

FORMACIÓN PROFESIONAL Y DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS POR CLASE SOCIAL Y GÉNERO*

José Saturnino Martínez García y Rafael Merino
Universidad de La Laguna y Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

Tras un repaso a las reflexiones sociológicas sobre la FP y su relación con el origen socioeconómico y el género, así como su plasmación en los debates de política educativa en España, mostramos las tasas de estudiantes o graduados de FP a los 19 y 20 años según clase social de origen y género, desde los nacidos en 1957 hasta 1992. Durante todo este periodo, la desigualdad de oportunidades sociales en el acceso a la FP ha permanecido más bien constante por clase social mientras que ha disminuido por género a partir de las personas nacidas en 1961, pero en mayor medida en las nacidas después de 1970. Los datos muestran que la reforma introducida por la LOGSE, que endureció los requisitos académicos para cursar FP, disminuyó la probabilidad de cursar FP en todas las clases sociales, y que es posible que haya perjudicado en mayor medida a la clase obrera que al resto de clases. Por otro lado, las mujeres cuya familia social de origen pertenece a las clases intermedias optan en menor medida por los estudios de FP que lo que cabría esperar por su género y por su clase social.

PALABRAS CLAVE: formación profesional, política educativa, clase social, género, desigualdad de oportunidades educativas, estratificación social.

ABSTRACT

«Vocational education and inequality of educational opportunities, by social class and gender». After a review of sociological reflections about the vocational training and its relation to socioeconomic background and gender, and translating them into educational policy debates in Spain, the article analyses the rates of vocational training students or graduates at 19 and 20 years old according to social class background and gender, from those born in 1957 until 1992. During this period, the inequality of opportunities in access to vocational training has remained fairly constant in social class, but the inequality based on gender has decreased from people born in 1961, but more so for those born after 1970. The data show that the reform introduced by the LOGSE, which increased the academic requirements to study vocational training, had as a consequence that the probability of being enrolled in vocational training decreased in all social classes, particularly in working class rather than other social groups. On the other hand, women coming from middle class choose less vocational training than expected according their gender and social class.

KEY WORDS: vocational training, education policy, social class, gender, inequality of educational opportunity, social stratification.



LA FORMACIÓN DE LOS OBREROS Y LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Con el desarrollo de la revolución industrial aparece la preocupación, fundamentalmente de los patrones, de la formación de los obreros. Las formas de aprendizaje tradicional, vinculadas a las labores del campo o a la estructura de los gremios urbanos, dejaban de ser funcionales para las nuevas necesidades de la industria. La formación de los obreros empieza a entrar en la agenda pública, primero con la aparición de las escuelas de artes y oficios, que eran financiadas y organizadas por los propios empresarios y después con la demanda al Estado de una responsabilización más activa en la formación de los trabajos manuales. Esta formación tenía dos dimensiones, a una la podemos llamar «moral» y a la otra técnica. La formación moral tenía que ver con la inculcación de los nuevos valores funcionales a la organización fabril del trabajo y en general con los valores emergentes del capitalismo (Fernández Enguita, 1990). La formación técnica tenía que ver con las habilidades relacionadas con el manejo de la maquinaria utilizada en los distintos sectores fabriles.

La institución escolar decimonónica no estaba pensada para ninguna de las dos funciones, era una institución muy elitista basada en los valores «humanistas» heredados de las instituciones eclesíásticas. Las demandas para introducir saberes más instrumentales en un contexto de aumento de las tasas de escolarización se incorporaron no sin resistencias, y lo hicieron en currículos y/o escuelas segregadas del resto, como las escuelas «modernas» inglesas o las escuelas «reales» alemanas¹. Y la creación de escuelas de formación profesional vino a consagrar la separación de las enseñanzas medias entre la vía académica orientada a la universidad y la vía profesional con destino al mercado de trabajo, de ocupaciones de baja y media cualificación.

Esta configuración de los sistemas educativos modernos, con matices importantes en función del contexto histórico de cada país, llega a los años 60 con el auge de la sociología de la educación de clara influencia marxista que denuncia el clasismo del sistema educativo y su función de reproducción de las clases sociales. Los sociólogos franceses Baudelot y Establet han analizado con profundidad el papel de la formación profesional, con su conocida teoría de las dos redes, la PP (primaria-profesional) para los obreros, y la SS (secundaria-superior) para las clases medias (Baudelot y Establet, 1971). Aunque cuando analizan empíricamente el caso francés, dan cuenta de una tercera red, la secundaria técnica, que es una red intermedia que permite la movilidad ascendente de los hijos más brillantes de los

* Agradecemos los comentarios de los participantes en la Reunión Intercongresos del Comité de Estratificación Social de la Federación Española de Sociología, celebrada en la Facultad de CC. Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid en junio de 2009, así como las sugerencias de un evaluador anónimo.

¹ Salvando las distancias, que son muchas, es un proceso análogo a lo que está pasando en la universidad y el llamado proceso de Bolonia. Una parte del rechazo a los nuevos planes de estudios se da por considerar que «profesionalizar» la universidad va en contra de su esencia y de su función social.

obreros y la movilidad descendente de los hijos menos brillantes de las familias de clase media.

Desde una perspectiva más weberiana, el sociólogo francés Boudon introdujo el análisis de la relación entre escuela y estratificación social a partir de las estrategias de los individuos en relación al coste y al beneficio que podía suponerles continuar cursando más años y estudiando en la vía más académica o en la vía más profesional en función de su posición social (Boudon, 1983). Esta línea de trabajo ha sido posteriormente desarrollada, tanto desde el punto de vista teórico, por Goldthorpe y Breen (1998), como empírico (Breen, Luijckx, Müller y Pollak, 2010). Esta línea de investigación también ha desarrollado estudios más orientados a la FP (Becker y Hecken, 2009). Aunque Boudon rechazaba el concepto de subcultura de clase, parece claro que en las decisiones educativas, además del coste y del beneficio, las familias tienen en cuenta factores como el prestigio, los prejuicios o etiquetas asociadas al tipo de formación y/o al tipo de centro educativo. De hecho, en este sentido cabe entender los razonamientos del propio Boudon sobre lo costoso que es en términos psicológicos descender desde la clase alta (*efecto techo*), coste que no tiene la clase obrera (*efecto suelo*). Debe hacerse notar el esfuerzo de Gambetta (1987) por integrar las dos tradiciones, la weberiana y la más reproductorista, considerando que la subcultura de clase puede generar preferencias distintas, pero una vez que esas preferencias están más o menos fijadas, son relevantes los costes y beneficios en la toma de decisiones educativas (Martínez, 2007a; Martínez, 2008). El citado trabajo de Becker y Hecken objetiva las subculturas de clase mediante diferencias en la valoración de los costes, los beneficios y los riesgos según origen social.

Teniendo en cuenta que las diferentes orientaciones sociológicas coinciden en señalar las diferentes trayectorias educativas según origen social, surge la cuestión de si el sistema educativo puede «abolir» estas diferencias, o si es un mero reproductor de las desigualdades sociales. En este contexto apareció el debate sobre la comprensividad, es decir, en la posibilidad que un «tronco común», una escuela o un currículum «único» o «unificado» en el nivel de enseñanza secundaria pudiera contribuir a disminuir este papel reproductor, o como gusta decir a las instituciones oficiales, pudiera contribuir a aumentar la igualdad de oportunidades. Este debate ha llegado a nuestros días, y está sin resolver entre otras cosas porque la evidencia empírica sobre esta relación es muy complicada de construir y permite lecturas muy diversas², aunque aquí nos atreveremos a arrojar algo de luz sobre la cuestión. Vamos a analizar primero cómo ha evolucionado el diseño institucional del sistema educativo español en la Formación Profesional (FP) reglada, en segundo lugar la evidencia empírica disponible sobre la relación entre origen socioeconómico y decisión de estudiar FP.

² Como muestra la polémica sobre los famosos informes PISA, con los mismos datos hay autores que defienden que los sistemas comprensivos favorecen la igualdad (Ferrer, 2008) y otros que no hay una relación consistente (Carabaña, 2008).



