

DOS REFLEXIONES SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL:
EL NIVEL EDUCATIVO NO CAE, Y LAS CLASES SOCIALES SÍ EXISTEN

José Saturnino Martínez García

Email: josamaga@ull.es; URL: <http://webpages.ull.es/users/josamaga/>

Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna

Publicado en *Viejo Topo*, ISSN 0210-2706, N°. 213, noviembre de 2005, pp. 66-73

En el debate sobre el sistema educativo se habla mucho de un problema que no existe, la caída del nivel educativo, y nada de otro que sí existe, la relación entre clase social y fracaso escolar. Aquí damos cuenta de la realidad de cada uno de estos hechos para España, así como explicamos esa creencia falsa y esa verdad ignorada.

EL NIVEL EDUCATIVO, ESA CAÍDA SIN FIN

Se podría decir que si existe una constante social, ésta es la denuncia de la caída del nivel cultural de la juventud y de su pérdida de valores, queja con miles de años de antigüedad (véase el cuadro 1). Al menos hay dos problemas para estudiar con rigor la caída del nivel educativo (Baudelot y Establet 1990). Uno, la dificultad para definir qué es el nivel educativo. Y otro, la falta de datos comparables entre dos épocas. Es difícil definir qué se entiende por nivel educativo, pues el nivel de conocimientos no deja de crecer, pero lo que pueden aprender los jóvenes está limitado, así que de alguna forma habrá que seleccionar qué conocimientos son relevantes para medir el nivel educativo. Por ejemplo, los niños de ahora no saben la lista de los reyes visigodos, y según rumor universal, creen que la leche “crece” en el *super*, pero suelen ser responsables de programar los cacharros electrónicos de la familia, es decir, un tipo de conocimientos ha sido sustituido por otro, más adaptado al nuevo entorno, por lo que no está claro si el nivel sube o baja. Pero parece que todos estamos de acuerdo en que al menos es necesario un mínimo básico. En este sentido, no cabe duda de que las generaciones jóvenes superan con creces la prueba, pues son las más escolarizadas de toda la historia, y por poco que sea, algo habrá cundido el tiempo dentro del aula. Aún así, la estancia en la escuela podría ser poco fructífera. Pero también cabe dudar de este aserto, pues sin duda estamos ante los jóvenes más lectores de la historia de España. Según recientes barómetros del gremio de lectores, prácticamente tres de cada cuatro jóvenes lee regularmente por ocio. Otro indicador es la producción científica: es difícil encontrar otra generación en toda la historia de este país tan bien integrada y reconocida en la ciencia internacional; acérquese a cualquier centro de investigación y compare los currícula de los investigadores más jóvenes con los más veteranos cuando eran jóvenes (incluso a su edad actual...). Por otro lado, un indicador cuya relación con el nivel educativo es más indirecta es el cociente de inteligencia, pues no por ser más inteligente el nivel educativo es mayor, pero obviamente, ayuda, y en sí mismo, es un indicador de destrezas que se piden en el aula. Pues resulta que cada generación de niños puntúa mejor que la anterior en las pruebas de inteligencia, según el *efecto Flynn* (Colom y Espinosa 1998). Si a los niños de hoy en día les aplicamos el rasero de hace un siglo, los consideraríamos superdotados. Todo ello sin olvidar que la juventud actual es la más viajada y la de mejor conocimientos de idiomas de nuestra historia.

Puede que todo lo dicho anteriormente sea válido, pero los psicopedagogos, pertrechados con su ley, quizá hayan conseguido en una generación cumplir la jeremiada milenaria. En 1997 el Ministerio de Educación y Ciencia (con Esperanza Aguirre de ministra) realizó una comparación entre el nivel educativo de los estudiantes que permanecían todavía bajo el

sistema de LGE y los del sistema LOGSE, que estaba a medio implantar. No se encontraron diferencias (INCE 1998).

