



ANÁLISIS DE LA ACTITUD  
DE RECHAZO DE LOS ALUMNOS  
AL SISTEMA EDUCATIVO  
Y DE SU INCIDENCIA  
EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS:  
METODOLOGÍAS, RESULTADOS,  
ANÁLISIS DE RESULTADOS

| Ignacio Fernández de Castro



INVESTIGACIÓN

Colección: INVESTIGACION  
Número 5 (1986)

Diseño Portada: Paloma Vallhonrat

ANÁLISIS de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias: metodologías, resultados, análisis de resultados / Ignacio Fernández de Castro...[et al.].  
Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, 1986.

1. Falta de interés 2. Fracaso 3. BUP 4. COU 5. Formación Profesional I. Fernández de Castro, Ignacio

NIPO: 177-86-040-9

ISBN: 84-505-4807-1

Dep. Legal: Z-2092-1986

Impreso en SERCRESA - Doctor Esquerdo, 105 - 28007 MADRID

Autor: Ignacio Fernández de Castro

"ANÁLISIS DE LA ACTITUD DE RECHAZO DE LOS  
ALUMNOS AL SISTEMA EDUCATIVO Y DE SU INCI-  
DENCIA EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS", INVESTI-  
GACIÓN REALIZADA PARA EL INSTITUTO DE CIEN-  
CIAS DE LA EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD COM-  
PLUTENSE POR IGNACIO FERNANDEZ DE CASTRO,  
CARMEN ELEJABEITIA, PILAR REDAL, MAXIMIA-  
NO SANTOS Y ALFONSO VALERO. MADRID, MIL  
NOVECIENTOS OCHENTA Y CINCO.

Equipo de Investigación:

Rosa Maria de la Calle

Isabel Cuenca

Rosa Cuenca

Carmen Elejabeitia

María Teresa Fernandez

Ignacio Fernandez de Castro

Leopoldo Gumpert

María Dolores Méndez

Vicente Peyró

Rosalía Ramos

Pilar Redal

María Elena de Ron

Esperanza Roquero

Maximiano Santos

Alfonso Valero

con la colaboración de:

María Isabel Arranz

NOTA: A este estudio

le ha precedido un trabajo de elaboración, sistematización y análisis de los datos, tanto primarios como secundarios, ya entregado al CIDE cuya consulta, de interés para quienes deseen conocer el detalle de la investigación, puede hacerse - en este centro o en el ICEUM.

INDICE.

<u>Introducción - marco general</u> .....	1
<u>I. Diagnóstico del sistema de enseñanza según sus propios indicadores</u> .....	29
1. Primera aproximación .....	29
2. La oferta y la demanda educativa .....	41
3. La escolarización .....	60
4. Rendimiento del sistema de enseñanza .....	79
4.1. B.U.P. ....	96
4.2. F.P. ....	110
5. Los indicadores de repetición y abandono .....	118
6. La variable de estratificación familiar y social ..	122
7. Conclusiones ante un futuro incierto .....	134
<u>II. La voz de los protagonistas: voces de mando (profesores), toma de palabra (alumnos)</u> .....	141
1. Los profesores .....	141
2. Los alumnos: la toma de la palabra .....	161
2.1. El sujeto de la demanda educativa .....	161
2.2. La demanda no manifiesta .....	182
2.3. La encuesta/test a alumnos .....	187
2.4. Los resultados del test/encuesta .....	200
2.4.1. La actitud de indiferencia, rechazo y aceptación a la enseñanza .....	205

2.4.2. Las variables independientes y su relación con las actitudes de los alumnos respecto de la enseñanza .....	207
2.4.3. Cruces de variables independientes .....	212
2.4.4. Los resultados de la encuesta y las hipótesis .....	222
2.5. El grupo de seguimiento .....	238
2.5.1. Dinámica del grupo de seguimiento .....	242
2.5.2. Conclusiones .....	253
<u>III. Reflexiones sobre las que se abre el informe .....</u>	<u>261</u>

## INTRODUCCION - MARCO GENERAL

Entre la buena cantidad de lugares comunes que hoy se manejan, la palabra "crisis" es una de las que está más de moda, pero aún lo está más si hace referencia al sistema educativo y en concreto al sistema educativo español.

Se diría que hay cierto regusto morboso (el morbo también está de moda) en el empleo de una misma palabra bajo la que discurren conceptualizaciones y teorizaciones, actitudes y formas de ver, comportamientos y prácticas no ya opuestas, sino contradictorias.

La crisis puede significar algo positivo, la contradicción dinámica que pugna por resolverse en el sentido del progreso de la dynamis social o algo negativo, el caos de un agujero negro que amenaza sin solución posible. Puede significar el punto de llegada no querido del que hay que volver retrocediendo o el punto de partida hacia una situación nueva y distinta. Entraña en ocasiones la justificación de lo que no se hace y en otras el aguijón de lo que desde ella es posible construir desconstruyendo.

En el caso del sistema educativo español y su crisis, hay de todo esto y de más, seguramente porque se ha convertido

en el catalizador y punto de encuentro de las demás crisis que nos afectan en las distintas instancias e instituciones. No es ajena ni mucho menos al ámbito personal y familiar, a la estructura del trabajo y el empleo, al tiempo de ocio y consumo, ni lo es tampoco a la situación política y socioeconómica. Si a esto añadimos que de una u otra forma la casi totalidad de la población está en una relación directa: enseñantes y enseñados, o indirecta: los padres, por citar los más implicados, con la enseñanza y en concreto con el sistema normalizado en el que se estructura, es fácil comprender el protagonismo adquirido por este subsistema en el entramado de subsistemas que conforman el sistema social.

Cuando al hacer referencia al sistema educativo se habla de crisis, se focaliza directamente lo que ocurre en su interior y sólo de forma indirecta su antes o su después; es su estructura interna en sus ajustes o desajustes el objeto a investigar, lo que ocurre, lo que sucede, el acontecer de su circulación. Toda estructura está expuesta a acontecimientos ---- "cuando el acontecimiento irrumpe en la circulación estamos en presencia de una crisis: la energía no circula, bien porque no entra en cantidad suficiente, bien porque se bloquea su circulación" (1).

---

(1) Más allá de la Sociología. Jesús Ibañez.

Estas crisis pueden ser cuantitativas o cualitativas y en las sociedades crecientes como la capitalista las crisis cualitativas "sobrevienen cuando los reguladores del sistema -las instituciones- no son ya capaces de captar la energía, - cuando el deseo no se fija en los objetos que el sistema le - asigna, se repliega, deserta" (2).

A partir de esta conceptualización es posible plantearse dos vías de acercamiento al problema de la crisis en el sistema de enseñanza, una de interpelación al sistema en sí, a su operatividad, rendimiento, capacidad como tal sistema de reordenar la energía que en él entra y encaminarla a su salida, otra interpellando a esa energía en los deseos que no se dejan captar ni orientar por el objeto propuesto.

En el primer caso lo que se propone es un diagnóstico del sistema de enseñanza, en el segundo, y aunque en íntima relación con ese diagnóstico ya que también detectaría en su caso la incapacidad del sistema de cumplir sus propios fines y objetivos, se propone el análisis de ese mismo sistema desde su exterioridad/interioridad, desde esa misma energía - que circulando en su interior lo rechaza.

El análisis sobre el sistema educativo actual de índices de escolaridad, de normalidad, de atraso, de indicadores de abandono, de repeticiones, de rendimiento, de diagnós-

---

(2) Más allá de la Sociología. Jesús Ibañez.

tico sobre su éxito o fracaso en este juego, constituye una de las formas de abordar el problema de su rentabilidad como sistema en el entramado social en el que se inscribe. Tener en cuenta estos resultados como elemento de análisis, uno -- más, para intentar desentrañar actitudes y comportamientos -- que ellos no agotan y que cuestionan al sistema educativo -- más allá de su rentabilidad, en sus fines y en los objetivos propuestos, por parte de quienes lo integran, aparece como -- otra posibilidad de enfrentarse con el mismo problema.

La primera cuestión que se plantea es la consideración, desde esta segunda perspectiva, de que estas actitudes y comportamientos no conformen un acontecimiento con entidad suficiente sobre la que basar un análisis de la crisis del sistema educativo, quedando ésta suficientemente explicada -- por los desajustes en su dinámica interna a la que evidentemente no son ajenos acontecimientos del devenir social en el que se inscribe y en concreto la situación política y económica.

Es cierto que en general la energía que se pretende canalizar por cualquier institución o estructura social manifiesta grados diversos de resistencia a ser ahorrada, una resistencia similar a la que opone toda energía sometida a un proceso de producción y que en ocasiones concluye con la --- inutilización de una parte de esa energía, su conversión en desecho, su anulación como tal, un saldo negativo pero des--

preciable conforme el proceso de producción se perfecciona en sí mismo, pero en el caso de la energía humana, el hecho de - que ésta, sobre el resto, tenga el don de la palabra, hace -- siempre más difícil su anulación, ¡hasta se oyen las voces -- que claman en el desierto!.

Las crisis cualitativas en las sociedades crecientes y la nuestra lo es o lo simula, se producen por una mutación entre la energía que circula por el sistema y su regulación y quien lo regula al encontrarse con energía que no puede sujetar "son momentos en que el deseo apunta a la "toma de la palabra", a recuperar la palabra de la boca del Poder" (3). Para el Poder siempre es peligroso encontrarse con energía humana que no puede regular, que no puede acallar, porque su deseo se encamina a recuperar la palabra del Poder, el poder de la palabra. Cuando el Poder se legitima en cuanto democrático, la circulación de energía humana en los distintos subsistemas en que se estructura ese poder, se supone que está basada en el funcionamiento del deseo de esa energía a través del mecanismo: oferta/demanda y no en el ejercicio de la represión o la violencia sobre esa energía. De ahí que en el caso de sociedades democráticas el problema que apuntamos sea aún más conflictivo al no poder emplearse como expediente de solución ni la violencia sobre la energía, ni la negación de la palabra.

---

(3) Jesús Ibañez. Más allá de la Sociología.

El problema no es tanto que los alumnos rechacen el sistema escolar como cuanto intenta integrarlos, ya antes -- han rechazado la estructura familiar y sus condicionamientos en el proceso de su socialización, sino que su rechazo se ha ga palabra y lo es aún cuando esta palabra no tenga objeto y "se disipe en el juego mismo de proferirlas" (4). Y lo es -- más cuando esa palabra refleja unas actitudes que cuestionan al sistema educativo.

Analizar, pretender analizar las actitudes de rechazo de los alumnos al sistema educativo plantea un posicionamiento previo con respecto a éste. Tomar como indicador privilegiado para el análisis la expresión de rechazo de los -- alumnos no es otra cosa que situarse en la vía del deseo que apunta a la "toma de la palabra". Hay otras palabras: repetición, abandonos, atrasos, normalidad, escolaridad, que son -- la expresión del sistema en cuanto subsistema en el que se -- organiza el poder social.

La actitud de rechazo de los alumnos, objeto de esta investigación, indica por parte de quienes la han elegido como vía de penetración en el análisis del sistema educativo, no tanto la afirmación de que este rechazo existe, sino de --

---

(4) Jesús Ibañez. Más allá de la Sociología.

que si es cierto que el sistema educativo está en crisis, su análisis no puede limitarse al diagnóstico de su estructura interna y ha de enfrentarse con el otro elemento paradigmático del sistema, aquél sobre el que esta estructura se aplica y trabaja, los alumnos que por él circulan.

Es muy posible que un diagnóstico ajustado y profundo de la enseñanza, si diera como resultado no ya su optimización, sino más modestamente su tendencia hacia ella, presuponería que en su globalidad el funcionamiento del sistema es adecuado y no precisa de otros mecanismos de aproximación, pero éste no es el caso. El diagnóstico que desprenden los indicadores mismos con los que el sistema se referencia a sí mismo son negativos y buena prueba de ello es el fracaso escolar, salvo si consideramos que el sistema social, en un momento determinado de su propia evolución sistémica y formando parte de ella, acepta como objetivo de uno de los subsistemas que lo componen el fracaso de sí mismo, su inoperatividad, su disfuncionabilidad interna. Salvo si tomamos en consideración como posible objetivo del sistema para asegurar su estabilidad, el provocar determinadas disfuncionalidades que le permitan detectar actitudes de rechazo y a sus sujetos para proceder así a aislarlos, a separar la cizaña del trigo y a asegurarse una circulación de energía fluida y sin problemas. Una cosa es que determinadas circunstancias así lo hayan provocado a veces (la revolución cultural china) y otra que el objetivo, en este caso el sistema educativo espa-

ñol, sea ese.

Tomando como punto de partida el acontecimiento de la crisis, las actitudes de los alumnos es posible que nos -- acerquen a su comprensión, siempre y cuando se admita que un acontecimiento de esta naturaleza reclama la profundización -- sobre la incapacidad del propio sistema y también los efectos que esta incapacidad provoca en la medida en la que su deserción es sustituida y desbordada por lo que ya no controla. To mar medidas siempre difíciles cuando se han sobrepasado ciertos límites, cuando la luz roja del fracaso escolar lleva demasiado tiempo encendida, medidas que desde el propio sistema hagan apagar la luz, resulta inviable si, mientras, los ojos -- en su errar se ven prendidos en otra parte, si los deseos se han desorientado del objeto propuesto.

En la medida en la que esa desorientación muy posiblemente no ha encontrado su objeto, los alumnos siguen sin -- dar contenido a su deseo, la disfuncionalidad que ello comporta es la del no, la del rechazo, punto de partida desde el -- que adentrarse en las motivaciones, sentidos y significaciones múltiples y seguramente contradictorias de algo que su deseo busca cambiar sin saber cómo.

La actitud de rechazo de los alumnos como objeto a -- analizar y desprender del trabajo de investigación, en cuanto propuesta no pretende más que centrar el análisis en el acontecimiento.

tecimiento de unas actitudes que, en principio, podemos calificar de disfuncionales en relación a la circulación interna de ese mismo sistema, actitudes que van desde la indiferencia y el pasar del que se desinteresa a, en el otro extremo, actitudes de enfrentamiento y rebeldía en algunos casos violenta y agresiva. Por otra parte, conviene señalar que el objeto a investigar no son tanto los comportamientos, como las actitudes de las que se desprenden esos comportamientos y la razón de esta elección se deriva de la conceptualización previa de que -- las actitudes suelen estar más próximas a los deseos que a los comportamientos, que cuando estos deseos y las actitudes que pueden desprender carecen de un objeto preciso, los comportamientos pueden no darse y si se producen resultar equívocos y que previsiblemente las motivaciones que podamos encontrar de las actitudes a estudiar resultarán explicativas de los comportamientos, tanto activos como pasivos, de acción o de omisión.

El acontecimiento en una estructura puede operar en la entrada, en su circulación o en la salida. Tanto en la entrada como en la salida los factores externos inciden con mucha mayor fuerza, en el caso de los alumnos y en su entrada en el sistema escolar incide la institución previa que hasta ese momento les ha acogido: la familia; en la salida, aunque no de forma activa pero sí como expectativa, incide la estructura del trabajo a la que mayoritariamente van a acceder. De ahí que se haya elegido las Enseñanzas Medias, y a los alumnos que cursan estas enseñanzas como protagonistas de la investigación, -

ya que son ellos los que de forma más completa podemos decir que se encuentran en el interior mismo del sistema. Si consideramos BUP y FP como los dos caminos concurridos que toman los alumnos tras resolver la encrucijada en la que les sitúa el fin de la EGB, si bien la FP se abre directamente sobre la profesión, el BUP, sin embargo, encamina en la mayor parte de los casos a la permanencia en el sistema, a esto se añade que es precisamente este nivel el que acoge más número de alumnos frente a la FP y otros tipos de enseñanzas medias.

El hecho de que si existen estas actitudes en los alumnos de Enseñanzas Medias, se las tenga en cuenta o no, se oculten o se minimicen, incide en la estructura misma prevista por el sistema, es incuestionable. Otra cosa es la valoración que se dá a esa incidencia y la operatividad que se le otorgue a la hora de enfrentarse las autoridades competentes con posibles reformas de este nivel de la enseñanza. En todo caso y no ya en situaciones de crisis, sino en las más remansadas y estables, el conocimiento de la totalidad del entramado exige el acercamiento a cada uno de los elementos que lo componen, desde su exterioridad y también desde su interioridad.

La ventaja a la que ya hemos aludido de centrar el estudio en las enseñanzas medias incluye que para este grupo y en mayor medida que en otros, el término "Enseñanza" hace referencia sin más al sistema educativo en el que está sin perderse en la multitud de contenidos diversos que actualmente se --

arropan bajo el término enseñanza. Con él y hecha esta puntualización se enfrentó un grupo de alumnos cuyas respuestas pueden desprender en un primer acercamiento si la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo sobrepasa o no el nivel aceptable que podría derivarse de su simple resistencia a cualquier estructura que los encuadre.

Sin entrar por el momento en las necesarias matizaciones sobre la metodología empleada, una visión global de los resultados resulta significativa y oportuna.

El universo de la encuesta es de 2.252 alumnos de enseñanzas Medias (BUP y FP) distribuidos según las variables de zona, estrato, titularidad del centro, curso, tipo de enseñanza, edad y sexo. En lo que respecta a la enseñanza, de esos --- 2.252 alumnos 1.214 (53,0%) se mostraron conformes, 243 (10,6%) indiferentes, 799 (34,9%) en desacuerdo y no contestan 36 ---- (1,6%). De estos datos podemos deducir dos cosas: que la mayor parte de los alumnos están conformes o que casi la mayor parte no lo están; los datos son siempre algo muy manejable, pero si la situación de la que se parte es una situación de crisis que se pretende analizar, el dato significativo es el de ese 34,9% que muestra su actitud de rechazo al sistema educativo. No se trata de voces que claman en el desierto, salvo si el desierto es la estructura educativa indiferente a las voces de muchos - de quienes están en él.

Atendiendo a las variables (cuadro 23) esta actitud de rechazo se dá con mayor intensidad en las zonas que hemos considerado de medio desarrollo, en el estrato medio, en centros públicos, en los cursos dentro de las enseñanzas medias más avanzados, en BUP, en los alumnos de 16 y 17 años, más - en los chicos que en las chicas. Mientras la aceptación se - concentra en las zonas que consideramos de menor desarrollo, en los estratos también medios, en centros igualmente públicos, en los primeros cursos, en BUP, en los alumnos más jóvenes y en las chicas.

Estos resultados y en el punto en el que estamos no pretenden más que puntualizar que esas actitudes de rechazo no pueden ser despachadas en cuanto expresión de lo que ocurre en centros situados en las zonas más desfavorecidas, dependientes de una titularidad religiosa, en los primeros cursos y para los más jóvenes, en el sexo femenino, una situación que el propio desarrollo del sistema en su totalidad -- tiende a hacer variar y con ello las resistencias que esos - grupos oponen hoy al sistema educativo. Es posible pensar -- que cuando una zona se desarrolla y conforme sucede va aceptando las instancias e instituciones que acompañan ese desarrollo en este caso el sistema educativo, buena prueba de -- ello nos lo ofrece el pasaje de las formas y la cultura rural a la urbana. En estos momentos en que la polémica entre enseñanza pública y religiosa está en alza y va ganando puntos la primera, el rechazo de los escolares concentrado en -

instituciones religiosas tendría una lectura evidente. Que sea en los primeros cursos donde están los más jóvenes donde las actitudes de disconformidad fueran las más numerosas no requiere más que la espera de que pasen de curso. La tardía integración de las mujeres en el sistema educativo y el papel tradicional que de ella se espera: el hogar, explicaría también sus resistencias que cederían al avanzar la sociedad hacia la igualdad sexual. Pero no es el caso, no son esos grupos, sino aquellos de los que el sistema educativo podría esperar un mayor grado de integración y aceptación, los que le cuestionan y el hecho de que los señalados como previsiblemente más desfavorecidos por el sistema sean los que más lo acepten, en el nivel de globalidad en el que nos estamos moviendo, señalaría el riesgo de que su previsible integración haga aumentar en ellos una contradicción que aparece por ahora relativamente menos significativa. La comparación de resultados del cruce titularidad del centro y sexo, son un ejemplo de lo anterior.

Las respuestas en relación a la enseñanza del grupo de alumnas de centros públicos es 58,2% de aceptación y de 32,5% de rechazo, mientras las alumnas de centros religiosos dan unos resultados de 70,6% de aceptación y 19,6 de rechazo.

Las hipótesis de trabajo.-

Sobre la hipótesis principal y de base que justifica la investigación que señala que hoy en nuestro sistema reglado de enseñanzas medias aparecen de forma alarmante actitudes de rechazo al consumo de la oferta por parte de los alumnos, hipótesis que no sólo los resultados reseñados de la encuesta/test parecen confirmar, la investigación ensaya encontrar las causas o motivaciones de estas actitudes de rechazo y en el proyecto de investigación como elementos de trabajo para la producción de las metodologías correspondientes se establecieron tres hipótesis de trabajo que apuntan a otras tantas motivaciones posibles.

En un amplio sentido y en las sociedades donde domina el mercado y dentro de éste la oferta sobre la demanda, se advierte que las actitudes y los comportamientos de los miembros de este tipo de sociedades son mediados por los significados simbólicos de las ofertas -su valor de uso o la utilidad que a su consumo se les atribuye en el proceso de su producción-, y también en segunda instancia por el registro material del orden simbólico, registro también resultado del proceso de producción material de las ofertas.

Entre el alumno y el sistema de enseñanza se genera un proceso recursivo: los alumnos se culturalizan durante su permanencia en el sistema de enseñanza y, al propio tiempo, la cultura se rejuvenece al ser interiorizada en los alumnos. Este proceso se resuelve en el espacio organizado del centro escolar que le sir

ve de marco y el sentido de esta resolución depende de la -- armonía en la que se produzca el proceso en su doble vertiente, de que se produzca sin fallos, o no demasiados, la integración cultural del alumno y también la regeneración o rejuvenecimiento de esa misma cultura, en caso contrario, pueden emerger actitudes y comportamientos de rechazo entre uno y -- otro. Una relación ajustada entre la progresiva integración -- del alumno y el progresivo rejuvenecimiento de la cultura que le aporta el sistema educativo en su globalidad y en cada uno de los niveles en los que se estructura, permitiría una relación recursiva satisfactoria aunque a costa de la imposición de la segunda sobre la primera, pero si no es recursiva y con comitante origina un proceso degenerativo del que las actitudes de rechazo de los alumnos son síntomas indicadores, como lo son los resultados mismos que sobre su funcionabilidad desprenda el mismo sistema si éstos son negativos.

En la referencia hecha sobre la relación entre oferta y demanda, y referida al sistema educativo como parte del mecanismo más amplio de integración social, pero en el que -- ocupa un lugar privilegiado y globalizador, la primera mediación a la que hicimos referencia es una mediación simbólica y de lenguaje que se interpone entre los deseos de cada uno, -- aún en su connotación de ámbito de lo desconocido e inexpresado y las necesidades manifiestas, una ruptura que sitúa el rechazo como resultado de un movimiento complejo de deriva hacia el inconsciente de la singularidad de cada uno que es sus

tituída por los valores y las significaciones vigentes en una sociedad. El sistema educativo, entre otros, en cuanto subsistema social, está encargado de realizar esa sustitución en los alumnos al facilitar el despliegue en todos de las capacidades que la sociedad tal cual és valora, y por las que va a valorar a cada uno de ellos.

La relación entre cualquier ser y el medio en el que vive es permanente, su posibilidad de sobrevivir está en trascender ese medio, organizarlo y transformarlo, reorganizándose a su costa, ya que él mismo se degenera o se consume en el esfuerzo mismo de sobrevivir. El medio emite señales cuya significación acertada es la que permite a su receptor continuar -- con vida, estas señales puestas en relación con él y con su necesidad de sobrevivir, se convierten en información, una información que le permite establecer un programa de actividad de transformación de ese medio para sí mismo, una comunicación a su favor con ese medio.

En el caso del ser humano/alumno, el ruido procedente del medio y su conversión en señales inteligibles se ve mediado entre otros sistemas por el educativo y, más concretamente, por el centro escolar que le suministra un conjunto de señales ya significadas, codificadas, inteligibles, organizadas en códigos de significación ya elaborados y constituidos en cultura, ordenadas significativamente y referenciadas en el orden simbólico y de lenguaje que constituye el contenido de la enseñanza

que el alumno recibe en el proceso de su culturización.

Esta mediación implica la aceptación e integración en el alumno de su renuncia a ser él, el receptor, quien realice la actividad de computación que incluye la significación y de la que se deriva la programación de la transformación de ese medio en sí mismo según sus propias y específicas necesidades.

Resulta evidente que la familia y los primeros años de escolaridad en nuestra sociedad, son los protagonistas de esta mediación sustitutoria y posiblemente necesaria e inapelable, pero también lo es que el costo que, sin duda alguna, la acompaña se resienta en un periodo posterior y coincidente con el pasaje entre la niñez y el ser adulto, en el periodo de la adolescencia y juventud, cuando la presencia del medio y el ruido que produce se acusan desprotegidos de cuanto conforma la niñez como un periodo determinado por la dependencia de los adultos más significativos de esta etapa: los padres y los maestros.

Al adolescente se le dice que ya no es un niño, y los ritos de iniciación que acompañaban este cambio en sociedades más primitivas se dejan sentir en forma de dotarlos de más responsabilidad, más libertad, etc., y en definitiva, un acercamiento al medio exterior que hasta ahora visitaba bien acompañado y protegido. La adolescencia y la juventud son cronológicamente coincidentes en quienes permanecen en el sistema educa

tivo, con su paso por las enseñanzas medias, lo que justifica la aplicación de esta hipótesis como posible causa o motivación de las actitudes de rechazo de los alumnos de enseñanzas medias.

Además de esta mediación, se puede producir, y de hecho se produce, la mediación material/simbólica a la que ya - hemos hecho referencia. Un desajuste entre la referencia simbólica y la realidad objetiva o resultado del proceso de objetivación, del registro material, de la producción.

Esta segunda hipótesis señalaría como origen de las actitudes de rechazo de los alumnos su percepción de que los contenidos de la enseñanza y la preparación que hoy reciben - son inadecuados, están desajustados a la realidad que viven y cuanto ésta les va a exigir posteriormente, a la hora de alcanzar su independencia como adultos y cuando se vean privados de la protección familiar y aún escolar.

El desajuste al que hace referencia esta hipótesis - es el que se puede producir entre el medio donde dinámicamente se va registrando la significación simbólica social, y que en su acumulación constituye la objetivación material de la - cultura dando a éste término su sentido más amplio, y la referencia "cultura" que conforma el contenido de la enseñanza, - en este caso de las enseñanzas medias, de este proceso de registro. Desajuste que puede provocar el distanciamiento, y --

aún el rechazo, de esa "cultura" impartida, en cuanto mecanismo incapaz de suministrar el orden de significación que permita conocer, en el sentido bíblico de "poseer", la realidad social registrada.

El orden material tal y como es, limita en todos los casos las necesidades emergentes de los individuos y aún de los colectivos sociales por su contenido mismo material y por el -- significado u orden de significación que la sociedad aporta a la producción material en sí misma. Sobre esta mediación se superpone la que puede tener su origen no ya en el mediador mediado, que es la cultura en cuanto objetivación material, sino significaciones de esa misma cultura inadecuadas, unos contenidos educativos y aún unos objetivos del sistema de enseñanza que no se correspondan con los que la cultura en su propio despliegue material va generando, contenidos obsoletos, formas de organización interna desfasadas, o incluso que desborden en su dynamisla de la propia cultura: contenidos futuristas, y formas de organización interna inadmisibles desde el contexto local en el que el sistema educativo se inscribe.

Esta inadecuación y desajuste que puede afectar a cualquier subsistema social o alguna de las distintas etapas en las que éstos se organizan, en el caso de las enseñanzas medias adquiere una especial significación que se superpone a los efectos negativos que siempre acompañan a una enseñanza que aporte un conocimiento en un grado o en otro alejado de la realidad --

que pretendía explicitar.

Los jóvenes, por una parte, cuentan con otros medios, más medios que los niños, de conocer lo que ocurre, y por ello detectan con más facilidad las posibles contradicciones entre lo que les rodea y las explicaciones o significaciones que se les aporten, entre lo que comprenden que les sería necesario - conocer y aprender y el contenido de conocimientos y aprendizajes que en ocasiones se les aportan. Por otra parte, juega el carácter mismo de las enseñanzas medias y su posición en el sistema educativo.

La crisis económica presente en nuestra formación social a partir de 1975, afecta de forma inmediata a las salidas de la oferta educativa al modificar el sentido de la movilidad social. Esta modificación incide en las enseñanzas medias directamente en el caso de la F.P. e indirectamente en el BUP.

Conviene precisar que la salida, por su propio contenido, se encuentra fuera y al exterior del contenido material de la oferta educativa, no forma parte del contenido material de la oferta, ya que empieza precisamente cuando ésta termina y podríamos decir que es más bien su resultado o el resultado del uso que se ha hecho del servicio en que consiste la oferta educativa, si no fuera porque las distintas salidas se presentan afectadas por la presencia de otros factores distintos al buen o mal uso del servicio educativo, en concreto la situa---

ción del mercado de trabajo.

Sin embargo, las salidas, en cuanto representación, se encuentran presentes en la oferta educativa como una parte de su significado valor de uso, de tal forma que todo cambio que se produce en el contenido material de la salida, como pueden ser los que provoca la crisis económica y la forma diferenciada en que ésta afecta a las distintas profesiones, incide en las distintas ofertas haciendo que ganen o pierdan sentido, valor de uso, que ganen o pierdan clientela.

Además, la salida es la piedra de toque del educando, marca el trágico juego en el que éste se va a encontrar, juego de empleo o de paro, de acceso o no a otros grados superiores de enseñanza o a la calle como lugar único al que ir.

En íntima relación con las salidas están los títulos con los que la Administración oficializa el resultado obtenido por el alumno en el uso de la oferta educativa, y que se encuentran en una posición fronteriza entre el contenido material de la oferta y el contenido material de la salida. El título expresa el grado de aprovechamiento del alumno y el nivel de ese --- aprovechamiento, delimita el conjunto de conocimientos específicos y generales, de habilidades y adiestramientos que ha adquirido, es un indicador de su valor de uso y también de su valor de cambio en tanto oferta en el mercado de trabajo y, en este sentido, se podría considerar que los distintos títulos y certi

ficados de estudios constituyen la oferta representación de --- cada uno en tanto fuerza de trabajo a la hora de presentarse en el mercado de trabajo.

Al finalizar la EGB, el sistema reglado no oferta sólo dos vías de salida mayoritarias, sino tres: el BUP, la FP y la calle, pero ésta continúa presente aún para quienes siguen en el sistema educativo y lo abandonan antes de conseguir el título que avala su éxito en el aprovechamiento del nivel de estudios medios correspondientes.

El número de los abandonos o salidas entre 8º de EGB y primer curso de enseñanzas medias resulta imposible de calcular a partir de los datos estadísticos con los que contamos, pero tendencialmente parece que actualmente no superan el 10%. En el curriculum de BUP propiamente dicho (de 1º a 3º) las "pérdidas" se sitúan en el 23,7% y en FP si consideramos el Iº estas se sitúan en el 25,5%, que en el pasaje entre los dos grados se acrecientan hasta el 39%, aunque en el II grado estas salidas caen lo mismo que ocurre en BUP-COU.

El contenido profesional de la FP es mucho más acusado que en BUP, nivel que en la mayoría de los casos no comporta la salida del sistema educativo, sino marca la posibilidad de seguir en él. En la FP existen numerosas ramas profesionales y -- aún dentro de cada una de ellas un número considerable de oficios concretos y diferenciados, su relación con la organización

y división del trabajo es evidente, así como con el mercado sectorial de trabajo que le corresponde, en él como en los demás - la incidencia de la crisis se ha producido aunque en menor grado, de tal forma que en su conjunto sigue creciendo en cifras - absolutas pero aún así por debajo del crecimiento demográfico, a lo que se añade la presión ejercida en el mercado de trabajo que, teóricamente, correspondería a las salidas de FP, por la presencia de mano de obra excedente de niveles superiores de enseñanza, incluso universitaria.

El paro de los graduados superiores y las largas esperas que han de soportar hasta encontrar el primer empleo adecuado a su titulación si no se conforman con ocupar puestos que corresponden a titulaciones inferiores (de FP), así como los datos sobre el subempleo que les afecta, inciden sin duda no ya - en los alumnos de BUP sino incluso en los de EGB. En aquellos, modificando sus actitudes y comportamientos en relación al sistema educativo, opera el enrarecimiento del mercado sectorial - de las titulaciones superiores que se encuentra actualmente en peores condiciones que el que corresponde al de los oficios.

Ante la presión del mercado de trabajo y su estrechamiento, los alumnos de enseñanzas medias cuestionan el contenido de estas enseñanzas, la preparación que imparten, su inadecuación ante las nuevas o más sofisticadas cualificaciones que exige, su persistencia en la enseñanza y el aprendizaje de materias innecesarias y el olvido de otras que hoy aparecen como im

prescindibles, y que se traduce en distanciamiento, crítica o rechazo de estas enseñanzas por cuanto las resienten desajustadas a la realidad, la que viven y la que les va a tocar vivir cuando les llegue la hora de acceder al mercado de trabajo.

Según revela una encuesta realizada para el CIDE sobre la "Transición de la educación al mercado de trabajo", obtenida tras consultar a 2.000 personas entre catorce y veinte años residentes en la Comunidad de Madrid, la mayor parte de estos jóvenes piensa que la escuela no prepara para la vida profesional, cuando es eso lo que esperan.(5)

Más del 87% de los encuestados considera que debe haber una relación entre el sistema educativo y "cómo saber desenvolverse en la vida y resolver los problemas por sí mismos". Más del 78% suscribe que la escuela debería enseñar "conocimientos útiles para trabajar", casi el 74% "conocimientos sobre nuevas tecnologías", el 73% "información sobre características y posibilidades de las distintas ocupaciones" y el 73% piensa que debería enseñar "cómo saber pensar y razonar".

---

(5) Estudio realizado por Francisco Boch Font, Javier Díaz Malledo y Miguel Santemas Mestre para el CIDE. Resultados publicados por Comunidad Escolar en noviembre de 1.985.

La función fundamental expresada de que la escuela -- enseñe "cómo saber desenvolverse en la vida y resolver los problemas por sí mismos" no parece cumplirse, ya que sólo el ---- 13,7% considera que la escuela lleva a cabo esta tarea, únicamente el 28,6% cree que enseña "conocimientos útiles para trabajar" y aún son más bajos los porcentajes de quienes piensan que imparte "conocimientos sobre nuevas tecnologías" (19,5%), "información sobre características y posibilidades de las distintas ocupaciones" (14,4%) o "cómo conseguir un trabajo" ---- (8,4%).

Por otra parte, el 28,9% considera que "los profesores no conocen la realidad del mundo laboral" y que la adecuación de los estudios realizados al trabajo actual es mínima. - El 71,7% dice que "no se adecuan nada, en absoluto" y sólo el 6,7% contesta que "se adecua completamente" y el 8,3% que lo hace en "lo esencial".

"Este desajuste es resentido con mayor intensidad --- cuando la estracción social del encuestado es más baja e incluso considerable en los puntos de trabajo que desempeñan los -- graduados en FP. (el 72,5% de los que han estudiado FPI y el - 61,1% de los de FP II contestan que los estudios realizados y el trabajo desempeñado "no se adecua nada, en absoluto")."

Según esta misma encuesta, alrededor del 70% abandona los estudios a los 16 años o antes y subraya que el periodo en

que muchos jóvenes españoles "optan" por seguir estudiando o -  
incorporarse al trabajo es entre los 14 y los 16 años.

Todos estos resultados vienen a abonar la importancia  
y significación de la segunda hipótesis que hemos manejado y -  
su incidencia en la crisis del actual sistema educativo espa--  
ñol, concretamente en la etapa de las enseñanzas medias.

Esta hipótesis remite a otra que en cierto modo le es  
previa, pero también subsiguiente, y que afecta al orden mate--  
rial mismo y a su significación, al orden de significación ma--  
terial.

La cultura bajo su apariencia objetiva que le aporta  
su exterioridad, el hecho de ser la referencia de un medio que  
ha sido producido materialmente, esconde su origen subjetivo -  
de que esa referencia que ha transformado el medio en un con--  
junto de significantes enlaza esos significantes con los signi--  
ficados simbólicos ordenados según un orden de significación -  
bien preciso. Con ello ocultan la posibilidad de que otro or--  
den igualmente subjetivo lo sustituya y que lo haga con la ca--  
pacidad de convertir esa misma materia en sí misma o por su --  
transformación en una nueva realidad objetiva, en una nueva --  
cultura y en un nuevo orden social. La Historia es ejemplar de  
este tipo de procesos fruto de los distintos cambios que se --  
han producido.

La hipótesis que ahora se maneja sitúa la raíz de los comportamientos de rechazo en el desánimo creciente provocado porque, de una u otra forma, los jóvenes, y de entre ellos los que podemos considerar más preparados, más "culturizados" y -- conscientes de las relaciones complejas que les unen al mundo adulto; resienten que la sociedad que les espera y aún la que les está tocando vivir, tiene un futuro incierto y seriamente amenazado por un posible proceso degenerativo que a niveles no siempre conscientes, se intuye sin retorno. El proceso de pérdida de seguridad en los jóvenes es especialmente grave, ya -- que ésta es dependiente y la obtienen de la permanencia o continuidad de la significación de cuanto les rodea, sobre la que y como referencia última apoyan su propia seguridad. Es posible enfrentarse o sencillamente criticar una institución como la familia, el sistema educativo y otras organizaciones o instancias sociales, a partir de la seguridad que aporta el sistema social en su conjunto, pero si es éste el que se resiente -- incierto los problemas individuales y colectivos adquieren o -- pueden adquirir una dimensión grave que afecta a la totalidad de las actitudes y comportamientos de quienes así lo perciben.

Debido a los complejos mecanismos con los que hoy se relacionan los jóvenes con el mundo adulto, sus posibilidades de detectar desajustes entre la referencia cultural que les -- aporta el centro escolar y las enseñanzas allí impartidas y la dinámica de registro de la cultura, son todas; como lo es el -- intuir los que se producen en la cultura registrada misma. Uno

de los aspectos más visibles de esta cuestión y no el único, es el del valor/trabajo sobre el que descansa prácticamente toda la referencia cultural pese a la caída vertiginosa del trabajo productivo del hombre en el registro material de la cultura en las sociedades modernas, caída que pone en evidencia no sólo -- ese desajuste, sino también los cambios profundos que afectan a los fundamentos mismos sociales y a los valores en que hasta -- ahora se ha asentado el sistema social.

I

Diagnóstico del sistema de enseñanza  
según sus propios indicadores

1. Primera aproximación.

El sistema educativo cumple o pretende cumplir una función de ajuste entre el crecimiento biológico de los niños y el progreso de su socialización e integración en el sistema social. La energía humana nacida de la reproducción y en un primer momento dependiente de la institución familiar es captada por el sistema educativo quien la asume, regula su circulación por la estructura educativa y la encamina hacia el mundo ordenado de los adultos.

La importancia de este subsistema social se deriva de que actualmente la totalidad de la población infantil y durante un largo período de su vida que se pretende alcance hasta que cumplan los 16 años, ha de entrar y circular por el sistema educativo para asegurar en el colectivo que acoge una interiorización progresiva de la cultura y su habituación a las normas de convivencia vigentes, procurándole, además, un aprendizaje o preparación profesional.

El sistema educativo en su propia organización interna, se dota de los mecanismos controladores que puntualmente califi

can la adecuación entre el crecimiento biológico de quienes --  
acoge y el grado de socialización que se supone le corresponde,  
pruebas periódicas de rendimiento de los alumnos y, en defini-  
tiva, del propio sistema, rendimiento que se sanciona al final  
de cada etapa escolar por el paso o no de la prueba establecida  
al efecto.

En el cuadro nº 1 se ofrece una visualización general  
del rendimiento medio del sistema educativo español en sus gra-  
dos General Básico y Medio. En este cuadro se efectúa el segui-  
miento estadístico de cuatro procesos curriculares completos:

. Los que inician 1º de EGB en el curso 1968/69 y los  
que 12 cursos más tarde en el curso 1980/81 termi-  
nan sus estudios medios.

. Los que inician 1º de EGB en el curso 1969/70 y los  
que terminan sus enseñanzas medias en el curso ----  
1981/82.

. El proceso curricular siguiente que comprende desde  
los cursos 1970/71 (1º de EGB) y 1982/83 (fin de en-  
señanzas medias).

. El proceso de los cursos 1971/72 al curso 1983/84.

CUADRO nº 1. Rendimiento Enseñanzas Medias reformados, 4 Grupos. Elaboración propia.

Curso	Primer grupo				Segundo grupo				Tercer grupo				Cuarto grupo				Edad normalizada	
	1968/69		1969/70		1970/71		1971/72		1968/69		1969/70		1970/71		1971/72			
	BUP	Total	FP	C.E.	G.F.	C.E.	G.E.	C.E.	BUP	Total	FP	C.E.	G.F.	C.E.	BUP	Total		FP
1º EGB	1000				1000				1000				1000					6 años
8º EGB	481				515				551				694					13 años
Terminan escolaridad EGB	521				581				617				761					13 años
Prueba EGB	339	521	182		372	581	209		402	617	215		477	761	284			13 años
1º BUP y FP	267	429	162		291	468	177		321	514	193		394	668	1274			14 años
2º BUP y FP	244	363	119		269	401	132		295	437	142		354	550	1196			15 años
Prueba FP 1er.Grado			69				74				72				105			15 años
3º BUP y 1º FP 2º G.	225	284	59		253	315	62		252	319	67		301	398	97			16 años
Prueba BUP	151				164				162				194					16 años
COU y 2º FP 2º G.	184	231	47		224	277	53		231	292	61		295	386	91			17 años
Prueba COU	134				153				155				168					17 años
3º FP 2º G.	39	39			44	44			52	52			81	81				18 años
Prueba FP 2º			25			31					38				63			18 años
Terminan con COU y FP 2º	134	159	25		153	184	31		155	193	38		168	231	63			17/18 años
Curso terminan	1980/81				1981/82				1982/83				1983/84					

El cuadro toma como referencia estadística: "por cada - 1000 alumnos matriculados en primero de EGB, en el curso curricular que se referencia y en el año correspondiente había matriculados tantos alumnos", visualizándose así las disminuciones de matrículas por cada 1000 alumnos en 1° de EGB.

Se trata, desde luego, de un indicador estadístico de rendimiento medio del sistema que, aunque lo parezca, no dice que de cada 1000 alumnos que iniciaron sus estudios obligatorios en el curso 1968/69 sólo 159 terminaron sus estudios medios doce años más tarde en el curso 1980/81, ya que nada nos prueba que esos 159 alumnos finales que aprobaron COU o tercer curso de FP 2° grado en el último curso de los considerados, estuvieran 12 años antes matriculados en primero de EGB; pero que, sin embargo, nos dice "algo parecido", y es este algo parecido el que ahora tenemos en cuenta como indicador de rendimiento del sistema.

En el primer proceso curricular, de cada 1000 alumnos matriculados en 1° de EGB 481 terminan 8° de EGB ocho cursos después, (el 48,1%), lo que supone (siempre como indicador estadístico medio) una "pérdida" en estos ocho cursos de 519 alumnos -- (51,9%). Cifras que parcialmente se corrigen en los procesos curriculares siguientes hasta reducirse las pérdidas en el más reciente de los considerados a un 30,6% (curso 1979/80), cifra que se ha reducido más en los cursos posteriores de 8° de EGB.

Las cifras que en el cuadro aparecen en el epígrafe "Terminan la escolaridad de EGB" y que en el siguiente sirven de base para "la prueba de EGB", son -como puede comprobarse- superiores a las que señalan la matrícula de 8° de EGB, diferencia -debida a que tienen acceso a estas pruebas personas que no han cursado 8° en ese curso sino que proceden de repetidores o de -- adultos que sacan el título correspondiente con retraso. El resultado de las pruebas con las que se cierra el periodo obligatorio se refiere a estas cifras de matrícula superiores a las de la matrícula de 8° de EGB. Pese a esta "inyección" en la matrícula que mejora falsamente los rendimientos de la etapa obligatoria de la enseñanza y referidos los resultados a los 1000 matriculados iniciales en 1° de EGB, podemos constatar y para cada -- uno de los procesos curriculares que venimos siguiendo los siguientes resultados:

<u>Grupo curricular</u>	<u>Aprueban Graduado escolar por 1000 alumnos matriculados en 1° de EGB 8 años antes</u>		<u>Obtienen Certificado escolar por cada --- 1000 matriculados en 1°</u>	
1 <sup>er</sup> .grupo	339	(65,1)	182	(34,9)
2° .grupo	372	(64,0)	209	(36,0)
3 <sup>er</sup> .grupo	402	(65,2)	215	(34,8)
4° .grupo	477	(62,7)	284	(37,3)

(La cifra entre paréntesis indica el tanto por ciento en relación a la matrícula de la prueba).

Datos que, en definitiva, significan que si bien el sistema corrige el proceso de las pérdidas en los ocho años de EGB, los resultados relativos de la prueba de rendimiento continúan - siendo prácticamente los mismos cuando no acusan un ligero retroceso (en los cursos posteriores se vuelve al rendimiento medio - del 65,-% de graduados escolares).

La relación entre los resultados del periodo obligatorio con la "elección" por los alumnos entre las dos vías que se les presentan en las enseñanzas medias, viene determinada por la condición legal que exige que para "entrar" en BUP es preciso tener el Graduado escolar en tanto que para "entrar" en FP basta con el Certificado de escolaridad. Por otra parte, la diferencia entre la matrícula de los cursos primeros de enseñanzas medias y las matrículas de 8º de EGB en el curso anterior sirven de indicador aproximativo de los alumnos que después de EGB no siguen - estudios medios. Estas diferencias son las siguientes:  
(como siempre las cifras son por 1000 alumnos matriculados en 1º de EGB)

Primer grupo	52	10,8%	de la matrícula de 8º de EGB						
Segundo grupo	47	9,1%	" "	"	"	"	"	"	"
Tercer grupo	45	8,1%	" "	"	"	"	"	"	"
Cuarto grupo	25	3,7%	" "	"	"	"	"	"	"

Diferencias que expresan una mejora evidente en este pa-  
saje, mejora que permite considerar que la prolongación del pe-  
riodo obligatorio hasta los 16 años no supondrá un cambio dema-  
siado sustancial en la escolarización.

En el primer curso de las enseñanzas medias nos encon-  
tramos (siempre siguiendo el indicador estadístico de este cua-  
dro) que cada 1000 alumnos que en su día iniciaron 1º de EGB se  
encuentran distribuidos de la siguiente manera:

<u>Grupo curricular</u>	<u>1º BUP</u>	<u>1º FP</u>	<u>No han seguido estudios</u>	
Primero	287	162	551	(62,3%)
Segundo	291	177	532	(62,2%)
Tercero	321	198	481	(62,5%)
Cuarto	394	274	332	(60,0%)

(Las cifras entre paréntesis representan el tanto por ciento de -  
los que siguen BUP del total de los que siguen estudios medios).

Esta distribución si bien marca una tendencia a la mejo-  
ra en las cifras de escolarización, señala también una cierta es-  
tabilidad interna entre la distribución de los escolarizados en-  
tre los dos tipos de enseñanza media, con una ligera modificación  
en el grupo más moderno de los considerados, tendencia que proba-  
blemente se acentúa en los cursos posteriores.

En el cuadro se siguen las enseñanzas medias en su detalle y curso por curso. Tomando el indicador de las pérdidas y el del resultado de las pruebas podemos confeccionar el cuadro comparativo siguiente, en el que las cifras absolutas hacen referencia a los 1000 alumnos matriculados en 1º de EGB y las relativas corresponden a porcentajes de las cifras absolutas sobre los totales matriculados en el primer curso de la enseñanza media correspondientes.

Grupo Curricular	Cursos pruebas	BUP		FP	
		Pérdidas	% sobre mat.1 BUP	Pérdidas o Aprobados	% sobre mat.1ºFP
Primero	entre 1º y 2º	27	10,1	42	25,9
Segundo	" "	22	7,6	45	25,4
Tercero	" "	26	8,1	51	26,4
Cuarto	" "	40	10,2	78	28,5
Primero	Aprobados FP 1er. Gra.			69	42,6
Segundo	" "			74	41,8
Tercero	" "			72	37,3
Cuarto	" "			105	38,3
Primero	entre 2º y 3º BUP entre 2º y 1º FP 2º gr.	14	5,2	60	37,0
Segundo	" "	16	5,5	70	39,5
Tercero	" "	42	13,1	75	38,9
Cuarto	" "	53	13,5	99	36,1
Primero	Aprobados BUP	151	56,6		
Segundo	" "	164	56,4		
Tercero	" "	162	50,5		
Cuarto	" "	194	49,2		
Primero	Entre 1º FP 2º gr. y 3º FP 2º			20	12,4
Segundo	" "			18	10,2
Tercero	" "			15	7,8
Cuarto	" "			16	5,8
Primero	Aprobados COU, y FP 2º grado	134	50,2	25	15,4
Segundo	" "	153	52,6	31	17,5
Tercero	" "	155	48,3	38	19,7
Cuarto	" "	168	42,6	63	23,0
Primero	Pérdidas totales	133	49,8	157	86,3
Segundo	" "	133	45,7	146	82,5
Tercero	" "	166	51,7	155	80,3
Cuarto	" "	231	58,6	211	77,1

CUADRO Nº 2. Indicadores estadísticos de los resultados de las enseñanzas medias en cuatro procesos curriculares. Elaboración propia sobre los datos del cuadro nº 1.

Los resultados de este cuadro señalan los indicadores estadísticos de "pérdidas" y de "resultados" de las enseñanzas medias regladas en los cuatro grupos que estamos examinando y la -- distinta evolución que siguen el BUP y la FP.