LA EDUCACIÓN COMPRENSIVA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

La incorporación de la formación profesional en el sistema educativo español tiene una fecha precisa y un referente legislativo claro, la Ley General de Educación (LGE), 14/1970 de 4 de agosto³. Con anterioridad se produjeron algunos intentos, pero de escaso impacto cuantitativo y de escaso éxito «cualitativo», es decir, la formación profesional había tenido muy poco peso en las políticas educativas (Cabrera, 1996) y no formaba parte de las relaciones laborales. En los años 60 se empezó desde la administración laboral y desde algunas grandes empresas una formación profesional obrera fundamentalmente para quienes provenían de entornos rurales y se dirigían a los núcleos industriales que necesitaban mucha mano de obra en la década del «desarrollismo». Pero esta formación, que es el antecedente de la formación ocupacional y del Plan de Formación e Inserción Profesional (FIP), ya nació al margen del sistema educativo y con pocas posibilidades de poderse conectar.

La LGE planteó tres grandes innovaciones. La primera fue la unificación del currículum de la enseñanza primaria hasta los 14 años con la Educación General Básica (EGB), lo que significó la introducción de la primera comprensividad *avant la lettre*, por supuesto sin decirlo así. La segunda fue la creación de un bachillerato que no fuera propedéutico (de ahí el BUP: Bachillerato Unificado «Polivalente»). Y la tercera, el diseño de tres niveles de formación profesional que se suponían iban a ser ciclos cortos de formación de transición al mercado de trabajo después de cada etapa educativa: la FP1 después de la EGB, la FP2 después del BUP y la FP3 después de un primer ciclo universitario. De estas tres innovaciones sólo la primera se pudo consolidar. El bachillerato no dejó de ser propedéutico, incorporó el Curso de Orientación Universitaria (COU) como un cuarto curso y como mucho introdujo en el currículum alguna asignatura optativa de carácter técnico-profesional, que por supuesto se convirtió en lo que los alumnos llaman una «maría», es decir, una materia que se supera con muy poco esfuerzo. Y la formación profesional, a partir del decreto de ordenación del año 1974, se transformó en una vía paralela de cinco años (dos de FP1 y tres de FP2) y obligatoria para los alumnos que no habían obtenido el graduado escolar. Lo único que se mantuvo más o menos fiel a la ley fue la posibilidad para los alumnos que habían obtenido el bachiller de ir directamente a la FP2, que tuvo una cierta magnitud en los flujos educativos y que, por cierto, eran alumnos muy bien acogidos en los institutos de formación profesional⁴.

Las primeras críticas no se hicieron esperar. Por supuesto, la crítica global era que la ley había sido promovida por un gobierno y por un régimen franquista

³ Para un análisis más detallado de la evolución de la formación profesional, véase Merino (2005).

⁴ A principios de los años 90, en Cataluña un 12% de los alumnos de primero de FP2 y un 8% de los alumnos de segundo de FP2 provenían del bachillerato (Merino, 2003). En algunos centros estos alumnos formaban un grupo aparte, los llamados «buperos», que en general eran muy buenos alumnos de formación profesional (Merino, 2005)

que ya estaba en decadencia y con una legitimidad muy discutida. Pero desde el punto de vista estrictamente educativo, se criticó mucho la doble titulación al finalizar la enseñanza obligatoria y el clasismo de la distinción entre bachillerato y formación profesional. Lo que parece cierto es que con el desarrollo de la ley se consiguió la escolarización plena (durante décadas el clasismo más claro fue la no escolarización) y un aumento significativo de la escolarización de las clases populares en la formación profesional, que también llegó a las chicas con la instauración de la rama administrativa (Carabaña, 1997). Pero también es cierto que el acceso de hijos de familias obreras al bachillerato había empezado antes de la ley (Martínez, 2002) y que quizás el ritmo de este aumento se ralentizó al extenderse la formación profesional (Carabaña, 1997). El problema principal fue la elevada tasa de abandono en la FP1, mucho más elevada en los alumnos que no habían obtenido el graduado escolar y en general de extracción social más baja (Merino, 2003).

Por otro lado, la imagen que se creó de la formación profesional para los alumnos que habían suspendido la EGB respondió más a la dinámica del prejuicio (Carabaña, 1988) que a la realidad, porque casi la mitad de los alumnos que empezaban la FP1 habían obtenido el graduado escolar, y la FP2 fue atractiva para un número significativo de jóvenes con el título de bachiller. Como prueba de esta dinámica infundada del prejuicio en contra de la FP es la inserción laboral de sus titulados, pues su nivel de paro ha sido menor y sus salarios mayores que el de aquellos con títulos educativos inferiores (Mañé, 2009; Casquero, 2009). Además, el diferencial de salario entre los titulados de FP y los titulados universitarios es más bajo en España que en otros países de la OCDE (2008). Dado que la dinámica del prejuicio en contra de la FP no está en correspondencia con su buena inserción laboral, es probable que se deba no tanto a su calidad educativa, siempre mejorable, sino al tipo de ocupaciones para las que capacita. La universidad forma para ocupaciones más prestigiosas, como médico o ingeniero, mientras que la FP prepara para ocupaciones sin tanto prestigio, como auxiliar de clínica o tornero. Ninguna reforma educativa puede pretender igualar el prestigio entre ocupaciones, por lo que la base del supuesto desprestigio de la FP está en la estratificación social, no en el sistema educativo.

Sea como fuere, las críticas a la doble titulación y a la falta de comprensividad llevaron a que desde finales de los 70 los gobiernos de la UCD y luego del PSOE, en plena etapa de consolidación democrática y de gobierno del PSOE, se planteara la reforma educativa en estos términos: abolir la doble titulación, diseñar un tronco común de los 12 a los 16 años y «dignificar» la formación profesional. Después de unos años de experimentación se promulgó la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que ordenó el sistema educativo que estuvo vigente hasta el año 2006. La LOGSE definió una educación secundaria inferior, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), desde una perspectiva comprensiva pero con algunas posibilidades de flexibilización del currículum (los créditos variables) y suprimió la doble titulación al imponer los mismos requisitos (el graduado en Educación Secundaria) para acceder tanto al Bachillerato como a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM). Pero de facto la doble titulación seguía operando, pues al final de la obligatoria se podía obtener o



no el título en ESO. Como resultado, los alumnos que no obtenían el graduado en Secundaria tenían vetado el acceso a la formación profesional. Para estos alumnos se diseñaron los Programas de Garantía Social (PGS) que, entre el nombre que le pusieron y la desconexión con el resto del sistema educativo, parecían destinados a tener poco atractivo, o a convertirse en estigmas para quienes los cursaran como finalmente sucedió (Casal *et al.*, 2006).

La combinación de dos años más la escolaridad obligatoria común y una formación profesional más selectiva académicamente, de forma paradójica, pueden haber tenido efectos contrarios a la igualdad de oportunidades, como veremos, ya que han dificultado que los jóvenes de menor rendimiento académico cursen estudios post-obligatorios, característica muy relacionada con el origen social (Carabaña, 2002; Martínez, 2009). Por tanto, se da la paradoja de que una legislación con pretensiones de comprensividad y con el objeto de dignificar la FP terminara por ser una legislación poco comprensiva, pues frente a la disyuntiva de la doble titulación de la LGE estableció una nueva forma de doble titulación más segregadora: obtener el título de ESO o quedar prácticamente fuera del sistema de educación reglada. La segregación se estableció en el acceso a la educación post-obligatoria, pero sus efectos fueron más dramáticos, por ser más excluyentes para el desarrollo de los jóvenes en el sistema educativo reglado. Por tanto, el mayor peso de la educación generalista a costa de la formación profesional puede frenar el desarrollo educativo de los jóvenes de clase obrera (Dronkers, 2008).

La LOGSE recuperó una idea de la LGE, el diseño de ciclos cortos de formación profesional para después de cada etapa educativa, así los CFGM estaban diseñados para los jóvenes que obtenían el graduado en Secundaria y los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) para los jóvenes que obtenían el bachillerato y que podían sentirse atraídos por la formación profesional como alternativa a la universidad. Esta desconexión entre la formación profesional de nivel medio y la de nivel avanzado, muy celebrada en medios académicos y en políticos, ha supuesto, sin embargo, más trabas para realizar itinerarios académicos largos, lo que parece haber perjudicado más a los hijos de las clases populares, como veremos en los resultados empíricos de este trabajo.

Otro aspecto innovador de la LOGSE fue la unificación de los centros de enseñanza secundaria. Los institutos de bachillerato y los institutos de formación profesional creados por la LGE se convirtieron en institutos de enseñanza secundaria (IES). Aunque este hecho tenga, a priori, poca relación con la estratificación social, sí que tiene relación con las posibilidades de «dignificar» la formación profesional o hacerla más atractiva. Pero no está claro qué es mejor, si concentrar mucha oferta de formación profesional en pocos centros y convertirlos en una referencia en el territorio, o bien «repartir» la oferta para que muchos centros tengan algún ciclo formativo que conviva con el bachillerato⁵. También está por estudiar el papel de la

⁵ Aunque es una cuestión más relacionada con la planificación educativa que con la legislación, parece que el Ministerio de Educación optó por diversificar la oferta de ciclos, aunque por

escuela privada en la oferta de formación profesional, ya que la elección de un centro privado o público también tiene que ver con el origen social y con las expectativas de movilidad de las familias.

