

Gener-març 2018, vol. 103, núm. 1

<http://papers.uab.cat>

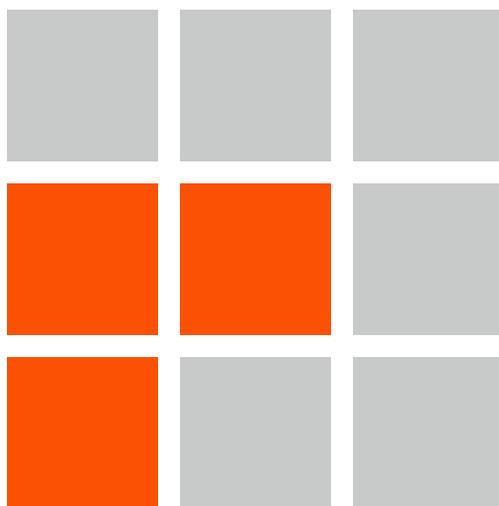
ISSN 2013-9004 (digital)

ISSN 0210-2862 (paper)

PAPERS

Revista de Sociologia

103/1



UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

Redacció

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Sociologia
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Tel. 93 581 12 20. Fax 93 581 24 37
r.papers.sociologia@uab.cat

Intercanvi

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques
Secció d'Intercanvi de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Tel. 93 581 11 93
sb.intercanvi@uab.cat

Administració i edició

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Tel. 93 581 10 22. Fax 93 581 32 39
sp@uab.cat
http://publicacions.uab.cat

ISSN 2013-9004 (digital)
ISSN 0210-2862 (paper)
Dipòsit legal: B. 25.307-1983

Equip de redacció

José Antonio Noguera, director (UAB);
Maria del Mar Griera i Jordi Tena, coeditors (UAB);

Felipe Corredor, secretari editorial (UAB)

Consell de redacció

Manuel Aguilar-Hendrickson (UB),
Eva Anduiza Perea (UAB), Pau Baizán Muñoz
(UPF), Borja Barragué (UAM), Jordi Busquet
Duran (URL), Lorenzo Cachón (UCM), Inés
Calzada Gutiérrez (CCHS-CSIC), Xavier Coller
Porta (UPO), Antonio M. Jaime Castillo (UM),
María Jiménez Buedo (UNED), Francisco José
León Medina (UDG), Dulce Manzano (UCM),

Roger Martínez Sanmartí (UOC), Matilde
Massó (UDC), Analía Meo (Universidad de Buenos Aires),
Pau Miret Garmundi (CED-UAB), Gorka Moreno
(EHU), Almudena Moreno Minguez (UVA),
Joaquim Rius Uldemolins (UV), Leire Salazar
(UNED), Mauricio Salgado (Universidad Andrés Bello,
Chile), Mariona Tomàs (UB)

Bases de dades en què PAPERS està referenciada

- ARCE-FECYT
- CARHUS+
- CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)
- Compludoc
- Dialnet (Unirioja)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Jurídicas)
- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- Educ@ment
- Índice Español de Ciencias Sociales y Humanidades (ISOC-CSIC)
- IN-RECS (Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)
- Latindex
- MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes)
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)
- RACO (Revistes Catalanes amb Accés Obert)
- SCOPUS de SciVerse
- Social Services Abstracts
- Socindex, Socindex Full Text
- Sociological Abstracts
- TOC Premier
- Ulrich's

PAPERS és una publicació del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona fundada l'any 1972. El seu objectiu és servir de mitjà de difusió d'idees i d'investigacions originals, en el camp de la sociologia i altres ciències socials afins (psicologia, ciència política, economia, antropologia).

L'acceptació d'articles es regeix pel sistema de censors. Es poden consultar les normes del procés de selecció i les instruccions per als autors a <http://papers.uab.cat/about/submissions#authorGuidelines>.

PAPERS. REVISTA DE SOCIOLOGIA es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat:



Reconeixement - NoComercial (by-nc): Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial. Tampoc es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials.

Aquest volum ha rebut un ajut econòmic de:

Fundació
BancSabadell



Sumari

Papers. Revista de Sociologia
Gener-març 2018, vol. 103, núm. 1, p. 1-148
ISSN 2013-9004 (digital), ISSN 0210-2862 (paper)
Les paraules clau són en llenguatge lliure
<http://papers.uab.cat>

Articles

- 5-28 **JULIÀ, Albert** (Universidad de Barcelona)
Las trayectorias educativas de hombres y mujeres jóvenes. Una aproximación desde el análisis de secuencias. *Papers*, 2018, vol. 103, núm. 1, p. 5-28.
Palabras clave: trayectorias educativas, juventud, género, análisis de secuencias, análisis clúster
- 29-50 **TORRENTS, Dani; MERINO, Rafael; GARCIA, Maribel; VALLS, Ona** (Universitat Autònoma de Barcelona)
El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers*, 2018, vol. 103, núm. 1, p. 29-50.
Palabras clave: comprensividad; composición social; modelo multinivel; sexo; rendimiento; logro escolar
- 51-73 **GRANELL, Rafael; FUENMAYOR, Amadeo; MEDIAVILLA, Mauro;** (Universidad de Valencia)
La inmigración y el género como factores clave de la movilidad educativa en España. *Papers*, 2018, vol. 103, núm. 1, p. 51-73.
Palabras clave: movilidad educativa; inmigración; logro educativo; diferencias de género
- 75-100 **FERRER SERRET, Laia** (Generalitat de Catalunya); **SOLSONA PAIRÓ, Montse** (Universitat Autònoma de Barcelona)
La interrupció voluntària de l'embaràs a la Catalunya del segle XXI
Papers, 2018, vol. 103, núm. 1, p. 75-100.
Paraules clau: interrupció voluntària de l'embaràs, gènere, salut, sexualitat, serveis de salut

- 101-128 **PARRILLA-FERNÁNDEZ, José Manuel; SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, Sandra** (Universidad de Oviedo)
Transformaciones en la construcción de la identidad de las deportistas españolas. Entrenamiento, alimentación y corporalidad. *Papers*, 2018, vol. 103, núm. 1, p. 101-128.
Palabras clave: mujeres deportistas; entrenamiento físico; alimentación; cuerpo; identidad; técnicas corporales
- 129-148 **ÁLVAREZ BERNARDO, Gloria; ROMO AVILÉS, Nuria** (Universidad de Granada)
«Mujer de mi madre». Identidad y funciones de los coprogenitores y de las coprogenitoras en familias reconstituidas no heteronormativas. *Papers*, 2018, vol. 103, núm. 1, p. 129-148.
Palabras clave: parentesco; estructura familiar; trayectoria familiar; parejas del mismo sexo; divorcio

ARTICLES

Las trayectorias educativas de hombres y mujeres jóvenes. Una aproximación desde el análisis de secuencias

Albert Julià

Universidad de Barcelona. Departamento de Sociología
albert.julia.cano@ub.edu



Recepción: 12-02-2016
Aceptación: 22-04-2017

Resumen

Sobre la base de la *Encuesta a la Juventud de Cataluña 2012*, en este artículo se define una tipología de trayectorias educativas de los jóvenes para discernir cuáles son los factores que determinan los itinerarios académicos y en qué medida existen desigualdades significativas de género. Mediante el estudio de secuencias y el análisis clúster, se determinan tres categorías de trayectorias educativas («voluntariosos», «exitosos» y «desertores») que plasman el papel configurador de los factores sociodemográficos analizados. Los resultados obtenidos indican que ser mujer reduce la probabilidad de pertenecer a un itinerario con un alto grado de abandono educativo temprano, y que este se produce más a menudo entre los autóctonos que entre los jóvenes de origen inmigrante. Las mujeres cuyos padres han conseguido grados académicos elevados permanecen en mayor medida en el sistema educativo que los chicos. Los niveles altos de apoyo parental constituyen una mayor garantía en cuanto a la continuidad en los estudios de los jóvenes que el apoyo que proporcionan profesores o tutores.

Palabras clave: trayectorias educativas, juventud, género, análisis de secuencias, análisis clúster

Abstract. *Educational pathways of young men and women. A sequence analysis approach*

This article defines a typology of youth educational trajectories to ascertain which factors determine the educational pathways and the extent of significant gender inequalities. With the Survey of Youth of Catalonia 2012 data, and using sequence and cluster analyses, we find three distinct categories («willful», «successful» and «deserter») which determine the shape and the role of socio-demographic factors. The reductive effect of being a woman on the probability to belong on a trajectory with a high level of early school dropout occurs to a greater extent in the native population, while the effect of gender in immigrants is lower. Women are positively influenced more than men by higher educational levels of their parents. We find a high level of parental support is the greatest guarantor of continuity in studies of young people than the support given by teachers or tutors.

Keywords: Educational trajectories, youth, gender, sequence analysis, cluster analysis

Sumario

1. Introducción	4. Resultados
2. Factores asociados a la brecha de género y las trayectorias educativas	5. Conclusión
3. Base de datos y metodología	Referencias bibliográficas
	Apéndice

1. Introducción

Las trayectorias académicas de los jóvenes en España son diversas y contrapuestas. Mientras en los últimos años aumenta la proporción de alumnos inscritos en la universidad, aún persiste en el sistema educativo español un porcentaje considerable de jóvenes que abandonan prematuramente los estudios. Esta pauta tiene importantes consecuencias en sus trayectorias vitales. Los estudiantes que retrasan su entrada en la educación postobligatoria o en la universidad, como aquellos que interrumpen temporalmente alguno de estos niveles educativos, terminan por permanecer menos años en el sistema educativo y obtienen títulos de niveles más bajos que aquellos que mantienen una continuidad en sus itinerarios académicos (Featherman y Carter, 1976; Bozick y DeLuca, 2005; Desjardins et al., 2006). Los estudiantes con mayores desventajas socioeconómicas y de capital cultural y social tienden a mostrar trayectorias más discontinuas que repercuten negativamente en las probabilidades de obtener niveles superiores al de secundaria obligatoria o de llegar a la universidad (Milesi, 2010).

Por *trayectorias educativas* entendemos al conjunto de transiciones entre los diferentes niveles académicos, el tiempo dedicado en cada etapa y el orden en que se suceden los distintos estados educativos de los jóvenes (si están estudiando o no y en qué nivel se encuentran). Las diferencias en los itinerarios pedagógicos están asociadas a múltiples factores. La brecha de género ha sido uno de los elementos que han centrado buena parte del estudio de las diferencias entre los rendimientos y las trayectorias académicas (Hausman et al., 2009; Jacob, 2002). Las diferencias de género son apreciables en distintos indicadores desde las primeras etapas educativas. En España, el 86,3% de las chicas de 12 años ya han completado la educación primaria, mientras que en el caso de los chicos se trata del 81,5% (la brecha se detecta en todas las comunidades autónomas). Los estudiantes varones que alcanzan cuarto de ESO con 15 años representan el 56,9%, mientras que en las mujeres es el 66,8% (web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, curso 2011-2012).

En España se ha reducido en los últimos años el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que abandonan prematuramente el sistema educativo, pero se mantiene muy por encima de la media europea. El abandono académico temprano se define como el porcentaje de la población de 18 a 24 años que tiene como máximo el título de enseñanza secundaria obligatoria (en la actualidad, la ESO en España) y no está cursando ningún tipo de formación (Eurostat). En 2013,

era en España el 23,6%, y en la UE27, el 12% (datos de Eurostat). Algunos autores señalan que dicha disminución se ha producido esencialmente por la reducción de oportunidades laborales que el mercado ofrece a los jóvenes en trabajos de baja cualificación, especialmente para los hombres, ya que el abandono masculino está más correlacionado con la incorporación al mercado de trabajo que el femenino (Fernández-Enguita et al., 2010). La mayoría de indicadores pedagógicos en los últimos años evidencian que las mujeres representan cada vez más la cara del éxito académico. Frente a ellas, el avance de los varones es mucho más modesto y, como consecuencia de ello, la concentración del fracaso educativo en este colectivo es más evidente. Examinando la situación de los jóvenes de 18 a 24 años sin titulación postobligatoria, las diferencias son muy significativas. Según datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de 2014 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), el 27% de los varones y el 19,9% de las mujeres han abandonado su formación de forma temprana. Asimismo, se encuentran ciertas similitudes a nivel universitario. Si bien las diferencias por género de las matriculaciones universitarias dependen en gran medida de la rama de que se trate (en ingeniería y arquitectura se mantiene un porcentaje más elevado de hombres), en general, encontramos una mayor proporción de mujeres que llegan más lejos en sus estudios. El 54,3% de los estudiantes matriculados son mujeres y, en el caso de los egresados, la cifra aumenta en más de 3 puntos porcentuales (un 57,4% de mujeres) (web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, curso 2012-2013). Algunas investigaciones atribuyen esta brecha de género, que se observa en todas las sociedades occidentales, al mayor atractivo que supone para ellas llegar a niveles educativos superiores (Mortenson, 1999). Para algunas mujeres jóvenes, el hecho de continuar con los estudios supone una forma de postergar o de evitar la asunción de roles tradicionales de género respecto a la división del trabajo doméstico. En este sentido, la división sexual del trabajo doméstico incentiva de forma diferenciada a los hombres y a las mujeres, ya que ellos no se sienten presionados a dedicarse a la labor de cuidadores o a otras tareas del hogar como algunas mujeres (Martínez García, 2007).

Algunas investigaciones han centrado su explicación sobre la brecha educativa de género en las diferencias existentes entre los dos sexos acerca de ciertas habilidades no cognitivas que se asocian al éxito académico, como, por ejemplo: la atención, la persistencia, el afán de aprender o la capacidad de trabajar de forma independiente (Jacob, 2002). Algunos autores, como Martínez García (2011), señalan que, aunque hay una brecha de género consistente tanto en competencias como en resultados académicos, es en los resultados donde se aprecian diferencias más significativas.

La mayoría de datos analizados entorno a los indicadores pedagógicos tienen un fuerte carácter transversal, y son escasos los análisis orientados hacia un estudio longitudinal. En este sentido, la presente investigación se propone ir más allá del examen de meros datos transversales y plantea como principal objetivo establecer una tipología de itinerarios educativos de los jóvenes que permita analizar los factores que se asocian a las diferentes trayectorias. Mediante esta tipología se analiza cómo estos factores minimizan o incrementan el

efecto que deriva del sexo y en qué tipo de trayectorias resultan significativas. De esta forma se identifican los elementos que potencian o merman la asociación entre el sexo de los jóvenes y el de recorridos educativos. Para examinar los diferentes itinerarios académicos se utiliza el análisis de secuencias como metodología de estudio temporal. Se trata de un recurso metodológico hasta ahora poco utilizado en las ciencias sociales en España.

2. Factores asociados a la brecha de género y las trayectorias educativas

Existe cierto nivel de consenso en la literatura especializada que señala que una de las claves del peor rendimiento educativo en los varones reside en déficits de habilidades no cognitivas. Los individuos que no poseen este tipo de habilidades tienden a desarrollar carreras educativas más pobres. Según el estudio de Heckman et al. (2006), en el que cuantifican el valor relativo de habilidades cognitivas y no cognitivas, cuanto mayores son las habilidades no cognitivas en edades tempranas, más probable es que las personas obtengan un título universitario o que tengan un salario más elevado en edades más avanzadas. A su vez, es menos probable que desarrollen conductas disruptivas que conducen, en el caso de los hombres, a problemas con la justicia y el sistema penal y, en el de las mujeres, a ser madres solteras adolescentes.

La literatura señala que los chicos tienden a presentar mayores carencias respecto a habilidades interpersonales y de comunicación, son menos persistentes y menos disciplinados que las chicas (Jacob, 2002; McFadden et al., 1992; Skiba et al., 1997) y tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos antisociales (Moffitt et al., 2001) o de ser castigados en la escuela. Los resultados de las investigaciones de Cooley (1995) y Gregory (1996) muestran que los chicos tienen hasta cuatro veces más probabilidades de ser castigados en la escuela que las chicas. Los déficits en estas habilidades han sido relacionados con recorridos académicos más cortos. Como apunta Freeman (2004), las habilidades no cognitivas están intrínsecamente relacionadas con la mayor probabilidad que tienen los chicos de repetir curso. En contraste, las mujeres presentan mejores condiciones en relación con las habilidades no cognitivas como la atención, las habilidades organizativas (Jacob, 2002) o la autodisciplina (Duckworth et al., 2006), y un mayor interés en la escuela y en los estudios (Jacob, 2002; Rosenbaum, 2001). Ellas presentan una mayor atracción por llegar a niveles educativos superiores, debido a que suelen estar más vinculadas a la educación (Mortenson, 1999), responden en mayor medida que les gusta estudiar y muestran mayor conocimiento acerca de cómo su futuro éxito en la universidad y el trabajo está directamente relacionado con su esfuerzo académico en secundaria (DiPrete y Buchmann, 2013).

La amplia literatura publicada sobre la influencia de las habilidades no cognitivas asociadas a la brecha de género en rendimientos académicos indica que las trayectorias (no solo) educativas vienen determinadas en gran medida por el sexo de las personas. En este sentido, la primera hipótesis vendría a confirmar la relación entre género y logro académico:

— *Hipótesis 1 (H1)*: El género es un factor predictivo de las trayectorias educativas de los jóvenes.

