

# Consideraciones sobre la educación y la formación de la juventud en la ciudad de Valencia

Francesc Jesús Hernández i Dobon

Departament de Sociologia i Antropologia Social. Universitat de València

Cuando el pensamiento se abisma en lo que tiene inicialmente frente a sí, el concepto, y se da cuenta de su inmanente antinomia, está acariciando ya la idea de algo más allá de la contradicción. (Theodor W. Adorno, *Dialéctica negativa*, 1966)

## 1. Educación y formación de la juventud en general

El título de este texto incluye no menos de tres nociones que precisan superar su carácter abstracto en el marco de una investigación científico-social. Así, por ejemplo, si con el concepto de educación, o con el binomio educación y formación que se origina en la extensión de los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida (Alheit & Dausien 2005), se refiere un principio normativo abstracto, no sería esta materia de la descripción sociológica. Esta se ha de restringir a nociones unívocamente operativizadas. Lo mismo sucede con la juventud o la ciudad. Por ello, se considerará aquí la concreción de la educación generalmente a partir del nivel de estudios concluido (cuya determinación resulta imprecisa, por cuanto los datos más recientes se refieren a titulaciones procedentes de dos leyes educativas generales, la LGE y de la LOGSE); la juventud se concretará según las cohortes de edad habituales (15 o 16 hasta 34 años); y la ciudad, según su determinación municipal y su subdivisión en distritos y barrios. Con estas operativizaciones se puede ofrecer una primera aproximación general al tema del escrito que se sintetiza en la tabla 1, donde se elaboran datos procedentes del Censo de Población y Vivienda de 2001, que elabora el Instituto Nacional de Estadística (INE).

Tabla 1. Educación y formación de la juventud de la ciudad de Valencia  
(Personas en viviendas familiares mayores de 15 años y porcentajes)

	TOTAL mayores 15	% vertical mayores 15 [a]	15-19 años	20-24 años	25-29 años	30-34 años	TOTAL 15-34 años	% vertical 15-34 años [b]	[b] - [a]
ANALFABETOS	11.642	1,82%	188	241	352	387	1.168	0,52%	-1,30%
SIN ESTUDIOS	57.652	8,99%	852	643	812	842	3.149	1,40%	-7,59%
EDUCACIÓN PRIMARIA	128.531	20,05%	11.271	3.848	4.545	5.201	24.865	11,04%	-9,01%
EDUCACIÓN SECUNDARIA	313.337	48,87%	27.923	41.995	35.333	34.629	139.880	62,10%	13,23%
ESO, EGB, Bachillerato Elemental	156.233	24,37%	15.252	12.667	13.395	14.300	55.614	24,69%	0,32%
Bachillerato Superior	91.875	14,33%	9.368	17.105	10.177	9.825	46.475	20,63%	6,30%
FP Grado Medio	33.222	5,18%	2.189	5.481	4.708	4.850	17.228	7,65%	2,47%
FP Grado Superior	32.007	4,99%	1.114	6.742	7.053	5.654	20.563	9,13%	4,14%
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	130.033	20,28%	0	11.458	24.164	20.570	56.192	24,95%	4,67%
Diplomatura	54.997	8,58%	0	7.857	9.147	6.865	23.869	10,60%	2,02%
Licenciatura	68.148	10,63%	0	3.601	14.539	12.736	30.876	13,71%	3,08%
Doctorado	6.888	1,07%	0	0	478	969	1.447	0,64%	-0,43%
TOTAL CIUDAD VALENCIA	641.195	100,00%	40.234	58.185	65.206	61.629	225.254	100,00%	

Fuente: Elaboración Censo 2001 (www.ine.es)

Como puede apreciarse en la columna [a] de los porcentajes verticales correspondientes a la distribución en niveles educativos de toda la población de la ciudad mayor de 15 años y prácticamente en edad laboral (16 años), la suma de personas analfabetas (1,82%) y personas sin estudios (8,99%) supera el 10%, y si se añade la población que dispone sólo de la Educación Primaria (20,05%) se alcanza prácticamente 1/3 parte del total. El subgrupo más numeroso es el de las personas con Educación Secundaria, que prácticamente representa la mitad del total (48,87%). De este subgrupo, las personas que no disponen de una formación profesional son mayoría (24,37%+14,33%). Si consideramos que los títulos de Formación Profesional y Educación Universitaria tienen carácter terminal o específico, resulta que 2/3 partes de la población que se encuentra en edad laboral no dispone de una titulación terminal. En ausencia de mecanismos de acreditación y certificación de la experiencia laboral (como los que prevé el sistema nacional de cualificaciones), esa situación comporta inseguridad frente a las transiciones profesionales.

Si se comparan estos resultados generales con los de los jóvenes, cuya desagregación en períodos de cinco años se ofrece en la tabla anterior, en particular la columna de porcentajes verticales [b], resulta claro que la juventud valenciana dispone, en general, de una situación formativa mejor que la del conjunto de la población en edad laboral. Se reducen drásticamente el número de personas analfabetas y sin estudios, que en conjunto no llegan al 2%, y cae a la mitad el porcentaje de personas que disponen de Educación Primaria. Frente a estos descensos en los porcentajes en los niveles inferiores, que aparecen calculados en la columna de la derecha de la tabla anterior, la Educación Secundaria registra un incremento (13,23%), hasta alcanzar prácticamente los 2/3 del conjunto y la educación universitaria crece hasta situarse en un porcentaje (24,95%) que representa prácticamente 1/4 parte del total. Si a este porcentaje se suma la población con titulación de formación profesional, tanto de grado medio (7,65%) como superior (9,13%), se alcanza un porcentaje superior al 40% de personas con edades comprendidas entre los 15 y los 34 años, que disponen de una titulación terminal o específica. No es exagerado, pues, afirmar que la juventud valenciana presenta un

nivel educativo mayor que en el caso de las generaciones precedentes, aunque menos de la mitad de la población juvenil no dispone de una titulación específica o terminal.

El censo proporciona también los datos anteriores referidos a la población ocupada, lo que permite introducir algunas reflexiones sobre la relación entre formación y trabajo. La tabla 2 recoge los mismos datos que la tabla 1, pero calculados sólo para la población ocupada (lógicamente mayor de 16 años). La tabla 3 calcula las tasas de ocupación en los diversos subgrupos de las tablas 1 y 2.

Tabla 2. Educación y formación de la juventud ocupada de la ciudad de Valencia  
(Personas en viviendas familiares mayores de 15 años y porcentajes)

	TOTAL mayores 15 años	% vertical mayores 15 [a]	15-19 años	20-24 años	25-29 años	30-34 años	TOTAL 15-34 años	% vertical 15-34 años [b]	[b] - [a]
ANALFABETOS	1271	0,42%	25	75	126	133	359	0,29%	-0,13%
SIN ESTUDIOS	7856	2,62%	136	290	426	444	1296	1,05%	-1,57%
EDUCACIÓN PRIMARIA	34933	11,67%	1131	2211	2897	3145	9384	7,63%	-4,04%
EDUCACIÓN SECUNDARIA	162992	54,45%	4415	19324	25240	25301	74280	60,43%	5,98%
ESO, EGB, Bachillerato Elemental	75980	25,38%	2763	8051	9656	9869	30339	24,68%	-0,70%
Bachillerato Superior	45388	15,16%	787	4665	6571	7365	19388	15,77%	0,61%
FP Grado Medio	20075	6,71%	649	3153	3499	3511	10812	8,80%	2,09%
FP Grado Superior	21549	7,20%	216	3455	5514	4556	13741	11,18%	3,98%
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	92297	30,83%	0	3912	16891	16802	37605	30,59%	-0,24%
Diplomatura	35906	11,99%	0	2504	6368	5478	14350	11,67%	-0,32%
Licenciatura	50751	16,95%	0	1408	10156	10495	22059	17,95%	0,99%
Doctorado	5640	1,88%	0	0	367	829	1196	0,97%	-0,91%
TOTAL CIUDAD VALENCIA	299349	100,00%	5707	25812	45580	45825	24780	100,00%	0,00%

Fuente: Elaboración Censo 2001 (www.ine.es). En el intervalo de edad 15-19 no se contempla a personas de 15 años.

Tabla 3. Tasas de ocupación, según grupos de edades y niveles educativos  
(Porcentajes)

	TOTAL mayores 15	15-19 años	20-24 años	25-29 años	30-34 años	TOTAL 15-34 años
ANALFABETOS	10,92%	13,30%	31,12%	35,80%	34,37%	30,74%
SIN ESTUDIOS	13,63%	15,96%	45,10%	52,46%	52,73%	41,16%
EDUCACIÓN PRIMARIA	27,18%	10,03%	57,46%	63,74%	60,47%	37,74%
EDUCACIÓN SECUNDARIA	52,02%	15,81%	46,02%	71,43%	73,06%	53,10%
ESO, EGB, Bachillerato Elemental	48,63%	18,12%	63,56%	72,09%	69,01%	54,55%
Bachillerato Superior	49,40%	8,40%	27,27%	64,57%	74,96%	41,72%
FP Grado Medio	60,43%	29,65%	57,53%	74,32%	72,39%	62,76%
FP Grado Superior	67,33%	19,39%	51,25%	78,18%	80,58%	66,82%
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	70,98%	-	34,14%	69,90%	81,68%	66,92%
Diplomatura	65,29%	-	31,87%	69,62%	79,80%	60,12%
Licenciatura	74,47%	-	39,10%	69,85%	82,40%	71,44%
Doctorado	81,88%	-	-	76,78%	85,55%	82,65%
TOTAL CIUDAD VALENCIA	46,69%	14,18%	44,36%	69,90%	74,36%	54,57%

Fuente: Elaboración Censo 2001 ([www.ine.es](http://www.ine.es)). En el intervalo de edad 15-19 no se contempla a personas de 15 años.