La aplicación de la LOGSE durante los años 90 produjo, a nuestro entender, tres grandes controversias. La primera fue la conflictiva instauración del segundo ciclo de la ESO y la insuficiencia de las medidas de atención a la diversidad para evitar el abandono prematuro y/o el conflicto con los alumnos mal llamados disruptivos o desafectos. La segunda fue la evaluación al finalizar la etapa obligatoria, ya que el criterio podía variar en función de si se evaluaba en relación con los objetivos planteados o con las posibilidades de continuar en el sistema educativo. En muchos centros se extendió la práctica de conceder el graduado en secundaria con la «orientación» al alumno y a su familia de que era un graduado útil para hacer un ciclo formativo y no para seguir el Bachillerato. Pero la presión y la inercia hacen que muchos de estos chicos se matriculen en Bachillerato y acaben suspendiéndolo, con lo que en algunos centros la imagen que se ha creado de los CFGM es para quienes lo han suspendido o no han querido hacer el Bachillerato⁶. La tercera controversia ha sido menos virulenta públicamente y ha ocupado un lugar menor en la agenda pública: la desconexión entre el grado medio y el grado superior. La LOGSE introdujo un mecanismo de acceso al Grado Medio y al Grado Superior para los trabajadores con experiencia laboral que quisieran obtener un título de la educación reglada. Pues bien, este mecanismo, llamado pruebas de acceso, ha sido y está siendo utilizado por los alumnos que tienen el título de técnico (el que da el CFGM) para poder continuar sus estudios en el Grado Superior. En algunas comunidades autónomas, como Cataluña, hace años que se imparte un curso especial de preparación a las pruebas de acceso destinado exclusivamente a los alumnos que han acabado un CFGM y las escuelas de adultos han visto aumentar su matrícula de los cursos de preparación a las pruebas de acceso (Merino, 2009).

Las dos primeras controversias, que han sido las que han llamado más la atención pública, se han intentado resolver con dos reformas educativas. La primera con la reforma diseñada por el Partido Popular cuando gobernaba con mayoría absoluta, con su Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre (LOCE). En esta ley se apostó claramente por la rebaja de la comprensividad con la instauración de itinerarios claramente diferenciadores en el

razones obvias los antiguos institutos de FP continuarían con una oferta mayor de ciclos. Con la Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones de 2002 parece que la tendencia se vuelve a la concentración de oferta en pocos centros, sobre todo los llamados centros de referencia y los centros integrales, que también ofrecen cursos de la llamada formación para el empleo (ocupacional y continua).

⁶ A partir de datos del Ministerio de Educación, se puede calcular que casi el 20% de los alumnos que fracasan en el bachillerato se matriculan en un CFGM, y estos alumnos representan una tercera parte de los matriculados en los ciclos, con lo que se puede comprender esta imagen del grado medio como destino de los fracasados en el bachillerato, que también se comprobó en grupos de discusión con profesores y alumnos de tres institutos del área urbana de Barcelona (Merino y Llosada, 2007).



segundo ciclo de la ESO, e incluso se introdujo la posibilidad de derivar a jóvenes de 15 años de bajo rendimiento escolar a los Programas de Iniciación Profesional que vendrían a sustituir los PGS. La segunda reforma se produjo con la vuelta al gobierno del PSOE, que en cuanto volvió al Gobierno, derogó la LOCE, en el año 2004, e inicia un nuevo proceso de reforma que se plasma en la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo. Esta ley elimina los itinerarios de la LOCE pero introduce los programas de diversificación curricular, que se asemejan a itinerarios con objetivos diferentes para alumnos con capacidades e intereses diversos, pero que limita en menor medida las opciones de elegir estudios post-obligatorios. Introdujo los nuevos programas de cualificación profesional inicial (PCPI), desarrollados en la Orden ECI/2755/2007, de 31 de julio, que, a diferencia de los PGS, pueden tener una finalidad de recuperación educativa con la obtención del Graduado en Secundaria y están conectados con los CFGM. La Ley de Economía Sostenible (2/2011 de 4 de marzo, capítulo VII) y su desarrollo normativo (Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, art. 2) han modificado la citada orden, flexibilizando el acceso a los PCPI (ya no se exige haber repetido curso como norma general), el último curso de ESO, el paso a la FP y reconociendo el nivel de conocimientos que logran quienes no obtienen el título de ESO. Además, se ha posibilitado el reconocimiento de la experiencia profesional como créditos de la FP académica, para facilitar así la consecución de un título de CFGS o CFGM.

Aún es pronto para evaluar los resultados de estas últimas modificaciones del sistema educativo en términos de igualdad de oportunidades, pero parece razonable que un aumento de las conexiones entre los diferentes niveles y etapas y de las posibilidades de continuar un itinerario formativo largo para alumnos con bajo rendimiento escolar puede favorecer la escolarización de los hijos de las clases populares. El hecho de que esta reforma coincida con un drástico aumento del paro juvenil hará difícil distinguir si el incremento esperado de jóvenes de orígenes populares matriculados en FP se debe al nuevo diseño institucional o la disminución del coste de oportunidad de estudiar, que es inversamente proporcional al paro. La comparación entre la evolución del empleo en la construcción y la hostelería y el abandono escolar temprano en los últimos años hacen pensar que esta relación sí existe, en el sentido que la destrucción de empleo en estos sectores antecede a la disminución de la tasa de abandono escolar temprano (Martínez García, 2012b), que alcanzó su mínimo histórico en 2010, con el 28,4% (último dato publicado en el momento de escribir estas líneas). Además, las reformas educativas y el aumento del paro coinciden con los recortes presupuestarios en educación, lo que todavía dificulta más averiguar el impacto de que cada uno de estos elementos por separado sobre las variaciones de la matrícula en FP.



CLASES SOCIALES Y DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Tras la exposición de los debates en torno a la FP y la descripción de su azarosa vida en nuestro sistema educativo, procedemos a estudiar la relación entre origen social y probabilidad de cursar FP. En sociología está muy asentado el estudio de la movilidad social intergeneracional, es decir, cómo la posición social de la familia influye en la posición social de los hijos, proceso en el cual se presta especial importancia a la relación entre el nivel educativo de los progenitores y de los hijos (una revisión de estas investigaciones puede encontrarse en Breen y Jonsson (2005) o en Hout y DiPrete (2006)). Junto a esta tradición anglosajona, en la que las investigaciones con complejos análisis cuantitativos desempeñan un papel importante, también hay otras tradiciones sociológicas que se destacan por señalar la importancia de los recursos de tipo económico, social y cultural en la explicación del logro educativo (Bourdieu y Passeron, 2001; Coleman, 1988; Bernstein, 1986). En la investigación empírica, especialmente en la que se comparan diferentes países, la tradición dominante (Shavit y Blossfeld, 1993; Breen y Jonsson, 2005) se acerca a este problema conceptualizando a las clases sociales según la tradición neoweberiana. Este concepto de clase destaca la importancia de la clase social como elemento determinante de las oportunidades vitales. Dichas oportunidades quedan limitadas por la posición en el mercado de trabajo. Son dos las dimensiones que restringen el espacio de oportunidades: una de ellas es la dificultad de supervisar el trabajo. La otra dimensión tiene en cuenta los activos humanos específicos (simplificando, la cualificación) (Goldthorpe, 2010). Con este marco analítico se definen las clases sociales teniendo en cuenta la propiedad privada de los medios de producción, la posición jerárquica en la empresa y el nivel de cualificación necesario para desempeñar la ocupación. Una versión de la operacionalización de este esquema Erikson, Goldthorpe y Portocarrero (1979) es empleada en el presente estudio. En el caso de sociología de la educación, se supone que las familias con progenitores que desempeñan ocupaciones difíciles de supervisar y de alta cualificación, como las profesiones liberales o de gerencia, son las que disponen de recursos, conocimientos y expectativas sobre el sistema educativo, que mejoraran las oportunidades educativas de sus hijos (Goldthorpe y Breen, 1998), promoviéndolos más hacia la vía académica que hacia la profesional o dejar de estudiar. Esta forma de conceptualizar las clases sociales ha sido criticada por centrarse demasiado en los aspectos intrínsecos del proceso de trabajo, olvidando las relaciones de explotación en las que se insertan las relaciones laborales (Wright, 2005); lo cierto es que las diferencias entre la operacionalización de las clases por neoweberianos y neomarxistas no son tan grandes, y que, además, el modelo neoweberiano ha terminado por imponerse como el más empleado en la investigación de la movilidad social (Breen y Jonsson, 2005).



