
Hacia una necesaria diferenciación del sistema español de enseñanza*

por Gérard LASSIBILLE

*Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education
Centre National de la Recherche Scientifique*

M^a Lucía NAVARRO GÓMEZ

Universidad de Málaga

1. Introducción

Hoy día, la educación juega un papel de primer plano en el éxito profesional y social de los individuos. Este papel es aún más determinante en los primeros años del ciclo de vida profesional; en efecto, el proceso de inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo está estrechamente ligado a las competencias que el sistema de enseñanza les permite adquirir (ver por ejemplo, Eickstein y Wolpin, 1995; Kettunen, 1997). Desde este punto de vista, la situación de los jóvenes españoles es particularmente preocupante. Así, se estima que el 38% de los que dejan el sistema de enseñanza tardan alrededor de 6 meses para encontrar su primer empleo; el 40% de los que salen del sistema escolar están todavía en paro 18 meses después de haber abandonado el

sistema escolar, esta proporción alcanza el 80% dentro de los que dejan el sistema educativo al final de la enseñanza secundaria (ver, Lassibille *et al.*, 2001). Además, el grado de adecuación entre la formación recibida por los jóvenes y las características del primer empleo es especialmente pequeño. En efecto, casi la mitad de los jóvenes que salen del sistema escolar ejercen un primer empleo que necesita un nivel de cualificación inferior al que tienen. Comparativamente con otros países, el fenómeno de sobreeducación de los jóvenes es particularmente agudo en España y concierne sobre todo a los que tienen un bajo nivel de formación, o sea a los que salen del sistema escolar al cabo de la enseñanza secundaria o de la formación profesional (ver, por ejemplo, Aguilar Ramos, 2005;

* Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto SEJ2007-68045-C02-01/ECON del Ministerio de Educación y Ciencia.

Dolado, Felgueroso y Jimeno, 2000; Groot y van den Brink, 2000).

Diversos factores explican la situación relativamente más desfavorable en la que se encuentran los jóvenes españoles en el momento de su inserción a la vida activa, respecto a sus homólogos europeos. En primer lugar, las diferencias se deben a las condiciones generales del mercado de trabajo español. En segundo lugar, estas diferencias se deben también a unos efectos de cohortes demográficas, ya que sus tamaños difieren de un país a otro. En tercer lugar, las diferencias se explican asimismo por la propia organización del sistema de enseñanza español, que está estructurado de una manera que no favorece las transiciones en el mercado laboral.

Nuestro análisis se centra en este último aspecto. A la luz de la experiencia de otros países, el objetivo aquí es mostrar cómo el aspecto no diferenciado del sistema de enseñanza afecta a la eficacia interna y externa del mismo. Para ello, después de comparar la estructura del sistema de educativo español con la de otros países de su entorno, mostramos como el carácter no diferenciado de este sistema es poco eficaz desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, no beneficia la demanda de formación profesional, favorece el abandono sin cualificación, y dificulta la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo.

2. Características comparadas del sistema educativo español

En el transcurso de su historia los sistemas educativos han sido objeto de evolucio-

nes notorias. Reservados durante mucho tiempo a una élite, se han adaptado progresivamente para hacer frente a unos desafíos particularmente importantes: ofrecer a la población entera una enseñanza de alto nivel y responder a las necesidades de cualificación de las economías.

Esta primera sección compara la organización del sistema educativo español con la de otros países de su entorno. Se trata de caracterizar a los sistemas educativos en sus dimensiones cualitativas, es decir de resaltar sobre todo su estructura y su organización, con el fin de analizar las vías que permiten alcanzar de manera más eficiente los objetivos señalados precedentemente. En efecto, la duración de la enseñanza obligatoria, de la enseñanza de base, de los estudios secundarios y post-secundarios difiere según los países. En cada nivel de estudios, las enseñanzas están más o menos diversificadas. Los alumnos no están sometidos a las mismas reglas de selección y de orientación en todos los países; algunos distribuyen a los alumnos en distintas ramas desde una edad muy temprana, mientras que en otros los alumnos siguen la misma vía durante una gran parte de sus estudios. Esta diversidad de situaciones lleva consigo al menos tres cuestiones importantes: qué modo de gestión resulta menos costoso; cuál es más eficiente desde el punto de vista de la producción de conocimientos; y en qué medida el sistema educativo español está diseñado para cumplir con estos criterios.

La Tabla 1 reproduce la organización de los sistemas de enseñanza primaria y

TABLA 1: Características de los sistemas educativos

| | Media | Mínimo | Máximo |
|----------------------------------------------|-------|--------|--------|
| Duración de la enseñanza obligatoria | | | |
| 1960 | 8.0 | 4.0 | 10.0 |
| 2004 | 9.2 | 8.0 | 11.0 |
| Duración del tronco común | 7.0 | 4.0 | 10.0 |
| Primaria (ISCED1) | | | |
| Edad de entrada | 6.2 | 5.0 | 7.0 |
| Duración | 5.6 | 4.0 | 8.0 |
| Secundaria de 1 ^{er} nivel (ISCED2) | | | |
| Edad de entrada | 11.2 | 10.0 | 13.0 |
| Duración | 3.2 | 2.0 | 6.0 |
| Secundaria de 2 ^o nivel (ISCED3) | | | |
| General | | | |
| Edad de entrada | 15.1 | 13.0 | 16.0 |
| Duración | 3.2 | 2.0 | 5.0 |
| Número de ramas | 1.8 | 1.0 | 7.0 |
| Técnica | | | |
| Edad de entrada | 15.3 | 13.0 | 18.0 |
| Duración | 3.2 | 1.0 | 7.0 |
| Número de ramas | 2.2 | 1.0 | 5.0 |

Fuente: Lassibille y Navarro Gómez (2000).

secundaria en una treintena de países [1]. La estructura de los sistemas educativos se describe en base a los criterios de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE); los datos provienen de varias fuentes complementarias (OCDE, 1996 y 2004; European Commission, 1996; y Postelthwaite, 1995). En cada nivel de estudios, el número de ramas indica la importancia de las elecciones que se ofrecen a los alumnos. Este número no toma en cuenta las opciones que pueden seguir los estudiantes dentro de una misma rama; en realidad, en numerosos países, el número de ramas se corresponde con el número de instituciones de diferentes tipos en las que los alumnos se pueden matricular en el transcurso de su escolaridad.

Estos datos muestran que el período de escolaridad obligatoria se ha alargado de manera bastante significativa, a veces, a lo largo de las cuatro últimas décadas. En efecto, si en términos medios la duración de la enseñanza obligatoria ha crecido de un año aproximadamente, ésta ha aumentado de 3 a 5 años en algunos países. Desde este punto de vista, la mayoría de los países, incluido España, están en una situación mucho más parecida hoy que hace cuarenta años. Sin embargo, subsisten todavía grandes diferencias en cuanto a la organización interna de sus respectivos sistemas de enseñanza.