Sin embargo, hay abundantes investigaciones que han asociado tanto el rendimiento académico como las diferencias derivadas del sexo de los estudiantes con otros factores de consensuada relevancia. Un elemento destacado para algunas investigaciones es la asociación del origen de los alumnos en el rendimiento educativo (Calero y Choi, 2009). Análisis como el de Calero y Waisgrais (2008) ponen de relieve el menor rendimiento de los estudiantes de origen inmigrante en comparación con los autóctonos. Las diferencias de origen también tienen sus derivaciones en la brecha de género y en las trayectorias pedagógicas. Según algunas investigaciones, los hombres inmigrantes tienen expectativas educativas y ocupacionales más bajas que las mujeres cuando realizan estudios secundarios, y también son menos propensos a desarrollar altas expectativas educativas cuando se acercan a la adultez (Portes y Rumbaut, 2001; Feliciano y Rumbaut, 2005; Escandell et al., 2015). A raíz de estas investigaciones, cabe esperar que:

— *Hipótesis 2 (H2)*: El origen tenga un impacto en los itinerarios educativos de los jóvenes, y que la asociación de los jóvenes inmigrantes con las trayectorias educativas venga influenciada a su vez por el sexo.

La literatura sobre el rendimiento de los estudiantes ha demostrado de forma consistente que el nivel educativo de los padres es importante en la predicción del logro y en las trayectorias educativas de los hijos e hijas (Davis-Kean, 2005; Smith et al., 1997; Zhu et al., 2014). Las expectativas de los estudiantes sobre su permanencia o su abandono del sistema educativo, o si realizan o no estudios superiores, tiene implicaciones importantes según los tipos de estimulación proporcionados en el hogar (Davis-Kean, 2005). Las expectativas y el apoyo parental resultan claves para entender las aspiraciones académicas de los hijos e hijas y sus itinerarios educativos (Mau, 1997; McBride y Lin, 1996; Muller, 1998). Para Buchmann et al. (2008), los estilos parentales y las expectativas son responsables de las personalidades y de los comportamientos de los hijos e hijas, y acentúan la brecha educativa de género. Sin embargo, a pesar de que algunos estudios encuentran evidencias de la influencia del apoyo parental en el logro educativo, estos apenas observan diferencias significativas entre chicos y chicas (Muller, 1998; Jeynes, 2005). A tenor de estas investigaciones, se plantean las siguientes hipótesis:

— *Hipótesis 3 (H3)*: El nivel educativo de los padres está asociado a las trayectorias de los chicos y chicas de forma diferenciada.

— *Hipótesis 4 (H4)*: El apoyo parental influye en las trayectorias de los jóvenes también de forma desagregada por sexos.

Otro tipo de investigaciones han puesto el foco de atención en la importancia que tiene la escuela y, en especial, el apoyo que reciben los estudiantes

por parte de sus referentes académicos como determinantes de los itinerarios educativos (Rubie-Davies, 2007; 2010; Sorhagen, 2013; Weinstein y McKown, 1998). Profesores y tutores pueden llegar a ejercer una influencia clave en algunos alumnos a la hora de decidir las vías educativas futuras. Para Farkas et al. (1990) las expectativas de los maestros también pueden venir determinadas por diferencias de sexo en lo que definen como el *sesgo del maestro*, que surge en parte por las percepciones de los docentes y el efecto de las profecías autocumplidas sobre el rendimiento de los estudiantes. Según esta teoría, los profesores tienden a favorecer a aquellos perfiles que consideran que suelen tener mejores rendimientos. En este sentido, para Entwisle et al. (2007), en los últimos años, el sesgo del docente jugaría a favor de las mujeres (en dirección opuesta a los resultados de Farkas et al. (1990)), debido a la amplia sobrerrepresentación femenina. En la misma línea, otros estudios longitudinales apuntan que los chicos logran mejores puntuaciones cuando es un profesor el que imparte clases y no una profesora (Sokal et al., 2007). Sin embargo, la evidencia empírica de estas investigaciones no suele ser concluyente (Buchmann et al., 2008). Siguiendo las postulaciones de Entwisle et al. (2007), se plantea la siguiente hipótesis:

— *Hipótesis 5 (H5)*: Las chicas reciben un efecto mayor del apoyo de los docentes o referentes académicos para obtener trayectorias educativas más duraderas y que llevan a un mayor éxito educativo que los chicos.

3. Base de datos y metodología

Para realizar los análisis se ha utilizado la *Encuesta a la Juventud de Cataluña 2012* (EJC12). Esta base de datos consta de una muestra representativa de 3.002 jóvenes catalanes con edades comprendidas entre los 15 y los 34 años. La encuesta contiene datos retrospectivos sobre los recorridos formativos. El análisis se centra en los itinerarios que han seguido los jóvenes desde los 15 hasta los 30 años. Para poder obtener las trayectorias completas de estos periodos de edad, los análisis se llevan a cabo con los individuos con edades comprendidas entre los 30 y los 34 años ($n = 944$, el 31,4% de la muestra inicial), es decir, los nacidos entre 1978 y 1982. De esta manera se pueden comparar los itinerarios de individuos que han transitado durante el mismo periodo temporal (desde los 15 hasta los 30 años). La información de su situación en relación con el sistema educativo se obtiene mediante las fechas (mes y año) en que se inicia cada nivel o especialidad de estudios hasta su finalización, interrupción, cambio de especialidad o abandono. Una vez realizada la equivalencia de fechas en mediciones temporales se disponen los puntos temporales. Los puntos temporales se han dispuesto en cuatrimestres. Esto supone 46 puntos temporales (desde la situación de los individuos del primer cuatrimestre a los 15 años hasta la situación del primer cuatrimestre a los 30 años).

El análisis propuesto en este estudio se realiza en dos etapas. En la primera fase, se determina la secuencia de trayectorias de los jóvenes mediante el análisis de correspondencias óptimas y se estudia si el género es un factor discrimina-

torio de los itinerarios educativos. Alguna investigación reciente ha realizado alguna propuesta de trayectorias educativas sobre el análisis de secuencias utilizando la EJC12 (Troiano y Daza, 2016). Una vez identificadas las secuencias para cada individuo, se presenta el análisis de conglomerados con el objetivo de crear una tipología de jóvenes a partir de las diferencias y similitudes de las trayectorias educativas. En esta segunda fase se realizan diferentes modelos de regresión logística multinomial que permiten comparar cuáles son las características de los jóvenes asociadas a las diferentes tipologías de trayectorias educativas y testar las diferentes hipótesis previamente planteadas mediante las interacciones de las diferentes variables con el género. Los estudios se han llevado a cabo a partir del programa estadístico R y mediante el paquete TraMineR (ver Gabadinho et al., 2009, 2011).

3.1. *El análisis de secuencias*

Uno de los atractivos de esta investigación es poder desarrollar una metodología poco utilizada en las ciencias sociales en España, pero presente en algunos estudios anglosajones. El análisis de secuencias goza de mayor reconocimiento y ha sido empleado con considerable frecuencia en el ámbito de la biología —principalmente en estudios de genética— (Sankoff y Kruskal, 1983; Abbott y Tsay, 2000). En el análisis de secuencias cada trayectoria del ciclo de vida se representa como una cadena de caracteres (también numérica), similar a la utilizada para codificar las moléculas de ADN en las ciencias biológicas (Aassve et al., 2007). Para estudiar las secuencias de caracteres se ha utilizado la técnica conocida como *análisis de correspondencias óptimas* (*optimal matching analysis*), que permite reconocer individuos con recorridos similares a lo largo del tiempo en una serie de identificadores categóricos. De esta forma se pueden realizar exámenes de conglomerados como los que se plantean en este trabajo, relacionando los itinerarios educativos que se asemejen entre ellos y a su vez más se diferencien de los otros.

Las secuencias identificadas por cada individuo pueden ser agrupadas mediante el procedimiento de análisis de aglomeración (análisis clúster) siguiendo la metodología de análisis de correspondencias óptimas. Mediante esta técnica se calculan las distancias entre las diferentes secuencias de los individuos, y posteriormente se genera una matriz que permite agrupar los casos similares. El criterio que se ha utilizado para llevar a cabo la agrupación jerárquica es el método Ward de varianza mínima. Este método permite medir la pérdida de información que se produce al integrar a los distintos individuos en agrupaciones mediante la suma total de los cuadrados de las desviaciones entre cada punto (individuo) y la media del conglomerado en el que se integra (Ward, 1963).

3.2. *Características de las trayectorias: variables de análisis*

En los diferentes modelos de análisis de regresión logística multinomial, se seleccionan como variables endógenas los conglomerados de las trayecto-

rias resultantes del análisis clúster. A partir de las hipótesis establecidas se identifican cinco factores explicativos relacionados con las trayectorias educativas de los jóvenes. El primero es el sexo («hombre» como categoría de referencia). El segundo, el origen del estudiante, dividido en dos categorías: «autóctono», como categoría de referencia, e «inmigrante», o nacido fuera de España. En tercer lugar, el nivel educativo de los padres se divide en tres categorías: que el total de los progenitores tengan como máximo estudios finalizados de «primaria o inferiores» (categoría referencia), que alguno de ellos tenga como máximo estudios «secundarios» finalizados y que alguno tenga estudios «superiores». En cuarto lugar, el apoyo parental recibido se mide en dos categorías, «apoyo medio-alto» y «apoyo bajo-nulo» (categoría de referencia), a partir de la pregunta «¿Tus padres te han animado, en general, a continuar estudiando?», con cuatro categorías de respuesta: «mucho», «bastante», «poco» y «nada»¹. Por último, el apoyo recibido por tutores o maestros también se incluye en los modelos de análisis a partir de una pregunta con el mismo formato que la anterior («¿Tus maestros y tutores te han animado, en general, a continuar estudiando?»), con la misma categorización de respuestas («apoyo bajo-nulo» como categoría de referencia).

4. Resultados

4.1. *Trayectorias educativas de los jóvenes catalanes a partir del análisis de secuencias*

La EJC12 recoge once situaciones diferentes en las que los jóvenes pueden encontrarse en relación con el sistema educativo catalán:

1. Escuela taller, Plan de Garantía Social (PGS), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), escuela de adultos, otros similares (excluida la formación ocupacional durante el paro).
2. Educación obligatoria (ESO o EGB).
3. BUP, COU o bachillerato.
4. Formación profesional nivel 1 (cursos de formación de grado medio).
5. Formación profesional nivel 2 (cursos de formación de grado superior).
6. Diplomatura o equivalente (incluye grados actuales).
7. Licenciatura (incluye enseñanzas artísticas de regímenes especiales) o equivalente (incluye grados actuales).
8. Postgrado o máster.
9. Programas que requieren una titulación universitaria (MIC, CAP, FIR, BIP).
10. Doctorado.
11. No estudiando.

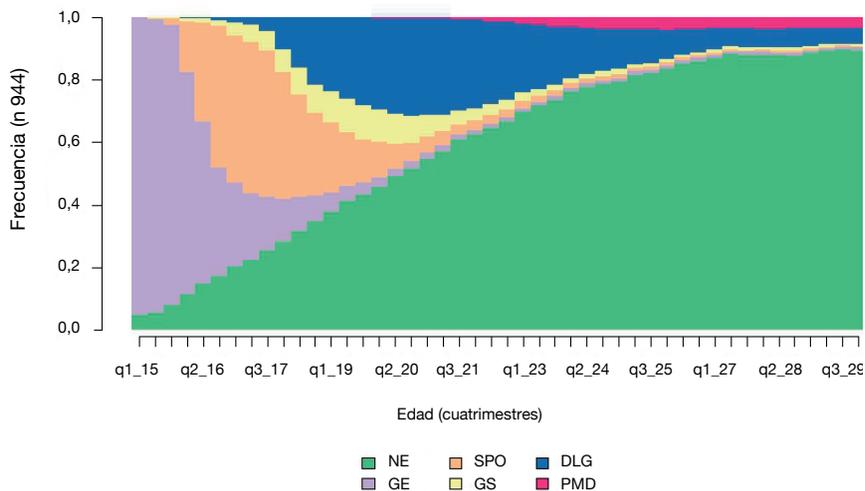
1. La categoría de apoyo parental medio-alto es la suma de las dos primeras categorías de respuesta, y la categoría de apoyo bajo-nulo, la suma de las dos últimas.

Para operativizar las categorías a fin de realizar el análisis de secuencias, se han agrupado los niveles educativos en grados aproximados o equivalentes. Las categorías resultantes son seis:

- a) No estudiando (NE).
- b) Graduado escolar (GE): educación obligatoria (ESO o EGB) + escuelas taller, PGS, PCPI, escuela de adultos y otros similares.
- c) Estudios de secundaria postobligatoria (SPO): BUP, COU o bachillerato + FP1 / CF grado medio.
- d) Graduado superior (GS): FP2 / CF grado superior.
- e) Diplomaturas, licenciaturas o grados (DLG): diplomatura o equivalente + licenciatura o equivalente (incluye grados actuales).
- f) Postgrado, máster o doctorado (PMD): postgrado o máster + programas que requieren una titulación universitaria + doctorado.

En el gráfico 1 se pueden observar las trayectorias educativas de los jóvenes según las categorías previamente definidas. El ancho de cada categoría dentro de la columna indica el peso relativo de cada condición en un determinado tramo de edad (cuatrimestral). Según estos resultados, a los 15 años en torno al 4,5% de la muestra de jóvenes (la mayoría inmigrantes) ya no estaban estudiando a pesar de que la enseñanza obligatoria en España es hasta los 16 años. Esta categoría alcanza el 50% entre los 20 y los 21 años. Es en estas edades cuando se llega al punto álgido de la proporción de estudiantes que cursan algún grado universitario. A partir de los 23 años se va reduciendo progresivamente la proporción de alumnos en todas las categorías (menos en

Gráfico 1. Trayectorias educativas de los jóvenes de 15 a 30 años



Fuente: elaboración propia a partir de EJC12.

Tabla 1. Análisis de entropía longitudinal. Relación de los niveles educativos con el sexo, el origen y los niveles educativos de los padres en los jóvenes de 15 a 30 años

VARIABLES EXÓGENAS	COEFICIENTES	ERROR ESTÁNDAR
Sexo (ref. hombre)		
Mujer	0,073***	0,014
Origen (ref. inmigrante)		
Autóctono	0,149***	0,017
Nivel de estudios de los padres (ref. superiores)		
Obligatorios o inferiores	-0,163***	0,017
Secundarios postobligatorios	-0,053**	0,019
(Constante)	0,423***	0,020
R ² Ajustada	0,17	
Número de casos	944	

Nivel de significación: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Fuente: elaboración propia a partir de EJC12.

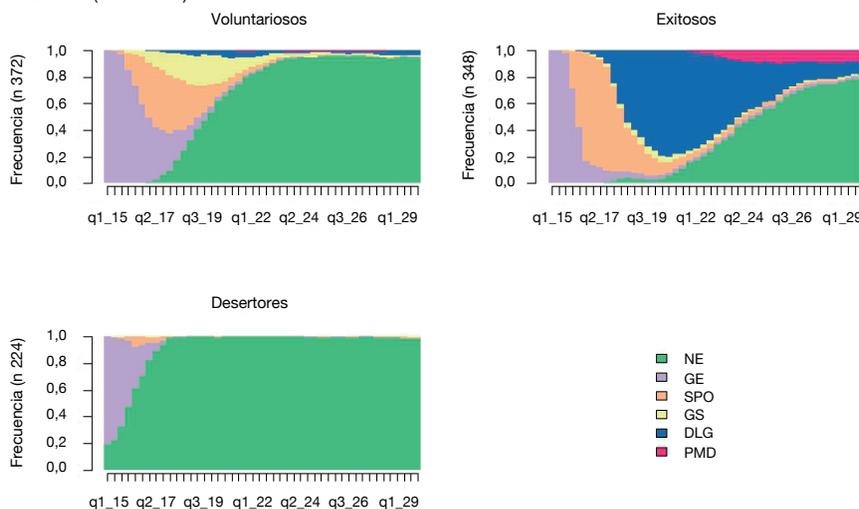
los niveles superiores universitarios), pero se mantienen constantes a partir de los 27 años de edad.

Estas trayectorias esconden variaciones significativas en los itinerarios en función de variables sociodemográficas como es el caso del género. Según el análisis de las trayectorias de los chicos y de las chicas por separado, entre los 15 y 30 años los chicos pasan más tiempo de promedio sin estar estudiando que las chicas. Del mismo modo, hay una mayor proporción de chicas en niveles universitarios, especialmente desde los 18 años hasta los 26 años aproximadamente (a partir de esta edad, las diferencias son reducidas). Las mujeres entre los 15 y los 30 años transcurren una media de 6 años y medio fuera del sistema educativo (26 cuatrimestres), mientras que en el caso de los varones se trata de 7 años (28 cuatrimestres). Mediante el análisis de entropía longitudinal (ver Gabadinho et al., 2011), se puede examinar en qué medida la diversidad de estados entre cada secuencia está relacionada con el sexo de los jóvenes (controlado por el origen y el nivel educativo de los padres). Los resultados muestran que las mujeres y los estudiantes nacidos en España experimentan mayor diversidad de estados (tabla 1). Según cálculos realizados, los chicos estarían un promedio de 9 años y 4 meses fuera de sistema educativo entre los 15 y los 30 años, en cambio las chicas estarían un año menos de promedio en el mismo periodo de edad. Por otro lado, los estudiantes que tienen padres con niveles de estudios más bajos a los estudios superiores tienden a transitar por menos etapas educativas.