DATOS

Para conocer la evolución de la desigualdad de oportunidades en torno a la FP, hemos procedido a la explotación de la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE) (Martínez García (2005) para la explotación de la encuesta), tomando los segundos trimestres desde 1977 hasta 2011. Esta encuesta facilita información sobre el nivel educativo de todos los miembros del hogar. Hemos seleccionado a personas que habían nacido 19 o 20 años antes de la realización de la encuesta, logrando así una muestra de 209.883 individuos de la población con edad comprendida entre los 18 y 20 años en el momento de ser entrevistados, dependiendo del mes en que hayan nacido. Hemos seleccionado a este subconjunto de la población pues están en un momento del ciclo vital en el que la gran mayoría de la población reside con su familia de procedencia y en el que la carrera educativa ya está marcada. A partir de 1987, además de la información sobre el nivel educativo terminado, disponemos de información sobre el nivel educativo cursado. A medida que el sistema educativo ha ido cambiando, el INE también ha modificado la forma de recoger la información educativa (Cuadrado y otros, 2007).

La población objeto de esta investigación estudió bajo tres sistemas educativos diferentes, con niveles educativos que no son estrictamente comparables. La LGE afectó a la población nacida entre 1961 y 1979. La LOGSE se aplicó a todos los nacidos a partir de 1985, por lo que todos los entrevistados en 2005 estudiaron bajo el nuevo sistema educativo. Pero los nacidos entre 1980 y 1984 estudiaron tanto bajo el sistema de la LGE como de la LOGSE, que fue sustituyendo de forma progresiva al viejo sistema entre 1990 y 1996 (comenzando con el «Bachillerato experimental» y el «Plan experimental de reforma de las enseñanzas medias»), de forma que en el curso 1997-98 todos estaban ya bajo el nuevo sistema. En el cuadro 1 se resume esta información.

CUADRO 1. RELACIÓN ENTRE LEGISLACIÓN, COHORTE DE NACIMIENTO ESCOLARIZADA BAJO ESE SISTEMA Y EPA EN LA QUE ESTÁ PRESENTE LA COHORTE

SISTEMA EDUCATIVO	AÑO DE NACIMIENTO	AÑO DE REALIZACIÓN DE LAS EPAS EXPLOTADAS
Legislación previa a la LGE	1960 o anteriormente	1977-1980
LGE	1961 a 1979	1981-1999
Transición entre LGE y LOGSE	1980 a 1984	2001-2004
LOGSE	1985 en adelante	2005-2011

La clase social la hemos operacionalizado según las características laborales de la persona de referencia de la familia, agregando la Clasificación Socioeconómica del INE hasta agruparla en una clasificación similar a la citada, de Erikson, Goldthorpe y Portocarrero (1979), agregada, combinando el principio de homogeneidad entre características sociales de las familias con lograr categorías con tamaño de mues-

tra suficiente. En el cuadro 2 se presentan las clases sociales categorizadas para la presente investigación, así como sus características más relevantes. La categoría sin información recoge aquellas personas para las que no está disponible la ocupación de la persona de referencia del hogar, debido a que llevan más de un año sin trabajar, ya sea por paro o por inactividad.

CUADRO 2. CLASES SOCIALES, ADAPTADAS DE ERIKSON, GOLDTHORPE Y PORTOCARRE-RO (1979) Y SUS CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES

CLASE SOCIAL	CARACTERÍSTICAS RELEVANTES
I-II Clase de servicio	Profesionales liberales, ocupaciones que necesitan de un título universitario, empresarios con asalariados.
III-V Clases intermedias	Personal de oficina de cualificación media y baja, como encargados de ventanilla, vendedores y supervisores o encargados.
IVab Pequeña burguesía	Autónomos, que no son profesionales liberales ni del sector primario.
VI-VIIa Clase obrera	Ocupaciones manuales, cualificadas y no cualificadas, excepto sector primario.
IVc-VIIb Clases agrarias	Asalariados y autónomos del sector primario.
Sin información	Personas que han pasado más de un año sin trabajar.

La variable dependiente es una variable dicotómica; una categoría es si se está estudiando o se ha terminado de estudiar FP y la otra el resto de posibilidades (es decir, no estudiar o estar cursando Bachillerato). Para quienes estudiaron con el sistema más antiguo, aquí están recogidas las personas con títulos de oficialía o maestría industrial; bajo la LGE se consideran tanto los estudios de FP1 como los de FP2, y para los siguientes, los CFGM o CFGS. Como ya señalamos, en las encuestas realizadas entre 1977 y 1986 no se recoge información sobre los estudios en curso, por lo que para ese periodo sólo tendremos en cuenta estudios terminados. Para evitar confusiones, se explotan los datos teniendo en cuenta que para los nacidos antes de 1966 la frecuencia de la variable dependiente será menor (se señala en las tablas como *cambio de metodología*). Los cambios de metodología de la EPA y del sistema educativo han llevado a agrupar los años de nacimiento en cohortes de distinta duración.

Los principales datos de evolución de la muestra se observan en la tabla 1 y en la tabla 2. En la tabla 1 se presenta la evolución de la muestra por cohorte de nacimiento y origen social, con el tamaño poblacional estimado y el tamaño muestral ponderado. Se aprecia la fuerte reducción del peso de las cohortes de nacimiento, que no sólo tiene que ver con que unas agrupan más años que otras, sino también con el *baby boom* (los nacidos entre comienzos de los 60 y finales de los 70) y la contracción de la natalidad en los 80. La evolución de la composición del origen social de estos jóvenes también ha variado sustancialmente, con una drástica disminución de las familias de procedencia agraria (del 14% al 4%), mientras que el incremento de las familias de clase de servicio se duplica (del 5 al 10%), casi la misma proporción que las clases intermedias (del 17 al 31%). La clase obrera ha experimentado la mayor contracción (del 37 al 24%), pero con un ritmo variable,



pues mientras disminuyó el peso de este origen social suavemente entre los jóvenes nacidos de 1957 a 1984 (del 37 al 32%), lo ha hecho más aceleradamente para los nacidos entre 1985 y 1992 (hasta el 24%). La evolución de los jóvenes de familias de pequeños propietarios no es monótona, pues aumenta hasta 1970 (del 9 al 13%) para luego disminuir (hasta el 6%).

TABLA 1. EVOLUCIÓN DE LA COMPOSICIÓN SOCIAL DE LOS JÓVENES CON ESTUDIOS DE FP A LOS 19-20 AÑOS DE SU NACIMIENTO

CLASE SOCIAL DE LA PERSONA DE REFERENCIA	COHORTE DE NACIMIENTO								
	1957-60	1961-66	1967-70	1971-75	1976-79	1980-84	1985-88	1989-92	
I-II Clase de servicio	9,7%	9,8%	10,7%	13,8%	18,9%	20,4%	18,4%	17,5%	
III-V C. Intermedias	14,4%	14,5%	14,4%	17,0%	19,1%	20,5%	25,3%	28,3%	
IVa PÑS. Propietarios	9,0%	10,0%	11,3%	11,0%	9,5%	8,2%	7,3%	6,3%	
VI-VIIa Clase obrera	29,5%	28,9%	28,1%	28,3%	26,1%	26,3%	22,4%	19,5%	
IVb-VIIb C. Agrarias	16,9%	14,2%	11,1%	8,1%	5,7%	5,6%	4,3%	4,1%	
Sin información	20,4%	22,5%	24,3%	21,7%	20,7%	19,0%	22,3%	24,4%	
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Total	n ponderada	24.158	43.137	27.808	34.214	26.539	25.655	14.701	12.056
	N estimada	4.188.723	7.969.720	5.455.083	6.881.447	5.377.233	5.445.226	3.884.185	3.248.382

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la Encuesta de Población Activa, (INE) segundos trimestres 1977-2011.