En el conjunto de las enseñanzas medias (BUP y FP) y en los 4/5 años de su proceso curricular completo (en la vía BUP hasta aprobar COU, en la vía FP hasta aprobar el segundo grado), las "pérdidas" (considerando como tales todos aquellos alumnos que no obtienen el resultado suficiente en estas enseñanzas) acusan una tendencia de crecimiento muy moderada:

- Primer grupo curricular...62,9% de las matrículas del curso 1º
- Segundo grupo curricular...60,7% de las matrículas del curso 1º
- Tercer grupo curricular...62,5% de las matrículas del curso 1º
- Cuarto grupo curricular...65,4% de las matrículas del curso 1º

Observándose un comportamiento distinto en cada una de las vías. En BUP las pérdidas crecen desde un 49,8% en el grupo más antiguo hasta el 58,6% en el más moderno, en tanto que en FP decrecen desde el 86,3% hasta el 77,1% respectivamente; aún cuando las diferencias de pérdidas y de resultados en estas dos vías todavía es considerable, la tendencia va hacia una igualación de los resultados en un punto medio.

-----

En conjunto y según los indicadores que nos ofrecen los datos estadísticos ordenados en los cuadros precedentes, se nos presenta un sistema educativo en sus grados general básico y medio enormemente despilfarrador de recursos, de energías y de medios.

Los alumnos que en el curso 1983-1984 llegaron a alcanzar el éxito en sus estudios medios aprobando COU o aprobando FP de 2º grado, representan el 23,1% de aquellos que 12/13 años antes, cuando tenían 6 años, empezaron su enseñanza obligatoria, - lo que supone que el 78,9% no obtuvieron el resultado previsto y que de una u otra forma quedaron por el camino; un 33,2% no siguieron estudios medios, la mayor parte de esta tercera parte -- que sólo ha cursado estudios básicos y generales, no ha llegado a cursar los 8 cursos previstos y ninguno de ellos obtuvo el título de graduado escolar que sanciona el éxito de esta enseñanza general y obligatoria.

Del 66,8% que inician estudios medios sólo el 34,6%, poco más de una tercera parte, terminan sus estudios medios aprobando las pruebas finales con las que se sancionan estos estudios, lo que representa el 23,1% ya señalado sobre el total de los que iniciaron el 1º de EGB. De ellos sólo una parte continuarán en el curso siguiente estudios superiores en niveles universitarios.

Aún cuando estos resultados precisan matizarse y profundizarse para ensayar un diagnóstico del sistema de enseñanza en sus niveles medios; ya que el indicador estadístico utilizado sólo nos aporta "algo parecido" a lo que sucede pero no precisamente lo que sucede, plantean ya con crudeza la operatividad funcional del sistema de enseñanza dentro de nuestra sociedad y su rendimiento de cara a esta funcionalidad. En gran medida el rechazo de los alumnos al sistema puede estar explicado por su misma incoherencia.

El "rechazo" que manifiestan los alumnos al sistema de enseñanza, como cuestión previa plantea el problema de la singularidad de la posición de los alumnos dentro del mismo, singularidad que los coloca en una posición de demandantes de una oferta que se ven obligados a consumir aunque no les guste, lo que, a su vez, plantea la singularidad del mercado educativo en una sociedad donde domina un mercado en el que teóricamente se encuentran libremente las necesidades de los consumidores demandantes con los bienes ofertados para satisfacerlas producidos por sus productores y en el que, por efecto de esta libertad, todo rechazo de una oferta se resuelve primero en su no consumo y, como consecuencia, en la desaparición del mercado del "bien" rechazado.

## 2. La oferta y la demanda educativa.-

Desde este punto de vista, los dos elementos a considerar como protagonistas privilegiados del sistema educativo y de lo que en él acontece: el sistema como institución y los -- alumnos, aparecen conformados en su interrelación como oferta y demanda educativa respectivamente.

El mercado, tal y como lo conocemos, es el lugar de - encuentro de ofertas y demandas, las distintas formas que ha - ido tomando este encuentro determinan estructuras de mercado - diferenciales que se corresponden con los modos de producción que históricamente se han sucedido. Entre las transformaciones ocurridas y derivadas de los cambios en el sujeto de la demanda cuando éste ya no es el señor sino el burgués, está el desdoblamiento del mercado en mercado de producción y mercado de consumo. En el primero, la demanda burguesa es de materias -- primas, medios de producción y fuerza de trabajo, los tres componentes que conforman la oferta en ese mercado. En el de consumo, el burgués no demanda sino que oferta mercancías y servicios, y la demanda a cuya satisfacción se destinan esas ofer--tas es la de la reproducción de los miembros de la sociedad. La traslación de uno a otro mercado del sujeto de la demanda y, en consecuencia, de la oferta, plantea la cuestión de si el poder reside en la posición de sujeto de demanda o de oferta en el sentido de que puede pensarse que la fuerza de trabajo en - cuanto oferta en el mercado de producción se ve sometido a las

condiciones que le impone la demanda del capital, pero que, en cambio en el mercado de consumo es ésa fuerza de trabajo, mediante la capacidad de solvencia que le proporciona el salario, quien aparece como sujeto de la demanda y de su propia reproducción sobre todo, y es un cambio al que estamos asistiendo, cuando la solvencia va independizándose de la calidad de ser fuerza de trabajo, entre otras cosas por la aparición de servicios sociales gratuitos.

El sistema educativo estatal es una prueba de ello. La masificación del mercado de consumo y las coordenadas en las que se ha inscrito esta masificación, anulan esa posible capacidad del demandante de ser sujeto de la enunciación de sus necesidades, de ser sujeto de su propia reproducción socializada.

En la situación preburguesa y aún durante un largo período de la transición, el productor realiza dos tipos de trabajo, un trabajo excedente (entendemos por trabajo excedente la actividad de producción que realiza un individuo o grupo social no para autosatisfacerse, sino ante la exigencia imperativa de alguien o alguien que detentan sobre ellos el poder capaz de exigírselo), y para otros en el mercado de producción, un trabajo necesario y para sí en la reproducción donde aún no ha hecho su presencia determinante el mercado de consumo en cuanto oferta de servicios sino de bienes. En estos momentos la educación era asumida mayoritariamente por la familia. Con-

forme el sistema capitalista se desarrolla, tanto en su fase - extensiva como intensiva de explotación de la mano de obra, ésta, por una parte, se va viendo obligada por carecer de los me dios y del tiempo necesario a ceder a otros la realización de ese trabajo de reproducción, va presenciando cómo la actividad que antes cubría con su trabajo necesario es producida por el capitalista con trabajo excedente, paulatinamente la totalidad del consumo, no ya de bienes sino también de servicios encaminados a la reproducción, devienen mercancías que se ofertan en el mercado y que obedecen a la necesidad de ese mercado de ampliarse.

El mercado capitalista de consumo de masas y bajo la apariencia del encuentro de la demanda de los consumidores y - la oferta de los productores de mercancías y servicios se ajusta así a las leyes del mercado capitalista de producción, una demanda de trabajo excedente en este caso para la producción - de bienes y servicios encaminados al consumo de masas que emplea para satisfacer sus necesidades de permanente ampliación.

La desaparición del trabajo necesario en el ámbito de la reproducción, encamina a ésta y sin solución al mercado de consumo en el que la demanda se encuentra con unos bienes y -- servicios ya producidos según unos criterios que, en su esencia, poco tienen que ver con ella, de tal forma que la única - demanda que puede aparecer en el mercado es la que ya está sig nificada en la oferta, oferta que viene determinada por quie--

nes tienen el poder de dar significación a la materia. Los deseos y las necesidades se ven sustituidos y reemplazados por la oferta que los representa, de tal forma que aquéllos que no se encuentren representados en ella no pueden aparecer en el mercado, una oferta que tiene el control del proyecto y del proceso de producción de los bienes y servicios y la capacidad de hacerlos jugar en su beneficio: la vida ampliada del capital.

La vida del capital en su ampliación de nuevas ofertas se alimenta de las necesidades emergentes que van surgiendo como consecuencia de la complejización del sistema social, pero sólo lo hará de aquellas a las que puede dar respuesta. En este sentido, pero también en ésta limitación se puede considerar que la raíz de la demanda presente en el mercado de consumo, se encuentra en las necesidades emergentes y aún más atrás: en los deseos. Entre éstos y las necesidades manifiestas se sitúa la medición del lenguaje que si, por una parte, aparece como forma de expresión de los deseos, determina la discontinuidad entre éstos y las necesidades manifiestas. Las necesidades emergentes vendrían mediadas por el orden social simbólico que las aleja del deseo, pero su aparición en el mercado reclama una segunda mediación, que esas necesidades estén representadas materialmente en las ofertas ya producidas, sólo de esta forma puede aparecer en el mercado como demanda manifiesta.

El camino entre el deseo y la demanda manifiesta en el mercado de consumo es, en consecuencia, un proceso de formación, de producción de ésta a partir de aquél, y su resultado la coincidencia entre demanda manifiesta y oferta producida.

Por debajo de la apariencia formal del encuentro en el mercado de consumo de una demanda y una oferta que trata de satisfacerla, se muestra una oferta que se reúne con su imagen especular, la demanda, el encuentro real se ha producido antes y fuera del mercado cuando las necesidades emergentes y para el proyecto de producción de ofertas, son incluidas en él como materia prima sobre la que trabaja la oferta en cuanto moldeador de esas necesidades hasta convertirlas en demandas manifiestas.

Junto al valor de uso de las ofertas está su valor de cambio y éste distingue entre las demandas manifiestas solventes y las insolventes, sólo las primeras se encuentran presentes en el juego de mercado, pese a que en ambas el contenido o significado de necesidad sea idéntico y coincidente con el sentido o significado de utilidad de la oferta, con su valor de uso.

Una parte de estas demandas manifiestas insolventes - por presiones sociales, políticas, económicas, populares, etc, devienen demandas manifiestas públicas y colectivas que como en el caso de la enseñanza provocan la formación de una oferta

por parte de la Administración pública, obligatoria y gratuita y que toma la forma de servicio público, connotación que hace referencia o se legitima en cuanto depositario de un derecho - de todos los ciudadanos, sean solventes o no, a percibir determinadas prestaciones. En cuanto ofertas en el mercado de consumo o de reproducción, les es aplicable cuanto venimos diciendo salvo en un punto, el carácter del ofertante, en este caso el Estado, cuyos intereses se presuponen distintos y aún enfrentados en muchos casos con los intereses de los productores privados capitalistas.

El movimiento general de transformación en el que se sitúa como oferta el sistema educativo actual, parte de una -- situación anterior de bipolarización clasista y con la que rompe la reforma educativa de 1970: la Ley de Educación General - de Villar Palasí. El cambio se inicia años antes, en la década de los sesenta, como consecuencia del proceso de industrialización y la expansión acelerada del mercado de trabajo que reclama una cualificación de la fuerza de trabajo que se expresa en una demanda de profesiones y oficios, tanto técnicos como administrativos, y que en un primer momento es atendida por la iniciativa privada.

Se trata de analizar la cuestión previa de la necesidad representada en un proyecto y que se trata de satisfacer - por la producción del bien correspondiente o reproducción material del modelo que en el proyecto se construye para satisfa--

cer la necesidad. Esta no es forzosamente coincidente con el -- valor de uso que se registra en el resultado, ni por consiguiente con la necesidad significada por la demanda manifiesta. Por ejemplo: el cebo tiene un valor de uso destinado al pez, valor de uso que le hace coincidir con su necesidad de comer, pero -- este valor de uso es distinto al que tiene y relaciona al cebo con el hambre del pescador en el proyecto de pesca en el que la producción del cebo se inscribe. Para que el cebo como bien satisfaga la necesidad del pescador debe ser producido con un valor de uso para el pez.

En similar sentido, resulta sospechoso en el análisis de la realidad donde se sitúa la aparición material de la Reforma educativa, la súbita preocupación del poder político español por encontrar, proyectar y realizar la oferta educativa capaz - de satisfacer la necesidad de cultura resentida como carencia o insatisfacción por la sociedad española y en concreto los estratos más bajos.

La coincidencia de una situación del mercado de trabajo caracterizada por una demanda creciente de fuerza de trabajo calificada y la estratificación social basada sobre un proceso económico de movilidad ascendente, con la preocupación estatal que lleva a la reforma productora de las nuevas ofertas, coloca a un nivel que ya no se puede situar en la hipótesis, sino en - la constatación afirmativa, la presunción de que la necesidad - presente en el proyecto no era la resentida como carencia o ---

insatisfacción cultural de los estratos más bajos de la población española de los años sesenta, sino otra bien distinta: la que se resentía en la producción y se expresaba en el mercado de trabajo de una fuerza de trabajo calificada muy por encima de la que era capaz de proporcionar el sistema educativo bipolarizado anterior. Una necesidad, por otra parte, coincidente con la política dictatorial de la época y su pretensión de estabilizar la situación social con la formación de estratos medios mayoritarios como mejor remedio a los comportamientos antagónicos de clase.

Es, pues, como resultado de una exigencia de población activa calificada y diversificada profesionalmente donde se inscribe la reforma de 1970 en cuanto proceso de institucionalización en el ámbito educativo, y cuyo objetivo no es otro que sobre los intereses personales o grupales -de estrato, de clase, de familia, etc- prevalezca el interés general y que -- aquellos sólo puedan satisfacerse en la medida en que no entren en contradicción con el bien de toda la sociedad en materia tan determinante como la educación. Este sentido tiene la imposición de la EGB, la extensión de la gratuidad y el empleo de determinados medios económicos para promover la igualdad de oportunidades, medidas que se justifican por la necesidad de - que prevalezca el interés general sobre el egoísmo de determinados grupos cuya situación de privilegio les había asegurado el acceso en exclusividad a las enseñanzas superiores en el -- sistema educativo anterior.

El hecho de que ese bien e interés general se identifique con el desarrollo económico de la producción tal y como se iba produciendo evidencia la significación profunda que anima a la reforma y sus limitaciones. El objetivo de la institucionalización parte del reconocimiento por el Estado de la existencia del derecho de todos los ciudadanos a una educación que legitima la intervención de la Administración para regular la oferta educativa, pero que acepta el marco general de que ese derecho se inscribe en las coordenadas de una sociedad bien concreta, la sociedad capitalista y en el modo de producción y de desarrollo que incluye. La reglamentación del sistema educativo irá en esa dirección y no en otra, potenciando y virtualizando las capacidades que de los alumnos reclama una sociedad de mercado capitalista, y no otras. En cuanto oferta y mediante el registro de su discurso irá produciendo y conformando un determinado tipo de capacidades en los alumnos previamente valoradas y sancionadas como las idóneas que sólo por azar es posible que resulten coincidentes con las que cada uno -sus deseos, sus necesidades manifiestas- hubiera desarrollado por sí mismo, aún en ese azar siempre habrá una diferencia sustancial entre lo que el sistema virtualiza y lo que podía haber sido, un haber sido que queda reducido a un determinado grado de facilidad y disposición en el alumno, facilidad y disposición que resultan el único añadido personal en la coincidencia entre la demanda manifiesta y la oferta previamente prefigurada y prefiguradora de la demanda que accede al mercado educativo.

Del mismo modo que el carácter estatal del ofertante reclama determinadas puntualizaciones al respecto, el carácter de servicio del sistema educativo plantea las suyas.

La oferta educativa no consiste en objetos materiales ya producidos, lo que se ofrece es un servicio, un proceso de trabajo, pero por detrás de la dicotomía objeto material/servicio se descubre su afinidad: ambos son bienes con un valor de uso de satisfacer necesidades, y ambos reciben su valor de cambio del trabajo socialmente necesario para su producción, dos requisitos que convierten a los servicios en general en mercancías, en objetos de una posible transacción de mercado. Así es, pero en cuanto oferta/proceso de trabajo resulta difícil a primera vista aceptar que esté previamente prefigurada y, aún --- más, con capacidad para prefigurar la demanda correspondiente.

En el caso de objetos materiales la oferta generalmente se hace después de su producción material, en los servicios-mercancía esta producción material coincide con el servicio propiamente dicho, pero bajo la palabra oferta se pueden reconocer dos significados distintos: ofertas materiales y --- ofertas representación. La oferta representación de un producto es el mensaje dirigido a los posibles demandantes en la que la oferta objeto material o servicio, (la oferta representación a través de la publicidad también es aplicable a objetos materiales) se les dá a conocer sustituida por su imagen simbólica.

Cuando la oferta-representación es previa a la producción de la oferta material, su función es de objetivación del objeto o servicio aún no producido, lo que representa es la imagen ideal del objeto que existe ya en el proyecto y que después se producirá materialmente. En cuanto tal oferta representación cumple la función de formación de la demanda en términos similares a la oferta material, ya que previamente a su objetivación material en cuanto tal ha requerido procesos de objetivación y de producción de una realidad objetiva que no siendo el servicio en sí, lo representa. La objetivación de un bien aún no producido en una oferta-representación, es la única posibilidad de dar a conocer algo que ha de ser materializado con posterioridad. La propia coherencia del sistema conlleva a que esa materialización coincida con la expectativa creada por su objetivación, con la demanda manifiesta.

En los servicios en general y en el educativo por consiguiente, lo que se ofrece es un proceso de trabajo, pero que ya ha sido previamente prefigurado en la oferta representación a la que se ajusta la oferta material del proceso de trabajo en que consiste el servicio, de tal forma que no puede considerarse que la oferta en el caso de la enseñanza es el trabajo de los enseñantes, sino el proceso de su consumo por el Centro que ha adquirido su fuerza de trabajo.

El trabajo de los enseñantes es trabajo excedente consumido en el proceso de trabajo de una oferta que hace el cen-

tro educativo que absorbe su actividad, los enseñantes no ofrecen su trabajo a los alumnos sino al sistema de enseñanza, --- quien utiliza su capacidad como medio para la educación de los alumnos, un elemento más del complejo sistema de enseñanza.

En la oferta educativa el elemento fuerza de trabajo - de los enseñantes se ve acompañado por una impresionante infraestructura de objetos materiales que son precisos para el desarrollo de la actividad educativa: los propios centros con sus dotaciones materiales, los libros y el material, los programas, etc., cuanto constituye la infraestructura, su presencia, en muchos casos determinante para el desarrollo de la actividad misma de enseñar, aparece en contradicción con la afirmación de -- que la oferta educativa no consiste en objetos materiales, pero no lo es, porque lo que se ofrece es el servicio y no los objetos precisos para su realización. La existencia previa de esos componentes necesarios para la producción de la oferta (infraestructura) tiene su reflejo en el contenido servicio de la oferta, lo prefiguran y forman parte de la oferta-representación, - pero ésta lo que trata de objetivar es el componente servicio - en el que se desplegará la oferta-contenido.

Todo lo expuesto pone en evidencia dos cosas: el carácter ideológico del énfasis que en el servicio educativo se hace de la actividad de los enseñantes, cuando su participación en - el proceso educativo no es ni con mucho determinante y, por --- otra parte, aclara la condición de mercancía de la oferta educa

tiva.

Llegados a este punto, la gratuidad y la obligatoriedad que acompañan a una buena parte de la enseñanza reglada, - entran en contradicción o así parece con la condición de mercado del sistema educativo. Problema que afecta directamente a la EGB pero que es aplicable a las enseñanzas medias cuando -- son impartidas en centros estatales (gratuidad), cuando el sistema se estructura esencialmente sobre BUP y FP en cuanto vías de acceso masivas por las que, con la obtención del título correspondiente, se llega a la enseñanza superior o a la calificación que permite el ejercicio de una profesión u oficio.

La gratuidad no ya de la etapa de EGB, sino de la totalidad de la oferta educativa reglada es una expectativa que anima desde la reforma de 1970 las distintas reestructuraciones que se han hecho o se pretenden hacer del sistema educativo, la prolongación de la gratuidad y la obligatoriedad hasta los 16 años va en esta línea. El hecho de que ni la gratuidad prevista en la Ley de Villar Palasí se haya conseguido, evidencia las dificultades que, en nuestro caso, han acompañado y -- acompañan a cualquier cambio por la acumulación de intereses contrarios con los que no se puede o no se quiere romper, sino consensuar, y que en el caso que nos ocupa apuntan a la Iglesia y su presencia determinante en la educación, pero no evita el plantearse el problema que plantea la gratuidad y la consideración de mercado del sistema educativo.

La gratuidad de una parte de la enseñanza reglada y su tendencia a ampliarse, significa que no se requiere ser solvente para adquirir el servicio educativo correspondiente, pero eso no implica que el servicio en sí mismo sea gratuito. Los locales, su emplazamiento, las aulas y cuanto contienen, así como los enseñantes y la totalidad del personal que allí trabaja, -- tienen un costo que hay que pagar por su valor. La parte de los presupuestos generales que el Estado dedica a la enseñanza gratuita corre con esos gastos y ese presupuesto se financia con los impuestos que de forma obligatoria pagan los ciudadanos detrayéndolo de sus ingresos, impuestos cuya obligatoriedad se -- justifica como en su momento se justificó el pago del tributo del siervo a su señor, por una relación política de carácter público.

La obligatoriedad, por su parte, y en la medida en la que afecta a las enseñanzas medias, si bien no impide a todo -- ciudadano resolver la enseñanza de sus hijos mediante su trabajo de reproducción obligándole al consumo de la oferta educativa del trabajo excedente como ocurre en la etapa precedente de la EGB, viene marcada por esta obligatoriedad que exige en los primeros grados.

La condición de imperatividad (oferta)/ sumisión (demanda) que acompaña al mercado capitalista se deriva de la carencia de medios de producción de quienes por ello tienen que -- vender su fuerza de trabajo en el mercado de producción y de la

carencia de medios de vida que les obliga a entregar el salario a cambio de las mercancías en el mercado de consumo. Condición a la que se ven sometidos los enseñantes y los padres en su encuentro con la educación. Los enseñantes porque difícilmente -- pueden considerar la posibilidad de constituirse en oferta educativa que no sea complementaria de las enseñanzas regladas de BUP y FP sancionadas como protagonistas de las enseñanzas medias y, en relación a ellas, han de someterse a la demanda sea pública o privada que los conformará como parte de la oferta -- educativa. Los padres porque difícilmente pueden contar con el tiempo y aún con los conocimientos que les requerirían el aprendizaje de sus hijos.

Registrada materialmente la oferta de Enseñanzas Medias (BUP y FP) y sancionadas en los términos en los que lo están, resulta casi imposible la manifestación de otra demanda -- que la así planificada y ordenada, aunque en sí misma no sea -- obligatoria, el carácter no obligatorio queda reducido a la posibilidad de salir del sistema y por tanto a la renuncia o desaparición de la demanda misma. Reforzada la oferta educativa de enseñanzas medias por el protagonismo que en su formulación y planificación hace la Administración, la demanda posible se ve mediada y determinada por ella en sus posibles manifestaciones, de ella obtienen su significación, tanto los bienes que conforman este nivel del servicio educativo, como las necesidades mismas que esos bienes van a satisfacer.

La actual planificación y programación de las enseñanzas medias implica, bien la salida del sistema educativo (en -- este sentido este nivel de la enseñanza no es obligatorio), --- bien la aceptación de una estructura preexistente, de un proyecto y de unas decisiones que están ya presentes en la oferta. Una oferta que podemos calificar de exigente, que se conforma - como "yo de la enunciación" y que se reserva el sistema educativo, al que ha de integrarse y someterse el "yo del enunciado" de las demandas, tanto de los padres como de los alumnos, un yo integrado y sumiso, y que refuerza la condición de mercado de - este nivel de la enseñanza.

Toda situación de mercado desprende un carácter de pasividad por parte de la demanda y que se agrava en el caso de - mercados masificados en los que la práctica totalidad de los -- bienes han de pasar por él y la práctica totalidad del trabajo que se realiza es excedente.

El carácter masivo que la gratuidad y la obligatorie--dad impone al mercado educativo en las ofertas de los primeros años de enseñanza y que matizado se prolonga en las enseñanzas medias, precipita una posible actitud activa de los padres a la desinhibición y a la pasividad mediante la presencia de una --- oferta educativa mínima (EGB) exigible en todos los casos y que ha de cursarse en un centro oficializado. La pasividad no se altera porque los padres o en su caso los alumnos, puedan decidir no continuar en el sistema o elegir entre las distintas opcio--

nes en que se despliega el nivel medio de la enseñanza, ya que en el primer caso su posición es la de no consumidores y en el segundo su actitud pasiva de consumidor no se altera por su posibilidad de elección entre las distintas ofertas que se le -- ofrecen. Lo único que se opone a esta pasividad es la posibilidad de poder realizar, sean los padres o los alumnos, la actividad precisa para la producción del bien que se requiere y, - sobre todo, la actividad de significar en relación a ellos mismos el bien que se precisa y, en su caso, producirlo indivi -- dual o colectivamente mediante trabajo necesario, posibilidad que se reserva para sí la Administración que significa y planifica las enseñanzas medias, que lo produce mediante el empleo y consumo del trabajo excedente de los enseñantes.

De esta forma, el educar a los hijos se convierte sin solución ni alternativa para los padres, en aceptar, ser pasivos consumidores de ofertas, aunque pasada la etapa de EGB todos son libres de quedárselos en casa y, los que no tomen esa solución, lo sean de elegir entre las distintas ofertas que en el mercado se encuentren.

El carácter masivo que impone a las enseñanzas medias la gratuidad de los centros estatales y la obligatoriedad que desprende el que estas enseñanzas estén planificadas y sancionadas por la Administración, conlleva la salarización de la casi totalidad de los profesionales enseñantes, lo que se acompaña de una modificación profunda del profesional enseñante en -

cuanto a su ser profesional. El trabajo que realiza es trabajo excedente, trabajo para otros: los centros o el sistema que -- compra su fuerza de trabajo, y son estos quienes realizan la oferta educativa, el proyecto, los planes y los métodos, quienes marcan horarios y condiciones de trabajo e incluso el resultado a obtener, lo que determina una actitud pasiva en la raíz misma de su actividad.

Esta pasividad de los padres y de los enseñantes re- vierte sobre los alumnos propiciando su propia pasividad en la medida en la que aquellos se les ofrecen como modelos y maes- tros.

La gratuidad de determinados servicios convierte las demandas manifiestas de esos servicios en solventes.

---

En la consideración del sistema educativo como merca- do, mercado de consumo y/o de reproducción, la oferta se nos - presenta en cuanto uno de los elementos por los que se podría explicar la crisis de dicho sistema, la crisis en las institu- ciones cuyo objetivo es regular la circulación de la energía - que en ellas entra; por su parte, la demanda ocuparía el lugar del otro elemento del paradigma en que consiste el sistema: la energía que esas instituciones han de captar y hacer circular

de una forma adecuada. Pero, tal y como hemos ido desarrollando y explicitando las relaciones entre oferta y demanda, oferta -- presente en un mercado y demandas manifiestas a las que esa --- oferta está encaminada a satisfacer, fuera cual fuera el contenido de las ofertas la crisis no podría manifestarse por el --- desajuste de éstas con las demandas, ya que éstas se manifiestan en el ajuste coincidente con las ofertas, sino en el análisis interno de las propias ofertas de cara al objetivo a ellas propuesto por el sistema, esto es en el diagnóstico mismo del sistema educativo según sus propios elementos reguladores, sus propios objetivos, su propia finalidad en cuanto subsistema operativo para el funcionamiento del sistema social en su conjunto.

Si la crisis en el sistema educativo puede ser detectado por desajustes en la energía que por él circula, estos desajustes no son susceptibles de analizarse por el contenido de -- las demandas manifiestas, sino en el juego de mediaciones que -- encaminan los deseos hasta su expresión en demandas manifiestas, en una o en cada una de estas mediaciones ha de producirse una ruptura que permita explicar la crisis desde esta perspectiva, una o varias rupturas que van conformando unas determinadas actitudes que nosotros hemos significado como de rechazo al sistema educativo.

### 3. La escolarización.

El índice de escolaridad o de escolarización de la población comprendida en las edades en las que la norma establece la obligatoriedad de la enseñanza o una correspondencia entre el desarrollo biológico y un nivel de enseñanza tal como ocurre hasta un cierto punto en las enseñanzas medias, contempla, sin embargo, la relación entre la oferta y la demanda en términos cuantitativos y sobre el supuesto de que existe una demanda -- ideal de la totalidad de la población en la edad correspondiente, cosa, desde luego, incierta, pero que resulta operativa como instrumento de medida de la eficacia del sistema en tanto -- oferta que produce una demanda en la totalidad de la población a quien se dirige sobre el supuesto de que el consumo de esta oferta constituye en sí mismo un "bien" que satisface una necesidad esencial tanto de la sociedad como de los individuos que la conforman; o si se prefiere, sobre el supuesto de que la enseñanza en las sociedades modernas forma parte esencial del proceso de desarrollo pleno de la personalidad de los miembros de estas sociedades y que por ello se trata de una necesidad ontológica, necesidad que la oferta educativa reglada no sólo tiene que satisfacer sino también descubrir y hacer descubrir o resentir, dicho en otros términos, producir su demanda manifiesta en toda la población.

El carácter general, obligatorio y gratuito de la EGB y el objetivo de su implantación, marca un primer paso de la --

intervención del Estado legitimado por esos supuestos sobre el fondo de que ese paso debía ser seguido por el siguiente que afecta directamente a las enseñanzas medias o al menos a sus dos primeros años a los que se tendrían que extender también los elementos definitorios de la EGB, posponiendo para una etapa posterior el elemento del aprendizaje de una profesión u -- oficio concreto, elemento cuya obligatoriedad y generalidad se hace ambigua al ser afectado directamente por otro mercado (el mercado de trabajo) en el que la oferta de fuerza de trabajo -- se supone nace de la "libertad" del ofertante, una libertad -- que excluye la obligatoriedad y que coloca a la totalidad de -- la oferta educativa de aprendizaje de un oficio y profesión -- concreto en una posición de respuesta obligada a las demandas -- de la población interesada en ofertar su fuerza de trabajo de -- bidamente valorizada.

Sin embargo, la ambigüedad misma del carácter de esta oferta permanece y por ello también lo que significa el indicador del índice de escolarización en las enseñanzas medias que vamos a considerar, ya que no está claro (los términos de la -- Constitución son una prueba concluyente de esta ambigüedad en la que permanece esta cuestión) si el tener un oficio o profesión pertenece necesariamente al desarrollo pleno de la personalidad de los miembros de la sociedad y aún constituye una necesidad esencial de ésta, de tal manera que lo que puede ser -- considerado como un derecho individual renunciabile en su ejercicio se convierte en un "deber" ineludible para el sí mismo

del individuo y para la Sociedad, en cuyo caso la oferta educativa de aprendizaje de un oficio o profesión, además de satisfacer esa necesidad considerada ontológica, tendría la funcionalidad de producir la demanda o el descubrimiento de esa necesidad que se estima esencial y necesaria, en cuyo caso los índices de escolaridad en las enseñanzas medias y aún en las superiores tendrían un significado añadido y distinto a si sólo se tratara del ajuste o desajuste entre una demanda y su respuesta: la oferta.

La crisis económica en cuanto incide en el mercado de -- trabajo, afecta con dureza a toda esta cuestión teórica previa y la afecta de tal manera que añade ambigüedad al carácter de la oferta educativa de enseñanzas medias:

Por una parte, el desempleo creciente, en cuanto que por sus causas y aún por su persistencia, hace dudar seriamente de que la sociedad futura sea una sociedad de pleno empleo, tiende a excluir de la esencia del ser el ejercicio de una profesión u oficio para relegarlo a algo accidental, lo que supone que la necesidad de tener un oficio o profesión deje de ser ontológica y la oferta educativa que la satisface no sea la respuesta obligada a esta necesidad y no tenga ya la funcionalidad de descubrirla y producir la demanda manifiesta correspondiente.

Por otra, sin embargo, la oferta educativa del sistema y de un modo especial la que se conforma como enseñanzas medias, aparece con dos funciones relativamente nuevas: 1, retener a los adolescentes y jóvenes en el sistema de enseñanza el mayor tiempo y en el mayor número posible, simplemente para que no estén en otra parte donde pueden constituir un peligro para el orden social; 2, dar la respuesta adecuada a la demanda imperativa de la sociedad en crisis, produciendo las ofertas educativas de aprendizaje adecuadas a las necesidades de la modernización del aparato productivo, estableciendo los mecanismos de selección necesarios para dar la respuesta óptima a la demanda de fuerza de trabajo con nuevas cualificaciones y en el número restringido correspondiente. Sobre este punto la función de las enseñanzas medias exigiría incluir elementos de selección racionales según los criterios del sistema productivo.

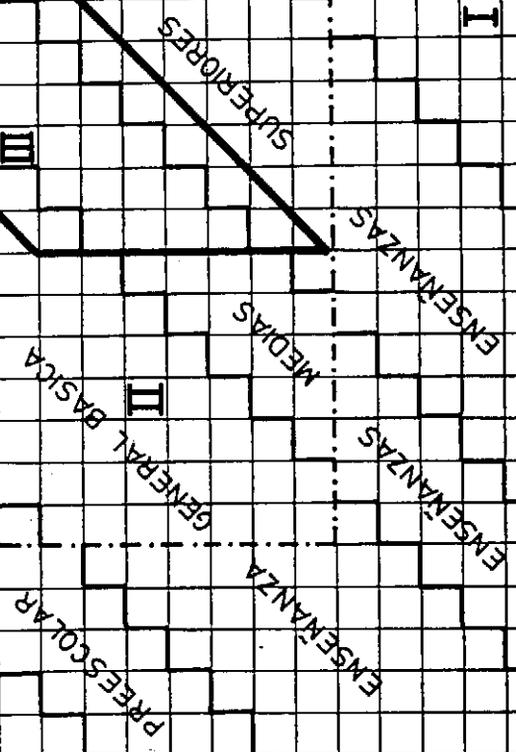
Todos estos elementos deducidos de la condición especial de mercado del sistema educativo están presentes en la significación del indicador de escolaridad que en principio señala la relación cuantitativa entre la oferta y la demanda, y aún más adelante -- cuando examinemos otros indicadores como los que caracterizan el "fracaso escolar", "los abandonos" y las "repeticiones", y tratemos de conocer su significado.

-----

En la investigación sobre la que descansa este trabajo se establecieron tres niveles de análisis para los datos secundarios producidos por el propio sistema reglado de enseñanza, - que suponen tres focalizaciones distintas (ver cuadro nº 3).

CUADRO Nº 3 - MARCO DATOS SEQUENCIALES

curso	1963/64	1964/65	1965/66	1966/67	1967/68	1968/69	1969/70	1970/71	1971/72	1972/73	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	
cohorte	Referen.	Edad																				Referen.	Edad
1																							19
2																							20
3																							21
4	1																						22
5	2																						23
6	3																						24
7	4																						25
8	5																						26
9	6																						27
10	7																						28
11	8																						29
12	9																						30
13	10																						31
14	11																						32
15	12																						33



- I - Primera focalización
- II - Segunda focalización
- III - Tercera focalización

La primera focalización establece un marco general que abarca el periodo que va del curso 1.963/64 al 82/83 y en consecuencia 15 cohortes de edad en las que la más joven tiene en el curso 82/83 17 años, edad que teóricamente corresponde al último curso de estudios medios normalizados, con lo que tenemos -- completo el periodo normalizado de estudios medios de esta cohorte, acercarnos más a la situación actual resulta imposible -- por carencia de datos estadísticos. La elección de la más antigua no tiene otro sentido que servir de referencia para poder -- analizar la intensificación en los flujos de escolaridad durante un periodo en el que la Reforma de 1.970 comienza a surtir -- efectos.

La razón de esta primera focalización es aportar para su análisis las líneas generales de las tendencias de los flujos y magnitudes de escolarización, tomando para ello como unidad de análisis cada cohorte de edad y como indicador los índices de escolarización correspondientes. Los datos aportan la variable ciclo de enseñanza y, dentro del ciclo medio, el tipo de estudios.

Las tasas de escolarización son indicativas del grado de implantación del sistema de enseñanza en una sociedad, en -- principio marcan la relación entre la capacidad de oferta del sistema y la capacidad de demanda educativa. Nada nos dicen de la calidad de la oferta ni tampoco de los desajustes e insatisfacciones que pueda resentir la demanda en este sentido, ya que

se limita a cuantificar las secuencias biográficas (desarrollo biológico) de las cohortes que contempla en su relación con la secuencia de los cursos académicos o circulación secuencial -- del propio sistema educativo.

Durante un periodo que comprende desde los cursos --- 1.957/58 a 1.971/72 de iniciación de la educación obligatoria, periodo que se cierra sucesivamente ocho años más tarde que -- los cursos que van de 1.965/66 a 1.979/80 y referido a las 15 cohortes que consideramos, se produce en el sistema educativo español un lento aunque desigual aumento de la escolarización (ver cuadros 4 y 5) en lo que se refiere a los ocho cursos que hoy constituyen la enseñanza obligatoria. En este proceso no -- parece haber incidido la reforma de 1.970 sino que responde a aumentos en la oferta de plazas escolares bajo la presión le-- gal de una demanda que en estos años era ya obligatoria y que sencillamente no podía satisfacerse porque el sistema no conta ba con la oferta de plazas escolares correspondiente.

En la década de los 70 se llega a unos índices de es-- colarización próximos a los considerados óptimos en las socie-- dades modernas.

Si por los datos de escolarización a los 6 años que -- se reflejan en el cuadro nº 4 parece que el problema de las -- plazas escolares ofertadas y en términos globales se había re-- suuelto ya en el curso 1968/69 al sobrepasar largamente la cota

Cohorte	Edad de la madre al momento del parto	5 años			14 años			18 años			
		curso en el que la cohorte tiene esta edad	Total cohorte	Total escolarizado	curso en el que la cohorte tiene esta edad	Total cohorte	Total escolarizado	curso en el que la cohorte tiene esta edad	Total cohorte	Total escolarizado	
1	19	1971/72	655.898	601.942	91.8	1979/80	653.836	535.706	81.9	1983/84	(2)
2	20	1970/71	670.335	675.805	100.8	1978/79	668.252	509.605	76.3	1982/83	(3)
3	21	1969/70	645.436	607.260	94.1	1977/78	643.441	484.867	75.4	1981/82	642.139
4	22	1968/69	630.890	605.533	96.0	1976/77	629.124	509.418	81.0	1980/81	627.852
5	23	1967/68	618.420	523.537	84.7	1975/76	616.533	445.737	72.3	1979/80	615.287
6	24	1966/67	640.303	547.205	85.5	1974/75	638.375	395.872	62.0	1978/79	637.073
7	25	1965/66	615.524	535.562	87.0	1973/74	613.683	355.015	57.8	1977/78	612.442
8	26	1964/65	620.741	509.105	82.0	1972/73	611.934	338.350	55.3	1976/77	610.706
9	27	1963/64	601.356	475.806	79.1	1971/72	599.535	329.156	54.9	1975/76	598.323
10	28	1962/63	(1)	(1)	(1)	1970/71	584.380	284.878	50.5	1974/75	563.241
11	29	1961/62	(1)	(1)	(1)	1969/70	561.254	278.865	49.7	1973/74	560.096
12	30	1960/61	(1)	(1)	(1)	1968/69	539.775	241.768	44.8	1972/73	535.634
13	31	1959/60	548.726	474.636	86.5	1967/68	546.037	237.277	43.5	1971/72	544.837
14	32	1958/59	554.710	456.135	82.2	1966/67	553.996	213.201	38.5	1970/71	552.745
15	33	1957/58	(1)	(1)	(1)	1965/66	512.732	193.039	37.6	1969/70	511.572

Cuadro n°4 .- Escolarización - Elaboración propia a partir de datos de las Estadísticas de Enseñanza y del censo de población en 1.970. (Proyecciones)

(1) - En estos cursos las estadísticas de enseñanzas de enseñanza no ofrecen cifras de escolarización por edad.

(2) - Todavía los datos no han sido procesados.

(3) - Faltan de procesar los datos sobre Enseñanzas superiores.

de un 90% de las nuevas cohortes escolarizadas, eso no significa, desde luego, que no se manifestaran carencias de plazas en algunos puntos por desajustes entre las previsiones y crecimientos - de las poblaciones, ni tampoco que todas las plazas ofertadas lo fueran en las condiciones óptimas tanto por las instalaciones, como la relación profesores alumnos (todavía muy elevada), ni tampoco por la calidad de las enseñanzas impartidas. Sin embargo, el - nivel alcanzado en la escolarización supuso que se había cubierto un objetivo importante que permitía reconsiderar la oferta educativa -sobre todo la pública- en términos cualitativos, aspecto -- éste que no suele ser considerado con la profundidad que merece.

El objetivo de la enseñanza en su ciclo general, obligatorio y gratuito, deja de ser la alfabetización de toda la población infantil para formularse en términos más ambiciosos y en íntima relación con las necesidades sociales de desarrollo económico. La oferta educativa reglada de las enseñanzas primarias cambia su valor de uso o, quizá, si se prefiere, generalizada para - toda la población (reforma de 1970) el valor de uso que antes de la reforma tenía el grado elemental del bachiller aunque con algunas transformaciones debidas principalmente a su extensión a toda la población infantil.

El cambio en el valor de uso de la oferta, como no podía ser menos si se tiene en cuenta lo que ya hemos expuesto al teorizar sobre la condición de mercado de la enseñanza y el papel de - mediación de las ofertas entre el deseo y la demanda manifiesta,

cambia a su vez los contenidos de las demandas manifiestas de la población con hijos en edad de escolarización obligatoria, reforzando los cambios que en sus expectativas de reproducción (proyecto de movilidad social ascendente) ya se habían producido como -- consecuencia del desarrollo económico de los años sesenta; estos cambios van a su vez a transformar el significado de todos los indicadores estadísticos que sirven para producir el diagnóstico -- del sistema, su operatividad, su eficacia funcional, elevando así su "severidad" autocrítica.

La igualdad de oportunidades que en el registro material tiene efectos muy modestos, en el orden simbólico donde se produce el encuentro entre la oferta representación y la demanda manifiesta, muestra su operatividad al cambiar el significado de la - utilidad/valor de uso de la oferta y de la necesidad que se manifiesta en la demanda, lo que sin remedio implica que van a cam---biar también las insatisfacciones que se deriven de su consumo o de los resultados del proceso educativo llenando de un contenido nuevo el concepto fracaso escolar en este ciclo de enseñanza, con cepto sobre el que pivota a partir de ese momento la crítica a este nivel de enseñanza.

/

Las salidas del sistema de escolares durante el período obligatorio de 8 años o tasas de escolarización de la población - entre los 6 y los 13 años tienen también una nueva significación cuya relación con el fracaso escolar es indudable. En el cuadro - nº 5 se establecen en índices este indicador. Dentro de esta eta-

CAMBIOS SIGNIFICATIVOS	Número identificación cohorte	INDICES DE ESCOLARIZACION			DIFERENCIAS TASAS			DIFERENCIAS TASAS		
		A los 6 años	A los 14 años	A los 18 años	De 6 a 14 años	De 14 a 18 años	INDICE	De 6 a 18 años	INDICE	INDICE
Aplicación de la REFORMA 1970	1	107	132	--	9.9	--	42	--	--	--
	2	118	123	--	24.5	--	104	--	--	--
	3	110	122	107	18.7	41.0	80	138	59.7	112
	4	112	131	114	15.0	44.2	64	149	59.2	111
	5	99	117	107	12.4	37.9	53	127	50.3	95
	6	100	100	100	23.5	29.7	100	100	53.2	100
BASE = 100										
No hay pruebas de acceso a la Universidad	7	102	93	105	29.2	23.9	124	80	53.1	100
	8	96	89	100	26.7	22.9	114	77	49.6	93
Hay pruebas de acceso a la Universidad	9	93	89	87	24.2	26.7	103	90	50.9	96
	10	--	81	83	--	23.8	--	80	--	--
	11	--	80	79	--	24.3	--	82	--	--
	12	--	72	77	--	20.0	--	67	--	--
	13	101	70	61	43.0	23.9	183	80	56.9	126
	14	96	62	58	43.7	19.9	186	67	63.6	120
	15	--	61	56	--	19.4	--	65	--	--

Cuadro n° 5.- Escolarización. Elaboración propia sobre datos del cuadro anterior.

pa obligatoria y en relación a aquellos que salen del sistema -- educativo, se observa una neta disminución y, en consecuencia, - una mejoría. Las pérdidas situadas en un 40% en las cohortes más antiguas que consideramos se reducen a menos del 20% a partir de 1.970.

El desarrollo económico de los años sesenta y su inci-- dencia en la demanda de enseñanzas medias actuante sobre todo a partir de su segunda mitad, termina modificando la dinámica o -- circulación interna del periodo que le precede, la EGB, y apare-- ce como causa de esa disminución en las salidas correspondientes a este ciclo, junto con la presencia en el ciclo medio de una -- parte de población no escolarizada antes y que, sin embargo, se ve en aquellos momentos presionada a cursar estudios medios.

Las enseñanzas medias normalizadas que se inician a los 14 años y llegan hasta los 17/18 años, conocen cambios considera-- bles durante el periodo de referencia. Las tasas de escolariza-- ción a los 14 años pasan de un 37,6% a 81,9%, pudiéndose obser-- var que el salto más significativo de este aumento se produce en tre las cohortes 5 y 6, precisamente aquellas que cronológicamen te están separadas por el año 1.970, el año de la reforma, y se-- ñalando una incidencia de la reforma en el ciclo medio mucho más acusada que en EGB. Se trata de una incidencia no imputable úni-- camente a la reforma sino también a los efectos del desarrollo - económico en las demandas educativas de este nivel.

El "pero" de este espectacular avance en los índices de escolarización del ciclo medio, está en las salidas o pérdidas - que en los datos se registran, que si en la cohorte más antigua suponían un 19,4% en la más joven saltan al 41,0% en un proceso ascendente durante la totalidad del periodo pero que es especialmente significativo entre las cohortes 5 y 6, puntualización que vuelve a remitirnos a la reforma de 1.970 y a su incidencia en - el incremento de pérdidas.

La puesta en relación de este incremento de las pérdi-- das o salidas en las edades que corresponden al ciclo medio con los incrementos que se registran en la escolarización de la EGB y con la disminución de las salidas durante el periodo en las -- edades en las que la obligatoriedad de la enseñanza se hace más efectiva, permite suponer que el problema se desplaza y aún se - acumula en el ciclo medio, lo que nos vuelve a situar en el cambio del valor de uso de la oferta educativa en su conjunto que - tendencialmente se desplaza hacia una oferta única aunque múlti- ple en la especificación de sus salidas. Única en el sentido de que es general para todos y que en su contenido general compren- de el aprendizaje de un oficio o profesión que revaloriza la --- fuerza de trabajo de los demandantes. Múltiple por cuanto que in cluye en el valor de uso de la oferta un abanico de salidas pro- fesionales que en principio se presentan con capacidad para dar contenido concreto a las demandas educativas ajustándolas a la - vocación y aspiraciones/aptitudes personales de los demandantes.

Esta modificación profunda del valor de uso de la oferta educativa que retrasa la edad de los abandonos hasta situarlos en la que corresponde al ciclo medio, dá una nueva significación a estos abandonos en el sentido de "dramatizarlos", ya que es en este ciclo medio donde se abren las distintas vías que conducen a elementos constituyentes del ser del alumno, elementos - profesionales diferenciados en el orden simbólico que tienen sus efectos en el orden material cuando por la mediación del mercado de trabajo se registran.

La significación última de estas salidas y que las pone en relación al éxito o fracaso en relación a los títulos que puedan corresponder, así como el tipo de enseñanza o la calidad de la misma, o la apreciación de si siguen con normalidad o no los cursos correspondientes, no se desprenden de los cuadros que estamos comentando. En relación a esta última apreciación sí conviene señalar que los datos de escolarización por cohortes no -- pueden ser más que aproximativos con respecto al ciclo curricular, ya que no existe una total correspondencia entre la edad -- biológica y biográfica, y la etapa de escolarización.

En una mayor precisión sobre tasas de escolarización y los ciclos en que se estructura el sistema educativo, tal como -- nos la ofrece el cuadro nº 6, lo primero que sorprende es el porcentaje de alumnos que no aparecen escolarizados en el lugar que supuestamente les corresponde, sino con atraso. En la cohorte -- más antigua de las que poseemos ese dato (la nº 12), ese porcen-

Cohorte	DGB Primaria		BJP Bachiller Superior		Formación profesional		Otras Enseñanzas medias		Total Enseñanzas medias		Total escolarizado	
	1 (1)	2 (2)	3 (1)	4 (3)	5 (1)	6 (3)	7 (1)	8 (3)	9 (1)	10 (3)	11 (1)	12 (3)
curso edad 14 años												
1	30.9	37.8	32.2	1.3	17.1	2.5	1.7	0.0	51.0	3.8	81.9	5.6
2	29.1	38.2	30.9	1.9	14.6	0.1	1.7	0.0	47.2	2.0	76.3	0.9
3	30.2	40.0	29.0	4.0	14.5	2.6	1.7	0.1	45.2	6.7	75.4	-5.6
4	42.5	52.4	25.0	-0.7	11.9	1.1	1.6	-0.1	38.5	0.3	81.0	8.7
5	34.5	47.2	25.7	6.2	10.8	2.8	1.7	0.2	38.2	9.2	72.3	10.3
6	33.0	54.8	19.5	9.6	8.0	0.5	1.5	0.3	29.0	10.4	62.0	4.2
7	39.2	67.9	9.9	0.9	7.5	1.4	1.2	0.1	18.6	2.4	57.8	2.5
8	39.1	70.8	9.0	-1.5	6.1	0.6	1.1	0.7	16.2	-0.2	55.3	0.4
9	38.5	70.2	10.5	3.6	5.5	0.5	0.4	-0.7	16.4	3.4	54.9	4.4
10	37.5	74.3	6.9	1.2	5.0	0.2	1.1	0.2	13.0	1.6	50.5	0.8
11	69/70	38.3	77.1	1.4	4.8	0.0	0.9	0.4	11.4	1.8	49.7	4.9
12	35.2	78.5	4.3	---	4.8	0.2	0.5	0.1	9.6	---	44.8	1.3
13	9.4	---	28.9	---	4.6	0.2	0.6	-1.9	34.1	---	43.5	5.0
14	9.1	---	22.5	---	4.4	-0.1	2.5	1.9	29.4	---	38.5	0.9
15	10.2	---	22.3	---	4.5	---	0.6	---	27.4	---	37.6	---

CUADRO n° 6 .- Escolarización cohortes a la edad de 14 años por ciclos y tipos de enseñanza.