A estas alturas ya habrá pensado en el informe PISA de la OCDE, en el que se evalúa el nivel de conocimientos de los adolescentes de 15 años de varios países. España está por debajo de la media (OCDE 2005). La recepción de estos resultados ha sido vivida como tragedia nacional, pero esa percepción es una exageración. En matemáticas, el nivel es inferior, pero no terriblemente bajo. Si la media de la OCDE es de 500, y el resultado para España es de 460, en una escala en la que el 85% de los estudiantes de toda la OCDE puntúa entre 358 y 668. Y en lectura, las diferencias con la media de la OCDE son prácticamente insignificantes en términos estadísticos (la media para la OCDE es de 477, y para España de $461 \pm 7,6$ de error aleatorio). Considerando el rendimiento en matemáticas según el nivel del PIB per cápita, medido en unidades de paridad de compra¹, estamos más o menos donde nos corresponde; aunque son muchos los países que están por debajo o por encima de tal relación (por ejemplo, en matemáticas puntuamos como EEUU, cuyo PIB per cápita es de 35.179\$ en poder de paridad de compra, mientras que para España es de 21.347\$). Pero si corregimos los resultados teniendo en cuenta el nivel educativo de los padres, que en España es de los más bajos de la OCDE, estamos mucho mejor, véase la Tabla 1. En ella apreciamos que a mayor nivel educativo de los padres, mayor puntuación en las distintas pruebas. Y el porcentaje de padres con bajo nivel de estudios es mucho mayor en España (43,3%) que en el total de la OCDE (24,4%), por lo que si el nivel educativo de los padres fuese mayor en nuestro país, no cabe duda de que el rendimiento de los adolescentes también lo sería. Es decir, que el nivel educativo de la generación actual esté por debajo de la media tiene que ver con el bajo nivel educativo de la generación de sus progenitores, por lo que es difícil creer que en el pasado el nivel de conocimientos fuera mayor. Por otro lado, algunos rasgos del sistema educativo español quizá puedan dar cuenta de estas pequeñas diferencias, como que el número de horas lectivas anuales que se imparte en España es menor que la media de la OCDE (845 y 936, respectivamente).

Y nos queda destacar una virtud de nuestro sistema educativo, de la que se habla menos: su equidad. Si observamos el rendimiento educativo de los adolescentes con padres de bajo nivel de estudios, el de los niños españoles es mejor que el promedio de la OCDE, es decir, nuestro sistema educativo está cumpliendo con éxito el incremento del nivel de conocimientos de la población con mayores desventajas sociales. Sin embargo, el rendimiento educativo de los adolescentes con padres de mayor nivel de estudios es menor. Por tanto, los de orígenes sociales más bajos puntúan mejor en España, pero los de orígenes sociales mayores puntúan peor. No es la mejor forma de disminuir la desigualdad del nivel educativo, pero la distribución del nivel de conocimientos entre los adolescentes es más justa en España, según el criterio de Rawls, pues quienes están peor, los hijos de padres de bajo nivel educativo, están mejor que en otros países. Por tanto, no se puede simplificar, como han hecho algunos comentaristas indocumentados, afirmando que la equidad educativa se ha conseguido en España mediante el procedimiento de rebajar el nivel educativo de toda la juventud. Primero, como hemos argumentado hasta ahora, no parece que dicho nivel haya bajado, y segundo, el rendimiento educativo del grupo con familias de peor nivel educativo, es mayor en España.

UN CREENCIA ERRÓNEA ACEPTADA ¿POR QUÉ?

Tras toda esta evidencia surge la duda de cómo una idea equivocada puede ser exitosa y persistente en el tiempo. Por dos razones: una, la mirada sesgada de los agoreros sobre su

¹ Con este tipo de unidades se corrigen los ingresos de cada país por el coste de la vida.

propia juventud. Y otra, por la relación entre el nivel educativo dentro de la escuela y el nivel educativo de todos los jóvenes.

Quienes se escandalizan de la bajada del nivel educativo normalmente eran buenos estudiantes y/o provienen de familias con un alto nivel educativo, y comparan a los jóvenes de ahora mismo con ellos, y sus amigos estudiosos, cuando eran jóvenes, y no con el conjunto de la juventud de su época. Además, la capacidad de influencia de estas personas sobre la opinión pública es considerable, precisamente por su mayor nivel cultural. Y no debemos olvidar el regusto de placer del narcisismo apocalíptico, en el que quien denuncia se siente como último superviviente de una noble estirpe.