En cuanto al porcentaje de jóvenes con estudios de FP (tabla 2), pasan de la casi irrelevancia en la cohorte previa a la LGE hasta el máximo del 19,6% en la cohorte 1971-1975, con una ligera disminución en la cohorte 1976-1979. En las dos cohortes siguientes, afectadas por el sistema LOGSE, disminuye la proporción hasta el 14,5 y 14,4%, y vuelve a subir entre los más jóvenes, hasta el 17,4%, que tienen 20 años en 2009, justo el año en que la destrucción de empleo es la mayor en la historia registrada de nuestro mercado de trabajo, tanto en términos relativos como absolutos.

TABLA 2. PORCENTAJE DE JÓVENES CON ESTUDIOS DE FP A LOS 19-20 AÑOS DE SU NACIMIENTO, POR COHORTE DE NACIMIENTO Y SEXO

	COHORTE DE NACIMIENTO								
	1957-60	1961-66	*	1967-70	1971-75	1976-79	1980-84	1985-88	1989-92
Varones	5	5		17	21	19	16	15	19
Mujeres	1	3		13	18	18	13	14	16
Total	3	4		15	20	19	14	14	17

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la Encuesta de Población Activa, (INE) segundos trimestres 1977-2011.

(*) Cambio de metodología: hasta 1966 se toman estudios de FP terminados, luego terminados o empezados.

La evolución de la composición de las personas con estudios de FP se aprecia en las tablas 3 y 4. En la primera se observa cómo ha variado la composición de los estudiantes de FP según sexo, desde el punto en que eran clara minoría las mujeres (20% para las cohortes más antiguas), hasta más o menos igualarse las proporciones, con ligera ventaja para los varones, a partir de los nacidos entre 1971 y 1975 (en torno al 45-47% a partir de esa fecha). Esta presencia igualitaria, en términos agregados, oculta una gran segregación por ramas de estudio, que queda fuera del presente trabajo (Merino, 2010; Cabrera, 1996).

TABLA 3. EVOLUCIÓN DE LA COMPOSICIÓN POR SEXO DE LOS JÓVENES CON ESTUDIOS DE FP A LOS 19-20 AÑOS DE SU NACIMIENTO

		SEXO		
		VARÓN	MUJER	TOTAL
Cohorte de nacimiento	1957-60	80%	20%	100%
	1961-66	62%	38%	100%
	1967-70	58%	42%	100%
	1971-75	54%	46%	100%
	1976-79	53%	47%	100%
	1980-84	55%	45%	100%
	1985-88	54%	46%	100%
	1989-92	55%	45%	100%

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la Encuesta de Población Activa, (INE) segundos trimestres 1977-2011.

En la tabla 4 apreciamos que también se ha equilibrado la extracción social de los jóvenes con estudios de FP, aunque el grupo con más peso sigue siendo el de origen obrero. La presencia de las clases agrarias ha disminuido en paralelo con su disminución en el conjunto de la sociedad, y lo mismo se puede decir del aumento de los otros grupos. Como resultado, la composición social del alumnado de FP es ahora más interclasista que hace 30 años. En resumen, estas dos últimas tablas nos muestran una clara evolución hacia un mayor equilibrio, tanto social como de género, en la composición del alumnado de FP, lo que ofrece una situación muy distinta a la que existía cuando comenzaron las teorizaciones modernas sobre esta rama de estudios.



TABLA 4. COMPOSICIÓN SOCIAL DE LOS JÓVENES
(A LOS 19-20 AÑOS DE SU NACIMIENTO) CON ESTUDIOS DE FP

	CLASE SOCIAL DE LA PERSONA DE REFERENCIA DE LA VIVIENDA							Total
	I-II Clase de servicio	III-V Clases intermedias	IVa Pequeños propietarios	VI-VIIa Clase obrera	IVb-VIIB Clases agrarias	Sin info.		
Cohorte de nacimiento	1957-60	5%	17%	9%	37%	14%	19%	100%
	1961-66	6%	16%	11%	37%	12%	19%	100%
	1967-70	7%	16%	13%	35%	8%	21%	100%
	1971-75	9%	17%	11%	36%	7%	20%	100%
	1976-79	12%	19%	10%	33%	6%	20%	100%
	1980-84	12%	21%	9%	32%	6%	20%	100%
	1985-88	13%	26%	7%	28%	5%	22%	100%
	1989-92	10%	31%	6%	24%	4%	24%	100%

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la Encuesta de Población Activa, (INE) segundos trimestres 1977-2011.

RESULTADOS

En la tabla 5 se muestra la probabilidad de cursar estudios de FP según origen social (en %), a lo largo del tiempo. En las distintas cohortes se aprecia un patrón más o menos estable y de sobra conocido: los jóvenes de origen obrero estudian en mayor medida FP y los jóvenes de la clase de servicio en menor medida. Las clases intermedias y los pequeños propietarios obtienen resultados muy parecidos, con una proporción de jóvenes de este origen social sólo por debajo de la clase obrera. La proporción de jóvenes con estudios de FP aumenta en todas las clases sociales hasta 1979, por lo que es posible concluir que la LOGSE frenó la expansión secular de este tipo de estudios. La mayor exigencia de titulación para cursarlos (recordemos que para la FP1 no se pedía ningún título, pero para la CFGM se pide el Graduado en ESO y para la CFGS el Bachillerato)⁷. La caída más brusca tras la LOGSE se produce para los jóvenes de origen obrero, con una disminución del 24 al 18% (6 puntos), mientras que para el conjunto de la población la disminución es del 19 al 15% (4 puntos).

⁷ Es cierto que el aumento de la edad para cursar los estudios de CFGS puede que evite que a los 19 o 20 años del nacimiento (la muestra empleada) haya jóvenes que no estén cursando la FP, pero que la cursen posteriormente. Eso podría explicar parte de esta disminución, pero no toda, pues sólo afectaría a quienes hayan repetido más de dos cursos o que vuelvan a la CFGS años después de haber cursado el Bachillerato, porcentaje de población que cabe esperar lo suficientemente pequeño como para que explique toda la diferencia observada.

TABLA 5. TOTAL: EVOLUCIÓN DE LA PROBABILIDAD (EN %) DE ESTUDIAR FP POR CLASE SOCIAL DE ORIGEN DE LOS JÓVENES A LOS 19-20 AÑOS DE SU NACIMIENTO

Legislación educativa	Cohorte de nacimiento	CLASE SOCIAL DE LA PERSONA DE REFERENCIA DE LA VIVIENDA						Sin info.	Total
		I-II Clase de servicio	III-V Clases intermedias	IVa Pequeños propietarios	VI-VIIa Clase obrera	IVb-VIb Clases agrarias			
Previo	1957-60	2	4	3	4	3	3	3	
	1961-66	2	5	5	5	4	4	4	
<i>Cambio de metodología</i> (estudios terminados hasta 1966, luego terminados o empezados)									
LGE	1967-70	8	17	17	19	12	13	15	
	1971-75	12	20	20	25	17	18	20	
	1976-79	12	19	19	24	18	18	19	
Transición	1980-84	9	15	16	18	16	15	15	
LOGSE	1985-88	10	15	14	18	16	14	14	
	1989-92	10	19	17	21	19	17	17	

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la Encuesta de Población Activa, (INE) segundos trimestres 1977-2011.

En la tabla 6 y en la tabla 7 se presentan los resultados por sexo. Son dos las evidencias empíricas que aportan estas tablas sobre la anterior. Por un lado, se constata que el incremento de la presencia de las mujeres ha sido homogéneo en todas las clases sociales a lo largo del tiempo, casi alcanzado a sus «hermanos» de origen social. Por otro, hay una excepción a esta tendencia: las mujeres de clases intermedias se acercan menos a sus hermanos que el resto de mujeres. Parece que el incremento de titulaciones de FP de «cuellos rosa» y de «cuellos blancos» no ha sido lo suficientemente atractivo para las mujeres cuyo origen social son las clases intermedias.

TABLA 6. VARONES: EVOLUCIÓN DE LA PROBABILIDAD (EN %) DE ESTUDIAR FP POR CLASE SOCIAL DE ORIGEN DE LOS JÓVENES A LOS 19-20 AÑOS DE SU NACIMIENTO

Legislación educativa	Cohorte de nacimiento	CLASE SOCIAL DE LA PERSONA DE REFERENCIA DE LA VIVIENDA						Sin info.	Total
		I-II Clase de servicio	III-V Clases intermedias	IVa Pequeños propietarios	VI-VIIa Clase obrera	IVb-VIb Clases agrarias			
Previa	1957-60	2	6	5	7	4	5	5	
	1961-66	2	6	6	6	4	4	5	
<i>Cambio de metodología</i> (estudios terminados hasta 1966, luego terminados o empezados)									
LGE	1967-70	11	19	18	23	13	14	17	
	1971-75	13	22	22	25	16	19	21	
	1976-79	13	20	21	24	18	18	19	
Transición	1980-84	9	16	19	19	17	16	16	
LOGSE	1985-88	10	17	15	19	17	14	15	
	1989-92	11	21	19	21	22	20	19	

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la Encuesta de Población Activa, (INE) segundos trimestres 1977-2011.