(1) - cifras relativas sobre el total de la cohorte.

(2) - cifras relativas en relación al total escolarizado.

(3) - diferencias entre las cohortes.

(4) - no están separados Bachiller elemental del superior.

Elaboración propia sobre datos de Estadísticas de Enseñanza.

Cohorte	curso edad 18 años		B U P		Formación profesional		Otras E. medias		Total E. medias	Total E. medias		Enseñanza Superior.		Total escolarizado	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
3	13.2	-2.0	9.3	0.7	1.6	0.4	70.0	24.1	-0.9	10.3	-1.5	34.4	-2.4		
4	15.2	1.3	8.6	0.8	1.2	-0.1	67.9	25.0	0.2	11.8	0.4	36.8	2.4		
5	13.9	1.8	7.8	1.0	1.3	0.1	66.9	23.0	2.7	11.4	-0.6	34.4	2.1		
6	12.1	1.4	6.8	0.6	1.4	-1.2	62.8	20.3	0.8	12.0	-2.4	32.3	-1.6		
7	10.7	-0.5	6.2	1.2	2.6	-0.6	57.6	19.5	0.1	14.4	1.4	33.9	1.5		
8	11.2	1.4	5.0	0.6	3.2	0.2	60.0	19.4	2.2	13.0	2.0	32.4	4.2		
9	9.8	-0.7	4.4	0.7	3.0	0.3	61.0	17.2	0.3	11.0	1.2	28.2	1.5		
10	10.5	-0.5	3.7	0.4	2.7	0.1	63.3	16.9	0.0	9.8	1.3	26.7	1.3		
11	11.0	0.6	3.3	-0.1	2.6	-0.4	56.6	16.9	0.1	8.5	0.5	25.4	0.6		
12	10.4	2.0	3.4	0.8	3.0	1.6	67.8	16.8	4.4	8.0	0.8	24.8	5.2		
13	8.4	2.0	2.6	0.4	1.4	-3.5	63.1	12.4	-2.1	7.2	3.1	19.6	1.0		
14	6.4	0.5	2.2	0.0	5.9	0.1	77.9	14.5	0.6	4.1	-0.2	18.6	0.4		
15	5.9	---	2.2	---	5.8	---	76.3	13.9	---	4.3	---	18.2	---		

CUADRO n° 6.- Escolarización cohortes a la edad de 18 años por ciclos y tipos de enseñanza.

- (1) - cifras relativas sobre el total de la cohorte.
- (2) - cifras de diferencias entre cohortes.
- (3) - cifras relativas en relación con el total escolarizado.

. Elaboración propia sobre datos Estadísticos de enseñanza.

taje de atraso llega hasta el 78,5% de los escolarizados a los 14 años, un muy elevado número de alumnos que a esa edad continuaban aún en el primer ciclo. En la cohorte más joven el porcentaje se ha reducido sensiblemente, aunque a nuestro entender continúa --- arrojando cifras muy altas, alcanza el 37,8%, lo que significa un esfuerzo normalizador considerable del sistema reglado de enseñanza, esfuerzo en el que incide nítidamente la reforma del 70, como pone de manifiesto la comparación de los datos de las cohortes 6 y 7 (casi la mitad de la que se produce en todo el periodo), pero que, en todo caso, es insuficiente ya que el número de los atrasados en la edad clave de los 14 años se sitúa muy por encima de lo que se puede considerar óptimo.

En el ciclo propiamente medio, se constata por los datos de este cuadro nº 6, un progreso mayor de las tasas de escolarización en BUP, (que pasan de 4,3 a 32,2 desde la cohorte nº 12 a la nº 1), que en FP, (que pasa de 4,8 a 17,1 en las mismas cohortes).

Este cambio vuelve a remitirnos a la reforma del 70 y a sus efectos sobre la escolarización en las enseñanzas medias, --- aportándonos una matización interesante sobre su desigual incidencia en estas enseñanzas. La ruptura de la bipolarización anterior entre estudios primarios y bachiller elemental, rompe en cierta medida la discriminación que acompañaba al sistema precedente con sus dos ofertas con valores de uso distintos, aunque los exámenes de grado que sancionan el aprovechamiento en la EGB y la doble titulación que se imparte al finalizar la etapa de escolaridad obli

gatoria impliquen la permanencia, aunque mitigada y legitimada, de la anterior discriminación.

Esta desigual distribución de los aumentos en los flujos de escolaridad entre las dos vías en las que se estructura el ciclo medio (BUP y FP) aparece como un indicador interesante sobre el cambio en el valor de uso de la oferta educativa unificada. Esta distribución desigual de los flujos y el hecho de que la no obtención del título de graduado escolar con el que se sanciona el éxito de la enseñanza general, básica y obligatoria, sea lo que impide que en la práctica la totalidad de este flujo se encamine hacia BUP, hace que, desde la reforma, el valor de uso de la oferta sea el acceso a las titulaciones que otorgan las enseñanzas superiores (con ello se confirma lo que ya dijimos de que el cambio que provoca la reforma del 70 es la extensión a todos del valor de uso de la antigua oferta que se hacía a los que iniciaban el bachillerato elemental), apareciendo la vía FP como una especie de premio de consolación para aquellos que sin obtener el "graduado escolar" se mantienen en la enseñanza todo el periodo obligatorio, premio de consolación que no logra borrar el significado de fracaso que acompaña a esta vía.

La oferta educativa, como toda oferta a la que se otorga un valor de uso relacionado con los aspectos esenciales y constituyentes del ser de su consumidor, al producir en aquellos a quienes se dirige, sus consumidores potenciales, una necesidad "ontológica" que dá contenido a la demanda manifiesta que les lleva a

consumirla, corre el riesgo de provocar, cuando su consumo no alcanza el objetivo señalado en su valor de uso, daños en la personalidad de los niños, sus consumidores. Y ésta es probablemente la crítica más severa que puede hacerse del sistema de enseñanza en su forma actual y, desde luego, a la reforma de 1970.

#### 4. Rendimiento del sistema de enseñanza.-

La segunda focalización (ver cuadro n° 3) comprende 8 -- cohortes y el análisis se centra entre el curso 1.970/71 y el curso 1.982/83, atendiendo a la variable sexo y ciclo y, en el caso de las enseñanzas medias, tipo de enseñanza. Pretende añadir al -- indicador de escolaridad aportado por la focalización anterior, -- los índices de normalidad y de atraso, y el indicador de abando-- nos, de forma sólo aproximativa el de repeticiones y también el -- indicador de rendimiento atendiendo al éxito o fracaso en las --- pruebas correspondientes, según las cohortes y cada año de escola rización.

El ajuste que se supone establece el sistema educativo -- reglado entre la edad biológica-biográfica de los alumnos con los cursos, grados y ciclos en los que se organiza el sistema se sig nifica en el término normalidad, en tanto que el atraso hace refe rencia a lo contrario, a alumnos que teniendo una determinada --- edad se encuentran en un curso que no se corresponde con ella y -- que ya debían haber sobrepasado.

Una de las causas de atraso puede ser la repetición pero no es la única ya que el atraso puede deberse al momento de entrada en el sistema, en el curso o en el ciclo y no por la repetición o no pasaje al curso o grado correspondiente. A efectos del indicador atraso/normalización, las causas que determinan una posición u otra resultan indiferentes, pero no así a la hora de plantearse el rendimiento del sistema: una campaña de alfabetización de adultos, o unos cursos especiales para que éstos consigan el graduado escolar, tiene de cara al sistema una significación bien distinta a que un colectivo de alumnos numeroso repita curso y a que estas repeticiones se concentren en determinados puntos: al finalizar un ciclo, o en un determinado curso dentro de un ciclo.

El indicador de abandonos hace referencia a las salidas de los alumnos del sistema y más concretamente a su salida sin la obtención de título de tipo profesional que han pretendido inicialmente obtener al matricularse en los cursos correspondientes.

Por último, el rendimiento del sistema se mide por el indicador "éxito/fracaso" o resultado de los alumnos en las pruebas de suficiencia que cierran los distintos ciclos del currículum escolar.

El atraso, la repetición, los abandonos y la insuficiencia en las pruebas o "fracaso" de los alumnos, en sus relaciones cuantitativas con la matrícula nos muestran los fallos en la cir-

culación interna del sistema, y son instrumentos de medición de su rendimiento que hacen referencia, como toda medición, a equivalentes generales.

Si en el indicador de escolaridad el equivalente aparece en un niño escolarizado, esto es, en la coincidencia entre -- oferta y demanda, en los indicadores que ahora consideramos el -- equivalente o medida es un niño escolarizado en el curso que le corresponde y que consuma la oferta con aprovechamiento.

El rendimiento óptimo del sistema es que cada 1000 niños de una edad determinada, 1000 niños se encuentren matriculados - en el curso que les corresponde, no abandonen la enseñanza durante el curso, y al final del mismo muestren su aprovechamiento, - pasen al curso siguiente, no repitan, y al final del ciclo pasen la prueba con la calificación al menos de suficiente.

Si dejamos de momento a un lado la incongruencia formal de nuestro sistema de enseñanza de colocar al final de los 8 --- años de EGB una prueba de suficiencia cuyo resultado negativo se carga de un significado siniestro de "fracaso" pero que, sin embargo, no impide la prolongación de los estudios en el grado medio, sino que simplemente los orienta hacia una vía "corta", y - consideramos al sistema en su conjunto, podemos ensayar la medición del rendimiento del sistema, y su evolución en los últimos 12 años de los que tenemos datos completos.

En la investigación sobre cuyos resultados descansa este diagnóstico del sistema de enseñanza se trabajó sobre ocho cohortes de edad. La más joven que en el cuadro general (nº 3) lleva - el número de identificación "2" empezó su escolaridad obligatoria a los 6 años de edad en el curso 1970/71 terminando 12 años más tarde (curso 1981/1982) sus cuatro años de medias. La más antigua (nº 9 en el cuadro nº 3) empieza su escolaridad a los 6 años en - el curso 1963/64 y termina las medias en el curso 1974/75.

El seguimiento de estas cohortes por los 12 cursos que - se focalizan (1970/71 a 1981/1982) nos ha permitido conocer curso por curso y para cada una de las cohortes y teniendo en cuenta la variable sexo los alumnos que los cursaron de una forma normalizada (ajuste entre la edad y el curso) y aquellos otros que los cursaron con retraso, obteniendo para el conjunto de cada cohorte y para los 12 cursos considerados un índice de normalidad y un índice de atrasos (número medio de alumnos normalizados por 1000 matriculados, número medio de alumnos atrasados por 1000).

En la cohorte 9 (la más antigua) este indicador de rendimiento sitúa que sólo 234 alumnos como media de cada 1000 se encontraba normalizado en tanto que 766 estaban atrasados. En la -- cohorte 2 (la más joven) la situación se había invertido: 713 normalizados, 287 atrasados. La espectacularidad de este cambio no - puede ocultar, sin embargo, que todavía y por término medio el -- sistema de enseñanza soporta un 30% de alumnos escolarizados en - cursos que no les corresponden por su edad, que aún sin salir o -

abandonar el sistema de enseñanza entorpecen los flujos de su circulación normalizada.

Por otra parte, este mismo seguimiento de las 8 cohortes, nos permite obtener y por el mismo mecanismo un índice de abandonos (número medio de alumnos que abandonan el sistema por cada -- 1000 alumnos matriculados):

En la cohorte nº 9 el índice de abandonos es de 236, en la cohorte nº 2 este índice cae a 58.

Si tenemos en cuenta la variable sexual en los mismos 12 cursos focalizados y en las mismas 8 cohortes de edad se puede observar una mucha más fuerte recuperación de las mujeres que la que se observa en los varones:

	Índice de atraso		Índice de abandono	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Nº 9	733	808	217	261
Nº 2	291	283	58	58

Recuperación que se añade a la general que para estas mismas --- cohortes se observa en la participación femenina en la matrícula: por cada 1000 matriculados y como media, en la cohorte nº 9 439 - eran mujeres en tanto que en la cohorte nº 2 el número de muje-- res se eleva a 489 de cada 1000 de matrícula.

El inconveniente que tienen estos índices generales es que en cada una de las cohortes los 12 cursos académicos que se focalizan corresponden a etapas curriculares parcialmente diferentes y que sólo tienen en común siete de los 12 cursos curriculares considerados (7° y 8° de EGB, los 4 de medias y uno de enseñanza superior), por lo que puede aducirse, con razón, que no son comparables, por ello y porque la investigación tiene -- por objeto concreto las enseñanzas medias, se ofrecen los mismos indicadores para las mismas cohortes pero sólo referidos al periodo de las enseñanzas medias que les es común, es decir, -- considerando tan sólo en cada una de ellas los cursos que corresponden a sus edades entre 14 y 17 años, cursos en que si estuvieran normalizados estarían en esta etapa de enseñanza:

Cohorte	Indicador de atraso			Indicador de abandono		
	T	V	M	T	V	M
2	436	440	432	174	176	171
3	449	447	451	170	171	170
4	481	474	489	178	167	191
5	510	493	530	247	237	259
6	640	604	682	254	248	261
7	718	677	769	286	246	224
8	738	696	792	288	251	237
9	746	690	819	310	278	352

En las edades que corresponden a los estudios medios los progresos del sistema son moderados aunque, sin embargo notables para

tan corto periodo de tiempo, aunque los desajustes en las cohortes más jóvenes son todavía alarmantes:

. más de un 40,-% de atrasos y de un 17,-% de abandonos en sus cifras medias para los cuatro cursos académicos considerados, no permiten un diagnóstico optimista de la situación actual, aunque el conjunto de los datos avalan que se pueda constatar una dinámica de progreso en el ajuste general del sistema.

La relación entre los atrasos y las repeticiones (alumnos que no pasan al curso siguiente, y que repiten el mismo curso, es decir se atrasan en su proceso curricular) es indudable, aunque las repeticiones y su cuantificación no pueda deducirse de este indicador, ya que aparecen elementos tales como los abandonos y las incorporaciones que lo hacen imposible. En el seguimiento de las cohortes que se desarrolló a lo largo de la investigación, nos fallaron los sistemas y las fórmulas para deducir este dato con una cierta fiabilidad, lográndose únicamente tendencias de repeticiones que como el resto de los indicadores mostraron el progreso del sistema hacia su ajuste aunque también que todavía se encuentra alejado del óptimo deseado.

El cuadro nº 6 ofrece ordenados por cursos académicos - referidos al pasaje normalizado de cada una de las 8 cohortes - que estamos considerando, los datos sobre los resultados de las pruebas de grado a las que se sometió a la totalidad de la pobla

	E. G. D.		B. U. P.		C. O. U.		F. P. 1 GRATO			F. P. 2º GRATO			
	curso académico	C.de E Gr. Esc.	curso académico	Aprobados	curso académico	Aprobad. matricul.	Aprobad. mat. PUP	curso académico	Plan antiguo	Plan nuevo	curso académico	Plan antiguo	Plan nuevo
Paseo normalizado cohorte 1	T 319	651	1980/81	644	1981/82	641	483	1980/81 A 1979/80 N	(1)	504 463	1982/83	(1)	(6)
Paseo normalizado cohorte 2	V 374	626	1980/81	638	1981/82	636	472						
Paseo normalizado cohorte 3	M 322	678	1980/81	650	1981/82	643	493						
Paseo normalizado cohorte 4	T 360	640	1979/80	647	1980/81	644	526	1979/80 A 1978/79 N	(1)	558 490	1981/82	(1)	690 662
Paseo normalizado cohorte 5	V 383	617	1979/80	635	1980/81	632	509						
Paseo normalizado cohorte 6	M 336	654	1979/80	657	1980/81	656	543						
Paseo normalizado cohorte 7	T 349	651	1978/79	617	1979/80	617	500	1978/79 A 1977/78 N	(1)	580 524	1980/81	(1)	685 676
Paseo normalizado cohorte 8	V 373	627	1978/79	603	1979/80	603	486						
Paseo normalizado cohorte 9	M 325	675	1978/79	629	1979/80	629	515						
Paseo normalizado cohorte 10	T 320	680	1977/78	(1)	1978/79	757	484	1977/78 A 1976/77 N	(1)	335 420	1979/80	(1)	402 415
Paseo normalizado cohorte 11	V 335	665	1977/78	(1)	1978/79	(1)	484						
Paseo normalizado cohorte 12	M 305	695	1977/78	(1)	1978/79	(1)	484						
Paseo normalizado cohorte 13	T 322	678	1976/77	(1)	1977/78	607	629	1976/77 A 1975/76 N	(1)	217 151	1978/79	(1)	526 547
Paseo normalizado cohorte 14	V 339	661	1976/77	(1)	1977/78	(1)	629						
Paseo normalizado cohorte 15	M 305	695	1976/77	(1)	1977/78	(1)	629						
Paseo normalizado cohorte 16	T 317	683	1975/76	(1)	1976/77	773	534	1975/76 A 1974/75 N	(1)	263 234	1977/78	(1)	485 446
Paseo normalizado cohorte 17	V 333	667	1975/76	(1)	1976/77	(1)	534						
Paseo normalizado cohorte 18	M 301	699	1975/76	(1)	1976/77	(1)	534						
Paseo normalizado cohorte 19	T 367	633	1974/75	(1)	1975/76	772	576	1974/75 A 1973/74 N	(1)	415 477	1976/77	(1)	346 315
Paseo normalizado cohorte 20	V 362	638	1974/75	(1)	1975/76	(1)	576						
Paseo normalizado cohorte 21	M 372	628	1974/75	(1)	1975/76	(1)	576						
Paseo normalizado cohorte 22	T 434	566	1973/74	(1)	1974/75	719	616	1973/74 A 1972/73 N	(1)	409 408	1975/76	(1)	261 181
Paseo normalizado cohorte 23	V 449	551	1973/74	(1)	1974/75	(1)	616						
Paseo normalizado cohorte 24	M 419	581	1973/74	(1)	1974/75	(1)	616						

CUADRO n° 6.- Indicadores éxito/fracaso. Sexo. Elaboración propia.

(1) No hay datos

Las columnas 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 y 9 indican los alumnos que obtienen el grado correspondiente por cada 1.000 alumnos matriculados.

La columna 5 representa los alumnos que aprueban COU de cada 1.000 alumnos matriculados en 1º de -  
septiembre del año anterior.

ción escolar durante los 12 cursos del periodo que analizamos. Se trata, en esta ocasión de la totalidad de la matrícula correspondiente en cada caso y no de las cohortes por separado, ya que en los datos estadísticos no se ofrece el dato de los resultados según la variable edad de quienes pasan la prueba.

De los resultados del cuadro merece destacarse lo siguiente:

- . En EGB los resultados señalan una cierta progresión - que se acentúa en los cursos académicos posteriores a los que el cuadro consigna, pero una progresión no -- uniforme. La reforma no parece haber afectado a estos resultados en los que persiste un porcentaje de fracaso que se sitúa alrededor del 35.0%.

Salvo en un curso los resultados de las niñas son mejores que los de los niños.

En BUP también se progresa y ese sentido tienen los - datos si comparamos los cursos 71/72 con el 81/82.

415 alumnos por cada 1000 matriculados superaron la - prueba correspondiente en el 71/72, frente a 624 por 1000 en el 81/82. La progresión en el número de abandonos, sin embargo, matiza estos resultados.

Los resultados de COU que nos permiten poner en relación el número de aprobados en relación con los matriculados en 1º de BUP tres años antes señala el porcen

taje de pérdidas que se produce en este grado y cómo el progreso señalado en el punto anterior en una buena medida es sólo aparente. El rendimiento, pues, de este ciclo y tipo de enseñanza ha descendido y ello tiene que ver con la reforma. Pese a ello, los resultados obtenidos por las chicas son mejores comparativamente a los alcanzados por los chicos.

- En cuanto a Formación profesional, el paso del plan antiguo al nuevo supuso una caída en los rendimientos, pero estos se recuperan durante el periodo afectando esta recuperación una vez más a las chicas más que a los chicos.

Seguramente es conveniente consignar que este indicador de éxito/fracaso toma su significación de su relación con el rendimiento del sistema y no de cómo estos resultados afectan al colectivo de alumnos. Existe una relación directa entre la significación que aporta el sistema a sus decisiones y la significación social, pero en cuanto tal esta significación proviene de la oferta educativa y de su incidencia conformadora en la demanda pero no de ésta o de los deseos que en su profundidad la pueden animar, y lo mismo puede decirse de los demás indicadores que subrayan la focalización que ahora nos ocupa.

Un sistema educativo que oferta a todos una igual oportunidad para alcanzar tras doce años de escolaridad (o consumo -

de su oferta) la entrada por la puerta que cada cual desee en los estudios superiores y terminados éstos, tras los cinco años de estudios correspondientes, la posesión de los conocimientos y del título necesarios para el ejercicio de una profesión superior, produce, -por la relación entre la oferta y la demanda, -- por la mediación de la oferta y su valor de uso en la formación de la demanda y la necesidad que expresa-, en la población a la que se dirige (toda la población) la identificación del desarrollo pleno de su ser con el ser el profesional superior que aparece como la meta u objetivo último del sistema, lo que supone la necesidad ontológica de llegar a serlo (parecida a la necesidad de gozar de buena salud o la necesidad de ajustarse a un modelo de belleza, etc.), y también, desde luego, el significado de -- fracaso, de renuncia a la plenitud del ser, cuando no se alcanza el objetivo, cuando la oportunidad otorgada para alcanzarlo se -desaprovecha.

La repetición de un curso, el atraso en el proceso curricular, la insuficiencia ante la prueba que cierra un grado y abre el siguiente, y nada digamos el abandono, y también las --- vías menores cortas hacia salidas jerarquizadamente inferiores a la ofertada como plena, tienen por la igual oportunidad ofertada la significación de fracaso y producen la insatisfacción de la -necesidad que expresaba la demanda educativa mediada por la presencia generalizada de la oferta.

Cuando se estudia el fracaso escolar y se le sitúa solamente en los resultados adversos de las pruebas y se olvidan los demás indicadores, se minimiza un problema que alcanza al 80% de la población escolar en sus grados obligatorio y medio y a un 90% si se considera la totalidad de la oferta educativa. Se olvida -- que ese 90% de fracasos escolares es la consecuencia obligada de la inclusión de la igualdad de oportunidades en la oferta educativa como parte de su valor de uso, y que el fracaso tendrá cada -- vez un significado más traumatizante, siniestro y personalizado -- en el alumno a medida que el sistema mismo se perfeccione operati -- vizando la igualdad de oportunidades, haciéndola más real y más -- cierta, corrigiendo cuanto hoy lo hace retórico (condicionantes -- económicos, culturales, familiares de estratificación, etc), sal -- vo que se modifique la segunda mediación que sufre el deseo en el camino que le convierte en demanda manifiesta, -la estructura ma -- terial u organización social registrada- y no persistan en esta -- segunda mediación las desigualdades y las jerarquías en las que -- se expresan.

-----

La prueba de grado de EGB que otorga el título de grada -- do escolar a los alumnos que demuestran su suficiencia, es el pri -- mer "punto negro" en la circulación de los alumnos a través del -- sistema reglado de enseñanza. A los alumnos insuficientes se les entrega un certificado de escolaridad que aunque aparentemente no tiene otra función que la de constatar que han cumplido la obliga

ción legal de su escolarización en el periodo en que esta obligación existe, tiene el significado negativo de la insuficiencia, - dice que ese alumno no ha aprovechado la oportunidad que se le -- dió, una oportunidad que en el orden simbólico se supone igual a la que han tenido otros alumnos que superaron la prueba y obtuvieron el título de graduado escolar.

A este significado de fracaso con efectos forzosamente - perturbadores (culpabilización) para la personalidad de los niños (que tienen en este momento 13/14 años), se añade un efecto material; del abanico de ofertas educativas regladas que se abre ante los alumnos que terminan la EGB desaparecen para ellos el importante paquete donde se sitúa el BUP como elemento curricular necesario y pasaje obligado para acceder a cualquiera de las que conforman este paquete. Ciertamente todavía tendrán "una segunda oportunidad" a través de los puentes que el sistema tiende entre la - vía FP y el BUP y las enseñanzas superiores, pero la escasa circulación por estos puentes señala bien su dificultad y su escasa -- operatividad.

Parece que el actual proceso de reforma de las enseñanzas medias se enfrenta con este "punto negro" tratando de resolverlo mediante el mecanismo de prolongar el periodo obligatorio y común al menos dos años, demorando así el momento en el que el -- alumno se ve forzado a iniciar el aprendizaje de una profesión u oficio concreto.

Según nuestra opinión la forma de solucionar este "punto negro" no puede ser otro que el desligar por completo el resultado del proceso de educación general y básica de los procesos de aprendizaje profesional, de tal manera que todos los alumnos al terminar este periodo de 10 años o más y cualquiera que hubiera sido su aprovechamiento concreto, pudieran optar al aprendizaje profesional para el que se consideraran capacitados o llamados -- por sus gustos, aficiones y dotaciones personales, organizando -- estas "carreras" de tal manera que cada uno de sus ciclos supusiera una titulación de grado (auxiliar sanitario, ATS, médico, doctor especialista, etc, por ejemplo, en la profesión relativa a la salud), ligando íntimamente estos estudios profesionales con el ejercicio de los grados correspondientes, como un proceso curricular de vida profesional al que se uniera la adquisición de conocimientos.

Pero esto es otra cuestión aunque deducida del diagnóstico que estamos realizando del sistema de enseñanza. Siguiendo con éste y en el sistema reglado actual el punto negro de la prueba de grado (EGB) abre/cierra el acceso a las enseñanzas medias que son el objeto específico de este trabajo como lugar donde enmarcar el rechazo de los escolares al sistema.

En el cuadro nº 7 se ofrecen los datos generales en los que se relacionan los resultados de estas pruebas de grado con -- los primeros cursos de las dos ofertas medias (BUP y FP).

Curso en 8º de EGB	Sexo	8º EGB curso horizontal			1º BUP curso siguiente al horizontal		1º F. P.- 1, curso siguiente al horizontal		Total 1ºs. Medias $\Delta$
		1	2		3	4	5	6	
		Matrícula	C. E.	C. E.	Matrícula	%	Matrícula	%	
1975/76 (cohorte normalizada 4)	T	479,466	34.9	65.1	266,208	55.5	161,832	33.8	89.3
	V	239,752	37.3	62.7	130,274	54.3	104,674	43.7	98.0
	M	239,717	32.5	67.5	135,934	56.7	57,158	23.8	80.5
1976/77 (cohorte normalizada 3)	T	515,375	36.0	64.0	291,043	56.4	177,636	34.5	90.9
	V	257,374	38.3	61.7	139,999	54.4	112,748	43.8	98.2
	M	258,001	33.6	66.4	151,044	58.5	54,888	25.2	83.7
1977/78 (cohorte normalizada 2)	T	562,176	34.9	65.1	322,440	57.4	194,020	34.5	91.9
	V	281,057	37.4	62.6	151,340	53.8	123,072	43.8	97.6
	M	281,119	32.2	67.8	171,100	60.9	70,948	25.2	86.1
1978/79 (cohorte normalizada 1)	T	568,701	37.3	62.7	322,848	56.8	224,535	39.5	96.3
	V	283,750	40.0	60.0	151,510	53.4	139,479	49.2	102.6
	M	284,951	34.5	65.5	171,338	60.1	85,056	29.8	89.9
1979/80 (cohorte normalizada que hoy tiene 18 años)	T	573,155	37.6	62.4	323,118	56.4	235,258	41.0	97.4
	V	285,221	40.0	60.0	151,465	53.1	145,213	50.9	104.0
	M	287,934	35.0	65.0	171,653	59.6	90,045	31.3	90.9
1980/81 (cohorte normalizada que hoy tiene 17 años)	T	581,846	34.5	65.5	331,908	57.0	249,884	42.9	99.9
	V	287,407	36.0	64.0	154,950	53.9	151,323	52.7	106.6
	M	294,439	33.0	67.0	176,958	60.1	98,561	33.5	93.6
1981/82 (cohorte normalizada que hoy tiene 16 años)	T	564,918	33.5	66.5	327,566	58.0	249,009	44.1	102.1
	V	278,743	36.5	63.5	152,295	54.6	150,395	54.0	108.6
	M	286,175	30.3	69.7	175,271	61.2	98,414	34.4	95.6

1.- % que de los matriculados obtienen el Certificado de Estudios Primarios.

2.- % que de los matriculados obtienen el Graduado Escolar.

3.- % matriculas 1º BUP sobre las matriculas 8º EGB del curso anterior.

4.- % matriculas de 1º F.P. -- primer grado sobre las matriculas de 8º EGB curso anterior.

5.- Suma de las dos anteriores.

6.- Diferencia a 100 de esta suma.

CUADRO n° 7.- Relación para distintos cursos entre la matrícula de 8º de EGB y la del 1º de BUP y 1º de FP. del curso siguiente.  
Variable sexo.

Elaboración propia sobre datos de Estadísticas de Enseñanza.

La distribución de matrícula de primero de medias entre BUP y FP tiene relación con los resultados de la EGB aunque no todos los que obtienen el título de Graduado Escolar pasan al -- año siguiente a cursar BUP, pero la tendencia es esa. Situados - en ese primer curso de medias y su distribución anual desde el - curso 1976/77 al curso 1982/83 se observa una lenta tendencia a la igualación entre BUP y FP, pese a la estabilidad de los resul- tados del 8º de EGB en los cursos correspondientes (35,0% de cer- tificados y 65% de graduados) y al mejor rendimiento en ese pun- to de las chicas. En el cuadro puede verse que esta lenta correc- ción que señalamos se debe al aumento de matrícula femenina en - FP que crece en mayor proporción que la masculina. Si a esto aña dimos que las chicas conservan también su ventaja en BUP y aún - la aumentan, podemos consignar que en el conjunto de las enseñan- zas medias si bien observa un crecimiento global durante estos - años, este crecimiento se debe en buena medida a la mayor incor- poración de las mujeres, como nos lo confirma el dato de que en esos años la matrícula femenina crece 15,1 puntos, mientras la - masculina sólo crece 10,6 puntos, debido a que previsiblemente - ha sido anterior su incorporación a las medias.

En cuanto a los abandonos entre 8º de EGB y los prime-- ros cursos de medias estos tienden a disminuir no superando ac- tualmente el 10%. La apetencia de continuar en el sistema educa- tivo una vez superado el ciclo obligatorio parece fuerte en nues- tra sociedad y concretamente está presente en la demanda femeni- na.

Teniendo en cuenta estos datos puede decirse que la escolaridad general hasta los 16 años está en vías de conseguirse y que la reforma de las enseñanzas medias prevista en cuanto a un aumento efectivo de la escolarización hasta esa edad no va a suponer un problema grave de carencia de puestos escolares. También puede señalarse que esta escolarización se va a conseguir -- más por aumentos en FP que en BUP y por la permanencia en el sistema de las mujeres más que por aumentos en la escolarización -- masculina.

En un estudio comparativo de los resultados globales de BUP y FP y que comprende los matriculados en cada curso, los --- aprobados en las pruebas correspondientes, las cifras porcentuales de las variables que hemos venido manejando (sexo y tipo de enseñanza) y su relación con la matrícula de primero de cada tipo de enseñanza (cuadros 8 al 11 para BUP y del 12 al 14 para -- FP), se constata lo siguiente:

Las pérdidas curriculares son bastante más sustanciales en FP que en BUP. La proporción media se sitúa en un 35% de pérdidas en BUP frente a un 75% de pérdidas en FP. Esta desventaja no es imputable a que en FP ha ya un curso más, porque si en uno y otro tipo de enseñanza tomamos sólo tres cursos que las haría comparables, las pérdidas en FP siguen siendo por encima del 70%.

Los resultados de BUP son también mejores que los de FP si ponemos en relación la matrícula de primero y la obtención de los títulos correspondientes. Esta menor eficacia de FP no puede explicarse por la consideración de que en su caso se produzca una mayor severidad en las pruebas de grado, la relación entre aprobados y la matrícula del mismo curso es en este sentido expresiva ya que pone el acento no en esa severidad, sino principalmente en los abandonos que se producen en FP durante los correspondientes curriculum.

En líneas generales y pese a lo que acabamos de reflejar en los dos apartados anteriores, parece que tendencialmente la FP va mejorando ligeramente, mientras el BUP se deteriora en sus resultados.

Con la intención de precisar más cuanto venimos consignando parece conveniente analizar por separado cada uno de los dos tipos de enseñanza que componen el ciclo medio.

-----

4.1.- En lo que concierne a BUP, el cuadro nº 15 aporta lo siguiente:

El sistema en su conjunto ha mejorado sensiblemente en su rendimiento, pero esta mejora se debe a EGB y se --

	PRIMERO 1976 - 77				SEGUNDO 1977 - 78				TERCERO 1978 - 1979				C O U 1979 - 1980						
	alumnos matricu- lados	↓ %	↑ %	alumnos matricu- lados	↓ %	↑ %	alumnos matricu- lados	↓ %	↑ %	alumnos matricu- lados	↓ %	↑ %	alumnos matricu- lados	↓ %	↑ %	alumnos matricu- lados	↓ %	↑ %	
	matricu- lados 1º	matricu- lados 2º	matricu- lados 3º	matricu- lados 4º	matricu- lados 5º	matricu- lados 6º	matricu- lados 7º	matricu- lados 8º	matricu- lados 9º	matricu- lados 10º	matricu- lados 11º	matricu- lados 12º	matricu- lados 13º	matricu- lados 14º	matricu- lados 15º	matricu- lados 16º	matricu- lados 17º	matricu- lados 18º	
TOTAL	266.208	100	100	243.332	100	91.4	223.784	100	84.1	150.535	67.3	182.901	100	68.7	133.237	72.8	50.0		
N	157.239	59.1	100	134.407	53.5	98.2	134.050	59.9	85.3			101.443	55.5	64.8					
A	108.969	40.9	100	88.925	36.5	81.6	89.734	40.1	82.3			81.458	44.5	74.8					
T	130.274	100	100	117.565	100	90.2	107.251	100	82.3	71.168	66.4	87.611	100	67.3	63.249	72.2	48.6		
N	78.451	60.2	100	76.409	65.0	87.4	65.831	61.4	83.9			49.181	56.1	62.7					
A	51.823	39.8	100	41.156	35.0	79.4	41.420	38.6	79.9			38.430	43.9	74.2					
T	135.934	100	100	125.767	100	92.5	116.533	100	85.7	79.362	68.1	95.290	100	70.1	69.988	73.4	51.5		
N	78.788	58.0	100	77.842	61.9	88.8	68.219	66.5	86.6			52.262	54.8	66.3					
A	57.146	42.0	100	47.769	38.1	83.6	48.314	41.5	84.5			43.028	45.2	75.3					
T	156.384	100	100	143.379	100	91.7	135.758	100	86.8			125.079	100	80.0					
N																			
A																			
T	109.824	100	100	99.953	100	91.0	88.026	100	80.2			57.822	100	52.6					
N																			
A																			

CUADRO n° 8.- BUP. Cohorte normalizada 4. Marcadores normalización/atraso y éxito/fracaso. Variables sexo y tipo de enseñanza. No se incluyen los alumnos que siguen el plan antiguo a extinguir que en 1976-77 eran 38.669 entre 4º y 5º.

T - Total alumnos.  
 N - Alumnos que en el curso tienen la edad normalizada: 1º: 14 años, 2º: 15 años, 3º: 16 años, COU: 17 años.  
 A - Alumnos que en el curso tienen más edad que la normalizada.

Elaboración propia sobre datos de la Estadística de Enseñanza.

	PRIMERO				SEGUNDO				TERCERO				BACHILLERATO				C O U			
	1977 - 78		1978 - 79		1979 - 80		1979 - 80		1979 - 80		1979 - 80		1980 - 81		1980 - 81		1980 - 81		1980 - 81	
	alumnos matriculados	↓ %	alumnos matriculados	→ %	alumnos matriculados	↓ %	alumnos matriculados	→ %	alumnos matriculados	↓ %	alumnos matriculados	→ %	alumnos matriculados	↓ %	alumnos matriculados	→ %	alumnos matriculados	↓ %	alumnos matriculados	→ %
T	291.043	100	269.748	100	92.7	253.658	100	87.2	163.998	100	64.7	223.982	100	77.0	153.200	100	68.4	52.8		
N	190.726	65.5	167.386	62.1	87.8	145.739	57.5	76.4				124.181	55.4	65.1						
A	100.317	34.5	102.362	37.9	102.0	107.919	42.5	107.6				99.801	44.6	99.5						
T	139.999	100	127.903	100	91.4	119.727	100	85.5	76.069	100	63.5	104.663	100	74.6	71.328	100	68.2	50.9		
N	93.015	66.4	81.243	63.5	87.3	70.085	58.5	75.3				58.747	56.1	63.2						
A	46.984	33.6	46.660	36.5	99.3	49.642	41.5	105.7				45.916	43.9	97.7						
T	151.044	100	141.845	100	93.9	133.931	100	88.7	87.929	100	65.7	119.319	100	79.0	81.872	100	68.6	54.2		
N	97.711	64.7	86.143	60.7	88.2	75.654	56.5	77.4				65.434	54.8	67.0						
A	53.333	35.3	55.702	39.3	104.4	58.277	33.5	109.3				53.885	45.2	101.0						
T	176.816	100	165.821	93.8		161.961		91.6				160.085		90.5	95.005		59.3	53.7		
N																				
A																				
T	114.227	100	103.927		91.0	91.697		80.3				63.897		55.9	52.732		82.5	46.2		
N																				
A																				

CUADRO n° 9 .- BUP. Cohorte normalizada 3. Indicadores de normalización/atraso y éxito/fracaso. Variable sexo y clase de enseñanza.

T - Total de alumnos matriculados.  
 N - Alumnos que en el curso tienen la edad normalizada: 1º: 14 años, 2º: 15 años, 3º: 16 años, COU: 17 años.  
 A - Alumnos que tienen en el curso más edad que la normalizada.  
 x - Datos obtenidos de las estadísticas del Ministerio.

Elaboración propia sobre datos de la Estadística de Enseñanza.

	PRIMERO 1978 - 79				SEGUNDO 1979 - 80				TERCERO 1980 - 81				C O U 1981 - 82			
	↓	↑	↓	↑	↓	↑	↓	↑	↓	↑	↓	↑	↓	↑	↓	↑
	alumnos matric.		alumnos matric.		alumnos matric.		alumnos matric.		alumnos matric.		alumnos matric.		alumnos matric.		alumnos matric.	
T	322.440	100	296.381	100	91.9	100	253.515	100	78.6	100	163.258	100	72.2	100	232.665	100
N	213.043	66.1	182.375	61.5	85.6	145.611	57.4	68.3	68.3	57.4	68.3	57.4	58.8	64.2	136.696	58.8
A	109.397	33.9	114.006	38.5	104.2	107.904	42.6	98.6	98.6	42.6	98.6	42.6	41.2	67.7	95.969	41.2
T	151.340	100	138.310	100	91.4	117.086	100	77.4	100	77.4	74.596	100	70.8	100	107.169	100
N	101.519	67.1	86.830	62.8	85.5	68.542	58.5	67.5	67.5	58.5	67.5	58.5	61.8	100	62.689	61.8
A	49.821	32.9	51.480	37.2	103.3	48.544	41.5	97.4	97.4	41.5	97.4	41.5	89.3	100	40.480	89.3
T	171.100	100	158.071	100	92.4	136.429	100	79.7	100	79.7	88.662	100	73.3	100	125.196	100
N	111.524	62.5	95.545	60.4	85.7	77.069	56.5	69.1	69.1	56.5	69.1	56.5	66.4	100	74.007	66.4
A	59.576	37.5	62.526	39.6	105.0	59.360	33.5	99.6	99.6	33.5	99.6	33.5	86.4	100	51.489	86.4
T	204.560	100	188.861	100	92.3	162.596		79.5	100	79.5	89.206	100	79.8	100	163.244	100
N														100	87.582	53.7
A														100	75.662	46.3
T	117.880	100	107.520	100	91.2	90.919		77.1	100	77.1	70.370*	100	58.9	100	69.421*	100
N														100	49.114	70.7
A														100	20.307	29.3

Cuadro nº 10. - BUP.- Cohorte normalizada 2. Indicadores: normalización/atraso y éxito/fracaso. Variables sexo y clase de enseñanza

T - Total de alumnos.

N - Alumnos que en el curso tienen la edad normalizada: 1º 14 años; 2º 15 años; 3º 16 años; COU 17 años.

A - Alumnos que en el curso tienen más edad que la normalizada.

\* En privada se incluyen los alumnos del apartado "no consta clase" de centro. Son datos del Ministerio de Educación. Elaboración propia sobre datos de la Estadística de Enseñanza.

	PRIMERO 1979 - 80				SEGUNDO 1980 - 81				TERCERO 1981 - 82				COU 1982 - 83				
	alumnos matric.	↓ %	→ %	alumnos matric.	↓ %	→ %	alumnos matric.	↓ %	→ %	alumnos aprob.	mat. 3º %	alumnos matric.	↓ %	→ %	alumnos aprob.	mat. COU %	mat. 1º %
TOTAL	372.848	100	100	290.562	100	90.0	246.442	100	76.3	159.102	64.6	241.873	100	74.9	137.353	56.8	42.5
N	210.328	65.1	100	178.757	61.5	85.0	154.559	62.7	73.5	73.5	138.995	57.5	138.995	57.5	66.1		
A	112.520	34.9	100	111.825	38.5	99.4	90.883	37.3	80.8	80.8	102.878	42.5	102.878	42.5	91.4		
T	151.510	100	100	134.328	100	88.6	113.683	100	75.0	71.597	63.0	110.535	100	73.0	62.229	56.3	41.1
N	100.305	66.2	100	84.317	62.8	84.1	71.334	62.7	71.1	71.1	62.796	56.8	62.796	56.8	62.6		
A	51.205	33.8	100	50.011	37.2	97.7	42.349	37.3	82.7	82.7	47.739	43.2	47.739	43.2	93.2		
T	171.338	100	100	156.254	100	91.2	132.759	100	77.5	87.505	65.9	131.338	100	76.7	75.124	57.2	43.8
N	140.023	64.2	100	90.440	60.4	85.8	83.225	62.7	75.6	75.6	76.199	58.0	76.199	58.0	69.3		
A	71.315	35.8	100	61.814	39.6	86.7	49.534	37.3	69.5	69.5	55.139	42.0	55.139	42.0	77.3		
T	206.621	64.0	100	187.145	64.4	90.6	153.213	100	74.2	91.907	60.0	172.641	100	83.6	91.405	52.9	44.2
N							86.651	56.6			91.258	52.9	91.258	52.9			
A							66.562	43.4			81.383	47.1	81.383	47.1			
T	116.227	36.0	100	103.437	35.6	89.0	93.229*	100	80.2	67.195	72.1	69.232	100	59.6	45.948	66.4	39.5
N							67.908	72.8			72.1	47.737	69.0				
A							25.321	27.2			72.1	21.495	31.0				

Cuadro n° 41.- I.B.P.- Cohorte normalizada 1. Indicadores: normalización/atraso y éxito/fracaso. Variables sexo y clase de Enseñanza

T - Total de alumnos.

N - Alumnos que en el curso tienen la edad normalizada: 1º 14 años; 2º 15 años; 3º 16 años; COU 17 años.

A - Alumnos que en el curso tienen más edad que la normalizada.

En privada se incluyen alumnos del apartado "no consta clase" de centro.

Elaboración propia sobre datos de la Estadística de Enseñanza.





Cuadro nº 41.- Cohorte normalizada 2.- Indicadores normalización/atraso y éxito/fracaso. Variables sexo y clase de enseñanza.

	PRIMER GRADO				SEGUNDO GRADO				GRADO				
	1.978/79		1.979/80		1.979/80		1.980/81		1.981/82		1.982/83		
	alumnos matric.	alumn. matr.	aprob. 1º grado	matr. 2º curso	aprob. matr.	matr. 2º curso	aprob. matr.	matr. 2º curso	alumn. matr.	matr. 2º curso	alumn. matr.	matr. 2º curso	
T A L E S	34.5												
	194020	100	100	142954	100	73.7	72003	50.4	67823	100	35.0	94.2	
C O L E G I A S	47.4	100	65194	45.6	70.8	1º cr.	37.1	28811	42.5	31.3			
	101933	52.6	100	77759	54.4	76.2		39012	57.5	38.2			
V A R O N E S	43.8												
	123072	100	100	86185	100	70.0	39892	46.3	45063	100	36.6	113.0	
M U L T I P L I C A S	50.5	100	41945	48.7	67.0			19143	42.5	30.6			
	60453	49.1	100	44240	51.3	73.2		25920	57.5	42.9			
M U L T I P L I C A S	25.2												
	70948	100	100	56766	100	80.0	32113	56.6	22760	100	32.1	70.9	
M U L T I P L I C A S	41.5	100	23247	41.0	79.0			9668	42.5	32.9			
	41540	58.5	100	33519	59.0	80.7		13097	57.5	31.5			
P u b l i c o	44.6	100	58680	41.0	67.8			42548	62.7	49.2			
	107455	55.4	100	84271	59.0	78.4		25275	37.3	23.5			

En el curso 1.981/82, según las estadísticas del Ministerio, hay 2.472 alumnos de 2º curso (F.P.2º) bajo el epígrafe "No consta clase de centro".

	PRIMER GRADO			SEGUNDO GRADO			1980/81			
	alumnos matriculados	1979/80 % ↓ ↑	alumnos matriculados	1980/81 % ↓ ↑	alumnos aprobados	2° %	matriculados 1°	1981/82 % ↓ ↑	matriculados 2°	1982/83 % ↓ ↑
TOTALS	224.535	100	161.003	100	86.226	53.6	79.701	100	74.884	100
N	105.884	47.1	73.291	45.5	1er. curso	38.4	32.753	41.1	28.298	37.8
A	118.671	52.9	87.712	54.5			46.948	58.9	46.586	62.2
TOTALS	139.479	100	95.377	100	44.192	46.3	51.088	100	43.698	100
N	70.309	50.4	46.383	48.6			21.673	42.4	17.729	40.6
A	69.170	49.5	48.994	51.4			29.415	57.6	25.969	59.4
TOTALS	85.056	100	65.626	100	42.034	64.1	28.613	100	31.186	100
N	35.555	41.8	26.907	41.0			11.080	38.7	12.836	41.2
A	49.501	58.2	38.719	59.0			17.533	61.3	18.350	58.8
TOTALS	108.764		76.046		37.320	49.1	49.780		44.886	
N										
A										
TOTALS	115.771		84.957		48.906	57.6	27.503		29.998	
N										
A										

Cuadro n° 45 - Cohorte normalizada 1.- Indicadores normalización/atraso y éxito/fracaso. Variables sexo y Clase de enseñanza.

produce pese a que en la etapa de BUP-COU el rendimiento se ha ido deteriorando sensiblemente.

Basta para ello consignar que en el corto periodo de tiempo que el cuadro contempla, el comportamiento de las dos etapas de escolarización (EGB por una parte y BUP-COU por la otra), es inversa, mientras en EGB la matrícula de su último curso en relación a la matrícula de su primer curso gana 21,3 puntos, en BUP la matrícula de 3º curso en relación a la matrícula de 1º pierde 7,8 puntos.

Por otra parte, si comparamos los rendimientos de estas dos etapas en los 4 grupos que visualizan los cuadros, podemos observar cómo los rendimientos de EGB en el grupo 4 son del 33,9% sobre 100 matrículas de 1º y del 65,1% sobre 100 matrículas para la prueba, en tanto que para la etapa de BUP-COU y para el mismo grupo es del 50,0% y del 72,8%, en el primer caso considerando 100 la matrícula de 1º y en el segundo tomando en consideración la matrícula de COU. Esto supone un sensible mejor rendimiento para la etapa de BUP que para la de EGB, pero si tomamos este mismo indicador en el grupo 1 obtenemos en la etapa de EGB el 47,7 y el 62,7% respectivamente y para la etapa BUP-COU el 42,5 y el 56,8%, constándose así cómo para este grupo es ya mejor el rendimiento en EGB. En los grupos 2 y 3 las relaciones se sitúan en puntos intermedios.