Los datos de la tabla 2 muestran que la población ocupada presenta en general mayores porcentajes en los niveles educativos superiores que el conjunto de la población que aparecían en la tabla 1. Así, por ejemplo, mientras los porcentajes de personas con titulación universitaria eran del 20,28% en general y del 24,95%, para la población entre 15-34 años (buena parte de la cual no alcanza la edad de poder concluir estudios superiores, lo que repercute en el promedio), en el caso de las personas ocupadas estos porcentajes ascienden respectivamente al 30,83% y 30,59%. Por otra parte, los porcentajes de la población con educación primaria, que suponía el 20,05% de las personas mayores de 15 años y el 11,04% de las personas jóvenes, se reducen respectivamente al 11,67% y el 7,63% en el caso de las personas ocupadas, respectivamente de ambos subgrupos. De acuerdo con esto, las tasas de ocupación presentan una relación clara con los niveles educativos, como muestra la tabla siguiente.

Antes de comentar la tabla 3 es preciso hacer tres advertencias. La primera, que los criterios censales no coinciden con los habituales de las encuestas sobre población activa. En segundo lugar, que no se puede interpretar monocausalmente la relación, tema que será desarrollado más adelante. Por último, que es preciso considerar respecto de la columna de totales, que, como ya se ha explicado, el tiempo que requiere la conclusión de determinados niveles de estudios opera haciendo disminuir las tasas de ocupación (compárense, por ejemplo, los datos de la desagregación de secundaria de las columnas de 15-19 y 30-34 años). Tomando en cuenta esto, se aprecia en la tabla 3 que los niveles de estudios superiores presentan tasas de ocupación más elevadas, tanto en los resultados generales, como en los que corresponden a las edades juveniles, conclusión que aparece corroborada por las encuestas de población activa (las EPA), así como otros dispositivos estadísticos (como la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). En el caso extremo, para los niveles de estudios mayor y menor, incluso se obtienen porcentajes complementarios. En el caso de personas analfabetas, sin estudios o con la educación primaria, las tasas de actividad son sensiblemente inferiores a los promedios. En el caso de las personas con titulación secundaria, se aprecia una diferencia entre las titulaciones no terminales, que presentan tasas por debajo de los promedios, y las terminales o específicas, es decir, la formación

profesional, que presenta tasas superiores. También se aprecia diferencia entre los niveles universitarios.

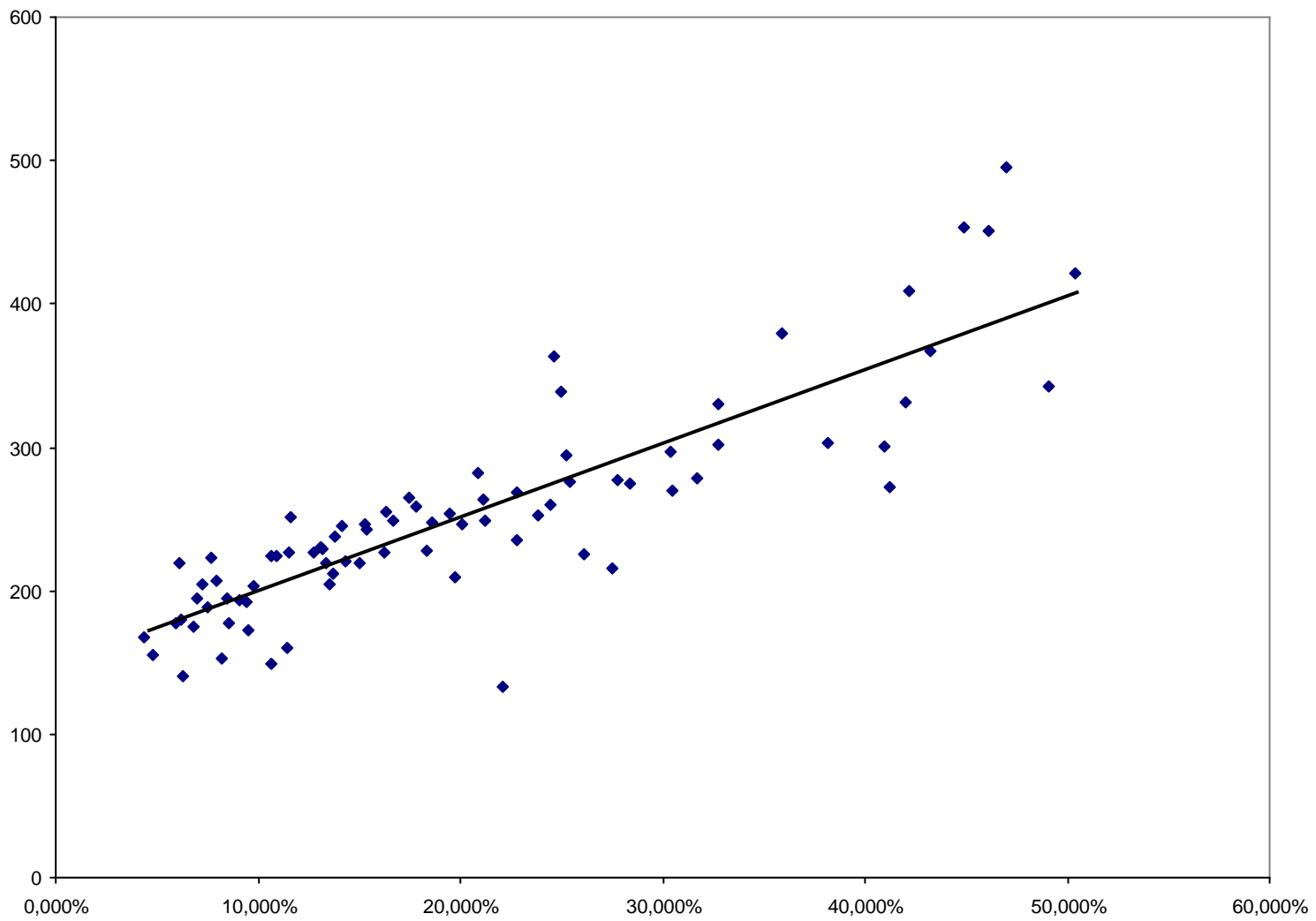
La cuestión que se plantea a partir de la relación anterior (y de otras que se podrían documentar, como, por ejemplo, la relación entre niveles educativos y «calidad» del trabajo, como acredita anualmente la ya mencionada Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo) es si la distribución educativa que se presenta está determinada por factores que exceden a la acción individual. Esto es, si las diferencias se tornan desigualdades de manera indeseada y, retomando la definición clásica de Durkheim sobre «hechos sociales», de manera «coactiva». Porque si este es el caso, es decir, si se advierten regularidades que se puedan explicar en términos de condicionantes estructurales o estrategias supraindividuales, se derivan consecuencias respecto de la comprensión concreta de la relación de las nociones del título, que obviamente tendría que influir también en su percepción abstracta y, a fortiori, en la acción política. Y esta será la hipótesis del texto siguiente.

## **2. Educación y desigualdad económica**

Si se toma en consideración el nivel de estudios de la ciudadanía es posible establecer una correlación con un indicador económico, como es el caso del valor catastral de las viviendas. Se habla aquí de correlación y no de mera relación, como en el epígrafe anterior, que mostraba la relación entre situación laboral y nivel de estudios. Como unidad de análisis para ese cálculo se toma en consideración el barrio. Habitualmente se expresa la correlación entre dos variables mediante el cálculo del coeficiente de correlación lineal o coeficiente de Pearson (R), que presenta un valor entre 0 y 1 (o entre -1 y 1, caso de considerar relaciones inversas, o también, en expresión porcentual, entre el 0% y el 100%). El coeficiente de correlación es una medida de la aproximación de los diversos valores a la línea de tendencia o de regresión, que, en este caso, es la recta ideal (más adelante trataremos líneas de tendencia curvas) que más se aproxima a la distribución de los valores de las dos variables en un plano cartesiano. Si fuera el caso que todos los valores se dispusieran sobre tal línea, el coeficiente presentaría el valor 1, y se daría una correlación perfecta entre ambas variables: cuando se incrementara una, lo haría la otra y en la misma proporción exactamente, y viceversa. El gráfico 1 representa los 80 valores de los

porcentajes de personas mayores de 10 años que en cada barrio disponen de una titulación universitaria (eje x) y el valor catastral promedio del m<sup>2</sup> de las viviendas en el caso de cada uno de los barrios de la ciudad (eje y). En el primer caso se han utilizado los datos del Censo de 2001 que elabora el INE. En el segundo caso, los datos del Catastro de Bienes Inmuebles a 01/01/2004; se usa la reducción al valor del m<sup>2</sup> para compensar la diferencia de superficie promedio de las viviendas según los barrios y se exceptúan aquellos barrios en los que, por su pequeño tamaño, el dato catastral aparece agrupado con otros barrios o aquellos otros que en los años de referencia han cambiado su demarcación, ya que el cálculo del índice exige disponer de los mismos datos en ambas variables. En el gráfico 1 también se presenta la recta de regresión.