Por otro lado, en muchas ocasiones, cuando se habla de bajada del nivel educativo puede que no se estén refiriendo al conjunto de los jóvenes, sino solo al de los jóvenes que están escolarizados. Obviamente, todo proceso de escolarización universalista debe llevar aparejada cierta bajada del nivel educativo dentro del aula, pues se incluye en la escuela a personas con más dificultades de aprendizaje, que en el periodo previo estaban fuera. Pero esto no quiere decir que necesariamente baje el nivel educativo de la juventud. Pongamos un ejemplo sencillo con tres jóvenes. Uno con un nivel 10 de conocimientos, otro con un nivel de 5; ambos están escolarizados, por lo que el nivel medio en la escuela es de 7,5. Pero hay otro joven que no asiste a la escuela, cuyo nivel es de 0; por tanto, el nivel educativo del conjunto de tres los jóvenes es de 5. Hacemos la escolarización obligatoria y quien no iba a la escuela asiste y mejora muy modestamente, de 0 a 1. El nivel educativo medio, tanto de los jóvenes como de la escuela, sería ahora de 5,3, mayor que el 5 de la juventud anterior, pero inferior al 7,5 previo de la escuela. Por tanto, se da una situación en la que el nivel medio de la escuela baja, al tiempo que ningún niño empeora, e incluso uno mejora ligeramente (es decir, una mejora *óptima de Pareto*). Si queremos que el nivel educativo de la escuela sea más alto, es suficiente con dejar fuera a los malos estudiantes, pero no parece que esa sea una buena forma de mejorar el nivel educativo de toda la juventud.

Por último, debemos considerar que no hace falta que las ideas sean ciertas para que produzcan efectos reales; según el *Teorema de Thomas*, cuando una situación se define como real, termina haciéndose real a través de sus consecuencias. La falsa creencia de que el nivel educativo está absolutamente degradado puede producir un hecho real: que cunda el desánimo entre los profesores, lo que podría llevar a que hagan peor su trabajo, así como una hostilidad en el conjunto de la sociedad hacia la escuela, también negativa para la labor docente.

LAS CLASES SOCIALES: CREER NO CREO, PERO HABERLAS HAYLAS.

La derecha, cuando ha creído que las clases existen, daba por supuesto que eran tan naturales como el color de pelo, por la gracia de Dios o de Darwin. Y la izquierda, que quería acabar con ellas, acabo con ellas, efectivamente, pero en su discurso, que cedió por completo a planteamientos culturalistas, abandonando el análisis de las condiciones objetivas y la defensa de derechos universales por la defensa de identidades subjetivas y derechos particulares. Navarro (2002) denuncia que hablar de clases sociales está mal visto en el espacio político español actual. Por ejemplo, el MEC en su propuesta para el debate, ni menciona las clases sociales (MEC 2004). Este informe, al referirse a la igualdad de oportunidades se limita a problemas individuales del aprendizaje o a diferencias culturales de los inmigrantes. No extraña esta insensibilidad ante las clases sociales, pues el gobierno socialista ha creado una Secretaría General para la Igualdad de Oportunidades, a secas, pero dedicada solo a las desigualdades de género, como si otras desigualdades, no más importantes (pero tampoco menos), no existieran.

Por otro lado, entre quienes estudian el fracaso escolar, se insiste en que es un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores. Pero resulta que un solo factor, el origen social, marca tales diferencias que nos permite relativizar la insistencia en que es un fenómeno multicausal, así como la importancia de la escuela o de rasgos familiares que no sean socioeconómicos. Si se me permite el sarcasmo, la mejor forma de acabar con el fracaso escolar sería que los hijos de las clases populares fuesen adoptados por familias de clase alta.