Si fijamos nuestra atención en las "pérdidas" (no se puede hablar de abandonos ya que los repetidores y los atrasos lo hacen imposible al menos sobre este tipo de cuadros), observamos que



la matrícula de 8° de EGB si consideramos 100 la matrícula de 1° es para el grupo 4 el 48,1%, lo que representa una "pérdida" del 51,9%, en tanto que si hacemos la misma operación para BUP (1° = 100, 3° = x) la pérdida sólo es del 15,9% para este grupo n° 4. En el grupo 1 en EGB la pérdida ha disminuído al 30,6% y en BUP la pérdida es del 23,7%. Lo que supone que aunque se conserva -- una mejor posición en BUP esta mejor posición tiende a disminuir y a igualarse por el comportamiento inverso en ambas etapas. Hay que tener en cuenta que en tanto en EGB se trata de siete cursos, en BUP los cursos son dos, por lo que las pérdidas anuales o entre dos cursos se sitúan de la siguiente manera:

	<u>EGB</u>	<u>BUP</u>
Grupo 4	7,4	7,95
Grupo 1	4,3	11,85

En relación con los totales de matrícula podemos comprobar cómo en el curriculum de BUP propiamente dicho (de 1° a 3°), las "pérdidas" entre los cursos, aumentan en los grupos más jóvenes (el 1 y el 2) hasta situarse en el 23,7% que ya constatábamos, en tanto que en el pasaje de 3° a COU la tendencia es la contraria, hasta el punto de que en conjunto el BUP-COU gana casi 6 puntos entre los cuatro grupos considerados (5,8). Esta recuperación de la matrícula precisamente en COU se debe, pensamos, a que progresivamente, y sobre todo en el grupo 1, ha ido aumentando el número relativo de los que no pasan la prueba, o disminuyendo, si se prefiere, el porcentaje de los suficientes (que pasan del 72,8

en el grupo 4 a 56,8% en el grupo 1), lo que tiene por efecto la retención al nivel COU de los suspendidos que repiten para probar de nuevo su suerte. Este hecho se refleja para el grupo 1 en que en el pasaje entre 3° y COU aumentan los "atrasados" en un 10,6%, en tanto disminuyen los "normalizados".

Suponemos también que en las generaciones más jóvenes, aquellos que aprueban el 3° de BUP, han sido más rigurosamente seleccionados en los cursos anteriores y llegados a este punto optan en mayor proporción a orientarse hacia la enseñanza superior, o simplemente a continuar estudiando, ya que el mercado de trabajo comporta los suficientes elementos disuasorios como para retrasar sus ofertas de fuerza de trabajo, sin embargo, la "barrera" cada vez más severa en las pruebas de COU hace que la relación entre aprobados de COU y la matrícula de 1° pierda 7,5 puntos entre los cuatro grupos defendiendo así a la universidad de los efectos masificadores que la reforma provocó en las enseñanzas medias.

Por otra parte, la comparación entre los datos que corresponden a los varones en relación con las mujeres, ofrecen en general el "mejor" comportamiento del alumnado femenino en los resultados de los cursos. La "ofensiva" generalizada de las mujeres en el campo de la enseñanza constituye uno de los hechos más destacados y destacables de los últimos años.

Resulta interesante la comparación de los flujos de matrícula separando los alumnos que cursan estudios en centros públicos de aquellos otros que los cursan en centros privados. En general, parece que la posición de los públicos en cuanto a las "pérdidas" se refiere es mucho mejor que la de los privados. Habría que distinguir, sin embargo, el período de BUP del pasaje de 3° de BUP a COU, ya que las diferencias más importantes se producen precisamente en este pasaje. En el período de BUP, los resultados son sólo favorables a los centros públicos en los grupos 4, 3 y 2, con una tendencia quizá a disminuir la diferencia, invirtiéndose en el grupo 1 donde las pérdidas de los públicos se sitúan 6 puntos arriba. Estas diferencias no demasiado acusadas podrían estar explicadas por un cierto trasvase de matrícula de privados a públicos y su inversión más reciente, durante el período de BUP, y en menor medida por los mecanismos de selectividad interna de los centros más severa en los centros privados. La diferencia más significativa se produce en el pasaje de 3° de BUP a COU, donde las pérdidas del sector privado de matrícula superan como media el 20,0% de su alumnado (la pérdida es mayor ya que como hemos visto la matrícula de COU no se forma sólo por los que pasan de 3° de BUP si no que recibe flujos exteriores importantes). Resulta evidente que estas diferencias señalan un importante flujo de alumnos que al terminar 3° con aprovechamiento en los centros privados se "pasan" a la enseñanza pública para hacer COU, pasaje que no puede ser debido a que en el sector público aumentan las probabilidades de éxito en las pruebas, ya que si observamos los resultados de las pruebas comparando el --

sector privado, por lo que puede deducirse que o bien hay muchos centros privados que no imparten enseñanzas de COU, o bien que algunos se niegan a presentar a los alumnos que no consideran -- preparados, por lo que éstos deciden pasar a centros públicos para probar suerte, o bien que los alumnos, llegados a esa edad, consiguen de sus padres el consentimiento para pasar a la enseñanza pública más libre, menos disciplinada y exigente, sin olvidar la incidencia de la gratuidad relativa de la enseñanza pública, que conforme los alumnos/hijos van haciéndose "mayores" gana atractivo para sus padres.

-----

4.2.- En lo que se refiere a FP y al análisis comparativo interno de los resultados obtenidos para este tipo de enseñanzas medias en general puede constatarse:

Sus resultados mejoran sensiblemente, pero dentro siempre de la situación precaria que ocupa este tipo de enseñanza en el sistema.

Así se desprende del cuadro nº 16, teniendo en cuenta que en este cuadro las cifras que corresponden a los que terminan EGB se refieren a los alumnos que al finalizar sus estudios de EGB obtienen el certificado de escolaridad y no el graduado escolar, ya que parecen más significativos en relación con la FP.



Si tomamos como indicador general de los resultados las cifras relativas de los que aprueban los grados, se puede comprobar cómo si se considera 100 la matrícula de 1° de EGB, aquellos que aprueban el 1er. grado de FP pasan de representar el 6,9% en el grupo de más edad (4) a representar el 10,5 en el grupo más joven (1), y en el 2° grado saltan desde el 2,5% al 6,3%. Los resultados, sin embargo, son mucho menos claros cuando el 100 de referencia se coloca en la matrícula del primer curso de FP de primer grado, al menos para las pruebas de primer grado, ya que si en el grupo 4 representan el 57,9% de aprobados, en el grupo 1 sólo representan el 38,4%, aunque los resultados se recuperan en las pruebas de segundo grado, que pasan del 15,4% (grupo 4) - al 23,0% (grupo 1). Los aumentos de matrícula en FP primer grado y en 2° grado del 35,3% y del 36,1% respectivamente, entre los 4 grupos son, desde luego, un segundo indicador general de la "mejora" de este tipo de enseñanza aunque, insistimos, siempre dentro de una situación general muy mala.

Si consideramos por separado los resultados de los grados, considerando 100 la matrícula del primer curso de cada uno de ellos:

	<u>4 grupo</u>	<u>3 grupo</u>	<u>2 grupo</u>	<u>1 grupo</u>
Pasan la prueba 1er.grado ..	42,7	... 41,6	... 37,1	... 38,4
" " " 2° " "	42,7	... 49,9	... 56,9	... 64,8

Lo que comprueba que la mejora se efectúa en el segundo grado en tanto que el primero se deteriora. Las cifras de los resultados de las pruebas en relación a sus propias matrículas, -- también confirman lo mismo: en el primer grado aprueban entre el 50,0 y el 57,9% de la matrícula con tendencia descendente, en -- tanto que en el segundo grado aprueban del 65,0 al 77,8% con -- tendencia inversa o ascendente.

En conjunto y pese a que tendencialmente mejora y a que BUP-COU, por el contrario, se deteriora, las diferencias entre los dos tipos de enseñanza es todavía considerable: en el grupo 1, que es el más joven de los que consideramos, en BUP los que terminan aprobando COU representan el 42,5% de la matrícula de 1º tres años antes, en tanto que en FP para este grupo sólo son el 23,0% los que consiguen graduarse en FP-2 sobre los que empezaron cuatro años antes sus estudios. Si el "fracaso" puede medir la falta de rendimiento de la enseñanza hay que constatar la diferencia entre los dos tipos de enseñanza y el escaso rendimiento de FP, aún cuando como ya hemos dicho las tendencias de ambos tipos de enseñanza son inversas y, por ello, tienden a -- igualarse sobre una media entre ambos y no sobre una optimización de ambos o de las enseñanzas medias en su conjunto.

En FP sólo el 35,5% salen de esta enseñanza con algún -- tipo de título y sólo 23% obtienen una titulación de segundo grado (el 64,8% de los que obtienen el primer grado), lo cual coloca a este tipo de enseñanza en unas cotas de fracaso muy superior

res a las de EGB (prácticamente inversas: en EGB el fracaso se sitúa en el 35,0% y el "éxito" en el 65,0%, en tanto que en FP el fracaso es del 65,0% y el éxito, al menos mínimo, es del -- 35,0%. El BUP-COU se encuentra por debajo de la media, un 42,5% de éxito y un 57,5% de fracaso).

La función selectiva que realizan los resultados de -- EGB que orienta hacia BUP a los Graduados y hacia FP a los insuficientes que no logran obtener el título de graduado escolar, explica en una primera instancia las diferencias en los rendi--- mientos de los dos tipos de medias, aunque en una segunda instan--- cia la pregunta tiene que situarse sobre los factores socio-económicos externos al sistema de enseñanza como posiblemente deter--- minantes en los resultados tanto de EGB como de FP.

Las pérdidas son el segundo indicador sobre el rendi--- miento. Las diferencias porcentuales de la matrícula entre los --- diferentes cursos que componen la secuencia curricular de FP nos ofrecen una referencia de este indicador. El cuadro nº 17 nos se--- ñala, en la medida de que existen datos, estas diferencias sobre las variables sexo y tipo de centro (público - privado).

La primera columna expresa las pérdidas de matrícula en el primer grado, ya que en este sólo hay dos cursos; la segunda, las pérdidas entre el primer grado y el segundo (algunos de los que abandonan en este pasaje lo hacen después de obtener el títu--- lo de primer grado, aunque son los menos); la tercera y la cuar---

	DIFERENCIAS MATRÍCULA				DIF. ALUMNOS ATRASADOS				APRUEBAN PRUEBAS DE GRADO				
	1-2	2-1-2	1-2	2-3	1-2	2-1	1-2	2-3	1º Grado Matric.	1º Grado Matr. 1º	2º Grado Matric.	2º Grado Matr. 1º	
TOTALES	1	-28.3	-36.2	-2.1	-3.8 (1)	-26.1	-34.3	-0.3	-8.5 (1)	33.6	38.4	77.8 (1)	64.8 (1)
	2	-26.3	-38.7	-3.6	-4.6	-23.8	-38.0	-2.9	-4.4	50.4	37.1	74.3	56.9
	3	-25.5	-39.4	-5.0	-5.3	-21.4	-39.6	-5.8	-6.2	55.8	41.6	70.7	49.5
	4	-26.4	-37.4	-7.2	-5.2	-19.7	-47.5	-4.5	-3.9	58.0	42.7	65.0	42.7
Varones	1	-31.6	-31.8	-5.3		-29.2	-28.3	-5.0		46.3	31.7		
	2	-30.0	-33.4	-5.8	-5.2	-26.8	-30.6	-7.0	-5.2	46.3	32.4	75.8	53.0
	3	-28.8	-33.8	-7.2	-5.5	-22.7	-32.4	-9.5	-6.4	49.0	34.9	68.2	45.1
	4	-30.5	-31.0	-8.5	-6.0	-20.6	-47.4	-4.4	-4.5	52.4	36.4	63.8	39.7
Mujeres	1	-22.2	-44.2	43.1		-23.8	-40.8	+1.7		64.1	49.4		
	2	-20.0	-47.9	40.3	-3.6	-19.3	-49.2	42.9	-3.2	56.6	45.3	71.8	64.6
	3	-19.7	-49.1	-1.4	-5.6	-19.5	-49.8	-0.1	-6.7	66.2	53.2	77.3	59.9
	4	-18.9	-49.2	-4.8	-3.7	-17.7	-47.5	-5.7	-1.5	59.0	54.1	67.1	49.2
Público	1	-30.1	-24.1	-4.5						49.1	34.3		
	2	-32.2	-18.6	-4.7	-7.5							68.2	51.3
	3	-28.7	-20.0	-5.8	-7.3							67.1	50.4
	4	-34.2	-17.0	-9.2	-4.9							68.5	48.7
Privado	1	-26.6	-49.6	+2.1	-0.0					57.6	42.2	84.1	66.2
	2	-21.6	-54.9	-5.0	-5.7							88.4	49.1
	3	-24.6	-52.4	-4.5	-5.7							59.0	34.5
	4	-20.7	-52.5	-5.6	-5.5								

CUADRO nº 17.- F.P. Comparativo de diferencias matrícula y resultados de los cuatro grupos considerados sobre cifras relativas. Elaboración propia sobre datos de los cuadros 15 al 18.

Los números 1, 2, 3, 4 de la primera columna corresponden a los cuatro grupos considerados con referencia a las cohortes que en los mismos están normalizados.

(1) No hay datos, los que figuran son previsiones.

ta columna señalan las pérdidas que respectivamente se producen entre el 1º y el 2º curso y entre éste y el 3º del segundo grado.

En las siguientes las diferencias se sitúan sobre el -- subgrupo de atrasados, con el fin de determinar si aumentan o -- disminuyen porcentualmente a lo largo del curriculum.

Considerando el primer grado se puede constatar cómo -- las pérdidas se sitúan entre el 25,5% de la matrícula para el -- grupo 3º y el 28,3% para el grupo primero, pérdidas que son supe -- riores en los varones que en las mujeres con una diferencia de - 10 puntos entre ambos, resultado evidente de lo que ya venimos - constatando del mejor rendimiento de las mujeres lo que, por --- otra parte, se confirma en los resultados (última parte del cua -- dro). Entre la enseñanza pública y la privada también se obser -- van mejores resultados en la privada en este grado de enseñanza.

En el pasaje entre los dos grados, las "pérdidas" se -- acrecientan hasta llegar a situarse entre el 36 y 39%, con una - ligera tendencia a disminuir en el periodo, invirtiéndose a lo - observado en el primer grado en las variables sexual y sobre to -- do de tipo de centro. El no pasaje de las mujeres a las enseñan -- zas profesionales de segundo grado resulta todavía más paradójico y sólo explicable por razones sociales de discriminación ---- sexual, si se considera su mejor rendimiento en el primer grado. La diferencia sexual se sitúa alrededor de los 15 puntos. En el caso de la enseñanza privada, parece evidente que se produce un

trasvase de matrícula al sector público cuya causa se encuentra en la disminución de plazas en el sector privado para las enseñanzas de segundo grado y probables razones de gratuidad.

En el segundo grado, las pérdidas en general caen de forma espectacular, recuperando las mujeres su desventaja, así como también el sector privado. Los resultados finales y en relación a la variable sexual, no son tan claramente favorables a las mujeres como en el primer grado, no así en la variable tipo de centro, donde los resultados del sector privado se sitúan casi 20 puntos por encima a los que se obtienen en el sector público.

Resulta, pensamos, bastante evidente que en el primer grado de FP se efectúa una dura selección en la que abandonan la enseñanza más del 60,0% de los que inician los estudios de FP y que de entre éstos sólo una minoría lo hacen con el título de --graduado en primer grado, ya que de los que obtienen este título la mayor parte siguen los estudios de segundo grado. Aproximadamente, siguiendo las cifras que se ofrecen, del 60% de abandonos que se producen en los que inician y los que emprenden las enseñanzas de segundo grado, sólo un 10% lo hacen con un título en tanto que el resto (50%) se van del sistema con el certificado de escolaridad como todo bagaje académico. Del 40% que continúa, un 26,0% terminan graduados en segundo grado, en tanto que el --14,0% sale con el título de graduado de primer grado de FP.

En resumen, de cada 100 alumnos que toman la vía de FP, 50 salen del sistema sin alcanzar titulación alguna, 10 con el título de graduados en FP I, 14 con este mismo título y algún -- curso del segundo grado y 26 con el graduado en FP I y FP II. Es-- tas cifras son las óptimas para los cuatro grupos que considera-- mos, la media entre los mismos se sitúa por debajo.

-----

#### 5. Los indicadores de repetición y abandono

En las estadísticas de enseñanza sólo a partir del curso 1979/80 para el BUP, y del curso 1981/82 para FP, se consideran y se consignan las cifras de repetidores o al menos un cálculo aproximativo de los mismos, lo que por otra parte permite, dada la relación que existe entre ambos datos, calcular, a partir de las mismas las cifras los abandonos en BUP del curso 1978/79 y en FP del curso 1980/81.

El cálculo que se hace en estas estadísticas, al menos tal como aparece en las explicaciones correspondientes, es sobre la hipótesis de que repiten en el curso siguiente todos aquellos que no han logrado aprobar no ya todas las asignaturas del curso, sino tan sólo aquellas que son necesarias para pasar de curso -- aún con alguna asignatura pendiente (2 en BUP). Resulta evidente que calculado así el número de repetidores, las cifras sólo pue--

den ser indicativas, ya que algunos de los suspendidos pueden no repetir sino salir del sistema y también puede ocurrir que repitan quienes han suspendido sólo 2 asignaturas y que renuncien a pasar de curso.

Por otra parte, en los cuadros correspondientes, hemos extrapolado, según las tendencias que descubren las informaciones, los porcentajes de repetidores en BUP para los grupos 4, 3, 2 y cursos del 1976/77, al 1978/79, y para FP un curso más, lo que supone que también los abandonos son dependientes de estas extrapolaciones.

La fórmula general en estos cuadros es que la cifra de matrícula de un curso, se reparte entre aquellos alumnos que han pasado del curso anterior y la de repetidores, de tal manera que si se conocen los repetidores se conocen los que han pasado por su diferencia con la matrícula. Por otra parte, la matrícula de un curso se encuentra en el siguiente, o bien en los que pasan de curso, o en los que repiten el mismo curso, la diferencia entre ambos y esta matrícula representa los abandonos o los que -- han salido del sistema considerado (cuando el cuadro hace referencia a la enseñanza pública o a la privada el abandono significa o bien que han salido del sistema o bien que han trasladado la matrícula a otro tipo de enseñanza).

Hechas estas consideraciones, podemos examinar los cuadros siguientes: los cuadros 18, 19 y 20 corresponden a BUP-COU,

cifras totales y enseñanzas pública y privada respectivamente, y el cuadro 21 a FP, cifras totales (no hemos confeccionado los cuadros de Pública y Privada para esta enseñanza, ya que al ser la extrapolación efectuada menos fiable nos ha parecido que no merecía la pena realizarlas, siendo el cuadro 28 solamente indicativo de tendencias probables, aunque menos seguras).

En cada uno de los cuadros se consideran siete grupos, los cuatro que venimos considerando y que conservan la misma numeración indicativa y los tres grupos más recientes de los que sólo damos los datos hasta el curso 1982/83, último disponible. Para cada uno de los cursos la cifra de matrícula se divide en los que vienen o pasan del curso anterior, los que repiten el mismo curso y aquellos que abandonan. Cuando se conoce se consigna también los que aprueban el curso o la prueba de graduado correspondiente. Las cifras relativas de los cuadros siempre lo son considerando 100 la matrícula correspondiente. En los cuadros se consigna también el curso académico en que cada grupo se sitúa.

El indicador de repetición confirma lo que ya habíamos señalado: El BUP/COU sufre un deterioro progresivo, duplicando el porcentaje de los que repiten curso en relación con sus respectivas matrículas en los siete cursos académicos considerados (en tanto que en primero de BUP en el curso 1976/77 los repetidores se situaban en el 5,8% en el curso 1982/83 pasaban a ser el 12,4% de la matrícula y la tendencia se mantiene en 2º, 3º y COU,

según puede comprobarse en el cuadro nº 18 para el total de la matrícula).

En los cuadros 19 y 20 pueden compararse las enseñanzas públicas y privadas sobre este indicador y comprobar el mejor -- rendimiento de la enseñanza privada donde los repetidores se sitúan en porcentajes medios, un 50% inferiores a los que registra la enseñanza pública.

En FP, ateniéndonos sólo al indicador de repetición que estamos considerando, los rendimientos son mucho mejores que en BUP y no acusa una regresión tan acusada como en esta enseñanza, aunque también se observa un lento progreso de las repeticiones en los cursos más recientes.

En cuanto al indicador de abandonos las diferencias entre los dos tipos de enseñanza es muy acusado y desfavorable a FP, aunque en ésta aparece una diferencia muy grande entre el -- primer y segundo grado, de tal manera que en el primer grado se sitúan los abandonos alrededor del 70% de la matrícula, en tanto que en el segundo grado no llega al 10%, por debajo mismo de las que aparecen en BUP/COU para los últimos cursos.

La comparación en BUP entre la enseñanza pública y la privada por el indicador de abandonos, aparece fuertemente distorsionado por el hecho seguro de un fuerte trasvase de matrícula de la privada a la pública en 3º y COU, extremo este ya señalado.

En FP se observa una mejora sensible del rendimiento del sistema si se considera el indicador abandono ya que este tiende a disminuir en los cursos más próximos.

-----

6.- La variable estratificación familiar y social sirve, cuando se aplica en los diagnósticos del sistema de enseñanza, como -- "piedra de toque" de su operatividad como mecanismo social democratizador, operatividad íntimamente ligada con la "igualdad de oportunidades" que la oferta educativa en su conjunto incluye - como su más importante valor de uso.

La circulación interna por el sistema, con sus puntos negros, atascos, obstáculos, pruebas, orientaciones, vías y caminos diversificados hacia salidas distintas y con muy diversas significaciones sociales y registros materiales, que las estadísticas nos descubren no sin dificultades por los indicadores de rendimiento que hemos examinado (atrasos, repeticiones, abandonos, fracasos en las pruebas de grado), se supone -y se afirma

GRUPO	CURSO		PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		C O U	
	absolutas	%	absolutas	%	absolutas	%	absolutas	%	absolutas	%
4	Total	266.208	100	243.332	100	233.784	100	182.901	100	
	Pasan del ant.	250.760	<u>94.2</u>	225.569	<u>92.7</u>	213.679	<u>91.4</u>	164.997	<u>90.2</u>	
	Repiten	15.440	<u>5.8</u>	17.763	<u>7.3</u>	20.105	<u>8.6</u>	17.904	<u>9.8</u>	
	Abandonan	20.557	<u>7.7</u>	6.185	<u>2.5</u>	37.863	<u>15.2</u>	22.248	<u>12.2</u>	
	Aprueban					150.535	<u>64.4</u>	133.237	<u>72.8</u>	
CURSOS		1976/77		1977/78		1978/79		1979/80		
3	Total	291.043	100	269.748	100	253.658	100	223.982	100	
	Pasan del ant.	270.961	<u>93.1</u>	246.280	<u>91.3</u>	222.734	<u>87.8</u>	196.566	<u>87.8</u>	
	Repiten	20.082	<u>6.9</u>	23.468	<u>8.7</u>	30.924	<u>12.2</u>	27.416	<u>12.2</u>	
	Abandonan	19.613	<u>6.7</u>	18.556	<u>6.9</u>	29.869	<u>11.8</u>	36.442	<u>16.3</u>	
	Aprueban					163.998	<u>64.7</u>	153.200	<u>68.4</u>	
CURSOS		1977/78		1978/79		1979/80		1980/81		
2	Total	322.440	100	296.381	100	253.515	100	242.987	100	
	Pasan del ant.	297.290	<u>92.2</u>	267.923	<u>90.4</u>	226.292	<u>89.3</u>	208.647	<u>85.9</u>	
	Repiten	25.150	<u>7.8</u>	28.458	<u>9.6</u>	27.223	<u>10.7</u>	34.340	<u>14.1</u>	
	Abandonan	25.902	<u>8.0</u>	33.330	<u>11.2</u>	14.741	<u>5.8</u>	48.324	<u>19.9</u>	
	Aprueban	191.208	<u>59.3</u>	169.398	<u>57.2</u>	163.258	<u>64.4</u>	155.804	<u>64.1</u>	
CURSOS		1978/79		1979/80		1980/81		1981/82		
1	Total	322.848	100	290.582	100	254.864	100	241.873	100	
	Pasan	294.233	<u>91.1</u>	253.823	<u>87.3</u>	224.737	<u>88.2</u>	203.014	<u>83.9</u>	
	Repiten	28.615	<u>8.9</u>	36.759	<u>12.7</u>	30.127	<u>11.8</u>	38.859	<u>16.1</u>	
	Abandonan	35.224	<u>10.9</u>	26.940	<u>9.3</u>	19.695	<u>7.7</u>	48.374	<u>20.0</u>	
	Aprueban	188.912	<u>58.5</u>	172.152	<u>59.2</u>	159.102	<u>62.4</u>	137.353	<u>56.8</u>	
CURSOS		1979/80		1980/81		1981/82		1982/83		
1	Total	323.118	100	294.570	100	254.530	100			
	Pasan	289.317	<u>89.5</u>	255.665	<u>86.8</u>	222.375	<u>87.4</u>			
	Repiten	33.801	<u>10.5</u>	38.905	<u>13.2</u>	32.155	<u>12.6</u>			<u>17.6</u>
	Abandonan	30.305	<u>9.4</u>	31.067	<u>10.5</u>					
	Aprueban	195.821	<u>60.6</u>	170.786	<u>58.0</u>					
CURSOS		1980/81		1981/82		1982/83		1983/84		
1	Total	331.908	100	293.631	100					
	Pasan	294.760	<u>88.8</u>	252.503	<u>86.0</u>					
	Repiten	37.148	<u>11.2</u>	41.128	<u>14.0</u>			<u>16.5</u>		<u>19.5</u>
	Abandonan	38.713	<u>11.7</u>							
	Aprueban	193.959	<u>58.4</u>							
CURSOS		1981/82		1982/83		1983/84		1984/85		
1	Total	327.566	100							
	Pasan	286.874	<u>87.6</u>							
	Repiten	40.692	<u>12.4</u>		<u>15.3</u>		<u>18.9</u>		<u>21.3</u>	
	Abandonan									
	Aprueban									
CURSOS		1982/83		1983/84		1984/85		1985/86		

CUADRO n° 18.- BUP.- TOTAL.-

Elaboración propia a partir de los datos de Estadísticas de Enseñanza. Las cifras cuyos porcentajes están subrayados han sido extrapoladas ya que las estadísticas no las ofrecen.

CURSO GRUPO	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		C O U		
	absolutas	%	absolutas	%	absolutas	%	absolutas	%	
4	Total	156.384	100	143.379	100	135.758	100	125.079	100
	Pasan	145.124	<u>92.8</u>	131.479	<u>91.7</u>	119.331	<u>87.9</u>	109.752	87.7
	Repiten	11.260	<u>7.2</u>	11.900	<u>8.3</u>	16.427	<u>12.1</u>	15.327	12.3
	Abandonan	10.583	<u>6.8</u>	8.958	<u>6.2</u>	705	0.5		
	Aprueban								
CURSOS		1976/77		1977/78		1978/79		1979/80	
3	Total	176.816	100	165.821	100	161.961	100	160.085	100
	Pasan	162.494	<u>91.9</u>	150.731	<u>90.9</u>	136.660	<u>84.4</u>	137.107	85.6
	Repiten	14.322	<u>8.1</u>	15.090	<u>9.1</u>	25.301	<u>15.6</u>	22.978	14.4
	Abandonan	7.675	<u>4.3</u>	6.834	4.1	3.046	1.9		
	Aprueban								
CURSOS		1977/78		1978/79		1979/80		1980/81	
2	Total	204.560	100	188.861	100	162.596	100	172.498	100
	Pasan	186.150	<u>91.0</u>	166.534	88.2	140.788	<u>86.6</u>	143.304	83.1
	Repiten	18.410	<u>9.0</u>	22.327	11.8	21.808	13.4	29.194	16.9
	Abandonan	15.335	7.5	19.041	10.1	5.487	3.4		
	Aprueban								
CURSOS		1978/79		1979/80		1980/81		1981/82	
1	Total	206.621	100	187.145	100	162.859	100	172.641	100
	Pasan	183.930	89.0	158.113	84.5	138.160	<u>84.8</u>	139.209	80.6
	Repiten	22.691	11.0	29.032	15.5	24.699	15.2	33.432	19.4
	Abandonan	21.678	10.5	18.114	9.7	3.434	2.1		
	Aprueban							100.877	58.4
CURSOS		1979/80		1980/81		1981/82		1982/83	
0	Total	208.364	100	186.765	100	163.963	100		
	Pasan	181.534	87.1	155.894	83.5	136.879	83.5		
	Repiten	26.830	12.9	30.871	16.5	27.084	16.5		<u>20.0</u>
	Abandonan	22.866	11.0	16.655	8.9				
	Aprueban					91.907	56.0		
CURSOS		1980/81		1981/82		1982/83		1983/84	
-1	Total	214.865	100	190.549	100				
	Pasan	185.261	86.2	157.318	82.6				
	Repiten	29.604	13.8	33.231	17.4		<u>18.9</u>		<u>22.1</u>
	Abandonan	24.633	11.5						
	Aprueban			98.346	51.6				
CURSOS		1981/82		1982/83		1983/84		1984/85	
-2	Total	217.812	100						
	Pasan	184.898	84.9						
	Repiten	32.914	15.1		<u>18.2</u>		<u>21.4</u>		<u>23.4</u>
	Abandonan								
	Aprueban	114.208	52.4						
CURSOS		1982/83		1983/84		1984/85		1985/86	

CUADRO nº 19.- BUP.- Matricula oficial.-

Igual al anterior

GRUPO	CURSO	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		C O U	
		absolutas	%	absolutas	%	absolutas	%	absolutas	%
	Total	109.824	100	99.953	100	98.026	100	57.822	100
	Pasan	105.636	<u>96.2</u>	94.090	<u>94.2</u>	94.348	<u>96.2</u>	55.245	95.5
4	Repiten	4.188	<u>3.8</u>	5.863	<u>5.8</u>	3.678	<u>3.8</u>	2.577	4.5
	Abandonan	9.974	<u>9.1</u>	+2.773	<u>+2.8</u>				
	Aprueban					27.158	30.9		
	CURSOS	1976/77		1977/78		1978/79		1979/80	
	Total	114.227	100	103.927	100	91.697	100	63.897	100
	Pasan	108.467	<u>95.0</u>	95.549	<u>91.9</u>	86.074	93.9	59.459	93.1
3	Repiten	5.760	<u>5.0</u>	8.378	<u>8.1</u>	5.623	6.1	4.438	6.9
	Abandonan	11.938	<u>10.5</u>			26.823	29.3		
	Aprueban			11.722	11.3				
	CURSOS	1977/78		1978/79		1979/80		1980/81	
	Total	117.880	100	107.520	100	90.919	100	70.469	100
	Pasan	111.140	<u>94.3</u>	101.389	94.3	85.504	94.0	65.343	92.7
2	Repiten	6.740	<u>5.7</u>	6.131	5.7	5.415	6.0	5.146	7.3
	Abandonan	10.567	<u>9.0</u>	14.289	13.3	20.148	22.2		
	Aprueban								
	CURSOS	1978/79		1979/80		1980/81		1981/82	
	Total	116.227	100	103.437	100	92.005	100	69.232	100
	Pasan	110.303	94.9	95.710	92.5	86.577	94.1	63.805	92.2
1	Repiten	5.924	5.1	7.727	7.5	5.428	5.9	5.427	7.8
	Abandonan	13.546	11.7	8.826	8.5	23.129	25.1		
	Aprueban							54.927	79.3
	CURSOS	1979/80		1980/81		1981/82		1982/83	
	Total	114.754	100	107.805	100	90.567	100		
	Pasan	107.783	93.9	99.771	92.5	85.496	94.4		
0	Repiten	6.971	6.1	8.034	7.5	5.071	5.6		
	Abandonan	7.499	6.5	14.412	13.4				
	Aprueban					67.195	74.0		
	CURSOS	1980/81		1981/82		1982/83		1983/84	
	Total	117.043	100	103.082	100				
	Pasan	109.499	93.6	95.185	92.3				
-1	Repiten	7.544	6.4	7.897	7.7				
	Abandonan	14.080	12.0						
	Aprueban			72.440	70.3				
	CURSOS	1981/82		1982/83		1983/84		1984/85	
	Total	109.754	100						
	Pasan	101.976	92.9						
-2	Repiten	7.778	7.1						
	Abandonan								
	Aprueban	79.751	72.7						
	CURSOS	1982/83		1983/84		1984/85		1985/86	

CUADRO n° 21 -- F.P. Total. Igual a los anteriores

nota: (a) - ... pasan a .../

CURSO GRUPO	1° F.P.1		2°-F.P.1		AcB.y 1°FP.2		1°FP-2(2)2°FP.2		2°FP.2(3)3°FP.2	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Total	161.832	100	119.037	100	58.563	100	46.921	100	38.470	100
4 Pasan	160.700	99.3	115.109	96.7	56.923	97.2	45.279	96.5	35.931	92.3
Repiten	1.132	0.7	3.928	3.3	1.640	2.8	1.642	3.5	2.539	6.6
Abandonan	44.591	27.6	56.686	47.6	14.287	19.3	8.852	18.9		
Aprueban			69.036	58.0					25.330	65.8
CURSOS	1976/77		1977/78		1978/79		1979/80		1980/81	
Total	177.636	100	132.390	100	62.410	100	53.442	100	45.159	100
3 Pasan	175.504	98.8	126.962	95.9	60.413	96.8	51.304	96.0	41.518	91.9
Repiten	2.132	1.2	5.428	4.1	1.997	3.2	2.138	4.0		
Abandonan	46.988	26.5	64.829	49.0	8.597	13.8	9.073	17.0	3.641	8.1
Aprueban			73.879	55.8					31.159	69.0
CURSOS	1977/78		1978/79		1979/80		1980/81		1981/82	
Total	194.020	100	142.951	100	67.823	100	62.373	100	51.935	100
2 Pasan	190.334	98.1	135.803	95.0	65.314	96.3	59.522	95.4	46.902	90.3
Repiten	3.686	1.9	7.148	5.0	2.509	3.7	2.851	4.6	5.033	9.7
Abandonan	52.155	26.9	67.333	47.1	4.783	7.1	11.662	18.7		
Aprueban			72.005	50.4					38.563	74.3
CURSOS	1978/79		1979/80		1980/81		1981/82		1982/83	
Total	224.535	100	161.003	100	81.830	100	74.884	100	(1) 66.405	100
1 Pasan	218.473	97.3	150.699	93.6	78.312	95.7	71.075	94.9		
Repiten	6.062	2.7	10.304	6.4	3.518	4.3	3.809	5.1		
Abandonan	65.131	29.0	68.111	42.3	6.251	7.6			(1) 51.649	11.4
Aprueban			89.432	55.5						77.8
CURSOS	1979/80		1980/81		1981/82		1982/83		1983/84	
Total	235.258	100	176.318	100	87.931	100				
0 Pasan	226.553	96.3	161.738	91.7	83.427	94.9				
Repiten	8.705	3.7	14.580	8.3	4.504	5.1			5.8	13.3
Abandonan	58.298	24.8	73.495	41.7						
Aprueban			94.947	53.8						
CURSOS	1980/81		1981/82		1982/83		1983/84		1984/85	
Total	249.884	100	183.994	100						
-1 Pasan	237.522	95.1	164.598	89.5						
Repiten	12.362	4.9	19.396	10.5			6.1		6.9	15.2
Abandonan	69.918	28.0								
Aprueban										
CURSOS	1981/82		1982/83		1983/84		1984/85		1985/86	
Total	249.009	100								
-2 Pasan	233.641	93.8								
Repiten	15.368	6.2								
Abandonan										
Aprueban				12.9		7.3		8.1		17.0
CURSOS	1982/83		1983/84		1984/85		1985/86		1986/87	

en su valor de uso y en la funcionalidad que se le asigna como subsistema social- que se rige por unos criterios, principios y normas que si bien no están destinados a terminar con las diferencias y las desigualdades sociales que a la población impone su organización y su estructura, sí deben producir el efecto de que los nuevos miembros de la sociedad y durante el proceso de su desarrollo y gracias a su inclusión circulatoria en el sistema de enseñanza tengan todos las mismas oportunidades para alcanzar las posiciones sociales más altas, rompiendo el condicionamiento, de otra manera insuperable de su origen familiar.

La variable estratificación social y pese a que su incidencia tendría que ser uno de los ejes orientadores sobre el rendimiento y operatividad del sistema y elemento esencial para las reformas, no es objeto de un tratamiento específico y generalizado en la producción de los datos, por lo que la obtención metodológica de sus indicadores no alcanza, ni siquiera se aproxima, a tener las bases estadísticas que permiten tener indicadores operativos de otras variables (edad, sexo, tipo de centros, etc). Solamente en las enseñanzas superiores la variable estrato se tiene en cuenta desde hace algunos años en la producción de los datos de enseñanza y aún en este grado los criterios adoptados no son demasiado operativos.

Pese a estos inconvenientes el cuadro nº 22 ofrece un indicador interesante sobre la fuerte presencia de la estratificación social en las enseñanzas medias.

SITUACION ESCOLAR DE LOS HIJOS CATEGORIAS SOCIO-ECONOMICAS DE LOS PADRES	1) curso 1974/75		2) curso 1981/82		3) Diferencia entre los dos cuadros anteriores indicativos de los alumnos que no han alcanzado egresados superiores, según las categorías socioeconómicas de sus padres		Distribución del cuadro 2							
	↓	↑	↓	↑	↓	↑	↓	↑	↓	↑				
	cifras absolutas	%	cifras absolutas	%	cifras absolutas	%	Matriculados en Facultades Universitarias	Facultades Técnicas Superiores	Matriculados en Facultades Universitarias Superiores	%				
Profesionales liberales, artistas y asalariados	5.945	0.9	100	5.100	6.8	93.7	295	0.06	6.3	2.1	10.8	7.6	89.2	100
Profesionales del Ejército	4.236	0.7	100	3.617	4.3	85.4	619	0.1	14.6	2.9	21.5	9.9	78.5	100
Gerentes, directores, ejecutivos Públicos y Privados	19.363	3.2	100	11.886	13.6	59.3	7.477	1.5	40.7	7.5	17.2	16.3	82.8	100
Proprietarios y Empresarios con asalariados	16.338	2.7	100	6.580	7.8	40.3	9.758	1.9	59.7	5.4	21.5	8.8	68.5	100
Técnicos y profesionales medios	32.070	5.3	100	9.253	5.0	12.3	22.817	5.3	86.7	3.0	18.6	5.9	81.4	100
Personal oficinas y auxiliares	74.427	12.3	100	6.525	7.8	8.8	67.902	13.0	91.2	6.0	24.1	8.5	75.9	100
Hipotecarios sin asalariados	156.720	25.9	100	11.356	13.4	7.2	145.364	27.9	93.8	12.9	29.9	13.5	70.1	100
Otros	294.687	48.7	100	17.652	20.8	6.0	277.035	53.2	94.0	23.5	35.0	19.5	65.0	100
Cifras y no se sabe	1.815	0.3		18.162	11.4					36.7	53.0	14.5	47.0	100
TOTAL	605.096	100	100	84.741	100	16.0	520.355	100	86.0	100	31.3	100	68.9	100

Cuadro n°22. -- Estratificación.

Elaboración propia a partir de datos de Estadística de la Enseñanza y E.P.A. del I.N.E.  
1974 - 2º semestre - (grupo 4)

Se parte de la hipótesis de que la distribución de la población escolar en EGB por su origen estratificado familiar, prácticamente coincide con la de la totalidad de la población, por lo que esta distribución, en líneas generales, es coincidente con la que ofrece la población activa por categorías --- socio-económicas.

Por otra parte, y referida a la enseñanza superior, - las estadísticas de enseñanza ofrecen una distribución de la - matrícula por categorías socioeconómicas de los padres de los alumnos.

Teniendo en cuenta estas dos series de datos y el hecho de que la vía más importante, casi exclusiva de pasaje a - los estudios superiores es la vía BUP/COU, se puede llegar a - la conclusión de que las diferencias que aparecen entre la distribución de los alumnos por categorías socioeconómicas de los padres, en el 7º de EGB (12 años de edad de una cohorte) y la que aparece 7 años más tarde (19 años de edad en esa misma --- cohorte) que se encuentran en estudios superiores, es significativa de la incidencia de la estratificación familiar en las enseñanzas medias.

En el cuadro se ha tomado la cohorte 4 que tenía en - 1974/75 12 años y en 1981/82, 19, y se han establecido las diferencias entre la composición socioeconómica familiar de los escolarizados a los 12 años en el curso 1974/75 (todos ellos -

en EGB) y la composición socioeconómica familiar de los que en 1981/82 tenían 19 años y estaban cursando estudios superiores, estableciéndose no sólo las respectivas composiciones, sino -- también las de aquellos de la misma cohorte que no se encontraban escolarizados en estudios superiores, completándose la información con la distribución de los escolarizados en enseñanzas superiores en 1981/82 entre estudios superiores cortos (escuelas universitarias) y estudios largos (facultades y Escuelas Técnicas Superiores).

Los resultados del cuadro son altamente significativos y nos ofrecen un sistema de enseñanza, y pese a la reforma de 1970, fuertemente estratificado, estratificación que se produce en las enseñanzas medias y por sus propios mecanismos y rendimientos.

En primer lugar, si comparamos este cuadro nº 22 con el cuadro nº 1, teniendo en cuenta en éste el árbol de rendimientos del grupo cuarto que es el mismo que el de la cohorte que se considera en el cuadro que ahora examinamos, puede comprobarse cómo ambos se corresponden en sus magnitudes: los 140 escolarizados a los 19 años en estudios superiores del cuadro nº 22 por 1000 alumnos que estaban escolarizados a los 12 años, tienen su réplica en los 134 que según el cuadro 24 habían terminado con éxito las pruebas de COU de cada 1000 alumnos escolarizados a los 6 años en 1º de EGB, ya que la diferencia de 6 es debida a que en el cuadro nº 24 se toma el primer curso de EGB

y en el cuadro n° 29 el 7°, y a que en este último cuadro la edad normalizada considerada es la de 19 años en estudios superiores que corresponde a 2°, en tanto que en el cuadro 24 la edad de llegada considerada es de 17/18 años. Rectificadas estas diferencias la exactitud de las cifras obtenidas por mecanismos diferentes es completa.

Manteniéndonos en esta visión comparativa y complementaria de ambos cuadros, se constata cómo para llegar a la composición socioeconómica familiar del alumnado de las enseñanzas superiores, tal como la que aparece en el cuadro n° 22, partiendo de la composición socioeconómica del alumnado de EGB es absolutamente preciso:

- 1°.- Que la casi totalidad de las salidas o desescolarizaciones que se producen en EGB correspondan a alumnos pertenecientes a las familias cuyas categorías socioeconómicas sean obreras o de propietarios y empresarios sin asalariados (obreros independientes y campesinos familiares).
- 2°.- Que en la prueba de EGB, en la que se separan en dos vías con muy escasa comunicación entre ellas, los alumnos que continúan su escolaridad en las enseñanzas medias, la estructura socioeconómica familiar de los alumnos que siguen cada una de estas vías quede configurada y como consecuencia de

las pruebas de EGB, sobre las presencias ya forzosamente muy desiguales en cada una de ellas de las distintas categorías familiares, de forma inevitablemente discriminatoria para los grupos obreros, de propietarios y empresarios sin asalariados y -- personal de oficinas, auxiliares administrativos y subalternos, aunque también con seguridad, la presencia de estas categorías en la vía BUP-COU no se encuentra tan discriminada como al final del periodo. (Esta deducción es inevitable cuando se tiene en cuenta que la distribución entre las dos vías y en este momento de su iniciación es del 65% vía BUP-COU y 35% vía FP).

3º.- Que la fuerte desigualdad en los rendimientos de las dos vías (los que siguen la vía FP sólo llegan al final de su escolarización Media/profesional 25 alumnos de cada 182 que la iniciaron y de cada --- 1000 en 1º de EGB, en tanto que en la vía BUP-COU finalizan sus estudios medios 134 de cada 339 que los inician y de cada 1000 en 1º de EGB) perjudican a las categorías socioeconómicas que siguen mayoritariamente la vía FP, es decir, las situadas en los puntos más bajos de la estratificación.

4º.- Que situados ya en la vía BUP-COU y en su propia -- dinámica y mecanismos de selección que producen --

una importante pérdida de escolares (aunque con mucho inferior a la que se produce en FP), se puede constatar que necesariamente también la selección tiene que afectar discriminadamente a los grupos socioeconómicos familiares obreros, propietarios y empresarios sin asalariados, personal de oficinas, auxiliares administrativos y aún técnicos y profesionales de grado medio, suponiendo que para estos últimos los elementos de selección anteriores les hubieran sido favorables. (Este grupo aparece en los resultados finales ni favorecido ni perjudicado por el sistema).

Descartada toda hipótesis de una desigualdad de capacidades distribuida "naturalmente" por criterios estratificados, y también una diferencia estratificada "natural" en las aspiraciones profesionales y culturales de la población y cualquier mítica explicación "vocacional" relacionada de forma "natural" con los estratos, puede llegarse a la conclusión "objetiva" de que el sistema de enseñanza actualmente produce una reproducción estratificada regida por criterios discriminatorios también estratificados, lo que, sin embargo, no contradice que se aprecie una ligera tendencia, producida por las sucesivas reformas, a mejorar la situación inmediata precedente aún más discriminatoria.

El sistema de enseñanza aparece en este acercamiento como instrumento de discriminación social y, al propio tiempo, como instrumento de moderada ruptura de las discriminaciones - anteriores todavía mucho más agudas. Podríamos decir que la -- discriminación que produce es inferior a la que en una etapa - precedente producía, pero no podríamos decir que en nuestra so- ciedad el sistema educativo es un mecanismo de destrucción de la discriminación social e instrumento de liberación.

-----

#### 7.- Conclusiones ante un futuro incierto

La pretensión de una educación básica no discriminatoria, que desarrolle al máximo las potencialidades de los alum- nos y que suponga una adecuada preparación para su integración en la sociedad, es lo que animó al equipo educativo socialista, surgido tras las elecciones generales de 1.982, a suspender la implantación de los programas renovados que el equipo anterior de UCD se había propuesto, al mismo tiempo que se preparaba a - acometer su propia reforma educativa.

Esta reforma abarca a la EGB y también a las enseñan- zas medias. Pretende terminar con la doble titulación existen- te al terminar la EGB, implantando un ciclo común unificado que habrán de seguir todos los alumnos de once a dieciséis años.

En las enseñanzas medias, la reforma y en fase experimental comenzó a aplicarse en octubre de 1.983 y su objetivo - parece que es el de fundir en una misma etapa educativa la FP I y los dos primeros cursos de BUP. Las causas son varias: 1º.- que la elección al finalizar la EGB entre un tipo y otro de enseñanza es prematura y en buena medida depende de si se ha obtenido o no el título de Graduado Escolar; 2º.- que el periodo de escolarización obligatoria es insuficiente; 3º.- que hay un --- desajuste entre formación y empleo; 4º.- la inadecuación de la FP I; 5º.- el elevado índice general de fracaso escolar. De cara a resolver estas deficiencias la reforma se marca como objetivo fundamental la dignificación de las enseñanzas técnico-profesionales, integrar en los estudios la teoría y la práctica -- por medio de la aplicación de métodos más activos y la utilización del modelo de evaluación continua con una pretensión formativa y no selectiva.

Las intenciones, buenas intenciones, de la reforma que de forma experimental entra éste curso en su segundo año de --- aplicación en más de ciento cincuenta centros en toda España, - son evidentes. También resulta indudable que quienes están elaborando sus líneas centrales de actuación pretenden terminar -- con la discriminación que induce el sistema educativo, resienten la necesidad de dar contenidos prácticos al BUP y contenidos teórico-conceptuales a la FP y también la de conseguir mediante metodologías activas que los alumnos en las clases se interesen por lo que se les enseña, descubriendo con ello un grado

determinado de percepción de actitudes en los escolares de desentendimiento y pasividad, cuando no de franca negativa que en esta investigación hemos calificado de actitudes de rechazo. La consecución de un modelo de evaluación formativo y no selectivo ha estado, por su parte, sobre el tapete en todas las discusiones que sobre la enseñanza se han tenido en los últimos años y en concreto por parte de los enseñantes.

La prolongación hasta los 16 años de la escolaridad -- obligatoria y las razones que animan esta intención ya no resultan tan evidentes. Por una parte, el retraso de la edad de incorporación al trabajo de 14 a 16 años fuerza a ello ante el -- riesgo de una población no encuadrada en ningún sistema social, salvo el familiar, durante dos años. Por otra, el enrarecimiento actual del mercado de trabajo propicia la permanencia de los jóvenes y de los que ya no lo son tanto e incluso de adultos -- sin empleo, en el sistema educativo, de tal forma que resulta -- difícil separar esta incidencia de la consideración puramente -- educativa. Del mismo modo que en su momento la reforma de 1.970 respondió a unas necesidades de expansión y calificación de la fuerza de trabajo, la reforma actual responde en uno u otro gra-- do a la crisis actual de la demanda de fuerza de trabajo, cri-- sis de la demanda que tiene poco que ver con la dignificación -- de las enseñanzas técnico-profesionales y con el desajuste en-- tre la formación que aportan actualmente las enseñanzas medias (y en concreto la formación profesional) y el empleo.

Salvo si se considera que la crisis actual del modelo de desarrollo económico es coyuntural y que ésta va a resolverse en términos similares a los que hicieron necesaria la reforma del 70, llama la atención el empeñamiento con el que se sigue interrelacionando el sistema educativo con el sistema de trabajo en una sociedad en la que el concepto mismo de trabajo está desvalorizado, en una sociedad en la que el ocio y el consumo de masas se ha impuesto y con una relación cada vez menos directa con el trabajo tradicional en cuanto fuente salarial que lo permite, en una sociedad que apunta como resolución de su propia crisis a la progresiva y en algunos casos -- drástica, disminución del empleo y consumo de energía humana -- en los procesos productivos.

A la simulación de la vigencia del modelo de desarrollo económico y de su capacidad para resolver la crisis en sus propios términos, corresponde en el sistema educativo incluido en ese modelo, la simulación de que su propia crisis debe resolverse corrigiendo los desajustes entre formación y empleo, impidiéndose así que aporte en sus reformas soluciones globales y alternativas a una población escolar embolsada en su interior y allí retenida durante largos periodos y etapas de su vida --casi toda la niñez, la adolescencia y una buena parte de su juventud--, sin encontrar para ella una salida válida porque ésta y desde el propio sistema se simula que no es otra que el mercado de trabajo.