Gráfico 1. Porcentaje de población universitaria y valor catastral del m<sup>2</sup> de las viviendas de los barrios de la ciudad de Valencia (euros)



Fuente: elaboración propia de INE (AECV 2005: 81-82 y 138-140). Por falta de datos catastrales, no se consideran los barrios 17.1, 17.4, 17.5, 19.7 y 19.8, y se agrupan los datos educativos de 18.1 y 18.2.

Según los datos anteriores, las dos variables correlacionan con un índice  $R=0,8630$ , que podemos considerar representativo de una muy alta correlación, lo que puede apreciarse también observando cómo se disponen los puntos de el gráfico anterior en la proximidad de la recta de regresión. Esta elevada correlación (particularmente notable en el ámbito de las ciencias sociales para un conjunto de datos tan elevado,  $n=80$ ) evidencia un tópico sociológico: Si con el término educación nos referimos a un principio normativo resulta claro que por su carácter abstracto debe ser atribuido a la generalidad, pero si empleamos la noción de manera concreta (designando, por ejemplo, las titulaciones educativas), se advierte que la educación registra una distribución social desigual, que podemos relacionar con una variable como la situación en el mercado de trabajo y correlacionar al menos, como se ha mostrado, con alguna variable económica, como es el caso del valor catastral del  $m^2$  de las viviendas. Ahora bien, explicar ese resultado no es tan sencillo como pudiera pensarse inmediatamente.

El debate sociológico se remonta a medio siglo atrás. Helmut Schelsky (1956) revisó la tesis de Talcott Parsons sobre que el sistema educativo cumplía dos funciones, socialización y control social (entendiéndolo aquí control como la asignación de puestos sociales a los individuos, su ubicación). El sociólogo alemán comentaba los cambios que se habían producido en esas funciones mediante la comparación del papel asignado a la escuela en la primera sociedad capitalista y en la sociedad de mediados del s. XX. Mientras que en la primera, según Schelsky, el potencial de control era bajo (dado que asistir a una escuela era la consecuencia de una posición social determinada, y no su causa) y el de socialización muy elevado, en la sociedad contemporánea se producía la situación inversa: el sistema educativo disponía de un inmenso potencial de ubicación social de los individuos, mientras que el potencial de socialización, por efecto de los conflictos de intereses, había menguado. Dado que la sociedad actual presentaría una gran movilidad social y el estatus social se reducía a la distinción de ingresos, las cualificaciones profesionales se tornarían oportunidades de reasignación de lugares sociales. Por ello, la educación se relacionaría con el rango

social, y éste con otras circunstancias, como la seguridad o las posibilidades de consumo (Hanf 1975). ¿Qué se puede afirmar de ello respecto a la población de la ciudad de Valencia? ¿Es la situación económica indicada por la variable catastral causa o consecuencia de la desigual distribución de la variable educativa?

### 3. Educación y presupuesto familiar

Para avanzar una respuesta a la cuestión que cerraba el epígrafe anterior, centraremos la atención en un instrumento estadístico particularmente interesante: la Encuesta de Presupuestos Familiares que elabora trimestralmente el INE. Ya que la argumentación considerará la desagregación de los resultados globales, antes que nada hay que establecer la analogía entre la estructura del gasto valenciana y la general. En la tabla 4 se recogen los datos correspondientes a la ciudad de Valencia, a la Comunidad Valenciana y a España, según grupos de gasto (G), y puede apreciarse su equivalencia [con valores de R entre los porcentajes de la ciudad de Valencia y de España de 0,61 (2002) y 0,63 (2003), respectivamente].

Tabla 4. Encuesta continua de presupuestos familiares 2003. Estructura del gasto por grupos de gasto (G) (porcentajes)

	G 01	G 02	G 03	G 04	G 05	G 06	G 07	G 08	G 09	G 10	G 11	G 12
2002												
Ciudad de Valencia	15,18	2,23	7,56	32,39	5,10	2,33	7,20	2,54	7,65	1,10	9,07	7,64
Comunidad Valenciana	17,65	2,41	6,68	30,44	4,67	2,12	10,89	2,33	6,55	0,79	9,07	6,40
España	22,57	2,94	9,32	12,30	6,08	2,62	13,49	2,94	7,55	1,48	11,00	7,17
2003												
Ciudad de Valencia	15,97	2,17	5,85	32,88	4,64	2,50	9,21	2,48	7,98	0,82	8,29	7,23
Comunidad Valenciana	17,85	2,45	5,89	30,91	4,52	2,24	10,53	2,62	6,36	0,82	9,45	6,35
España	22,77	2,93	8,88	12,40	6,08	2,75	12,84	3,14	7,58	1,47	11,38	7,79

Fuente: INE (AECV 2005: 267). Grupo 01. Alimentos y bebidas no alcohólicas. Grupo 02. Bebidas alcohólicas, tabaco y narcóticos. Grupo 03. Artículos de vestir y calzado. Grupo 04. Vivienda, agua, electricidad y otros combustibles. Grupo 05. Mobiliario, equipamiento del hogar y gastos corrientes de conservación de la vivienda. Grupo 06. Salud Grupo 07. Transportes. Grupo 08. Comunicaciones. Grupo 09. Ocio, espectáculos y cultura. Grupo 10. Enseñanza. Grupo 11. Hoteles, cafés y restaurantes. Grupo 12. Otros bienes y servicios.

Procederemos a continuación con datos generales (también por el argumento de que, al tratarse de una encuesta, con una muestra significativa pero reducida, no permitiría la desagregación significativa por niveles de gasto de los datos de una ciudad). Así, la desagregación por niveles de ingresos de los porcentajes de cada grupo de gasto, con los datos correspondientes al 4º trimestre de 2003, así como los gastos medios por hogar y persona en cada nivel de ingresos, se recoge en la tabla 5.

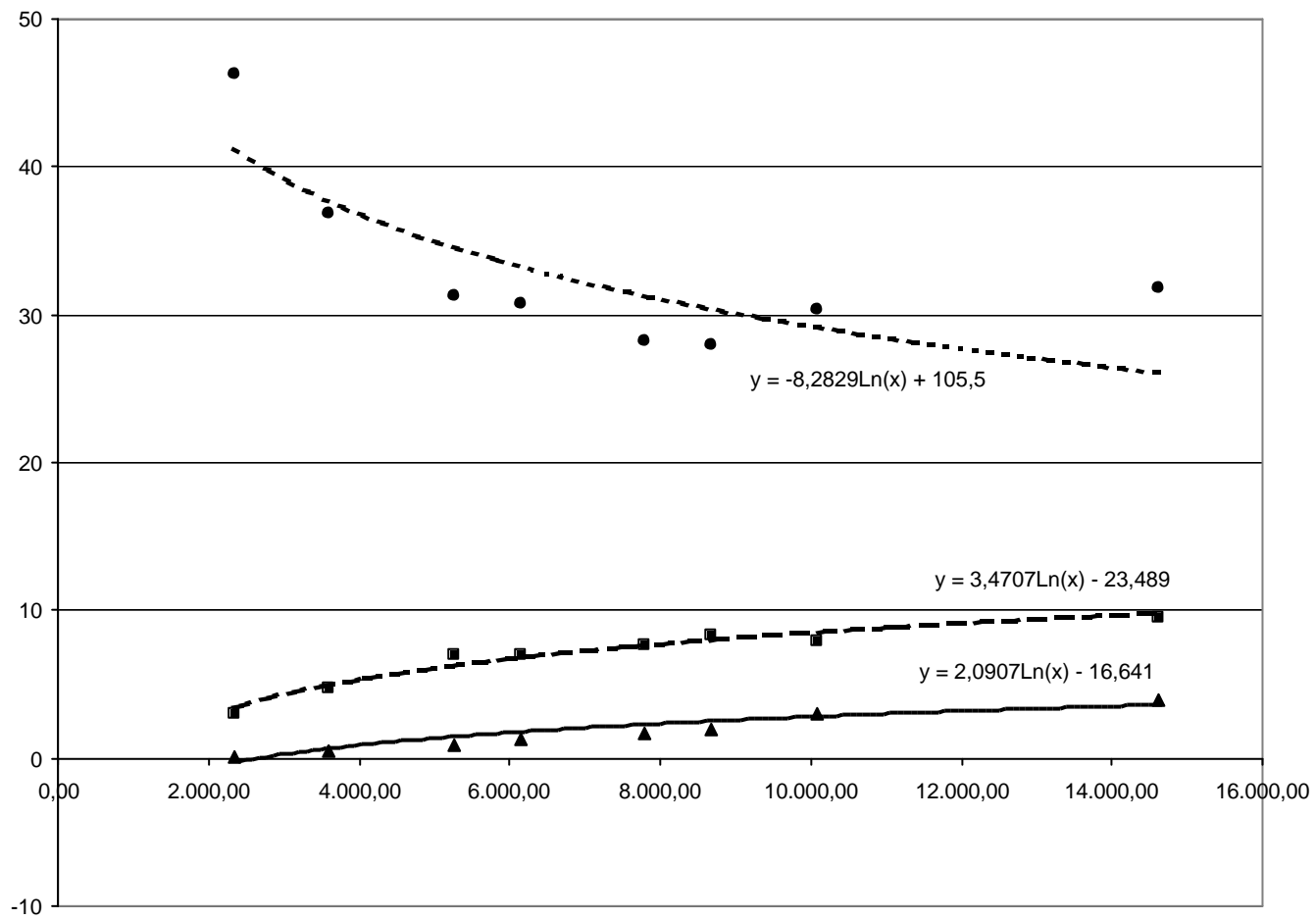
Tabla 5. Encuesta continua de presupuestos familiares 2003 trimestre 4º. Estructura del gasto total por nivel de ingresos mensuales netos regulares del hogar y grupos de gasto (G) (porcentajes), y gastos medios por hogar y persona en cada nivel de ingresos en el trimestre (euros)

