño del entrevistado]: “¿tú qué quieres? ¿Seguir estudiando o no? No voy a estar perdiendo el tiempo, comprándote comida, tu madre despertándose para preparar el bocadillo para el cole... pa que tú vayas el cole a hacer nada... Pa eso te quedas aquí en casa y le ayudas a tu madre con los deberes de casa y eso” (Pedro, 19 años).

En la primera cita se observa claramente el efecto del capital instructivo familiar sobre las expectativas educativas hacia los hijos y sobre la presión que ejercen los padres para que los hijos sigan o no estudiando. En el caso de Elvira los padres siempre la han apoyado con los estudios, pero para ellos (que no disponen de estudios) el hecho de que su hija terminara la ESO ya era todo un éxito. Si seguía más allá, la apoyarían pero si decidía empezar a trabajar también, ya que ya había cumplido sus expectativas educativas. Como es sabido, las expectativas educativas de los padres hacia los hijos están en relación con el nivel de estudios de los primeros (Laureau, 2002; Gazeley 2010) con lo cual a mayor nivel de estudios familiar, mayores expectativas educativas hacia los hijos.

En la segunda cita se observa el efecto del capital instructivo sobre la capacidad de control de la trayectoria educativa de los hijos. La familia de Pedro tiene claro que los estudios son la base del futuro. De hecho, migraron de Colombia en busca de una vida mejor y los estudios ocupan un lugar central en esta perspectiva. Sin embargo, la falta de estudios de los padres, unido a la falta de conocimiento del sistema educativo español y a la falta de tiempo que pueden pasar con sus hijos debido a las largas jornadas laborales que

realizan, hace que en la práctica no se pueda controlar la trayectoria de sus hijos. El hijo mayor abandonó los estudios hace años, el hijo mediano (Pedro) ha hecho lo mismo y el hijo menor (actualmente en segundo de ESO) está siguiendo el mismo camino. Es más, para los padres, seguir en el Instituto sin conseguir buenos resultados es una pérdida de tiempo y, por tanto, es mejor dejar los estudios y empezar a trabajar. Estudiar supone un importante coste directo y coste de oportunidad para la familia, con lo cual, si no se observan resultados no tiene sentido mantener la inversión.

Podemos afirmar, pues, que los elementos estructurales derivados de las condiciones de vida de las familias tienen una influencia crucial para explicar el abandono escolar de los jóvenes que provienen de contextos desfavorecidos –como mínimo en los niveles educativos obligatorios–. Sus resultados educativos, sus disposiciones en la escuela, su forma de percibir el valor de la educación –como se verá a continuación– están claramente mediados por su origen familiar y, por tanto, la decisión de abandonar los estudios va más allá de una cuestión racional. Es decir, no se trata tanto de que los jóvenes y sus familias valoren las opciones disponibles y escojan la más beneficiosa en función de sus posibilidades y perspectivas, sino que a menudo no hay opciones ni alternativas o aunque existan objetivamente no forman parte de sus imaginarios (*¿La universidad? No, que va, nunca me lo he planteado, pa qué... eso es pa los que les gusta estudiar, pa los que tienen más dinero, no sé, pa otra gente. Natalia, 17 años*). No se trata de que *se crea*, de que *se piense* racionalmente que el Instituto no es la mejor opción, sino que a menudo *se siente* que no es su lugar, que están como peces fuera del agua.

Junto con el capital instructivo, nuestro análisis introduce otra variable que consideramos crucial para entender las oportunidades educativas que se desprenden desde el punto de vista familiar: el soporte afectivo y la importancia de los otros significativos. Como hemos señalado en una investigación previa (Bonal y Tarabini, 2010), los referentes afectivos familiares constituyen un elemento central para posibilitar las condiciones de educabilidad de los jóvenes. No se puede olvidar que en el ámbito familiar se establecen los primeros y más fuertes lazos afectivos que configuran la autoestima y seguridad de niños y jóvenes y, por tanto, la ausencia de estos lazos repercute claramente sobre las disposiciones educativas de los jóvenes, sobre sus procesos educativos, sobre sus creencias y, en última instancia, sobre su decisión de abandonar los estudios. Cuando no hay soportes, cuando uno se siente o está completamente sólo, sin apoyos, sin estima, sin seguimiento ni acompañamiento es muy difícil que tenga éxito escolar⁵. Los relatos que siguen son altamente ilustrativos:

Yo he visto cosas de que mi madre le daba más cariño a mi hermana que a mí. Porque eso de llegar a casa y ‘¿cómo te ha ido el cole?’, ‘un besito’, a mí no me lo ha hecho, un abrazo, a mí nunca me lo ha hecho y a mi hermana sí (...) Si no quería dos hijas, pos haber tenía una, y no tener dos y que a una la abandone, porque no lo veo bien (Aroa, 18 años).