El análisis de los indicadores del rendimiento con los que hemos estudiado el sistema educativo y dentro de él las enseñanzas medias, desprende como resultado último que en la medida en que se resuelven los problemas de la EGB, éstos se trasladan a las enseñanzas medias, y previsiblemente la reforma que ahora se propone permitirá tendencialmente optimizar los resultados del ciclo común unificado hasta los 16 años, pero con ---ello, tememos, el problema no hará más que retrasar su solución surgiendo con toda su virulencia a partir del momento en que ya no puede retrasarse más. La no masificación de la universidad ---indefectiblemente obliga a tener que cortar el paso a los estudiantes antes de llegar a ella, hecho que ya está ocurriendo en algunas facultades con su exigencia para el acceso de "medias" superiores al aprobado en selectividad, y si, por otra parte, ---la escasez de puestos de trabajo para oficios y profesiones medias afecta a las salidas de FP, sobre todo cuando los alumnos de estas enseñanzas tienen que competir para conseguir un em---pleo con quienes tienen titulaciones más elevadas y no encuen---tran empleo en el mercado sectorial correspondiente, no resulta difícil adivinar el tiempo y el lugar en que el problema va a ---plantearse al sistema en términos inaplazables.

Nuestro diagnóstico del sistema de enseñanza en su cri---sis actual apunta a su valor de uso como oferta que con fuerza imperativa social (no necesariamente legal) domina el proceso ---de producción del ser de las nuevas generaciones por su inciden---cia en la conformación de las necesidades ontológicas que se --

expresan en las demandas educativas manifiestas, crisis que las actitudes de rechazo de los alumnos, pensamos, evidencia.

La certeza de que hoy y por un plazo de tiempo cuya duración no puede preverse, uno de cada dos jóvenes al menos cuando salga del sistema de enseñanza no encontrará empleo, cuestiona rudamente el valor de uso de la oferta educativa, la utilidad que lo justifica de dar a todos la oportunidad del desarrollo -- pleno de su personalidad, plenitud que incluye con carácter esencial y constituyente del ser, el aprendizaje de una profesión -- cuyo ejercicio le permita el acceso al bienestar social.

El fracaso personal a que ciertamente condena el sistema por el valor de uso de su oferta a porcentajes muy elevados -- (desde un 50% a un 90% de los alumnos según el lugar donde se -- coloque la plenitud del ser que se ofrece por la igualdad de --- oportunidades) de los alumnos y que a todos amenaza, y en su --- esencia intolerable para los individuos que inocentes se les --- obliga a culpabilizarse, se devuelve (se rechaza) a las instancias de donde procede, al sistema de enseñanza, a la sociedad en su conjunto o a la familia.

La solución de esta crisis, pensamos, se encuentra en -- el cambio profundo del valor de uso de la oferta educativa, en -- una rápida, urgente y decidida expulsión del contenido de este -- valor de uso, del aprendizaje de una profesión u oficio y, naturalmente, de todos los controles de selectividades y suficiencias

que en definitiva esta utilidad específica de la enseñanza impone sin remedio a todo el currículo escolar encerrándole y encerrando a los alumnos en un proceso de fracaso, en el fracaso de su desarrollo, en el fracaso de su ser, en la imposibilidad de alcanzar su plenitud.

Resulta, pensamos, mucho más sencillo y menos traumático organizar separadamente, ajustado a las necesidades del aparato productivo e íntimamente ligado a su permanente modernización y a su ajuste cuantitativo, y descargado de un valor de uso constituyente del ser, un sistema de aprendizaje/reciclaje permanente al que libremente se acceda desde la "vida activa" en cualquier momento, integrado en esta vida activa y no como una etapa previa a la misma, que empecinarse en supeditar todo el proceso educativo y de culturización general y básico de la población a un objetivo imposible.

II

La voz de los protagonistas: Voces de mando (profesores)

Toma de palabra (alumnos).

1. Los profesores.

Entendido el sistema educativo en cuanto estructura espacio/temporal de socialización/individualización de una población que durante su niñez, su adolescencia, su juventud y aún su madurez biológica biográfica, va a pasar allí una buena parte de su vida, el espacio/tiempo en que ésta durante este tiempo se organiza, su análisis puede ser abordado en términos similares a los de otros sistemas de intervención social. (6)

Su espacio social es arquitectónicamente celular, clausurado y cuadriculado, compartimentado en centros y aulas; es -- funcionalmente analítico, de descomposición de las singularidades concretas, de ajuste de la topología al álgebra; es jerarquizado relacionamente, cada uno está situado según su momento en la serie de cursos y ciclos que le corresponde en la estructura de este espacio social organizado. Su tiempo se interioriza en -- los individuos a los que acoge como una trama, una red de inscripcción de su actividad, de sus gestos y comportamientos que --

---

(6) Jesús Ibañez. "Más allá de la sociología".

son codificados para poderlos así acoplar al proceso educativo de tareas parcialmente reiterativas y gradualmente diferenciadas, en caminadas hacia un acto terminal en relación al cual los individuos quedan caracterizados en cada momento "sea por la relación a ese término, sea por la relación a los otros individuos, sea por la relación a un tipo de recorrido" ( 7 ).

En este espacio-tiempo ordenado y de acoplamiento, los alumnos circulan dinámicamente, se sitúan, se mueven, se articulan como fragmentos de espacio móvil y disponible, obedientes a la voz de mando, señal de una forma de comunicación binaria de -- preguntas/respuestas, de test continuo que no es una interroga---ción sino la interiorización operativa de un sentido incluido y -- prefijado en la pregunta que en cuanto oferta-demanda exige su -- demanda-oferta correspondiente. Y ahí, no en el espacio-tiempo ordenado propiamente dicho, sino en su articulación, asegurando una circulación ordenada del sistema, están los enseñantes, el colectivo enseñante que ha sustituido al enseñante individual cuando -- la actividad social de enseñar por la complejidad misma de los -- elementos culturales a interiorizar, se ha organizado en forma de subsistema social que con y como otros subsistemas, asegura la -- regeneración ordenada de la vida de la sociedad.

---

( 7 ) Foucault. "Vigilar y castigar" citado por Jesús Ibañez.

El enseñante no es ciertamente el sistema de enseñanza, ni siquiera puede decirse que el sistema de enseñanza es el conjunto de enseñantes organizados para enseñar. El enseñante es uno de los elementos en los que se estructura el sistema de enseñanza como uno de los órganos especializados de la estructura social. - Un elemento cuya especificidad le viene de que en cuanto colectivo conforma y se constituye en el elemento vivo cuya capacidad de trabajo especializada es la que consume el sistema de enseñanza - en la actividad de enseñar.

En fechas aún recientes, el sistema educativo ha ido vaciando de sus funciones formativas, de aprendizaje y aún culturales a la institución familiar, pero a su vez se ve constreñido en su función de transmisión e interiorización de la cultura por --- otras instancias y organizaciones sociales como los medios de comunicación social, la organización del consumo y del ocio, entre otras, que van asumiendo partes sustanciales de ese proceso. Por otra parte, el sistema educativo ha ido expropiando a los "maestros" a través de un proceso similar al sufrido por los artesanos en el sistema productivo, apropiándose de su saber y conocimientos y aún de los útiles precisos para desarrollar su actividad, - forzándolos a convertirse en fuerza de trabajo que se oferta en - el mercado de reproducción.

Precisamente la comprensión en un grado o en otro de esta problemática explica la posición controvertida y en ocasiones disfuncional de una buena parte de los enseñantes en el sistema -

educativo, enraizada en la percepción de la puesta en cuestión de una autoridad que descansaba sobre la relación que une y separa -- al que sabe del que ignora, cuando tantas veces constatan la insuficiencia del saber sobre el que ideológicamente descansa su autoridad; de la pérdida o deterioro progresivo de una imagen y un -- prestigio social que hasta no hace tanto tiempo, y aún hoy en el medio rural, acompaña a la figura tradicional del "maestro"; de -- la comprensión de que su actividad profesional no consiste tanto en la transmisión de una cultura como en la doma disciplinaria de los alumnos para hacerlos dóciles, doma y docilidad que bastantes consideran contraproducente y aún alienante; del añadido de que -- ni tan siquiera las evaluaciones y certificados de estudios que -- el sistema de enseñanza con su colaboración expide, tienen una -- utilidad real de cara al mercado de trabajo.

Es el sistema educativo actual y no el enseñante aún organizado colectivamente, el que detenta el control sobre la cultura a enseñar, sobre la política educativa, sobre los medios materiales precisos para desarrollar el proceso en que consiste el -- sistema, incluso sobre las condiciones sociales en las que se desarrolla su misma actividad de enseñar. Objetivamente la actividad de enseñar ha quedado reducida en sociedades como la nuestra al desarrollo y consumo por el centro educativo y el sistema, por ambos en sus respectivas competencias y autonomías, de la capacidad de trabajo del enseñante, de su destreza, aquella de la que -- le ha dotado el propio sistema de enseñanza, para transmitir e interiorizar los contenidos de la enseñanza en sus alumnos, y de su

habilidad para transformarlos desde su singularidad en ciudadanos, en miembros de la sociedad. En esta actividad y con estas limitaciones que no puede evitar, el enseñante consume su energía y su vida, cuando menos una parte sustancial de ellas.

Subjetivamente, sin embargo, el enseñante al igual que otros profesionales, conserva en el ejercicio asalariado de su profesión, su identificación en cuanto sujeto enseñante del proceso de enseñanza que le lleva a considerar el trabajo que realiza como una actividad altruista en su doble sentido de servicio a los demás y a la sociedad, a los otros y al bien común. Este sentimiento históricamente se ha traducido y no sólo en los enseñantes sino en cuantos trabajan en algún proceso de reproducción social, en la asunción de la responsabilidad vocacional que modernamente toma la forma de una identificación profesional que limita aquella responsabilidad personal a la de hacer bien lo que se hace, excluyendo de la propia responsabilidad el juicio sobre "lo que se hace", juicio que compete ya al sistema: A la ciencia educativa, a la pedagogía educativa, a la política educativa, les corresponde determinar qué hacer y aún su por qué, a los profesionales les toca saber lo que hay que hacer y hacerlo bien.

La profesión es la vocación parcelada por la división del trabajo, cuando éste alcanza el valor supremo en el orden social como consecuencia de la revolución burguesa. En todo caso, tanto la vocación como la profesión, descubren su enraizamiento y procedencia de órdenes de significación no subjetivos sino so-

ciales anteriores y exteriores. La diferencia entre una y otra estriba en que la vocación procede de un orden de significación moral y la profesión de un orden de significación científica. La primera enfrenta el egoísmo al altruismo y el servicio a los demás y a la sociedad, la segunda la subjetividad a lo objetivo. En los dos casos a un orden de significación subjetivo aunque anterior y exterior, cuyo carácter científico/objetivo o moral/verdadero no tiene otro fundamento que esa subjetividad ordenada.

Del mismo modo que en el caso de los militares y como remedio a su afán de "salvar a la patria" se recurre a su profesionalidad de que deben estar preparados para hacer bien la actividad ejecutiva de "salvar a la patria", pero no es de su competencia, o eso se pretende, definir a la patria o determinar cuáles son las situaciones que la ponen en peligro y aún la decisión de desencadenar la acción de salvación precisa, en el caso de los enseñantes, el sistema se reserva el proyecto educativo en su totalidad frente a un enseñante vocacional que se identifica con la enseñanza, y recurre a su profesionalidad que le identifica con lo que enseña, actividad en la que trata de realizarse y valorarse haciendo bien lo que hace. Pero ni en el caso de los militares, ni en el de los maestros y por motivos bien distintos, las cosas son tan sencillas.

La función educadora y el sacrificio y dedicación que siempre comporta, enlazan con aquel a quien se educa, con su despliegue hacia la plenitud de hombre adulto, un objetivo por el --

que merece la pena consumirse. Redefinida la función educadora - por el sistema educativo, ese consumo y entrega sólo pueden justificarse si ese sistema educativo en sí mismo y el orden social en que se estructura aparecen como elementos de autoridad encaminados a la consecución de ese hombre acabado, pero no siempre el orden social vigente que desprende las coordenadas a las que ha de ajustarse el sistema educativo normalizado, aparece con la calificación suficiente o en la dirección adecuada para la consecución de ese objetivo, lo que sitúa al educador y por su relación con el niño — hombre, en una posición bien difícil, en la que - no ya la vocación sino la profesionalidad asentada en el carácter objetivo de la cultura y en su condición de científica, se resienten y cuestionan reafirmandose con ella el carácter vocacional de una profesión como la enseñanza; a ello se añade la posibilidad - que le dá su posición aún privilegiada dentro del sistema educativo, para ser o, al menos, intentarlo, la palanca del cambio del - propio sistema educativo y aún del sistema social o su freno.

En la producción de la reproducción social el sistema -- educativo y con él los enseñantes asumen la posición de molde en el que el alumno, materia de este proceso, se vierte para ser --- transformado en miembro integrado de la sociedad, en este proceso la cultura aporta la función de modelo o semen . Descrito el - proceso educativo en estos términos mecánicos faltan cuando menos dos relaciones recursivas necesarias para comprender su funcionalidad: la relación de la cultura con el orden social vigente, la relación que une al alumno con su núcleo familiar, el maestro en

su actividad se encuentra inmerso en esta doble relación que, por una parte, le puede llevar a cuestionar y desde ellas -la cultura y la familia- al sistema educativo, por otra, a cuestionar desde el sistema a la organización social y familiar.

Mientras la vocación coloca al enseñante en una dinámica de agotamiento como una parte del yo de la enunciación y entrega de sí mismo en la continuidad de la historia de la sociedad, la profesión, le reintroduce en su ser, pero dando a su singularidad el sentido de su funcionalidad, de ser que se reconoce en la función que desempeña, función que ha sido significada por la sociedad. La profesión otorga así a quien la ejerce una vida propia -- dentro del discurso pero como yo del enunciado, le convierte en un yo gramatical, en la primera persona del singular de la acción en que se desarrolla el "infinitivo" significante de su profesión: enseñar.

En el discurso en cuanto orden de significación registrado en la materia, el yo del enunciado tiene también un significado material que le identifica a sí mismo con el significado que le otorga el discurso en la acción de enunciarle y que permite a la "representación" en que consiste el discurso, ser "representada" en el medio material objetivado.

En el orden social que corresponde a sociedades como la nuestra, se produce una diversificación funcional de las actividades en que consiste la vida de esa sociedad, y una distribución -

de los sujetos gramaticales como agentes ejecutores de esas actividades. La división del trabajo es la expresión de esa diversificación/atribución de actividades entre los distintos sujetos según los criterios deducidos de la propia racionalidad del orden social. Junto a esta diversificación técnica de los sujetos que en el lenguaje aparece en el abanico de los verbos transitivos, el orden coloca a sus sujetos en relaciones entre sí y con el medio, relaciones de apropiación y de atribución de poder que conforman los ejes de su redistribución social de las distintas posiciones a ocupar en el entramado social, posiciones homogeneizadas por diversos mecanismos entre los que se destaca la valoración económica que conforma y constituye los distintos grupos sociales sean castas, clases, capas y estratos.

Los enseñantes son uno de los resultados de este cruce de coordenadas diversificadoras, distribuidoras y homogeneizadoras que realiza el orden social para colocar a los sujetos enunciados en su discurso en las distintas posiciones que registra materialmente, que objetiviza; de esta forma los individuos concretos quedan incluidos en el proceso generativo y regenerativo en que consiste la vida de la sociedad.

En este sentido, la profesión señala la actividad específica concurrente que realiza el sujeto: el enseñante es el que enseña, pero, por otra, su condición de asalariado significa a ese sujeto como quien realiza la actividad específica de trabajar para otros a cambio de un salario que media y que condiciona su ac-

tividad. Así el enseñante en la materialidad de enseñar es quien enseña a otros lo que otros han determinado que enseñe, que desarrolla su actividad para otros en la posición de subordinado a otros, que por ello percibe un salario que otros fijan y que le permite reproducirse mediante el consumo de los bienes que otros han producido. En cuanto profesional asalariado se define en la alteridad de los otros.

Los profesores opinan sobre el rechazo de los alumnos. Una parte y no la menos importante de esos otros, son los alumnos, concretamente y en nuestro caso los alumnos de enseñanzas medias, sus actitudes y comportamientos, punto de referencia obligado para la actividad de enseñar del profesorado correspondiente.

Saber la opinión de este profesorado en su encuentro diario con sus alumnos en el aula, sobre las distintas actitudes de los alumnos y aún las motivaciones que pueden vislumbrarse a raíz de esas actitudes, permite un acercamiento en vivo y a lo vivo entre la oferta educativa (de la que los enseñantes forman parte) y la demanda manifiesta o latente que tiene como sujeto al alumno. Un acercamiento a contrastar con las opiniones de los alumnos. En primer lugar, a través de una serie de entrevistas a enseñantes de los mismos centros donde se pasó la encuesta/test a alumnos (36 entrevistas: 24 a profesores de BUP y 12 a profesores de FP), y, en segundo lugar, mediante una encuesta aparecida en el periódico semanal "COMUNIDAD ESCOLAR" que edita el Ministerio de Educación y Ciencia, se sometió a la consideración del profesora-

do las tres hipótesis de partida de la investigación, las mismas que en su momento iban a servir de eje de análisis a la encuesta/test de alumnos.

Los resultados (cuadro nº 23) de la encuesta, (teniendo en cuenta en su caso así como en lo que a las entrevistas se refiere que no pretenden tener, ni mucho menos, un carácter representativo sino meramente indicativo), muestran un grado de acuerdo sustancial con el contenido de las entrevistas realizadas, lo que permite analizarlas conjuntamente.

Para la mayor parte del profesorado encuestado o entrevistado, el rechazo al sistema educativo es un fenómeno que caracteriza la crisis actual del sistema educativo y que se expresa en comportamientos bien activos o bien pasivos que tendencialmente van en aumento. En cuanto a la relación de este rechazo -- (actitudes de rechazo) con las hipótesis ofrecidas como causas explicativas de estas actitudes de los alumnos, la segunda, que plantea como motivación principal la inadecuación resentida por éstos entre los contenidos de la enseñanza y lo que hoy piensan les puede servir y necesitan aprender y aún les interesa, es la que obtiene un mayor grado de aquiescencia. La primera hipótesis, negativa de los alumnos a ser integrados, es entendida en relación a la segunda y dependiente de ella. La tercera, (la sociedad no tiene futuro), consideran que no les preocupa a los alumnos y ello por dos motivos: porque sólo se interesan por el aquí y el ahora, su presente y "pasan de cuanto no son ellos, su mun-

Cuadro nº 23 - Resultados de la encuesta realizada a través de COMUNIDAD ESCOLAR

Encuestas contestadas: 107

Enseñantes ...	94	EGB.....	45	Euskadi .....	19	Murcia .....	4
No enseñantes	8	FP .....	36	Andalucía ...	19	Baleares	2
C. Públicos ..	74	BUP .....	12	Valencia ....	19	Cantabria..	2
C. Privados ..	19	EA .....	1	Extremadura .	18	Galicia ...	2
No contesta ..	6	ES .....	3	Madrid .....	13	Cataluña ..	1
				C. La Mancha	3	Aragón ....	1
				C. León .....	3	Canarias ..	1

1ª. Pregunta: ¿El rechazo es un fenómeno característico de la crisis - actual del sistema de enseñanza?								
2ª. Pregunta: ¿Qué hipótesis considera más explicativa de este rechazo por parte de los alumnos?								
1ª.: su negativa a ser integrado.								
2ª.: la inadecuación de los contenidos educativos al mundo de hoy.								
3ª.: la carencia de futuro de la sociedad.								
	1ª. Pregunta			2ª. Pregunta				
			1ª. Hipótesis		2ª. Hipótesis		3ª. Hipótesis	
	CA	%	CA	%	CA	%	CA	%
SÍ .....	60	56.1	54	50.5	79	73.8	69	64.5
No .....	37	34.6	22	20.6	16	15	27	25.2
No contesta	10	9.3	31	28.9	12	11.2	11	10.3
TOTAL ...	107	100	107	100	107	100	107	100

Mayor peso en el comportamiento de rechazo			Tendencias del rechazo		Otras causas		
CA		%	CA	%	CA	%	
1ª. Hip..	24	21.1	Aumenta ....	66	61.6	Padres .....	10
2ª. Hip..	28	21.4	Dismin. ....	8	7.5	Profesores .	20
3ª. Hip..	41	36.0	Estab. ....	31	29.0	S. Ense. ...	20
No cont.	1	0.8	No contes. .	2	1.9	Sociedad ...	15
						Padr. y Prof.	3
TOTAL..	107	100	TOTAL .....	107	100	TOTAL .....	107

do, su rollo", porque en todo caso consideran que no está en su mano el modificar el futuro de la sociedad de ahí su desentendimiento último.

Los enseñantes, por lo menos este grupo de enseñantes y en su generalidad, no se han prestado al juego fácil de echar balones fuera que dejen a salvo la calidad de su actividad educativa, su bien hacer y su profesionalidad, centrando la responsabilidad del rechazo en las dos hipótesis (primera y tercera) que sólo de forma colateral les atañe, sino que se muestran preocupados y aún angustiados por lo que ocurre y les ocurre a ellos en el encuentro con sus alumnos: por su pasividad, por su apatía: "ni tan siquiera dan la lata y en ocasiones me entra la tentación de tirar un cohete en clase a ver si consigo que reaccionen". Se muestran sensibles hacia una hipótesis que cuestione el sistema de enseñanza por cuanto forman parte de él, debido al carácter vocacional/profesional con el que viven su quehacer educativo, lo asumen como algo propio corresponsabilizándose en grados diversos de sus resultados, aún en los casos en los que más duramente critican el sistema. Pero ello no les impide comprender el papel que ese mismo sistema asigna a los alumnos de meros consumidores de lo que otros, -ellos-, hacen; sujetos/objetos pasivos de un quehacer ante el que se les exige aceptación y esfuerzo para asimilar lo que consumen, sin que se les permita cuestionar la utilidad o el interés que pueda tener para ellos.

En bastantes entrevistas se señala como causa del rechazo el carácter de obediencia y obligatoriedad con el que los --- alumnos, presionados por sus padres, aceptan seguir estudiando - una vez terminada la EGB: "vienen forzados", "vienen y se sientan porque les han dicho que lo hagan y esperan que el profesor sea quien haga el gasto, es él quien tiene que trabajar porque - esa es su obligación y por eso le pagan, mientras ellos se limitan a consumir pasivamente lo que tú les enseñas. En el aula, el activo, el profesional eres tú y quieres que ellos también sean activos, encontrar algo que les mueva, algo que provoque su respuesta..." En estas palabras, formadas por las aportaciones de - varios enseñantes se señala o queda al descubierto la distinta - función que el sistema asigna a profesores y alumnos y también - la apreciación por aquellos de lo que entraña ser consumidor, -- una "sabiduría" que seguramente les viene de que ellos mismos se resienten así cuando están fuera del sistema educativo, en otros de los subsistemas en los que en las sociedades desarrolladas co - mo la nuestra se estructura el mercado de reproducción, el mercado de consumo.

En la actual crisis del sistema de enseñanza y donde se sitúa el rechazo como un indicador de esa crisis, aparece y se - descubre la profunda y neta separación que el orden social en su conjunto impone al sistema educativo y a quienes en él conviven. En su obligada adecuación al juego de mercado que informa la actividad total del sistema social vigente, el educativo se estructura sobre el encuentro entre oferta y demanda: de un lado, la -

producción de la oferta en gran medida conformada por profesionales asalariados cualquiera que sea la titularidad del centro que los emplea; de otro, su consumo por los enseñados quienes con -- sus familias ocupan el lugar de la demanda. En ese marco, la demanda ha de ajustarse a las ofertas en presencia, adecuando sus necesidades a ellas hasta el punto de que puede pensarse que --- esas necesidades son producto de la oferta y no de la demanda, o, lo que es lo mismo que la oferta y la demanda manifiesta, y por el carácter imperativo de la primera, son similares aunque la segunda sirva de cobertura ideológica que oculta la imperatividad de la primera. Los enseñantes en cuanto parte de la oferta, asumen esta cobertura ideológica, el sistema educativo tal cual es o en su transformación más o menos profunda, responde a unas necesidades de la población, pero esos mismos enseñantes en cuanto sometidos a ese juego en otros espacios en los que se estructura el consumo de bienes y servicios asisten y son conscientes del - descarnamiento en el que consiste, "lo que importa es conseguir la pasta para consumir y ya está, eso funciona para los profesores y para los alumnos".

Aceptar que el sistema de enseñanza es un sistema de -- producción en el que los alumnos entran y circulan como materia prima sobre la que trabajar para moldearla y ajustarla a los cri- terios y valores que rigen en la sociedad tal cual es o en su al- ternativa, es algo en cierto modo asumido y asumible por el co- lectivo enseñante aunque no resulte fácil, asumirse en la esqui- zofrenia de, por un lado, ofertantes/demandantes con los alumnos

y demandantes/oferentes con los demás, de sujetos/objetos activos en el trabajo y de objetos/sujetos pasivos en el resto de sus horas, resulta dramático y, sin embargo, esta contradicción es la que nos descubren y descubren los enseñantes en sus palabras.

En ella se trasluce la nostalgia de un tiempo no lejano y que bastantes de ellos han vivido, en el que el sistema educativo y la actividad de enseñar tenían un protagonismo social y aún político en el que el colectivo enseñante jugó un papel destacado en el periodo de pasaje entre la dictadura y el cambio democrático.

La reforma de Villar Palasí adelantó en el ámbito educativo ese cambio, la igualdad de oportunidades, la gratuidad y la obligatoriedad de la EGB, las relaciones mismas entre el profesorado y los alumnos marcadas tendencialmente más por la amistad que por el autoritarismo, las experiencias de renovación pedagógica, de acercamiento del centro escolar a los padres y a su intervención, así como al medio, al entorno escolar, todo ello y aún desde la perspectiva del carácter productivo del sistema educativo, de su función integradora y por ello alienante de la singularidad de cada alumno, prendió y comprometió a una parte del profesorado en la lucha por el cambio político y social que en su expectativa educativa prometía abrirse a una transformación radical en la que cada vez tendría más cabida la creatividad, las apetencias, los deseos personales y colectivos

de los alumnos, la fuerza de una demanda alentada y guiada por el propio profesorado. Una expectativa que realizado el cambio democrático en los términos en los que se ha y se sigue realizando ha ido dejando paso al desencanto, la impotencia y aún el resentimiento:

"Es la propia exigencia de autoritarismo por parte de los alumnos, si no reprimes pues no lo entienden, -- esa es una señal para mí de que el sistema educativo no les atrae. Si hubiera una educación en libertad -- por la que fueran atraídos y motivados, no habría necesidad de represión, si hay necesidad de represión es porque se dan materias que no les importan ni tienen interés ni motivos para sentirse atraídos por la educación. Los profesores los convierten de reprimidos en deseosos de esa represión lo que ya es un indicio, les educamos para que exijan la represión"  
(Profesor de BUP, centro Público).

"Sí, esa abulia de la que hablaba antes se manifiesta también en el sentido de que la educación debería ir más allá de lo que le puede inculcar la familia y la sociedad, debería ir por delante para despertar la capacidad crítica. Justamente se le está dando todo en bandeja para que no se rebele contra nada, porque el sistema no le ayuda a sobrevivir, la realidad que le rodea la ve bastante negra y la visión que obtiene de gran parte de los adultos es la de una realidad

degradada donde ya prácticamente no se puede hacer nada y todo esto les lleva, en definitiva a un sentimiento de impotencia". (Profesor de literatura (BUP) centro público).

"Nuestro desencanto, el de los padres se está proyectando en ellos, es verdad que hay chicos que querrían --- otras cosas, pero claro tú no puedes atenderles, tienes tu casa, tu familia. La enseñanza sólo atiende a un criterio de utilidad, los alumnos lo dicen a las -- claras, nosotros les hablamos de la formación de la -- persona y demás, pero luego te vas y tienes tu casa, - tu coche, y ellos lo ven. Los profesores se montan su vida, se sientan, ya me dirán lo que tengo que hacer, para qué me voy a preocupar". (Profesora de Filosofía de BUP. centro público).

"El profesor es indiferente, está desencantado aunque - eso en muchos casos no significa que no sea una persona seria en sus clases. Es indiferente a que haya alguna posibilidad de que las cosas cambien. El cumple con su trabajo y ya está. Si algún alumno tiene problemas psicológicos, de inadaptación, etc, piensa que para resolverlos ya está el psicólogo y él pasa". (Profesor - de BUP. centro público).

Posiblemente el aspecto más destacado y destacable que traslucen la mayoría de las entrevistas es la transferencia que hacen los enseñantes a los alumnos de sus propios problemas:

- . "a ellos no les gusta lo que hacen, a mí tampoco".
- . "se lo toman con calma para no traumatarse".
- . "no saben para qué están aquí".
- . "antes todo estaba más claro".

El descontento, la impotencia, la inutilidad de sus esfuerzos, las revierten a los alumnos a los que ven apáticos, aburridos, disconformes. Al mismo tiempo, algunos comprenden que es su pro pia actitud la que transfieren a sus alumnos y ello les plantea problemas: "las reuniones de los profesores son siempre igual: de quejas porque los chicos no estudian, porque son torpes, y - no ves una postura activa de intentar cambiar las cosas"; "Yo - no creo en lo que enseño y no me queda otra que decírselo, por una parte pienso que la vida hay que cuestionársela contínuamen te, pero, si lo haces, creas en ellos el desconcierto en unas - edades en las que posiblemente no pueden asumir eso"; "los alum nos lo que ven es que no hay criterios, unos profesores dicen - una cosa y otros otra y, claro, no saben a qué atenerse".

Por una parte, "los jóvenes están distantes de la es-- cuela, de nosotros, de nuestros valores y esas diferencias ha-- cen la comunicación imposible, el diálogo es inviable porque -- los puntos de referencia son dispares". Por otra, "nosotros les

hablamos de la formación de la persona, de lo importante que es en sí mismo estudiar, pero luego tú te vas y tienes tus cosas, tu casa y ellos lo ven. Hay chicos que querrían otra cosa, pero tú no puedes atenderles, te esperan tus hijos o tus problemas..."

Los enseñantes, según se desprende de posturas tan encontradas, resienten la discontinuidad entre lo que hacen y lo que viven. En su vida, fuera del centro escolar, operan los mismos valores que en sus alumnos: el dinero, el consumo, "su rollo"; en cuanto profesionales, su actividad aún no se ha descargado de aspectos vocacionales, trascendentes, que le exigen un sacrificio de sí mismos que ya no quieren hacer. Esta actitud ambivalente y conflictiva se hace evidente en el aula para los alumnos y posiblemente revierte en su apreciación no ya de los profesores sino del sistema educativo en general.

Desmarcado el profesorado en una buena parte del sistema educativo y de los valores que pretende transmitir, parece consecuente que los alumnos se desmarquen de ambos: en la simulación/actitudes pasivas de rechazo, en el enfrentamiento/comportamientos activos de rechazo, estos mucho más escasos y marcados -- por la negatividad de que por ahora sólo saben lo que no quieren y no han descubierto lo que sí quieren, un "sí quieren" que se les ofrece o lo descubren en la exterioridad al sistema educativo, en "la calle" en la que en ocasiones se encuentran con Juan el profesor de matemáticas.

2. Los alumnos: la toma de la palabra.

Tras la interpelación al sistema educativo en sí mismo, a sus indicadores y también a los enseñantes, sobre su capacidad de reordenar la energía que en él entra y encaminarla a la salida, a partir de su calidad de oferta en el juego de mercado en que el sistema educativo se inscribe en sociedades como la nuestra, el análisis se abre hacia las actitudes de rechazo de los alumnos en cuanto el otro término paradigmático presente en la crisis actual del sistema educativo; pero la complejidad que en sí mismo entraña, plantea como cuestión previa la necesaria delimitación del sujeto de la demanda educativa, tal como en su momento se ha hecho con la oferta.

2.1 - El sujeto de la demanda educativa.-

Se admite normalmente que son los padres los sujetos de las demandas manifiestas, los demandantes de la oferta educativa. Los padres saben lo que les conviene a sus hijos, del mismo modo que el Estado sabe lo que les conviene a los ciudadanos, y este saber los legitima en cuanto representantes del bien y de la voluntad de unos y otros. (En cierto modo se puede decir lo mismo de las insatisfacciones y de las demandas latentes).

En el caso de las enseñanzas medias y por el colectivo de alumnos que las cursan es posible considerar, sin embargo, la presencia actuante en los padres de demandas de los hijos y, --- también, la discontinuidad entre las de unos y otros. Aún más, conformado el sistema educativo como subsistema social, como es la familia, y no como subsidiario de la activi---

dad educativa de ésta, la oferta educativa estatal responde a demandas no tanto familiares sino colectivas y sociales, en el caso que nos ocupa a las demandas del colectivo estudiante y concretamente a las que desprende el proceso recursivo entre alumnos y cultura que contemplan estas enseñanzas. El juego de oferta-demanda viene presidido por ese proceso en el -- que los alumnos continúan su culturización y la cultura se rejuvenece o regenera en el encuentro con los alumnos. El ajuste entre el proceso de culturización de los alumnos y el de regeneración de la cultura, marca el punto óptimo de acuerdo entre ofertas y demandas manifiestas en los distintos niveles educativos, y que sólo de una forma subsidiaria en cuanto personalmente interesados y en cuanto componentes del colectivo social, contempla a los padres como sujetos demandantes. Esto supone un posible desacuerdo entre las demandas manifiestas de los padres y las ofertas educativas en presencia, sencillamente porque aquéllos no son el sujeto idóneo al que responden las ofertas, y, en cambio, un acuerdo entre las demandas de los alumnos y las ofertas educativas, sobre todo cuando la obligatoriedad y la gratuidad se superponen a una posible demanda familiar y que, sin duda, cortocircuitan sus posibles exigencias.

Por otra parte, y aún aceptando una adecuación entre las ofertas educativas y las demandas de los alumnos, puede ocurrir que éstas, desbordando el ámbito que les corresponde, se vean invadidas por demandas cuyas ofertas correspondientes

sobrepasen los objetivos del sistema educativo, demandas en relación a la tercera hipótesis de la investigación, demandas para las que el subsistema educativo no puede tener respuesta y que, sin embargo, animen las que le corresponden acusando desajustes que no le son privativos.

En el Informe Juventud en España (8) se hace un análisis de las generaciones que actualmente conviven en la sociedad española interesante en sí y, en este caso, también para nosotros si las ponemos en relación con el "sujeto de la demanda educativa", ya que nos permite situar a la generación donde se encuentran la mayor parte de los jóvenes que actualmente cursan enseñanzas medias en relación a las generaciones precedentes.

Este informe diferencia cinco generaciones en la sociedad española actual:

- . la generación de la guerra.
- . la generación de la postguerra.
- . la generación del 68.
- . la generación de los 80.
- . y una generación en formación conformada por adolescentes y niños y que en sentido estricto no puede todavía considerarse generación en el

---

(8) Informe Juventud en España. Instituto de la Juventud. Ministerio de Cultura (1.985).

sentido fuerte que el informe dá a este término.

Es en ésta última generación en la que se inscriben los estudiantes de enseñanzas medias.

Atendiendo a las posiciones funcionales de cada una de estas generaciones en la relación familiar actual nos encontramos con que la generación "de la guerra" ocupa la posición de bisabuelos, la "de la postguerra" la de abuelos, la "del 68" la de padres, la "de los 80" los hermanos mayores, en relación a la "incipiente".

El Informe aporta también los rasgos que considera - definitorios de cada una de estas generaciones.

En relación a la "generación de la guerra" señala -- que es "a la que le tocó desempeñar el papel dirigente durante el franquismo". Se trata de la generación que hizo la guerra, la que luchó en ella, pero que como generación viene definida por quienes la ganaron, los que la perdieron quedaron suprimidos de la vida social española y de jugar en ella un papel dirigente, así se desprende de lo que señala el informe en relación a este grupo.

De la "generación de la postguerra" se dice "está -- integrada por las cohortes de los nacidos durante la guerra -

civil y la década precedente; es la generación de los "niños de la guerra" y los adolescentes de la postguerra. Tras una infancia de privación, acceden a la juventud tempranamente - en una sociedad autoritaria estabilizada, con una represión ideológica y cultural muy rígida. Salen de la juventud durante los años cincuenta, insertándose en una sociedad cuyo sistema de posiciones y funciones está muy nítidamente definida; su inserción no plantea problemas, a condición de someterse a las pautas establecidas; no existen otras alternativas y - el sometimiento a la pauta social es fácil tras la "formación" adquirida en la represión de la postguerra. Paradójicamente esa generación cuya adaptación social es mayor que la de cualquier otra, ocupa en la sociedad española un lugar secundario.

Por su ubicación histórica, no constituyó la "generación dirigente" del franquismo, ni protagonizó la crisis decisiva de finales de los años 60 y principios de -- los 70, ni ha asumido el papel de "generación dirigente" en el establecimiento de la democracia. Esta generación de la - postguerra que integran los padres de los jóvenes de hoy, ha quedado subsumida en los senos del ciclo histórico: entre la precedente -que es la generación de la guerra-, y la siguiente (la generación del 68)".

"La generación del 68", desempeña hoy en nuestra sociedad el papel protagonista. Es una generación privilegiada por la historia. Nacida durante los años cuarenta y los primeros cincuenta, en un periodo de baja natalidad neta, vive

primero una infancia estable y culturalmente pobre, pero sale de ella ya en una sociedad que desarrolla un creciente dinamismo económico y cultural; experimenta y protagoniza en la juventud la crisis social, ideológica y política que tiene lugar a partir de 1.968; y se encuentra en la primera fase de su vida adulta justamente cuando se liquida el franquismo y se construye la democracia, en una posición privilegiada para desempeñar el papel protagonista en ese proceso. Puede decirse que esta generación del 68 ha logrado una carambola múltiple de oportunidades históricas difícilmente repetible".

En cuanto a "la generación de los 80" nace aproximadamente entre 1.956 y 1.965, en el periodo de más altas tasas de natalidad de la postguerra, coincidiendo con la iniciación del desarrollo económico, de fuertes movimientos migratorios, (hacia Europa y del medio rural al urbano) y de una situación política muy distinta de la que ha predominado durante la década anterior. Su infancia coincide con un periodo de extraordinario dinamismo en todos los aspectos, que abarcó desde el comienzo de los años 60-hacia 1.962/63- hasta el comienzo de los 70 -hacia 1.972/73-. Un periodo en que se produce la extensión masiva de la escolaridad media y superior, de la que esta generación se beneficia, con un contexto de rápida elevación del nivel económico de las familias. En comparación con los de sus contemporáneos de otras generaciones, una infancia dorada y fácil... Todo lo contrario que su juventud, como es fácil de observar". "Su infancia coincide con el rápido desa-

rollo de la televisión, de la publicidad y de los medios de comunicación". Y añade "Este contexto cultural es compartido también por las cohortes generacionales siguientes -siendo - ésta la única alusión que el informe hace a la que hemos llamado generación "incipiente"- , los niños y adolescentes actuales, pero en el caso de éstos se añade un factor nuevo, - la revolución informática que sólo tardíamente ha alcanzado a la generación de los 80".

En la caracterización de esta generación de los 80, el Informe añade otros rasgos: su salida de la infancia coincide con la desaparición del franquismo, "puede decirse que encuentran ya la suerte (histórica) echada y no participan ni en la liquidación de la sociedad anterior ni en la definición de la nueva". Además, "los miembros de esta generación comienzan a acceder a la actividad económica en plena crisis de empleo, cuando no sólo dejan de crearse los puestos de -- trabajo que serían necesarios para absorber una oferta creciente de mano de obra, sino que se destruye en proporciones masivas el empleo existente".

El punto en el que se encuentran los jóvenes de la generación de los 80, se podría decir que es el punto que encuentra la generación que le sigue, la "incipiente", su infancia ya no es tan dorada porque el nivel económico familiar que los acoge a duras penas se mantiene. La crisis económica y el cambio democrático son ya factores constituyen--

tes y constituidos socialmente.

La escolaridad que les acoge es ya masiva pero en sus expectativas incide ya de forma directa la crisis económica. La sociedad de consumo está en su apogeo de ofertas -- múltiples, pero ha caído la capacidad social de acceder a -- ellas. La carambola múltiple de oportunidades sociales e históricas que encontró la generación del 68 y que se prolongó hasta la generación de los 80, acoge la generación incipiente en su inoportunidad y en su crisis.

Sin pretender hacer una crítica al concepto "generaciones" que aporta el informe, ni de los rasgos con los que caracteriza a las distintas generaciones que considera. Dejando a un lado que la dinámica generacional nunca puede ni pretende ser una compartimentación estanca sino aproximativa, de tal forma que sólo en términos generales determina -- las posiciones funcionales en la relación familiar. Y reconociendo la utilidad que tiene tanto la definición como la caracterización que realiza el informe, conviene hacer algunas matizaciones por su relación con el objeto concreto de nuestra investigación.

Los alumnos de enseñanzas medias en su mayoría tienen como padres a la generación del 68, que ha quedado definida por esa carambola múltiple que les ha permitido asumir el protagonismo del cambio democrático, un cambio que los --

relaciona con la generación de la guerra y no con la de la postguerra, con aquellos de esta generación que haciendo la guerra - la perdieron, reanudando así el sentido de la historia que el -- franquismo había interrumpido.

En este sentido la generación de la postguerra queda en tre paréntesis en una lectura de la historia significada por su último capítulo: la transición democrática. Pero, si la lectura se significa sobre coordenadas económicas que en muchos aspectos son tanto o más significativas, la cuestión no es tan fácil. Des de esa perspectiva, la generación de la postguerra se carga de - protagonismo en cuanto agente de cambios económicos: la emigra-- ción a Europa y la movilidad ascendente mediante el sacrificio - de su vida a un proyecto que incluye a su descendencia en un pro-- ceso progresivo de culturización y de consecución de un patrimonio familiar urbano, y que sitúa a éstos en los estratos medios de la sociedad, son factores que no pueden obviarse.

La incidencia de estos factores se operativiza en tér-- minos de que la generación de los 80 pertenece ya mayoritaria-- mente a los estratos medios gracias a la generación "perdida", la de sus padres, y en esa posición les encuentran y les ocu -- rren los acontecimientos que van a definirla: el cambio democrá-- tico y también la crisis y el paro. La "cuenta pendiente" si es que la hay, es la de la inutilidad del sacrificio de los pa -- dres, el del resultado de su protagonismo en el cambio económi-- co que los coloca sin salida ni respuesta frente al paro. En --

mucha menor medida juega, pensamos, su incapacidad o su miedo a ensayar el protagonismo en el cambio político que llevaría a cabo la generación siguiente, la del 68. Una generación que se beneficia aún del sacrificio y de los resultados conseguidos - por la que le precede, lo que permite distanciarse de ella y - sobre ella asentar el protagonismo político y social.

Las coordenadas de este protagonismo se encuentran en la base del análisis que pretendemos de la crisis del sistema educativo y de las actitudes de rechazo de los alumnos de enseñanzas medias, ya que posiblemente explicitan el marco de desacuerdo en el que la crisis se produce.

El primer elemento a tener en cuenta es si el cambio político es anterior a la crisis del modelo de crecimiento económico o se superponen. En una interpretación de causa/efecto, y no faltan este tipo de interpretaciones, la democracia aparece como la causa de la crisis del modelo productivo y social, en el otro extremo de legitimación del poder actual se enfatiza la no relación entre uno y otro acontecimiento, haciendo -- hincapié en que el modelo de crecimiento estaba ya en crisis - antes y sobre todo desde los primeros años de la década de los 70, en una dimensión internacional y generalizada que la desliga del modelo político democrático del que se dota el Estado - español años más tarde. Sin embargo, la relación entre ambos - procesos existe, aún cuando se ponga en evidencia que los efectos más acusados de la crisis económica en nuestro país se de-

ben prioritariamente a los condicionamientos que impuso al modelo de crecimiento económico el modelo político autoritario que lo estimuló haciéndolo tal cual es: débil y vulnerable a la crisis.

En términos secuenciales, el modelo de crecimiento económico español se sitúa en el más general modelo capitalista que impuso la guerra generalizada que siguió a la nuestra y tenía como objetivo el escalar posiciones dentro del modelo de desarrollo capitalista internacional y su división del trabajo, sobre este objetivo se sitúa o situamos la crisis del modelo de Estado Autoritario. El franquismo vive su crisis sobre el fondo de una Europa occidental que ha rechazado la solución nazi-fascista y sobre la elección del modelo económico de desarrollo capitalista que aquella hace; la oposición democrática se sitúa como alternativa política en relación a ese mismo modelo de crecimiento. La crisis del modelo con la que se encuentra la generación de los 80 y que ya incide en la -- "incipiente", no es la crisis de un modelo de crecimiento --- "franquista", sino la de un modelo de crecimiento que podemos llamar "democrático occidental" que, afectando de forma desigual a los distintos países, llega al nuestro cuando, gracias al franquismo, nos encontramos en una posición claramente desventajosa y las medidas correctoras que podía suponer el cambio democrático resultan insuficientes y llegan a destiempo para contrarrestar nuestra mala posición en la división internacional del trabajo.

Hechas estas aclaraciones, se puede decir que lo que se encuentra actualmente en crisis es un modelo complejo de producción que incluye el sistema democrático como forma de Estado, una crisis con la que no contó el franquismo y tampoco las fuerzas políticas de la oposición. Ese modelo económico y social y por cuanto el franquismo suponía de rémora para hacerlo asequible, es el que impulsa el cambio democrático -- aceptado por la mayoría de la población y refrendado por sus votos. El "desencanto" en esta línea de análisis procede de la comprobación de que la crisis económica y sus efectos inciden en un modelo de crecimiento que incluye como su forma política más idónea la democracia representativa o de que, en nuestro caso, el tiempo perdido ha hecho que la ilusión puesta en que suprimido el Estado Autoritario se entraría en la vía del desarrollo sin dificultades, no pueda cumplirse.

El segundo elemento a considerar y en íntima relación con el anterior, está en que situada la crisis del modelo de Estado autoritario como resultado de la contradicción de este modelo de Estado con el crecimiento del modelo de desarrollo, el cambio democrático aparece como la expresión de la dinámica del crecimiento capitalista y no como expresión de la contradicción misma del modelo, conceptualización que acepta la lucha de clases como única vía de resolución posible, en la que la clase obrera, la toma de conciencia y los comportamientos de lucha, aún aceptando puntualmente la necesidad del cambio democrático, se marcan como objetivo último

la alternativa global al orden social impuesto por el modelo de crecimiento capitalista.

El tercer elemento a tener en cuenta lo determina la resituación de los integrantes de las distintas generaciones en el momento de la transición política. En esos momentos - aproximadamente la mitad de la generación de la guerra estaba todavía en edad activa en tanto que la otra mitad había alcanzado la edad de jubilación. La de la postguerra contaba entre 35 y 52 años y la del 68 entre 20 y 35 años, mientras la mayor parte de la generación de los 80 no había alcanzado la edad laboral propiamente dicha. Esta consideración dá a la generación de la postguerra el peso cuantitativo en esos momentos en la población activa, en tanto que las minorías politizadas y activas de la población estaban constituidas por integrantes de la generación siguiente, la del 68, entroncada con la generación que perdió la guerra, claramente homogeneizados sobre componentes culturales e históricos. En las organizaciones políticas de clase, desde el Partido Socialista Obrero Español hasta la izquierda más radical situada más allá del Partido Comunista, es posible constatar en aquellos momentos la presencia en sus cuadros dirigentes de universitarios ya graduados que habían protagonizado la lucha política durante los últimos años del franquismo y que habían recibido el fuerte impacto del mayo del 68, unos grupos universitarios que, por otra parte, eran hijos de la generación dirigente del franquismo, matización a tener en cuenta.

Este conglomerado generacional: parte de la generación de la guerra, la generación de la postguerra y la del 68, es la que en líneas generales se moviliza y protagoniza el cambio, y en él tiene un peso cuantitativo mayoritario la de la postguerra, ya que era ella la que copaba en esos momentos el poder -- "difuso" de la sociedad, la que dominaba la estructura familiar aún no "contestada" (esto lo haría la generación de los 80 y no la del 68), la que conformaba el entramado laboral decisivo a la hora de transmitir las consignas políticas de movilización y de desmovilización que entre finales de 1.975 y principios del 76 tuvieron lugar. Esta generación es la que se moviliza hasta un cierto punto y a partir de ahí se desmoviliza, y con ella la totalidad de la población española sometida a su influencia y presencia mayoritaria, la que apoya y se abstiene de apoyar, la que se syndica para la defensa de su posición económica patrimonial y familiar que tan duramente le ha costado conquistar, vota moderación y no se arriesga a otra aventura que a la del ingreso de España en Europa y en su modelo democrático que le parece insoslayable para defender sus intereses y su proyecto familiar de promoción y movilidad social ascendente.

Sobre esa base social y obrera que ha renunciado a la lucha de clases se asienta la generación del 68 que en edad temprana se empieza a politizar en la universidad (últimos años de los 50 y primeros de los 60), esa nueva oposición desde el interior al sistema que rompe con sus mayores que ganaron la guerra para entroncar con quienes la perdieron: la clase obrera, y

se impregna por el movimiento europeo del 68 y su desconcertante toma de posición frente al poder, un poder que es y no es obrero. La base social con la que se encuentra y que ha de legitimar su alternativa, el carácter polimorfo que entraña el mayo francés y su carencia de objetivos políticos precisos y claros, lleva a esta generación, por una parte, a la simulación de la lucha de clases, un enfrentamiento que los encontraría a ellos situados en los estratos medios y medios-altos de la sociedad española, por otra, a dirigir el cambio en unos términos pragmáticos que aceptan que la revolución ya no es posible y lo único viable es resolver de la mejor forma la crisis del modelo de crecimiento que incluye la asunción del modelo en sí mismo, tratando, eso sí, de mejorar la posición del país en relación al resto de los que también lo han aceptado así.