	G 01	G 02	G 03	G 04	G 05	G 06	G 07	G 08	G 09	G 10	G 11	G 12	Gasto medio por hogar	Gasto medio por persona
Total	18,54	2,09	6,69	31,73	4,57	2,09	9,85	2,45	6,91	1,39	8,07	5,61	5.632,13	1.930,27
Hasta 499 euros	22,15	1,94	4,53	46,34	3,80	1,67	4,59	2,23	3,05	0,15	4,22	5,35	2.354,02	1.478,80
De 500 a 999 euros	23,10	2,37	6,20	36,81	3,92	2,40	6,68	2,37	4,80	0,45	5,27	5,64	3.588,50	1.543,95
De 1000 a 1499 euros	20,84	2,32	6,82	31,30	4,49	1,88	9,58	2,45	6,95	0,90	7,09	5,36	5.264,32	1.743,24
De 1500 a 1999 euros	17,90	2,14	6,82	30,77	4,57	2,24	10,74	2,63	7,00	1,25	8,12	5,82	6.141,78	1.875,42
De 2000 a 2499 euros	16,68	1,87	6,92	28,23	4,59	1,93	11,87	2,45	7,71	1,66	10,22	5,86	7.802,05	2.195,52
De 2500 a 2999 euros	15,48	2,11	6,67	27,98	4,00	2,00	13,77	2,38	8,28	2,00	9,80	5,53	8.687,82	2.349,04
De 3000 a 4999 euros	13,16	1,62	7,51	30,30	5,91	2,46	9,64	2,41	7,98	2,99	10,48	5,56	10.078,78	2.781,33
Más de 5000 euros	14,64	1,46	6,02	31,78	6,55	1,33	6,63	2,16	9,55	3,99	10,31	5,57	14.609,35	4.129,11

Fuente: INE ([www.ine.es](http://www.ine.es))

Para analizar estos datos en general y su aportación respecto a la distribución social de la educación en particular, se recurrirá a un artificio matemático. Si representáramos en un gráfico los porcentajes de cada grupo de gasto (eje y), según el promedio de gastos de cada nivel, por ejemplo, por hogar (eje x), tendríamos una figura con tantas líneas quebradas como grupos de gasto. Podemos añadir a cada una de ellas por su correspondiente línea de tendencia y calcular la línea de regresión logarítmica, una curva que presenta la forma general  $y = a\ln(x) + b$ . Tenemos un gráfico con doce líneas quebradas y doce curvas logarítmicas. Para visualizar este resultado en el gráfico 2 se han representado sólo tres líneas y tres curvas, que corresponden a los grupos de gasto G4, G10 y G11 de la tabla 5, que serán comentados más adelante.

Gráfico 2. Representación de los porcentajes de gasto en los grupos G4, G10 y G11 y línea de tendencia logarítmica y ecuación



Los datos del G4 se representan con círculos y una línea de puntos; los del G10, con cuadrados y línea discontinua, y los del G11 con triángulos y línea continua. Elaboración propia de los datos de la tabla 5.

Para sintetizar los datos de las líneas de regresión de todos los grupos (en la tabla anterior sólo se muestran 3), se ha elaborado la tabla 6, que únicamente representa las variables a y b de la línea de tendencia logarítmica que, como se ha dicho, presenta la forma general  $y = a\ln(x) + b$ . Los resultados para el trimestre de referencia (que, como se puede comprobar en los datos que sirve el INE no varía sensiblemente de un trimestre a otro) son:

Tabla 6. Valores a y b de la ecuación ( $y = a\ln(x) + b$ ) de las rectas de regresión de los grupos de gasto de la tabla 5.

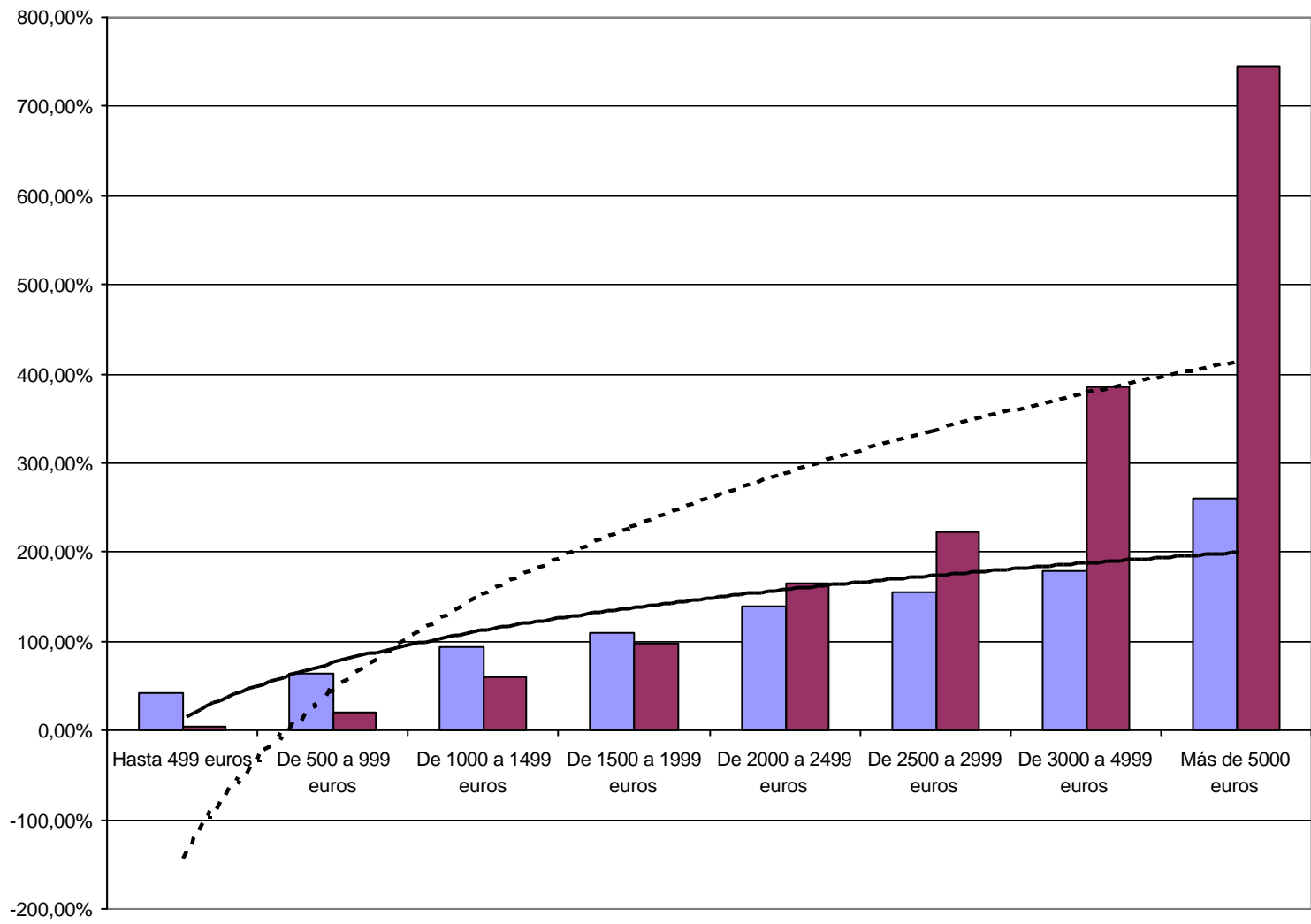
	a	b
G01	-5,7017	67,941
G02	-0,3480	5,0272
G03	0,9453	- 1,8443
G04	-8,2829	105,5
G05	1,3526	- 7,1203
G06	-0,1028	2,889
G07	2,4781	- 12,521
G08	-0,0092	2,4658
G09	3,4707	- 23,489
G10	2,0907	- 16,641
G11	3,9925	- 26,786
G12	0,105	4,6664

Fuente: Elaboración propia de los datos de la tabla 5.