4.2. Tipología de las trayectorias de los jóvenes y factores asociados

Para seleccionar el número de conglomerados óptimo de las trayectorias educativas de los jóvenes, hemos utilizado tanto parámetros estadísticos como teóricos. Según el análisis de la anchura de la silueta (ver Rousseeuw, 1987), los dos

Gráfico 2. Trayectorias educativas de los jóvenes de 15 a 30 años según agrupaciones similares (clústeres)



Fuente: elaboración propia a partir de EJC12.

modelos más convenientes serían los formados por dos agrupaciones (anchura de la silueta = 0,5) y por tres agrupaciones (anchura de la silueta = 0,4). Mientras que en la tipología de dos clústeres el promedio en que están los jóvenes fuera del sistema educativo de los 15 a los 30 años en el primer conglomerado es de aproximadamente 15 cuatrimestres, y en el segundo, de 35 cuatrimestres (gráfico A.1, en apéndice), en la tipología de tres clústeres obtenemos una agrupación con un promedio aproximado de 15 (la misma que en el caso de la tipología de dos clústeres), otra de 30 y la última de 43 cuatrimestres (gráfico A.2, en apéndice). En este sentido parece razonable plantear un análisis separando las trayectorias de este último grupo de jóvenes que escasamente se mantienen en el sistema educativo a partir de los 15 años (un 23,7% de la muestra), y que en ningún caso llegan a la educación postobligatoria, de aquellos que permanecen significativamente más tiempo en él. En definitiva, a partir de las trayectorias de los jóvenes catalanes, la tipología de clústeres formada por tres conjuntos de itinerarios resulta ser la más óptima teniendo en cuenta los indicadores estadísticos y los criterios teóricos. Estos tres conglomerados de trayectorias mantienen diferencias significativas (gráfico 2).

La primera agrupación (representa el 39,4% de la muestra) se compone de estudiantes que permanecen más tiempo realizando el graduado escolar, y en torno al 60% cursan en algún momento estudios secundarios postobligatorios o ciclos formativos de grados superiores. También hay un porcentaje, aunque reducido (entorno al 5%), de alumnos que realizan en algún momento estudios universitarios en este tipo de trayectoria. Definimos esta agrupación de trayectorias como la formada por jóvenes «voluntariosos».

Tabla 2. Características de los jóvenes en las agrupaciones de trayectorias educativas (%)

	Voluntariosos	Exitosos	Desertores
Sexo			
Hombre	49,0	45,8	66,8
Mujer	51,0	54,2	33,2
Origen			
Autóctono	75,5	85,1	70,2
Nacido fuera de España	24,5	14,9	29,8
Nivel de estudios de los padres			
Primarios o inferiores	51,1	31,8	68,5
Secundarios	27,6	30,0	24,0
Superiores	21,2	38,2	7,4
Apoyo parental			
Apoyo medio-alto	78,8	93,1	67,8
Apoyo bajo-nulo	21,2	6,9	32,2
Apoyo de los tutores y/o de los maestros			
Apoyo medio-alto	64,7	79,9	53,0
Apoyo bajo-nulo	35,3	20,1	47,0

Fuente: elaboración propia a partir de EJC12.

Tienen una mayor proporción de individuos que llegan a seguir estudios de grado superior (FP2/CFGS), que pasan más tiempo de media en el sistema educativo que el segundo clúster y menos que el tercero. La segunda agrupación (el 36,9% de la muestra) está formada, en su mayoría, por jóvenes que permanecen significativamente más tiempo de promedio en el sistema educativo. Un mayor porcentaje de ellos llega a cursar estudios universitarios y superiores tras haber cursado la secundaria postobligatoria. Son los «exitosos» educativos. Y, por último, el tercer grupo (contiene el 23,7% restante de jóvenes) está formado principalmente por los jóvenes que abandonan el sistema educativo de forma más temprana. A este grupo los llamamos los «desertores» educativos.

A modo de síntesis, las trayectorias *medoides* o centroides de cada agrupación —que representarían la centralidad de cada conglomerado mediante la selección del individuo «típico» o central— muestran las evidentes diferencias entre cada agrupación de itinerarios (cada paréntesis está formado por la situación del individuo en relación con el sistema educativo acompañado del número de cuatrimestres promedio). Así, la trayectoria que representa la centralidad en las diferentes trayectorias que componen los voluntariosos sería la siguiente: (GE – 8) – (SPO – 6) – (NE – 32); para los exitosos: (GE – 5) – (SPO – 6) – (DLG – 17) – (NE – 18), y para los desertores: (GE – 4) – (NE – 42).

En la tabla 2 se presentan los porcentajes de jóvenes distribuidos en las diferentes agrupaciones de trayectorias educativas según las variables y las categorías establecidas previamente para el análisis de las regresiones logísticas multinomiales.

Tabla 3. Modelos de regresión logit multinomial. Razón de probabilidades (*odds ratio*) de pertenecer a alguna de las agrupaciones de trayectorias educativas de los jóvenes

	Exit.-vol. (ref.)	Des.-vol. (ref.)	Des.-exit. (ref.)
Sexo (ref. <i>hombre</i>)			
Mujer	1,13 (0,16)	0,470*** (0,19)	0,416*** (0,21)
Origen (ref. <i>autóctono</i>)			
Inmigrante	0,381*** (0,21)	1,534* (0,22)	4,030*** (0,26)
Nivel de estudios de los padres (ref. <i>primaria o inferiores</i>)			
Secundarios	1,789** (0,19)	0,621* (0,22)	0,347*** (0,23)
Superiores	2,979*** (0,20)	0,274*** (0,31)	0,092*** (0,32)
Apoyo parental (ref. <i>apoyo bajo-nulo</i>)			
Apoyo medio-alto	3,047*** (0,28)	0,693 (0,22)	0,227*** (0,30)
Apoyo de los tutores y/o de los maestros (ref. <i>apoyo bajo-nulo</i>)			
Apoyo medio-alto	1,756** (0,19)	0,809 (0,20)	0,461*** (0,23)
Constante (coeficiente B no estandarizado)	-1,80***	0,314	2,110***
N	944	944	944
Nagelkerke pseudo R cuadrada	0,244	0,244	0,244
-2 log likelihood (final)	352,3	352,3	352,3

Leyenda: coeficientes y errores estándar entre paréntesis. Nivel de significación: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ y *** $p < 0,001$.

Nota: la abreviatura *ref.* indica la categoría de referencia. La abreviatura *vol.* significa 'voluntariosos'; *exit.*, 'exitosos', y *des.*, 'desertores'.

Fuente: elaboración propia a partir de la EJC12.

A partir de las variables seleccionadas elaboramos diferentes regresiones logísticas multinomiales que permiten identificar la asociación de las variables con los tipos de trayectorias educativas de los jóvenes. En la tabla 3 las *odds ratio* (OR) indican en qué medida la pertenencia a una determinada aglomeración se asocia a ciertas condiciones en comparación con los otros conglomerados de trayectorias. Según estos resultados, la razón de probabilidad de seguir el patrón de la trayectoria de los exitosos es 2,4 veces mayor para las mujeres que para los hombres en comparación con los desertores ($p < 0,001$). A su vez, la probabilidad de seguir el modelo de trayectoria de los voluntariosos en comparación con los desertores es 2,1 veces mayor en las mujeres que en los hombres ($p < 0,001$). Así pues, se confirma suficientemente la H1 a pesar de que, en el modelo de trayectoria de los voluntariosos en comparación con los exitosos, los resultados no son estadísticamente significativos según la variable *sexo*.

En el caso de los inmigrantes, tienen una probabilidad cuatro veces mayor de situarse en las trayectorias de desertores que los autóctonos en comparación con los exitosos ($p < 0,001$), 1,5 veces mayor en trayectorias de tipo desertor en referencia a los voluntariosos ($p < 0,05$) y 2,6 veces menor de situarse en itinerarios educativos voluntariosos que exitosos ($p < 0,001$). Estos

resultados están en sintonía con los obtenidos en los análisis de Feliciano y Rumbaut (2005), que señalaban que las mujeres inmigrantes desarrollaban mayores expectativas académicas, lo que redundaba en trayectorias educativas más continuas. El nivel de estudios de los padres ejerce una fuerte influencia, especialmente cuando se comparan los niveles más extremos, tal y como sugieren los análisis realizados por Milesi (2010). Los estudiantes con padres de niveles educativos superiores tienen menos probabilidad de pertenecer a las trayectorias de los desertores y más probabilidad de ubicarse en trayectorias exitosas. Concretamente, 10,9 veces mayor probabilidad de no pertenecer al patrón de la trayectoria de los desertores ($p < 0,001$) y 3 veces de no pertenecer a los voluntariosos ($p < 0,001$) en comparación con los exitosos y respecto a los estudiantes que tienen padres con estudios de niveles bajos. También supone que los voluntariosos tengan una mayor probabilidad de ubicarse en el patrón de trayectorias educativas que de los desertores.

Según los resultados, los estudiantes que han recibido un apoyo parental medio-alto tienen 4,4 más probabilidades de seguir una trayectoria educativa exitosa en comparación con las trayectorias desertoras ($p < 0,001$) y 3 veces mayor probabilidad en comparación con las voluntariosas ($p < 0,01$) respecto a los estudiantes que no reciben este nivel de apoyo parental. Respecto a la influencia que ejercen los referentes educativos o académicos en la motivación de los alumnos para continuar con los estudios, vemos que el hecho de recibir un apoyo medio-alto también ejerce una influencia significativa, pero con un efecto más reducido que en el caso de las figuras parentales. La OR en las trayectorias exitosas es 2,2 veces mayor para los que reciben un apoyo medio-alto respecto a los que reciben un apoyo escaso o nulo por parte de los profesores ($p < 0,001$) en comparación con las trayectorias de desertores, y 1,8 menor en el caso de los voluntariosos en comparación con los exitosos ($p < 0,01$).

Los modelos que muestran las tablas 4, 5 y 6 contienen la misma estructura de variables con el añadido del efecto interactivo entre el sexo y el resto de variables explicativas establecidas (una por modelo). De esta forma se captura el efecto que el género pueda ejercer sobre el resto de las variables minimizando o aumentando la probabilidad de pertenecer a uno u otro itinerario educativo en comparación con el resto. El primer modelo de las tres tablas muestra el efecto de la interacción entre el sexo y el origen de los jóvenes. De las tres categorías de itinerarios educativos cabe destacar el efecto que tiene esta interacción en el modelo de las trayectorias de los desertores: En la tabla 6 modelo Mc1, la condición de mujer aumenta la OR de pertenecer a la trayectoria educativa exitosa en comparación con la desertora (OR = 0,22; $p < 0,001$). Este efecto, no obstante, parece ser más reductor para los autóctonos que para los inmigrantes, ya que en las mujeres de origen inmigrante se produce un ajuste al alza de OR de pertenecer a la trayectoria educativa de desertores de 10,5 ($p < 0,001$) en comparación con los exitosos. En el mismo sentido, los resultados muestran un aumento de las probabilidades de pertenecer a las trayectorias educativas desertoras en comparación con las voluntariosas cuando las mujeres

Tabla 4. Modelos de regresión logit multinomial. Razón de probabilidades (*odds ratio*) de pertenecer a las trayectorias educativas de exitosos comparadas con las de voluntariosos (ref.)

	Ma1		Ma2		Ma3		Ma4	
Sexo (ref. hombre)								
Mujer	1,093	(0,18)	0,553*	(0,26)	0,749	(0,53)	0,773	(0,32)
Origen (ref. autóctono)								
Inmigrante	0,413**	(0,31)	0,375***	(0,22)	0,379***	(0,21)	0,376***	(0,22)
Nivel de estudios de los padres (ref. primaria o inferiores)								
Secundarios	1,809**	(0,19)	0,854	(0,28)	1,786**	(0,19)	1,818**	(0,19)
Superiores	3,003***	(0,20)	2,125**	(0,29)	2,980***	(0,20)	3,022***	(0,20)
Apoyo parental (ref. apoyo bajo-nulo)								
Apoyo medio-alto	3,030***	(0,28)	2,996***	(0,28)	2,585**	(0,35)	2,904***	(0,28)
Apoyo de los tutores y/o de los maestros (ref. apoyo bajo-nulo)								
Apoyo medio-alto	1,745**	(0,19)	1,862**	(0,19)	1,724**	(0,19)	1,376	(0,26)
Interacción entre el sexo* y el origen								
Mujer* inmigrante	0,905	(0,42)						
Interacción entre el sexo* y el nivel de estudios de los padres								
Mujer* secundarios postobligatorios			4,434***	(0,40)				
Mujer* superiores			2,081	(0,40)				
Interacción entre el sexo* y el apoyo parental								
Mujer* apoyo medio-alto					1,517	(0,56)		
Interacción entre el sexo* y el apoyo de los tutores y/o de los maestros								
Mujer* apoyo medio-alto							1,674	(0,37)
Constante (coeficiente B no estandarizado)	-1,78***		-1,50**		-1,62***		-1,59***	
<i>N</i>	944		944		944		944	
Nagelkerke pseudo R cuadrada	0,273		0,278		0,249		0,246	
-2 log likelihood (final)	322,6		317,7		347,6		350,4	

Leyenda: coeficientes y errores estándar entre paréntesis. Nivel de significación: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$.

Nota: la abreviatura *ref.* indica la categoría de referencia.

Fuente: elaboración propia a partir de la EJC12.

son inmigrantes (OR: 9,5; $p < 0,001$; tabla 5, modelo Mb1). Estos resultados avalarían la H2 y van más allá de los obtenidos en investigaciones tales como las de Feliciano y Rumbaut (2005), que realizan comparativas de rendimientos y expectativas educativas entre hombres y mujeres inmigrantes sin compararlos con los autóctonos. Este tipo de estudios, al no confrontar sus resultados con los autóctonos, pierden cierta riqueza analítica, ya que, como muestran las

Tabla 5. Modelos de regresión logit multinomial. Razón de probabilidades (*odds ratio*) de pertenecer a las trayectorias educativas de desertores comparadas con las de voluntariosos (ref.)

	Mb1	Mb2	Mb3	Mb4
Sexo (ref. <i>hombre</i>)				
Mujer	0,239*** (0,25)	0,644 (0,23)	0,789 (0,35)	0,413** (0,30)
Origen (ref. <i>autóctono</i>)				
Inmigrante	0,524* (0,32)	1,516 (0,22)	1,592* (0,22)	1,522 (0,22)
Nivel de estudios de los padres (ref. <i>primaria o inferiores</i>)				
Secundarios	0,656 (0,22)	0,785 (0,27)	0,622* (0,22)	0,623* (0,22)
Superiores	0,280*** (0,32)	0,475* (0,37)	0,273*** (0,31)	0,277*** (0,31)
Apoyo parental (ref. <i>apoyo bajo-nulo</i>)				
Apoyo medio-alto	0,600* (0,23)	0,706 (0,22)	0,913 (0,28)	0,687 (0,22)
Apoyo de los tutores y/o de los maestros (ref. <i>apoyo bajo-nulo</i>)				
Apoyo medio-alto	0,785 (0,20)	0,768 (0,20)	0,355 (0,20)	0,733 (0,25)
Interacción entre el sexo* y el origen				
Mujer* inmigrante	9,496*** (0,45)			
Interacción entre el sexo* y el nivel de estudios de los padres				
Mujer* secundarios postobligatorios	0,369* (0,51)			
Mujer* superiores	0,097* (1,02)			
Interacción entre el sexo* y el apoyo parental				
Mujer*Apoyo medio-alto	0,475 (0,42)			
Interacción entre el sexo* y el apoyo de los tutores y/o de los maestros				
Mujer* apoyo medio-alto	1,232 (0,39)			
Constante (coeficiente B no estandarizado)	0,626*	0,220	0,093	0,380
N	944	944	944	944
Nagelkerke pseudo R cuadrada	0,273	0,278	0,249	0,246
-2 log likelihood (final)	322,6	317,7	347,6	350,4

Leyenda: coeficientes y errores estándar entre paréntesis. Nivel de significación: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Nota: la abreviatura *ref.* indica la categoría de referencia.

Fuente: elaboración propia a partir de la EJC12.

conclusiones de la presente investigación, las desigualdades de género están significativamente diferenciadas según el origen.

El modelo 2 de cada tabla mide el impacto de la interacción entre los niveles educativos de los padres y el sexo de los estudiantes. En este sentido hay que destacar los modelos Mb2 (tabla 5) y Mc2 (tabla 6). Los datos muestran que tener padres con niveles académicos que van más allá de los primarios

Tabla 6. Modelos de regresión logit multinomial. Razón de probabilidades (*odds ratio*) de pertenecer a las trayectorias educativas de desertores comparadas con las de exitosos (ref.)

	Mc1	Mc2	Mc3	Mc4
Sexo (ref. <i>hombre</i>)				
Mujer	0,219*** (0,26)	1,165 (0,28)	1,054 (0,56)	0,534 (0,37)
Origen (ref. <i>autóctono</i>)				
Inmigrante	1,267 (0,38)	4,042*** (0,26)	4,200*** (0,26)	4,053*** (0,26)
Nivel de estudios de los padres (ref. <i>primaria o inferiores</i>)				
Secundarios	0,363*** (0,24)	0,919 (0,30)	0,348*** (0,23)	0,345*** (0,23)
Superiores	0,093*** (0,32)	0,223*** (0,36)	0,092*** (0,32)	0,092*** (0,32)
Apoyo parental (ref. <i>apoyo bajo-nulo</i>)				
Apoyo medio-alto	0,198*** (0,30)	0,236*** (0,30)	0,353** (0,37)	0,237*** (0,30)
Apoyo de los tutores y/o de los maestros (ref. <i>apoyo bajo-nulo</i>)				
Apoyo medio-alto	0,450*** (0,23)	0,413*** (0,23)	0,481** (0,23)	0,533* (0,28)
Interacción entre el sexo* y el origen				
Mujer* inmigrante	10,494*** (0,53)			
Interacción entre el sexo* y el nivel de estudios de los padres				
Mujer* secundarios postobligatorios		0,083*** (0,54)		
Mujer* superiores		0,047** (1,02)		
Interacción entre el sexo* y el apoyo parental				
Mujer* apoyo medio-alto			0,313 (0,61)	
Interacción entre el sexo* y el apoyo de los tutores y/o de los maestros				
Mujer* apoyo medio-alto				0,736 (0,45)
Constante (coeficiente B no estandarizado)	2,407***	1,717***	1,712***	1,964***
<i>N</i>	944	944	944	944
Nagelkerke pseudo R cuadrada	0,273	0,278	0,249	0,246
-2 log likelihood (final)	322,6	317,7	347,6	350,4

Legenda: coeficientes y errores estándar entre paréntesis. Nivel de significación: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ y *** $p < 0,001$.