En la teoría sociológica hay corrientes que defienden la existencia de las clases y su relevancia para entender los problemas sociales, frente a otras que dudan que todavía existan o que, en caso de existir, sean válidas para pensar los problemas de las formaciones sociales contemporáneas (Wright 2005). Entre dos personas con el mismo trabajo y la misma relación con los medios de producción, sus derechos reales pueden ser muy distintos, según el género, la etnia, las preferencias sexuales, la edad, la ciudadanía, etc. Pero todas esas otras fuentes de desigualdad real no han acabado con las desigualdades de clases, lo más, han conseguido que las clases sean más heterogéneas, y que no se piensen a sí mismas como actores colectivos. Pero no dejan de ser posiciones objetivas en la estructura social, determinantes del voto (González Rodríguez 2004), del consumo cultural (López Sintas y García Álvarez 2002) o de la salud (Benach y otros 2004). Si en el apartado anterior vimos que una idea falsa puede producir consecuencias reales, ahora estamos ante una situación en la que una realidad ignorada también produce sus efectos.

Son numerosas las investigaciones realizadas en diferentes países y momentos en las que se constata que el logro educativo es diferencial por clase social, y que esa diferencia se mantiene más bien constante a lo largo del tiempo (Shavit y Blossfeld 1993). La expansión educativa experimentada por numerosos países también es compatible con la constancia de las desigualdades educativas. Imaginemos una tarta, que se divide en porciones desiguales; si hacemos la tarta más grande, la podemos seguir dividiendo en porciones desiguales. La excepción a esta constancia se ha encontrado en Suecia y quizás de Holanda (Erikson y Jonsson 1996). Parece que esta disminución tiene más que ver con la disminución general de las desigualdades sociales en estos países que con reformas educativas, aunque es una cuestión que no está del todo clara.

Lo más llamativo de esta constancia es su insensibilidad a las políticas educativas. Por ejemplo, en el último curso bajo la anterior etapa socialista, 1995-1996, la proporción de becarios en la universidad era del 20%, y tras 7 años de gobierno del PP, descendió al 14% (MEC 2004), sin que eso incrementase la desigualdad de oportunidades de los varones, como apreciamos en el Gráfico 1. Ello no quita que debamos seguir defendiendo la mejora de la actual política de becas, pero sabiendo que de momento es caridad (mejora la vida de los pobres), pero no justicia (no acaba con las diferencias entre clases). Por otro lado, Entre 1994 y 2004 se puso en marcha la LOGSE, reforma comprensiva. Pero apreciamos que la desigualdad de oportunidades entre los varones prácticamente no ha variado (entre los de clase alta y clase agraria siguen existiendo unas diferencias en bachiller que rondan el 40%), aunque sí entre las mujeres (cuestión sobre la que volveremos más adelante). Podríamos optar por políticas más transformadoras para mejorar las oportunidades educativas de los varones, y hacer la revolución... Pues resulta que en los países de socialismo real estas desigualdades también se mantuvieron durante largos periodos, a pesar de políticas tan drásticas como cuotas de discriminación positiva a favor de los hijos de obreros (Gerber y Hout 1995; Niewbeerta y Rijken 1996; Shavit y Blossfeld 1993).

Sin embargo, en ningún país ha sido necesario instaurar cuotas de discriminación positiva a favor de las mujeres para acabar no ya con su menor nivel educativo, sino que en las generaciones más jóvenes incluso superan a los varones; tampoco ha sido necesaria una

reforma radical de los currícula, ni la formación de formadores en la coeducación. Probablemente esto se deba a que las decisiones educativas están tan determinadas por instituciones sociales ajenas a la escuela, como el mercado de trabajo o la familia, que lo que sucede dentro del sistema educativo es poco influyente (Martínez García 2005).

Dada la escasa utilidad de las políticas educativas en pro de la mejora de la igualdad de oportunidades por clase social, no extraña que el Ministerio no se moleste en tratar la cuestión. Pero sí que este problema haya desaparecido de la agenda política de la izquierda, que parece cada vez más preocupada por las desigualdades de tipo cultural, olvidándose de las desigualdades de clase. Probablemente ocurre que las discriminaciones de tipo cultural también afectan a sectores de las clases medias, mientras que las de origen social solo afectan a las clases populares, con menos capacidad de organizarse y hacerse oír. Y además, la crítica de clases afecta al modo de producción, mientras que la crítica cultural es más asumible en una sociedad capitalista, en tanto que solo supone variaciones sobre la supraestructura, según vocabulario pasado de moda. Por otro lado, la expansión del sistema educativo ha distorsionado la percepción de la desigualdad de oportunidades, como pasamos a contar.