Yo lo que pienso es que las madres tienen que estar cerca, tienen que preguntar a sus hijos, pedirles cómo les va el cole, ir a hablar con los profes si hay algún problema, pero mi madre no, ella no,

nunca me ha pedido nada, nunca me ha ayudado (Aroa, 18 años).

Los relatos de Aroa muestran claramente la importancia de los referentes –y en este caso, de la falta de referentes– en la trayectoria educativa de los jóvenes. De hecho, durante toda la entrevista Aroa prácticamente no habló de aspectos propiamente educativos, aunque se le preguntaran directamente; cualquier pregunta la llevaba a hablar de su madre, de la sensación de injusticia y de abandono que padece cotidianamente. Y esta sensación se refleja en todas sus prácticas, en todos sus valores, en todas sus disposiciones educativas. Esta cuestión, por tanto, nos lleva a cuestionar la centralidad del cálculo racional en las decisiones educativas de los jóvenes. En el caso concreto que estamos tratando, no se abandonan los estudios como acción intencional y racional, sino como resultado “natural” de un proceso educativo marcado por el distanciamiento, por la falta de sentido, por el abandono:

P. ¿Por qué decidiste no terminar la ESO? R. En verdad no lo sé (...) [Estudiar] no me gustaba pero tampoco me dejaba de gustar (...) Era de las que se marginaban. Me ponía al final, sola (...). Mmm, no sé, lo dejé (Aroa, 18 años).

4.2. Creencias: los estudios, el Instituto y la actitud

Para analizar las creencias educativas de los jóvenes entrevistados nos centraremos en tres grandes variables: el papel de la educación y los estudios, la utilidad atribuida al Instituto y la auto-percepción sobre sus actitudes, capacidades y habilidades educativas. La hipótesis de partida es que la

percepción que tienen los jóvenes de estas tres variables no es independiente de su clase social de origen y que, por tanto, se vinculan con cuestiones de *habitus*. Sin duda, ya señalamos en el apartado 2 que los elementos institucionales, y en particular, los aspectos pedagógicos y organizativos de los centros educativos donde están escolarizados los jóvenes, tienen un papel fundamental para explicar sus decisiones educativas. Tal como hemos analizado en otras publicaciones (Tarabini y Curran, 2014a, 2014b), el “*habitus* institucional” puede explicar por qué el *habitus* familiar de los jóvenes de una misma clase social no siempre se traduce en las mismas disposiciones y decisiones educativas. Sin embargo, el objetivo del presente análisis se centra en identificar aquello que genera en común el *habitus* de clase y no sus variaciones, debido –entre otras cuestiones– a las mediaciones institucionales. Veamos, pues, si las similares condiciones sociales de los jóvenes entrevistados se traducen en esquemas similares de pensar y sentir; en creencias similares sobre las tres grandes variables señaladas: los estudios, el Instituto y la actitud.

Por lo que respecta a las creencias sobre el papel de la educación y los estudios, todos los jóvenes entrevistados son conscientes de que la educación es fundamental para conseguir un futuro mejor. Es más, reconocen que la importancia de la educación ha ido creciendo gradualmente (en la época de sus padres no era tan necesario tener un título) y perciben los efectos de la crisis económica sobre la necesidad de tener estudios. La ESO se ha convertido, según reconocen todos, en el nivel educativo mínimo necesario para conseguir trabajo.

Hombre, hoy en día la verdad es que es muy importante tener la ESO. No

sé, en cualquier trabajo que vas te piden la ESO, de cajero o lo que sea (...) Tú ves como están afuera las cosas y ves cuantos millones de gente no tienen trabajo, y gente que tiene carrera y máster y cosas de esas y no encuentran trabajo. Yo he visto en la tele gente en Inglaterra que tienen carreras y están trabajando de camareros o así. Y claro, te pones a pensar y dices “tú que no tienes nada, ¿Qué vas a hacer?” Vas a encontrar lo que pilles, nada (Pedro, 19 años).

Podríamos sostener que esta creencia no es específica de su posición de clase, sino probablemente compartida con jóvenes de otros estratos sociales⁶. Sin embargo, y más allá de esta valoración general sobre la importancia de los estudios, hay dos elementos que sí aparecen como específicos de la posición social de los jóvenes entrevistados: en primer lugar, se trata de su creencia del nivel educativo mínimo para encontrar trabajo, que en todos los casos se sitúa en la ESO o como máximo en estudios secundarios post-obligatorios y, en particular, en la Formación Profesional. La Universidad no forma parte de modo alguno de sus creencias ni imaginarios. Esta cuestión está asociada con su posición de clase y con el bajo capital instructivo familiar al que hemos hecho referencia en el apartado anterior.