De manera muy general se observa que los 9 años que los alumnos pasan en

la enseñanza obligatoria están estructurados de manera bien diferente. La enseñanza primaria, a la que se accede normalmente a los 6 años [2], dura alrededor de 6 años en la mayoría de los países, aunque en algunos la enseñanza de base comporta nada más que 4 años [3], cuando en otros se prolonga durante 8 años [4].

Los países que tienen una enseñanza primaria más larga que los demás tienen una enseñanza secundaria de primer ciclo más corta; sin embargo la correlación no es perfecta en absoluto [5]. En términos medios, los estudios de nivel 2 duran 3 años, aunque en ciertos países son nada más que de 2 años y en otros de 6 años [6]. En este nivel educativo, la diversidad de los estudios que se proponen a los alumnos es generalmente muy variable. Mientras que en casi la mitad de los países los alumnos siguen el mismo *cursus*, en la otra están distribuidos desde muy temprana edad en ramas [7]. En estos países, pueden elegir entre 2 y 4 ramas de tipo general; en un número no despreciable de ellos tienen también la posibilidad de matricularse en la enseñanza técnica y profesional, a partir de ese nivel de formación [8].

El acceso a la enseñanza secundaria de segundo grado se efectúa entre los 14 y 15 años. En este nivel, los estudios están más diversificados que en la etapa anterior, ya que los alumnos pueden matricularse entre 1 a 7 ramas de tipo general, y entre 1 a 5 ramas de tipo técnico [9]. Los países que ofrecen un mayor número de ramas técnicas y profesionales en el nivel 2 son generalmente los que proponen un

mayor número de ramas de este tipo en el nivel 3. Los estudios generales así como los estudios técnicos y profesionales duran alrededor de 3 años. Sin embargo, existen diferencias muy importantes entre los países, ya que esta duración puede variar entre 2 y 5 años en el caso de las ramas de tipo general, y entre 1 y 7 años en el caso de las ramas técnicas.

Estos primeros elementos de comparación indican que los sistemas de enseñanza están organizados de manera bien distinta, y en particular que diferencian y especializan a los alumnos en unas ramas y unos niveles de enseñanza a una edad más o menos temprana. Para apreciar mejor las particularidades de los sistemas en este campo, definimos en la Tabla 2 tres indicadores para cada país. El primero, I_1 , se calcula dividiendo la duración del tronco común, es decir el número de años de estudios durante el cual los sistemas de enseñanza no diferencian a los alumnos [10], entre la duración total de la enseñanza obligatoria. Cuánto menor es I_1 , menor es la duración del tronco común en proporción con la duración de la enseñanza obligatoria. Los indicadores I_2 e I_3 relacionan la edad teórica a partir de la cual los alumnos pueden ser orientados en unas ramas de tipo general o técnico (de nivel 2 ó 3), con la edad teórica a partir de la cual deben salir de la enseñanza obligatoria. Cuánto menores son I_2 o I_3 más temprana es la selección o la orientación de los alumnos en unas ramas generales o profesionales. Cuando I_1 e I_2 son iguales a 1, esto significa que los sistemas no diferencian a los alumnos a lo largo de la enseñanza obliga-

TABLA 2: Organización de los sistemas según el peso relativo de su tronco común

| | Sistemas no diferenciados ($I_1=1$) [Australia; Canadá; Dinamarca; España ; Federación Rusa; Finlandia; Grecia; Italia; Japón; Noruega; Polonia; Portugal; Suiza] | | | Sistemas diferenciados ($I_1 < 1$) [Alemania; Austria; Bélgica Flamenca; Bélgica Francófona; Corea del Sur; Francia; Hungria; Irlanda; Méjico; Nueva Zelanda; Holanda; Reino Unido; Suecia; Turquía; Estados Unidos] | | |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|
| | Media | Mínimo | Máximo | Media | Mínimo | Máximo |
| Duración de la educación obligatoria | 8.9 | 8.0 | 10.0 | 9.6 | 8.0 | 12.0 |
| Duración del tronco común | 8.9 | 8.0 | 10.0 | 5.5 | 4.0 | 7.0 |
| Primaria (ISCED1) | | | | | | |
| Edad de entrada | 6.4 | 6.0 | 7.0 | 6.0 | 5.0 | 7.0 |
| Duración | 5.8 | 4.0 | 8.0 | 5.4 | 4.0 | 6.0 |
| Secundaria de 1 ^{er} nivel (ISCED2) | | | | | | |
| General | | | | | | |
| Edad de entrada | 12.0 | 10.0 | 13.0 | 11.4 | 10.0 | 13.0 |
| Duración | 3.3 | 3.0 | 5.0 | 5.4 | 4.0 | 6.0 |
| Número de ramas | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 3.2 | 1.0 | 8.0 |
| Técnica | | | | | | |
| Edad de entrada | - | - | - | 12.1 | 11.0 | 13.5 |
| Duración | - | - | - | 2.9 | 1.5 | 4.0 |
| Número de ramas | - | - | - | 1.0 | 0.0 | 3.0 |
| Secundaria de 2 ^o nivel (ISCED3) | | | | | | |
| General | | | | | | |
| Edad de entrada | 15.3 | 14.0 | 16.0 | 15.0 | 13.0 | 16.0 |
| Duración | 3.1 | 2.0 | 4.5 | 3.3 | 1.5 | 5.0 |
| Número de ramas | 1.8 | 1.0 | 3.0 | 2.4 | 1.0 | 7.0 |
| Técnica | | | | | | |
| Edad de entrada | 15.8 | 14.0 | 18.0 | 15.1 | 13.0 | 18.0 |
| Duración | 2.7 | 1.0 | 4.2 | 3.6 | 2.3 | 5.8 |
| Número de ramas | 2.2 | 1.0 | 4.0 | 3.1 | 1.0 | 5.0 |
| I_2 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 0.7 | 0.6 | 0.9 |
| I_3 | 1.0 | 1.0 | 1.1 | 0.9 | 0.7 | 1.1 |

Nota: I_1 = duración del tronco común/duración de la educación obligatoria; I_2 = edad de entrada mínima teórica en la rama general/edad de salida teórica de la educación obligatoria; I_3 = edad de entrada mínima teórica en la rama técnica/edad de salida teórica de la educación obligatoria.

Fuente: Elaboración propia a partir de Lassibille y Navarro Gómez (2000).

toria, sino durante la educación post-obligatoria y, en este caso, $I_1=I_2<I_3$.

Según estos resultados, coexisten dos grandes tipos de sistemas, unos que calificamos como no diferenciados por oposición a otros denominados diferenciados. El sistema educativo español pertenece al

primero de estos dos grupos, junto con los de Australia, Canadá, Dinamarca, Federación Rusa, Finlandia, Grecia, Italia, Japón, Noruega, Polonia, Portugal y Suiza. En estos países, los estudios obligatorios están organizados en un tronco común que va desde la entrada en el nivel primario hasta el final de la enseñanza

obligatoria. La educación primaria dura por término medio 6 años, y la enseñanza secundaria tiene una duración que varía entre 3 y 5 años. La especialización de los alumnos en unas ramas generales o técnicas interviene al final del período de escolaridad obligatoria. En este momento, los alumnos pueden elegir entre 1 y 3 ramas generales, y hasta 4 ramas profesionales; estos estudios de nivel 3 duran según los casos entre 1 y 5 años.