Nota: la abreviatura *ref.* indica la categoría de referencia.

Fuente: elaboración propia a partir de la EJC12.

tiene un efecto reductor de la probabilidad de que los jóvenes acaben teniendo itinerarios educativos de abandono temprano, especialmente entre las mujeres. Se produce un ajuste a la baja de OR = 0,083 ($p < 0,001$) en el supuesto de tener padres con estudios secundarios y de OR = 0,047 ($p < 0,01$) en el de tener padres con niveles educativos superiores, lo que implica una reducción de hasta 21,3 veces el efecto de las chicas respecto a los chicos con padres con

niveles educativos bajos de ubicarse en las trayectorias de los desertores en comparación con los exitosos (tabla 6, modelo Mc2). En otras palabras, el efecto reductor que tiene el nivel educativo de los padres parece ser mayor en las jóvenes estudiantes que entre sus iguales masculinos. En la misma línea encontramos efectos estadísticamente significativos pero de menor intensidad en la tabla 5, donde se observa que el impacto positivo que se obtiene de tener padres con estudios secundarios o superiores para transitar por un itinerario de voluntariosos es superior en el caso de las mujeres. Los resultados de la interacción entre los niveles educativos de los padres y el género en las trayectorias se presumen diferenciados según los niveles educativos de cada miembro, distinguiendo los de la madre y los del padre, como apuntan algunos estudios (Sewell y Shah, 1968; Kim et al., 2015).

Respecto al tercer modelo, el que mide el efecto de la interacción entre el apoyo parental y el sexo de los jóvenes, no encontramos significatividad estadística en ninguna de las comparativas entre modelos. Así pues, no vemos evidencias que confirmen la H4. A su vez, tampoco encontramos significatividad en todos los modelos cuando incluimos la interacción entre el apoyo del referente educativo (tutores o maestros) y el sexo del estudiante (H5). Es importante indicar que los resultados no son del todo concluyentes respecto a la diferencia de género, debido a que en los análisis no se ha podido distinguir si el apoyo provenía de la madre o del padre ni tampoco del profesor o de la profesora.

5. Conclusión

En este trabajo se ha presentado una tipología innovadora de las trayectorias educativas de los jóvenes en Cataluña mediante el análisis de secuencias aplicable al resto de comunidades autónomas o en España. Ampliar el conocimiento en determinar qué trayectorias son las que hay que potenciar y cuáles son los factores que se asocian con diferentes itinerarios educativos es clave para tratar de plantear medidas que busquen reducir las trayectorias menos funcionales para los jóvenes y la sociedad. En los últimos años, los datos han mostrado cómo en Cataluña (así como en España) se mantienen indicadores educativos (como el logro académico o el abandono prematuro escolar) en niveles deficientes en comparación con la mayoría de países de nuestro entorno. Estos datos están significativamente diferenciados por géneros, puesto que mantienen una brecha constante y creciente que posiciona a los estudiantes varones en una peor situación que a las chicas. En este sentido, dicha investigación ha permitido dar un paso más en la tarea de identificar la tipología de trayectorias que determinan los estudiantes, la magnitud de cada una y cuales están asociadas al género.

Prácticamente todos los factores analizados influyen sobre las trayectorias educativas. El efecto de estos varía tanto según el sexo como también según el itinerario analizado. El efecto reductor que tiene ser mujer en la probabilidad de pertenecer a un itinerario con un alto grado de abandono educativo temprano se produce en mayor medida para los autóctonos, mientras que en

los inmigrantes el efecto de género sería menor. Los datos muestran que, en el análisis de las trayectorias educativas entre hombres y mujeres, es particularmente relevante tener en cuenta la diferenciación según el origen, ya que las pautas cambian significativamente. Otra conclusión que se obtiene del análisis diferenciado por géneros es la importancia del nivel académico de los padres, no solo como determinante del logro educativo, sino también de los itinerarios educativos a igualdad de otras condiciones. En este sentido, las mujeres salen más reforzadas que los chicos. Si bien la relación entre logro educativo y nivel educativo de los padres está ampliamente contrastada en la literatura internacional, este artículo permite ampliar la mirada de dicha relación hacia las trayectorias académicas.

Los niveles altos de apoyo parental contribuyen en mayor medida a facilitar la continuidad en los estudios de los jóvenes que el apoyo que proporcionan los profesores o tutores, pero no encontramos evidencias significativas de estos efectos entre chicos y chicas. Hay que puntualizar que una forma de desentrañar la importancia del apoyo parental hubiera sido segregando el que realiza la madre del que realiza el padre, orientado a resolver el efecto de transmisión intergeneracional de género, pero los datos no permiten dicha diferenciación. La mayoría de estudios que analizan la influencia del apoyo parental no realizan dicha segmentación (básicamente porque los datos no suelen recogerla), como también sucede en el caso de los profesores. Sería interesante poder analizar la influencia acreditada del apoyo parental desde una perspectiva de transmisión intergeneracional de género. Otra posible limitación de la variable de apoyo parental empleada, como también sucede en el apoyo de una figura docente, es que se trata de una variable que mide la percepción del entrevistado sobre una realidad en el pasado preguntada de forma un tanto amplia. Algunos estudios utilizan una batería de ítems en las encuestas para determinar de forma más detallada el nivel de apoyo parental (como es el caso de la edición de PISA 2009).

Los análisis utilizados en esta investigación permiten identificar tres grupos de trayectorias más o menos homogéneas internamente, pero no permiten examinar las trayectorias menos convencionales por sí solas ni los factores que se les asocian. En este sentido, sería interesante realizar análisis de tipo cualitativo para examinar los factores que están relacionados con trayectorias menos convencionales, como por ejemplo el reingreso a la formación (Nobile, 2016), y en qué medida hay algún tipo de diferencia según género.

Otro elemento importante a tener en cuenta es que las características contextuales del mercado de trabajo pueden influir en los itinerarios académicos de los jóvenes. El periodo de trayectorias analizado en esta investigación coincide en gran parte con una etapa de expansión económica en España, caracterizada por una mayor demanda de mano de obra poco cualificada en el sector de la construcción. En ese periodo, permanecer en el sistema educativo suponía, para algunos jóvenes, un coste de oportunidad alto, ya que el mercado de trabajo ofrecía mayores beneficios. Es de suponer que las variaciones laborales hayan influenciado en cierta medida en la toma de decisiones de los jóvenes y en sus

itinerarios académicos. Asimismo, en futuros análisis, sería apropiado plantear qué implicaciones tienen las trayectorias educativas en los itinerarios del mercado de trabajo, para poder observar en qué medida las primeras condicionan a los segundos y las variaciones respecto al género.

Los resultados de esta investigación señalan que las trayectorias educativas de los jóvenes dependen en gran medida de factores exógenos a las escuelas, como son el capital social de las familias o las características sociodemográficas de los individuos. A pesar de ello, tanto en Cataluña como en España, las políticas educativas se han concentrado principalmente en atender a factores intraescolares que ejercen una influencia limitada en la reducción de las desigualdades académicas.

Referencias bibliográficas

- AASSVE, A.; BILLARI, F.C. y PICCARRETA, R. (2007). «Strings of adulthood: A sequence analysis of young British women's work-family trajectories». *European Journal of Population / Revue européenne de Démographie*, 23 (3-4), 369-388.
<<http://dx.doi.org/10.1007/s10680-007-9134-6>>
- ABBOTT, A. y TSAY, A. (2000). «Sequence Analysis and Optimal Matching Methods in Sociology». *Sociological Methods & Research*, 29, 3-33.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0049124100029001001>>
- BILLARI, F.C. (2001). «Sequence Analysis in Demographic Research and Applications». *Canadian Studies in Population*, 28, 439-58.
- BOZICK, R. y DELUCA, S. (2005). «Better late than never?: Delayed enrollment in the high school to college transition». *Social Forces*, 84 (1), 527-550.
<<http://dx.doi.org/10.1353/sof.2005.0089>>
- BUCHMANN, C.; DIPRETE, Th.A. y MCDANIEL, A. (2008). «Gender Inequalities in Education». *Annual Review of Sociology*, 34, 319-337.
<<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719>>
- CALERO, J. y CHOI, A. (2009). «Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006». *Cuadernos Económicos del ICE*, 78, 281-310.
- CALERO, J. y WAISGRAIS, S. (2008). «¿Qué determina el rendimiento de los alumnos inmigrantes?: Una primera aproximación a partir de PISA-06». *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 499-508.
- COOLEY, S. (1995). *Suspension/Expulsion of Regular and Special Education Students in Kansas: A Report to the Kansas State Board of Education*. Topeka: Kansas State Board of Education.
- DAVIS-KEAN, P.E. (2005). «The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment». *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 294.
<<http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>>
- DESJARDINS, S.L.; AHLBURG, D.A. y MCCALL, B.P. (2006). «The effects of interrupted enrollment on graduation from college: Racial, income, and ability differences». *Economics of Education Review*, 25 (6), 575-590.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.06.002>>
- DIPRETE, T.A. y BUCHMANN, C. (2013). *The rise of women: The growing gender gap in education and what it means for American schools*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

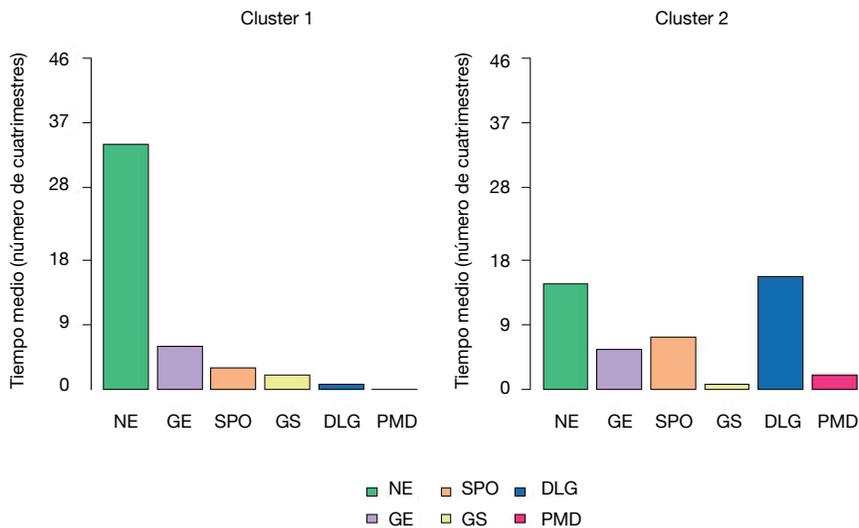
- DUCKWORTH, A.L. y SELIGMAN, Martin E.P. (2006). «Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores». *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 198-208.
<<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198>>
- ENTWISLE, D.R.; ALEXANDER, K.L. y OLSON, L.S. (2007). «Early Schooling: The Handicap of Being Poor and Male». *Sociology of Education*, 80, 114-138.
<<http://dx.doi.org/10.1177/003804070708000202>>
- ESCANDELL, X.; MARI-KLOSE, P. y MARI-KLOSE, M. (2015). «Gender Gaps in Educational Outcomes Among Children of New Migrants: The Role of Social Integration from a Comparative Perspective». *Sociology Compass*, 9 (12), 1036-1048.
<DOI: 10.1111/soc4.12328>
- EUROSTAT. *Glossary: Early leavers from education and training*. <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training>.
- FARKAS, G.; GROBE, R.; SHEEHAN, D. y SHUAN, Y. (1990). «Cultural Resources and School Success: Gender, Ethnicity, and Poverty Groups within an Urban School District». *American Sociological Review*, 55, 127-142.
<<http://dx.doi.org/10.2307/2095708>>
- FEATHERMAN, D.L. y CARTER, T.M. (1976). «Discontinuities in schooling and the socioeconomic life cycle». En: SEWELL, W.H.; HAUSER, R.M. y FEATHERMAN, D.L. (eds.). *Schooling and achievement in American society*. Nueva York: Academic Press, 133-160.
- FELICIANO, C. y RUMBAUT, R.G. (2005). «Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants». *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), 1087-1118.
<<http://dx.doi.org/10.1080/01419870500224406>>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA MARTÍNEZ, L. y RIVIERE GÓMEZ, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- FREEMAN, C.E. (2004). *Trends in Educational Equity for Girls and Women*. Washington, DC: Natl. Cent. Educ. Stat.
- GABADINHO, A.; RITSCHARD, G.; MÜLLER, N.S. y STUDER, M. (2011). «Analyzing and Visualizing State Sequences in R with TraMineR». *Journal of Statistical Software*, 40 (4), 1-37.
- GABADINHO, A.; RITSCHARD, G.; STUDER, M. y MÜLLER, N.S. (2009). «Mining Sequence Data in R with the TraMineR package: A User's Guide». *Department of Econometrics and Laboratory of Demography*. Ginebra: University of Geneva.
- GREGORY, J.F. (1996). «The crime of punishment: Racial and gender disparities in the use of corporal punishment in the U.S. Public Schools». *Journal of Negro Education*, 64, 454-462.
<<http://dx.doi.org/10.2307/2967267>>
- HAUSMANN, R.; ZAHIDI, S.; TYSON, L.; HAUSMANN, R.; SCHWAB, K. y TYSON, L.D.A. (2009). *The global gender gap report 2009*. Ginebra: World Economic Forum.
- HECKMAN, J.J.; STIXRUD, J. y URZUA, S. (2006). «The Effects of Cognitive and Non-cognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior». *Journal of Labor Economics*, 24 (3), 411-482.
<<http://dx.doi.org/10.1086/504455>>
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- JACOB, B.A. (2002). «Where the boys aren't: Non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education». *Economics of Education Review*, 21 (6), 589-598.
<[http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00051-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00051-6)>
- JEYNES, W.H. (2005). «A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement». *Urban Education*, 40 (3), 237-269.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0042085905274540>>
- KIM, Y.; SHERRADEN, M.; HUANG, J. y CLANCY, M. (2015). «Child Development Accounts and Parental Educational Expectations for Young Children: Early Evidence from a Statewide Social Experiment». *Social Service Review*, 89 (1), 99-137.
<<http://dx.doi.org/10.1086/680014>>
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2007). «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas». *Revista de Educación*, 342, 287-306.
- (2011). «Género y origen social: Diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4 (3), 270-285.
- MAU, W. (1997). «Parental influences on the high school students' academic achievement: A comparison of asian immigrants, asian americans, and white americans». *Psychology in the Schools*, 34 (3), 267-277.
<[http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199707\)34:3<267::AID-PITS9>3.0.CO;2-L](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199707)34:3<267::AID-PITS9>3.0.CO;2-L)>
- MCBRIDE, B.A. y LIN, H. (1996). «Parental involvement in prekindergarten at-risk programs: Multiple perspectives». *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1 (4), 349-372.
<http://dx.doi.org/10.1207/s15327671espr0104_5>
- MCFADDEN, A.C. II; MARSH, G.E.; PRICE, B.J. y HWANG, Y. (1992). «A study of race and gender bias in the punishment of handicapped school children». *The Urban Review*, 24 (4), 239-251.
<<http://dx.doi.org/10.1007/BF01108358>>
- MILES, C. (2010). «Do all roads lead to Rome?: Effect of educational trajectories on educational transitions». *Research in Social Stratification and Mobility*, 28 (1), 23-44.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.002>>
- MOFFITT, T.E.; CASPI, A.; RUTTER, M. y SILVA, P.A. (2001). «Sex Differences in Anti-social Behavior: Conduct Disorder, Delinquency, and Violence in the Dunedin Longitudinal Study». Cambridge, UK: Cambridge University Press.
<<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511490057>>
- MORTENSON, T.G. (1999). «Where Are the Boys?: The Growing Gender Gap in Higher Education». *College Board Review*, 188, 8-17.
- MULLER, C. (1998). «Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement». *Sociology of Education*, 71 (4), 336-356.
<<http://dx.doi.org/10.2307/2673174>>
- NOBILE, M. (2016). «Los egresados de las Escuelas de Reingreso: Sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa». *Espacios en Blanco: Revista de Educación. Serie Indagaciones*, 26 (2).
- PORTES, A. y RUMBAUT, R.G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. University of California Press y Russell Sage Foundation.
- ROSENBAUM, J. (2001). *Beyond College for All: Career Paths for the Forgotten Half*. Nueva York: Russell Sage.