En segundo lugar, se trata de su crítica a lo que perciben como una sobre-valoración de la credencial educativa como criterio prioritario para conseguir trabajo. Para la mayoría de los jóvenes entrevistados, los estudios y las credenciales son importantes pero no por ello debería negarse la importancia de la experiencia como vía de acceso al mercado laboral:

Ahora pa trabajar, lo que interesa, lo más importante, son los estudios, porque si tienes más estudios te cogerán antes que a uno que no tenga, pero a la misma vez uno que tenga estudios no quiere decir que tenga más experiencia. Eso me lo dijo mi padre. Y claro cogí y le dije, también es verdad, eh? Y me dijo: “yo por ejemplo tengo mucha experiencia pero en cambio otra persona puede tener tantos estudios, tantas historias y que tenga sólo dos o tres de experiencia en comparación conmigo” (Milagros, 17 años).

Así, como se deriva de la cita anterior, la creciente necesidad de títulos se percibe como un credencialismo absurdo que no permite discernir entre aquellos que sabrán hacer el trabajo y aquellos que no. Y estas creencias se explican de nuevo por el marco de referencia socioeconómico y cultural en el que se mueven cotidianamente dichos jóvenes: la mayoría de sus familias tienen trabajos que no requieren calificación, conocen numerosos casos de gente que está en el paro a pesar de disponer de credencial y ellos mismos disponen de más experiencia que de titulación.

De hecho, los universos simbólicos en que se mueven estos jóvenes les hacen pensar en nichos laborales vinculados con trabajos manuales para los cuales los contenidos académicos que estudian en la ESO se perciben como no necesarios o carentes de sentido:

Mi padre es carpintero y yo soy mucho de trabajar con las manos. Me imagino como él, sí (Alberto, 19 años).

No sé, las manualidades siempre se me han dado muy bien. Siempre había pensado en trabajar de algo así (Elvira, 26 años).

La carpintería, la electricidad, todo eso es lo que me gusta. Ser mecánico me gustaría también (Simón, 17 años).

Y aquí aparece la segunda variable de análisis: el valor atribuido al Instituto, tanto en términos instrumentales como expresivos. En este sentido, la mayoría de jóvenes entrevistados se muestran altamente críticos con los institutos, criticando los contenidos, la metodología y la utilidad general de una institución que se percibe como obsoleta y carente de sentido. Así, afirman que el Instituto es una pérdida de tiempo, donde se aprende poco o nada y donde el aburrimiento y la desmotivación son la base del día a día:

Mal, me aburría mucho, no me gustaba sinceramente, me aburría (...) la verdad es que pensaba: “¿Si no vale pa na pa qué voy a ir?” (Isaac, 17 años).

No es que no tenga ganas de estudiar es que no tengo ganas de estar sentado en una silla escribiendo siempre lo mismo. Y que no aprendo nada, ¿sabes? He estado 3 años en el Instituto y ¿qué he aprendido? No he aprendido nada (Simón, 17 años).

De nuevo, esta sensación de no aprender nada en el Instituto no se puede desvincular de sus universos simbólicos en términos laborales y tampoco de su percepción sobre el trabajo manual y el trabajo intelectual. En este sentido, es especialmente significativo destacar el contraste que

identifican los jóvenes entre los institutos y los centros donde están realizando los PCPI o los cursos de orientación y especialización profesional. Los primeros se perciben como excesivamente academicistas y con poca vinculación con el “mundo real”; mientras que los segundos se valoran por ser mucho más prácticos y estar vinculados con su “mundo de referencia”: el mundo del trabajo manual⁷. Asimismo, los institutos son altamente criticados por no disponer de suficientes mecanismos para ayudar al alumnado con más dificultad (aulas masificadas, enseñanza poco individualizada, excesiva distancia con el profesorado, etc.), mientras que los cursos de profesionalización se valoran por disponer de aulas pequeñas, con muchos menos alumnos y, consecuentemente, por permitir una relación más próxima con el profesorado, hecho que consideran crucial para poder superar sus dificultades de aprendizaje. De hecho, algunos de los jóvenes entrevistados, han pasado de la repetición, la expulsión y el absentismo crónico en el Instituto a ser unos de los mejores alumnos de la clase en los cursos que están realizando actualmente.

P. ¿Cuál es la principal diferencia que ves con este curso y el Instituto? R. Pues aquí es más... me gusta más porque es más de manos, ¿sabes?, no es más de escribir todo el rato, ¿sabes? Eso a mí me agobia, eso de escribir. Entonces como es más de mano de obra, se me da mejor (Jesús, 17 años).