En los demás sistemas (Alemania, Austria, Bélgica Francófona, Bélgica Flamenca, Corea del Sur, Francia, Hungría, Irlanda, Méjico, Nueva Zelanda, Holanda, Reino Unido, República Checa, Suecia, Turquía y Estados Unidos) el período de escolaridad obligatorio es más largo, en términos medios. Los alumnos siguen un tronco común cuya duración representa entre el 50 y el 60% de la duración total de los estudios obligatorios. Al cabo de este tronco común, que se extiende alrededor de 5 años, los alumnos entran en la enseñanza secundaria donde están orientados en diferentes ramas de tipo general o profesional. En la casi mayoría de los casos [11], estos sistemas orientan a los alumnos en unas ramas técnicas antes de la finalización de la enseñanza obligatoria. Generalmente, la entrada en la formación profesional de nivel 2 se efectúa a los 12 años, después de haber seguido una enseñanza general durante 1 ó 2 años. Sin embargo en algunos países, los alumnos pueden matricularse en la enseñanza profesional con la misma edad que en la enseñanza general de nivel 2. En más de la mitad de estos países, los alum-

nos salen de la enseñanza obligatoria con una formación de nivel 3; en este nivel, la enseñanza general, como la enseñanza profesional, está más diversificada que en los sistemas no diferenciados.

Los sistemas de enseñanza no diferenciados tienen al menos dos ventajas respecto a los sistemas diferenciados. En primer lugar, son menos costosos que los otros, ya que al ofrecer unas enseñanzas más variadas, los sistemas diferenciados son menos susceptibles de sacarle partido a las economías de escala que existen en la producción de educación. A título de ilustración, se puede estimar que si España quisiera incrementar el grado de diferenciación de su sistema educativo al nivel del grado de diferenciación del sistema alemán o del francés, debería aumentar su coste unitario de educación, expresado en porcentaje del PNB per capita, un 18 y un 9% respectivamente [12], o bien reasignar, a la altura de estas proporciones, recursos de la enseñanza superior hacia la enseñanza secundaria.

La segunda ventaja de los sistemas no diferenciados está relacionada con consideraciones de equidad. En los sistemas no diferenciados como el sistema educativo español, los criterios sociales tienen un papel muy reducido en el proceso de selección y de orientación de los alumnos hacia el nivel de enseñanza secundario de primer ciclo (Tabla 3). Por el contrario, los sistemas diferenciados reproducen en mayores proporciones las desigualdades sociales, y esto de manera más acentuada en el segundo ciclo de la enseñanza de segundo grado.

3. Grado de diferenciación de los sistemas educativos y eficacia en la producción de conocimientos

La falta de diferenciación de los sistemas educativos tiene varias implicaciones importantes, así parte de los problemas que encuentran los jóvenes españoles durante su escolarización, y luego en el mercado de trabajo, se deben al diseño y a la propia organización del sistema educativo.

Los sistemas no diferenciados son, por término medio, menos eficientes en lo que se refiere a la producción de conocimientos. El Gráfico 1 muestra la relación que existe entre el grado de diferenciación de los sistemas y los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas de matemáticas y de comprensión del escrito, para alumnos de 15 años. Los resultados de estas evaluaciones fueron realizados en el año 2000 por la OCDE, en el marco del proyecto PISA (OCDE, 2002 y 2004). Veintidós países fueron considerados; entre ellos 12 tienen un sistema educativo que nosotros hemos cali-

ficado como diferenciados (Austria, República Checa, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Corea, Nueva Zelanda, Suecia, Reino Unido y Estados Unidos) y 13 tienen un sistema educativo llamado no diferenciado (Australia, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Japón, Noruega, Portugal, Federación Rusa, España, Suiza, Polonia e Italia). Teóricamente, a la edad a la que pasan los tests de conocimientos, los alumnos que frecuentan los sistemas diferenciados han acabado todos el tronco común y han sido distribuidos en las diversas ramas que ofertan sus respectivos sistemas educativos, mientras que en los demás sistemas siguen aún todos el mismo *cursus*.

En promedio, los alumnos de los sistemas diferenciados tienen mejores resultados que aquellos que proceden de los sistemas no diferenciados; los primeros alcanzan una puntuación de 511, cuando los segundos sólo obtienen 499 puntos (Gráfico 1). Sin embargo, esta cifra media de resultados oculta una gran diversidad.

TABLA 3: Distribución de los sistemas en función del papel de las características sociales en la diferenciación de los alumnos (en %)

| | Sistemas no diferenciados ($I_j=1$) | Sistemas diferenciados ($I_j < 1$) |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------|
| En el secundario 1^{er} ciclo | | |
| Las características sociales juegan un papel | 13 | 62 |
| Las características sociales no juegan ningún papel | 87 | 38 |
| En el secundario 2^o ciclo | | |
| Las características sociales juegan un papel | 88 | 100 |
| Las características sociales no juegan ningún papel | 12 | 0 |

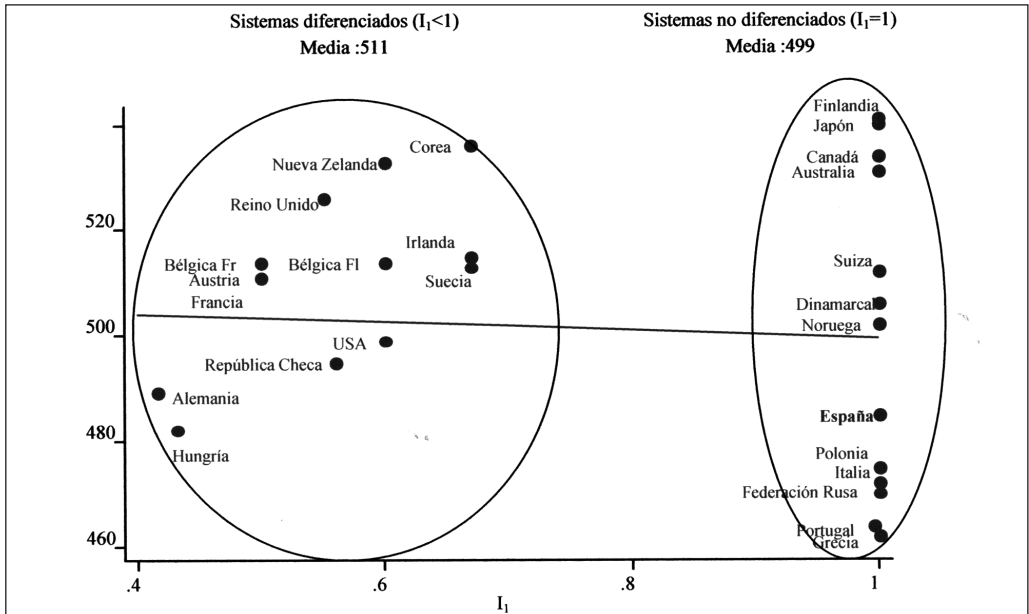
Fuente: Lassibille y Navarro Gómez (2000).