UN DATO CIERTO OLVIDADO ¿POR QUÉ?

Si siguen siendo grandes las diferencias de clase en el acceso a la educación, ¿cómo es que este tema no preocupa? Se habla de violencia en las escuelas, de inmigración, de la (más bien falsa) caída del nivel educativo... pero por el camino nos hemos olvidado de que el hijo del obrero no va a la universidad, lema de batalla en otras épocas. Probablemente por dos cuestiones, una, que el hijo no, pero la hija sí que está yendo a la universidad. Y dos, que la universidad es ahora más interclasista en su composición, por lo que se atenúa la percepción de discriminación.

Las diferencias de logro educativo entre mujeres de distintas clases se han atenuado, y esas mujeres tienen hermanos. Así, no es raro que en una familia de clases populares, las hijas obtengan un mayor nivel educativo que los hijos. La familia no percibe que haya una discriminación contra ellos, y la desigualdad de oportunidades reviste la forma de elecciones libres y diferentes, no desiguales. Esto refuerza la percepción de que el logro educativo es un destino individual y no social. Las diferentes elecciones de hombres y mujeres del mismo origen social se deben a que se enfrentan a espacios sociales distintos. La escuela ha conseguido ser mucho más igualitaria en el tratamiento del género que el mercado de trabajo o la familia (Fernández Enguita 1997). El paro femenino es mayor y el salario, menor, al tiempo que son responsables de más trabajo doméstico que los varones. Sin embargo, en la escuela, si estudian lo que les mandan, aprueban, sin más distinciones, encontrando así un espacio en el que su esfuerzo es recompensado igual que el de los varones. Ante esta combinación de igualdad en la escuela y desigualdad en la familia y en el mercado de trabajo, a las hijas de clases populares les sale más a cuenta estudiar que a sus hermanos (Martínez García 2005). Además, los títulos educativos son la llave para el empleo público, más igualitario que el privado, y más compatible con la desigual carga de trabajo doméstico de la que son responsables.

Por otro lado, la expansión del número de universitarios en la última década ha producido la sensación de que la universidad está abierta a todos, aunque resulta claro, viendo los datos, que esta apertura no es real. Además, las personas de orígenes populares que llegan a la universidad no se sienten una excepción: son muchos los estudiantes de sus mismos orígenes con los que comparten pupitre. Pero quizá sean de los pocos de los que empezaron en primaria en su colegio de barrio que han llegado a la universidad. Pongamos un ejemplo: dos clases sociales, la clase alta, con 10 hijos, y la baja, con 100 hijos. En la universidad hay 60 estudiantes, los 10

hijos de la clase alta, y 50 de la clase baja. La desigualdad de oportunidades es patente: estudia el 100% de los hijos de clase alta, y el 50% de los hijos de clase baja. Sin embargo, los hijos de clase baja son mayoría en la universidad, en proporción de 5 a 1, por lo que la desigualdad de oportunidades no se percibe fácilmente. Pero para que realmente no existiese desigualdad de oportunidades, la proporción debería ser de 10 a 1. No basta con que haya más hijos de clase baja, sino que debe existir un desequilibrio proporcional al del conjunto de la población.

CONCLUSIONES

Una percepción errónea puede tener consecuencias reales: si cunde el desánimo entre los docentes, debido a que se sienten responsables del bajo nivel educativo (que no es tal) y del fracaso escolar (que es un problema más general de desigualdad social), es probable que hagan peor su trabajo, contribuyendo así a que realmente baje el nivel educativo y aumente el fracaso escolar. Además, parece que no se insiste con la suficiente fuerza en algunas bondades del sistema educativo español, como que es más igualitario en la distribución del rendimiento educativo de los jóvenes, debido a que las puntuaciones de los de orígenes sociales más desfavorecidos son mejores que en el conjunto de la OCDE. Por otro lado, la expansión de la escolarización ha producido el espejismo de la igualdad de oportunidades educativas. Así, una de las auténticas causas del fracaso escolar, que vivimos en una sociedad con clases sociales, es ignorada de forma sorprendente.