Yo en el Instituto pensaba esto no sirve para nada y no quería ir y siempre le ponía excusas a mi madre para no ir. Por la mañana le decía, mama me encuentro mal, mama no sé qué, y yo iba (...)

Pues no sé, es que aquí es diferente, como estoy haciendo esto que me gusta y me he dado cuenta, pues he cambiado, si esto fuera la ESO pues... seguiría mal, igual (...) También es que es otro rollo. Allí estás estudiando catalán, castellano, mates, aquí en cambio estás estudiando algo, pero algo concreto, algo que te gusta (Natalia, 17 años).

Esto muestra el rol activo que tienen los propios centros educativos y el profesorado en la configuración de las actitudes, decisiones y estrategias educativas del alumnado. Aspecto que, como se ha indicado anteriormente, es objeto de estudio específico de otras publicaciones complementarias con el presente análisis (Tarabini y Curran, 2014a, 2014b). La decisión de abandonar los estudios, de hecho, no se puede entender al margen de la estructura de oportunidades que ofrecen los centros educativos y sin contemplar el rol que juegan los docentes en configuración de las experiencias y decisiones educativas de los jóvenes. Sabemos, además, (Dunne y Gazeley, 2008) que las expectativas del profesorado en relación a los alumnos no son independientes a su clase social de pertenencia –como tampoco lo son en relación a su origen o a su género. Y esta es precisamente una de las cuestiones que tienden a omitir las teorías de la elección racional.

De hecho, y en relación con la tercera variable de análisis –la percepción de su actitud, capacidades y habilidades educativas– muchos de los jóvenes entrevistados se sienten incapaces de cumplir con los requisitos escolares, creen que no están preparados para aprender e interiorizar lo que se les enseña en el Instituto, que “no es para ellos”. La desconfianza, la falta de capacidad en uno mismo y la auto-

culpabilización forman parte de las creencias de muchos de los jóvenes entrevistados a la hora de explicar sus resultados escolares. Elementos como “me sentía incapaz” (Natalia, 17 años), “me veía limitada” (Elvira, 26 años), “me costaba demasiado, no era para mí” (Jesús, 17 años), son para muchos jóvenes lo que explica su decisión de abandonar, hecho que conduce a una individualización de sus problemas educativos.

Así, ya sea por sensación de imposibilidad e incapacidad para algunos o por rechazo y resistencia explícita para otros (“si no me lo he sacado es porque no he querido, porque no aguantaba más ahí” –Simón, 17 años–), lo que comparten todos los jóvenes entrevistados es la creencia de que si siguen en el Instituto no conseguirán nunca el Graduado en ESO. Mantenerse en el Instituto se percibe como un esfuerzo excesivo, que se va complicando progresivamente. En este sentido, es especialmente significativo destacar los efectos altamente negativos que tiene la repetición de curso en la auto-percepción de los estudiantes, en su forma de valorar el Instituto y, en última instancia, en su decisión de abandonar los estudios (Ferguson et al. 2005; Fernández Enguita et al. 2010). Repetir no sólo les hace aumentar la sensación de incapacidad y les constata que el Instituto “no es su lugar”, sino que va aumentando su sensación de pérdida de tiempo y de alejamiento del fin de etapa:

Iba a repetir 3º y ya había repetido 2º y le dije a mi madre que si repetía 3º pasaría a estar perdiendo tiempo (...) la verdad que cuando repites y ves que otros de primero pasan a ser de tu clase, y ves que tus compañeros de clase avanzan a otro nivel te quedas un poco

como buah, qué he hecho... y la verdad, te sientes mal por repetir (Pedro, 19 años).

Después de repetir segundo pasé a tercero, y luego cuando me dejaron repetir tercero dije ‘los estudios de la ESO ya se han terminado para mí’ (...) llevaba 5 años en la ESO, mientras que la ESO deberían ser cuatro. Estaba simplemente perdiendo el tiempo porque yo no hacía nada ahí (Alberto, 19 años).

Finalmente, es importante señalar el rol que atribuyen los jóvenes al profesorado en la explicación de su trayectoria. Unos tienen una muy buena opinión de los docentes, mientras que otros les consideran los principales responsables de su fracaso, en lo que todos coinciden es en identificarlos como actores cruciales para explicar su motivación, sus prácticas y sus resultados escolares: cuando son más cercanos, cuando se preocupan más por ellos, cuando les ayudan con sus dificultades, les resulta mucho más fácil implicarse y conseguir buenos resultados.