- ROUSSEEUW, P.J. (1987). «Silhouettes: A graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis». *Journal of Computational and Applied Mathematics*, 20, 53-65.
<[http://dx.doi.org/10.1016/0377-0427\(87\)90125-7](http://dx.doi.org/10.1016/0377-0427(87)90125-7)>
- RUBIE-DAVIES, C. (2007). «Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers». *British Journal of Educational Psychology*, 77 (2), 289-306.
<<http://dx.doi.org/10.1348/000709906X101601>>
- (2010). «Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship?». *British Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 121-135.
<<http://dx.doi.org/10.1348/000709909X466334>>
- SANKOFF, D. y KRUSKAL, J.B. (eds.) (1983). *Time warps, string edits and macromolecules*. Reading, MA: Addison Wesley.
- SEWELL, W.H. y SHAH, V.P. (1968). «Parents' education and children's educational aspirations and achievements». *American Sociological Review*, 191-209.
<<http://dx.doi.org/10.2307/2092387>>
- SKIBA, R.J.; MICHAEL, R.S.; NARDO, A.C. y PETERSON, R.L. (2002). «The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment». *The Urban Review*, 34 (4), 317-342.
<<http://dx.doi.org/10.1023/A:1021320817372>>
- SKIBA, R.J.; PETERSON, R.L. y WILLIAMS, T. (1997). «Office referrals and suspension: Disciplinary intervention in middle schools». *Education and Treatment of Children*, 20 (3), 295-315.
- SMITH, J.R.; BROOKS-GUNN, J. y KLEBANOV, P.K. (1997). «Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement». En: DUNCAN, G.J. y BROOKS-GUNN, J. (eds.). *Consequences of growing up poor*. Nueva York: Russell Sage Foundation, 132-189.
- SOKAL, L.; KATZ, H.; CHASZEWSKI, L. y WOJICK, C. (2007). «Good-bye, Mr. Chips: Male teacher shortages and boys' reading achievement». *Sex Roles*, 56 (9-10), 651-659.
<<http://dx.doi.org/10.1007/s11199-007-9206-4>>
- SORHAGEN, N.S. (2013). «Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance». *Journal of Educational Psychology*, 105 (2), 465-477.
<<http://dx.doi.org/10.1037/a0031754>>
- TROIANO, H. y DAZA, L. (2016). «La transició cap a la universitat». En: *Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats universitaris*. Barcelona: AQU Catalunya.
- WARD, J.H. Jr. (1963). «Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function». *Journal of the American Statistical Association*, 58, 236-244.
<<http://dx.doi.org/10.1080/01621459.1963.10500845>>
- WEINSTEIN, R.S. y MCKOWN, C. (1998). «Expectancy effects in "context": Listening to the voices of students and teachers». En: BROPHY, J. (eds.). *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom*. Greenwich, CT: JAI Press, 215-242.
- ZHU, S.; TSE, S.; CHEUNG, S.H. y OYSERMAN, D. (2014). «Will I get there?: Effects of parental support on children's possible selves». *British Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 435-453.
<<http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12044>>

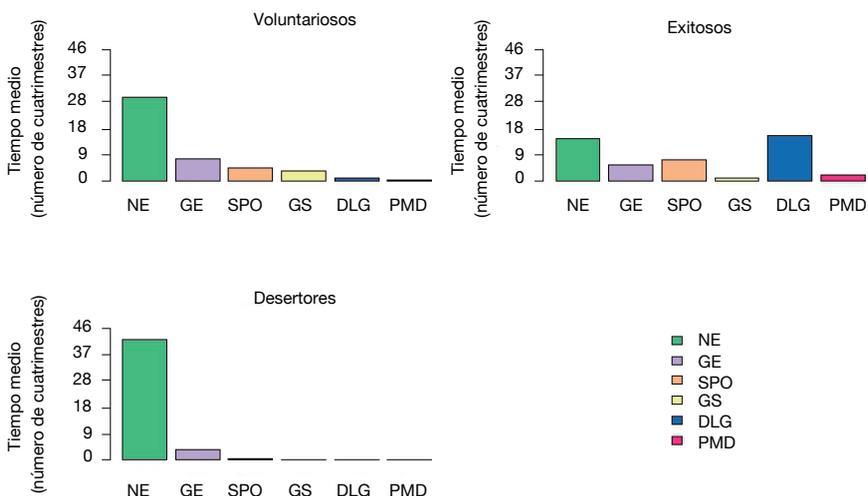
Apéndice

Gráfico A.1. Tiempo medio en cada estado educativo por conglomerados de itinerarios educativos (2 clústeres)



Fuente: elaboración propia a partir de EJC12.

Gráfico A.2. Tiempo medio en cada estado educativo por conglomerados de itinerarios educativos (2 clústeres)



Fuente: elaboración propia a partir de EJC12.

El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria*

Dani Torrents
Rafael Merino
Maribel Garcia
Ona Valls

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia
danitv@hotmail.com; rafael.merino@uab.cat; maribel.garcia@uab.cat; onavalls@gmail.com



Recepción: 09-03-2016
Aceptación: 28-10-2016

Resumen

El debate sobre el efecto de los centros escolares ha sido ingente desde la aparición del informe Coleman. La desigualdad de rendimiento educativo entre el alumnado según el centro escolar al que acude es un hecho conocido tanto por científicos sociales como por muchas familias, que lo tienen en cuenta en sus estrategias de elección de escuela. La cuestión clave es dirimir si esta diferencia se debe más al efecto composición o si en ella interviene la acción pedagógica del centro. Como indicador de acción pedagógica se ha escogido la comprensividad en el currículo. La hipótesis que se plantea es que el efecto de composición es mayor que la organización del currículo. Los datos que se han utilizado provienen de una encuesta realizada a 1782 estudiantes que cursaban 4.º de ESO en 27 centros de la ciudad de Barcelona. Se ha utilizado un modelo de análisis lineal jerárquico para medir las diferencias entre centros controlando las características individuales de los alumnos. Las diferencias entre centros se atribuyen fundamentalmente a la composición social del alumnado, y con un carácter residual al currículo más o menos comprensivo. También se destaca que el efecto composición tiene un impacto menor en las chicas de clase baja, ya que obtienen mejores resultados de los esperados en centros con mayor complejidad social.

Palabras clave: comprensividad; composición social; modelo multinivel; sexo; rendimiento; logro escolar

* Esta investigación tiene el apoyo del Plan Nacional I+D (referencia CSO2013-44540-P).

Abstract. *Social background and school effect in performance inequalities at the end of compulsory education*

School effects have been a controversial issue since the publication of the Coleman report. Students' attainment varies depending on the school they attend; a fact that is well known in social scientific research as well as in families, who take these differences into account in their school choice strategies. The key issue is whether this difference is related to the student social composition or to the pedagogical model implemented by the school and based on the comprehensive curricula. The main hypothesis is that the impact of social composition is greater than that of comprehensiveness. Data were collected from 1,782 secondary school students in the 10th grade at 27 schools in the city of Barcelona. A hierarchical linear model is run to analyze the differences between schools, controlling for the individual features of students. The differences between schools are mainly due to the social composition of students and the different degrees of comprehensiveness is not relevant. Moreover, lower class female students are less exposed to the composition effect because they perform better than expected in more socially complex schools.

Keywords: comprehensive school; social composition; multilevel model; sex; academic performance; school achievement

Sumario

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Introducción. El papel de los centros escolares en las desigualdades educativas | 3. Modelo de análisis |
| 2. Desigualdades en el rendimiento escolar. Origen social, composición social y comprensividad | 4. Análisis de resultados |
| | 5. Conclusiones |
| | Referencias bibliográficas |
| | Anexo |

1. Introducción. El papel de los centros escolares en las desigualdades educativas

Desde la aparición del llamado *informe Coleman* (1966), es ingente la literatura sociológica dedicada al análisis de las desigualdades de resultados educativos y el peso de los factores sociales asociados a estas desigualdades (para una revisión, ver Carabaña, 2016). Una de las conclusiones más controvertidas de este informe fue que los factores estrictamente escolares (de organización curricular o de modelo pedagógico) tenían muy poca incidencia en las desigualdades de resultados educativos. O, por decirlo de forma más precisa, había más variabilidad dentro de cada escuela que entre tipos organizativos y pedagógicos de escuelas. Eso quería decir que el peso de la explicación debía buscarse en otros factores asociados a las características de las familias, bien por la relación directa de la socialización familiar, bien por la relación indirecta de escoger una escuela selectiva socialmente. Estos resultados desconcertaron tanto a investigadores como a reformistas, los que impulsaban y confiaban en cambiar los métodos

didácticos para reducir las desigualdades y los que impulsaban políticas para acabar con la segregación escolar, que en la década de 1960 en los Estados Unidos tenía un fuerte contenido racial (Fernández Enguita, 2016).

El objetivo del presente artículo es contribuir a promover el debate sobre el papel de los centros docentes en las desigualdades de los resultados escolares, en concreto la organización del currículo en el último curso de la educación obligatoria. La hipótesis principal, siguiendo a Coleman et al. (1966), es que la composición social del alumnado de los centros tiene mayor importancia que la organización del currículo y la separación por niveles a la hora de explicar los resultados escolares, al pesar más los elementos estructurales que los pedagógicos. A menudo el debate académico y educativo se centra en la organización del currículo más o menos comprensivo sin tener en cuenta el entorno de los centros y la composición social de los mismos. Se obviaría, pues, que lo estructural puede condicionar tanto el desarrollo como los resultados de lo pedagógico. Por este motivo, nuestro objeto de estudio se centra en el análisis de esta composición, para analizar si las diferencias de resultados educativos de los alumnos se deben a características individuales, a la concentración de estudiantes que muestran una característica determinada o a las prácticas de agrupación de alumnos por habilidades. Además, se propone analizar hasta qué punto el papel de los centros escolares en estos resultados varía en función de las características individuales de cada alumno y, por lo tanto, la relación que se produce entre el nivel individual y el nivel de la institución docente en general.

Para ello, en el primer apartado se sitúan las principales aportaciones teóricas respecto a la relación entre origen social y rendimiento, poniendo énfasis en las que se aborda desde el marco de las variables escolares. En el segundo se explica el modelo de análisis a seguir, las variables y la fuente de los datos utilizados. El tercer apartado muestra los resultados empíricos del modelo. Finalmente, en el apartado de conclusiones abordamos las implicaciones de los resultados para la política educativa, con el objetivo de reflexionar sobre la eficacia de las medidas que tienen como objetivo la reducción de las desigualdades escolares y sociales.

2. Desigualdades en el rendimiento escolar. Origen social, composición social y comprensividad

El campo de las desigualdades educativas es muy amplio, y opera de forma distinta en función del momento (acceso, proceso o resultado) y del nivel (escuela preobligatoria, obligatoria o postobligatoria) (Merino, 2012). Nuestra investigación se enmarca en el estudio de las desigualdades de resultados de la escuela obligatoria, relacionándolas con elementos de acceso y de proceso dentro de la escuela. Como detallaremos en el modelo de análisis, el acceso tiene que ver con el efecto composición determinado por la elección de escuela por parte de las familias; el proceso, en cambio, se relaciona con el tipo de organización curricular, que en nuestro caso se concreta en el último curso de escolarización obligatoria.

A partir de la constatación empírica de una relación existente entre los resultados escolares y el origen social de los alumnos, la sociología ha desarrollado numerosas investigaciones para encontrar los factores que expliquen dicha circunstancia. La mayoría de estas investigaciones se enmarcan dentro de las corrientes llamadas *de la reproducción social*, que atribuyen al capital económico, cultural, simbólico o lingüístico de las familias el efecto causal para explicar por qué los hijos de las clases populares tienen menor éxito en el logro académico. En los últimos años esta perspectiva se ha visto reforzada por los conocidos informes PISA y la renovada constatación de la relación entre las competencias que mide la OCDE y el estatus socioeconómico de las familias (Ferrer, 2011; Dupriez et al., 2008). Desde esta perspectiva, la distancia entre logro escolar y origen social estaría mediada, cuando no reforzada, por unas prácticas institucionales (organizativas y pedagógicas) selectivas, sea en el acceso (elección de escuela, distinción entre escuela pública y escuela privada) o en el proceso (efecto de expectativas confirmadas o efecto Pigmalión, agrupación de alumnos por nivel de rendimiento, clima escolar, etc.). En OECD (2013) se puede encontrar una revisión al respecto.

Desde el punto de vista empírico, hay que decir que las teorías de la reproducción explican razonablemente bien la media, pero no explican o no ayudan a entender la desviación típica. Es decir, existe abundante evidencia de que las probabilidades de tener mayor éxito escolar aumentan cuanto mayores son los niveles de instrucción de los progenitores (Carabaña, 1993; Calero, 2007; Forquin, 1985; Jackson et al., 2007), pero en general se trata de correlaciones débiles o muy débiles, que responden a una considerable variabilidad interna dentro de cada clase social o de cada nivel de instrucción familiar. Esta variabilidad se pone de manifiesto en el diferencial de logro educativo de los hijos de clase trabajadora. El hecho de que haya un porcentaje significativo de estos adolescentes que obtienen buenas notas hace que tengamos que elaborar explicaciones, algunas *ad hoc*, para entender esta «desviación» respecto a la media de su grupo.

Una explicación que ha cobrado fuerza en los últimos años es la hipótesis de la resiliencia. Es decir, la hipótesis de que estos jóvenes tienen una mayor capacidad de superación que sus coetáneos ante un entorno hostil o de privación relativa. Otra explicación plausible, pero que la sociología es reacia a incorporar, es la de la inteligencia¹. Cabrera y Cabrera (2008) identifican una correlación más fuerte del rendimiento escolar con un indicador del cociente de inteligencia que con el nivel educativo de los padres, aunque también es cierto que a mayor nivel educativo de los padres mayor cociente de inteligencia presentan sus hijos e hijas. La explicación que sostienen los autores es que el test que mide la inteligencia (realizado por alumnos de 15 años) no mide la inteligencia «natural», sino que también es fruto de la socialización primaria de los padres.

1. La definición de la inteligencia es un campo minado. Pocos sociólogos se han atrevido a medirla y a incorporarla en la relación entre origen social y rendimiento.

Así como dentro de cada grupo social hay diferencias en las aptitudes físicas, también podemos contemplar la posibilidad de que existan aptitudes cognitivas distintas², y parece razonable pensar que las aptitudes cognitivas tienen relación con el aprendizaje escolar y, por lo tanto, con los resultados académicos (Carabaña, 2012). Introduciendo la aptitud como variable intermedia entre origen social y resultados académicos, se hace innecesario recurrir a la resiliencia como factor explicativo del buen resultado escolar de alumnos de familias con escasos recursos económicos o culturales (Carabaña, 2016).

Otro elemento a tener en cuenta es la socialización familiar. A menudo se tiende a confundir clase social y familia (Carabaña, 1993), cuando efectivamente existen estilos de socialización diferentes dentro de cada clase social. La distribución de roles en el entorno familiar (por ejemplo: un reparto equitativo de las tareas domésticas) y la valoración del esfuerzo por el aprendizaje o la motivación familiar pueden ser la clave para el desarrollo de competencias que facilitan el éxito escolar a igualdad de origen de clase social (Martín Criado et al., 2000). Finalmente, no hay que descartar la variabilidad debida a otros factores no conocidos y/o difíciles de conocer³ (ver, por ejemplo, Jackson, 2013), que es lo que estadísticamente se denomina *el residuo*.

Estas aportaciones son algunas de las que proponen explicaciones en las diferencias de rendimiento, tanto entre orígenes sociales distintos como dentro de un mismo grupo social, pero además las hay que ponen el foco en el centro docente. Los valores familiares también pueden influir a la hora de elaborar estrategias y elecciones educativas que pueden alterar los resultados esperados en la correlación entre origen social y logro académico. Algunas familias de clase trabajadora buscan escuelas en entornos de clase media con la creencia de que garantizan unos mejores resultados. Es decir, esperan que sus hijos se asemejen más a los escolares de clase media siempre que el porcentaje de alumnos de clase baja sea menor, con lo que se refuerza la segregación colegial (Bonal, 2012a) y el efecto composición.

Esta semejanza podría darse por un mecanismo de interacción entre pares (Carabaña, 2016; Harris, 1999), de contagio de expectativas (Subirats, 2008) o bien por un mecanismo de autoselección dentro del grupo minoritario de cada contexto, fenómenos que también se dan en la enseñanza superior (Troiano y Elias, 2014). También hay que destacar que puede producirse como efecto contrario el cierre social de algunas escuelas a estos grupos subalternos⁴, en

2. No estamos hablando de alteraciones que condicionan el aprendizaje y que necesitan adaptaciones curriculares o en algunos casos escolarización diferenciada.
3. Dejamos de lado factores que pueden ser muy importantes pero escasos en nuestro contexto socioeconómico, como la malnutrición, el elevado número de hermanos o las deficiencias afectivas en la primera infancia. El aumento de la pobreza infantil en los últimos años también puede tener un efecto potencial y a largo plazo en el desarrollo de las capacidades cognitivas y, por lo tanto, en el logro escolar.
4. Precisamente, una de las constataciones del informe Coleman fue la llamada White Flight de familias blancas de clase media, cuando vieron que hijos de familias negras de clase baja se repartían por las escuelas de entornos de clase media como consecuencia de la promulgación de leyes de derechos civiles y contra la discriminación.

nuestro contexto con el aumento de costes indirectos de la escolarización en numerosos centros privados concertados e incluso en algunos públicos (Bonaf, 2012b).

Por último, las teorías de la reproducción social atribuyen a la escuela un papel perpetuador, e incluso amplificador, de las desigualdades sociales a través de dos mecanismos que actúan en el proceso y que hemos mencionado anteriormente: el profesorado y el currículo. Hay un punto en común entre ambos y que es pertinente para nuestra investigación: la separación de alumnos por nivel de competencia o rendimiento y la atribución del profesorado en la evaluación y la asignación de los alumnos a los distintos grupos.

En este sentido, las prácticas pedagógicas selectivas tenderían a reproducir las expectativas y los resultados esperados, puesto que se concentrarían alumnos de origen social más alto en los grupos de mejor nivel y, al contrario, a concentrar alumnos de origen social más bajo en los grupos de menor nivel, con más adaptación curricular, más rezagados, etc. La evidencia empírica de esta diferenciación es abundante, pero no concluyente (Fernández Enguita, 2014). Una de las razones es que de nuevo se confunde rendimiento con aptitud (Carabaña, 2012), y aunque es cierto que en los grupos de nivel bajo se acumulan estudiantes de minorías étnicas y/o de origen humilde (Pàmies y Castejón, 2015) por mostrar unos resultados escasos, no sabemos si esos resultados se deben a sus aptitudes o a la percepción de los profesores respecto al rendimiento esperado.