Hemos intentado no solo dar cuenta de estos hechos, sino explicar cómo una percepción errónea es creída, mientras que un hecho constatado es ignorado. Saber que el nivel educativo mejora, nos puede reconciliar con la escuela, y ayudar a superar la percepción de una crisis radical. Pero saber que vivimos en una sociedad de clases que genera necesariamente desigualdad de oportunidades, refractarias a las políticas educativas... ¿mejor lo olvidamos? En los países de socialismo real no les valió ni siquiera *abolir* las clases...

Cuadro 1 Testimonios de esa caída sin fin...

Pueyes (2002):

1899 "La acción educatríz [*sic*] se haya reducida a cero en la segunda enseñanza, menos, si cabe, que la escuela [...] Como el Instituto, la Universidad es una cosa muerta por dentro. Idéntico régimen, igual falta de contenido, carencia parecida de toda acción educativa y docente". En cuanto a los estudiantes: "la enseñanza se ha hecho para las pláticas de las aulas; la tarde, para los paseos; la noche, para los cafés, teatros y otras escuelas de buenas costumbres [...]. El estudio para él es como el arrepentimiento para el católico de pura raza: queda siempre para última hora". Y el profesorado: "Ha sido siempre, en estos tiempos, muy modesto, y ahora desciende su nivel medio de una manera deplorable" (R.M. Picavea, *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*, Madrid, 1899).

Baudelot y Establet (1990):

1988 "No podemos hacernos ilusiones con estos datos... se impuso una calificación muy indulgente para los exámenes escritos de matemáticas y de ciencias físicas... será cada vez más difícil evitar fracasos progresivamente más numerosos en las universidades" (G. Bayet 1988).

1956 "La decadencia es real, no es una quimera: es frecuente encontrar 20 faltas de ortografía en un mismo trabajo literario de los últimos cursos" (N. Desk, *Un gâchis qui défie les réformes: l'enseignement secondaire*).

1912 "Como ya no se practica el latín, cae en desuso la excelente frase francesa clásica" (P. Zidler, *L'Enseignement du français par le latin*).

1862 "La ignorancia casi general de la ortografía" (Presidente del tribunal del bachillerato en Rennes).

1820 "Hemos de confesar que a veces recibimos cartas o reclamaciones de individuos poseedores del título de bachiller y cuyo estilo y ortografía brindan la prueba de una vergonzosa ignorancia" (Presidente de la Comisión de Instrucción Pública).

Y ya lo dijo Sócrates (*Ib.*: pp. 133-134):

"Los jóvenes de hoy aman el lujo, están mal educados, desdennan la autoridad, no tienen ningún respeto por sus mayores [...] contradicen a sus padres [...] y tiranizan a sus maestros"

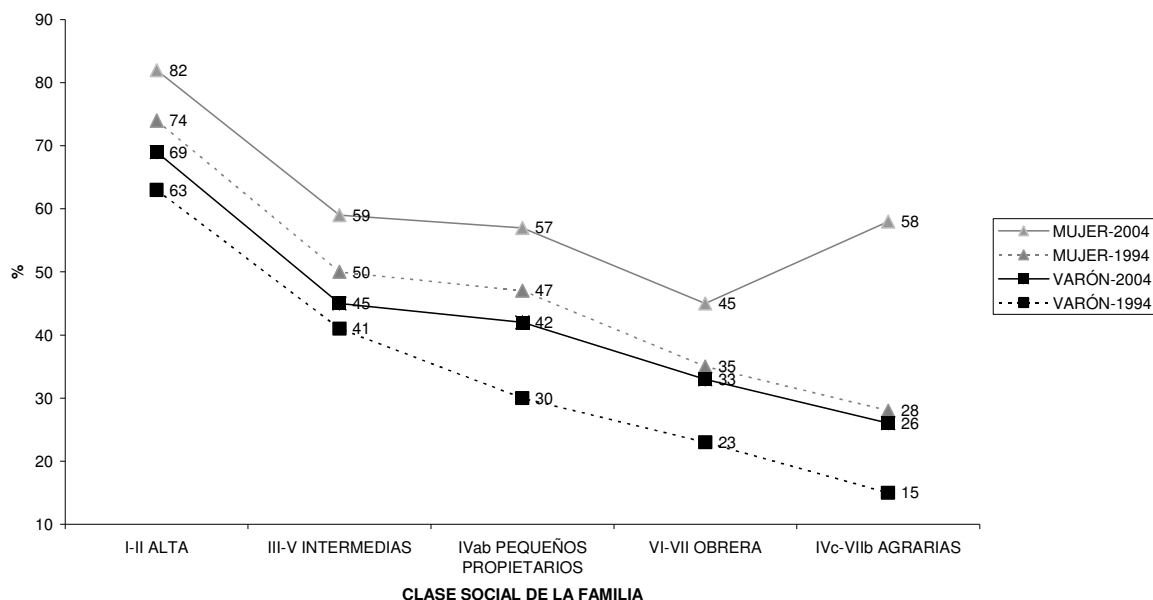
¿Cuándo fue la edad de oro de la juventud?...