La crisis del modelo global objetivamente ya no puede resolverse en lucha de clases ya que la contradicción de la que ésta parte ya no parece determinante, esta consideración preside y marca los límites del cambio de la transición política y sus objetivos, y también, en la medida en la que la transformación es económica, social y política, sitúa las expectativas y demandas sociales tanto de las que se expresan como de las que permanecen en forma latente.

La reforma del sistema educativo de los años 70, en cuanto subsistema de una sociedad que aún es autoritaria y dictatorial, evidencia la relación del franquismo con el modelo de de

sarrollo capitalista y su necesidad de adecuación a él, no otro sentido tienen la igualdad de oportunidades y la gratuidad. En avanzadilla de la ya previsible transición política a formas no autoritarias y democráticas, el sistema educativo con su reforma entronca con los presupuestos que van a estar presentes en el cambio político y cómo éste acepta el modelo de desarrollo, no en su crisis, sino en su despliegue.

En cierto sentido, la generación del 68, que va a ser la protagonista del cambio, se encuentra con un sistema educativo ya modificado que se enfrenta en su aplicación práctica con los mismos impedimentos con los que se va a enfrentar la transición misma: los intereses de determinados grupos, y en este caso de la Iglesia y de las instituciones religiosas en el sistema educativo.

La generación del 68 y por efecto de la reforma educativa se encuentra con una escolaridad casi plena de la población infantil que se proyecta hacia las enseñanzas medias, con una masa de población, incluso en sus estratos más bajos, que ha asumido la enseñanza como uno de los elementos dinamizadores de movilidad social y laboral. Ella misma en buena parte y, en concreto quienes van a conformar los grupos dirigentes en el cambio político, se han beneficiado de su paso por el sistema educativo. En este sentido podemos decir que los objetivos de la reforma y los objetivos del cambio político y de quienes lo realizaron eran coincidentes cuando menos en su formulación y -

en sus expectativas.

Ese primer elemento que acabamos de analizar en el cambio democrático, se encuentra con un sistema educativo ya reformado y en línea para intentar contrarestar los perjudiciales --- efectos de una enseñanza anterior bipolarizada y clasista, queda mucho por hacer, sobre todo conseguir que la reforma y en sus -- propios términos, se ponga en práctica. La íntima relación de -- los objetivos de que se dota el nuevo sistema educativo con el - modelo de desarrollo y la crisis del modelo: el paro y el subempleo cuestionan al sistema educativo por su interdependencia con el mercado de trabajo, una interdependencia que el paso a la democracia no va a hacer variar, y que provoca el desencanto de -- quienes pusieron en la educación su esperanza de movilidad, de - potenciación y aumento de sus patrimonios y también de quienes - se conforman con encontrar un puesto de trabajo. La generación - de la postguerra y la del 80 se encuentran ahí pero en posiciones encontradas por la ruptura de unos proyectos familiares patrimoniales ya imposibles de realizar. La generación "incipien-- te" se lo encuentra ya hecho pero sorprendentemente para ella ese hecho no ha modificado el sistema educativo ni tampoco sus objetivos; la generación del 68, sus padres, que se han beneficiado del sistema educativo o que han puesto en él una buena parte del proyecto de vida para sus hijos, siguen valorando el contenido - profesional de la educación, cuando la realidad social se ha modificado profundamente y buena prueba de ello es lo que les está ocurriendo a sus hermanos mayores.

La ruptura de los proyectos familiares se encuentra con una situación social en la que han desaparecido también los proyectos políticos revolucionarios y de clase. La carambola histórica que encuentra la generación del 68 no incluye una opción -- política de lucha de clases en la que la democracia es sólo una etapa de pasaje, el mayo francés y cuanto significó de crítica - profunda a esa opción, así como el devenir histórico de los países que se llaman socialistas, la hacían inviable teóricamente, y la realidad del país, de la base social sobre la que se tenía que apoyar cualquier proyecto de cambio, la hizo imposible. En esta disyuntiva se encontraron los enseñantes que alentados por las posibilidades que ya abre el sistema educativo como posible motor de un cambio profundo en la sociedad, se toparon con que - su problema no era el "qué hacer" sino el "por qué", cuando esto era algo que creían tener claro. Sus dudas, sus crisis, sus "desencantos" también, se trasladaron y aún se siguen trasladando a los alumnos y explican en buena medida su postura ambivalente en el sistema educativo y el reflejo de ella en los alumnos enfrentados a un por qué sin respuesta por parte de quienes se supone debían dársela.

Tanto la ruptura de los proyectos familiares de promo-- ción social como del proyecto político de clases, y en la medida en la que por efecto de la crisis de los modelos que los referen-- cian: el desarrollo capitalista, la sociedad socialista, no ---- encuentran su resolución alternativa, hace que en la representa-- ción de la realidad y en la representación de la representación

que de la realidad hacen los distintos agentes sociales, se evita el compromiso que implica el tomar el término ruptura en su sentido fuerte.

La misma operatividad que para el análisis sociológico puede tener el concepto "generaciones" en sustitución de otros conceptos tan altamente significados como el de "clases" y que permite que la contradicción principal a la que hacía referencia este término se diluya en el protagonismo de otras contradicciones que desde su conceptualización se consideraban secundarias: padres/hijos, hombres/mujeres, etc, esa misma funcionalidad tiene el término "crisis coyuntural" que implica su resolución en el pacto y el consenso, matizando la rotundidad de un concepto de crisis que en su sentido fuerte reclama la ruptura y difícilmente el acuerdo. En ambos casos no se trata de una moda, sino de la necesidad de cubrir un espacio conceptual en tanto no surjan los discursos capaces de explicar lo que ocurre desde una referencia nueva con capacidad alternativa. El modelo de desarrollo capitalista se sitúa así en una crisis coyuntural y también se sitúa ahí el que surgió como su alternativa, en la simulación de que la crisis que ambos padecen es coyuntural y no estructural.

En el caso español, el cambio democrático y quienes lo protagonizan, teniendo que nadar en aguas tan difíciles, no se presta a simular uno u otro, sino los dos, paradójicamente en nuestro país se simula que continúa el crecimiento capitalista

pese a su crisis y al mismo tiempo se simula hasta un cierto punto la lucha de clases.

La generación del 68 en su parte politizada y por la puntual coincidencia de su edad juvenil con la crisis de ambos modelos, se divide en dos protagonistas: aquél al que acabamos de hacer referencia y el que continúa en la línea del despliegue de las alternativas que van surgiendo como posibles: el ecologismo, la liberación de la mujer, el pacifismo, la liberación sexual, etc. Dos direcciones que de una u otra forma tienen su reflejo en toda la generación del 68, aún en su mayoría no politizada, y que presiden la mayor parte de los cambios que se registran, incluidos los que afectan al sistema educativo.

La generación siguiente, la del 80, en una buena parte ilusionada por las alternativas y su posible puesta en práctica y también por la posible eficacia operativa de la simulación, y, en otra, presionada por la realidad que les toca vivir, cuestionan hasta cierto punto el sistema, y no sólo el educativo.

Es una generación sabia, pero también profundamente atormentada porque no puede comportarse de acuerdo con su sabiduría, sino que tiene que ajustarse a las reglas de juego que le son impuestas o a su trasgresión no siempre posible ni viable. No se trata de que esta generación sea sabia por una mayor acumulación de conocimientos o de cultura, porque ha aprendido más que las anteriores, a lo que no es, ni mucho menos, ajeno -

el sistema educativo, sino de que es la primera generación que sabe que vive en un modelo social (económico-social-político) en crisis, un modelo que no tiene en su propia dynamis la alternativa capaz de solucionar sus contradicciones. Situada al margen del modelo, retrasada su integración en el mismo, significada como "amenaza", culpabilizada de un fracaso que no es - el suyo, estimulada por una oferta de consumo sin fín, tiene - los elementos que se requieren para la "invención" de una alternativa, pero eso no significa que siendo sabios lo sepan ni que lleguen a comprender el alcance que puede tener su sabiduría y que como generación<sup>80</sup> se pierda en la nada de seguir intentando encontrar resquicios, soluciones puntuales y sin proyección colectiva. Eso no significa que esos elementos que son necesarios para la "invención" no sigan ahí y que la generación siguiente, la "incipiente" y a la vista de lo que está ocurriendo, operativice soluciones nuevas y distintas, presionando para que entre otros el sistema educativo en el que ahora se encuentran, se modifique en los mismos términos.

En definitiva, el cambio político sitúa a la generación del 68 que protagoniza la dirección en la que ese cambio se estructura en las distintas instancias e instituciones sociales, como una generación puente (todas lo son pero no todas lo son de lo mismo) en la que se expresa la crisis estructural no coyuntural del modelo de crecimiento y la crisis estructural no coyuntural de su alternativa (la lucha de clases), una crisis global que se manifiesta en la incapacidad del sistema

de integrar a las generaciones siguientes en los términos de esa contradicción y aún de su simulación, de integrarlos en el orden o en su alternativa o en la ambigüedad "lights" de su combinación, una crisis que sitúa a las generaciones siguientes en el camino había el vacío o en las condiciones de producir "otra cosa". La rémora que es esa posible alternativa entraña el sistema educativo tal cual es, y la exigencia de su modificación profunda, pueden aparecer como motivaciones, entre otras, de determinadas actitudes en los alumnos que, por ahora, significamos en el término poco comprometido de rechazo.

La complejidad de estos factores externo/internos (la dinámica generacional y la crisis) están presentes y son actuantes en la oferta/demanda manifiesta, aún en la que los alumnos formulan, posiblemente lo están en sus deseos, sus insatisfacciones, en esas actitudes de rechazo al sistema educativo resituándolo en el marco más amplio de la sociedad en su conjunto, Pero, del mismo modo que la oferta educativa se muestra incapaz en cuanto oferta de dar cuenta de otra cosa que lo que ella misma genera: la demanda manifiesta, estos factores por sí mismos no explican determinadas actitudes desajustadas de los alumnos, ni el deseo en ellos de producir "otra cosa" de los que sería manifestación precisamente esas actitudes, en la medida en la que podemos desprender de ellas una ruptura tanto con la dinámica que desprenden estos factores como con las demandas manifiestas.

A partir de las mediaciones que se interponen entre el deseo y las demandas manifiestas en las que estos factores y otros acusan - su presencia y aún su pesantez, es posible detectar los desajustes del sistema educativo a partir de los que se producen en la energía que por él circula.

## 2.2. La demanda no manifiesta.

La "toma de la palabra" que va a cuestionar al sistema

educativo, es lo desconocido, lo incognoscible que podemos significar como desorden, aunque sin valorarlo como tal. En el límite entre ese desorden del deseo y las necesidades emergentes, se sitúan las relaciones de simetría paritaria que de alguna manera han sido mediadas por el orden pero no impregnadas de él; el orden social las nombra, las significa y aún las reprime y limita, pero no las invade, la mediación se produce como mediación simbólica, de lenguaje, lo que permite su conocimiento y que el propio lenguaje además de un instrumento de orden pueda considerarse como elemento de expresión y comunicación de unas relaciones que de otra forma se perderían en la pura "potencialidad". Estas necesidades emergentes encontrarían su manifestación posible mediada por el orden simbólico del lenguaje, pero en cuanto necesidad de poder que anule el que nos domina: "toma de la palabra", y en consecuencia fuera del mercado y alejadas de las demandas manifiestas que a él concurren, pero no por --- ello ausentes en los sujetos de esas demandas en cuanto demandas latentes. Constituirían una primera ruptura.

Sobre esta mediación simbólica del orden se establece otra, la que desprende el orden material tal y como es, tal y como ha sido producido y en el que los significantes materiales han sido ya significados de una determinada forma. No se trata sólo de una mediación material que limita las necesidades emergentes por lo que tienen de materiales, sino que las limita por lo que esos materiales incluyen al estar ordenados y significados de una determinada manera.

Desde esta perspectiva, el orden material no aparece sólo como un mediador, sino como un mediador mediado por el significado simbólico que tienen y adquieren por la significación que les aporta el orden, es a partir de esa significación mediada desde donde ejercen su propia mediación. El orden material así significado es constitutivo de la oferta y también de la demanda manifiesta que en su discurrir desde el deseo se ha visto mediado por el lenguaje en cuanto orden de sentido, por el registro material en cuanto orden de sentido de la materia producida, dos mediaciones, dos posibles rupturas, dos saldos que conforman la demanda latente.

Sobre esas demandas latentes trabaja la oferta en su proyecto de ampliación, pero no para darles respuesta en cuanto expresión incipiente de necesidades posibles y no satisfechas. A esas dos rupturas se añade la que determina la solvencia, el valor no de uso sino de cambio de la oferta y que en nuestro caso, las enseñanzas medias, sólo afecta a las ofertas/demandas privadas no gratuitas.

En algunos la insolvencia, si bien no está en relación con el servicio en sí mismo porque este es gratuito, lo está con la posibilidad de acceder a él -necesidad de ganar un salario y ponerse a trabajar al concluir la EGB- o a los gastos complementarios que siempre le acompañan -libros de texto y similares-. Tanto este tipo de situaciones como las que desprenden ofertas privadas no asumibles por insolvencia,

realimentan las demandas que hemos denominado latentes y que refuerza la aparición de órdenes sociales alternativos.

Paralelamente, pueden producirse insatisfacciones no en cuanto a la oferta sino en su consumo ante la constatación de que la oferta no colma las expectativas previstas, bien -- porque el servicio ofertado no se ajusta a la oferta representación que de él se hizo con anterioridad a su despliegue como tal servicio, bien porque no colma las insatisfacciones -- producidas en el proceso de sustituciones simbólicas y materiales que hemos descrito, y que hemos denominado rupturas entre el deseo originario y la demanda manifiesta.

Las demandas latentes y las necesidades manifiestas de las que son su consecuencia, conforman el espacio de las potencialidades de las demandas, no tanto porque éstas no puedan expresarse y dar lugar a actividades materiales y actuales, sino porque no pueden ser reconocidas como tales desde el sistema más que como el campo posible de su ampliación o reforma.

Entre esta carga potencial de las demandas latentes, se puede reconocer la que provoca presiones sociales encaminadas a subvertir el orden vigente, en este espacio se sitúan los órdenes sociales subversivos (utópicos o revolucionarios) y en él tienen cabida muchas veces insatisfacciones de insolencia relativa o provocadas por el propio consumo solvente,

o agravio comparativos.

En definitiva, y frente a las demandas manifiestas que mostrarían su acuerdo último y definidor con la oferta correspondiente, en consecuencia, frente a la oferta y como el otro elemento paradigmático que pudiera explicar la crisis del sistema educativo, se sitúan las demandas latentes fruto de la mediación simbólica que opera el lenguaje o de la que opera el registro material en su doble vertiente simbólica y material.

Este espacio o embolsamiento de las demandas latentes, expresión de las insatisfacciones emergentes en cuanto resultado de sustituciones o mediaciones, tiene un doble contenido: el resentimiento o toma de conciencia más o menos confusa de la diferencia que hay entre las necesidades emergentes y los valores de uso de la oferta; el fracaso parcial o relativo de las ofertas. Este doble contenido señala que en la insatisfacción emergente se dá un elemento objetivo: el fracaso de toda oferta que aún teniendo una capacidad sustitutoria, ésta no conlleva la capacidad de dar satisfacción; un elemento subjetivo cuando este fracaso es resentido como personal. Cuando el resentimiento y el fracaso resentido en su doble vertiente: objetiva y subjetiva se manifiesta en actitudes de rechazo, el análisis de estas actitudes puede permitir el desvelamiento de la crisis de un sistema, en este caso el de enseñanza, a partir de las demandas latentes en las que se enraizan esas actitudes y de las motivaciones de las que esas actitudes son expresión, motivaciones

que presumiblemente se encuentran a la raíz del resentimiento y del fracaso que acompañan a las demandas manifiestas.

La capacidad de lucha, "la toma de la palabra", no forma parte del contenido del espacio de las demandas latentes, pero sí su contínuo, su línea envolvente. Aún en la impotencia y en la imposibilidad de dar contenido y objeto a las demandas latentes, en la necesidad misma de seguir, pese a todo, en el sistema que se rechaza en una medida o en otra, está la permanente posibilidad de que la crisis se resuelva quizá en los términos a los que apuntan estas demandas y las actitudes que las referencian y no en los que el sistema desprenda a través de nuevas -- ofertas/demandas manifiestas y su capacidad de reprocesar e integrar en el sistema cuanto busca oponersele.

### 2.3. La encuesta/test a alumnos.

Sin embargo, "la toma de la palabra" es algo bien distinto a "requerir la toma de la palabra". Las demandas que en su momento pueden expresarse en "la toma de la palabra" exigen la transformación de las relaciones establecidas, mientras que el requerimiento resuelve esas demandas de otra forma, en cuanto dispositivo técnico de un conocimiento que desde esas relaciones aún inalteradas, se adelanta a prefigurar el sentido(s) de su transformación previsible. La metodología empleada de encuesta/test a alumnos de enseñanzas medias como vía de penetración en el conocimiento o acercamiento a sus actitudes tiene este sentido de requerimiento.

Lapassade propone el ejemplo siguiente: "un niño golpeado por su padre, se confía a un amigo quien responde: a mí también; en la misma situación su profesor respondería: no debes decir eso;

es posible una tercera actitud que consiste en decir al niño: crees que tu padre no te comprende" ( 9). La primera respuesta es subversiva, la segunda represiva y la tercera escucha e interpreta, aunque de una forma ambigua es alternativa. Muestra intención con el empleo de la técnica de encuesta/test, se acercaría a la tercera aunque carece de una pretensión alternativa y la convierte o revierte en pregunta: "¿Crees que tu padre no te comprende?", y no en respuesta. En un contexto diferente pero convergente, el sistema educativo, puede formularse así: "¿Crees que el sistema educativo no te comprende?, ¿Por qué?".

Acceder a la metodología adecuada que permita no ya una cuantificación y calificación de los resultados, sino la fórmula misma a aplicar para su obtención, no resulta fácil: una fórmula cuantificable y a la vez cualitativa. A nuestro entender la técnica de asociación libre: propuesto un concepto para que el alumno lo "apostille" calificándolo, nos pareció el más adecuado y con esta intención se trabajó el test/encuesta de asociación libre a alumnos de enseñanzas medias. Su elaboración requirió varias fases antes de ser aceptado como definitivo: el encuentro de conceptos/palabras significativos en relación a las hipótesis de trabajo, romper en la medida de lo posible la relación de estos conceptos con el medio escolar para que pudieran emerger así y hasta cierto punto, las demandas latentes y no las manifiestas, que los alumnos expresasen sus apreciaciones y no las que el sistema escolar les transmite, conseguir que sus respuestas resultasen operativas de cara a su

---

( 9) Citado por Jesus Ibañez. "Mas allá de la sociología".

posterior sistematización, realizar un pre-test para con sus resultados elaborar el test definitivo.

En cuanto a los conceptos/palabra a someter a la consideración de los alumnos, la inclusión del término ENSEÑANZA y puesto que el objetivo de la investigación es el sistema educativo, resultaba obligado para poder clasificar y valorar las contestaciones a las demás términos actuando en este sentido como filtro; a él se suman doce categorías con la finalidad específica de que las respuestas correspondientes sirvan de indicador de la incidencia en la conformación de las actitudes de rechazo a la enseñanza, de los contenidos de las tres hipótesis, eje de esta parte de la investigación; a estos trece términos se añaden otros cuatro (luna, sol, comís, periódico) sin otra funcionabilidad que velar el sentido de la encuesta a los alumnos y además situar de forma más aleatoria las otras categorías en relación a las hipótesis.

Las doce categorías relativas a las hipótesis de trabajo, tanto en su elección como en las expectativas sobre su funcionabilidad de cara al análisis, se conforman en tres grupos cada uno de ellos correspondiente a una hipótesis:

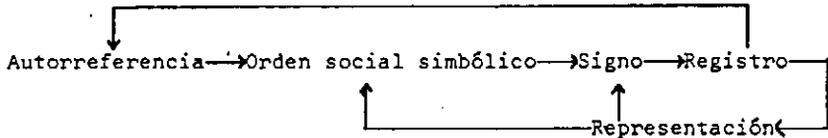
PRIMERA HIPOTESIS: La Verdad, El Orden, La Ley, La Autoridad.

SEGUNDA HIPOTESIS: La Participación, La Profesión, El Exito, La Competitividad.

TERCERA HIPOTESIS: El Progreso, La Ciencia, La Humanidad, El Siglo XXI.

Las cuatro categorías que corresponden a la PRIMERA HIPOTESIS tendrían que provocar, por su asociación con discursos interiorizados complejos y no siempre evidentes, respuestas indicadoras de la actitud del encuestado en relación a la SOCIEDAD en la que el alumno se encuentra inmerso, indicadores que esperábamos sirvieran para matizar grados de aceptación a rechazo.

En la construcción teórica partíamos del paradigma que describe el funcionamiento de la Sociedad:



La Verdad, en tanto categoría axiológica que preside en los niveles de abstracción más elevados, la organización de las sociedades occidentales modernas donde se encuentra la nuestra y que desde la misma se legitima su propia existencia, la consideramos expresiva de la "autorreferencia" del ser social. En la Verdad --culmina el proceso de conocimiento como su propio objeto y a partir de ahí se desciende en ondas de comportamientos y de actividades que se sedimentan en instituciones y estructuras hasta constituir la red por donde discurre la vida de las sociedades occidentales modernas y de sus ciudadanos. La Verdad, no tanto como ---- el absoluto inamovible y eterno, hoy quizás superado, sino como - principio y eje de donde parten todos los pares axiológicos ---- (bueno/malo, bello/feo, etc.) operativizando las decisiones y los comportamientos, nos parece, dentro de otras categorías posibles y sugeridoras de la autorreferencia de la sociedad, como la más - arraigada y profundamente interiorizada y, por ello, como la más capaz de indicarnos cuando se la rechaza el nivel más radical de "contestación" al sistema social y de oposición al proceso de integración en la sociedad en su conjunto.

El Orden, pensamos, en cuanto categoría, sirve de expresión al Orden Social Simbólico dominante, o conjunto de significaciones con las que el Poder Social en cada momento construye su discurso, discurso en el que se oficializa la representación simbólica de lo que sucede, y fuente para la producción de los SIGNOS (leyes, normas, hábitos y costumbres sociales) que constituyen el tercer elemento del paradigma que en la hipótesis quedó significado con la categoría La Ley.

El cuarto elemento del paradigma, el registro, enlaza el orden social simbólico imperativo y su expresión en el SIGNO con la realidad "objetiva" o el campo de lo que es y sucede, a través del comportamiento específico por el que la sociedad impone a la realidad su significado, su ley, y, en definitiva, su verdad, llegando a transformarla para que se ajuste al proyecto. Aún cuando al registro pertenecen las actividades de producción y de reproducción social, es decir, la totalidad de la vida social, la categoría La Autoridad nos pareció especialmente idónea para significar esta acción imperativa por la que la sociedad manifiesta su potencia de ajuste de la realidad a su orden simbólico.

De esta forma, y dentro de la hipótesis primera y en cuanto mecanismo indicador de su operatividad, La Verdad, El Orden, La Ley y La Autoridad, constituyen la expresión de un todo complejo y dinámico, el Ser Social o Sociedad, que al enfrentarse con el alumno encuestado reclaman de éste una toma de posición, una actitud -

también compleja (cuatro actitudes o respuestas no necesariamente coincidentes) que tendría que ser "deducida" en gradaciones de radicalidad, resultados que al ser puestos en relación a la actitud del encuestado respecto a la Enseñanza, pueden indicar, quizás, si el rechazo a ésta se apoya, y hasta qué punto se apoya, en un rechazo más global y quizás más profundo a la sociedad en su conjunto y motivado por su resistencia a ser integrados en una sociedad de adultos que en mayor o menor medida es a su vez rechazada.

En la lógica de la hipótesis el rechazo de las cuatro categorías coincidente con el rechazo a la enseñanza, constituye el punto máximo de radicalidad y demostrativo en su punto mayor de la operatividad de la hipótesis, situándose en un punto más bajo el rechazo a tres categorías y la aceptación de una de ellas y disminuyendo progresivamente la radicalidad cuando el rechazo sea sólo de dos categorías, y más todavía cuando el rechazo sea sólo a una de ellas. En ésta metodología de análisis, y también por la propia lógica de su operatividad metodológica, la disminución de los grados de radicalidad de la contestación no podía ser arbitraria, sino seguir el propio orden que impone a los elementos y a las categorías que los expresan el paradigma, de tal manera que la Verdad situada en la "autorreferencia de la sociedad" no sólo es la más profundamente registrada o interiorizada en los encuestados y la más difícilmente rechazable por ellos, sino que también y precisamente por ello, la primera que había que dejar de considerar como indicador de rechazos menos

radicales, siguiendo en su supresión el mismo orden que impone el paradigma : después de la Verdad, había que no considerar el Orden, dejando sólo la Ley y la Autoridad, y en un punto más bajo - dejar sólo la Autoridad; estableciéndose así cuatro grados de radicalidad dentro de ésta hipótesis:

Primer grado: Rechazo a la verdad, al orden, a la ley y a la autoridad, y rechazo a la enseñanza.

Segundo grado: Rechazo al orden, a la ley y a la autoridad, y rechazo a la enseñanza.

Tercer grado: Rechazo a la ley y a la autoridad, y rechazo a la enseñanza.

Cuarto grado: Rechazo a la autoridad y a la enseñanza.

Antes de entrar en los resultados y su análisis, conviene examinar los componentes teóricos y metodológicos de las otras dos hipótesis.

Las cuatro categorías correspondientes a la segunda hipótesis, son como ya hemos señalado, la Participación, la Profesión, el Exito y la Competitividad.

En ésta hipótesis se establece como posible motivación del rechazo de los escolares al sistema de enseñanza su desajuste con

el sistema social en el que los escolares saben deben integrarse. En ésta hipótesis no se parte como en la anterior del rechazo de los escolares a la sociedad de adultos, sino de lo contrario, -- aceptado de buen o mal grado por los escolares la inevitabilidad del hecho de su integración, muestran una actitud crítica al sistema de enseñanza y aún una actitud de rechazo, porque estiman -- que el sistema no les proporciona los medios adecuados para su inserción e integración en las condiciones óptimas prometidas y deseadas.

Sobre este supuesto se buscaron cuatro categorías expresión del paradigma con el que el propio sistema de enseñanza se representa a sí mismo en su relación con la sociedad y en cuanto mecanismo óptimo de socialización de los escolares. La cuestión no resulta fácil ya que las cuatro categorías debían suscitar en los - encuestados reacciones o respuestas indicadoras de su aceptación, indiferencia o rechazo a lo que el sistema dice de sí mismo y con el que se legitima y representa y, al propio tiempo, del resultado que oferta y promete o, dicho de otro modo, en una cierta medida debían ser expresivas de las expectativas que el sistema de enseñanza despierta en los escolares para relacionar estas expectativas cuando fueran positivas o de aceptación, con el rechazo expreso y contundente al sistema de enseñanza en el que se encuentran insertos. De esta forma y en ésta combinación de aceptación de la oferta, de las promesas y de las expectativas, con el rechazo al sistema, nos encontraríamos ante la confirmación de la segunda hipótesis con sus correspondientes gradaciones y matizacio-

nes.

La Participación, palabra mágica y actual, legitimadora y autorreferente del sistema de enseñanza, nos pareció expresiva - dentro del paradigma de la enseñanza del elemento equivalente a la Verdad en el ser social; la participación en su sentido ambivalente de integración participativa en la sociedad a través del sistema de enseñanza que convierte al niño en socio a parte entera en la sociedad, y de participación en el propio sistema enseñante y aún en el propio proceso de aprendizaje por su presencia en los órganos de participación que en la simulación del sistema anticipan y adiestran al niño y al escolar en la exigencia de -- una participación "real" cuando la integración se realice. Todo, naturalmente, en el discurso con el que se representa a sí mismo el sistema.

La Profesión, ocupa en ésta hipótesis el lugar del orden social simbólico y lo ocupa por su propio e inequívoco significado de ser la parcialización que impone al orden social simbólico su estructura organizativa realizada sobre el eje de la división técnica y social del trabajo, de tal manera que cada profesión - es en sí misma un orden de símbolos, o "frase" del discurso sólo inteligible en el sentido que le da el conjunto, pieza entre las piezas del mecanismo complejo sobre el que vive la sociedad, forma específica de inserción participativa, objeto funcional del sistema de enseñanza legitimador del esfuerzo que requiere y exige del alumno.

El Exito pertenece al orden de los SIGNOS. Dentro del sistema es lo opuesto al fracaso, en el orden de la inserción en el mundo adulto la señal de cumplimiento, signo de promesa, significado de la sanción evaluativa, garantía de un éxito futuro. La Competitividad se reduce al diario registro de la carrera curricular de los puestos, al lugar relativo con el que se marca el progreso desigual de los enseñados, es la simulación de un futuro en el que el progreso social e individual descansará sobre la capacidad de competir y de situarse, enfrenta al escolar a la dureza del medio y aún a su escasez que le impone una disposición para la lucha y para la victoria.

Como en la hipótesis primera la relación entre la aceptación de las categorías (en la primera hipótesis era sobre su rechazo) y el rechazo a la enseñanza, marca, matizándolas y en gradaciones de radicalidad, el funcionamiento de la motivación a -- que se refiere la hipótesis; y también como en el caso anterior, el orden de las categorías y del proceso de su consideración, -- vienen regidos por el propio lugar que ocupan en el paradigma -- que expresan. El grado de mayor radicalidad lo expresa el rechazo a la enseñanza coincidente con la aceptación conjunta a las cuatro categorías, en el siguiente grado de menos radicalidad, -- este rechazo se relaciona con las tres categorías que restan -- tras suprimir la que ocupa el lugar del registro (la competitividad), en el grado siguiente se conjunta el rechazo a la enseñanza con la aceptación de las categorías profesión y participación, y en el menos radical sólo se conjunta con la aceptación de la -

participación.

Como puede observarse el orden de salida de las categorías es inverso al de la primera hipótesis porque en en este caso también se invierte y se sustituye el rechazo por la aceptación de las mismas.

En la tercera hipótesis las categorías: El Progreso, La Ciencia, La Humanidad y El Siglo XXI, y por este mismo orden en su lugar en el paradigma, tratan de servir de indicadores del grado de funcionamiento de esta hipótesis en la que se sospecha que en el rechazo y como uno de sus posibles componentes motivacionales, se encuentra el que los escolares han interiorizado el peligro o riesgo - y aún la realidad que hoy se denuncia profusamente, de que nuestra sociedad y aún el hombre y la vida, carecen o carezcan de futuro, por lo que ya no merece la pena esforzarse; de ahí que la enseñanza en sí misma, avocada hacia su futuro, carece de sentido.

El rechazo de estas categorías, de todas o de algunas de ellas, coincidente con el rechazo a la enseñanza marcarían el grado de funcionamiento de la hipótesis.

El Progreso, se sitúa como la autorreferencia de la sociedad futura, La Ciencia o las ciencias expresan en el orden de los -- símbolos esta autorreferencia o progreso, La Humanidad es el SIGNO sobre el que se significa la vida de la especie en su evolución y perfeccionamiento, y El Siglo XXI en su inmediatez y en la evidencia de que hoy ya se está trabajando y "haciendo", se coloca en el lugar del REGISTRO de este nuevo paradigma en que se expresa la proyección de la sociedad en el tiempo a medio y a corto plazo.

En esta hipótesis la mayor radicalidad se expresa cuando al rechazo de la enseñanza se unen el rechazo de las cuatro categorías, y sucesivamente en grados cada vez menores, cuando este rechazo coincide con el rechazo de La Ciencia, La Humanidad y el Siglo XXI, o tan solo el de La Humanidad y el Siglo XXI o con el rechazo de esta última categoría.

Obtenidas estas doce categorías, la, a nuestro entender, necesaria ruptura de lo que podemos considerar como el lenguaje escolar obligado y normalizado entre alumnos y profesores que permitiría que aquellos se manifestaran no desde la significación que el sistema les asigna, sino desde un "si mismos" que desborda esa significación, y ante la carga conceptual que los términos elegidos entrañaban en si mismos, esa ruptura, se intentó provocar con el expediente de encabezar las encuestas con algunas expresiones, junto a otras menos gráficas, no habituales en el medio escolar pero sí en el lenguaje de jóvenes y adolescentes, como: "me mola", "es guai", "una mierda". Expresiones que en la realización de la encuesta en algunos centros educativos no dejaron de plantearnos problemas e incluso la negativa a que la encuesta se pasara, pero que, sin embargo, se vieron enriquecidos por parte de los alumnos con otras como "chachi", "chungo", "comecocos", etc, expresivas de un lenguaje y una forma de comunicación que se quiera o no, está ahí y es así.

Una asociación absolutamente libre entre los conceptos/palabra y los términos/respuesta elegidos por los encuestados hubiera dificultado al máximo la posterior sistematización de la información obtenida, de ahí, que con el ánimo no de coartar la expresión libre, pero si de limitar el riesgo que siempre entrañan las interpretaciones y por el añadido de la necesidad de que las

-----  
- - - - -  
-----

EDAD .....

SEXO .....

-----

UTILIZA ESTAS EXPRESIONES U OTRAS PARECIDAS PARA RESPONDER A LA ENCUESTA:

ME MOLA = UN ROLLO = ME DA IGUAL = NO ME GUSTA = PASO = ESTA BIEN =  
UNA MIERDA = ES GUAI = ME ES INDIFERENTE =

-----

- LA VERDAD ..... \_\_\_\_\_
- EL ORDEN ..... \_\_\_\_\_
- EL PROGRESO ..... \_\_\_\_\_
- LA COMPETITIVIDAD ..... \_\_\_\_\_
- LA LEY ..... \_\_\_\_\_
- EL SOL ..... \_\_\_\_\_
- LA ENSEÑANZA ..... \_\_\_\_\_
- EL SIGLO XXI ..... \_\_\_\_\_
- EL COMIC ..... \_\_\_\_\_
- LA HUMANIDAD ..... \_\_\_\_\_
- EL EXITO ..... \_\_\_\_\_
- LA AUTORIDAD ..... \_\_\_\_\_
- LA PROFESION ..... \_\_\_\_\_
- EL PERIODICO ..... \_\_\_\_\_
- LA CIENCIA ..... \_\_\_\_\_
- LA LUNA ..... \_\_\_\_\_
- LA PARTICIPACION ..... \_\_\_\_\_

-----  
-----

respuestas fueran breves, se optara porque las mismas encuestas aportasen posibles expresiones a emplear por los encuestados.

En cuanto a la forma operativa de codificar los resultados obtenidos en relación a las categorías (en la encuesta solo se pedía la especificación del sexo y la edad, ya que el resto de variables vendría determinado por las características de cada centro) se llegó a la decisión de clasificarlos en cuanto manifestaran: aceptación, indiferencia o rechazo (anulando toda respuesta "dudosa" en relación a estos tres criterios) en una relación lógica de cada respuesta en cuanto inclusiva, interseccionada o exclusiva con respecto a la categoría correspondiente. El criterio de aceptación y el de rechazo resultan en sí mismos informativos y significativos, no así el de indiferencia y cuya inclusión en una buena medida venía provocada en cuanto espacio libre en los códigos y entre los códigos (en y entre las categorías, en y entre los criterios de aceptación y rechazo), pendiente del resultado mismo de los datos primarios, de las entrevistas y encuestas a los profesores y de la encuesta/test a alumnos.

Por último, se sometió un pre-test a alumnos de 1º y 3º de BUP de dos institutos de Madrid (80 encuestas), cuyos resultados, tras ser sistematizados y analizados, permitieron la modificación y ajuste de la metodología, y además sirvieron a confirmar la utilidad de su realización de cara a los objetivos propuestos, ya que en cuanto metodología no contaba con otra legitimación que el esfuerzo y las discusiones teóricas que sobre ella había realizado el equipo.

#### 2.4. Los resultados del test-encuesta a alumnos.

En el mes de marzo de 1.985, se realiza la encuesta/test por un equipo de investigadores desplazados a los centros elegidos.

El test se pasa en los centros y en las aulas y, en general,

CUADRO N° 24

----- PROCESO DE LA ENCUESTA -----  
ACEPTACION DEL SISTEMA EDUCATIVO ----

El fichero procesado es TODAS.SE

Compuesto por los siguientes grupos:

1 ° TODAS                      2292 Fichas

---

2292 Fichas en total.

---

El criterio de seleccion de fichas establecido ha sido:

Todas las fichas seran procesadas

---

\*\*\*RESULTADOS\*\*\*

ZONA	ESTRATO	TITULARIDAD	CURSO	TIPO
725/ 31.6% Subdesarr. 792/ 34.6% Med. desa. 775/ 33.8% Desarroll.	655/ 28.6% Alto 1047/ 45.7% Medio 590/ 25.7% Bajo	1182/ 51.6% Publica 913/ 39.8% Religioso 197/ 8.6% Laico	1194/ 52.1% 1°=Inferi. 1097/ 47.9% 2° 6 3°=Su.	1627/ 71.0% B.U.P. 665/ 29.0% F.prf.
EDAD	SEXO	LA VERDAD	EL ORDEN	EL PROGRESO
125/ 44.7% 1 -15 103/ 48.1% 2-16 y 17 147/ 6.4% 3-18 y 19 17/ 0.7% 4- 20+	1453/ 63.4% Varones 839/ 36.6% Hembras	2079/ 90.7% Acep. 101/ 4.4% Indif. 74/ 3.2% Rech. 38/ 1.7% No con.	1436/ 62.7% Acep. 482/ 21.0% Indif. 339/ 14.8% Rech. 35/ 1.5% No con.	1710/ 74.6% Acep. 333/ 14.5% Indif. 206/ 9.0% Rech. 43/ 1.9% No con.
LA COMPETIT.	LA LEY	EL SOL	LA ENSEÑANZA	EL SIGLO XXI
651/ 28.4% Acep. 699/ 30.5% Indif. 202/ 39.4% Rech. 40/ 1.7% No con.	923/ 40.3% Acep. 577/ 25.2% Indif. 748/ 32.6% Rech. 44/ 1.9% No con.	1763/ 76.9% Acep. 388/ 16.9% Indif. 65/ 2.8% Rech. 76/ 3.3% No con.	1214/ 53.0% Acep. 243/ 10.6% Indif. 799/ 34.9% Rech. 36/ 1.6% No con.	839/ 36.6% Acep. 836/ 36.5% Indif. 449/ 19.6% Rech. 168/ 7.3% No con.
EL COMIC	LA HUMANIDAD	EL EXITO	LA AUTORIDAD	LA PROFESION
1426/ 62.2% Acep. 684/ 25.5% Indif. 262/ 14.4% Rech. 20/ 0.9% No con.	1243/ 54.2% Acep. 318/ 13.8% Indif. 678/ 27.9% Rech. 92/ 4.0% No con.	1424/ 62.1% Acep. 568/ 24.8% Indif. 242/ 10.6% Rech. 57/ 2.5% No con.	478/ 20.9% Acep. 609/ 26.6% Indif. 1167/ 50.9% Rech. 38/ 1.7% No con.	1685/ 73.5% Acep. 311/ 13.6% Indif. 214/ 9.3% Rech. 82/ 3.6% No con.
EL PERIODICO	LA CIENCIA	LA LUNA	LA PARTICIP.	
626/ 44.8% Acep. 665/ 29.0% Indif. 544/ 23.7% Rech. 57/ 2.5% No con.	1454/ 63.4% Acep. 388/ 16.9% Indif. 396/ 17.3% Rech. 54/ 2.4% No con.	1313/ 57.3% Acep. 700/ 30.5% Indif. 162/ 7.1% Rech. 117/ 5.1% No con.	1692/ 72.3% Acep. 415/ 18.1% Indif. 144/ 6.3% Rech. 41/ 1.8% No con.	

sin la presencia de los profesores. El investigador, antes de -- distribuir el test entre los alumnos hace una breve presentación del mismo insistiendo en que debe ser contestado espontáneamente y con rapidez y libertad. Entre la distribución de los tests y - su recogida, y por término medio, transcurren unos diez minutos, siendo muy raro el escolar que consume más tiempo para contestar a la totalidad de la encuesta.

El número de tests-encuestas efectivamente cumplimentados es de 2.292, cuya distribución según las variables independien-- tes fué la siguiente (ver cuadro nº 7):

ZONA	desarrollada .....	775	el 33,8%	del total		
"	medio desarrollo ....	792	el 34,6%	"	"	
"	menos desarrollada ..	725	el 31,6%	"	"	
ESTRATO	alto .....	655	el 28,6%	"	"	
"	medio .....	1.047	el 45,7%	"	"	
"	bajo .....	590	el 25,7%	"	"	
TITULARIDAD	Pública .....	1.182	el 51,6%	"	"	
"	Religiosa .....	913	el 39,8%	"	"	
"	Laica .....	197	el 8,6%	"	"	
CURSO	1º BUP y 1º FP-1 .....	1.194	el 52,1%	"	"	
"	3º BUP y 1º FP-2 .....	1.097	el 47,9%	"	"	
TIPO	BUP .....	1.627	el 71,0%	"	"	
"	F.P. ....	665	el 29,0%	"	"	

EDAD 15 años y menos ...	1.025	el 44,7%	del total		
" 16 y 17 años .....	1.103	el 48,1%	"	"	
" 18 y 19 años .....	147	el 6,4%	"	"	
" 20 y más .....	17	el 0,7%	"	"	
SEXO varones .....	1.453	el 63,4%	"	"	
" hembras .....	839	el 36,6%	"	"	

Esta distribución de las encuestas por variables resulta, según las previsiones, equilibrada a excepción del resultado de la -- variable sexual con una desproporción evidente en favor de la -- presencia de los varones. Esto es debido, creemos, a que algunos centros de la muestra que figuraban como mixtos en la práctica eran exclusivamente de varones.

Cruzando las variables de edad y curso se obtuvo una aproximación a otra variable independiente y general: la normalidad o atraso, entendiendo por normalidad el ajuste entre la edad -- biológica y el curso, y como atraso el desajuste. Los resultados de este cruce y dentro de una aproximación, ya que la edad-normalizada de los cursos inferiores es de 14 años y el grupo -- de edad considerado es el de 15 y menos, y en el curso superior la edad normalizada es de 16 años y el considerado en la variable edad de la encuesta es de 16 y 17 años, (por lo que realmente los normalizados son menos que los que figuran y los atrasa-

dos son más), son los siguientes:

Normalizados .....	1.929, el 84,2% del total
Atrasados .....	362, el 15,8% del total

-----

2.4.1.- La actitud de indiferencia, rechazo y aceptación a la Enseñanza.

En el cuadro n° 24 aparecen los resultados generales y entre ellos las contestaciones de la totalidad de los encuestados en relación a la ENSEÑANZA.

El 53,0% de los encuestados, es decir 1.214, y con expresiones diversas aceptan o les parece bien la enseñanza teniendo hacia ella una actitud POSITIVA.

243, que representan el 10,6% del total encuestado, expresa su indiferencia.

799, el 34,9%, expresan su actitud en forma de RECHAZO y 36, (el 1,6%) o bien no contestan o lo hacen con expresiones ambiguas o que no hemos sabido interpretar.

Casi la mitad de los alumnos encuestados, el 45,5%, --- 1.042 de los 2.292, expresan una actitud de INDIFERENCIA o de RECHAZO lo que representa una cifra, creemos, altamente significativa en cuanto a la hipótesis general de la investigación y que justifica su interés.

Resulta interesante el comparar este primer resultado con lo que manifiestan los profesores de los alumnos encuestados -- que, en general, señalan que son mucho más generales los comportamientos y las actitudes de indiferencia en sus alumnos que -- las de rechazo, en la encuesta el resultado es precisamente inverso.

Muy probablemente esta disparidad y aún contradicción que da explicada por la relación que existe entre actitudes y comportamientos. Con una fuerte probabilidad los comportamientos de los alumnos en las aulas son mayoritariamente de indiferencia y no activamente de rechazo, y es este comportamiento el -- que observan y señalan los profesores, lo que no forzosamente -- significa que la actitud que se esconde detrás de ese comportamiento pasivo no sea directamente de rechazo y es esta actitud la que descubre el test-encuesta.

Por otra parte, en las reuniones del Equipo se planteó, -- sin que al menos en esa etapa de la investigación se llegara a re solverse, si la actitud de indiferencia es más o menos radical que la de rechazo, ya que había argumentos para ambas interpretaciones. Del rechazo se pasa a la indiferencia cuando el rechazo se constituye en el SER, se hace ontológico (el anticlericalismo precede a la actitud de indiferencia hacia lo religioso). La indiferencia es un paso para llegar al rechazo, --- cuando a los indiferentes, a los que pasan, se les trata de imponer una conducta activa.

En todo caso, a la vista de las entrevistas a profesores, de los resultados de la encuesta/test a alumnos, de lo que quienes la pasaron (miembros del equipo investigador) habían ido percibiendo en su encuentro con los encuestados, de la consideración de que el espacio/centro donde se habían realizado predisponía a los alumnos a actitudes de aceptación más que de indiferencia o rechazo, elemento que a nuestro entender afecta también a toda metodología que como la nuestra resulta próxima a la de una encuesta; por todo ello, nos inclinamos por la consideración de que la indiferencia estaba más próxima al rechazo que a la aceptación y, aunque distinguiendo ambos criterios, los consideramos ligados en el análisis de los resultados.

#### 2.4.2. Las variables independientes y su relación con las actitudes de los alumnos respecto de la enseñanza.

Tras el análisis de cada una de las variables independientes: por zona (desarrollada, medio desarrollada, subdesarrollada), estrato (alto, medio bajo), titularidad del centro (público, religioso, laico), curso (1º o inferior, 2º y 3º o superior), tipo de enseñanza (BUP, FP), edad ( menos de 15, 16 y 17, 18 y 19, 20 y más), -- sexo (varones, hembras), en el cuadro número 25 se recogen los datos aportados por estas variables pero en su relación la la ENSEÑANZA, añadiendo además la variable de normalidad/atraso por sí fuera significativa en relación con el resto.

El análisis de los cuadros correspondientes sitúan sobre la media general de indiferencia, de rechazo, de indiferencia más rechazo con respecto a la enseñanza, a los siguientes grupos homogeneizados por las variables:

Inseñanza Variables	ACEPTACION			INDIFERENCIA			RECHAZO			NO CONTESTA			TOTAL			
	C. Abs.	% ↓	% →	C. Abs.	% ↓	% →	C. Abs.	% ↓	% →	C. Abs.	% ↓	% →	C. Abs.	% ↓	% →	
Zona	D	407	33.5	52.5	86	35.4	11.1	272	34.0	35.1	10	27.8	1.3	775	33.8	100
	M	384	31.6	48.5	84	34.6	10.6	304	38.3	38.4	20	58.3	2.5	792	34.6	100
	S	423	34.8	58.3	73	30.0	10.1	223	27.9	30.8	6	13.9	0.8	725	31.6	100
Estrato	A	335	27.6	51.1	76	31.3	11.6	233	29.2	35.6	11	33.3	1.7	655	28.6	100
	M	571	47.0	54.5	101	41.6	9.6	357	44.7	34.1	18	50.0	1.7	1.047	45.7	100
	B	308	25.4	52.3	66	27.2	11.2	209	26.2	35.5	7	16.7	1.2	590	25.7	100
Titularidad	P	611	50.3	51.7	133	54.7	11.3	426	53.3	36.0	12	36.1	1.0	1.182	51.6	100
	RI	503	41.4	55.1	98	40.3	10.7	291	36.4	31.9	21	55.6	2.3	913	39.8	100
	L	100	8.2	50.8	12	4.9	5.1	82	10.3	41.5	3	8.3	1.5	197	8.6	100
Curso	1º	648	53.4	54.3	158	65.0	13.2	370	46.3	31.0	18	47.2	1.5	1.194	52.1	100
	2º	556	46.6	51.6	85	35.0	7.7	428	53.6	39.0	18	52.8	1.6	1.097	47.9	100
Tipo	B	824	67.9	50.6	165	67.9	10.1	610	76.3	37.5	28	77.8	1.7	1.527	71.0	100
	FP	390	32.1	58.6	78	32.1	11.7	189	23.7	28.4	8	22.2	1.2	665	29.0	100
Edad	-15	570	47.0	55.6	130	53.5	12.7	308	38.5	30.0	17	44.4	1.7	1.025	44.7	100
	16	558	46.0	50.6	93	38.3	8.4	435	54.4	39.4	17	44.4	1.5	1.403	48.1	100
	18	77	6.3	52.4	17	7.0	11.6	51	6.4	34.7	2	8.3	1.4	147	6.4	100
	20+	9	0.7	52.9	3	1.2	17.6	5	0.6	29.4	0	2.8	0.0	17	0.7	100
Sexo	V	692	57.0	47.6	173	71.2	11.9	558	69.8	38.4	30	83.3	2.1	1.453	63.4	100
	H	522	43.0	62.2	70	28.8	8.3	241	30.2	28.7	6	16.7	0.7	839	36.6	100
Normalizados Atrasados	N	1.034	85.2	53.6	191	78.6	9.9	672	84.2	34.8	32	88.9	1.7	1.929	84.2	100
	A	180	14.8	49.7	52	21.4	14.4	126	15.8	34.8	4	11.1	1.1	362	15.8	100
T O T A L		1.214	100	53.0	243	100	10.6	799	100	34.9	36	100	1.6	2.292	100	100

Cuadro n° 25.- Variables independientes / actitudes respecto a la Enseñanza.