En todo caso, durante las últimas décadas, se han impulsado las llamadas *reformas comprensivas* para reducir las prácticas selectivas (o segregadas, si se quiere acentuar su connotación negativa) y aumentar las prácticas de agrupación heterogénea con el objetivo de reducir la discriminación. Pero la aplicación de estas prácticas difiere mucho en función del contexto donde se ubica la escuela y la composición social de su alumnado (Benito y González, 2013). No hay unanimidad en la literatura internacional sobre los efectos de la comprensividad o segregación del alumnado en los resultados escolares. Hay estudios que apuntan a una mayor desigualdad de resultados cuanto más temprano es el *tracking* (Hanushek y Woessman, 2006; Duru-Bellat y Mingat, 1997). En cambio, otros estudios encuentran un efecto más bien leve en la agrupación por niveles en los resultados (Hattie, 2009; Slavin, 1990).

El estudio quizás más preciso sobre la relación entre comprensividad, rendimiento y clase social se realizó con datos longitudinales a partir del National Child Development Study (Glaeser y Cooper, 2012). Estos autores compararon distintos distritos ingleses en los años sesenta, algunos habían aplicado la reforma comprensiva y otros no. Comprobaron que a los chicos de clase baja pero con altas habilidades (detectadas mediante un test que hacían a los 11 años) obtenían mejores resultados en las escuelas selectivas. Pero más recientemente, y con datos PISA, otro estudio comprueba que estos resultados podrían ser debidos precisamente al efecto composición. Si se toma en consideración dicho efecto, la agrupación selectiva del alumnado deja de tener consecuencias en el rendimiento (Benito y González, 2013).

En definitiva, existe una gran complejidad en la relación entre origen social, centro escolar y rendimiento educativo, pero a su vez representa un campo de análisis interesante para el contraste teórico y relevante para la política educativa. En el siguiente apartado se describe el modelo de estudio y los principales resultados de la investigación llevada a cabo en la ciudad de Barcelona en 27 centros públicos y privados concertados, de composición social desigual.

3. Modelo de análisis

Nuestro modelo de análisis establece las relaciones entre la clase social y el rendimiento escolar de los jóvenes de nuestro estudio, en función de las características de los centros en los que estudian 4.º de ESO. Nuestra pregunta de investigación se plantea si el alumnado de clase baja obtiene mejor rendimiento en los centros con heterogeneidad social y/o en los centros que apuestan por una secundaria más comprensiva o menos selectiva, a fin de aportar resultados contrastados al debate científico presentado en el epígrafe anterior.

Los datos proceden de una investigación más amplia de carácter internacional, en la que se comparan muestras de jóvenes en el décimo grado de escolaridad obligatoria de doce ciudades de países diferentes (ISCY Project⁵), sus características, expectativas y trayectorias después de la escuela obligatoria. Para realizar el presente artículo, utilizamos datos primarios recogidos durante la elaboración de la primera ola del estudio longitudinal, llevado a cabo entre febrero y abril de 2014 en la ciudad de Barcelona. La muestra es de 1.782 estudiantes que cursaban 4.º de ESO en el año académico 2013-2014 matriculados en 27 centros públicos y privados concertados. Los centros están escogidos a partir de una muestra estratificada en función de la titularidad y de la complejidad social del entorno, con el objetivo de poder disponer de representatividad del conjunto de alumnos de la ciudad (tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la variable dependiente

	Centros públicos		Centros concertados		Total	
	Centros <i>n</i>	Alumnado <i>n</i> (%)	Centros <i>n</i>	Alumnado <i>n</i> (%)	Centros <i>n</i>	Alumnado <i>n</i> (%)
Alta complejidad	4	316 (15,37)	4	163 (7,93)	8	479 (23,3)
Complejidad media	6	517 (25,15)	8	782 (38,04)	14	1.299 (63,18)
Baja complejidad	2	93 (4,52)	3	185 (9)	5	278 (13,52)
Total	12	926 (45,04)	15	1.130 (54,96)	27	2.056 (100)

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISCY Project.

Respecto a la titularidad, se ha tenido en cuenta si se trataba de centros públicos o concertados. Los centros privados no concertados no constan en el estudio por su escaso peso respecto al total y por la dificultad de acceder a ellos

5. Para más información, consultar la web: <http://iscy.org/>

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la variable dependiente

	Rendimiento
Media	74,9
Mediana	78,0
Desviación típica	14,9
Mínimo / Máximo	16,6 / 100

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISCY Project.

durante el trabajo de campo. Respecto a la complejidad del centro, se ha tenido en cuenta un índice diseñado por la Administración docente que incorpora diversos indicadores del alumnado con problemáticas educativas e indicadores del entorno socioeconómico de los centros.

La variable dependiente es el rendimiento académico, medido por el resultado de las pruebas de competencias básicas proporcionado por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña. Son pruebas que se realizan a todos los alumnos matriculados en 4.º de ESO, realizadas de forma externa a los centros y que muestran una finalidad diagnóstica de las competencias y de los conocimientos lingüísticos y matemáticos que los alumnos han adquiridos en el último año de la educación obligatoria. De todas las pruebas de competencias que se realizan, hemos escogido como indicador sintético la media aritmética de la prueba de matemáticas y de lengua catalana. El rango de puntuación va de 0 a 100⁶, y estos son los descriptivos básicos (tabla 2):

Como indicador de clase social se ha utilizado la categoría profesional de los padres⁷, codificando las respuestas de los alumnos en ISCO-08⁸ y adaptándolas posteriormente al esquema EGP (Erikson y Goldthorpe, 1992). Una vez obtenidas las siete categorías de EGP, se han agrupado del siguiente modo:

- a) Empresarios y profesionales (I + II).
- b) Pequeños propietarios y trabajadores no manuales (III + IV).
- c) Trabajadores manuales (V + VI + VII).

Otro indicador complementario de clase social utilizado ha sido el nivel formativo de los padres, clasificado del siguiente modo: *estudios universitarios*, *estudios postobligatorios* y *hasta estudios obligatorios*.

Las variables que definen las características de los centros son dos. La primera es el grado de comprensividad, entendida como agrupación heterogénea u homogénea de alumnos en función de su nivel de rendimiento. Hay dos aproximaciones para medir el grado de comprensividad. La primera es a partir de la información subjetiva recogida de los equipos directivos sobre la organi-

6. En los casos donde solo disponemos de la puntuación de una prueba, se ha asignado dicho valor como indicador de rendimiento.

7. Según el criterio de dominancia: el nivel más alto de los dos progenitores.

8. International Standard Classification of Occupations.

Tabla 3. Clasificación de centros según la proporción de inmigración y de familias con ocupaciones manuales (alumnos de 4.º)

		Proporción de trabajadores manuales			Total
		>29%	11-29%	0-10%	
Proporción inmigrantes	>39%	5	2		7
	11-39%		4	2	6
	0-10%	1	1	12	14
	Total	6	7	14	27

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISCY Project.

zación del currículo. El problema de esta aproximación es que existe mucha diversidad de matices y algunas incoherencias en las declaraciones de los equipos directivos, por lo que no es fácil construir una tipología dicotómica entre centros comprensivos y centros no comprensivos (Merino et al, 2017). Esta dificultad en la definición misma de comprensividad tiene consecuencias para la política educativa, como se verá en las conclusiones.

La segunda aproximación es objetiva y se ha construido a partir de las diferencias entre las medias de la prueba de competencias básicas (PCB de aquí en adelante) entre los distintos grupos de 4.º de ESO en un mismo centro escolar. Aquí la suposición es que, si un centro tiene grupos heterogéneos, las diferencias de resultados en las PCB de los distintos grupos deberían ser mínimas o tendentes a cero⁹. En cambio, si los distintos grupos de 4.º de ESO están configurados en función del nivel de rendimiento de los alumnos, es de suponer que las diferencias de resultados en las PCB serán mayores, es decir, las distancias entre los grupos serán más grandes¹⁰.

La segunda característica de los centros es la composición social del alumnado. Como ya se ha mencionado anteriormente, la muestra del estudio se realizó teniendo en cuenta un criterio llamado *de complejidad*, establecido en función del porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales y en función del nivel de renta del entorno del centro escolar. Pero el hecho de que variables de entorno socioeconómico tuvieran un peso específico en la definición de la complejidad introduce un sesgo provocado por la segregación urbana, y por este motivo se ha construido un indicador de complejidad a partir de los datos obtenidos en la encuesta a los estudiantes¹¹. Este indicador ha sido creado a partir del porcentaje de alumnos de familias con ocupaciones manuales y de alumnos de origen inmigrante, como se puede apreciar en la tabla 3.

9. Los tres centros con un solo grupo han sido clasificados como comprensivos.

10. Utilizamos un criterio cualitativo para determinar si las diferencias eran importantes, considerando además elementos que identificamos durante el trabajo de campo.

11. Esta opción también presenta un sesgo, ya que no todos los alumnos de los centros tuvieron el permiso paterno para contestar la encuesta, y se centra en los alumnos de 4.º de ESO, no de todos los alumnos del centro. El primer sesgo es difícilmente controlable, y el segundo, al tratarse de un estudio centrado en alumnos de 4.º, parece razonable que sea asumible.

El establecimiento de los límites de los intervalos de la tabla 3, tanto para la proporción de alumnos de origen inmigrante como de clase social trabajadora, se ha realizado teniendo en cuenta que los distintos grupos tengan un peso cuantitativo equilibrado. Así, la tipología que hemos construido es la de centros de alta complejidad (>10% de alumnos con padres trabajadores manuales y >39% de alumnos de origen inmigrante; 7 centros destacados con sombreado oscuro); complejidad media (<30% de padres trabajadores manuales, entre un 11 y un 39% de inmigrantes, >29% de padres trabajadores manuales y <11% de inmigrantes; 7 centros destacados con sombreado claro), y baja complejidad (<30% de padres trabajadores y <11% de inmigrantes; 13 centros sin sombreado).

Respecto a las técnicas de análisis, se han utilizado tablas de contingencia y comparación de medias para el análisis bivariado. Para el análisis multivariante, hemos utilizado el análisis lineal jerárquico, recogiendo variables de nivel individual y de centro como efectos fijos. La aproximación jerárquica o multinivel nos permite analizar la relación entre el individuo y el contexto en el que actúa, además, permite evaluar la importancia de las características del centro en relación con los factores individuales (Andreu, 2011). Hay que advertir que, al utilizar variables categóricas (tipología de centros, origen social y sexo) como predictoras de una variable continua (PCB), el ajuste y los coeficientes siempre tenderán a ser débiles.

En la tabla del anexo 1 se recogen algunos de los modelos realizados, así como algunos indicadores de capacidad explicativa y de ajuste. A partir del coeficiente de correlación intraclassa (CCI) identificamos el porcentaje de varianza del rendimiento que corresponde al nivel de los centros y observamos su modificación al introducir los distintos factores en el modelo (Pardo et al., 2007). La comparación entre categorías se realiza mediante la corrección de Bonferroni (más estricta).

Antes de pasar a los resultados, hay que comentar otras limitaciones del modelo de análisis. La reducción de la diversidad social y de los centros de enseñanza secundaria a tipologías dicotómicas o de tres categorías es probablemente un ejercicio necesario para hacer el análisis inteligible, pero a la vez constituye un ejercicio de simplificación de esa complejidad social, casi una reducción a tipos ideales weberianos que son una abstracción de la realidad. En segundo lugar, el análisis basado en correlaciones y/o en varianzas muestra relaciones entre variables, relaciones que hay que interpretar en base a los mecanismos causales definidos en el marco teórico o, en su defecto, en base a explicaciones *ad hoc*.

En tercer lugar, nos hubiera gustado tener una variable diferente de rendimiento para medir la aptitud, e incluso disponer de datos acerca de los alumnos antes de acceder a la secundaria para establecer una relación más nítida entre las competencias que muestran los adolescentes antes y después de una etapa de escolarización tan importante como la secundaria obligatoria.

La primera y la segunda limitaciones quedarán reducidas en un futuro por la aportación de técnicas cualitativas en la investigación en curso, que comple-

tará la comprensión de la relación entre clase, centro y adolescente. La tercera limitación tiene difícil solución, ya que no puede proyectarse el pasado para estimar las competencias del alumno antes de la educación secundaria, y por el hecho que el diseño de la investigación (que recordemos, está consensuado a nivel internacional) puso el inicio en el momento en que los individuos de la muestra tenían 15 años y estaban en el 10.º grado de sus estudios. Aún así, nos parece que el modelo aporta algunas novedades interesantes al debate sobre las desigualdades de resultados educativos.

4. Análisis de resultados

En la tabla 4 se ilustran algunos estadísticos descriptivos y un análisis bivariado para explorar el comportamiento de las variables introducidas respecto al rendimiento. Destaca la inexistencia de asociación del sexo con el rendimiento, debido a que el indicador utilizado recoge una media entre lengua y matemáticas, por lo que las diferencias entre chicos y chicas se compensan¹².

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables utilizadas

Variables de estudiante	% (N)	Media PCB	d. t.
Sexo	100 (1.761)		
Chicos	51,7 (911)	75,4	15,1
Chicas	48,3 (850)	74,4	14,7
Categoría profesional familiar	100 (1.705)		
Empresarios y profesionales	56,4 (962)	79,3*	12,1
Trabajadores no manuales	30,1 (512)	71,7*	15,2
Trabajadores manuales	13,5 (231)	65,1*	16,9
Nivel formativo familiar	100 (1.739)		
Estudios universitarios	50,5 (878)	79,2*	12,4
Estudios postobligatorios	33,6 (584)	73,5*	14,3
Hasta estudios obligatorios	15,9 (277)	64,6*	17,6
Variables de centro			
Modelo de agregación	100 (1.782)		
Comprensivo (13 centros)	46,1 (821)	78,5*	11,4
Segregado (14 centros)	53,9 (961)	71,7*	16,8
Composición social	100 (1.782)		
Alta complejidad (7 centros)	20,4 (363)	61,9*	18,5
Complejidad media (7 centros)	25,7 (458)	74,7*	12,8
Baja complejidad (13 centros)	53,9 (961)	79,6*	11,2
Total	1.782	74,9	14,9

* Diferencias significativas a p -value <0,05 (ANOVA).

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISCY Project.

12. No es objeto de este artículo analizar las desigualdades de rendimiento entre chicos y chicas, sino si existe diferencia en el efecto composición en ellos y ellas, por eso se ha utilizado la media de las pruebas de matemáticas y de lengua.

La diferencia en el rendimiento existente entre los institutos de la muestra recoge, a partir de un modelo sin tener en cuenta las características individuales ni las características de centro (tabla anexo 1, modelo 2), cerca del 30% de la variabilidad de las notas de PCB de los alumnos de 4.º de ESO. Apunta así a la importancia de los efectos del centro más allá de los elementos individuales en el rendimiento. Las diferencias de rendimiento de los jóvenes según el centro escolar se hacen patentes con nuestros datos.

La cuestión clave a dilucidar es si estas diferencias se deben a un efecto composición o a un efecto centro. El primero respondería a la distinta proporción de estudiantes de extracción social diferente, con lo cual la comparación entre los centros no se produciría en igualdad de condiciones. El segundo efecto sería el resultado del modelo organizativo y/o pedagógico de los centros, que favorecería o desincentivaría el rendimiento del alumnado. Por último, tal como apunta algún autor (Carabaña, 2016), también se puede distinguir el efecto pares del efecto composición, según el cual la composición social del centro ejerce un efecto positivo o negativo entre los estudiantes más allá de las características individuales, sobre todo en los que están en una posición minoritaria debido a las dinámicas y a las relaciones que se producen en la institución docente. En los siguientes apartados se analizará cada uno de estos efectos.

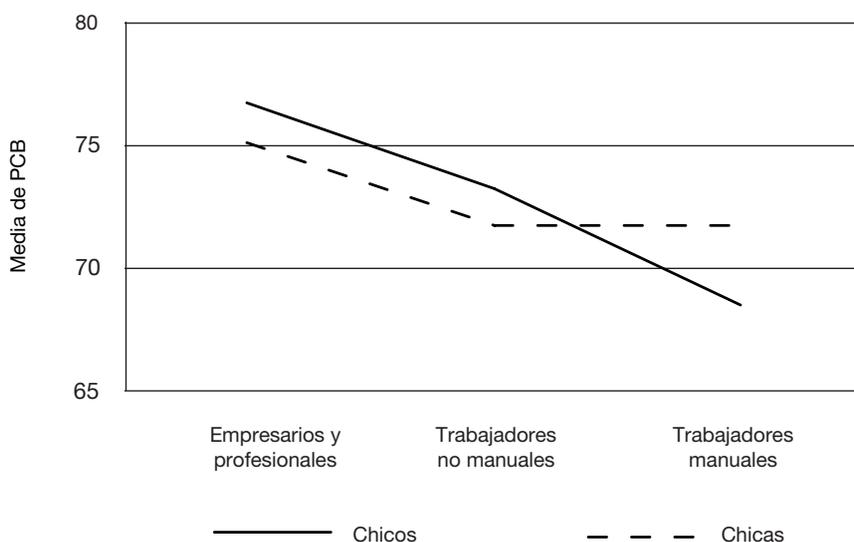
a) Clase social, sexo y rendimiento

El primer elemento que contrastamos es el de las características individuales de los alumnos, concretamente el origen social y el sexo. Del 30% de la varianza producida entre los distintos centros, al añadir estas variables, el porcentaje se reduce hasta aproximadamente el 21% (tabla anexo 1, modelo 3). Esto significa que, aún controlando estas características individuales, las diferencias entre centros explican una quinta parte de la variabilidad de las PCB. Y lo que es más relevante aún: los centros recogen una mayor variabilidad de rendimiento, incluso controlada por el origen social y el sexo de cada alumno, que estos dos últimos factores individuales. Sin duda intervienen otras características personales, como pueden ser las prácticas familiares o el idioma materno, aunque aquí nos centramos en estos dos¹³. Ello nos remite a la importancia del debate sobre el papel de los centros escolares en el rendimiento que se aborda en dichos análisis.