La profe de mates me colapsó mucho, mucho, mucho... Y lo vi todo muy negro, muy negro, me vi incapacitada y por eso pensé en irme (Elvira, 26 años).

Yo intentaba cambiar y en cambio ellos siempre era “ha pasado esto, ha sido la Natalia, la Natalia” (...) porque claro cuando [los profesores] dicen “es que esta no quiere estudiar” después ya te cogen manía y aunque cambies ya siguen pensando que no quieres estudiar y ya te dan por perdida del todo, ¿sabes? (Natalia, 17 años).

4.3. Deseos: entre el trabajo, los estudios y la desesperanza

Desde el punto de vista de los deseos, nuestro análisis se orienta a observar qué les gustaría hacer a los jóvenes entrevistados desde el punto de vista educativo y laboral y a explorar cómo se imaginan, cuáles son sus perspectivas, en términos de posición social futura. De nuevo, esta dimensión de análisis no es independiente de la clase social de origen y de la dimensión de las oportunidades a la que hemos hecho referencia anteriormente. Es más, si bien en el análisis de las oportunidades familiares no nos hemos referido a los aspectos económicos, no se puede negar su importancia en la configuración y –a menudo, constrictión– de los deseos de los jóvenes y en su posterior repercusión sobre sus decisiones educativas. Efectivamente, dada la situación de dificultad, precariedad y necesidad económica en que viven algunos de los jóvenes entrevistados, conseguir trabajo se convierte en su principal pretensión. No se plantean seguir estudiando, porque necesitan trabajar y contribuir financieramente con su familia⁸.

Si fuera de aquí [llegó de Marruecos a España a los 15 años] y más pequeño estudiaba más, pero ahora no, ahora es tarde, lo que tengo que hacer es trabajar, quiero encontrar trabajo (Hasan, 17 años).

*P ¿Y qué es lo que te gustaría hacer? ¿De estudios, de trabajo? R. Yo lo que sea, yo lo que quiero es trabajar (...)
P. ¿qué harás cuando cumplas los dieciocho años?
R. Trabajar de lo que sea y sacarme el carné de coche (Edgar, 17 años).*

P. ¿Te planteas en algún momento volver a estudiar algo? R. A mí me gustaría especializarme en informática o así, porque se me da bastante bien y aparte me gusta, pero es cuestión de tiempo (...) La cosa es que yo me puse a trabajar para poder ayudar a mi mamá con el tema del dinero, a ver vamos bien, pero un pelín justos... Me veo en la obligación de tener que ayudar (...) lo que quiero ahora es conseguir trabajo (Alberto, 19 años).

Ahora bien, es importante señalar que si bien la búsqueda de trabajo es su principal preferencia en el presente, ésta no es la principal causa que atribuyen al abandono escolar durante la ESO. Tal como han identificado Fernández Enguita et al. (2010) es el rechazo y no el trabajo la principal causa del abandono. Y de nuestro análisis se desprende la misma conclusión.

Por otra parte, nos encontramos con un conjunto de jóvenes que, a pesar de haber abandonado los estudios recientemente (en algunos casos, es una cuestión de meses), lo que quieren es seguir estudiando y conseguir un título. ¿Cómo se explica esta aparente paradoja inicial? Precisamente por el elemento que acabamos de señalar: su rechazo frontal al Instituto. Efectivamente, se trata de jóvenes que no niegan en absoluto el valor de la educación y que reconocen la importancia de los estudios –no sólo obligatorios– para el futuro. Sin embargo, su rechazo al Instituto les lleva a identificar una vía paralela al sistema como forma de seguir estudiando: los PCPI. Sin duda, uno de los elementos más positivos de los PCPI es que –a diferencia de la antigua Garantía Social– no sean una vía muerta y permitan dar continuidad a los

estudios⁹. A pesar de ello, siguen siendo un camino paralelo sin el mismo prestigio, las mismas vías de entrada y salida y el mismo nivel académico que la ESO, hecho que debe hacernos plantear algunas cuestiones sobre su creciente uso como vía paralela para obtener un título. El relato que sigue es muy ilustrativo en este sentido:

P. ¿Te planteas seguir estudiando? R. Sí, y tanto. Yo de aquí [curso pre-laboral] me voy pa un PCPI, y de allí me sacaré la ESO y me iré pa un grado medio (...) ahora hay muchos sitios para sacarte la ESO no sólo el Instituto, ¿sabes? Y eso es lo que haré yo: me sacaré la ESO y después ya voy avanzando grado medio, grado superior hasta que después ya a trabajar no? Esta es mi idea (Simón, 17 años).