- D - Desarrollada
- M - Desarrollo medio
- S - Subdesarrollada
- A - Alto
- M - Medio
- B - Bajo
- P - Público
- RI - Religioso
- L - Laico

Grupo/variable	% indifer.	% rechazo	% indif. + rechazo
Desarrollada	11,1	35,1	46,2
Medio-Desarro.		38,3	49,0
Alto	11,6	35,6	47,2
Bajo	11,2	35,5	46,7
Público	11,3	36,0	47,3
Laico		41,6	47,7
C.inferior	13,2		
C.superior		39,0	46,7
BUP		37,5	47,6
FP	11,7		
15 años y menos	12,7		
16 y 17 años		39,4	47,8
18 y 19 años	11,6		46,3
20 años y más	17,6		47,0
Varones	11,9	38,4	50,3
Atrasados	14,4		49,2
GENERAL	10,6	34,9	45,5

Un interés añadido al que aportan estos resultados que indican la incidencia de las variables en el rechazo de los escolares - al sistema de enseñanza, lo constituye el resultado de las diferencias entre el indicador de indiferencia y el de rechazo para algunas de ellas: así podemos constatar cómo en el curso inferior (corresponde a 1° de BUP y de FP-1°) la indiferencia se sitúa casi 3 puntos por encima de la media, en tanto que el rechazo se encuentra por debajo de la media, mientras que en el curso superior (3° BUP y 1° FP-2°) la indiferencia se encuentra por debajo de la media y el rechazo 4 puntos por arriba, lo que parece indicar un cambio de actitudes entre el comienzo de la escolaridad media y dos años más tarde, cambio que va desde la indiferencia hasta el rechazo, situando aquella como paso previo de ésta y no como resultado posterior y más radical tal como desde algún punto de vista podría suponerse, (véase lo que más arriba habíamos señalado).

En el mismo sentido se sitúan los resultados por la variable edad, aunque señalando que si bien entre los 15 y menos y -- los 16/17 el juego entre indiferencia y rechazo es el mismo que en la variable cursos, la situación se invierte en las edades -- 18, 19, 20 y más años, ya que en estas edades no sólo el rechazo vuelve a estar por debajo de la media sino que además la indiferencia sube hasta situarse 7 puntos por encima de la media, lo que, quizás, apunte a que si bien es cierto que la indiferencia como actitud precede a la más decidida de rechazo, puede aparecer otra actitud de indiferencia resultado del rechazo y como posición de máxima radicalidad en algunos casos.

Por último, y en general, cabe señalar que con alguna excepción (la variable sexo) las diferencias indicadores de la incidencia de las variables no es demasiado acusada, lo que permite plantearse como hipótesis que existe un elemento común que homogeneiza las respuestas y que este elemento domina, al menos -- hasta un cierto punto, las actitudes por encima de las diferencias sociales que se apuntan en las variables que de esta forma ven disminuida su capacidad diferenciadora de actitudes.

La situación común de los encuestados de ser escolares no parece suficiente como explicación de este hecho, ya que todo el sistema de enseñanza y especialmente la etapa media, se encuentra fuertemente distorsionada por elementos estratificados en -- los que las variables que hemos utilizado imponen su eficaz inci

dencia, por lo que probablemente hay que buscar el elemento común y homogeneizador en otro lugar, quizá fuera del sistema educativo, que homogeneizando a la totalidad de los alumnos como y en cuanto estudiantes, lo hace desde la exterioridad del sistema educativo mismo.

Desde un contexto socio-económico general en el que se ha producido la ruptura de los proyectos familiares como consecuencia de la crisis económica y, sobre todo, por la presencia disparada del paro, ruptura que ha afectado a todos los grupos, es posible pensar que se ha producido el efecto de achatar los índices diferenciadores que de la aplicación de las variables podían esperarse. Ante la situación restrictiva del mercado de trabajo que afecta a las expectativas de la totalidad de la población estudiantil, la permanencia en el sistema educativo aparece como una de las soluciones posibles para unos jóvenes cuya energía no precisa el sistema productivo y que les lleva a identificarse no con el sobrante que son, sino con la situación de "estudiantes" que aplana en buena medida toda otra diferencia entre ellos, ya sea de estrato, zona, etc. (10).

La generación que les precede (la del 80) ha descubierto para ellos el mundo que se les ofrece si salen o cuando salgan del sistema educativo: la búsqueda de un primer empleo que nunca llega, la explotación que entraña la economía sumergida, la dificultad de permanecer en el hogar familiar cuando ya no se estudia y tampoco se trabaja, sin escuchar de continuo las recriminaciones de los padres. Ante semejantes perspectivas y con la tácita aceptación de las familias y aún del sistema educativo y de la sociedad ante el temor de lo que puede ocurrir si estos jóvenes no encuentran otro lugar de estancia que la calle, se parapetan en el elemento homoge-

---

(10) A este respecto resulta interesante el estudio "Incidencias de los cambios en las relaciones sociales y las formas de vida de la población madrileña en la planificación urbanística y la ordenación del territorio". Comunidad de Madrid, Consejería de Ordenación del Territorio.

nizador que los conforma como estudiantes, no tanto porque lo sean, -estudian-, sino porque mejor o peor permanecen dentro del sistema a la espera de que la situación, el espacio y los espacios exteriores a él, y en concreto el de la producción, les haga un sitio.

#### 2.4.3. Cruces de variables independientes.

De los 21 cruces posibles de dos variables resultan los más significativos, una vez realizados todos, los de:

- . Estrato / titularidad del centro.
- . Curso / titularidad del centro.
- . Curso / tipo de enseñanza.
- . Titularidad / sexo.
- . Tipo de enseñanza / sexo.

Así como el de BUP / estrato / edad para el cruce de 3 variables.

En los 5 cruces primeros y en relación a la suma de actitudes de indiferencia y rechazo al sistema educativo, aparecen con 10 puntos o más por encima de la media:

- . Los centros de titularidad laica y estrato bajo ... 67,2%
  - . Los centros de titularidad laica y sexo varones ... 57,4%
- siendo la media general de rechazo + indiferencia de .... 45,5%

Además de estos dos, superan el 50,-%, es decir, la mayoría de los alumnos muestran actitudes de indiferencia o rechazo:

- . Los centros de titularidad pública y estrato bajo . 51,-%
- . Los centros de tit. religiosa y estrato alto ..... 51,3%

Los centros de titularidad pública y sexo varones .....	52,8
Los alumnos BUP de sexo varones .....	54,0

Contrastan estos seis resultados donde las actitudes de indiferencia y rechazo de los alumnos agrupados por el cruce de dos variables son mayoritarias, con el hecho ya señalado de que cuando las variables son consideradas individualmente sólo la variable sexo varón alcanza esta mayoría y sólo por 3 décimas de punto.

Si consideramos en primer término la titularidad laica como elemento conformador de un alto índice de rechazo + indiferencia, ya que de las tres titularidades consideradas la laica es la que ofrece un indicador mayor (47,7 la laica, 47,3 la pública y 42,2% la religiosa), comprobamos que es en su cruce con el estrato bajo, por una parte, y con el sexo varón, por otra, aunque en mucha menor medida, donde arroja porcentajes de rechazo + indiferencia más altos, lo cual contrasta vivamente con el comportamiento de la variable de titularidad religiosa que, situada en general por debajo de la media, (42,2), cuando se la cruza con la variable estrato bajo desciende más de 10 puntos (31,4), en tanto que si el cruce se hace con el estrato alto arroja un indicador de 51,3, casi 10 puntos por arriba de la media de esta titularidad. La titularidad pública arroja unos resultados más uniformes y menos condicionados al estrato:

Pública/alto ..... 46,0

Pública/medio ..... 45,7

Pública/bajo ..... 51,0

aunque también sensible, como la laica, al estrato bajo.

Aunque resulta demasiado comprometido por estos - datos obtener conclusiones se puede, sin embargo, apuntar como hipótesis, que los alumnos de origen familiar alto son mucho me nos sensibles a la ideología "conservadora" de los idearios religiosos de los centros, o alternativamente, que esta ideología tiene contenidos muy diversos según su clientela: fuertemente - apaciguadora y "dura" en los centros con clientela "popular" -- (función alienante de la religión para la clase obrera en terminología conceptual marxista) y, por el contrario, liberadora y crítica (progresista) cuando se aplica a una clientela acomodada. Cuestión todavía más sorprendente cuando se constata en la composición de la muestra que la división por sexos en los centros de titularidad religiosa de esta muestra, los varones representan el 76,6%, 13 puntos por arriba que la media general, - y que son precisamente los varones y la variable sexual la que por sí sola representa los índices de contestación más elevados.

Siempre en el plano de las hipótesis, se podría quizás -- pensar que los centros laicos cuando "buscan" una clientela popular, tratan de ajustar sus contenidos ideológicos a las acti-

tudes críticas (conciencia de clase) que se supone deben ser las de su clientela, invirtiendo el contenido ideológico de su oferta cuando buscan clientela de los estratos altos, lo que da como resultado que los centros laicos/de estrato alto den en sus alumnos un índice de contestación del 34,4, 11 puntos por debajo de la media y 13 por debajo que los de titularidad religiosa del mismo estrato.

Los centros públicos aparecen sobre este juego de las hipótesis como "neutros" y más capaces de "respeto" a las ideologías estratificadas de sus alumnos.

Si consideramos como punto de partida del análisis de la variable tipo de enseñanza, en general se comprueba que el BUP, con el 48,6% de sus alumnos con actitudes de indiferencia + rechazo, se sitúa 8,1/2 por encima de FP (40,1%), diferencia que se hace todavía más significativa y acentuada con el cruce de esta variable con el sexo varón : BUP/varones 54,0; FP/varones - el 43,4%, en tanto que en las mujeres la diferencia se mantiene, aún en ambos casos, muy por debajo de la media general.

El sexo considerado en su relación con la titularidad de los centros, y siempre supuesto un mayor índice de radicalidad en los varones, constata un considerable amansamiento de los varones en aquellos de titularidad religiosa, y un fuerte aumento en los de titularidad laica, en tanto que los centros públicos se mantienen más próximos a la media, confirmándose su "neutrali

dad". Esta neutralidad parece sin embargo romperse cuando el sexo es el femenino, ya que en los centros públicos el indicador de la indiferencia + el rechazo se sitúa en el 41,1, en -- tanto que en lo religioso se sitúa en el 28,9 y en el laico en el 29,4. La hipótesis que se desprende de este conjunto de datos es que en los centros públicos aparece muy probablemente -- una actitud "activa" contra la discriminación o, quizás, cierta "ideología feminista" que impacta a su clientela femenina, cosa que no parece que ocurre en los centros privados sean religiosos o laicos.

Con el fin de examinar matizándolos los cambios de actitudes respecto a la enseñanza por la incidencia de la edad, se cruzaron las variables de estrato y BUP con esa variable de -- edad, dejando únicamente fuera la edad de 20 y más ya que su -- escaso número en la muestra y en BUP nos parecía muy escasamente significativa.

En general la variable edad, y sobre el indicador de indiferencia más rechazo, se comporta de la siguiente manera:

15 años y menos ....	42,7%
16 y 17 años .....	47,8%
18 y 19 años .....	46,3%

siendo la media, como recordamos, del 45,5% de indiferencia + rechazo.

En el proceso de enseñanza, y según estos indicadores, -- aumentan en general las actitudes de rechazo o indiferencia, -- aunque es la edad media (16 y 17 años) la que arroja una mayor contestación, contestación que disminuye levemente a los 18 y - 19 años. La composición interna de estos indicadores de la indi- ferencia y del rechazo, ya lo dijimos, es que marca un pasaje - de la indiferencia (mayor en los más jóvenes) al rechazo, y una leve tendencia del rechazo (mayor en los de edad media) a la in- diferencia que vuelve a aumentar en las edades superiores. El - atraso afecta en el mismo sentido de aumentar la indiferencia - en tanto que el rechazo permanece idéntico.

En el cuadro 25 aparecen los resultados del triple cruce de variables, mereciendo destacarse de estos resultados lo si- guiente:

En las edades más jóvenes (15 y menos), es decir, en aque- llos que inician la enseñanza media de BUP, los puntos de parti- da son muy distintos según el estrato:

Estrato	Rechazo		Rechazo + indiferencia		Indiferencia
Bajo ....	40,3	.....	54,8	.....	14,3
Medio ...	28,2	.....	40,3	.....	12,1
Alto ....	33,2	.....	45,6	.....	12,4

En tanto que las actitudes de indiferencia se mantienen no muy distanciadas en los tres grupos de la misma edad según su estra- to, es en la actitud de rechazo donde las diferencias saltan --

Enseñanza Variables	ACEPTACION			INDIFERENCIA			RECHAZO			INDIF. + RECHAZO			TOTAL						
	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% ↓	% →				
BUP-B-15 y -	54	6.6	49.5	18	10.9	69.2	14.3	50	8.2	45.9	40.3	68	8.8	50.4	54.8	124	7.6	50.2	100
BUP-B-16 y 17	49	5.9	45.0	7	4.2	26.9	6.4	53	8.7	48.6	48.2	60	7.7	44.4	54.6	110	6.8	44.5	100
BUP-B-18 y 19	6	0.7	5.5	1	0.6	3.9	7.7	6	1.0	5.5	46.2	7	0.9	5.2	53.9	13	0.8	5.3	100
Total B - B	109	13.2	100	26	15.7	100	10.5	109	17.9	100	44.1	135	17.4	100	54.7	247	15.2	100	100
BUP-M-15 y -	186	22.6	48.9	39	23.6	61.9	12.1	91	14.9	34.1	28.2	130	16.8	39.4	40.3	323	19.9	44.6	100
BUP-M-16 y 17	174	21.1	45.8	22	13.4	34.9	6.1	160	26.2	59.9	44.1	182	23.5	55.2	50.2	363	22.3	50.1	100
BUP-M-18-19	20	2.4	5.3	2	1.2	3.2	5.3	16	2.6	6.0	42.1	18	2.3	5.4	47.4	38	2.3	5.3	100
Total BUP-M	380	46.1	100	63	38.2	100	8.7	267	43.7	100	36.9	330	42.6	100	45.6	724	44.5	100	100
BUP-A-15 y -	180	21.8	53.7	42	25.5	55.3	12.4	113	18.5	48.5	33.2	155	20.0	50.2	45.6	340	20.9	51.9	100
BUP-A-16 y 17	143	17.4	42.7	30	18.2	39.5	10.4	110	18.0	47.2	38.1	140	18.1	45.3	48.5	289	17.8	44.1	100
BUP-A-18-19	12	1.5	3.6	4	2.4	5.2	15.4	10	1.7	4.3	38.5	14	1.8	4.5	53.9	26	1.6	4.0	100
Total BUP-A	335	40.7	100	76	46.1	100	11.6	233	38.2	100	35.6	309	39.9	100	47.2	655	40.3	100	100
Total BUP	824	100	67.9	165	100	67.9	10.1	610	100	76.3	37.5	775	100	74.4	47.6	1627	100	71.0	100
T. GENERAL	1214		100	53.0	243	100	10.6	799		100	34.9	1042		100	45.5	2292		100	100

B - Bajo  
M - Medio  
A - Alto

Cuadro n° 25.- Variables Tipo de Enseñanza, Estrato, Edad/Actitudes respecto a la Enseñanza.

para señalar como más contestatarios respecto a la enseñanza a los del estrato bajo y en un punto medio a los de estrato alto. Este punto de arranque diferenciado y que en las edades posteriores disminuye:

<u>18-19</u>	<u>Estrato</u>	<u>rechazo</u>	<u>rechazo + indif.</u>	<u>indiferencia</u>
"	Bajo ....	46,2 .....	53,9 .....	7,7
"	Medio ...	42,1 .....	47,4 .....	5,3
"	Alto ....	38,5 .....	53,9 .....	15,4

hasta el punto de cambiar el orden de cada grupo, nos plantea - problemas cuyas soluciones, nos tememos, no se pueden elevar a conclusiones, sino tan sólo al campo de las hipótesis.

Puede pensarse que el mayor rechazo a la enseñanza que -- descubre la encuesta en los colectivos situados en el estrato - bajo en el momento en que inicia el BUP, situado 4.4 puntos por encima de la media, quizás es debido a que en este estrato la - presión de los padres para que los hijos sigan estudiando es -- más fuerte que en los demás estratos en los que la continuación de los estudios de BUP, de cara a entrar en la universidad, se - encuentra más interiorizado y voluntariamente asumido. Parece - más probable que además concurren otros factores, tales como un rechazo a los contenidos de la enseñanza de BUP, mucho más abstractos y sofisticados en su elaboración y forma, por cuanto - que son "extraños" a una cultura familiar de origen, en tanto que en los otros estratos esta resistencia añadida no se produ-

ce; así como también a que en los estratos medio y alto la oferta educativa que se acepta y ya desde el principio de EGB es una oferta compleja en la que ya aparece estructurado el BUP y aún - la enseñanza superior, en tanto que en el estrato bajo, la oferta que se asume es sólo EGB, y el hecho de que se le añada, al - terminar ésta, el BUP en lugar de la FP. provoque una primera --- reacción de rechazo. También podría pensarse que existe una conciencia de clase y una resistencia al desclasamiento que puede - resentirse unido a la vía educativa BUP/ES, aunque la verdad y - siempre en el nivel de las hipótesis, ésta explicación no parece muy convincente dentro del discurso mismo al que pertenece en el que la enseñanza se significa como una conquista de la clase.

Las modificaciones que se descubren en el proceso curricular en las actitudes respecto a la enseñanza de los diferentes - grupos de alumnos de BUP homogeneizados por el estrato y sus diferencias, nos descubren que en el estrato Bajo el cambio va en el sentido de aumentar en 5.9 puntos el rechazo, disminuir la indiferencia que cae 6.6 puntos, con lo que en definitiva disminuye en su conjunto la actitud contestataria (indiferencia + rechazo) que pasa de ser del 54,8 a ser del 53,9, con una disminución de 9 décimas. Por una parte el efecto es de integración, tal como aparece en los porcentajes de aceptación del sistema de enseñanza, que gana 2,7 puntos, aunque interiormente la contestación parece radicalizarse por la modificación interna en los dos elementos que la componen (indiferencia y rechazo).

En el estrato medio la aceptación al sistema de enseñanza cae 5 puntos, el rechazo aumenta 13,9 puntos y la indiferencia - cae 6,8, por lo que la contestación en conjunto aumenta 6.1 puntos.

En el estrato alto la aceptación disminuye todavía más -- que en el medio (6,7 puntos) aunque el rechazo aumente mucho menos que en ese grupo (5.3 puntos), pero a diferencia que en los dos anteriores la indiferencia no sólo no disminuye sino que -- aumenta en 3 puntos, aumento que se sitúa íntegramente entre el grupo de edad de 16/17 años y 17/18, lo que podría indicarnos -- que se trata de una actitud de llegada desde el rechazo y no de pasaje al mismo. El rechazo y la indiferencia unidos en este grupo aumenta 8,3 puntos, 2,2 puntos más que en el grupo medio.

Estas diferencias que aparecen entre los tres grupos y --- siempre en el marco de las hipótesis, parecen indicar que el sistema de enseñanza en los estratos bajos produce unos efectos de integración, o estos efectos superan a los de rechazo, en tanto que en los otros dos estratos predominan los efectos de aumentar la contestación al sistema, en mayor medida en el estrato alto - que en el medio.

-----

#### 2.4.4. Los resultados de la encuesta y las hipótesis.

En el cuadro 26 se cruzan las siete variables independientes con las respuestas (en cifras relativas) de indiferencia + rechazo a las ocho categorías que corresponden a las hipótesis primera y tercera, y las respuestas de aceptación a las cuatro categorías correspondientes a la segunda hipótesis. Como puntos de comparación se añaden las respuestas de rechazo e indiferencia a la Enseñanza, así como los totales y las medias de las tres hipótesis.

El cuadro confirma en líneas generales y en relación a las actitudes de los alumnos con respecto a cada una de las categorías, la incidencia de las variables, incidencia ya examinada al analizarlas en relación a la enseñanza. En este caso, destaca, para las categorías de la primera y tercera hipótesis, el estrato bajo y FP en -- cuanto a las categorías de las tres hipótesis, ya que en ambos casos se rompe el orden de su actitud con respecto a la enseñanza.

En el cuadro 27 se puede comprobar cómo el grupo de los que aceptan la enseñanza sitúan sus respuestas de rechazo más indiferencia a las categorías de la primera hipótesis muy por debajo de aquellos que rechazan o se muestran indiferentes respecto a la enseñanza.

La diferencia, en general, es de 15,2 puntos y resulta ser la más acusada en relación a las diferencias que se observan en las otras dos hipótesis. Diferencia indicadora de que es esta primera hipótesis la que funciona en mayor grado.

En ella, por otra parte, las actitudes de rechazo a la enseñanza se comportan con mayor agresividad respecto a las categorías, sobre todo porque sus diferencias aparecen en relación

Categoría	Verdad			Orden Ley Autor.			Media			Part. Prof. Exito Comp. Media			Prog. Ciencia Iluma. S. XXI Media			Ers.	Total								
	9.0	8.3	5.4	38.6	36.6	31.9	78.7	78.5	74.9	47.2	45.5	37.7	73.2	72.9	62.3			28.8	59.4	25.4	33.9	42.2	56.8	39.6	46.2
M. Des.	8.3	36.6	58.1	78.5	74.9	37.7	74.2	70.1	63.9	58.8	23.8	59.4	23.8	32.8	45.0	54.8	39.1	49.0	797	34.6	797	34.6	49.0	797	34.6
Subdes.	5.4	31.9	52.6	74.9	37.7	74.2	77.9	77.9	60.0	60.3	29.2	60.3	21.3	36.0	37.8	56.7	37.9	40.9	725	31.6	725	31.6	40.9	725	31.6
Alto	5.3	35.0	50.4	76.3	75.7	42.0	75.7	70.2	64.3	59.8	29.2	59.8	22.5	24.6	40.6	52.4	35.0	47.2	655	28.6	655	28.6	47.2	655	28.6
Medio	6.7	32.6	56.3	75.7	75.8	42.8	75.8	75.0	62.9	61.0	30.1	61.0	21.1	34.3	38.7	56.0	37.6	43.7	1047	45.7	1047	45.7	43.7	1047	45.7
Bajo	11.8	41.2	68.8	81.9	68.1	50.9	68.1	74.6	58.3	56.4	24.6	56.4	29.0	44.6	48.3	60.2	45.5	46.6	590	25.7	590	25.7	46.6	590	25.7
Público	8.3	37.7	62.9	62.2	72.8	47.8	72.8	71.3	60.3	56.9	23.2	56.9	26.1	34.8	44.7	58.6	41.1	47.3	1182	51.6	1182	51.6	47.3	1182	51.6
Religio.	7.1	33.2	50.4	72.0	74.9	40.7	74.9	76.8	64.6	62.7	34.3	62.7	19.6	33.3	37.8	52.1	27.6	42.6	913	39.8	913	39.8	42.6	913	39.8
Laico	6.1	36.6	62.0	74.7	75.1	44.8	75.1	71.6	61.4	60.2	32.5	60.2	26.4	34.5	42.1	59.4	40.6	47.7	197	8.6	197	8.6	47.7	197	8.6
1º	8.4	38.4	56.7	77.1	73.1	45.2	73.1	74.7	62.6	59.5	27.6	59.5	24.3	37.6	38.9	54.6	38.9	44.2	1194	52.1	1194	52.1	44.2	1194	52.1
2º	6.9	33.0	58.9	77.9	74.6	44.2	74.6	72.2	61.6	59.4	29.3	59.4	22.7	30.5	44.8	57.6	38.9	46.7	1097	47.9	1097	47.9	46.7	1097	47.9
EUP	6.7	36.2	54.1	76.2	74.0	43.3	74.0	70.2	63.2	59.0	28.6	59.0	22.9	30.2	40.8	54.6	37.1	47.6	1627	71.0	1627	71.0	47.6	1627	71.0
F. P.	9.9	34.8	66.9	80.8	73.4	48.1	73.4	81.7	59.5	60.6	27.8	60.6	25.0	44.3	44.1	59.6	43.2	40.1	655	29.0	655	29.0	40.1	655	29.0
15-menos	8.2	37.2	54.3	76.2	74.4	44.0	74.4	74.1	63.0	60.1	28.9	60.1	23.1	35.0	37.0	54.1	37.3	42.7	1025	44.7	1025	44.7	42.7	1025	44.7
16-17	7.2	34.8	60.5	77.8	72.6	45.1	72.6	73.3	62.7	59.1	27.9	59.1	24.3	33.6	45.5	56.8	40.1	47.8	1103	48.1	1103	48.1	47.8	1103	48.1
18-19	8.2	34.0	61.9	63.7	76.2	46.9	76.2	69.4	53.7	57.7	34.3	57.7	21.8	35.4	47.6	63.2	43.0	46.3	147	6.4	147	6.4	46.3	147	6.4
20 y más	-	29.4	58.8	62.3	94.1	42.6	94.1	88.2	41.2	57.4	5.9	57.4	11.8	17.7	29.4	64.7	30.9	47.0	17	0.7	17	0.7	47.0	17	0.7
Varón	10.2	38.2	56.8	76.0	69.4	45.3	69.4	71.0	63.7	58.9	31.3	58.9	24.1	34.0	45.5	54.2	39.5	50.3	1453	63.4	1453	63.4	50.3	1453	63.4
Mujer	3.2	31.5	59.7	80.1	81.4	43.7	81.4	77.8	59.5	60.5	23.4	60.5	22.5	34.6	35.2	59.3	37.9	37.0	839	36.6	839	36.6	37.0	839	36.6
TOTAL	7.6	34.8	57.8	77.5	73.8	44.7	73.8	73.5	62.1	59.5	28.4	59.5	23.5	34.2	41.8	56.1	38.9	45.5	2292	100	2292	100	45.5	2292	100

Cuadro nº 26.- Variables independientes/contestación de rechazo + indiferencia a las categorías de las 1ª, y 3ª hipótesis y aceptación a las de la 2ª hipótesis; así como rechazo + indiferencia a la enseñanza. Cifras relativas.

Actitud hacia las categorías por hipótesis / actitud hacia la Enseñanza	1ª. HIPOTESIS Indiferencia + Rechazo				2ª. HIPOTESIS Aceptación				3ª. HIPOTESIS Indiferencia + Rechazo				Enseñanza				
	La Verdad	El Orden	La Ley	Autori- dad	Total	Partici- pación	Profe- sión	Éxito	Compe- tividad	Total	Progreso	Ciencia	Humani- dad	Siglo XXI	Total	abs.	%
aceptación	3.5	25.8	48.8	73.2	37.8	81.9	82.9	63.9	31.5	65.0	16.6	26.4	33.4	55.0	32.9	1.214	53.0
indiferencia	11.9	50.6	69.2	79.1	52.7	61.3	64.6	60.5	21.4	52.0	34.2	46.9	46.9	56.8	46.2	243	10.6
rechazo	12.5	47.0	68.7	84.1	53.1	65.3	62.6	60.2	25.7	53.4	30.5	43.1	53.3	58.0	46.2	799	34.9
indif.+ rechazo	12.4	47.9	68.8	83.0	53.0	64.4	63.1	60.3	24.7	53.1	31.4	43.9	51.9	57.8	46.2	1.042	45.5
GENERAL	7.6	35.8	57.8	77.5	44.7	73.8	73.5	62.1	28.4	59.5	23.5	34.2	41.8	56.1	38.9	2.292	100

Cuadro n.º 27.- Elaborado sobre los cuatro anteriores. Cifras relativas.

a la verdad y a la autoridad las dos categorías clave de ésta hipótesis.

El hecho de que la aceptación a las categorías de la segunda hipótesis se sitúen en general 12 puntos por debajo en los grupos que son indiferentes o rechazan el sistema de enseñanza en relación a aquellos otros que la aceptan, muestran que esta segunda hipótesis no es capaz de explicar por sí sola la motivación del rechazo y aún su probable menor incidencia que la motivación que descubre la primera hipótesis. El éxito es la categoría de esta hipótesis donde las diferencias son menos acusadas y los grados de aceptación sólo se separan en 3,6 puntos, en tanto que la profesión acusa las mayores diferencias: 19,8 puntos, estas diferencias parece que señalan a que en los escolares de medias aparece una importante y significativa separación entre la profesión y el éxito, colocando el éxito fuera del condicionante de la profesión y aún de la participación (17,5 puntos de diferencia), lo que nos induce a la sospecha de ~~que para muchos el éxito que aceptan y que reclaman no es un~~ éxito social sino de índole más personal y situado fuera de los mecanismos de integración social en los que la enseñanza se sitúa.

Por último, y según los indicadores o información que nos proporciona esta serie de cuadros, aparece que la tercera hipótesis es la de menor presencia para explicar las motivaciones del rechazo y de la indiferencia de los alumnos en relación a

la enseñanza. Aunque la diferencia general es de 19,9 puntos, diferencia que, sin embargo, se reduce en el lugar del registro del paradigma (el Siglo XII) a tan solo 2,8 puntos.

El cuadro 28 permite un nuevo acercamiento a las hipótesis y su funcionamiento.

En primer lugar, se hace evidente que el lugar que se asigna a cada categoría en el paradigma teórico de cada hipótesis es el correcto, ya que el rechazo más indiferencia crece siguiendo el orden de este paradigma (autorreferencia, orden social simbólico, signo y registro). En la primera hipótesis pasa de representar el 7,6 % de las encuestas para la Verdad/autorreferencia del Ser Social, hasta alcanzar el 77,5 para la Autoridad/registro. Mostrando cómo el rechazo a la integración en el Ser Social se sitúa claramente ante su registro, en tanto que la interiorización del valor más abstracto se realiza sin casi resistencia.

La ruptura se realiza entre la Ley y la Autoridad encargada de aplicarla, y su legitimación o representación de la verdad y en menor medida de un orden social.

En la segunda hipótesis las diferencias son mucho menos acusadas (del 24,4 % a la autorreferencia, al 69,9 % al registro), diferencia que todavía disminuye más en la tercera hipótesis, en la que sólo se encuentran separados por 32,6 puntos frente a casi 70 puntos en la primera.

Es interesante constatar cómo de los 175 alumnos que muestran su indiferencia o rechazo a la Verdad, el 73,7 % rechazan o son indiferentes a la enseñanza, proporciones que van disminuyendo a medida que los valores rechazados descienden en el or-

Respuestas Categorías	ACEPTACION				INDIFERENCIA				RECHAZO				INDIF. + RECHAZO				TOTAL				
	↓		→		↓		→		↓		→		↓		→		↓		→		
	C. Abs	%	C. Abs	%	C. Abs	%	C. Abs	%	C. Abs	%	C. Abs	%	C. Abs	%	C. Abs	%	C. Abs	%	C. Abs	%	
1a Hipótesis	42	3.5	24.0	11.9	16.6	100	12.5	57.1	129	12.4	73.7	175	7.6	100							
El Orden	313	25.8	38.1	123	50.6	376	15.0	47.1	499	47.9	60.8	821	35.8	100							
La Ley	592	48.8	44.7	168	69.1	549	12.7	68.7	717	68.8	54.1	1325	57.8	100							
La Autoridad	889	73.2	50.1	192	79.0	672	10.8	84.1	864	81.3	48.6	1776	77.5	100							
Media	459	37.6	44.8	128	52.7	424	12.5	53.1	41.4	53.0	53.9	1024	44.7	100							
2a Hipótesis	204	16.8	36.5	91	37.4	259	16.3	32.4	46.3	33.6	62.6	559	24.4	100							
Participación	174	14.3	33.1	80	32.9	264	15.2	33.0	50.3	33.0	65.5	525	22.9	100							
Profesión	420	34.6	51.8	91	37.4	293	11.2	36.7	36.1	38.4	47.3	811	35.4	100							
Exito	809	66.6	50.5	190	78.2	583	11.9	73.0	36.4	77.3	48.3	1601	69.9	100							
Competitividad	402	33.1	46.0	113	46.5	350	12.9	43.8	40.0	46.3	44.4	874	38.1	100							
Media	201	16.6	37.3	83	34.2	244	15.4	30.5	45.3	32.7	31.4	539	23.5	100							
3a Hipótesis	321	26.4	40.9	114	46.9	344	14.5	43.1	43.9	45.8	44.0	784	34.2	100							
Progreso	406	33.4	42.4	114	46.9	426	11.9	53.3	44.5	54.0	56.4	957	41.8	100							
Ciencia	668	55.0	52.0	138	56.8	464	10.7	58.1	36.1	60.2	57.8	1285	56.1	100							
Humanidad	399	32.9	44.8	112	46.1	370	12.6	46.3	41.5	48.2	46.3	891	38.9	100							
Siglo XXI	420	34.6	45.2	118	48.6	381	12.7	47.7	41.0	49.9	47.9	930	40.6	100							
Media	1214	100	53.0	243	100	799	100	100	34.9	104.2	100	45.5	100								
MEDIA GENERAL																					
Inseñanza																					

Cuadro nº 28 .- Rechazo más Indiferencia de las doce categorías de las tres hipótesis y sus respuestas respecto a La Enseñanza.

Nivel Autorreferencia	ACEPTACION			INDIFERENCIA			RECHAZO			INDIF. + RECHAZO			TOTAL					
	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% →				
<b>Respuestas</b>																		
Orden	846	13.9	31.1	68.3	238	9.9	43.3	19.2	134	5.7	35.5	10.8	372	7.8	40.1	30.9	1238	100
Profesión	1003	16.5	36.9	81.0	129	5.4	23.4	10.4	80	3.4	21.2	6.5	209	4.4	22.6	16.0	1238	100
Ciencia	870	14.3	32.0	70.3	183	7.6	33.3	14.8	163	6.9	43.3	13.7	346	7.3	37.3	28.0	1238	100
Total	2719	44.7	100	73.2	550	22.9	100	14.8	377	16.0	100	10.2	927	19.5	100	25.0	3714	100
<b>Ley</b>																		
Humanidad	591	9.7	27.5	47.7	304	12.6	41.7	24.6	322	13.6	43.5	26.0	626	13.1	42.6	50.6	1238	100
Éxito	758	12.4	35.2	61.2	119	4.9	16.3	9.6	314	13.3	42.4	25.4	433	9.1	29.5	35.0	1238	100
Total	803	13.2	37.3	64.9	306	12.7	42.0	24.7	105	4.5	14.1	8.5	411	8.6	27.9	33.2	1238	100
<b>Competitividad</b>																		
Siglo XXI	397	6.5	32.6	32.1	375	15.6	33.3	30.3	449	19.0	36.1	36.3	824	17.3	34.7	66.6	1238	100
Autoridad	524	8.6	43.0	42.3	420	17.5	37.2	33.9	201	8.5	16.2	16.2	621	13.0	26.2	50.1	1238	100
Total	297	4.9	24.4	24.0	333	13.8	28.5	26.9	594	25.1	47.7	48.0	927	19.4	39.1	74.9	1238	100
<b>Total de Totales</b>																		
Enseñanza	1214	20.0	100	32.8	1128	46.9	100	30.4	1244	52.6	100	33.5	2372	49.7	100	63.9	3714	100
Enseñanza General	6089	100		54.6	2407	100	21.6	2362	100	21.2	4769	100				42.8	11147	100
<b>Enseñanza General</b>																		
	792	65.2	64.0	.90	37.0	7.3			341	42.7	27.5		431	41.4	34.8		1238	100
	1214	100	53.0	243	100	10.6			799	100	34.9		1042	100	45.5		2292	

Cuadro nº 29. - Aceptación categorías "autorreferentes". 1238 - 54% del total de encuestas.

Nivel: Orden Social Simbólico	ACEPTACION			INDIFERENCIA			RECHAZO			INDIF. + RECHAZO			TOTAL					
	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% →				
Respuestas																		
Verdad	765	17.2	36.7	96.1	14	1.0	7.1	1.8	9	0.7	12.9	1.1	23	0.9	8.6	2.9	796	100
Progreso	667	15.0	32.0	83.8	76	5.8	38.4	9.5	37	3.0	52.9	4.6	113	4.5	42.2	14.1	796	100
Participación	654	14.8	31.3	82.2	108	8.2	54.5	13.6	24	2.0	34.2	3.0	132	5.2	49.2	16.6	796	100
Total	2086	47.0	100	87.4	198	15.1	100	8.3	70	5.7	100	2.9	288	10.6	100	11.7	2388	100
Ley	468	10.6	31.2	58.8	156	11.9	36.6	19.6	158	12.9	39.4	18.8	314	12.4	38.0	39.4	796	100
Humanidad	509	11.5	33.9	63.9	71	5.4	16.7	8.9	186	15.1	46.4	23.4	257	10.1	31.1	32.3	796	100
Exito	525	11.8	34.9	66.0	199	15.2	46.7	25.0	57	4.7	14.2	7.2	256	10.1	30.9	32.2	796	100
Total	1502	33.9	100	62.9	426	32.5	100	17.8	401	32.7	100	16.8	827	32.6	100	34.6	2388	100
Competitividad	291	6.6	34.4	36.5	209	15.9	30.4	26.3	287	23.4	37.9	36.1	496	19.5	34.4	62.4	796	100
Siglo XXI	326	7.3	36.5	41.0	265	20.2	38.5	33.3	131	10.6	17.3	16.5	396	15.6	27.4	49.8	796	100
Autoridad	230	5.2	27.1	28.9	213	16.3	31.0	26.8	339	27.6	44.8	42.6	552	21.7	38.2	69.4	796	100
Total	847	19.1	100	35.5	687	52.4	100	28.8	757	61.6	100	31.7	1444	56.8	100	60.5	2388	100
Totales	4435	100		61.9	1311	100		18.3	1228	100		17.1	2539	100		35.4	7164	100
Enseñanza	561		46.2	70.5	50		20.6	6.3	174		21.8	21.9	224		21.5	28.2	796	34.7
General/Enseñanza	1214		100	53.0	243		100	10.6	799		100	34.9	1042		100	45.5	2292	100

Cuadro n° 30.- Aceptación categorías "Orden Social Simbólico". 796 - 34.7% del total de encuestas.

Nivel: S I G N O	ACEPTACION			INDIFERENCIA			RECHAZO			INDIF. + RECHAZO			T O T A L			
	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% ↓	% →	C. Abs	% →		
Respuestas Categorías																
Verdad 1°	364	15.4	36.3	96.6	4	0.7	4.7	1.1	1	0.2	4.3	0.3	5	0.5	4.6	1.4
Progreso 3	323	13.7	32.2	85.7	32	6.0	37.2	8.9	16	3.8	69.6	4.2	48	5.0	44.0	12.7
Participación 2	317	13.4	31.5	84.1	50	9.3	58.1	13.3	6	1.5	26.1	1.6	56	5.8	51.4	14.9
Total	1004	42.5	100	88.8	86	16.0	100	7.6	23	5.5	100	2.0	109	11.3	100	9.6
1 Orden 1°	302	12.8	32.9	80.1	43	8.0	36.1	11.4	26	6.2	33.8	6.9	69	7.2	35.7	18.3
2 Profesión	331	14.0	36.1	87.8	27	5.0	22.7	7.2	11	2.6	14.3	2.9	38	4.0	19.4	10.1
3 Ciencia	284	12.0	31.0	75.3	49	9.1	41.2	13.0	40	9.5	51.9	10.6	89	9.3	45.4	23.6
Total	917	38.8	100	81.1	119	22.1	100	10.5	77	18.3	100	6.8	196	20.5	100	17.3
2 Competitividad	143	6.1	32.4	37.9	97	18.0	29.1	25.7	130	31.0	40.6	34.5	227	23.7	34.8	60.2
3 Siglo XXI	153	6.4	34.6	40.6	151	28.1	45.4	40.1	46	11.0	14.4	12.2	197	20.6	30.2	52.3
1 Autoridad 1°	146	6.2	33.0	38.7	85	15.8	25.5	22.5	144	34.2	45.0	38.2	229	23.9	35.0	60.7
Total	442	18.7	100	39.1	333	51.9	100	29.4	320	76.2	100	28.3	653	68.2	100	57.7
Totales	2363	100		69.6	538	100		15.9	420	100		12.4	958	100		28.3
Enseñanza	282		23.2	74.8	26		10.7	6.9	64		8.0	17.0	90		8.5	23.9
General	1214		100	53.0	243		100	10.6	799		100	34.9	1042		100	45.5

Quadro nº 31 .- Aceptación categorías "Signo". 377 el 16.4% del total de encuestas.

Nivel: Registro	ACEPTACION			INDIFERENCIA			RECHAZO			INDIF.+ RECHAZO			TOTAL						
	C.Abs	% ↓	% →	C.Abs	% ↓	% →	C.Abs	% ↓	% →	C.Abs	% ↓	% →	C.Abs	% →					
Respuestas Categorías																			
Autorreferen.	Verdad	88	12.8	35.2	95.7	1	1.7	7.7	1.1	2	2.9	18.2	2.2	3	2.3	12.5	3.3	92	100
	Progreso	80	11.6	32.0	87.0	8	13.8	61.5	8.2	4	5.7	36.4	4.3	17	9.4	50.0	13.0	92	100
	Participación	82	11.9	32.8	89.1	4	6.9	30.8	4.3	5	7.1	45.4	5.4	9	7.0	37.5	9.7	92	100
O.Soc.Símbol.	Total	250	36.3	100	90.6	13	22.4	100	4.7	11	15.7	100	4.0	24	18.7	100	8.9	276	100
	Orden	77	11.2	32.9	83.7	7	12.1	36.8	7.6	7	10.0	36.8	7.6	14	10.9	36.8	15.2	92	100
	Profesión Ciencia	78	11.3	33.3	84.8	4	6.9	21.1	4.3	7	10.0	36.8	7.6	11	8.6	29.0	11.9	92	100
S. E.	Total	79	11.5	33.8	85.9	8	13.8	42.1	8.7	5	7.1	26.4	5.4	13	10.2	34.2	14.1	92	100
	Total	234	34.0	100	84.8	19	32.8	100	6.9	19	27.1	100	6.9	38	29.7	100	13.8	276	100
	Ley	67	9.7	32.7	72.8	14	24.2	53.8	15.2	9	12.9	22.5	9.8	23	18.0	34.8	25.0	92	100
E. E.	Exito	79	11.5	38.5	85.9	6	10.3	23.1	6.5	6	8.6	15.0	6.5	12	9.4	18.2	13.0	92	100
	Humanidad	59	8.5	28.8	64.1	6	10.3	23.1	6.5	25	35.7	62.5	27.2	31	24.2	47.0	33.7	92	100
	Total	205	29.7	100	74.3	26	44.8	100	9.4	40	57.2	100	14.5	66	51.6	100	23.9	276	100
Total de totales	689	100		83.2	58	100		7.0	70	100		8.5	128	100		15.5	828	100	
Enseñanza	62		5.0	67.4	7		2.9	7.6	22		2.8	23.9	29		2.8	31.5	92	4.0	
Enseñanza General	1214		100	53.0	243		100	10.6	799		100	34.9	1047		100	45.5	2292	100	

Cuadro n° 32 -- Aceptación categoría Registro. 92 el 4.0% del total de encuestas.

den del paradigma. Esta circunstancia se mantiene en las otras dos hipótesis aunque de manera mucho menos acusada, confirmando de esta forma que es la primera hipótesis la más importante motivación para el rechazo.

En los cuatro cuadros siguientes (29,30,31 y 32), se consignan en cifras absolutas y relativas las respuestas que en cada universo delimitado por la aceptación de las tres categorías situadas en el mismo lugar de los paradigmas de las hipótesis, se da al resto de las categorías incluida la enseñanza, apreciando la comparación de los cuatro cuadros la coherencia general de que las actitudes de indiferencia y rechazo disminuyen en razón directa a la posición de las categorías cuya aceptación ha servido para homogeneizar el universo: quienes aceptan las categorías situadas en la autorreferencia, ofrecen porcentajes más elevados de indiferencia + rechazo que aquellos que han aceptado las expresivas del orden social simbólico, y el nivel de contestaciones disminuye en los que aceptan el Signo, siendo aquellos que han aceptado las categorías del registro quienes muestran los índices de contestación (rechazo + indiferencia) más bajos:

Universo aceptación categ.	Rechazo + indif. media a las categorías de las				
	Autorref.	Orden.S.Sim.	Signo	Regist.	Enseñ.
Autorreferencia.	X	25,0	39,6	63,8	34,8
Orden S. Simb.	11,2	X	34,6	60,5	28,2
Signo.	9,6	17,3	X	57,7	23,9
Registro.	8,9	13,8	23,9	X	31,4

La única excepción que se señala es la que corresponde al

porcentaje de rechazo más indiferencia a la enseñanza en aquellos situados en la aceptación a las categorías del registro que es sensiblemente mayor que el que corresponde a los dos grupos precedentes, lo que señala la presencia de la segunda de las hipótesis o un rechazo a la enseñanza específico por no cumplir con eficacia sus funciones de registro en el orden social y la integración esperada y deseada por una parte de los alumnos.

Con el fin de obtener un indicador más preciso en relación con el funcionamiento de la primera hipótesis, matizando el grado de radicalidad del rechazo en relación con esta hipótesis, se consideran como universos sucesivos:

1. Todos aquellos alumnos que señalan una actitud de indiferencia o rechazo (rechazo en sentido amplio) a las cuatro categorías que nos sirven de indicadores del paradigma en que se constituye (La Verdad, El Orden, La Ley y La Autoridad).
2. Todos los que muestran una actitud de indiferencia o rechazo a las categorías de esta hipótesis situadas en los lugares del Orden Social Simbólico, Signo y Registro (El Orden, La Ley y La Autoridad).
3. Los que muestran la misma actitud en relación a las dos últimas categorías (La Ley y La Autoridad).
4. Solo a la Autoridad.

El resultado comparado de estos cuadros aparece en el cuadro 33

En relación a la segunda hipótesis y por su mismo contenido, en lugar de considerarse el rechazo + la indiferencia, se parte

de la aceptación de las categorías correspondientes cuprimdiéndose en cada uno de ellos progresivamente una categoría pero en sentido inverso: primero, la situada en el registro, después la del signo, etc. En el cuadro 34 se establecen los resultados.

Para la tercera hipótesis y en un funcionamiento similar a la primera hipótesis, los resultados aparecen en el cuadro 35.

De los 1.042 alumnos encuestados que indican en sus contestaciones indiferencia o rechazo al sistema de enseñanza (el 45,5 % del total encuestado):

864, el 82,9 % aparecen en el cuarto nivel de radicalidad de la primera hipótesis.

671, el 64,4 % aparecen en el cuarto nivel de radicalidad de la segunda hipótesis.

602, el 57,8 % aparecen en el cuarto nivel de radicalidad de la tercera hipótesis.

En el tercer nivel de radicalidad aparecen:

632, el 60,5 % en la primera hipótesis.

455, el 43,7 % en la segunda hipótesis.

324, el 31,1 % en la tercera hipótesis.

1ª. Hipótesis	I NIVEL DE RADICALIDAD 4 Categorías			II NIVEL DE RADICALIDAD 3 Categorías			III NIVEL DE RADICALIDAD 2 Categorías			IV NIVEL DE RADICALIDAD 1 Categoría			GENERAL ENSEÑANZA		
	C. Abs	↓ %	% →	C. Abs	↓ %	% →	C. Abs	↓ %	% →	C. Abs	↓ %	% →	C. Abs	↓ %	% →
ENSEÑANZA															
Aceptación	12	15.8	1.0	189	33.9	15.6	508	44.1	41.8	889	50.1	73.2	1214	53.0	100
Indiferencia	13	17.1	5.3	92	16.5	37.9	146	12.7	60.1	192	10.8	79.0	243	10.5	100
Rechazo	49	64.5	5.1	269	48.3	33.7	486	42.2	60.8	672	37.8	84.1	799	34.9	100
Rechazo + Ind.	62	81.6	5.0	361	64.8	34.6	632	54.9	60.6	864	58.6	82.9	1042	45.5	100
No contesta	2	2.6	5.5	7	1.3	19.4	13	1.1	36.1	23	1.3	63.9	36	1.6	100
Total	76	100	3.3	557	100	24.3	1153	100	50.3	1776	100	77.5	2292	100	100

Quadro nº 33

2ª. Hipótesis	I NIVEL DE RADICALIDAD 4 Categorías			II NIVEL DE RADICALIDAD 3 Categorías			III NIVEL DE RADICALIDAD 2 Categorías			IV NIVEL DE RADICALIDAD 1 Categoría			GENERAL ENSEÑANZA		
	C. Abs	↓ %	% →	C. Abs	↓ %	% →	C. Abs	↓ %	% →	C. Abs	↓ %	% →	C. Abs	↓ %	% →
ENSEÑANZA															
Aceptación	218	68.1	18.0	554	65.5	45.6	840	63.9	69.2	994	58.7	81.9	1214	53.0	100
Indiferencia	19	5.9	7.8	63	7.4	25.9	101	7.7	41.6	149	8.8	61.3	243	10.6	100
Rechazo	78	24.4	9.8	217	25.7	27.2	354	26.9	44.3	522	30.9	65.3	799	34.9	100
Indif.+ Rechazo	97	30.3	9.3	280	33.1	26.9	455	34.6	43.7	671	39.7	64.4	1042	45.5	100
No contesta	5	1.6	13.9	12	1.4	33.3	20	1.5	55.6	27	1.6	75.0	36	1.6	100
Total	320	100	14.0	846	100	36.9	1315	100	57.4	1692	100	73.8	2292	100	100

Quadro nº 34

3ª. Hipótesis	I NIVEL DE RADICALIDAD 4 Categorías			II NIVEL DE RADICALIDAD 3 Categorías			III NIVEL DE RADICALIDAD 2 Categorías			IV NIVEL DE RADICALIDAD 1 Categoría			GENERAL ENSEÑANZA		
	C. Abs	↓ %	% →	C. Abs	↓ %	% →	C. Abs	↓ %	% →	C. Abs	↓ %	% →	C. Abs	↓ %	% →
ENSEÑANZA															
Aceptación	25	20.8	2.1	81	31.6	6.7	234	41.5	19.3	668	52.0	55.0	1214	53.0	100
Indiferencia	27	22.5	11.1	34	13.3	14.0	68	12.1	28.0	138	10.7	56.8	243	10.6	100
Rechazo	35	28.2	4.4	140	54.7	17.5	256	45.4	32.0	464	36.1	58.1	799	34.9	100
Indif.+ Rechazo	62	51.7	6.0	174	68.0	16.7	324	57.5	31.1	602	46.8	57.8	1042	45.5	100
No contesta	--	--	--	1	0.4	2.8	6	1.1	16.7	15	1.2	41.7	36	1.6	100
Total	120	100	5.2	256	100	11.2	564	100	24.6	1285	100	56.1	2292	100	100

Quadro nº 35

En el segundo nivel de radicalidad:

361, el 34,6% primera hipótesis.