En efecto, algunos sistemas no diferenciados alcanzan una puntuación relativamente alta (Finlandia, Japón, Canadá), mientras que otros obtienen muy bajos resultados (Portugal, Grecia, España). Entre los sistemas escolares diferenciados, las variaciones por países son más pequeñas; a pesar de ello, hay una diferencia de 12 % en los tests entre países con los mejores y los peores resultados.

Suponiendo que la distribución de los talentos es homogénea entre los países, las diferencias que se observan en los resultados escolares de los alumnos se pueden explicar por las características internas de cada tipo de sistema. Según resultados no reproducidos aquí que analizan los resultados de los alumnos a la luz de la teoría

económica de la producción (ver por ejemplo Hanushek, 1986), la estructura de los sistemas educativos tiene un impacto no despreciable sobre el éxito escolar de los estudiantes. Así, se puede estimar que una diferenciación precoz de los alumnos por ramas de estudios explica *ceteris paribus* alrededor del 15% de las diferencias que se observan en sus resultados obtenidos en unos tests de matemáticas [13] (ver Lassibille y Navarro Gómez, 2000). De modo que la idea según la cual los sistemas no diferenciados permiten maximizar la producción de conocimientos es probablemente errónea. Excluidas unas consideraciones de costes, los cuales son por lo general más bajos debidos a la existencia de economías de escala en la producción no diferenciada de servicios educativos, la

GRÁFICO 1: Relación entre el grado de diferenciación de los sistemas y los resultados escolares de los alumnos (media de las notas en comprensión del escrito y en matemáticas-alumnos de 15 años)



Fuente: Elaboración propia a partir de Lassibille y Navarro Gómez (2000) y OCDE (2004).

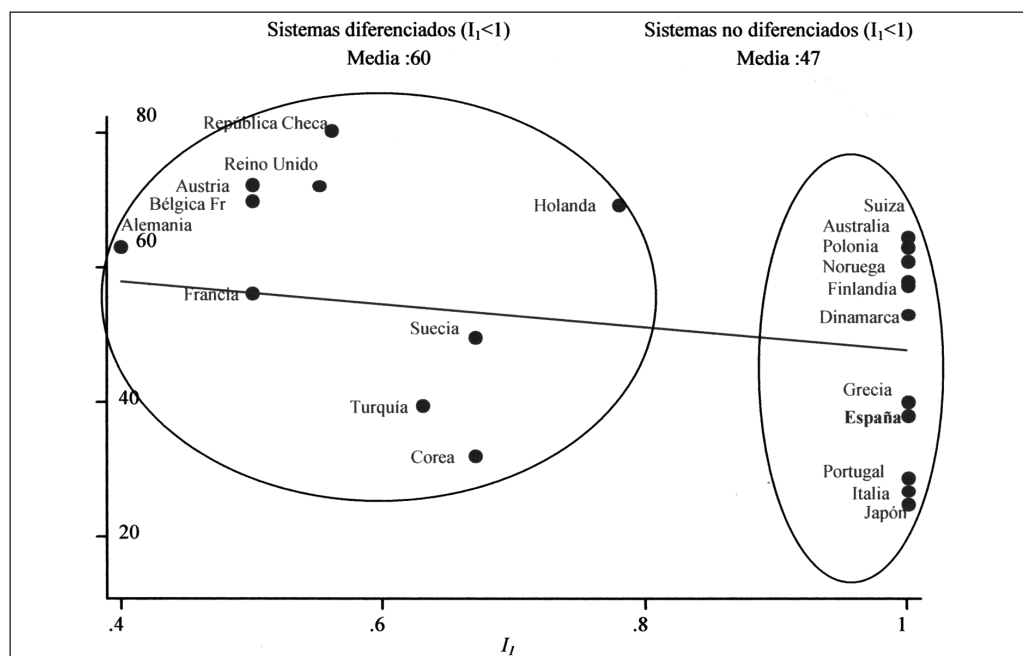
única ventaja de este tipo de sistemas es la de reducir las desigualdades sociales en las primeras edades de la vida escolar. Sin embargo, esta ventaja sólo es aparente, ya que si una organización no diferenciada de los sistemas educativos es capaz de reducir las desigualdades de acceso a la educación, tales sistemas no permiten compensar las desigualdades sociales que se vienen generando a lo largo del proceso educativo.

4. Grado de diferenciación de los sistemas educativos y demanda de formación profesional

La ausencia de selección y de orientación en los sistemas no diferenciados, y la escasa diversidad de su oferta de enseñanza, tienen además varios efectos sobre

la demanda de educación. Así, el hecho de que en estos sistemas los alumnos tengan acceso a la enseñanza profesional al final de su período de escolaridad obligatoria implica que la demanda de este tipo de enseñanza es comparativamente más pequeña que en los sistemas diferenciados. Según los datos de la OCDE (2004), se estima que en los sistemas que calificamos como no diferenciados el 47% de los alumnos matriculados en la enseñanza secundaria siguen estudios de formación profesional, frente al 60% en los sistemas diferenciados. En este campo, la situación de España es particularmente llamativa, ya que la formación profesional acoge sólo el 38% del total de los alumnos matriculados en la enseñanza secundaria, lejos de

GRÁFICO 2: Relación entre el grado de diferenciación de los sistemas de enseñanza y la importancia de la formación profesional



Fuente: Elaboración propia a partir de Lassibille y Navarro Gómez (2000) y OCDE (2004).

las proporciones que se observan en otros países diferenciados como el Reino Unido, Austria, Holanda o Alemania, o incluso de propios países no diferenciados como Suiza, Australia o Polonia (Gráfico 2).

El desinterés por la formación profesional por parte de los jóvenes españoles tiene por lo general varios orígenes. En primer lugar, se debe a la casi inexistencia de un sistema de orientación y de selección de los alumnos. Como en la mayoría de los demás sistemas no diferenciados, la institución escolar y los docentes en particular tienen poco que ver en las decisiones de promoción, de selección y de orientación de los estudiantes a lo largo del proceso educativo. En realidad, es ante todo en función de la opinión y del deseo de los padres que se decide el itinerario escolar de los alumnos, independientemente de sus resultados académicos y de sus capacidades objetivas para realizar con éxito unos determinados estudios (Tabla 4). Además, este

hecho se ve acentuado por la rentabilidad comparativamente pequeña de los estudios de formación profesional en España que no incita a los jóvenes a invertir en este tipo de formación. En efecto, según Marcenaro y Navarro Gómez (2005) que estiman para el año 1994 la rentabilidad externa de la educación a partir de los datos del PHOGUE, la formación profesional tiene una rentabilidad en el mercado de trabajo del orden del 9%, o sea ligeramente inferior a la rentabilidad del Bachillerato que se sitúa en torno al 11%.