TABLA 7. MUJERES: EVOLUCIÓN DE LA PROBABILIDAD (EN %) DE ESTUDIAR FP POR CLASE SOCIAL DE ORIGEN DE LAS JÓVENES A LOS 19-20 AÑOS DE SU NACIMIENTO.

Legislación educativa	Cohorte de nacimiento	CLASE SOCIAL DE LA PERSONA DE REFERENCIA DE LA VIVIENDA					Sin info.	Total
		I-II Clase de servicio	III-V Clases intermedias	IVa Pequeños propietarios	VI-VIIa Clase obrera	IVb-VIIb Clases agrarias		
Previa	1957-60	1	2	1	2	1	1	1
	1961-66	2	4	4	4	3	3	3
<i>Cambio de metodología (estudios terminados hasta 1966, luego terminados o empezados)</i>								
LGE	1967-70	8	15	16	15	10	12	13
	1971-75	11	18	17	24	18	17	18
	1976-79	11	18	18	23	18	18	18
Transición	1980-84	8	13	13	16	14	15	13
LOGSE	1985-88	10	12	14	18	14	14	14
	1989-92	9	18	14	21	15	15	16

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la Encuesta de Población Activa, (INE) segundos trimestres 1977-2011.

Para comprobar la validez de las observaciones previas se procedió a estimar regresiones logísticas con la información disponible. Este procedimiento estadístico nos permite detectar las diferencias estadísticamente significativas entre las múltiples casillas de las tablas, y descomponer los efectos de las diferentes variables. Es una técnica muy empleada para estudiar la desigualdad de oportunidades educativas, pues mide la ratio de cada clase social de alcanzar un nivel educativo dado, en comparación con el resto de clases sociales (Shavit y Blossfeld, 1993). En el Anexo se muestran las regresiones con interacciones de orden 1, 2 y 3. En el Panel 1 se muestran los modelos finalmente estimados a partir de las citadas regresiones y de lo observado en las tablas anteriores. Dependiendo del criterio de información que seleccionemos, el bayesiano (BIC) o el de Akaike (AIC), nos podemos decantar por el Modelo 1, casi empatado con el Modelo 2, o por el Modelo 4. El BIC suele ser más empleado en sociología, penaliza el número de variables y tiende a calibrar la bondad de los datos observados frente a un supuesto modelo teórico que los produce. En cuanto al AIC, más empleado en economía, pondera más la capacidad predictiva del modelo, sin penalizar tanto el mayor número de parámetros (Kuha, 2004). Kuha señala que cuando no coinciden conviene buscar nuevos modelos, tarea que se ha explorado sin éxito en esta ocasión, o en todo caso, marcar ambos modelos como la horquilla entre uno con más y otro con menos parámetros.

En el Modelo 1 la información de las 96 casillas de las tablas de contingencia se resume considerando que ha aumentado la proporción de personas con estudios de FP con respecto a los años 60, pero que este incremento ha sido menor en la primera generación de formados bajo la LOGSE (nacidos entre 1980 y 1988), es decir, posiblemente la LOGSE frenó esta expansión, y no se recuperó el nivel previo hasta la cohorte nacida entre 1989 y 1992. También se muestra que las mujeres estudian FP en menor medida que los hombres, pero esta tendencia se acortó a partir de las

nacidas en los 70, sin experimentar cambios estadísticamente significativos desde entonces. Por clases sociales, la clase obrera es la que estudia en mayor medida FP, y la clase alta en menor medida. No hay diferencias estadísticamente significativas entre clases intermedias y pequeña burguesía (se omite esta comprobación para simplificar la presentación de los resultados); las diferencias de las clases agrarias con las clases intermedias y pequeña burguesía no son estadísticamente significativas. Esta descripción de la influencia del origen social es muy estable en el tiempo y sirve tanto para varones como para mujeres. Sobre este resumen logrado gracias a la regresión logística del Modelo 1, podemos añadir la información del Modelo 4, en caso de tomar la decisión por el AIC. Este modelo aporta lo siguiente: las mujeres de las clases intermedias, en relación al resto de mujeres, estudian todavía en menor medida FP que sus hermanos (p -valor=0,004). Además, el frenazo que la LOGSE supuso en el acceso a la FP fue mayor para la clase obrera que para el resto de clases sociales. Este efecto negativo de la LOGSE sobre la clase obrera está en el margen de la significación estadística (p -valor=0,05). Si volvemos a la tabla 5 vemos que esta ambigüedad se debe a que la caída mayor para la clase obrera (del 24 al 18%) frente al conjunto de la población (19 a 15%) es de dos puntos, en el margen de la significación estadística, dado el tamaño de la muestra.

Teniendo en cuenta los grandes cambios socioeconómicos y de sistema educativo que han vivido las cohortes de población estudiadas, cabe destacar lo robustas que son las desigualdades de acceso a la FP por origen social, pues en todo caso, parece que sólo la LOGSE ha podido afectar a los jóvenes de clase obrera, pero durante el resto del periodo, y para el resto de clases, la desigualdad de oportunidades permanece constante. Sin embargo, sí se han producido disminuciones en la desigualdad de género, aunque sigue habiendo más hombres que mujeres (sin entrar en las grandes diferencias entre ramas profesionales).

El estudio que hemos realizado es puramente descriptivo, y serán necesarias investigaciones posteriores para refinar las explicaciones de la evidencia empírica aportada por esta investigación. Pero con las cautelas necesarias ante un estudio de esta naturaleza, es posible afirmar que el endurecimiento académico en el acceso a la FP ha distorsionado el funcionamiento de la doble red que estudiaron Baudelot y Establet (1971), pues la Primaria Profesional (PP) ha desaparecido o en todo caso ha ocupado una opción marginal con los Programas de Garantía Social, primero, y de Cualificación Profesional Inicial, después, convirtiéndose simplemente en fracaso escolar, y su posición ha sido reemplazada por la Secundaria Técnica, en la que se mezcla la clase obrera y las clases intermedias y altas. Por tanto, el resultado de extinguir legalmente la opción subordinada del sistema educativo ha podido ser el de empeorar el nivel de formación de los jóvenes de la clase obrera.

Una de las limitaciones de este estudio ha sido considerar la FP frente al resto de opciones, cuando es obvio que son grandes las diferencias entre estudiar Bachillerato y no estudiar. Otros estudios han tenido en cuenta estas otras posibilidades, y es necesario integrarlas de forma conjunta. Se puede señalar que la relación entre clase social de origen y bachillerato con estos datos ya ha sido estudiada en otro lugar (Martínez, 2007). Las conclusiones de este trabajo apuntan a que la desigualdad de oportunidades educativas en el acceso al bachillerato por clase social, entre 1977 y



2004, descendió entre las mujeres, pero no tanto entre los varones. El descenso más acusado se produjo en las últimas cohortes que estudiaron bajo la LGE, a mediados de los 90. Por otro lado, Martínez (2012a) concluye que entre 2001 y 2011 aumenta el fracaso escolar, y en mayor medida entre las personas de clases populares, por lo que cabe deducir que la disminución de personas que cursan FP en la última década no ha ido a engrosar el Bachillerato, sino el abandono escolar.

Además de las otras alternativas educativas, en posteriores investigaciones habría que considerar las variaciones en los costes de oportunidad de estudiar de los jóvenes. Debido a la «burbuja» de la construcción entre finales de los 90 y finales de la primera década del siglo XXI, los jóvenes, especialmente los varones, tenían más incentivos para dejar de estudiar sin la preparación suficiente. Diversos estudios han mostrado la relación inversa entre fracaso escolar y paro juvenil (Martínez, 2008; Martínez, 2009; Peraíta y Pastor, 2000). También tendrán que considerarse otras características individuales relevantes, como la nacionalidad o el tipo de familia, que pueden influir sobre el logro educativo, y que han cambiado mucho en la última década.

CONCLUSIONES

El acceso a la FP según origen social ha permanecido más bien estable para los nacidos entre 1957 y 1992. La LGE contribuyó a aumentar el porcentaje de personas que cursan estos estudios, mientras que la LOGSE, endureciendo los criterios académicos de acceso, los frenó. La reciente reforma de LES ha vuelto a flexibilizar los criterios académicos y por tanto cabe esperar que contribuya a aumentar la proporción de jóvenes que accedan a estos estudios, pero está por ver cuánto tiempo estará en vigor, debido a los cambios anunciados por el Ministro de Educación y Cultura a comienzos de la X Legislatura.