La interpretación de los datos de la tabla precedente aporta una conclusión destacada sobre la educación. En principio, a es el factor que incrementa Ln(x); su valor absoluto indica la curvatura de la línea, que se aproxima a una recta cuando a presenta valores más bajos y al revés, se curva más con valores superiores; el signo de a indica si la (semi)parábola descrita es concava respecto del eje x (signo positivo) o convexa (negativo). Por otra parte, el valor de b indica lógicamente el valor de y en el

origen [cuando  $\ln(x)=0$ ], y da una idea del volumen del gasto para un ideal nivel 0 de ingresos. La interpretación sociológica de estos datos tiene que considerar dos cosas. En primer lugar, que  $a$  y  $b$  parecen comportarse de modo dispar. Salvo en el caso del G12 (que recoge el capítulo «otros»), presentan signos contrarios. En el caso de  $a$ , presentan signos negativos y valores absolutos superiores aquellos grupos de gastos que se asociarían con necesidades básicas (como G4 y G1, esto es, la vivienda y la alimentación), y en los que los porcentajes de cada grupo tienden a bajar conforme incrementamos los ingresos. Por el contrario, con signo positivo y valores superiores se encuentran los grupos de gasto relacionados con la distinción social (como G11 y G09, es decir, el gasto en hoteles, restaurantes o espectáculos), que tienden a subir según aumenten los ingresos. En el caso de aquellos capítulos del gasto que combinan ambos momentos (por ejemplo, G06 y G08, esto es, la salud o la comunicación, que tanto cubre una necesidad básica como sirve a efectos de distinción), el valor es negativo, pero se aproxima al 0, dado que los porcentajes no tienen una tendencia clara. Adviértase, y este es el punto central de esta exposición, que el G10, que corresponde a los gastos en educación se comporta de la misma manera que el gasto en bienes inequívocamente vinculados con la distinción social. A esta misma conclusión se puede llegar si se compara el gasto promedio en cada nivel de gasto en general con el gasto promedio en educación (esto es, si se aplican los porcentajes anteriores a las cantidades absolutas indicadas). En el gráfico 3 se compara, para cada nivel de ingresos, el porcentaje de gasto en general respecto del promedio (columnas de la izquierda en cada par, con línea de tendencia en trazo continuo) y el porcentaje de gasto en educación respecto del promedio (columna de la derecha de cada par, con línea de tendencia en trazo discontinuo). Como puede apreciarse, a mayor nivel de ingresos, el gasto en educación se multiplica respecto del gasto promedio: los hogares más ricos gastan (o «invierten») más en educación, más en términos absolutos y más en términos relativos, respecto a la distribución de grupos de gasto (tabla 5) y también más respecto a los promedios de gastos en general (gráfico 3).

Gráfico 3. Representación de los porcentajes de gasto promedio y del gasto del grupo 10, respecto a los promedios correspondientes, y líneas de tendencia logarítmicas



Fuente: Elaboración propia de los datos de la tabla 2.

Recapitulemos: la correlación entre la educación (considerada no en su generalidad abstracta de carácter normativo, sino como una concreción relacionada con una distribución social) y un indicador económico referido a la ciudad de Valencia, se enmarca en el debate teórico clásico sobre la relación entre el sistema educativo y la ubicación social de las personas: ¿es aquella causa (Parsons) o consecuencia (Schelsky) de esta? La encuesta de presupuestos familiares muestra que el gasto en educación se orienta como un bien de distinción, cuyo volumen crece en términos absolutos y relativos conforme aumentan los volúmenes de ingresos y gastos. La condición necesaria para que se produzca ese gasto con la disposición concreta que se ha mostrado es doble: por una parte, el sistema educativo tiene que disponer de una parte o segmento donde se pueda efectuar ese gasto (esa «inversión»); por otra parte, su resultado (p. ej., en términos de credenciales proporcionadas) no puede ser general u homogéneo. O dicho en términos inversos: si el sistema educativo no reportara gasto en los hogares (lo que sucede fundamentalmente por la presencia de centros educativos de titularidad privada) o todos sus destinatarios concluyeran con idéntica credencial (lo que no es el caso básicamente por la segmentación del sistema y su ordenación en una doble red: universitaria / profesional), y ambas condiciones no se dieran conjuntamente (esto es, que la «escuela» no es «única y pública»), entonces no tendría sentido el crecimiento del grupo de gasto educativo que se observa en los presupuestos familiares conforme se incrementa el nivel de ingresos y gastos globales. Si no se cumplieran ambas condiciones, el gasto educativo (la suma de las columnas de la derecha de cada par en el gráfico 3) se tendría que entender como una especie de impuesto progresivo subrepticio, lo que no parece ser el caso. Ahora bien: ¿son estas condiciones necesarias suficientes para que se establezca la correlación comentada en el primer epígrafe?

## 5. Educación y evaluación

La cuestión de si las condiciones necesarias para que el sistema educativo permita una estructura de gasto como la descrita (en síntesis: la doble titularidad y la

doble red) resultan suficientes no es baladí y tiene una solución paradójica, en el sentido clásico del término. Las pruebas que se realizan muestran que no hay diferencias importantes entre los resultados del alumnado escolarizado en centros públicos o privados. Por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes de la OCDE, conocido por las siglas inglesas PISA, ha realizado dos estudios generales (2000 y 2003). Una conclusión relevante, según el resumen del MEC, es que «el estudio PISA 2003 corrobora lo que ya mostró PISA 2000: que el valor añadido educativo de los centros públicos y el de los centros privados es prácticamente el mismo. La diferencia de rendimiento entre centros públicos y privados se debe a la diferencia en el factor socioeconómico y cultural de partida de los alumnos que se escolarizan en cada uno de estos tipos de centro». Se define así una aparente paradoja. Por un lado, se presenta una correlación muy alta entre un indicador económico y la distribución educativa, y una determinada estructura del gasto educativo; pero, por otro lado, las pruebas no muestran diferencias de rendimiento significativas entre centros públicos y privados, o en cualquier caso la correlación es más bien débil y no se ha de interpretar de manera inmediatamente casual (Carabaña 2003: 27). Se trata de la misma aparente paradoja que ya comentó Zenón de Elea a propósito del grano de trigo: si un grano cae al suelo no produce ningún sonido, pero si vaciamos un saco el ruido es notable. Estamos ante un caso análogo: correlaciones débiles cuando se aplica *una* prueba, pero un vínculo potente cuando se considera un período mayor (que, por otro lado, la pedagogía reclama de evaluación *continua*). Y ello conduce a plantear los mecanismos que *en* la interacción educativa producen ese efecto. O dicho de otro modo: se trata de plantear *qué* mecanismo de ajuste dispone la distribución desigualitaria expuesta, a partir de lo predispuesto estructuralmente.

Se han descrito diversos mecanismos en la interacción educativa que permitirían postular mediaciones que explicaran el vínculo comentado. Por ejemplo, la articulación entre la autoridad pedagógica y el arbitrario cultural (P. Bourdieu y J. C. Passeron), el efecto de control de los códigos lingüísticos (B. Bernstein), el papel de las subculturas del aula (P. Willis), sin contar la microfísica de la vigilancia y el control, ya abundantemente descrita (desde M. Foucault). Todas estos mecanismos permitirían una descripción de la institución educativa en términos de un dispositivo temporal, en el que acaban armonizándose en grado notable los rendimientos académicos con el grupo social de procedencia, mediante la mediación de las

expectativas de los sujetos, que a su vez estaría condicionada socialmente. Resultaría determinante pues la espera en la «estación fantasma» (U. Beck), que actúa por omisión (J. C. Michéa) (véase, para el repertorio de estas teorías, Beltrán, Hernández y Marrero 2005).

Por ello, en el dispositivo temporal de ajuste entre expectativas determinadas socialmente y rendimientos académicos, se pueden dar correlaciones bajas o nulas cuando se evalúa la división del sistema en centros de titularidades distintas (el grano de trigo), mientras que aparecen correlaciones potentes cuando se observa la globalidad (el saco de trigo). Pero incluso una lectura atenta de algunas conclusiones de estudios como PISA 2003 abundan en la misma conclusión. Por ejemplo, los resultados obtenidos en esa prueba correlacionan con un índice  $R=0,6603$  con el PIB de los diversos Estados participantes. El índice sería aún mayor si se descontaran los valores discrepantes de países cuyo PIB no respresenta una buena medida de su desarrollo humano. Para suplir esta carencia, PISA calcula un «índice de estatus socioeconómico», donde se tiene en cuenta el nivel de estudios de los padres, el prestigio de sus profesiones, los recursos educativos, el número de libros, etc. En este caso, la correlación con los resultados aumenta a  $R=0,7154$ .

Resumiendo, la doble red (primaria-profesional y secundaria-universitaria) y la doble titularidad de los centros (públicos y privados) no favorecerían un reparto desigual de resultados educativos concretos *inmediatamente*, sino a través de una serie de mediaciones, referidas a la interacción educativa y que afectarían la dialéctica entre expectativas y rendimientos. Aquellos elementos son condiciones necesarias, que se tornan suficientes *dejando hacer* a la escuela. Es por ello que tenemos que definir la estructura que presentan tales condiciones en el caso de la ciudad de Valencia. Lo demás, «se da por añadidura».

## **6. Educación pública y privada**

Una investigación realizada en octubre de 2005, por estudiantes de 1r curso de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Valencia analizaba la trayectoria de 1700 estudiantes de 141 unidades escolares de la comarca de L'Horta, la mayor parte de ellos de la ciudad de Valencia y con edades comprendidas generalmente entre los

18 y los 19 años. Los resultados se recogen en la tabla 7, donde se desagregan por titularidad del centro en el que comenzaron los estudios obligatorios.