Por otra parte, en el contexto de un sistema no diferenciado como el sistema español, muchos de los titulados de formación profesional están incitados a seguir sus estudios más allá de este nivel de enseñanza. Ahora bien, las posibilidades que le ofrece realmente la propia estructura del sistema son en realidad escasas y resultan a fin de cuentas costosas para los individuos y para la sociedad que financia la mayor parte de la oferta

TABLA 4: Distribución de los sistemas en función de los modos de selección de los alumnos (en %)

| | Sistemas no diferenciados ($I_j=1$) | Sistemas diferenciados ($I_j < 1$) |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------|
| En el secundario 1^{er} ciclo | | |
| En función de los resultados obtenidos en el primario | 13 | 75 |
| En función de criterios de la escuela | 0 | 63 |
| En función de la opinión de los padres | 13 | 5 |
| En el secundario 2^o ciclo | | |
| En función de los resultados obtenidos en el 1 ^{er} ciclo del secundario | 13 | 63 |
| En función de criterios de la escuela | 13 | 75 |
| En función de la opinión de los padres | 63 | 63 |

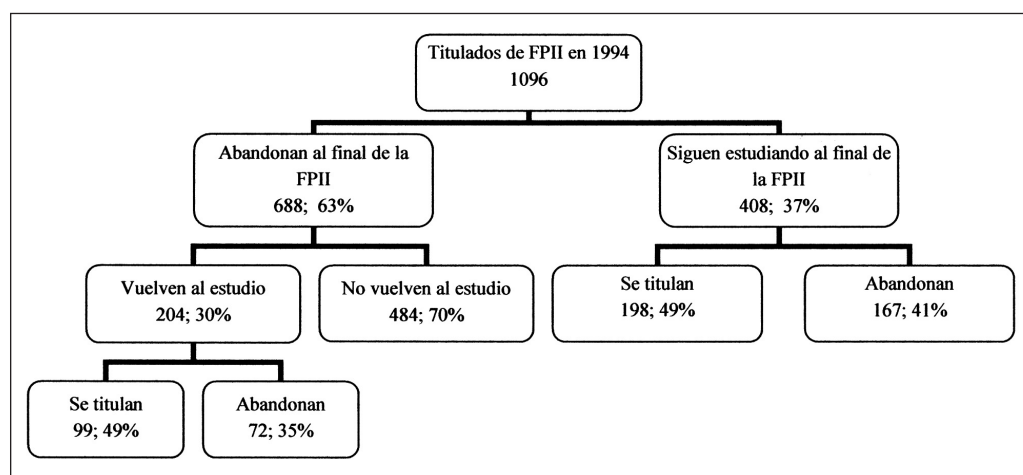
Fuente: Lassibille y Navarro Gómez (2000).

de servicios educativos. A continuación aportamos evidencia empírica acerca de este fenómeno, a partir de los datos de una encuesta retrospectiva realizada en 2001 a los titulados de la formación profesional de segundo de grado (FPII) en Andalucía en el curso académico 1994, que permite seguir la trayectoria profesional y académica de estos jóvenes a lo largo de ocho años consecutivos (ver Lassibille *et al.*, 2007).

Según se desprende del Gráfico 3 siguiente, que describe la trayectoria escolar de estos titulados, muchos de ellos no ponen fin a sus estudios al final de este ciclo de enseñanza. El fenómeno es bastante importante, ya que el 56% de los diplomados de la formación profesional sigue otros estudios académicos al cabo de ésta. Sin embargo en muchos de los casos, estos estudios no están realizados a conti-

nuación de los de la formación profesional. Así, si en el curso académico que sigue a su titulación, el 63% de los diplomados abandonan efectivamente el sistema escolar, el 33% de éstos reanudan sus estudios posteriormente. Esta observación refleja una situación bien conocida, o sea que la salida del sistema escolar y la transición de la escuela hacia el mercado de trabajo no son conceptos unidireccionales (ver Lassibille *et al.*, 2001). En otras palabras, existe una multitud de transiciones posibles entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. Así, algunos jóvenes empiezan sus estudios cuando todavía están trabajando. Otros entran en la vida activa y emprenden más tarde una formación que compaginan con su empleo, mientras que algunos dejan su trabajo para reanudar sus estudios. De modo que el concepto de transición hacia el mercado de trabajo puede recubrir realidades muy diversas.

GRÁFICO 3: Trayectoria escolar de una cohorte de titulados en la Formación Profesional de segundo grado (FPII) ^a



a/ Cohorte de titulados de FPII del año 1994 observada a lo largo del período 1994-2001.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta de inserción profesional de los titulados de FPII en Andalucía, realizada por el IEA en 2001.

El tiempo que tardan los jóvenes en reanudar sus estudios es a veces bastante grande. Dependiendo de la especialidad en la que se titularon en FPII, se estima que pueden transcurrir entre 19 y 42 meses antes de que estos individuos decidan volver a estudiar (Tabla 5). En el momento en que lo hacen, la gran mayoría no se ha insertado todavía en el mercado de trabajo, ya que sólo el 33% de los titulados que reanudan su formación académica tienen su primer empleo antes de volver a los estudios. Una proporción no desdeñable de los jóvenes que prosiguen sus estudios los abandona sin obtener el título correspondiente (35%). La interrupción de los estudios no parece comprometer el éxito de estos alumnos, ya que su probabilidad de éxito académico es similar a la de los que siguen estudiando a continuación de sus estudios de FPII (ver Gráfico 3).

Un hecho notable es que tanto unos como otros estudian una carrera que no tiene nada que ver con la especialidad que han cursado durante sus estudios de FPII; en efecto, por término medio, sólo el 32% de los que estudian después de la FPII se matriculan en una carrera que está relacionada con la especialidad que han cursado en FPII, pudiendo bajar este porcentaje hasta el 20% en algunas especialidades. Así, es una verdadera reorientación lo que buscan los titulados de FPII cuando deciden continuar sus estudios más allá de la formación profesional que han recibido. Estas elecciones son, sin duda, reveladoras de una cierta falta de adecuación de los estudios de forma-

ción profesional a las necesidades del mercado de trabajo. El hecho de que la formación profesional constituya para menos del 50% de los titulados de FPII, que no siguen estudiando al cabo de este ciclo, la formación más adecuada para el desempeño de su trabajo no parece contradecir esta conclusión (ver Tabla 5). Pero otra observación es, tal vez, aún más reveladora de la incapacidad del sistema de enseñanza formal de proporcionar a los jóvenes una formación adecuada y valorable en el mercado de trabajo. En efecto, se constata que el 67% de los titulados de FPII se ven obligados a seguir cursos extra académicos para completar su formación académica, pudiendo este porcentaje alcanzar hasta el 80% de la población en algunas especialidades.