280, el 26,9% segunda hipótesis.

174, el 16,7% tercera hipótesis.

Por último, en el primer nivel o punto de mayor radicalidad:

62, el 6,0% primera hipótesis.

97, el 9,3% segunda hipótesis.

62, el 6,0% tercera hipótesis.

Salvo en este último nivel parece que es la primera hipótesis - la que "funciona" mejor, o la que más funciona y la tercera la que menos funciona, o funciona en menor medida. En el nivel -- más alto de radicalidad parece indudable que ha pesado en el - resultado la presencia de la Verdad como categoría expresiva de la autorreferencia del paradigma de esta hipótesis y la fuerte aceptación general de esta categoría profundamente interiorizada, lo que nos vendría a aportar la sospecha de que el rechazo hacia el orden, la ley y la autoridad en una fuerte medida se debe a que se resiente una ruptura entre estas categorías y la Verdad, que de otro modo las legitimaría.

El funcionamiento de las hipótesis y su relativa presencia queda todavía puesto en evidencia si se considera que:

- el 81,6% de aquellos que rechazan las 4 categorías de la primera hipótesis (1<sup>er</sup>. nivel de radicalidad de ésta hipótesis) rechazan también la enseñanza,
- en tanto que sólo el 30,3% de los que aceptan las cuatro categorías de la segunda hipótesis (1<sup>er</sup>. nivel de radicalidad) rechazan la enseñanza,
- en la 3<sup>a</sup>. hipótesis es el 51,7% los que se encuentran en este nivel y rechazan la enseñanza.

Las proporciones en los distintos niveles y desde este mismo -- punto de vista también son significativas y apoyan el mayor funcionamiento de la primera hipótesis, aunque alteran el orden en las otras dos colocando la tercera por encima de la segunda, y aún en algunos puntos por encima de la primera.

En conclusión, podemos afirmar que las tres motivaciones que corresponden a las hipótesis funcionan y para muchos funcionan las tres al propio tiempo pero que en general es la primera, la resistencia a la integración en una sociedad que no les gusta y que rechazan, la que funciona en mayor medida.

-----

## 2.5. El grupo de seguimiento

Dentro de los episodios metodológicos orientados a la obtención de datos primarios, el denominado "Grupo de Seguimiento" constituye una experiencia insólita que, por poseer tal carácter precisa de acotaciones previas.

Si encuadramos el método ideado por nosotros en el marco de las metodologías existentes, más o menos legitimadas académicamente, la primera característica definitoria a resaltar sería su carácter cualitativo. Perspectiva cualitativa que emparenta al "Grupo de Seguimiento" con dos metodologías que no resultan ajenas al Equipo investigador, si bien han sido aplicadas con un criterio abierto y creativo tendente a obtener un máximo de información estimulante para nuestro trabajo. Nos referimos al "estudio de caso" -"método biográfico" -"entrevista en profundidad", por una parte, y al "grupo de discusión", por otra.

En la primera reunión, que poseía carácter mixto (dos miembros del Equipo de Investigación y los ocho seleccionados para el Grupo), distribuimos en dos folios los requerimientos que se les formulaban, así como una explicación verbal de las condiciones del "acuerdo". Se les especificó, con la exhaustividad necesaria, el papel que ellos debían adoptar, pues era de vital importancia "definir la situación" con el fin de que su postura se distanciase de la actitud y expectativas que suelen gestarse en las personas a quienes se acude, bien para responder a un cuestionario (abierto o cerrado), bien para formar parte de un grupo de discusión, o dar su consentimiento de cara a una entrevista en profundidad.

El resultado de tal "definición de la situación" inter-

activa (Equipo-Grupo) y activa (labor del Grupo desarrollada en las sesiones alternativas de carácter no mixto) hubiese implicado la asunción por parte del Grupo del papel de "investigador". Es decir, a diferencia de los grupos de discusión, no se trataba tanto de emitir juicios, opiniones, producir discursos en cuanto sector social de interés para el objeto de la investigación (en este caso, estudiantes de enseñanzas medias) como de asumir la dualidad a la que, en numerosas ocasiones, suele verse abocado todo investigador social. Por una parte, tomar conciencia de la medida en que el sujeto investigador se encuentra implicado en (y/o con) el objeto a investigar, para, posteriormente, diferenciarla epistemológicamente de la labor cognoscitiva sistemática propia de un investigador "strictu sensu".

Se pretendía, en suma, que la actuación del Grupo estuviese guiada por un carácter "otorgado" de investigadores: que analizasen la problemática del rechazo escolar, teniendo en cuenta que sus individualidades se hallaban en una encrucijada definida por su papel de objetos de investigación (en cuanto alumnos de enseñanzas medias), pero, a la vez, sujetos de conocimiento de su propia realidad, considerando que tal conocimiento debía realizarse adoptando el papel de investigadores (condición de su trabajo remunerado como miembros de un grupo de seguimiento de la investigación que nosotros llevábamos a cabo).

Tal objetivo no se alcanzó. Curiosamente la actuación del grupo fue un claro exponente de las manifestaciones de rechazo escolar recogidas por nosotros de cara a una elaboración tipológica de comportamientos denotativos de rechazo: aburrimiento, falta de interés, ausencia total de colaboración por parte de algún miembro, no realización de alguna de las tareas específicas sugeridas.

ridas al Grupo para su desempeño en las reuniones de carácter no mixto... En conjunto comportamientos indicativos de pasividad ante las demandas del Equipo, si bien no alcanzaban a actuaciones de rechazo activo o franco enfrentamiento con los miembros que acudían a las reuniones mixtas Equipo-Grupo. Asimismo, el hecho de que los integrantes constituyesen una agrupación de jóvenes ("pandilla") preexistente a su actuación como Grupo (he aquí otro elemento que lo diferencia de los "grupos de discusión"), incidió en la dinámica de su trabajo, constantemente influida por las relaciones afectivas, de liderazgo, de distribución de roles grupales, etc., características de todo grupo informal.

Por otra parte, a medida que transcurrían las reuniones, el Grupo pareció resentir el carácter relativamente "ficticio" de la situación definida por el Equipo. En los dos folios repartidos en la primera reunión mixta a la que antes nos referíamos, las últimas líneas proponían lo siguiente:

"La actividad llevada a cabo por el grupo se basará en el análisis y reflexión de los dos temas planteados siendo preciso que cada uno de los componentes del mismo piense acerca de ellos y dé su opinión, sin que necesariamente tenga que llegar a acuerdos o conclusiones como resultado de la deliberación en grupo".

En las palabras aquí subrayadas (no en el original) encontramos el elemento diferencial respecto a un auténtico equipo investigador, que de esta forma indirecta poníamos en evidencia, si bien el Grupo, más que percibir la situación significándola como ficticia, asumió un papel de asalariado consciente de que tanto el proyecto como el fruto de su trabajo se encontraba en "otras manos", amén del desinterés por opinar (más que reflexio-

renar) acerca de los temas planteados trascendiendo un nivel con referencias exclusivas a la realidad directamente vivida por ellos.

Todo ello, unido a la recurrencia del Grupo en el tema referente a los "valores de la juventud" (temática sugerida como uno de entre tantos posibles puntos de partida), confluyó en la conveniencia de interpretar el trabajo del Grupo centrándolo en el análisis en el problema de los valores de la juventud actual, en la medida que la emergencia en el grupo de tal temática guarda ba relación con la primera hipótesis de nuestra investigación.

¿Por qué y para qué un "Grupo de SEguimiento?. La respuesta podemos situarla en un término repetido a lo largo de la exposición precedente: la "definición de la situación".

La relación sujeto-objeto de investigación cuando este último está constituido por personas con las que el investigador interactúa. Una metodología con un objeto de tal signo debe considerarse como un proceso específico de relación social mediada (entre otros factores) por las expectativas con que el objeto investigado encara la interacción con el investigador y/o otros objetos (en el caso de que la metodología utilice unidades grupales como en este caso). Un objeto (conjunto de individuos) que se encuentra en una situación ante la que no sabe a ciencia cierta cómo reaccionar (pues el repertorio interactivo disponible tal vez no sea el adecuado para esta situación especial).

Hemos tenido, pues, en cuenta cómo la juventud-estudiantes de enseñanzas medias está sometida (como categoría) a un proceso de resignificación social (discursos sobre la juventud: razón por la que, además, se ha consultado literatura reciente en torno a este tema).

Nuestro interés ha sido someter al juicio de un sector social implicado como objeto de nuestra investigación, las premisas y conclusiones provisionales de la misma, demandando, por otra

parte, una actitud de dichas personas que se desvíe de las expectativas y consecuentes modelos de actuación de los sujetos con los que un equipo investigador toma contacto.

### 2.5.1. Dinámica del Grupo de Seguimiento

Fueron realizadas cinco reuniones distribuidas como sigue:

- 1ª reunión: toma de contacto entre el Equipo de Investigación y el Grupo de Seguimiento: exposición de condiciones, constitución formal del Grupo y explicación de las tareas a realizar.
- 2ª reunión: el Grupo discute sobre dos cuestiones planteadas por el Equipo.
- 3ª reunión: prolongación de la anterior, si bien el Grupo delimita el trabajo más de acuerdo con sus intereses.
- 4ª reunión: mixta (Equipo/Grupo): el Equipo y el Grupo valoran las reuniones precedentes y se plantean nuevas hipótesis discutidas conjuntamente.
- 5ª reunión: mixta: se procede a la "disolución" del Grupo: se somete a su juicio los resultados de una encuesta llevada a cabo por el Equipo de Investigación.

(La periodicidad de los encuentros fue quincenal, salvo el periodo vacacional veraniego que medió entre la 4ª y la 5ª sesión)

Los términos esenciales en que se desarrolló la primera reunión han sido expuestos en el epígrafe precedente. Sólo resta hacer constar la composición y características visibles de sus miembros: cuatro varones (César, Xevi, Pachi y David) y cuatro mujeres (Susa, Vicky, Bibi y Ali). Todos ellos son estudiantes de 3ª de B.U.P. (salvo David, estudiante de Formación Profesional), con edades que oscilan entre los 16 y los 18 años, y pertenecientes a los es-

-tratos clase media-media y clase media-alta.

El motivo de una selección tan marcadamente homogénea se fundamenta en nuestro interés por aquellos sujetos, en -- apariencia, menos susceptibles de formar parte del grupo de "alto riesgo" en relación al rechazo escolar de acuerdo con teorizaciones parcializadas acerca de dicho fenómeno. En cam bio, y de acuerdo con el proyecto de investigación, nuestro punto de arranque teórico pretende incorporar la relación -- compleja Alumnos de Enseñanzas Medias.....Sistema de Enseñan za.....Cultura, para superar visiones simplificadoras que -- asocian el rechazo a uno de los tres elementos sin conside-- rar la relación recursiva entre los tres; simplificación que lleva a identificar el rechazo dando un excesivo protagonis-- mo a las capas sociales más desfavorecidas, pese a la consta tación visible de tratarse de un fenómeno que se presenta en diversas clases sociales, grupos de alumnos y centros, sin - poder establecerse una correlación con elementos tales como su "coeficiente intelectual" y variables similares. Ello en-- cuentra su correlato en nuestro desinterés por que los miem-- bros del Grupo fueran "rechazantes escolares" que asistieran a las reuniones ya significados como tales. Por el contrario, optamos por una cualificación ambigua de sus miembros: el -- Grupo como pequeña muestra de un grupo de "alto riesgo" (es-- tudiantes de enseñanzas medias).

La actitud inicial del Grupo no fué presentarse como -- objeto investigado, asumiendo su papel de estudiantes como -- forma de representación de sí mismos ante el Equipo. Una fuerte actividad expresiva que pretendía denotar su carácter de -- jóvenes, sin más, fué la nota dominante de su presentación y posteriores re-presentaciones como grupo.

Veamos: César y Xevi lucían indumentarias claramente re presentativas del estilo rocker (pantalones vaqueros muy ceñi dos, camisetas americanas de color blanco o camisas estampa-- das de colores apagados y remangadas hasta el hombro, cazado-- ra negra, zapatillas tipo "Bamba", muy visibles calcetines -- blancos y corte de pelo con un muy nutrido tupé). Vicky, alta y de aspecto muy cuidado que referencia su carácter "pijo", -- tal y como será denominada/acusada por el Grupo en un momento dado. El resto oscilaban entre una sobriedad estándar y un -- cierto desaliño muy característico de cierto sector de jóve-- nes: desde residuos indumentarios propios de un hippismo con-- siderado trasnochado, pero atemperado por un toque "pasota" -- cuyo más claro representante lo hallamos en Pachi (vaqueros -- raídos y largos, jersey de lana amplísimo con mangas de mayor longitud que el brazo y cabellos largos y lacios con aparien-- cia -posiblemente, sólo apariencia- de desconocer la exis-- tencia de peines y cepillos).

Al grupo le fué encomendada la tarea de elaborar una tí-- pología de comportamientos escolares anómalos, en base a un --

listado de los mismos, suministrado por el Equipo. Sus tareas pueden resumirse en:

- a) Aceptar, rechazar o matizar la definición de "rechazo escolar" presentada por el Equipo en la primera reunión.
- b) Elaboración de la tipología de comportamientos anómalos, teniendo en cuenta la clarificación conceptual previa de "rechazo".
- c) Considerar teóricamente la correlación "comportamientos - desordenados escolares-comportamientos desordenados en -- otras instituciones (familia, centro de trabajo, Ejérci-- to...).
- d) Mediación de valores en tales comportamientos. En este ca so, determinar si los jóvenes rechazantes se oponen a los valores existentes en la escuela y/u otras instituciones (hipótesis de rechazo, en sentido estricto), o bien si -- tal oposición se fundamenta en la mediación de valores no equivalentes a los que circulan en el seno de la institu-- ción escolar -u otras- (hipótesis indiferencia).

En la segunda reunión, como primer punto, el Grupo se -- plantea clarificar la definición de rechazo. En ello intervie-- nen dos elementos que les desconciertan: la variedad de mani-- festaciones recogidas y la ambigüedad que presentan algunas de ellas (César: "... hay unos que pueden ser rechazo y otros no. El suicidio, por ejemplo, puede ser rechazo o no"), así como - el desacuerdo que muestra el Grupo respecto a lo que cada uno-

ha comprendido como la demanda del Equipo (Susa: "Lo que quiero decir es que si ellos quieren un estudio de los comportamientos anómalos respecto a los requerimientos de la sociedad o si quieren un estudio del rechazo escolar definido como negación a los requerimientos. Si lo quieren sobre los comportamientos anómalos, entonces entra también la indiferencia. Si quieren un estudio sobre la negación, entonces sólo hablamos de la negación"). Ya desde los primeros minutos de la reunión aparece el caballo de batalla de la discusión del Grupo: la categoría indiferencia que será esgrimida por Susa y Pachi como elemento característico generacional, si bien de la segunda a la quinta reunión su postura oscila entre reivindicar la indiferencia en términos personales e intransferibles o generalizarlo a un amplio sector de jóvenes (cuando no a la totalidad).

En cualquier caso, el argumento frente al resto del Grupo tiene su origen en una visión subjetivista -casi weberiana- de la conducta humana: Susa.- "¿Y no entendeis que yo puedo plantearmelo en mi cabeza..., que no es lo que significa en la sociedad?... El aburrimiento no es rechazo. Yo me aburro, me da igual el sistema educativo o lo que sea,... yo me puedo aburrir igual con vosotros y no estoy rechazando ninguna educación... - Estoy haciendo lo que me da la gana y me estoy aburriendo...".

Afirmaciones como ésta, de las cuales están plagadas las cinco reuniones, ponen de manifiesto tanto la mediación de conflictos intragrupales en las enunciaciones de los sujetos, como la utilización del discurso a modo de cauce de expresión de in-

satisfacciones de orden personal. No obstante,

estas manifestaciones son parcialmente -- cuestionadas -- o al menos matizadas -- si tenemos en cuenta la necesidad del Grupo de superar su "impasse" en cuanto grupo (pan dilla) y dar, simultáneamente, una imagen -- de dificultosa construcción debido a dicho "impasse" -- ante el Equipo. Tal imagen no pretende manifestar un grupo cohesionado; más bien éste pretende definirse en cuanto grupo como agregación de sujetos heterogéneos que "están juntos", que han coincido espacial y -- temporalmente. La posibilidad de compartir el tiempo y el espacio ya es otro tema que, al emerger, lo hace de forma conflictiva.

Esta dimensión conflictiva endogrupal se pone en evidencia por la existencia inicial de dos flujos de comunicación: el primero de ellos puede identificarse en las conversaciones informales que se escuchan como telón de fondo de las discusiones y afirmaciones que se producen en primer término. Estas -- últimas constituyen el segundo flujo comunicativo. El primero posee un carácter endogrupal que pretende ser ocultado al Equipo; de hecho, cuando el primer flujo supera en su nitidez de -- registro en la cinta al segundo, o bien toma relevancia -- centrandose el interés de todos los miembros e interrumpiendo el segundo flujo, el grupo detiene la grabación de la cinta. El contenido del primer flujo pudo ser finalmente conocido por nosotros, pues en las últimas sesiones dejó de existir en la medida que el Grupo fue capaz de incorporarlo al segundo: ya no --

era preciso mantener una imagen ante el Equipo de Investigación, el Grupo no pudo reprimir la necesidad de poner en evidencia los conflictos intragrupales:

Susa.- "... tú naces, piensas un poquito y te elaboras una serie de valores. Pero si tú ni piensas ni vives..."

Vicky.- "¿Tú no piensas, no?"

Susa.- "No, no pienso"

Vicky.- "Aaaah;" ... ";no digas tonterías;"

César.- "Oye, no estamos hablando de Susa"

Xevi.- "...;estoy hasta los genitales de que haya gente que me esté diciendo todo el día: ay, piensa un poquito, ay, que si no se qué... y ahora empieza a decir chorradas;"

Susa.- "Además, después me dicen que los ye-yés piensan demasiado, o sea, que he decidido que yo no pienso". (En una clara alusión a su novio rocker).

.....

Bibi.- ";pero si yo no estoy diciendo nada, tía. Díselo a Susa que dice que no tiene valores;"

Susa.- "Gracias Bibi".

Bibi.- "Bueno, perdón, si quieres lo borro y quito el nombre"

Susa.- "No, no lo borres, si me da igual, pero es que no tienes por qué echarme a mí los perros".

Tras la tercera reunión el Equipo analizó las grabaciones resultantes: estas se situaban por debajo de las expectativas --

del Equipo. El grupo mostraba una excesiva preocupación acerca de cuál podría ser nuestra demanda, realizando, acto seguido, un simulacro de reflexión (segundo flujo) condicionado por el primero. Este no sólo ponía en evidencia sus conflictos interpersonales, también mostraba su franco desinterés por el tema, siendo sustituido el simulacro por una nueva imagen que el grupo pretende dar: jóvenes inconformistas, a la deriva, sin valores y que rechazan la posible operatividad que un pensamiento discursivo pueda tener en su vida cotidiana. De esta forma, lo que a primera vista podía parecer una pérdida de interés por mantener una imagen simulada (debido posiblemente a la contraprestación económica del Equipo), era, por el contrario, un interés en ofrecer como prestación una imagen acorde con el objetivo de la investigación (pero no de la metodología): nuevo simulacro más gratificante para el Grupo.

Bajo tales condiciones el Equipo opta por cambiar de estrategia: se realiza una cuarta reunión de carácter mixto con la intención de profundizar en los aspectos más contradictorios de su discurso como posible rastro que enriqueciese sus enunciaciones, intervenir sobre el liderazgo de Susa que amenazaba con convertirse en una auténtica variable perturbadora de difícil control, y, en definitiva, relanzar dinámicamente la actuación del grupo.

La concrección de nuestra estrategia ofrecía dos posibilidades: presentar ante el Grupo un material suficientemente -

motivante (cómic y textos de canciones) para ser comentado por el Grupo y explicitando la demanda en forma de "análisis de -- contenido" con el fin de no hacerles perder su cualificación - como investigadores. Esta vía fué desechada en favor de la segunda: ofrecer nuevas hipótesis en relación a los comportamientos de rechazo y sus mediaciones de orden valorativo. El argumento en favor de esta vía estribaba en la necesidad de potenciar su papel de investigadores exigiéndoles una clarificación teórica -pues, en última instancia, ni siquiera habían llegado a definir el concepto de rechazo escolar- ,y romper, al menos parcialmente, el juego "re-presentativo" del Grupo como "jóvenes sujetos de un discurso postmoderno", elaborando, a tal fin, una hipótesis que sintetizase un conjunto de elementos propios del discurso crítico-moderno de la modernidad: marxismo, teoría de los valores sociales, lingüística y psicoanálisis.

La lógica de nuestra hipótesis era claramente conflictivista: supuesta la existencia de instituciones y normas queda abierta la posibilidad de su transgresión: aparecen comportamientos que quebrantan de forma manifiesta las normas: ello -- implica la existencia de un conflicto institucional: será preciso analizar los fundamentos de tales comportamientos conflictivos frente a la institución: los comportamientos son posibles por la mediación de valores no coincidentes con los valores de la institución.

La hipótesis contenía un elemento provocativo: no admitía la posible inexistencia de valores, pues todo comportamiento se fundamentaría en ellos y si el comportamiento fuese desordenado, los valores serían alternativos a los existentes. El trabajo de un investigador consistiría en descubrir unos valores que son desconocidos -no explicitados- pero sí existentes en tanto en cuanto son operativos, generan conducta.

Las respuestas del Grupo oscilaron entre la atribución al fenómeno de una causalidad de corte conductista social (condicionamientos sociales) y la intervención de elementos motivacionales, ligándose inmediatamente a la problemática del cambio social y el nihilismo de la juventud ante el mismo:

Pachi.- "¿Y por qué no condicionamientos en vez de valores?.

Son condicionamientos. Si linchaban al patrón y todo éso (Pachi se refiere a la rebeldía obrera en -- los tiempos de Marx, ejemplificada por el Equipo), era porque estaban condicionados porque no tenían nada que comer y todo éso, porque tenían malos salarios, pero no era por unos valores".

César.- "Cuando ellos decían el otro día que más o menos no tenían valores yo decía más o menos éso: que buscasen, o sea, que no los tienen ahora, pero que los -- tendrán, lo que tienen que hacer es buscarlos. No -- sé cómo se puede llegar a encontrarlos, no sé, investigando..., a lo mejor; Marx lo hizo, pero yo no,

me siento incapaz de ponerme a investigar (risas, coreándole, voces: "a mí me pasa lo mismo").

Xevi.- "no te interesa además tampoco". (risas generales)

Ali.- "Yo creo que sí las hay (alternativas al modelo de sociedad tradicional) pero que no hacemos nada para... sólo en pensamiento" ... "Ese pensamiento es distinto en cada uno, pero tampoco es que esté muy formado, -- sólo son ideas, que no quieres ésto y te gustaría más hacer otra cosa...".

Xevi.- "No, sí pueden existir... pero se ven tan lejos que... no. Que te pones a pensar y dices: oye, si ésto fuera así y tal, pero no sé...".

Pachi.- "Además te aburrirías...".

Xevi.- "Tío, porque no es nada rentable. (Risas). No vas a ponerte aquí a... Ó sea, por éso digo yo, ponerse a pensar y éso sí, pero como lo ves lejos para qué vas a pensar, a lo mejor dá la casualidad de que estás aburrido, pero no por sistema ponerte a pensar para cambiar algo".

Susa.- "... me siento incapaz de encontrar unos significados. Yo no puedo encontrar ningún valor que lo justifique, ni ningún esquema mental o esquema de mi sociedad -- ideal que lo justifique. Yo no sé por qué lo hago, -- lo hago porque me gusta y ya está". "Yo creo que -- existen unos comportamientos anómalos que no puedes meterlos dentro de: esto es porque este tío está pensando no sé qué y por éso hace lo otro".

Bibi.- "... ellos parten de que tú haces una serie de cosas que son anómalas, y que sería como hacer una regla de Matemáticas: esto se ajusta a esto, esto y esto; esto se ajusta a estos valores, pero yo creo que no se ajusta a ninguno".

Vicky.- "Hay unos comportamientos anómalos, entonces se ha tratado de buscar unos valores, otros valores, y en tonces no los has encontrado y entonces te has dedi- cado a pasar de todo ampliamente. Para mí, no sé, - no tiene otro valor que el de que no lo has encon- trado y has pasado y has hecho lo que te apetecía y lo que te gustaba".

-----

#### 2.5.2. Conclusiones

¿Cuál era el discurso explícito del Grupo en relación al rechazo escolar?. Únicamente fueron capaces de expresarlo - en la exposición de las tipologías realizadas.

Vicky: Subjetividad (deseo, necesidad) vs. supervivencia/di- versión: "En los comportamientos que se realizan intervienen - factores internos y externos. Los primeros serían aquellos que se realizan de acuerdo con lo que uno piensa y los segundos se- rían los que se está obligado a hacer por la gente que te ro- dea". Dentro de aquellos destaca "estar en clase y no atender", "hay veces que te interesa lo que dice el profesor, pero no te apetece coger apuntes porque no te dá la gana", "desinterés --

por el aprendizaje", "desobediencia". Externos: "influencia familiar": "miedo a la bronca de tus padres" (falsificación de notas); "influencia del resto de la gente": "hacer el -- tonto en clase para que la gente se ría". Clasificación, -- pues, realizada en razón de las causas y que, partiendo de una génesis subjetivista, abarca elementos de supervivencia cotidiana, tanto en términos elusivos de la autoridad, como conformadores de un status en clase fundamentado más en la capacidad de ofrecer diversión a los compañeros que en di-- vertirse uno mismo.

Bibi: contrapone comportamientos específicos como rechazo a normas de la institución genérica (sistema educativo: "no se hace lo que la gente pide que hagas, es un rechazo a las reglas que están ahí") frente al "rechazo simplemente - al centro": "insultos al centro, pintadas, maltratar el material, pegar a un profesor, saqueos a instalaciones, amena zas, robos...".

César: plantea las consecuencias del comportamiento en - que se manifiesta el rechazo, según afectan a uno mismo -- ("aburrimiento, apatía, pasividad, no participación en clase, no atender a las explicaciones") o a los demás ("pegar a los compañeros, al profesor, robos, ataques y saqueos a - instalaciones, peleas entre pandillas").

Xevi: establece el criterio actividad/pasividad. Implíci

tamente incluye el planteamiento anterior, e incluso -teniendo en cuenta la estrecha amistad entre ambos- bien puede considerarse como una variación de lo expuesto por César. Acción pasiva: "te lo haces tú solo ahí tirado: "apatía, no estudiar, no cumplir con las tareas que se supone tienes que hacer". Acción activa: "si te dedicas ya a armar bronca, peleas, ridiculizar a los compañeros, hacer otras cosas en clase".

Ali: considera que los comportamientos anómalos no implican necesariamente rechazo. Por ello: bien "dependen del estado de ánimo" ("apatía, no participación, no atender, pasividad, faltar a clase, protestar, drogarse, dedicar el espacio a otras cosas"), en cuyo caso no constituyen rechazo, bien sí lo implican ("falta de puntualidad -que estás en el instituto y no entras a clase- , no hacer deberes, no cumplir castigos, negarse a hacer un examen, desobediencia, hacer pintadas, maltratar el material, falsificar notas u ocultarlas -por miedo- "), o en todo caso, suponen un "rechazo a la sociedad en general": "robos, atracos, amenazas, coacciones y pegar, que no son un rechazo al sistema educativo, sino que cualquier persona que hace eso lo hace lo mismo en el instituto que en otro sitio".

El Grupo apenas realiza un desarrollo de la exposición tipológica. La razón parece evidente: Susa no ha presentado la suya -al igual que Pachi y David-. Resulta significativa la --inactividad de Susa teniendo en cuenta su papel de líder. Este hecho confiere un carácter abiertamente autoritario a su lide-

razgo sí lo ponemos en relación con sus procedimientos dialécticos hacia el resto del Grupo, procedimientos basados en una curiosa adaptación del método "socrático": preguntas inquisitivas a sus compañeros como forma de "rebatir" toda afirmación -vertida en las reuniones. Actuación claramente destructiva que la propia interesada reivindica ante uno de los numerosos momentos (sobre todo en las dos últimas sesiones) en que el grupo pretende responder a su liderazgo impositivo y carente de -toda afectividad:

Bibi.- "Si estás discutiendo sobre un tema y sabes discutir y tienes una postura, tienes unos valores".

Susa.- "Tengo una postura porque sé hablar bien y sé liar a la gente, pero éso es diferente de tener una postura".

Uno tras otro fueron exponiendo sus tipologías. De este tramo retengamos algunas afirmaciones de posible interés:

Vicky habla de "robos y destrozos a los profesores y alumnos" y una voz distorsionada masculina matiza: "bueno, pero hay veces que los profesores se lo merecen. Cuando se hace éso es --por algo, porque te ha cateado, entonces le tiras el tabaco o le escondes el mechero, le das una patada al coche y le rayas, le metes mierda en los manillares para que no pueda ábrir el -coche o chicle". Ali habla de drogarse y de nuevo alguien pregunta: "¿pero a tí te parece que la gente se droga en clase?", contestación: "sí, en el Instituto yo no he visto, pero hay --

sitios que sí: esnifar cola, canutos, beber en clase, en el cuarto de baño...". También la falta de puntualidad es finamente matizada: "que estás en el Instituto y no entras a clase (a propósito)".

Ante tales afirmaciones resulta tentador pensar: "cuán ingeniosos son estos jóvenes", o "qué bien informados están". Por otra parte tengamos en cuenta los resultados de la encuesta sobre "aceptación del Sistema Educativo" realizada por el Equipo, en la que, grosso modo, se perfila una teórica aceptación de la cosmovisión compleja (y problemática, debido a su crisis) del sistema educativo. El rechazo escolar no puede considerarse como un fenómeno propio de un colectivo parcial de estudiantes que ejecuta comportamientos lindantes con lo delictivo (agresión a profesores, robos en el Centro, violencia indisciplinada, "vagancia" o absentismo) sino como un elemento presente e integrado en la vida cotidiana de los centros escolares que abarca un amplio abanico de comportamientos cuyos sujetos son el colectivo total de alumnos de enseñanzas medias.

Más allá de los juegos de re-presentación del Grupo ante el Equipo (que, por otra parte, constituyen un claro indicador de la circulación asistemática y situacionista de sus "valores"), o bien por debajo de los mismos, se aprecia una dualidad sujeto-objeto de investigación vivida en términos caóticos (como en el caso de Pachi) cuya explicación última bien podría situarse en la indefinición de los miembros del Grupo en torno

al rechazo escolar: su propia incapacidad para definirlo no sería otra cosa que el desinterés por la tarea, pero también, y fundamentalmente, la extrañeza ante la situación de analizar el comportamiento de los "otros", una supuesta parte de sus pares, alumnos rechazantes, colectivo que está cualificado implícitamente en su definición como "patológico" (por lo que connota en su significación social): "ser" un "enfant terrible" no es tarea fácil, "ser" un buen estudiante está mal visto y resulta aburrido, pero, en ocasiones, para la llamada "generación de los 80", pensarse a sí mismos -sobre todo cuando se es permanentemente bombardeado por discursos acerca de la juventud- resulta casi imposible.

Hoy suele hablarse de indiferencia, de "no future", de ausencia de proyectos o de una moral situacional como valores emergentes de la juventud, actitudes y valores surgidos por generación espontánea, una nueva versión, unos nuevos contenidos, del sempiterno conflicto intergeneracional que nunca se sabe muy bien a qué causas externas-estructurales obedece -tampoco parece interesar demasiado, pues recibe la mínima consideración del acné juvenil-. Recordemos al respecto cómo Pachi, al poner en relación los valores subyacentes al movimiento obrero en su época de mayor auge con los supuestos no valores de la juventud actual, situaba la existencia de "valores obreros" en un condicionamiento material externo -sobrexplotación, situaciones carenciales- y negaba, en consecuencia, la presencia de condicionamientos en las actitudes valorativas de los jóvenes de los años 80. Asimismo, Kevi remite a "la naturaleza" el enfrentamiento con un mundo adulto representado por los padres. En ambos casos la actitud rechazante es representada como un fenómeno estructuralmente "visceral" y con contenidos emergentes expresivos de un nuevo "ser" juvenil, si bien, paradójicamente, el contenido se caracteriza por su vacuidad.

La oferta educativa reglada de un "ser" estudiante que camina hacia la plenitud de la formación de su "ser", pierde valor de uso efectivo en la medida que no se registra materialmente, pues tal oferta/proyecto no es coherente con la situación actual del mercado de trabajo. Los jóvenes del Grupo de Seguimiento parecen ser conscientes del auténtico valor de uso de la oferta educativa que consumen hoy día: rellenar un tiempo de desocupación laboral permanente, consumo que, de no realizarse, aceleraría su acceso a la condición de jóvenes desempleados a la búsqueda de su primera ocupación o jóvenes asalariados de las economías no normalizadas (o sumergidas).

La caída del valor de uso -operatividad, capacidad de registro- de la formación del "ser" a través del sistema de enseñanza es coincidente con la aparición de "lo juvenil" ofertado a través de otros bienes de consumo: música, cómics, cradres televisivos (profesionales entrevistados en los medios audiovisuales en general), moda, literatura, cine, locales de consumo etílico y musical... El Grupo de Seguimiento debe interpretarse como la representación de un discurso ofertado a la juventud -obligatoriamente estudiantil- que encuentra en el sistema de enseñanza un terreno abonado por su propia crisis.

I I I

Reflexiones sobre las que se abre  
el Informe.

La estructura de la investigación enmarca su propio objeto: "la actitud de rechazo de los alumnos al sistema de enseñanza", en el juego del encuentro de la oferta educativa con sus consumidores/demandantes. Utilizando la analogía digestiva, el "rechazo" aparece en los alumnos como la reacción del inapetente ante los manjares que se le ofrecen, y desde la voracidad del sistema social que se alimenta de los tiernos alevines que se le ofrendan, como los dolores de una digestión difícil, cuando no imposible. El sistema parece del exceso de cuanto pretende que circule por los vericuetos de su interioridad para asimilarlo y cualquier practicante de la salud le advertiría, dados los atascos, las expulsiones y los flatos que se constatan y aun se huelen, que se trata de una indigestión que reclama, atemperando el apetito, ponerse a régimen.

Ahora sin analogías. A nuestro sistema de enseñanza no le ha dado tiempo de realizar su reforma para ajustarse a las necesidades de una sociedad que con atraso aplicó a su crecimiento el modelo de un capitalismo de producción y consumo de masas, vol

cado sobre el objetivo del "bienestar" y de la abundancia en sus versiones medias, ya que cuando empezaba a racionalizarse y avanzaba con rapidez hacia cotas modernas de operatividad, se le vieron encima las consecuencias de la crisis de este crecimiento.

El fracaso escolar aparece como "señal de alarma" en el proceso de producción simbólica de datos en paralelo coincidente con otra "señal de alarma" que se presenta en los indicadores también simbólicos y también producidos de los datos económicos: el paro; ambos proceden de la misma confluencia, la confluencia de dos movimientos dinámicos:

1. el crecimiento seguidista del modelo dominante.
2. la crisis que incide sobre este crecimiento y que precipita inoportunamente sus contradicciones en un resultado de catástrofe.

La igualdad de oportunidades, en tanto valor de uso de la oferta educativa, adquiere su significación positiva del discurso con el que se representa el crecimiento dinámico del modelo -- que conduce a la abundancia y al bienestar, relativizando y, sobre todo, disminuyendo tendencialmente en su cuantía el fracaso, y esto tanto sobre el plano económico, como también sobre el plano escolar.

Efectivamente, el dinamismo del modelo se establece sobre el progreso indefinido en lo económico que se manifiesta por el continuo y rápido proceso de destrucción de actividades económicas de producción de bienes y de servicios y la correspondiente destrucción de empleos que se quedan atrasados y que resultan improductivos,

destrucción que se acompaña de un ritmo superior en la aparición de nuevas actividades y en la creación de nuevos empleos; de tal manera que no solo <sup>son</sup> más numerosos los empleos que se crean que los que se destruyen, sino también mejores, menos penosos, más gratificantes, mejor retribuidos, lo que tiene por consecuencia aumentos cuantitativos y cualificativos de la fuerza de trabajo empleada en la actividad económica creciente que derrama sobre la sociedad cada día más bienes y mejores.

La igualdad de oportunidades como valor de uso de la oferta educativa, en su ajuste al modelo descrito, rompe los obstáculos que al mismo y a la movilidad social ascendente que desprende, le oponían la reproducción simple y solo ampliada cuantitativamente de la fuerza de trabajo en el modelo capitalista al que sustituye el -- que ahora estamos examinando. El fracaso que la igualdad de oportunidades necesariamente conlleva, en el crecimiento del nuevo modelo y por la ampliación cuantitativa y cualificativa que incluye su progreso, no solo tendencialmente se reduce aunque no llegue a desaparecer, sino también se desdramatiza porque se relativizan sus consecuencias, ya que, en todo caso, aunque sanciona que no se llega a la plenitud óptima posible, las salidas anticipadas y menos plenas son cada vez mejores y suponen un bienestar creciente relativo.

Cuando sobre el dinamismo de crecimiento del modelo confluente el dinamismo de la crisis, el resultado catastrófico que se precipita hace saltar en el orden de los símbolos la señal de alarma del "paro" con la que se expresa que si por una parte, la destrucción de empleo continua por la necesidad misma del sistema de

crecer y mantenerse en su productividad obligada, el ritmo de crecimiento de nuevos empleos disminuye colocándose por debajo de los empleos destruidos, produciéndose así un sobrante de fuerza de trabajo y la detención o al menos el embolsamiento temporal de los jóvenes que al terminar sus preparaciones profesionales no encuentran su primer empleo o tardan en encontrarlo. Estos primeros efectos se traducen a escala social en la detención de la movilidad social ascendente y si el Estado y la "economía sumergida" no lo impiden, en una disminución drástica del consumo que sin el remedio que le pueden aportar esos dos factores (las ayudas institucionales y la economía sumergida) afectaría al mercado interior de consumo y, siguiendo la espiral, a la producción de bienes y al crecimiento del modelo aún en sus puntas de desarrollo.

En la actual crisis y en nuestra sociedad, las ayudas institucionales (subsidios, empleos comunitarios, becas, etc.) y la economía sumergida, han acudido puntualmente a la cita y, más bien mal que bien, han impedido la caída en picado del consumo y moderado los efectos de la crisis sobre el volumen de la demanda en el mercado interior de consumo. evitando la quiebra del modelo, pero no así la detención de la movilidad social ascendente, ni la consiguiente ruptura de los proyectos patrimoniales acumulativos de las familias trabajadoras, ni el desplazamiento de la base económica de la reproducción social de los trabajadores desde los salarios normalizados, o precio de la fuerza de trabajo que el sistema consume, a otras fuentes (las ayudas institucionales y los ingresos no normalizados procedentes de la economía sumergida); -

desplazamiento que afecta con rudeza a la cohesión de la familia, a la autoridad del cabeza de familia activo y al valor simbólico del trabajo, elementos todos ellos esenciales para la legitimación del orden social simbólico dominante sobre el que se asienta el orden de los signos y el proceso de su registro material.

Todo este singular cataclismo en las representaciones de la realidad o discursos significativos, afecta al mundo de la enseñanza reglada y al complejo proceso de su reforma que continua intentando ajustarse operativamente a las exigencias del desarrollo del modelo pese a que ha entrado en crisis, crisis que el sistema de enseñanza, gracias a su relativa autonomía y por su propia pesantez burocrática, se permite ignorar, que solo conoce por sus indicadores interiores como crisis del sistema y que como tal la trata mediante medidas correctoras.

La secuencia:

éxito --> realización plena del ser  
igualdad de oportunidades --> fracaso --> salidas anticipadas menos  
Plenas.

se dramatiza como consecuencia de la crisis, ya que los términos fracaso y su consecuencia: menor plenitud, tienden a transformarse en fracaso ----> marginación social, al propio tiempo que se invierte el volumen de los flujos que encaminan a los alumnos por cada una de las vías. El endurecimiento de los procesos selectivos que se imponen como consecuencia no sólo de la operatividad de las reformas que refuerzan mediante mecanismos compensatorios (económicos y técnicos) la igualdad de oportunidades, sino también

por los condicionamientos del mercado de trabajo sobre las salidas, aumentan cuantitativamente el fracaso o disminuyen el éxito.

Toda esta dinámica y como efecto de las reformas, tiende a concentrar sus efectos sobre el ciclo medio.

Efectivamente, el principio de igualdad de oportunidades impuso la primera reforma sobre la enseñanza primaria terminando, mediante el establecimiento de la EGB, con la separación discriminatoria a los 9 años del bachillerato elemental del ciclo primario común y obligatorio, situando el primer punto negro del sistema al final de EGB, a los 13/14 años, punto en que las pruebas de suficiencia abrían el pasaje a la vía del éxito del BUP camino de las enseñanzas superiores. El cambio fué importante, ya que el anterior punto negro situado a los 9/10 años no sólo se retrasa cuatro años, sino, sobre todo, cambia su significación, por cuanto el tomar la vía de la plenitud deja teóricamente de depender del origen familiar para ser la consecuencia del éxito escolar y a todos teóricamente se les dan las mismas oportunidades de conseguirlo, pues todos acceden a una oferta educativa igual, obligatoria y gratuita. En el fondo, el problema que se planteaba a la enseñanza era el convertir en real el principio de la igualdad de oportunidades; extender a todos la escolarización de EGB y compensar mediante mecanismos, las desigualdades de origen familiar tanto económicas como culturales. Todas las reformas tendieron a solucionar este problema de la igualdad de oportunidades y ciertamente los avances -ya lo hemos constatado- han sido importantes.

A partir de este momento el fracaso escolar en EGB, la no

obtención del título de graduado escolar y la comprobación inevitable de que pese a los esfuerzos seguían jugando en este resultado factores sociales de origen familiar discriminatorios, ha sido la piedra de toque para todo diagnóstico del sistema de enseñanza y su corrección al eje de las reformas mejor intencionadas. La simple permanencia de la proporción entre los alumnos que al terminar la EGB obtenían el graduado escolar y los que no lo obtenían, y por el aumento de la escolarización en el nivel obligatorio, supuso un éxito importante del sistema ya que el flujo de la vía del éxito aumentó cuantitativamente masificando el BUP que conoce un crecimiento extraordinario, con la consecuencia de la presencia de una imponente masa escolar en las puertas de la Universidad con -- sus expectativas puestas en las enseñanzas y profesiones superiores. Toda reforma de la EGB que aumentara su eficacia y disminuyese los fracasos tenía tendencialmente por efecto masificar la Universidad, salvo que en el BUP se endurecieran las pruebas de pasaje, las finales de ciclo o se restauraran pruebas selectivas de -- acceso a los estudios superiores. De ahí que el fracaso empezara a a danzar rebotándose de uno a otro punto del ciclo medio.

Sin la crisis, el sistema tiende a ajustarse --por la reforma de las enseñanzas medias-- mediante el mecanismo de suprimir el punto negro de EGB, prolongando la enseñanza obligatoria dos años y estableciendo en este nuevo periodo una diversificación de tipo orientativo (no selectivo) que encaminase a los escolares hacia un abanico de salidas profesionales o carreras más o menos largas a las que se les priva del significado de fracaso, pero este ajuste se hace difícil cuando no imposible por la crisis del modelo de cre-

cimiento y sus efectos sobre el mercado de trabajo, así como por los inducidos sobre los proyectos familiares, las expectativas de los alumnos y el valor trabajo que ya hemos señalado.

Pensamos que la reforma de la oferta educativa reglada tiende a realizarse, aunque condicionada en sus efectos por la crisis, como si ésta no existiese o se tratara tan sólo de una crisis coyuntural, y en el sentido y en los términos que han quedado descritos en el párrafo precedente. Los proyectos de reforma de las enseñanzas medias, en la medida que nos son conocidos, pensamos que confirman esta afirmación, la cuestión se encuentra en la posibilidad de que la crisis no sea coyuntural o que, aun siéndolo, es muy posible que los condicionamientos que sobre la reforma produce hagan a esta de todas maneras inviable.

La investigación sobre el rechazo de los escolares de enseñanzas medias al sistema de enseñanza y sus resultados en cuanto indicadores de modificaciones en la demanda latente de los alumnos pueden ser elementos significativos para enfrentarse con el problema y señalar hasta un cierto punto la disociación entre el valor de uso de la oferta, pese a sus modificaciones, y una "sabiduría" difusa y todavía inexpressada de los alumnos que nace de sus deseos erráticos y sin objeto.

El punto de ruptura en la conformación de la demanda manifiesta por la oferta producida, ruptura que permite que los deseos liberados en su deambular sin objeto se objetivicen en demandas latentes que toman la voz del rechazo o de la indiferencia en que se expresan las insatisfacciones, se establece como consecuencia de la crisis del modelo que precipita sus contradicciones, en el descoyuntamiento de la reproducción social que hace imposible el ajuste entre el precio de la fuerza de trabajo o salario normalizado, y el valor

de la fuerza de trabajo o coste de los bienes y servicios socialmente necesarios para su reproducción. En tanto que el valor de la fuerza de trabajo sigue aumentando bajo los efectos de la producción de masas creciente (efecto de la oferta producida sobre la formación de las demandas que se convierten en expresión de necesidades sociales de reproducción de los consumidores) y también (como efecto del paro) del aumento de las personas inactivas dependientes del activo con empleo, la masa social de los salarios normalizados disminuye debido a la destrucción de empleo que se produce por el crecimiento (expansión del modelo). Este desajuste entre el precio y el valor de la fuerza de trabajo sobre el que descansa la reproducción social del modelo, al permanentizarse y aun agrandarse, hace aparecer en el orden normalizado un vacío no significado por el precio de la fuerza de trabajo, o lo que es lo mismo, el consumo de bienes y servicios socialmente necesarios para la reproducción excede en su valor al precio de la fuerza de trabajo que consume el sistema normalizado, de ello resulta que la demanda en que se expresa la necesidad de sobrevivir y reproducirse y que aparece socialmente objetivizada en los bienes y servicios producidos, ya no encuentra el origen de la solvencia que la hace operativa en el precio de la fuerza de trabajo en el mercado de trabajo, sino en otras fuentes (ayudas institucionales, economía sumergida), desviando el flujo (energía) reproductor de la reproducción de la fuerza de trabajo normalizado hacia otros lugares imprecisos e inciertos, en gran medida "soñados".

La demanda manifiesta educativa que se expresa en la aceptación del sistema por los alumnos, procede y es producida por la oferta reglada y sus valores de uso que empecinadamente se ajusta al or-

den normalizado de la reproducción social del modelo: La "sabiduría" de los alumnos que se expresa en sus actitudes de rechazo y de indiferencia, nace del lugar vacío que se agranda en el progresivo des--coyuntamiento de la reproducción social que hemos descrito.

La investigación, pensamos, desplaza al diagnóstico de la crisis del sistema educativo desde cuanto sugieren sus indicadores internos y especialmente el que coloca su señal de alarma en el "fracaso escolar", - desde la segunda hipótesis de la investigación -, hacia el espacio vacío de significación al que apunta esta nueva señal de alarma "el rechazo" de los escolares, - la primera hipótesis -.

Se trata de situar el problema en la evidencia de que ese espacio vacío donde hoy se encuentran erráticos los deseos de los alumnos que descubren sus actitudes de rechazo y de indiferencia al sistema, el espacio de sus vidas, el lugar donde la reproducción social se materializa, depende en gran medida en su contenido y significación del valor de uso de la oferta educativa.

El valor de uso actual de la oferta educativa, la igualdad de oportunidades y el significado de fracaso con el que significa a una de sus vías, reforzado por la incidencia de la crisis y sus efectos, llena este espacio de vidas frustradas y fracasadas, materializa la marginación social, resuelve la contradicción del sistema social en un proceso degenerativo sin retorno. El deseo errático después de expresarse en protesta que no llega a la contestación activa, se pierda en sueños y desencanto. Por todo ello el resultado de la investigación, a nuestro entender, plantea la necesidad de que el sistema educativo, al comprender los términos en los que se encuentra planteada su crisis, ensaye modificar profundamente su oferta para que - su valor de uso permita al menos que el deseo de los alumnos encuentre su camino para manifestarse en demandas que expresen su necesidad

de sobrevivir y reproducirse desligados del precio incierto e insuficiente de su fuerza de trabajo en el mercado normalizado y sin la contrapartida de la marginación social o del carácter asistencial de las ayudas institucionales. El nuevo valor de uso de la oferta educativa no puede ir más lejos que el de intentar primero, como objetivo transitorio, que sus alumnos desarrollen su capacidad de conocer primero sus deseos para expresarlos después en demandas no mediadas por las ofertas producidas, y conseguida este objetivo, otorgarlas un carácter imperativo para ajustar a su significado tanto el contenido material de sus ofertas como su valor de uso, restaurando así la dominación de la vida y de los seres sobre las cosas y su acumulación que impone el modelo de desarrollo hoy en crisis.



---

**Ministerio de Educación y Ciencia**

---

Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

---

Secretaría General del Consejo de Universidades

---