Observamos además que el origen social influye en el rendimiento especialmente para el caso de los chicos, ya que las chicas de clase baja presentan un rendimiento significativamente mayor que los chicos de su mismo estatus social (gráfico 1). Así pues, las diferencias de clase para las chicas se reducen notablemente e incluso desaparecen estadísticamente. Las explicaciones a este fenómeno pueden buscarse en una mayor predisposición al estudio y/o en una mejor adaptación al entorno académico por parte de las chicas (o su rever-

13. Si el lector está interesado en el tema, se está preparando otra publicación en la que se analizan otros factores individuales con los mismos datos.

Gráfico 1. Estimaciones de la media de PCB según la relación con el sexo y el origen social en el rendimiento educativo



Las estimaciones corresponden al modelo 3 de la tabla anexo 1.

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISCY Project.

so: una mayor predisposición a la disrupción escolar por parte de los chicos de clase baja, debido a la socialización diferencial) o bien a un mecanismo de compensación ante las peores perspectivas futuras de inserción socioprofesional y/o de mercado matrimonial (Merle, 2009; Gambetta, 1987).

En conjunto, el efecto del origen social y del sexo explican solamente alrededor del 10% de la varianza intracentros. Es un porcentaje parecido a los que se han encontrado en otros trabajos (Carabaña, 2012).

Partiendo de este 21% de variabilidad intercentros una vez controladas algunas características individuales, nuestro objetivo es identificar hasta qué punto intervienen dos características del centro que, como hemos visto, están muy presentes en el debate educativo: la práctica o no de un modelo comprensivo y el efecto pares derivado de la composición del alumnado de cada institución docente.

b) El modelo de agregación del alumnado: la comprensividad

Una vez introducimos el tipo de agregación curricular entre alumnos en el modelo, observamos que del 21% de la variabilidad correspondiente a las diferencias entre centros, 3,3 puntos porcentuales corresponden a la utilización o no de un modelo comprensivo (que representa el 16%, con lo que queda, pues, el 84% de la diferencia de centros restante aún sin explicar) (tabla anexo

Tabla 5. Resultados del modelo lineal jerárquico de los efectos de la comprensividad en el rendimiento

	Coefficiente	Error típico
Constante	79,88*	1,88
Categoría profesional de los padres: trabajadores manuales	-8,19*	1,48
Categoría profesional de los padres: trabajadores no manuales	-3,47*	1,05
Chicas hijas de trabajadores manuales	5,01*	2,09
Centros que segregan	-6,02*	2,53
<i>N</i>		1.610
-2LL		12.747,67

El resto de interacciones han sido descartadas, al no aportar una reducción de varianza significativa al modelo.

* Solo se muestran los coeficientes del modelo significativos al $<0,05$.

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISCY Project.

1, modelo 4). Es un porcentaje significativo, pero relativamente bajo, lo que apunta a la poca influencia de este elemento organizativo en el rendimiento de los alumnos, tal y como Coleman et al. (1966) ya advirtieron en su trabajo.

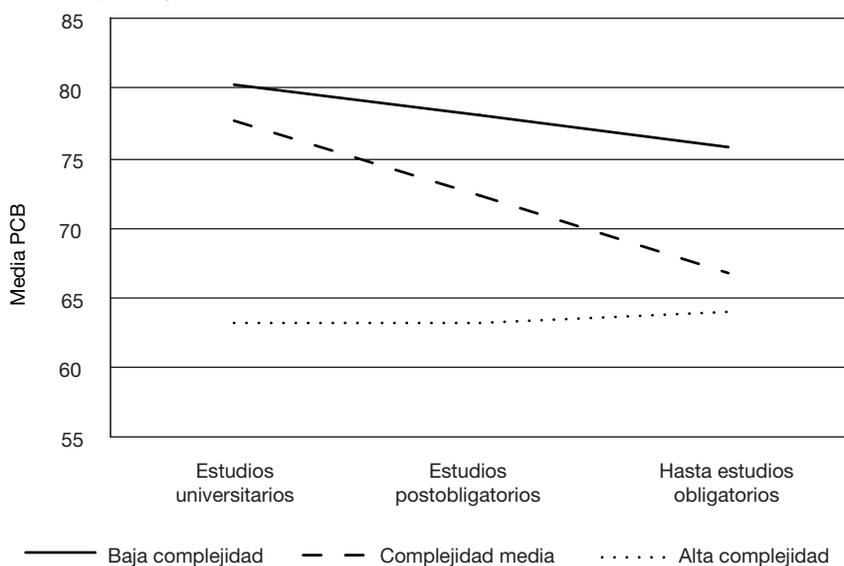
El alumnado con padres trabajadores manuales obtiene de media 8 puntos menos que el de padres empresarios o profesionales. Los resultados de la tabla 5 muestran, además, que son los centros más comprensivos los que obtienen en general mayores puntuaciones en comparación con los centros que segregan a sus alumnos por capacidad, con hasta 6 puntos de media de diferencia. Así mismo, no identificamos una interacción significativa de ello con el origen social. Así pues, el rendimiento en los centros comprensivos aumenta en general y para todas las clases sociales. Asistir a una escuela comprensiva sería una ventaja en términos de rendimiento para todas las posiciones sociales, teniendo en cuenta, además, que el colectivo de chicas de origen social bajo se comporta de forma diferente a lo esperable, puesto que ellas obtienen un rendimiento mayor (hasta 5 puntos de media) independientemente de la comprensividad del centro.

Aunque no es descartable el efecto de la comprensividad, hay que remarcar que no lo podemos identificar como un factor con mucho peso en comparación con los otros factores analizados. Por último, hay que decir que encontramos unos resultados parecidos si consideramos el nivel formativo familiar como variable de origen social¹⁴. Estos resultados contrastan con los obtenidos por Glaeser y Cooper (2012), ya que en nuestro caso es en los centros no selectivos donde se produce una mejora del rendimiento para todos los orígenes sociales.

c) La composición social del alumnado: la complejidad

Mucho más determinante es la composición del alumnado en la institución docente. De los 21 puntos porcentuales de la varianza intercentros que obser-

14. No se muestran por redundantes.

Gráfico 2. Estimaciones de la media de PCB según la relación entre la composición social del centro y el origen social del alumnado

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISCY Project.

vamos, 13,5 estarían vinculados a la composición social (es decir, el 64% de las diferencias intercentros). Sucede incluso que la composición de los centros da cuenta de una mayor variabilidad del rendimiento que los factores intracentros introducidos en el modelo (tabla anexo 1, modelo 5), lo que deja entrever un efecto pares. Las diferencias entre centros de baja y alta complejidad llega hasta los 14 puntos de media en las PCB, incluso controlando el origen social y el sexo de los alumnos (tabla 6).

Los resultados muestran que es en los centros de complejidad media donde se producen diferencias en el rendimiento según el origen social del alumno, puesto que el que obtienen los estudiantes de origen social bajo es más bajo. En este sentido, los estudiantes de centros con baja complejidad obtienen mejores resultados que el resto, sean del origen social que sean. Y lo mismo sucede pero en el sentido contrario con los alumnos de centros con alta complejidad (gráfico 2).

La interpretación de todo ello es que en centros en los que los alumnos de familias trabajadoras manuales son minoritarios, estos obtienen unos resultados parecidos al resto de sus compañeros cuyas familias se encuentran en una posición social más alta. El efecto pares ejercería una influencia positiva en ellos debido a la interacción dominante del grupo mayoritario por encima del grupo minoritario, o bien las familias de clase trabajadora podrían estar matriculando a sus hijos de mayor aptitud a estos centros en una suerte de proceso autose-

Tabla 6. Resultados del modelo lineal jerárquico de los efectos de la complejidad en el rendimiento

	Coefficiente	Error típico
Constante	81,04*	1,34
Chicas hijas de trabajadores manuales en centros de alta complejidad	8,73*	2,59
Alumnado con padres trabajadores manuales en centros de complejidad media	-9,08*	4,19
Centro de alta complejidad	-13,71*	3,39
N		1.610
-2LL		12.645,49

El resto de interacciones se han descartado, al no aportar una reducción de varianza significativa al modelo.

* Solo se muestran los coeficientes del modelo significativos al <0,05.

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISCY Project.

lectivo, hipótesis que apuntan autores como Subirats (2008) o Bonal (2012a), entre otros, y que nuestros datos refuerzan. En cambio, en centros en los que los estudiantes de familias de profesionales son minoritarios, los resultados tienden a ser más bajos por las mismas razones.

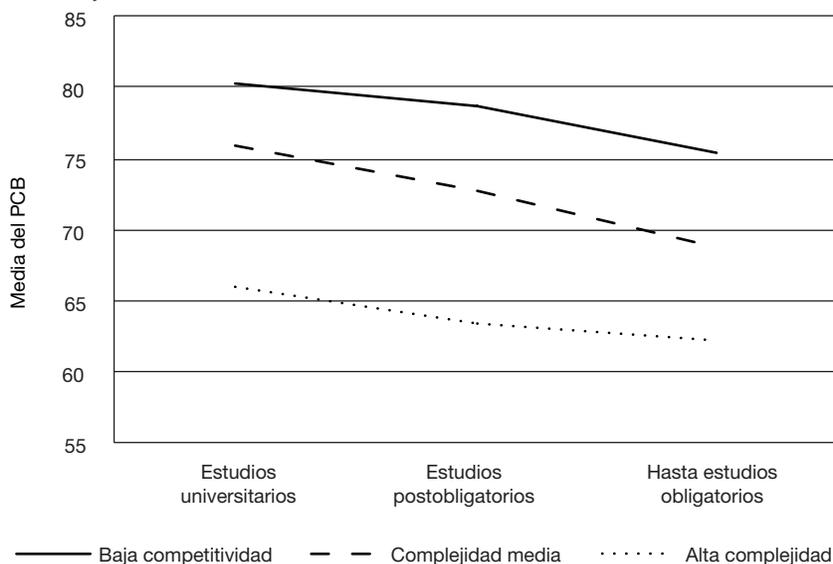
Es en los centros más interclasistas donde se observan las diferencias esperadas entre alumnos según la clase social a la que pertenecen: hasta 9 puntos de media de diferencia entre hijos de profesionales e hijos de trabajadores manuales (tabla 6). Aún así, los hijos de trabajadores manuales obtienen mejor resultado en estos centros interclasistas que en los centros donde son mayoría. Como se retomará en el apartado de conclusiones, esta cuestión es fundamental para la gestión de la diversidad y las políticas contra la segregación escolar.

En la tabla 6 observamos de nuevo la interacción entre origen social y sexo. Como ya se ha señalado, las chicas de clase baja obtienen mejores resultados que los chicos de su mismo nivel social. Si se incorpora también la complejidad del centro se observa una diferencia favorable a las chicas aún mayor (casi 9 puntos más de media). Así pues, el mayor rendimiento académico de las hijas de trabajadores manuales que observábamos ya en el gráfico 1 solamente se produce en centros de alta complejidad, es decir donde son mayoría. En otros centros donde no son mayoría, los resultados de esta clase social no varían por sexo.

Las chicas de clase baja que estudian en entornos escolares complejos muestran un rendimiento parecido al que obtendrían en otros contextos más favorables (hasta 9 puntos más de media), a diferencia de los chicos, que se ven más perjudicados. Dicho de otra forma, la complejidad del centro tiene mayor incidencia en ellos, ya que estarían más influenciados por el efecto pares (las dinámicas y las interacciones entre compañeros, el contagio de expectativas, etc.).

Por último, hay que remarcar que utilizando el nivel formativo familiar como indicador de origen social, los resultados varían respecto a lo comentado (tabla anexo 2): no se encuentran patrones significativamente distintos en las diferen-

Gráfico 3. Estimaciones de la media de PCB según la relación entre la composición social del centro y el nivel formativo familiar del alumno



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISCY Project.

cias entre niveles formativos de los padres según el contexto escolar del alumno (gráfico 3). A diferencia de lo observado en el gráfico 2, los estudiantes con padres universitarios obtendrían mejor rendimiento aún en contextos de alta complejidad.

Esta diferencia de resultados basándose en la ocupación de los padres podría deberse al hecho de que el efecto del nivel formativo familiar, mucho más asociado a aspectos cognitivos y culturales, sea menos maleable por el efecto pares. Aunque no inmune, dado que la distancia con los hijos de padres universitarios en centros de baja complejidad es considerable. Por lo tanto, el efecto de la categoría profesional de los padres dependería más del contexto que el efecto del nivel formativo de los padres, que es más estable.

d) La relación entre comprensividad y la complejidad de los centros

Por último, ponemos en relación tanto el modelo de agregación del alumnado como la composición social del centro. Combinar las dos dimensiones no aporta al modelo una capacidad explicativa adicional, incluso la reduce, y tampoco reduce el CCI (tabla anexo 1, modelo 6). Por lo tanto, descartamos el modelo. De hecho, los efectos de la comprensividad desaparecen por completo del modelo al añadir la composición social del centro (tabla 7), tal y como Benito y González (2013) señalan también en su estudio y que matizan el de Glaeser y Cooper (2012).

Esto significa, por un lado, una elevada correlación entre ambas dimensiones: a menor complejidad del centro, mayor comprensividad (V de Cramer de 0,7).

Tabla 7. Resultados del modelo lineal jerárquico de los efectos de la complejidad y de la comprensividad en el rendimiento

Factores	F	Sig.
Modelo corregido	5,68	*
Categoría profesional familiar	10,11	*
Sexo	1,57	ns
Categoría profesional*sexo	1,90	ns
Complejidad del centro	9,81	*
Categoría profesional*complejidad	4,59	*
Comprensividad	0,07	ns
Categoría profesional*comprensividad	0,01	ns
Categoría profesional*complejidad*sexo	2,11	*
Categoría profesional*comprensividad*complejidad	0,88	ns
N		1.610
-2LL		12.623,72

* significativo a p -value <0,05. Ns: no significativo.

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISCY Project.

Dicho de otro modo, los centros de menor complejidad tienen más oportunidades para no utilizar grupos de nivel homogéneo, aunque algunos los utilicen. En cambio, los centros de alta complejidad lo tienen mucho más difícil, porque, aunque quisieran hacer grupos heterogéneos, la diversidad de rendimiento asociada a la diversidad social lo hace más complicado (Merino et al, 2017).

Por otro lado, significa una mayor importancia de la composición social en comparación con los elementos organizativos del centro, al menos evaluados en términos de comprensividad. Las relaciones constatadas en el punto anterior no varían, pues, en función del modelo de agregación del alumnado del centro.

5. Conclusiones

La principal conclusión de nuestro estudio es que, entre los factores que inciden en la desigualdad de resultados educativos, la segregación escolar (por el efecto composición y el efecto pares) tiene mayor capacidad explicativa de la desigualdad que el modelo organizativo de los centros. El alumnado que procede de familias trabajadoras se ve más desfavorecido si se escolariza en centros donde la clase trabajadora es mayoritaria, mientras que la organización curricular, tal y como la hemos definido en nuestra investigación, tiene un impacto muy pequeño en la mejora de resultados. Es decir, el efecto de la segregación escolar sobre la desigualdad de resultados es mayor que el hecho de estar en escuelas más selectivas o más comprensivas a nivel de prácticas pedagógicas.

Las implicaciones políticas de estos resultados parecen claras. Será más efectivo luchar contra la segregación académica que proponer reformas curriculares u organizativas, por lo menos en la última etapa de la ESO, pero es mucho más difícil, porque la segregación académica se sostiene en dos pilares estructurales. El primero

es la segregación urbana, producto de políticas urbanísticas y de dinámicas sociales que fijan las desigualdades sociales en el territorio. Aunque existen experiencias exitosas que intentan limitar los efectos de la segregación urbana en la segregación escolar (Bonaf, 2012b), el impacto no puede ser muy elevado e incluso a veces pueden provocar efectos no deseados. Un ejemplo es el *busing*, que pretendía disminuir la segregación racial después de las leyes de derechos civiles en Estados Unidos repartiéndolo a chicos afroamericanos por escuelas de clase media blanca, lo que provocó la White Flight (Gamoran y Long, 2006). El segundo pilar es precisamente lo que permitió esta huida, la elección de centro por parte de las familias, muy enraizada en sistemas liberales como en los Estados Unidos, pero también en parte consagrada por nuestro sistema normativo y en buena parte incorporada a las mentalidades y a las estrategias de movilidad social de los individuos (Erikson, 1996). El análisis de la elección de centro por parte de las familias queda fuera de nuestro propósito, pero apunta que existe una relación entre una mayor posibilidad de escoger y una menor equidad en el acceso y en los resultados educativos (OECD, 2011). Muchas familias están más preocupadas acerca de quiénes serán los compañeros de clase de sus hijos que del proyecto pedagógico del centro.

Las reformas comprensivas que se reduzcan a la gestión de las aulas, por muy bien intencionadas que estén, son de alcance limitado en los contextos de alta complejidad. Aún así, nuestros resultados fortalecen la idea de que una escuela comprensiva es mejor que una selectiva en términos de resultados (aunque poco) y para todas las clases sociales. También se pueden buscar otros argumentos a favor de la comprensividad que no se basen en la mejora de resultados, sino en la mejora de la gestión de la diversidad o del clima del aula y del centro (Ferrer-Esteban, 2015), para evitar la etnificación de los grupos de menor rendimiento (Pàmies y Castejón, 2015), o simplemente porque es un proyecto de interés para el profesorado. No podemos olvidar que nuestra operacionalización de la comprensividad parte del supuesto de que una agrupación por niveles produce mayor variación en el rendimiento medido por las pruebas externas de competencias básicas, y una agrupación heterogénea arrojaría resultados menos dispares entre los distintos grupos. Pero estos resultados pueden ser debidos a más de un modelo de comprensividad, con agrupaciones flexibles o desdoblamientos en algunas asignaturas u otras combinaciones posibles (Ferrer-Esteban, 2015).