Finalmente, es importante señalar algunos casos en que el deseo de los jóvenes es únicamente escapar a la exclusión a la que se sienten condenados. Su situación socioeconómica es tan precaria que ya no hay riesgo de descenso social (nos encontramos ante el conocido “efecto suelo” identificado por Boudon (1983), lo único que quieren es no estar tan mal como sus padres. Esa es su única aspiración. Se trata, pues, de jóvenes sin proyecto, sin confianza y sin capacidad de narrativa, tres dimensiones que según Juan Carlos Tedesco (2004) son precisamente la base de aquellas escuelas que consiguen superar los determinismos socioeconómicos de sus estudiantes.

P. ¿Cómo te imaginas el futuro? R. Pues cambiar de vida ¿no? Dejar ya la miseria, de ser chatarrero, de vender mierda... estar bien,

tranquilo, con tu dinero. Basta ya de robar ostia! ¿Tú me entiendes? Vivir bien, yo que sé, eso es lo que quiero yo, lo que quiero conseguir (Isaac, 17 años).

P. ¿Cómo te imaginas de aquí cinco años? R. No te entiendo [una vez reformulada la pregunta] pues no me imagino (Juan Antonio, 17 años).

En definitiva, deseos de trabajar, seguir estudiando al margen del Instituto o simplemente de no descender más en la escala social que si bien no se desprenden mecánicamente del origen social –todos son del mismo origen y tienen deseos y preferencias muy diferentes entre ellos– no se pueden entender al margen del mismo. Lo que uno quiere, lo que uno desea, lo que uno se imagina para su futuro no es independiente de la posición de partida, de la trayectoria vivida y de las oportunidades educativas, laborales y sociales, tanto reales como percibidas.

5. CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado en este artículo podemos afirmar que las decisiones educativas de los jóvenes no pueden abordarse exclusivamente desde un punto de vista racional, basado en el cálculo de costes y beneficios. Si bien hay elementos pragmáticos, instrumentales y racionales en las decisiones de los jóvenes, éstas no se pueden entender al margen de los horizontes de acción que las restringen y/o posibilitan. Unos horizontes que son el resultado de la intersección entre las oportunidades objetivas de las que disponen los actores sociales y sus percepciones subjetivas. Y precisamente el concepto de *habitus* de Bourdieu permite reflejar dicha interacción en las prácticas cotidianas de los agentes

sociales. Es, pues, a partir del *habitus* que se generan disposiciones o “principios generados de estrategias” en el campo educativo; es lo que genera que determinados cursos de acción se vean como “normales” para diferentes grupos sociales o, por el contrario como inimaginables y carentes de sentido. Desde este punto de vista, el abandono escolar lejos de ser una cuestión exclusivamente racional se explica, a menudo, como el resultado “natural” de un proceso educativo marcado por la falta de sentido y la incomprensión tanto de los medios como de los fines de la escolarización.

De hecho, las creencias y deseos de los jóvenes entrevistados para el presente artículo son consecuencia de unas oportunidades vitales en buena medida compartidas y marcadas, en todos los casos, por un bajo capital instructivo familiar y, en algunos, por la falta de referentes afectivos. Y es de estas oportunidades que se derivan unas percepciones de la educación, de su valor y su sentido, unas percepciones que son ampliamente coincidentes. No es casual que el Instituto sea percibido como un lugar de exclusión más que como un espacio de oportunidades; que los conocimientos propiamente académicos se sitúen en un segundo lugar en frente de la adquisición de habilidades manuales; que las expectativas educativas no lleguen mucho más lejos que a la obtención del Graduado de la ESO. Se trata de coincidencias derivadas de un *habitus* de clase compartido.

Así pues, reconocer la importancia de estos factores es de crucial trascendencia en el campo de la investigación educativa contemporánea, sobre todo en un contexto caracterizado por la creciente presencia de discursos “individualistas” que defienden la pérdida de importancia de la variable clase social para entender las decisiones

y trayectorias educativas de los agentes sociales (Gillies, 2005). Tal como afirman Furlong y Cartmel (1997) la falacia epistemológica de la modernidad tardía es precisamente presuponer que, en un contexto de mayor incertidumbre, individualización y movilidad, desaparece la centralidad de las estructuras sociales en la explicación de las decisiones individuales. Sin duda, en las sociedades contemporáneas las identidades tradicionales de clase, en la medida que se hacen más complejas y difusas, pierden capacidad para generar identidad colectiva (Miret et al, 2008), pero el hecho que la vivencia y la identificación de clase no sea tan nítida como antaño no significa ni mucho menos que disminuya el peso de las estructuras sociales y en particular de las clases sociales en la explicación de las oportunidades, decisiones y estrategias educativas de los jóvenes.