5. Grado de diferenciación de los sistemas educativos, abandono escolar e inserción profesional de los jóvenes

La escasa diversidad del sistema de enseñanza, y la ausencia de diferenciación de los alumnos que ello lleva consigo, hace que un número importante de jóvenes abandone el sistema escolar a una edad temprana y sin haber adquirido una formación que les permita insertarse de manera conveniente en el mercado laboral. Según San Segundo y Vaquero (2002), se estima que el 25% de los alumnos de entre 15 y 19 años, o sea cerca de 500.000 jóvenes, abandonan el sistema escolar cada año. Este porcentaje es sin duda importante, pero el hecho ciertamente más relevante es que la organiza-

TABLA 5: Algunas características de la trayectoria académica de los titulados de FP II^a

| | Sector secundario | | | Sector terciario | | | | | Total |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------|-------|----------------------------|-------------|-----------|-------|-------|-------|
| | Electricidad y Electrónica | Otros | Total | Administrativa y Comercial | Informática | Sanitaria | Otros | Total | |
| <i>Reanudan estudios</i> | | | | | | | | | |
| Meses antes de la reanudación | 18,9 | 19,5 | 19,2 | 22,4 | 22,6 | 20,4 | 42,4 | 22,5 | 22,5 |
| Trabajan en el momento de la reanudación (%) | 28,9 | 20,8 | 25,8 | 25,0 | 37,1 | 32,5 | 60,0 | 33,8 | 31,4 |
| <i>Terminan su trayectoria académica con la FP II</i> | | | | | | | | | |
| La FP II es la formación más adecuada para el desempeño de su trabajo (%) | - | - | 58,3 | - | - | - | - | 36,6 | 48,4 |
| <i>Cursan estudios después de la FP II (seguidamente o no)</i> | | | | | | | | | |
| La formación seguida está relacionada con la especialidad cursada en FP II (%) | 45,8 | 37,7 | 32,3 | 42,2 | 29,0 | 26,2 | 19,1 | 28,5 | 32,4 |
| <i>Conjunto de titulados en FP II</i> | | | | | | | | | |
| Han realizado cursos extra-académicos (%) | 53,9 | 51,4 | 52,8 | 71,8 | 72,0 | 80,4 | 61,5 | 72,6 | 67,0 |

a/ Cohorte de titulados de FP II del año 1994 observada a lo largo del período 1994-2001. En el sector secundario, la categoría "Otras" incluye las siguientes especialidades: Artes Gráficas, Automoción, Delineación, Madera, Marítimo Pesquera, Metal, Moda y Confección, Química; en el sector terciario incluye: Hostelería y Turismo, Imagen y Sonido, Peluquería y Estética, Servicio a la Comunidad.

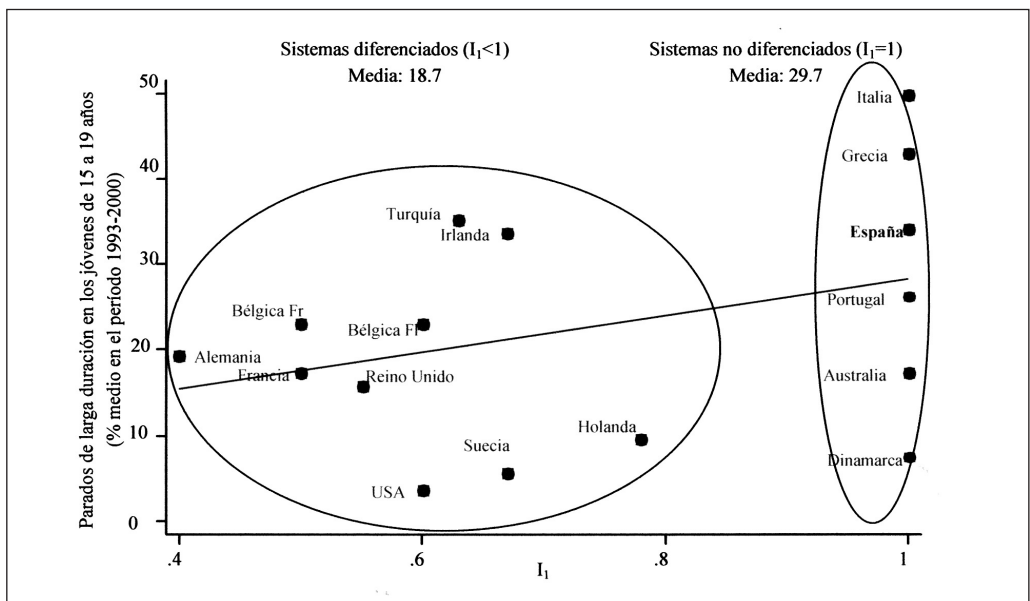
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta de inserción profesional de los titulados de FP II en Andalucía, realizada por el IEA en 2001.

ción y el diseño actual del sistema de enseñanza, por su falta de diversidad, sea incapaz de proporcionar a estos jóvenes una formación que el mercado de trabajo valore. Al contrario de lo comúnmente argumentado, la no diferenciación de los estudios secundarios aparece en realidad profundamente injusta, ya que niega el carácter plural de los talentos, e impide a muchos estudiantes encontrar, en función de sus capacidades y de sus intereses, su sitio en el sistema de enseñanza. La falta de emparejamiento entre las características de la oferta de enseñanza y las de los alumnos tiene graves consecuencias en el mercado laboral. La más visible es sin duda la dificultad con la que los jóvenes se insertan en la vida activa. En efecto, como lo atestigua el Gráfico 4 siguiente, elaborado a partir de los datos de la

OCDE (2002), existe una relación positiva entre el grado de diferenciación de los sistemas de enseñanza y el porcentaje de jóvenes parados de larga duración. En términos medios, en los países con un sistema educativo diferenciado el 19% de los parados de 15 a 19 años son parados de larga duración, frente al 30% en los países que tienen un sistema educativo no diferenciado [14]. España se sitúa por encima de esta cifra media, con una proporción que alcanza el 34% de la citada población.

La ausencia de selección y la poca diferenciación de la enseñanza secundaria produce efectos adversos hasta el nivel de la enseñanza superior. A esta etapa, el abandono es particularmente masivo. En efecto, según los datos administrativos de

GRÁFICO 4: Relación entre el grado de diferenciación de los sistemas y el paro de larga duración de los jóvenes



Fuente: Elaboración propia a partir de Lassibille y Navarro Gómez (2000) y OCDE (2002).