Tabla 1 Rendimiento de conocimientos por nivel de estudios del padre

	% de estudiantes según nivel educativo del padre	Puntuación de conocimientos		
		Matemáticas	Lectura	Ciencias
	Padres que completaron primaria o secundaria inferior			
España	43,3%	469	468	469
OCDE	24,3%	439	442	448
	Padres que completaron la enseñanza secundaria superior			
España	26,4%	488	485	490
OCDE	42%	497	498	504
	Padres que completaron la enseñanza terciaria			
España	30,3%	516	507	522
OCDE	33,7%	526	520	533

Fuente: PISA 2003 (OCDE 2005: tabla 4.2c (p. 393))

Gráfico 1 % DE POBLACIÓN ENTRE 19 Y 20 AÑOS CON BACHILLERATO EN 1994 Y 2004, POR SEXO Y CLASE SOCIAL DE LA FAMILIA



FUENTE: ENCUESTA DE POBLACIÓN ACTIVA (SEGUNDOS TRIMESTRES), INE (EXPLOTACIÓN PROPIA).

REFERENCIAS:

Baudelot, Christian y Roger Establet. 1990 [1989]. *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Morata.

Benach, Joany otros 2004. "Las desigualdades en la salud y la calidad de vida en España", en *El Estado de Bienestar*, editado por Vicenç Navarro. Madrid: Tecnos-Pomepu Fabra.

Colom, Roberto y Juan Manuel Espinosa. 1998. "Generational IQ gains: Spanish data", *Personality and Individual Differences* 25:927-935.

Erikson, Robert y Jan O. Jonsson. 1996. "Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case", en *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, editado por Robert Erikson y Jan O. Jonsson. Oxford: Westview Press.

Fernández Enguita, Mariano. 1997. "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación." en *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, editado por Mariano Fernández Enguita. Barcelona: Horsori.

Gerber, Theodore P. y Michael Hout. 1995. "Educational Stratification in Russia during the Soviet Period", *American Journal of Sociology* 101:601-660.

González Rodríguez, Juan Jesús. 2004. "Las bases sociales de la política española", *Revista Española de Sociología* 4:119-142.

INCE. 1998. *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. 2. Los resultados escolares*. Madrid: MEC.

López Sintas, Jordi y Ercilia García Álvarez. 2002. "Omnivores Show up Again: The Segmentation of Cultural Consumers in Spanish Social Space", *European Sociological Review* 18:353-368.

- Martínez García, José Saturnino. 2005. *Clase social, género y logro educativo*, en XI Conferencia de Sociología de la Educación, Santander.
- MEC. 2004. *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Secretaría General de Educación, Madrid.
- Navarro, Vicenç. 2002. *Bienestar insuficiente, democracia incompleta: sobre lo que no se habla en nuestro país*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Niewbeerta, Paul y Susanne Rijken. 1996. "Educational Expansion and Educational Reproduction in Eastern Europe, 1940-1979", *Czech Sociological Review* 4:187-210.
- OCDE. 2005. *Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Madrid: Santillana.
- Pueyes Benítez, Manuel de. 2002 [1999]. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Shavit, Yossi y Hans-Peter Blossfeld (Eds.). 1993. *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Wright, Erik O. (Ed.). 2005. *Approaches to Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.