Tabla 7. Distribución de una muestra de estudiantes, según titularidad de los centros educativos (porcentajes)

	Centros públicos	Centros privados
a) Alumnado que no había concluido la ESO	24,96%	11,36%
b) Alumnado que había concluido sus estudios tras la ESO	16,00%	13,77%
c) Alumnado que había concluido sus estudios con un CFGM	6,88%	5,95%
d) Alumnado que había concluido sus estudios con un CFGS	8,96%	8,74%
e) Alumnado que había concluido sus estudios tras el Bachillerato	10,56%	13,86%
f) Alumnado que se encontraba cursando o había cursado diplomaturas	17,92%	22,42%
g) Alumnado que se encontraba cursando o había cursado licenciaturas	14,72%	23,63%

Fuente: Elaboración propia a partir de una investigación del alumnado de 1r curso de la Escuela de Magisterio, coordinada por el autor (curso 2005/06).

Los datos del análisis longitudinal de la muestra estudiada hacen evidente la diferencia de resultado entre las trayectorias descritas por alumnado de centros públicos y privados. Siempre según ese estudio y para la muestra estudiada, la proporción de alumnado que no concluye la ESO es de 1 cada 4 personas en los centros públicos y de 1 cada 9 en los privados. En los centros públicos, la mayor parte del alumnado que no consigue una titulación terminal (42,40%, es decir, los grupos a, b y e) son las personas que no logran concluir la ESO (grupo a); en los centros privados, por el contrario, el alumnado que no consigue una titulación terminal (31,44%) se encuentra entre los que dejan de estudiar después de cursar el bachillerato (grupo e). Es superior el porcentaje de alumnado que obtiene una titulación terminal (grupos c, d, f y g) es mayor en el procedente de centros privados (68,56%) y menor en el caso de los públicos (57,60%), y de estos los que siguen estudios universitarios son también más en los que proceden de centros privados (46,05%) que de centros públicos (32,64%). Casi se podría decir que 1 de cada 3 alumnos o alumnas de los centros públicos llegará a la universidad, mientras que en los centros privados la proporción casi alcanza 1 de cada 2. Y de estos, el porcentaje mayor se encuentra en las diplomaturas en el caso del alumnado procedente de escuelas públicas (17,92%), y

en las licenciaturas para el alumnado que procede de centros privados (23,63%). Hasta aquí el comentario de los datos que, como se ha dicho, se refieren única y exclusivamente a una muestra, cuya descripción tiene carácter ilustrativo.

Antes de observar los datos sobre distribución de la educación en centros públicos y privados en la ciudad de Valencia, hemos de recopilar la argumentación: a partir del análisis de la estructura del presupuesto familiar es posible suponer que los grupos sociales contemplan el gasto educativo como la adquisición de un bien de distinción, cuya disposición permitiría reproducir en general una situación desigualitaria gracias a que la interacción formativa permite la adecuación de los resultados a las expectativas sociales. Por ello, la extensión de centros educativos de titularidad privada, que permite y realiza la estructura del gasto indicada, se puede contemplar no tanto como la consecuencia del libre juego de la oferta, por una parte, y la demanda, por otra, sino como la condición de posibilidad de la distribución desigualitaria, según la dinámica descrita. Fijada esta perspectiva, pasemos a los datos.

En la tabla 8 se recogen los datos generales sobre unidades educativas en los distritos de la ciudad. Tomar unidades intermedias (unidades, en lugar de centros o alumnos; distritos, en vez de la ciudad o los barrios) permite inducir conclusiones tanto respecto a las distribuciones desiguales que se advierten, como respecto a los criterios de política educativa. Se detallan los distritos, las unidades educativas globales, el porcentaje que representan las unidades de los centros privados, y el incremento porcentual registrado por éstas en los últimos 6 años.

Tabla 8. Unidades educativas no universitarias por distritos, porcentaje de unidades en centros privados e incrementos en los últimos 6 años (valores absolutos y porcentajes)

Distritos	unidades 2004/05	% privadas	incremento desde. 2001/02	incremento desde. 1998/99
1. Ciutat Vella	192	72,92%	-4,23%	9,28%
2. L'Eixample	395	69,37%	-1,91%	12,13%
3. Extramurs	409	74,82%	-3,75%	4,74%
4. Campanar	313	60,06%	5,69%	3,17%
5. La Saïdia	369	68,29%	1,68%	6,50%
6. El Pla del Real	248	85,48%	-10,22%	5,78%
7. L'Olivereta	402	48,51%	2,98%	9,35%

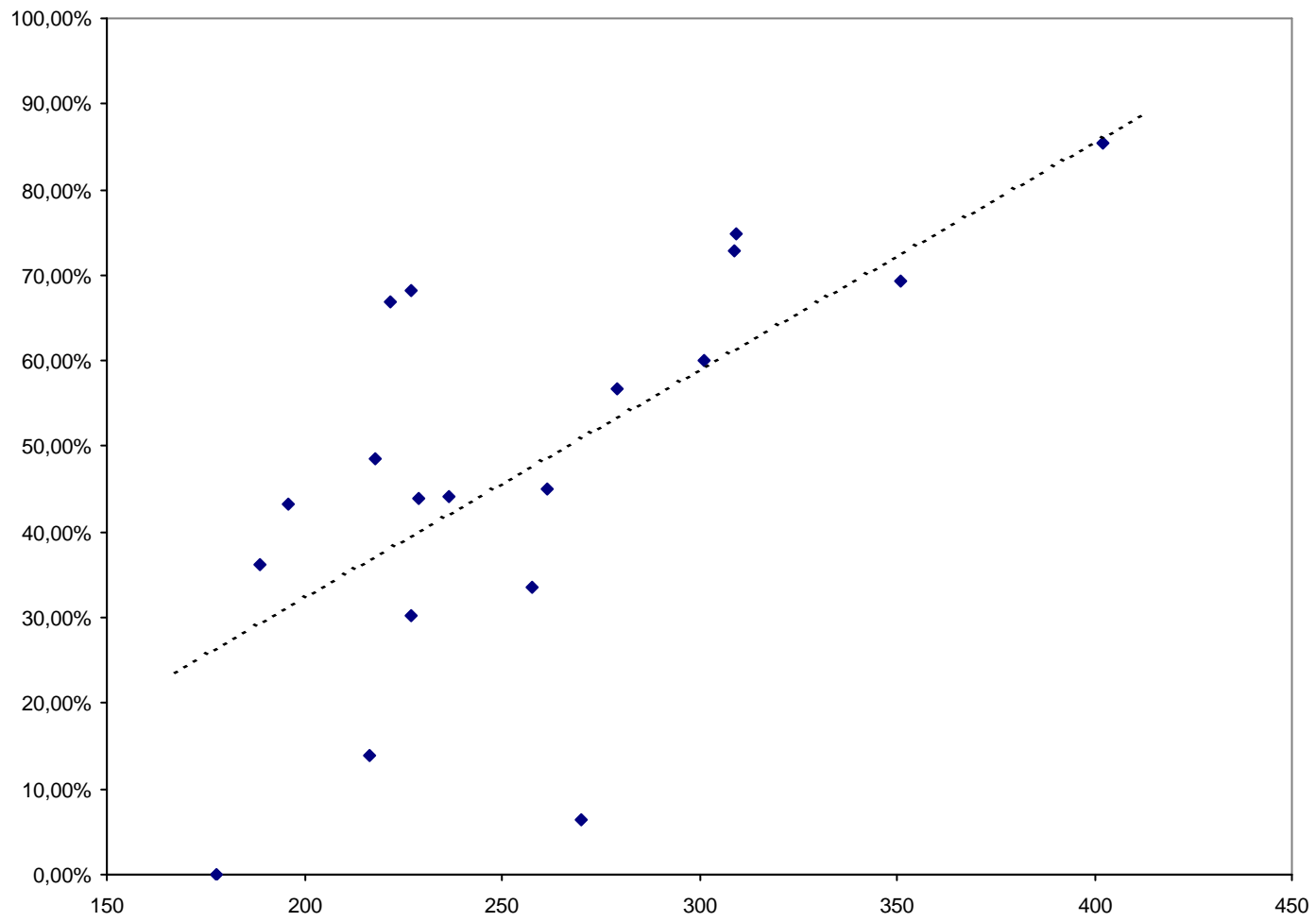
8. Patraix	247	33,60%	-3,60%	1,19%
9. Jesús	271	30,26%	-4,35%	2,80%
10. Quatre Carreres	373	44,24%	2,65%	0,74%
11. Poblats Marítims	335	43,28%	4,36%	-2,34%
12. Camins al Grau	286	56,64%	-0,11%	-5,02%
13. Algirós	221	6,33%	2,52%	-0,74%
14. Benimaclet	133	45,11%	-7,06%	8,11%
15. Rascanya	223	43,95%	0,56%	-0,68%
16. Benicalap	163	66,87%	1,18%	-0,32%
17. Pobles del Nord	26	0,00%	0,00%	0,00%
18. Pobles de l'Oest	80	36,25%	-7,99%	-3,75%
19. Pobles del Sud	101	13,86%	-0,23%	2,54%
Total ciudad de Valencia	4.787	52,81%	-0,78%	5,24%

Fuente: Elaboración propia de AECV 1999 y 2005.