TABLA 6: Alumnos de una cohorte que abandonan la Universidad sin título por grandes grupos de ramas de estudios ^a (en %)

| | Nº de alumnos en la cohorte | Porcentaje de abandonos | Porcentaje de abandonos al término de | | | | | | |
|------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------|-------------|------------|------------|--------------|------------|
| | | | 1 año | | 2 años | 3 años | 4 años | 5 años y más | Total |
| | | | Total | No se presentaron a ninguna convocatoria | | | | | |
| Estudios largos | | | | | | | | | |
| Económicas | 582 | 26,50 | 35,1 | 35,2 | 19,5 | 9,7 | 9,1 | 26,6 | 100 |
| Derecho | 585 | 38,60 | 39,8 | 54,4 | 12 | 13,7 | 7,5 | 27,0 | 100 |
| Letras | 761 | 29,70 | 38,9 | 47,7 | 14,2 | 11,1 | 8,9 | 26,9 | 100 |
| Ciencias | 562 | 36,80 | 40,1 | 37,3 | 15,9 | 10,6 | 11,1 | 22,3 | 100 |
| C. de la Información | 391 | 16,10 | 27,0 | 41,2 | 15,9 | 7,9 | 9,5 | 39,7 | 100 |
| Psicología | 305 | 20,70 | 38,1 | 50,0 | 11,1 | 11,1 | 9,5 | 30,2 | 100 |
| Medicina | 135 | 14,10 | 42,1 | 50,0 | 15,8 | 10,5 | 10,5 | 21,1 | 100 |
| Ingeniería | 765 | 34,10 | 32,6 | 43,5 | 16,9 | 12,6 | 6,9 | 31,0 | 100 |
| Total | 4.086 | 29,8 | 36,8 | 44,8 | 15,3 | 11,5 | 8,7 | 27,7 | 100 |
| Estudios cortos | | | | | | | | | |
| Ingeniería Técnica | 1.057 | 56,20 | 43,3 | 44,7 | 19,2 | 7,7 | 7,9 | 21,9 | 100 |
| Magisterio | 556 | 21,90 | 59,0 | 56,9 | 12,3 | 8,2 | 6,6 | 13,9 | 100 |
| Empresariales | 1.113 | 52,50 | 58,1 | 49,3 | 11,5 | 7,7 | 7,4 | 15,3 | 100 |
| Enfermería | 222 | 14,90 | 60,6 | 55,0 | 15,2 | 18,2 | 3,0 | 3,0 | 100 |
| Total | 2.948 | 45,2 | 51,6 | 48,5 | 15,1 | 8,0 | 7,4 | 17,9 | 100 |
| Total | 7.034 | 36,30 | 44,6 | 47,1 | 15,2 | 9,7 | 8,0 | 22,5 | 100 |

a/ Definición de las ramas de estudios: Económicas: Ciencias Económicas, Ciencias Empresariales, Actuariales y Financieras, Ciencias de Trabajo; Derecho: Derecho; Letras: Historia, Geografía, Filología Hispánica, Filología Inglesa, Filosofía, Traducción e Interpretación, Filología Clásica, Historia del Arte; Ciencias: Biología, Matemáticas, Química; C. de la Información: Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, Periodismo; Psicología: Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía; Medicina: Medicina; Ingeniería: Ingeniero Químico, Informática, Telecomunicación, Ingeniero Industrial, Organización Industrial, Electrónica, Automática y Electrónica Industrial; Ingeniería Técnica: Informática de Gestión, Informática de Sistemas, Sistemas Electrónicos, Sonido e Imagen, Sistemas de Telecomunicación, Industrial, Electricidad, Electrónica Industrial, Mecánica, Diseño Industrial; Magisterio: Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Infantil, Educación Musical, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Social; Empresariales: Gestión y Administración Pública, Relaciones Laborales, Trabajo Social, Ciencias Empresariales, Técnico en Empresas y Actividades Turísticas; Enfermería: Enfermería, Fisioterapia, Logopedia.

Fuente: Elaboración propia a partir de la observación a lo largo del período 1996-2004 de la cohorte de nuevos entrantes en la universidad de Málaga en 1996.

la Universidad de Málaga, se estima que el 36% de una cohorte de nuevos inscritos abandona sus estudios sin haberlos concluido con éxito (Tabla 6). Esta media oculta sin embargo diferencias notables.

Por ejemplo, si el 30% de los alumnos inscritos en la enseñanza larga no termina sus estudios, el 45% de los que se matriculan por primera vez en la enseñanza corta abandonan la carrera universitaria sin

título; en algunas ramas de estudios este porcentaje supera incluso el 60%. El abandono es especialmente importante en los primeros años de estudios; en efecto, por término medio, el 45% de los que abandonan dejan la universidad al cabo del primer curso, mientras que el 15% y el 9%, respectivamente, salen del sistema al final de dos y tres años de escolaridad. Además una gran proporción de los que abandonan al cabo del primer curso, por término medio el 47% de ellos, ni siquiera se presenta a una convocatoria de exámenes, lo que sin duda cuestiona la eficacia de los criterios de asignación de los estudiantes en las distintas ramas de la Universidad, y pone de manifiesto el grado de frustración que las prácticas de selección pueden generar dentro de los jóvenes.

6. Conclusión

Sin negar la influencia de otros factores, el carácter no diferenciado y no selectivo del sistema de enseñanza español tiene consecuencias directas sobre el proceso de inserción de los jóvenes al mercado de trabajo, y de manera más general condiciona el futuro profesional de muchos de ellos. Como hemos visto, tales sistemas favorecen el abandono escolar sin una acumulación de cualificaciones que preserven a los jóvenes del paro, y que les doten de competencias valorables en el mercado de trabajo. Al reconocer implícitamente que los talentos se distribuyen de manera uniforme y similar entre los individuos, estos sistemas perjudican al mismo tiempo a los que tienen menos capacidades, incrementando de manera innecesaria el grado de frustración de muchos jóvenes.

Estas observaciones tienen implicaciones políticas obvias. Afluyen en el sentido de un mayor grado de diferenciación del sistema de enseñanza obligatoria y secundaria que ayude a cada uno, en función de sus talentos y de sus capacidades, a encontrar un lugar en la esfera educativa que le permita adquirir unas cualificaciones a la medida de sus posibilidades y negociables en el mercado de trabajo. Si el sistema educativo español fuera más diversificado permitiría un emparejamiento mejor entre los individuos y las instituciones educativas, lo que contribuiría a fin de cuentas a maximizar la producción de cualificaciones. Al lograr así un mayor grado de diferenciación, el sistema de enseñanza permitiría reducir también las desigualdades implícitas que una organización uniforme genera necesariamente. Una modificación en este sentido del diseño del sistema de enseñanza obligatoria y secundaria tendría consecuencias directas sobre la estructura del sistema de formación profesional y de enseñanza superior, los cuales tendrían que adaptarse a una configuración más heterogénea de los niveles inferiores. Las experiencias extranjeras en este campo son numerosas y muestran sin duda alguna que la introducción razonada, y a todos los niveles, de un mayor grado de diferenciación y de selección de las instituciones educativas constituye una vía que merece ser contemplada para quien quiera asegurar que el sistema de enseñanza tenga las misiones que le son propias.

Dirección de los autores: Gérard Lassibille, Institut de Recherche sur l'Economie de l'Éducation – CNRS, Pôle AAFE - Esplanade Erasme, BP 26513 - 21065 Dijon

Cedex - Francia. E-mail: Gerard.Lassibille@u-bourgogne.fr.
M^a Lucía Navarro Gomez, Departamento de Estadística y Econometría, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, El Ejido s/n, 29013 Málaga. E-mail: L_Navarro@uma.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 19.II.2008.