Desde el punto de vista del género, la FP se ha hecho mucho más igualitaria en términos agregados, pues se ha igualado considerablemente la proporción de hombres y mujeres que la cursan, aunque persiste una gran segregación por ramas profesionales.

Desde el punto de vista de las clases sociales, la disminución en el conjunto de la sociedad española de la clase obrera y el incremento de las clases medias también han hecho que las aulas de FP sean ahora más interclasistas que hace unas décadas, cuando la mitad de los estudiantes eran de origen obrero o de clases agrarias, mientras que en la actualidad no llegan al 30%. Sin embargo, desde el punto de vista de la desigualdad de oportunidades por clase social, prácticamente no ha habido cambios. La evidencia empírica mostrada señala que durante todo el periodo las probabilidades de los jóvenes de cada clase social de acceder a la FP con respecto a los de las otras clases han permanecido estables. Los datos no son tan firmes con respecto al posible efecto de la LOGSE sobre esta desigualdad, pues parece haber perjudicado más a los jóvenes de clase obrera que al resto, aunque la evidencia empírica es ambigua. Los datos también muestran, de forma un poco más robusta, una interacción entre clase y género, pues las mujeres de origen social de clases intermedias estudian menos FP de lo que cabría esperar dada su posición de clase y su género.



Resumiendo, las grandes transformaciones sociales y legales que ha vivido España en los últimos años apenas han afectado a la desigualdad de oportunidades educativas por clase social, con la excepción de la posible relación negativa entre LOGSE y clase obrera, en el margen de la significación estadística (2 puntos de caída más para esta clase social).

Fecha de entrada: 13/9/2010. Fecha de aceptación: 7/3/2012.

REFERENCIAS

- BAUDELLOT, Christian y Roger ESTABLET (1971): *L'école capitaliste en France*, Paris: Maspero.
- BECKER, Rolf y Anna E. HECKEN (2009): «Why are working-class children diverted from university?», *European Sociological Review* 25(2): 233-250.
- BOUDON, Raymond (1983): *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON (2001): *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.
- BREEN, Richard y John H. GOLDTHORPE (1997): «Explaining educational differentials», *Rationality & Society*, 9(3): 275-305.
- BREEN, Richard, Luijkx RUUD, Walter MÜLLER y Pollak REINHARD (2010): «Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences», *European Sociological Review* 26(1): 31-48.
- BREEN, Richard y Jan O. JONSSON. 2005. «Inequality of Opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility», *Annual Review of Sociology* 31: 223-43.
- BERNSTEIN, Basil (1989): *Clase, código y control*. Madrid: Akal.
- BRENN, Richard y Jan O. JONSSON (2005): «Inequality of Opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility», *Annual Review of Sociology* 31:223-43.
- CABRERA, Leopoldo (1997): «La FP antes de la LGE de 1970», *Revista de Educación*, 312: 173-190.
- (1996): «La explicación sociológica de la demanda y distribución del alumnado de Formación Profesional», *REIS* 76: 193-218.
- CARABAÑA, Julio (1988): «La formación profesional de primer grado y la dinámica del prejuicio», *Política y Sociedad*, 1: 53-68.
- (1997): «La pirámide educativa», a FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (dir.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona: Horsori-ICE de la UB, pp. 83-106.
- (2002): «Las políticas de izquierda y la igualdad educativa» en TORREBLANCA, José (dir.): *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2008): *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. Madrid: Colegio Libre de Eméritos.
- COLEMAN, James S. (1988): «Social Capital in the Creation of Human Capital», *American Journal of Sociology* 94:S95-S120.



- CROZIER, Michael (1984): *No se cambia la sociedad por decreto*. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas.
- CASAL, Joaquim; Maribel GARCÍA y Rafael MERINO (2006): «De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial: sobre perfiles y dispositivos locales», en *Revista de Educación*, 341: 812-98.
- CASQUERO, Antonio (2009): «Demanda e inserción laboral de la Formación Profesional reglada en España», *Revista del Instituto de Estudios Económicos* 2: 213-245.
- CUADRADO, Pilar, Aitor LACUESTA, José M.ª MARTÍNEZ y Eduardo PÉREZ (2007): «El futuro de la tasa de actividad española: un enfoque generacional», *DT del Banco de España*.
- DRONKERS, Jaap. 2008. «L'Educació com a pilar de la desigualtat. La política educativa europea: limitacions i possibilitats». *Papers de la Fundació Rafael Campalans*, núm. 161.
- ERIKSON, Robert, John H. GOLDTHORPE y Lucianne PORTOCARRERO (1979): «Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden», *British Journal of Sociology* 30: 415-30.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1990): *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- FERRER, Ferran (dir.) (2008): *Una ullada a l'informe PISA 2006*, Barcelona: Fundació Bofill.
- GAMBETTA, Diego (1987): *They push or they jump?* Oxford: Oxford University Press.
- GOLDTHORPE, John H. (2010): *Sobre la sociología*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- HOUT, Michael y Thomas A. DiPRETE (2006): «What we have learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification» *Research in Social Stratification and Mobility* 24: 1-20.
- KUHA, Jouni. 2004. «AIC & BIC: Comparisons of Assumptions and Performance», *Sociological Methods & Research* 33: 189-229.
- MAÑÉ, Ferran (2009): «La demanda de formación profesional y su relación con los estudios universitarios», *Papeles de Economía Española*: 119: 125-141.
- MARTÍNEZ GARCÍA, José Saturnino (2005): «La explotación de la Encuesta de Población Activa», *Metodología de Encuestas* 7(1): 17-33.
- (2007a): «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas», *Revista de Educación*: 342: 287-306.
- (2007b): «Fracaso escolar, clase social y política educativa», *Viejo Topo* 238: 45-49.
- (2008): «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas en Canarias», *Papers* 87: 75-100.
- (2009): «Fracaso escolar, PISA y difícil ESO», *Revista de la Asociación Española de Sociología*, 2(1): 56-85.
- (2012a). «Clase social y fracaso escolar», en *xv Conferencia de Sociología de la Educación*, Mar VENEGAS (dir.). Valencia: Germania (en prensa).
- (2012b). «Fracaso escolar y CCAA», en *Seminario sobre fracaso escolar. Colectivo Lorenzo Luzuriaga* (título provisional, en prensa). Manuel Puelles (dir.). Madrid: Wolter Kluwers.
- MERINO, Rafael (2003): «Els fluxos d'alumnat a l'ensenyament secundari. Inèrcies i canvis malgrat les reformes educatives», en *Educar*, 32: 85-112.
- (2005): «Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España: algunas reflexiones para la situación actual», en *Tempora*, 8: 211-236.



MERINO, Rafael y Joan LLOSADA (2007): «¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles», en *Tempora*, 10: 215-244.

MERINO, Rafael (2010): *La formación profesional reglada en España: tendencias y debates*. Editorial Praxis.

OCDE (2008): *Education at Glance 2008*. OCDE.

PERAITA, C. y M. PASTOR (2000): «The primary school dropout in Spain: the influence of family background and labor market conditions» *Education Economics* 8: 157-168.

SHAVIT, Yossi y Hans-Peter BLOSSFELD (1993): *Persisting Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Oxford: Westview Press.

WRIGHT, Erik O. (ed.). 2005. *Approaches to Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

PANEL 1. PARÁMETROS Y CRITERIOS DE BONDAD DE AJUSTE DE LOS MODELOS LOGIT ESTIMADOS, CON LA VARIABLE DEPENDIENTE DE ESTUDIOS DE FP

Variable	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5
Mujer	-0,36***	-0,34***	-0,36***	-0,34***	-0,34***
Cohorte 1967-1970	1,40***	1,41***	1,40***	1,41***	1,41***
Cohorte 1971-1979	1,60***	1,60***	1,60***	1,60***	1,60***
Cohorte 1980-1988	1,28***	1,28***	1,30***	1,31***	1,30***
Cohorte 1989-1992	1,51***	1,51***	1,51***	1,51***	1,51***
Clase I-II Servicio	-0,61***	-0,65***	-0,61***	-0,65***	-0,65***
Clase Obrera	0,22***	0,18***	0,24***	0,20***	0,20***
Clases Agrarias	-0,18***	-0,22***	-0,18***	-0,22***	-0,23***
Sin información	-0,12***	-0,17***	-0,12***	-0,17***	-0,17***
Mujeres, 1957-1960	-0,97***	-0,98***	-0,97***	-0,98***	-0,98***
Mujeres, 1971-1992	0,22***	0,23***	0,22***	0,23***	0,23***
Muj. Cls. III 1967-92		-0,10***		-0,10***	-0,10***
Clase obrera 1980-88			-0,08*	-0,08*	-0,08*
Muj. Cls. agr.1980-92					0,11
Constante	-2,91***	-2,89***	-2,92***	-2,89***	-2,89***
Función de verosímil	-74621,35	-74615,39	-74618,79	-74612,59	-74611,78
AIC	149266,70	149256,78	149263,58	149253,18	149253,56
BIC	149389,75	149390,09	149396,88	149396,74	149407,38

Tamaño de la muestra: 209.883.