Finalmente, y para concluir, es fundamental remarcar que si bien nuestro análisis se ha centrado en identificar los parámetros de similitud de clase entre los estudiantes entrevistados de ello no se deriva que todos los estudiantes de clase trabajadora actúen, piensen o sientan de la misma manera ni que desarrollen una misma experiencia y/o trayectoria educativa. La clase social, como se ha señalado a lo largo del artículo, se localiza en contextos sociales específicos e interacciona con otras variables estructurales que dan pie a identidades complejas, cambiantes y en modo alguno unilineales. Nuestra reflexión se ha estructurado alrededor del *habitus* de clase pero como bien señala Reay (1998) dicho *habitus* se vive y se refleja de forma diferente en clave de género y/o etnia; se transforma y/o reproduce en función de diferentes dispositivos institucionales.

NOTAS

¹ Este artículo forma parte del Proyecto I+D+i “El abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes” (Ministerio de Economía y Competitividad. Período 2012-15. Referencia: CSO2012-31575). Una primera versión de este artículo se presentó en la comunicación: *¿Hábitus o cálculo racional? El efecto de la clase social en las trayectorias educativas de los jóvenes en riesgo de exclusión social* de la XVI Conferencia de Sociología de la Educación celebrada en julio de 2012 en Oviedo.

² El objetivo del artículo de la Estrategia Europea 2020 espera que en esta fecha sólo el 10% de los jóvenes abandonen los estudios sin terminarlos (la formulación oficial es la siguiente: ‘*percentage of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and not in further education or training*’). El pasado 2012, la media europea se ubicaba en el 12,8% mientras que las cifras para España se elevaban al 24,9% según Eurostat.

³Ver Tabla 2 en anexo para información detallada de la muestra. El trabajo de campo se ha realizado en diferentes periodos del curso escolar 2012-13.

⁴ Entendemos que junto con la dimensión familiar deben considerarse otras dos dimensiones cruciales: la escuela y el mercado laboral. Este artículo se centra exclusivamente en la dimensión familiar, dejando para análisis posteriores el estudio de las otras dos dimensiones señaladas.

⁵ La escuela, sin duda, se puede convertir en un poderoso agente para compensar la carencia afectiva familiar. Sabemos de profesores que se involucran con sus alumnos, que creen en ellos, que les ayudan y acompañan y que, por tanto, se convierten en referentes de los jóvenes y en base fundamental para apoyar sus estudios. En este artículo, sin embargo, nos centramos exclusivamente en la dimensión familiar y, por tanto, no abordamos esta cuestión.

⁶ En fases posteriores de la investigación que estamos realizando, se incluirán en el análisis a jóvenes de clases medias que hayan abandonado los estudios o estén en riesgo de hacerlo, hecho que nos permitirá corroborar con mayor precisión dicha hipótesis.

⁷ Esta cuestión ya ha sido identificada por investigaciones previas como la de Amer (2012).

⁸ En este sentido es fundamental tener en cuenta el impacto altamente positivo que tienen las becas sobre la reducción del abandono escolar prematuro. Sobre esta cuestión véase Mediavilla (2010).

⁹ Será fundamental seguir de cerca la concreción de la nueva ley educativa (LOMCE) para saber cómo se resuelve la posibilidad que tienen los alumnos de PCPI de cursar un “módulo C” orientado a la obtención del Graduado de ESO.

BIBLIOGRAFÍA

- Amer, J. (2012). Lo académico y lo profesional en los programas de cualificación Profesional inicial (PCPI). Los discursos del profesorado. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 5 (3), 369-379.
- Ball, S (2003). *Class Strategies and the Education Market: The middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Bonal, X. (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica de las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2010). *Ser pobre en la escuela. Hábitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI (Orig. 1967).
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular (Orig. 1977).
- Breen, R. y Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a

- Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9 (3), 275-305.
- Breen, R. y Jonsson, J. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review Sociological*, 31, 223-243.
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 7-33.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dunne, M. y Gazeley, L. (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (5), 451-463.
- Elster, J. (1989a). *Ulises y las sirenas, estudios sobre racionalidad e irracionalidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elster, J. (1989b). *Tuercas y Tornillos, una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Erikson, R., Goldthorpe, J., Jackson, M., Yaish, M. y Cox, D.R. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102 (27), 9.730-9.733.
- Ferguson, B., Tilleczeck, K., Boydell, K., Rummens, J.A., Cote, D. y Roth-Edney, D. (2005). *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*. Final Report submitted to the Ontario Ministry of Education, May 31, 2005.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Rivière Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación. Número extraordinario 2010*, 119-145.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa – Colección Estudios Sociales, 29.
- Furlong, A. y Cartmel, F. (1997). *Young people and social change. Individualisation and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gazeley, L. (2010). The Role of School Exclusion Process in the Re-Production of Social and Educational Disadvantage. *British Journal of Educational Studies*, 58 (3), 293-309.
- Gillies, V. (2005). Raising Meritocracy: Parenting and the individualization of social class. *Sociology*, 39 (5), 835-853.
- Golthorpe, E. (2010). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment1. *The British Journal of Sociology*. Special Issue: The BJS: Shaping sociology over 60 years. 61, Issue Supplement s1, 311-335.
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the social. On the Principles of Analytical Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laureau, A. (2002). Social-class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. En A. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. Wells (Eds). *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Martínez García, J.S. (2011). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306.
- Mediavilla, M. (2010). Las becas y ayudas al estudio como elemento determinante de la continuidad escolar en el nivel secundario post-obligatorio. Un análisis de sensibilidad a partir de la aplicación del Propensity Score Matching. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5, 561-582.
- Miret, P., Salvadó, A., Serracant, P. y Soler i Martí, R. (2008). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007. Una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars y familiars*. Barcelona: Secretaria de Joventut.
- Murillo, S. y Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones: El grupo de discusión. Herramientas para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa.
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) (2009). *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers*.

- Reay, D. (1998). "Always Knowing" and "Never Being Sure": Institutional and Familial Habituses and higher education choice. *Journal of Educational Policy*, 13 (4), 519-529.
- Reay, D., David, M. y Ball, S. (2001a). Choices of degree or degree of choice? Class, race and the higher education choice process. *Sociology*, 35 (4), 855-874.
- Reay, D., David, M. y Ball, S. (2001b). Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 4 (4) <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>
- Shavit, Y. y Blossfeld, H.P. (1993). Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. En Y. Shavit y H.P. Blossfeld (Eds.). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries* (pp. 1-24). Boulder, Col.: Westview Press.
- Subirats, J. y Alegre, M.A. (2010). *L'educació post obligatòria a Catalunya: Eixos de desigualtat en les trajectòries més enllà de l'ESO*. Informes d'Avaluació 15. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu a Catalunya.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2014b). The impact of institutional habitus on students' educational decisions, aspirations and "choices": an analysis from Spanish secondary schools. World Education Research Association Conference. Edinburgh, 19-21 November.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2014a). The effect of school culture on students' decisions at the end of compulsory education. RN 10 Sociology of Education, European Sociological Association Mid-term Conference. Lisbon, 8-9 September 2014.
- Tedesco, J.C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 555-572.
- Van deWerfhorst y Hofstede S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*. 58 (3), 391-415.

ANEXO I

| Nombre (ficticio) | Sexo | Edad | Nacionalidad y etnia | Curso en que abandonó | Situación actual |
|--------------------------|-------------|-------------|---|---|------------------------------|
| Simón | Hombre | 17 | Marroquí (desde los cinco años en España) | 3º ESO | Curso pre-laboral |
| Hasan | Hombre | 17 | Marroquí | 3º ESO | Curso pre-laboral |
| Isaac | Hombre | 17 | Español - Gitano | 2º ESO | Curso pre-laboral |
| Jesús | Hombre | 17 | Español - Payo | 2º ESO | Curso pre-laboral |
| Juan Antonio | Hombre | 17 | Español - Gitano | 2º ESO | Curso pre-laboral |
| Edgar | Hombre | 17 | Dominicano | Llegó a España con 16 años. | Curso pre-laboral |
| Milagros | Mujer | 17 | Española - Paya | 2º ESO | Curso pre-laboral |
| Armando | Hombre | 17 | Español (padres chinos) | | Curso pre-laboral |
| Natalia | Mujer | 17 | Española - Paya | 2º ESO | PCPI |
| Alexis | Hombre | 17 | Español - Payo | 2º ESO | PCPI |
| Aroa | Mujer | 18 | Española - Paya | 3º ESO | Curso pre-laboral |
| Abdul | Hombre | 18 | Paquistaní | | Curso pre-laboral |
| Marcel | Hombre | 18 | Español - Payo | | PCPI |
| Pedro | Hombre | 19 | Colombiano (desde los cinco años en España) | 3º ESO | PCPI |
| Alberto | Hombre | 19 | Búlgaro | 3ª ESO | Ex PCPI |
| Elvira | Mujer | 26 | Española - Paya | 1º Bachillerato. 2 años fuera del sistema. Reprende estudios nocturnos. | Estudiante de Magisterio UAB |

Tabla 2. Muestra de entrevistas realizadas. Elaboración propia