La tabla 8 representa la forma porcentual de lo que podríamos denominar la topografía de la escuela privada en la ciudad de Valencia. Así, aparecen «picos» de alta concentración de unidades en centros privados, como es el caso de El Pla del Real, Extramurs i Ciutat Vella, y «valles», como Pobles del Nord o Algirós. Además, la tabla muestra la tendencia que se ha registrado en los últimos años. Así, mientras en algunos casos si se observa un plazo breve, por ejemplo, 3 años, pudiera creerse que la escuela privada ha retrocedido, por ejemplo Pla del Real o Benimaclet, cuando analizamos un período mayor, observamos que allí también ha crecido por encima del promedio. Cualquier persona conocedora de la ciudad advertirá en esa topografía una relación con la situación económica que se presume en cada distrito. Se puede recurrir nuevamente a los datos catastrales para objetivarla.

En el gráfico 4 se ha representado la serie de valores correspondiente a la proporción de unidades de centros privados en cada distrito (curso 2004/2005) (eje y), así como su valor catastral por m<sup>2</sup> construido (2004) (valores que se recogen más adelante, en la tabla 10) (eje x). Se ha añadido la línea recta de tendencia, cuyo sentido ya ha sido explicado.

Gráfico 4. Porcentaje de unidades en centros privados (2004/2005) y valor catastral por m<sup>2</sup> construido (2004) en los distritos de la ciudad de Valencia



Fuente: Elaboración tabla 8 y AECV 2005: 138.

La correlación entre ambas variables da un valor elevado (0,6496), aún mayor (0,737) si descontamos los distritos con un porcentaje de centros privados mínimo (13, 17 y 19), dada la sensibilidad del índice de Pearson con respecto a los valores extremos. La conclusión es obvia: la estructura de la oferta educativa se torna condición de posibilidad de una distribución no aleatoria, y en este sentido «reproduce» un efecto socialmente no trivial. El círculo argumental puede cerrarse ahora, despejando la cuestión de la atribución de causalidad que enfrentaba a Schelsky con Parsons, al menos en el caso analizado. Pero además, la distribución de las acreditaciones vinculadas con el aprendizaje formal se proyecta en las relacionadas con los aprendizajes no formales e informales, como acredita la distribución de las competencias activas relacionadas con el valenciano, como se expone en el epígrafe siguiente.

## **7. Aprendizajes formales, no formales e informales**

Se denomina cultura de aprendizaje, aunque el término es lo de menos, a la articulación de la adquisición de competencias mediante de manera formal, no formal e informal, triplicidad que surge de la misma noción de formación a lo largo de la vida y que, según los estudios realizados, presenta un importante condicionamiento de las dos últimas formas por la primera (Alheit & Dausien 2005). Ahora bien, este principio general presenta una cuantificación específica y aporética. Una investigación reciente sobre la competencia escrita activa (CEA) en nuestra lengua en el caso de la población de la Comunidad, a partir de la comparación de los Censos de 1991 y 2001 y de trabajo de campo en una muestra de poblaciones y comarcas, establece, entre otras, la conclusión siguiente: «Los cálculos sobre aprendizaje formal, no formal e informal, muestran que el incremento del 6,95% de la CEA en la década 1991-2001 se debe a un aumento de la CEA notable en las cohortes escolarizadas (un 40%), y unos aumentos moderados en las cohortes no escolarizadas [sin enseñanza de valenciano en el aprendizaje formal], debido al aprendizaje no formal (el 2,5%) e informal (entre el 0,5% y el 3,1%). Esta sería la cultura de aprendizaje del valenciano [en las circunstancias estudiadas].» (Hernández 2005).

Más allá de estas conclusiones generales sobre la población valenciana, que tienen sin duda aplicación respecto de las cohortes juveniles estudiadas en este texto, no se disponen de datos para establecer su cultura de aprendizaje en la ciudad de Valencia. Piénsese que, por una parte, se carece de estudios de campo referidos, por ejemplo a competencias lingüísticas, que permitan «descontar» el componente no formal del formal, para realizar una estimación del componente informal y establecer la cultura global de aprendizaje. Por otro lado, en otras competencias pertinentes, como las profesionales, se carece de datos desagregados a nivel municipal (por otra parte, los planes de formación continua muchas veces se contabilizan allí donde radica la sede empresarial, lo que añade un sesgo a los datos). El análisis, sin embargo, puede proseguir con la contrastación de dos subhipótesis ya enunciadas para las competencias lingüísticas activas en la ciudad, en particular para las normas sociales que estructuran su distribución.

Comenzaremos con la competencia oral activa. A partir de los datos del Padrón de 1996, se puede establecer que la norma social de la lengua oral; efectivamente, «para demostrar que la norma social de la lengua oral por lo que respecta a la distribución de competencias está determinada precisamente por la presencia de población no nativa es suficiente con establecer la correlación entre el porcentaje de competencia oral activa correspondiente a cada barrio y el porcentaje de población foránea que no procede del dominio lingüístico, es decir, la suma de la población procedente de las cinco comunidades autónomas castellanohablantes [Castilla-La Mancha, Andalucía, Aragón, Madrid y Castilla-León] más el extranjero. Para el conjunto de los barrios de la ciudad, el coeficiente de correlación simple presenta un valor de  $-0,745$ , es decir, una correlación fuerte o alta y de signo negativo, con lo que  $R^2$  es igual a  $0,556$ . La relación establecida es más estrecha aún si consideramos los barrios de los distritos periféricos, es decir, el 17, 18 y 19, cuyo coeficiente de correlación para las dos variables indicadas presenta un valor de  $R = -0,905$ , una correlación también inversa pero muy alta, con un valor  $R^2$  igual a  $0,820$ .» (Hernández 2002).

Los datos del Censo del 2001 publicados permiten actualizar esos cálculos, tomando como base de cálculo los distritos y sin distinguir comunidad de procedencia en el caso de la población foránea (sólo personas nacidas fuera de la comunidad). Los resultados generales se recogen en la tabla 9.

Tabla 9. Porcentaje de población foránea y porcentaje de población con competencia oral activa, según el Censo de 2001 (porcentajes)

Distritos	Población foránea	Población con COA
1. Ciutat Vella	32,48%	48,31%
2. L'Eixample	30,62%	44,84%
3. Extramurs	29,98%	45,69%
4. Campanar	42,60%	44,13%
5. La Saïdia	37,46%	44,85%
6. El Pla del Real	33,84%	42,46%
7. L'Olivereta	40,64%	39,02%
8. Patraix	33,44%	40,48%
9. Jesús	37,28%	39,61%
10. Quatre Carreres	35,70%	43,96%
11. Pobllats Marítims	30,76%	52,68%
12. Camins al Grau	44,12%	38,41%
13. Algirós	36,85%	44,19%
14. Benimaclet	38,31%	44,83%
15. Rascanya	47,50%	34,44%
16. Benicalap	41,19%	33,09%
17. Pobles del Nord	17,56%	57,93%
18. Pobles de l'Oest	35,57%	39,07%
19. Pobles del Sud	23,62%	63,50%
Total ciudad	36,39%	43,12%

Fuente: Elaboración Censo 2001.

Pues bien, con estos datos se ratifica la conclusión del Padrón de 1996. El índice de correlación entre el porcentaje de población nacida fuera de la comunidad y la proporción de personas con competencia oral activa (capacidad de hablar en valenciano), es de - 0,836 (con los resultados de los barrios en el Padrón era de - 0,745). Es decir, una correlación muy elevada, que representa bien la norma social de la lengua hablada.