Leyenda: * p-valor<0,1; ** p-valor<0,05; *** p-valor<0,01.

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la EPA (INE), segundos trimestres 1977-2011.

PANEL 2. ESTIMACIÓN DETALLADA DEL MODELO 4, LOGIT
CON LA VARIABLE DEPENDIENTE DE ESTUDIOS DE FP

	ERROR TÍPICO					[95% Interv. Conf.]	
	Coef.	Robusto	z	P> z			
Mujer	-,3435105	,0333328	-10,31	0,000	-,4088416	-,2781794	
Cohorte 1967-1970	1,406843	,0327936	42,90	0,000	1,342568	1,471117	
Cohorte 1971-1979	1,602563	,0312864	51,22	0,000	1,541242	1,663883	
Cohorte 1980-1988	1,308	,0358109	36,53	0,000	1,237812	1,378188	
Cohorte 1989-19929	1,512231	,0413147	36,60	0,000	1,431256	1,593207	
Clase I-II Servicio	-,6519932	,0328652	-19,84	0,000	-,7164077	-,5875787	
Clase Obrera	,1953354	,0274342	7,12	0,000	,1415653	,2491054	
Sin información	-,1669055	,0271744	-6,14	0,000	-,2201664	-,1136446	
Mujeres, 1957-1960	-,9808825	,1034987	-9,48	0,000	-1,183736	-,7780288	
Mujeres, 1971-1992	,2338079	,0384546	6,08	0,000	,1584383	,3091775	
Muj.Cls. III 1967-92	-,1043117	,0361229	-2,89	0,004	-,1751112	-,0335122	
Clase obrera 1980-88	-,0828485	,0423141	-1,96	0,050	-,1657827	,0000857	
Constante	-2,894481	,0325445	-88,94	0,000	-2,958267	-2,830695	

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la EPA (INE), segundos trimestres 1977-2011.

ANEXO.
REGRESIONES LOGÍSTICAS CON LOS EFECTOS DE ORDEN 1, 2 Y 3.
VARIABLE DEPENDIENTE: ESTUDIOS DE FP (0 NO, 1 SÍ)

	VARIABLE	a1	a2	a3
Mujer	mujer	-0,23***	-0,43***	-0,20
Cohorte	1957-60	_Icohor2_1	-0,25***	0,07
	1966-70	_Icohor2_3	1,23***	1,25***
	1971-75	_Icohor2_4	1,72***	1,66***
	1976-79	_Icohor2_5	1,69***	1,59***
	1980-84	_Icohor2_6	1,40***	1,27***
	1985-88	_Icohor2_7	1,39***	1,27***
	1989-92	_Icohor2_8	1,62***	1,50***
	Clase social	I-II	_ICSESER_1	-0,82***
III		_ICSESER_2	-0,22***	-0,00
IVa		_ICSESER_3	-0,22***	-0,09
IVb-VIIb		_ICSESER_5	-0,41***	-0,40***
Sin info.		_ICSESER_6	-0,34***	-0,43***

	VARIABLE	a1	a2	a3
Inter. cohorte*mujer	_IcohXmuje-1		-0,94***	-1,13***
	_IcohXmuje-3		0,10	
	_IcohXmuje-4		0,30***	
	_IcohXmuje-5		0,34***	
	_IcohXmuje-6		0,25***	
	_IcohXmuje-7		0,31***	
	_IcohXmuje-8		0,23**	
	Inter. clase*mujer	_ICSEXmuje-1		-0,03
_ICSEXmuje-2			-0,07	
_ICSEXmuje-3			-0,08	
_ICSEXmuje-5			0,07	
_ICSEXmuje-6			0,06	
Inter. cohor.*clase		_IcohXCSE_-1		-0,12
	IcohXCSE-2		-0,08	
	IcohXCSE-3		-0,18	
	IcohXCSE-5		-0,12	
	IcohXCSE-6		0,04	
	IcohXCSE-1		0,04	
	IcohXCSE-2		-0,12	
	IcohXCSE-3		-0,05	
	IcohXCSE-5		-0,27**	
	IcohXCSE-6		-0,05	
	IcohXCSE-1		-0,01	
	IcohXCSE-2		-0,24**	
	IcohXCSE-3		-0,16	
	IcohXCSE-5		-0,08	
	IcohXCSE-6		0,02	
	IcohXCSE-1		0,00	
	IcohXCSE-2		-0,23*	
	IcohXCSE-3		-0,12	
	IcohXCSE-5		0,05	
	IcohXCSE-6		0,08	
	IcohXCSE-1		0,02	
	IcohXCSE-2		-0,19	
	IcohXCSE-3		-0,02	





	VARIABLE	a1	a2	a3
	IcohXCSE-5		0,24*	
	IcohXCSE-6		0,23**	
	IcohXCSE-1		0,15	
	IcohXCSE-2		-0,22*	
	IcohXCSE-3		-0,18	
	IcohXCSE-5		0,18	
	IcohXCSE-6		0,08	
	IcohXCSE-1		-0,01	
	IcohXCSE-2		-0,09	
	IcohXCSE-3		-0,18	
	IcohXCSE-5		0,22	
	IcohXCSE-6		0,14	
Inter cohor*mujer	_Ichmujer_1			-1,13***
	_Ichmujer_2			0,07
	_Ichmujer_3			-0,27
	_Ichmujer_4			0,15
	_Ichmujer_5			0,28
	_Ichmujer_6			0,13
	_Ichmujer_7			0,25
Inter clase*mujer	_Iclmujer_1			0,13
	_Iclmujer_2			0,02
	_Iclmujer_3			-0,28
	_Iclmujer_4			-0,16
	_Iclmujer_6			-0,07
Inter. mujer*cohor*clase	_IchmXcl-1_1			-0,04
	_IchmXcl-1_2			0,19
	_IchmXcl-1_4			0,02
	_IchmXcl-1_5			0,01
	_IchmXcl-1_6			0,03
	_IchmXcl-2_1			-0,25
	_IchmXcl-2_2			-0,26
	_IchmXcl-2_4			-0,24
	_IchmXcl-2_5			-0,24
	_IchmXcl-2_6			-0,19
	_IchmXcl-3_2			0,18

VARIABLE	a1	a2	a3
_IchmXcl-3_3			0,57**
_IchmXcl-3_4			0,24
_IchmXcl-3_6			0,22
_IchmXcl-4_1			-0,26
_IchmXcl-4_2			-0,22
_IchmXcl-4_4			0,14
_IchmXcl-4_5			0,08
_IchmXcl-4_6			0,02
_IchmXcl-5_1			-0,39**
_IchmXcl-5_2			-0,31
_IchmXcl-5_3			-0,00
_IchmXcl-5_4			0,02
_IchmXcl-6_1			-0,30
_IchmXcl-6_2			-0,23
_IchmXcl-6_4			-0,01
_IchmXcl-6_5			0,12
_IchmXcl-6_6			0,15
_IchmXcl-7_1			-0,13
_IchmXcl-7_2			-0,40
_IchmXcl-7_6			0,01
_IchmXcl-8_1			-0,25
_IchmXcl-8_4			0,22
_IchmXcl-8_5			0,08
_IchmXcl-8_6			0,05
_cons	-2,77***	-2,72***	-2,69***
LL	-75109,89	-74926,92	-74935,83
AIC	150247,78	149975,83	149993,65
BIC	150391,34	150601,35	150619,16

Leyenda: * p<.1; ** p<.05; *** p<.01.

Nota: Los modelos se han especificados por procedimientos automáticos, eso ha hecho que las categorías de referencia del modelo 3 no sean las mismas a los otros dos modelos. En esta página se presentan las especificaciones del modelo 3.