Notas

- [1] Se trata de los países siguientes: Australia, Austria, Bélgica Francófona, Bélgica Flamenca, Canadá, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Japón, Corea del Sur, Méjico, Holanda, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, Federación Rusa, España, Suecia, Suiza, Turquía, Reino Unido y Estados Unidos.
- [2] Salvo en Dinamarca, Finlandia, Noruega, Polonia, Suecia y Suiza (7 años) y Reino Unido (5 años).
- [3] Alemania, Austria, Hungría y Federación Rusa.
- [4] Polonia.
- [5] La correlación de rango entre la duración de la enseñanza primaria y la duración de la enseñanza secundaria de 1^{er} ciclo es en efecto de 0,70.
- [6] Esto sucede en Bélgica Flamenca, Bélgica Francófona y Nueva Zelanda (2 años) y en Alemania (6 años).
- [7] En Austria, Bélgica Flamenca, Bélgica Francófona, República Checa, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Corea, Holanda, Nueva Zelanda, Turquía, Reino Unido y Estados Unidos.
- [8] En Bélgica Francófona, Francia, Hungría, Irlanda, Corea, Holanda y Turquía; entre los países que no diferencian a los alumnos en ramas generales, solamente Méjico les permite seguir igualmente una enseñanza técnica.
- [9] Turquía, Nueva Zelanda, Irlanda, Italia, Japón, Corea, Holanda, Noruega, Suiza, Reino Unido y Estados Unidos son los países que ofrecen más ramas generales de nivel 3. Bélgica Francófona, Irlanda, Turquía, Australia, Austria, Bélgica Flamenca, Italia y Corea son los que tienen la enseñanza profesional más diversificada; Finlandia, Noruega, Portugal, Suecia y Suiza no ofrecen por el contrario más que una rama técnica.
- [10] Este número se calcula desde la entrada de los alumnos

en la enseñanza primaria hasta la edad en que se les propone una primera orientación.

- [11] Salvo Austria, Estados Unidos, República Checa y Suecia.
- [12] De acuerdo con nuestros cálculos según Lassibille y Navarro Gómez (2000) y con un índice de diferenciación (I_1) de 0,4 para Alemania y de 0,7 para Francia.
- [13] Estos resultados han sido obtenidos controlando los conocimientos escolares de los alumnos por el grado de diferenciación de los sistemas, el número de alumnos por docente, el tamaño del sector privado, el grado de descentralización de los sistemas educativos y el tiempo de docencia impartido en la enseñanza primaria y secundaria de primer nivel.
- [14] Porcentaje medio de parados de larga duración en el período 1993-2000.

Bibliografía

- AGUILAR RAMOS, I. (2005) *La inserción laboral de los jóvenes en España. Un enfoque microeconómico* (Navarra, Thomson-Civitas).
- DOLADO, J.; FELGUEROSO, F. y JIMENO, J. F. (2000) Youth Labour Markets in Spain: Education, Training and Crowding-Out, *European Economic Review*, 44, pp. 943-948.
- EICKSTEIN, Z. y WOLPIN, K. I. (1995) Duration to First Job and the Return to Schooling: Estimates from a Search-Matching Model, *Review of Economic Studies*, 62:2, pp. 263-286.
- EUROPEAN COMMISSION (1996) *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union Européenne* (Luxemburgo, European Commission).
- GROOT, W. y VAN DEN BRINK, H. M. (2000) Overeducation in the labor market: a meta-analysis, *Economics of Education Review*, 16:2, pp. 163-170.
- HANUSHEK, E. A. (1986) The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools, *Journal of Economic Literature*, 24, pp. 1141-77.
- KETTUNEN, J. (1997) Education and unemployment duration, *Economics of Education Review*, 16:2, pp. 163-170.
- LASSIBILLE, G. y NAVARRO GÓMEZ, L. (2000) Organization and Efficiency of Schooling Systems: Some Empirical Findings, *Comparative Education*, 36:1, pp. 7-19.

LASSIBILLE, G.; NAVARRO GÓMEZ, L.; AGUILAR RAMOS, I. y DE LA O SÁNCHEZ, C. (2001) Youth Transition from School to Work in Spain, *Economics of Education Review*, 20:2, pp. 139-149.

LASSIBILLE, G.; NAVARRO GÓMEZ, L.; CAPARRÓS RUIZ, A. y DE LA O SÁNCHEZ, C. (2007) Una instantánea de la inserción laboral de los titulados de formación profesional en Andalucía, *Temas Laborales*, 90.

MARCENARO GUTIÉRREZ, O. y NAVARRO GÓMEZ, L. (2005) Nueva evidencia empírica sobre el rendimiento del capital humano en España, *Revista de Economía Aplicada*, 37:XIII, pp. 69-88.

OCDE (1996) *Education at a Glance* (París, OCDE).

OCDE (2002) *PISA 2000. Technical Report* (París, OCDE).

OCDE (2002) *Recent Labour Market Development and Prospects. OCDE Employment Outlook* (París, OCDE).

OCDE (2004) *Education at a Glance* (París, OCDE).

POSTELTHWAITE, T. N. (1995) *International Encyclopedia of National Systems of Education* (Oxford, Pergamon Press, Second Edition).

SAN SEGUNDO, M. J. y VAQUERO, A. (2002) El abandono escolar temprano en España: un análisis a partir de la encuesta de población activa. Comunicación presentada al *I Encontro de Economia de Educaçao/ XI Jornadas AEDE*, Lisboa.

Resumen: Hacia una necesaria diferenciación del sistema español de enseñanza

Basándose en una muestra de países con un nivel de desarrollo similar, este artículo analiza la estructura del sistema de enseñanza español, y muestra como su carácter no diferenciado perjudica al proceso de adquisición de conocimientos, favorece el abandono escolar, restringe la demanda de formación profesional y dificulta la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo. El análisis comparado del diseño del sistema educativo se fundamenta en

diversas fuentes de información. Los datos utilizados en el estudio de la eficacia interna del sistema provienen de la OCDE y de encuestas específicas realizadas a estudiantes de la enseñanza universitaria y de la formación profesional. El análisis de la eficacia externa del sistema se basa en datos publicados por la OCDE.

Descriptor: Sistema educativo, resultados académicos, abandono escolar, formación profesional, inserción laboral.

Summary: Towards a necessary differentiation of the Spanish education system

Using a sample of countries with a similar level of development, this paper analyzes the structure of the Spanish system of education. It shows that its lack of differentiation has a negative impact on academic achievement and student retention. It also shows that it affects negatively the demand on vocational education and makes difficult the school to work transition. The stylized description of the schooling system is based on various sources of information. Data used in the analysis of the internal efficiency of the system come from the OECD and retrospective surveys to students in higher and vocational education. The analysis of the external efficiency of the system is based on data published by the OECD.

Key Words: Schooling system, academic achievement, dropping out, vocational education, school-to-work transition.