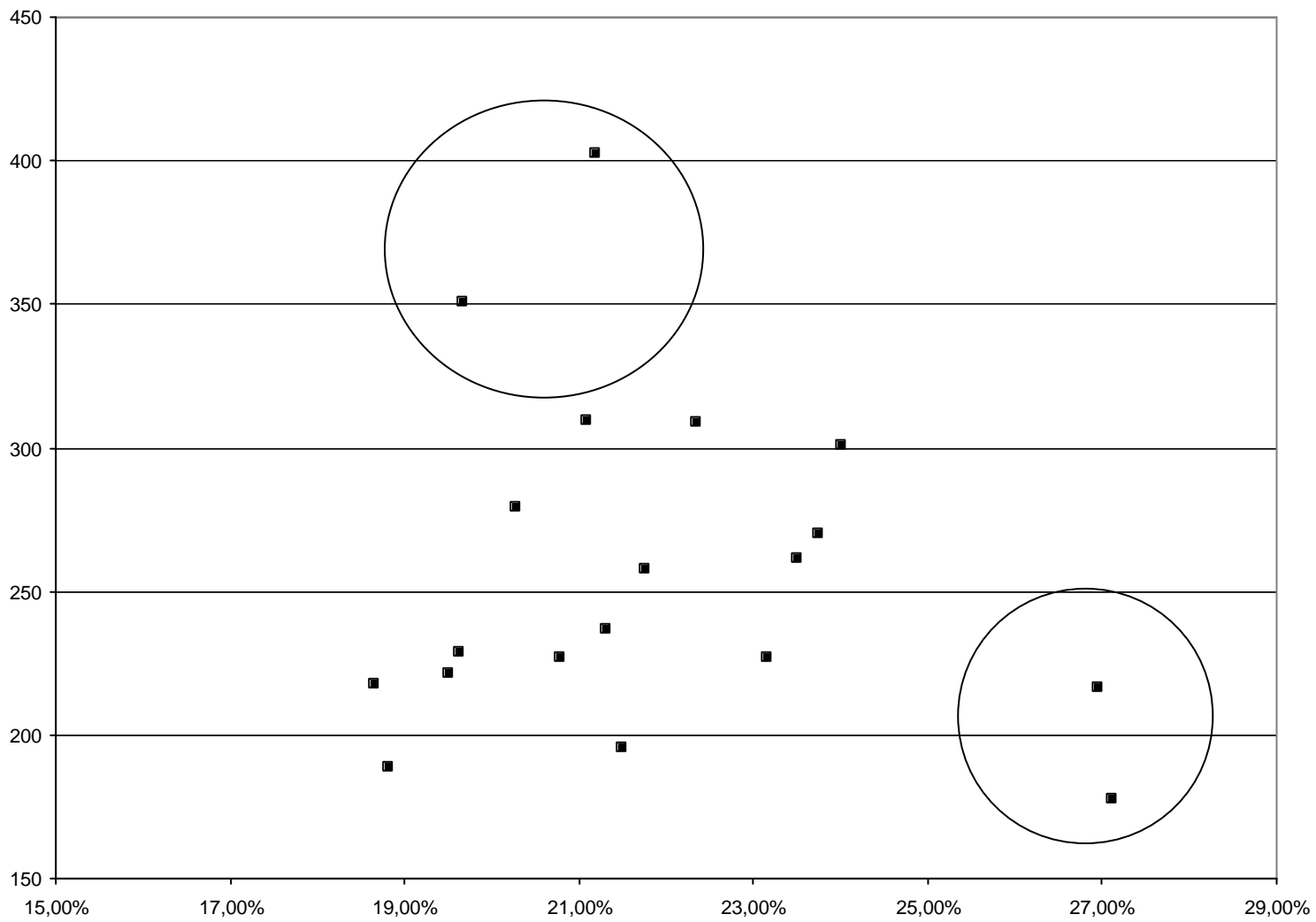
Con respecto a la competencia escrita activa (CEA), el Censo de 2001 reitera una de las conclusiones que se extraían del estudio del Padrón de 1996. La correlación entre la COA y la CEA es elevada (con un valor de 0,812 para los distritos de la ciudad), pero desciende el valor absoluto de la correlación cuando se relaciona la CEA con la población foránea (-0,601, respecto a -0,836), lo que indica que hay otro factor operante. Si calculamos la correlación entre la CEA y el valor catastral, cuyos datos para los distintos distritos se recogen en la tabla 10, un índice muy bajo en términos absolutos (-0,135), cuya explicación merece un comentario detallado, que precisa de la representación de la distribución (que se realiza en el gráfico 5).

Tabla 10. valor catastral por m<sup>2</sup> construido (2004) y porcentaje de población con competencia escrita activa, según el Censo de 2001 (euros y porcentajes)

Distritos	valor catastral por m <sup>2</sup> construido	Población con CEA
1. Ciutat Vella	309,01	22,35%
2. L'Eixample	350,72	19,67%
3. Extramurs	309,29	21,08%
4. Campanar	301,03	24,00%
5. La Saïdia	226,80	23,15%
6. El Pla del Real	402,38	21,18%
7. L'Olivereta	217,75	18,64%
8. Patraix	257,83	21,76%
9. Jesús	227,12	20,78%
10. Quatre Carreres	236,77	21,32%
11. Poblat Marítims	195,83	21,49%
12. Camins al Grau	279,31	20,27%
13. Algirós	269,93	23,74%
14. Benimaclet	261,48	23,51%
15. Rascanya	228,77	19,63%
16. Benicalap	221,72	19,50%
17. Pobles del Nord	177,55	27,11%
18. Pobles de l'Oest	188,95	18,82%
19. Pobles del Sud	216,55	26,95%
Total ciudad	264,84	21,40%

Fuente: Elaboración Censo 2001.

Gráfico 5. Porcentaje de personas con competencia escrita activa (2001) y valor catastral por m<sup>2</sup> construido (2004) en los distritos de la ciudad de Valencia



Fuente: Elaboración tabla 9 y AECV 2005: 56.

El valor muy pequeño (incluso negativo) del coeficiente de correlación no significa que no se pueda establecer un nexo entre ambas variables; efectivamente, como aparece en el gráfico, el valor de R mengua (y su línea de tendencia se acerca a la horizontal) por el efecto de dos agrupaciones que en el gráfico han sido señaladas con círculos. Por un lado, en el círculo superior, dos distritos con alto valor catastral y escasa competencia escrita, como son El Pla del Real y L'Eixample; por el contrario, el otro círculo indica distritos con alta competencia y bajo valor catastral, precisamente las pedanías periféricas: Pobles del Nord y Pobles del Sud. Si descontamos estos distritos, la correlación pasa de  $-0,135$  a  $0,537$ , el mismo desplazamiento que se observa elaborando los datos del Padrón de 1996. El significado de estos datos es incuestionable: hay una correlación entre capital económico (tomando como su indicador el valor catastral de las viviendas) y capital cultural (relacionado con la CEA). Ahora bien, esta correlación no se cumple en dos casos. Por un lado, en el caso de las pedanías periféricas, nos encontramos con distritos de estructura quasirural, con proliferación de viviendas antiguas, lo que determina bajas estimaciones del valor catastral. Por otro lado, los distritos de mayor nivel económico no cumplen la tendencia de capacitación lingüística, dato que es preciso poner en relación con la desafección secular de las capas económicamente privilegiadas respecto de la lengua propia.

## **8. A modo de conclusión**

Al principio de este texto, en la mera descripción de las diferencias en la distribución educativa, se planteaba la cuestión sociológica sobre su determinación por factores que excedieran a la acción individual. Se decía entonces que, si tal fuera el caso, la educación y la formación de la juventud de la ciudad se tendría que contemplar como el resultado de dispositivos estructurales que, excediendo a la acción individual, presentarían carácter coactivo o social. El largo periplo de la argumentación ha mostrado, en primer lugar, la relación y la correlación existente entre la distribución educativa y otros indicadores socioeconómicos. En segundo lugar, ha pretendido identificar los procesos mediante los cuales tan distribución se

perpetúa o reproduce. Así, se presentaban condiciones necesarias y suficientes. Las primeras, se desvelaban con el análisis de la estructura del gasto familiar, que mostraban las determinaciones estructurales del sistema educativo que la permitían (y no ciertamente como un impuesto progresivo). Estas condiciones necesarias se tornaban suficientes en función de la peculiar interacción social que se da en el entorno escolar, y que ya ha sido suficientemente descrita mediante metodologías analíticas, etnográficas, arqueológicas o generalógicas. En ese sentido, la distribución y aumento de unidades de centros de titularidad privada se presentaba como un dato no trivial, en la dinámica del proceso descrita. Por último, se ha llevado el análisis más allá del ámbito del aprendizaje formal, tomando como caso paradigmático la adquisición de competencias lingüísticas activas. Sus normas sociales no se presentan al margen de los desplazamientos sociales.

Se decía al principio que, si se advierten regularidades que se puedan explicar en términos de condicionantes estructurales o estrategias supraindividuales, se derivarían consecuencias respecto de la comprensión concreta de la relación de las nociones del título, que obviamente tendría que influir también en su percepción abstracta y, a fortiori, en la acción política. Tal sería el caso después del análisis realizado. Cómo se tendría que orientar la acción política ya es una cuestión que excede el objeto de este escrito, aunque alguna cosa se ha sugerido, o, como decía el viejo Adorno, se ha acariciado.

Valencia, mayo 2006

### **Bibliografía citada**

Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2005): «Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2005, 34, núm. 1, pp. 57-83.

Beltrán, J., Hernández, F. J., Marrero, A. (2005): *Teorías sobre sociedad y educación*, 2ª ed., Valencia, Tirant lo Blanch.

Carabaña, Julio (2003): «De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica», documento de trabajo 32/2003, Laboratorio de alternativas, Fundación Alternativas.

Hanf, Theodor (1975): «Funktionswandel der Bildung zwischen Sozialisation und Allokation», en Theodor Hanf et al.: *Sozialer Wandel 2*, Francfort d. M., Fischer, 1975, pp. 100-119.

Hernández, Francesc J. (2002): El valencià a València. Tesis doctoral en Sociologia. Universitat de València. Disponible en la web del autor: [www.uv.es/fjhernan](http://www.uv.es/fjhernan)

——— (2005): La cultura d'aprenentatge del valencià. Estimació dels components formal, no formal i informal en la formació de competències lingüístiques de la població valenciana en la seua llengua. Estudi quantitatiu i projecció de futur. (Investigación dotada con una beca de la Generalitat Valenciana para estudios sobre la situación del valenciano). Disponible en la web del autor: [www.uv.es/fjhernan](http://www.uv.es/fjhernan)

Schelsky, H. (1956): *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, memoria de investigación para la Deutschen Ausschluß für das Erziehungs- und Bildungswesen, publicada en Würzburg en 1959.

### **Fuentes estadísticas**

AECV: *Anuari Estadístic de la Ciutat de València* (se indica el año), València, Ajuntament de València.

Censo de Habitantes y Viviendas 2001 (según AECV y INE).

INE: [www.ine.es](http://www.ine.es)

MEC: [www.mec.es](http://www.mec.es)

MTAS: [www.mtas.es](http://www.mtas.es)

Padrón Municipal de Habitantes 1996 (ed. Ajuntament de València).