Por último, hay un elemento relevante a destacar: las chicas de clase baja, las cuales, aún en centros de alta complejidad, obtienen resultados parecidos a los que alcanzan en centros de menor complejidad. Es posible, y lo apuntamos como hipótesis para futuras investigaciones, que el efecto de pares pueda compensar en parte el efecto de composición del centro, que las relaciones y las interacciones entre chicas refuerce su adaptación o su estrategia de éxito académico.

Referencias bibliográficas

- ANDREU, Jaime (2011). «El análisis multinivel: Una revisión actualizada en el ámbito sociológico». *Metodología de Encuestas*, 13, 161-176.
<<http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/view/1017>>.

- BENITO, Ricardo y GONZÁLEZ, Isaac (2013). «¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas?: Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los países del modelo de integración uniforme». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (1), 49-71.
- BONAL, Xavier (2012a). «Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: The politics of non-decision-making». *Journal of Education Policy*, 27 (3), 401-421.
<<http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2011.645168>>
- BONAL, Xavier (dir.) (2012b). *Municipis contra la segregació escolar: Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Bofill.
- CABRERA, Leopoldo y CABRERA, Blas (2008). «Heterogeneidad de centros y desigualdad de rendimientos educativos». *Témpora*, 11, 61-99.
<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3098540>>
- CALERO, Jorge (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / CIDE.
- CARABAÑA, Julio (1993). «Sistema de enseñanza y clases sociales». En: GARCÍA DE LEON, M.^a Antonia; FUENTE, Gloria de la y ORTEGA, Félix (eds.). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova.
- (2012). «Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico». En: PUELLES, Manuel (ed.). *El fracaso escolar en el estado de las autonomías*. Madrid: Wolters Kluwer.
- (2016). «El informe Coleman, 50 años después». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1), 9-21.
- COLEMAN, J. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- DUPRIEZ, Vincent; DUMAY, Xavier y VAUSE, Anne (2008). «How do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity?: A Reanalysis of PISA 2003». *Comparative Education Review*, 52 (2), 245-273.
<<http://dx.doi.org/10.1086/528764>>
- DURU-BELLAT, Marie y MINGAT, Alain (1997). «La constitution de classes de niveau dans les collèges: Les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice». *Revue Française de Sociologie*, 38 (4), 759-789.
<<http://dx.doi.org/10.2307/3322627>>
- ERIKSON, Robert (1996). «Explaining Change in Educational Inequality-Economic Security and School Reforms». En: ERIKSON et al. (eds.). *Can education be equalized?: The Swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colorado: Westview.
- ERIKSON, Robert y GOLDTHORPE, John (1992). *The Constant Flux*. Oxford: Clarendon Press.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2014). «De la información al conocimiento... pero en serio». *Participación Educativa*, 3 (5), 51-59.
<http://ntic.educacion.es/ceel/revista/pdfs/n5art_mariano_fernandezenguita.pdf>
- (2016). «El Informe Coleman: Una lección de sociología y de política». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (19), 37-45.
- FERRER, Ferran (dir.) (2011). *PISA 2009: Avaluació de desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill. <<http://www.fbofill.cat/publicacions/pisa-2009-avaluacio-de-les-desigualtats-educatives-catalunya>>
- FERRER-ESTEBAN, Gerard (2015). «¿Qué estrategias de agrupamiento responden a criterios de efectividad y equidad?». En: ¿Qué funciona en educación?: *Evidencias para la mejora educativa*. Barcelona: Fundació Bofill. <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que_funciona%20en%20educacion_02_010116.pdf>

- FORQUIN, Jean Claude (1985). «El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: Desigualdades de éxito escolar y origen social» *Educación y Sociedad*, 3, 198-228.
- GAMBETTA, Diego (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: University Press. <<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511735868>>
- GAMORAN, Adam y LONG, Daniel (2006). *Equality of Educational Opportunity: A 40-Year Retrospective*. WECR Working Paper 2006-9. Madison: University of Wisconsin-Madison.
<<http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php>>.
- GLAESER, Judith y COOPER, Barry (2012). «Educational achievement in selective and comprehensive local education authorities: A configurational analysis». *British Journal of Sociology of Education*, 33 (2), 223-244.
<<http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2011.649833>>
- HANUSHEK, Eric y WOESSMANN, Ludger (2006). «Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries». *The Economic Journal*, 116, 63-75.
- HARRIS, Judith-Rich (1999). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- HATTIE, John (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses Relating to Achievement*. Londres: Routledge.
- JACKSON, Michelle et al. (2007). «Primary and Secondary Effects on Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A level Courses in England and Wales». *Acta Sociologica*, 50, 211-229.
- JACKSON, Michelle (ed.) (2013). *Determined to succeed: Performance versus choice in Educational Attainment*. California: Stanford University Press.
<<http://dx.doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.001.0001>>
- MARTÍN CRIADO, Enrique; GÓMEZ, Carmuca; FERNÁNDEZ-PALOMARES, Fernando y RODRÍGUEZ-MONGE, Ángel (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia: Iralka.
- MERINO, Rafael (2012). «Desigualtats socials i desigualtats educatives: Escola, reproducció i mobilitat social». En: ROTGER, Josep Maria (ed.). *Sociologia de l'educació per a professorat de secundària*. Barcelona: El Roure.
- MERINO, Rafael et al. (2017). «Separación del alumnado por niveles en 4º de ESO y complejidad social de los centros. Límites y posibilidades del currículum comprensivo». *Témpora. Revista de sociología de la educación*. 19, 181-198.
- MERLE, Pierre (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. París: La Découverte.
- OECD (2011). *Equity and quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OECD Publishing.
<<http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>>
- (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*, IV. París: OECD Publishing.
<<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>>
- PAMIES, Jordi y CASTEJÓN, Alba (2015). «Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3), 335-348.
- PARDO, Antonio; RUIZ, Miguel Ángel y SAN MARTÍN, Rafael (2007). «Cómo ajustar e interpretar modelos multinivel con SPSS». *Psicothema*, 19 (2), 308-321.
- SLAVIN, Robert (1990). «Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis». *Review of Educational Research*, 60 (3), 471-499.
<<http://dx.doi.org/10.3102/00346543060003471>>

SUBIRATS, Joan (2008). *Efectes de la composició social dels centres d'ensenyament obligatori sobre el rendiment i les expectatives de l'alumnat*. Barcelona: IGOP.

TROIANO, Helena y ELIAS, Marina (2014). «University access and after: Explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students». *Higher Education*, 67 (5), 637-654.

<<http://doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4>>.

Anexo

Tabla anexo 1. Resumen de la capacidad explicativa y ajustes globales de los modelos realizados

	Varianza de PCB				
	BIC	CCI	Explicada intracentros	Explicada intercentros	No explicada intercentros
M1. Variables individuales	12.997,15	–	15,7%	–	–
M2. Controlando por centro	13.542,67	0,28	0%	0%	28,8%
M3. Variables individuales y controlando por centro	12.771,44	0,20	9,2%	0%	20,6%
M4. Variables individuales, controlando por centro y tipo de comprensividad	12.740,06	0,20	9,2%	3,3%	17,3%
M5. Variables individuales, controlando por centro y composición	12.669,23	0,20	9,9%	13,2%	7,4%
M6. Variables individuales, controlando por centro, comprensividad y composición	12.638,91	0,20	9,8%	12,8%	7,8%

CCI: coeficiente de correlación intraclass. Proporción de varianza intercentros respecto a la varianza intracentros.

BIC: criterio de información bayesiano.

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISCY Project.

Tabla anexo 2. Resultados del modelo lineal de los efectos de la complejidad en el rendimiento según el nivel formativo familiar

	Coefficiente	Error típico
Constante	81,43*	1,34
Padres con estudios obligatorios	-7,71*	2,92
Centro de alta complejidad	-13,43*	3,46
N		1.639
-2LL		12.941,75

El resto de interacciones se han descartado, al no aportar una reducción de varianza significativa al modelo.

Solo se muestran los coeficientes del modelo significativos al <0,05.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de ISCY Project.

La inmigración y el género como factores clave de la movilidad educativa en España

Rafael Granell
Amadeo Fuenmayor

Universidad de Valencia. Departamento de Economía Aplicada

Mauro Mediavilla

Universidad de Valencia. Departamento de Economía Aplicada / Institut d'Economia de Barcelona (IEB)

rafael.granell@uv.es; amadeo.fuenmayor@uv.es; mauro.mediovilla@uv.es



Recepción: 03-04-2016
Aceptación: 09-09-2016

Resum

En este trabajo analizamos los determinantes del logro educativo para la población inmigrante en España, así como su grado de movilidad intergeneracional educativa, comparando estos resultados con el resto de residentes en nuestro país. Como fuente de información, utilizamos la encuesta EU-SILC de 2011, que incluye un módulo de transmisión intergeneracional de pobreza. Gracias a este módulo, podemos conocer el nivel académico de los progenitores y compararlo con el alcanzado por sus hijos. Para analizar los determinantes del logro educativo, utilizamos una estimación de máxima verosimilitud, teniendo en cuenta variables del propio individuo, de su familia y de su entorno, mientras que el estudio de movilidad educativa está basado en las tres técnicas más utilizadas en este tipo de trabajos: correlación, regresión y matrices de transición. Respecto al logro educativo, la estimación efectuada indica que la condición de inmigrante tiene un efecto negativo sobre el nivel académico alcanzado. Además, el nivel académico de los inmigrantes está muy relacionado con el de sus madres y con la situación económica del hogar donde crecieron. En cuanto a la movilidad intergeneracional, se observa una clara mejoría en la situación de todos los individuos analizados respecto a sus madres. Sin embargo, el grado de movilidad es muy diferente en función del género. Los hombres presentan unos indicadores similares independientemente de su lugar de nacimiento, mientras que las mujeres inmigrantes tienen una movilidad inferior a las de origen español.

Palabras clave: movilidad educativa; inmigración; logro educativo; diferencias de género

Abstract. *Immigration and gender as key factors of educational mobility in Spain*

This paper analyzes the determinants of educational attainment among immigrants in Spain and their degree of intergenerational educational mobility compared to Spanish individuals. The EU-SILC survey of 2011, which includes a module on intergenerational transmission of poverty, is used as a source of information. This module allows identifying the educational attainment of parents and comparing it with the educational attainment of their children. To analyze the determinants of educational attainment, a maximum likelihood estimation is used taking into account variables related to the individual, his/her family and his/her environment. The study of intergenerational mobility is based on three widely used techniques in the literature: correlation, regression and transition matrices. With respect to educational attainment, the estimation indicates that immigrant status has a negative effect on educational attainment. In addition, the educational level of immigrants is closely related to the educational level of their mothers and the economic situation of the home where they grew up. Educational mobility is high in all the groups observed, but is very different according to gender. Men have similar indicators regardless of their place of birth, while immigrant women have less mobility than Spanish women.

Keywords: educational mobility; immigration; educational attainment; gender differences

Sumari

- | | |
|---|---|
| 1. Introducción | 4. Movilidad intergeneracional educativa de los inmigrantes |
| 2. Datos | 5. Conclusiones |
| 3. Determinantes del nivel educativo de los inmigrantes | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

El fenómeno de la inmigración responde a motivaciones muy variadas: inmigración económica, reunificación familiar, inmigración humanitaria (por asilo o refugio), inmigración estudiantil y adquisición (y pérdida) de la ciudadanía (Beine et al., 2014), y sus circunstancias son muy cambiantes. España es un buen ejemplo de ello, ya que, en las últimas décadas, el fenómeno migratorio ha sufrido fuertes cambios. Según Eurostat, en 2012, el flujo neto de inmigración a nuestro país superó las 304.000 personas, cifra muy por encima de lo que podría esperarse tan solo unos años antes. Este cambio histórico se ha traducido en un nivel muy importante de población inmigrante, un 13,2%, claramente por encima del 9% de media de la UE (Eurostat, 2015). A diferencia de otros estados europeos, el caso español destaca por el elevado peso de la inmigración procedente de países de fuera de la UE, tanto en flujos (en 2012 un 62,1% proceden de fuera de la UE, frente a un 31,1% procedente de países de la UE) como en cantidad de población inmigrante. Tampoco es desdeñable el retorno de individuos nacidos en España (un 6,8% del total de inmigrantes en 2012). Por otro lado, España destaca en el entorno europeo

por la escasa antigüedad del fenómeno, al ser un territorio que se convierte en receptor neto de inmigración muy tardíamente.

En las últimas décadas, el fenómeno de la inmigración se ha intensificado considerablemente en España (Arango, 2004; Garrido, 2005; Requena y Reher, 2009). En cambio, históricamente siempre había sido un país con una fuerte tradición de emigración. Sin embargo, a partir de mediados de la década de 1980, básicamente se ha convertido en receptor de población extranjera. Desde finales de la década de 1990, ha recibido una tasa superior de inmigrantes a la de cualquier país europeo (Carrasco et al., 2008). Entre 1998 y 2009, la participación de los ciudadanos nacidos fuera de España pasó de un 4% a un 17%, con un flujo de 4,5 millones de inmigrantes (González y Ortega, 2011). Estos flujos migratorios se originaron fundamentalmente a causa de un sólido crecimiento económico, de factores de afinidad cultural (es el caso de una gran parte de la población procedente de Latinoamérica) y también de acuerdos especiales que permitían a los ciudadanos de las antiguas colonias entrar en el país sin visado (Ecuador supone un 5,3% de personas foráneas, y Colombia, un 4,4%). Por otro lado, la afinidad lingüística ha sido un claro factor de atracción para los rumanos (De la Rica et al., 2014). Todo esto explica el elevado porcentaje de inmigrantes entre la población, así como el bajo peso de los que son de segunda generación. En 2013, los países con mayor presencia son Rumanía (un 15,2%) y Marruecos (un 15%) (Eurostat, 2015). Asimismo, una parte importante de la inmigración procede de países del norte de Europa (en 2013, el colectivo de inmigrantes originarios del Reino Unido representaba a un 6,2% del total, aunque también eran importantes las colonias de personas procedentes de los países nórdicos) y está muy relacionada con la población jubilada.

El nivel académico alcanzado por los integrantes de este colectivo puede ser diferente al del resto de ciudadanos, principalmente por dos motivos. En primer lugar, los inmigrantes de primera generación provienen de países con un sistema educativo distinto al español y su nivel formativo, para la misma edad, no tiene por qué coincidir con el de las personas nacidas en España. En segundo lugar, el nivel educativo de los inmigrantes de segunda generación también puede verse influido por las características sociales, económicas y culturales de sus progenitores. Por lo tanto, conocer la existencia de condicionantes específicos para este colectivo tiene una amplia relevancia, ya que permitiría diseñar mejores políticas docentes de cara a lograr un sistema pedagógico más intercultural e inclusivo que considerara el pluralismo un elemento enriquecedor de la cultura propia.

El primer objetivo de este trabajo consiste en estudiar los determinantes del nivel educativo de las personas residentes en España y analizar si hay diferencias sustanciales entre la población inmigrante y el resto de ciudadanos. En el estudio de estos determinantes, nos centraremos en la influencia que tiene el nivel educativo de los padres sobre el de los hijos, como paso previo al segundo objetivo de este trabajo: el análisis de la movilidad intergeneracional académica.

Los estudios de movilidad intergeneracional son muy habituales en la literatura y abarcan diferentes disciplinas, como la sociología, la economía o la pedagogía, y tienen en común el análisis de la variación de la situación de distintas generaciones respecto a diferentes variables socioeconómicas. Las variables más utilizadas han sido la renta, la ocupación o el nivel educativo (Causa y Johansson, 2010; Black y Devereux, 2010). Actualmente la literatura considera tres canales principales de transmisión de capacidades de padres a hijos: la transmisión biológica, la dependencia de la situación económica de los progenitores y, por último, la transmisión directa de la educación (Chevalier, 2004; Chávez, 2015). En este trabajo nos vamos a centrar en la movilidad educativa, considerando la variación que ha experimentado el nivel académico alcanzado por los hijos respecto a sus padres, teniendo en cuenta la situación específica del colectivo inmigrante.

En España se han realizado hasta la fecha numerosos estudios sobre movilidad intergeneracional educativa, que se han diferenciado en función de diversas características de los hijos y de los padres, como la edad o el género (Pascual, 2009; Gil et al., 2010; Moreno, 2011; entre otros). Sin embargo, un elemento aún no considerado es la condición de inmigrante. En este trabajo analizamos la movilidad de este grupo de población en relación con los ciudadanos de origen español. Los resultados obtenidos indican que ser inmigrante afecta negativamente a la probabilidad de alcanzar elevados niveles académicos. Asimismo, se detecta una menor movilidad educativa en el caso de las mujeres inmigrantes.

El trabajo tiene la siguiente estructura: en el segundo apartado, realizamos una breve descripción de los datos que serán utilizados en el resto del documento. En el tercer epígrafe, analizamos cuáles son los determinantes del nivel educativo en España, centrándonos en los que afectan especialmente a la población inmigrante. El cuarto apartado se dedica a estudiar la movilidad educativa intergeneracional, comparando la situación de las personas de origen español con la de los inmigrantes. Finalmente, presentamos las principales conclusiones obtenidas.

2. Datos

Para realizar este trabajo hemos utilizado los datos referidos a España de la encuesta EU-SILC (*European Union Statistics on Income and Living Conditions*) elaborada por Eurostat. En particular, empleamos la muestra transversal de 2011, que contiene un módulo específico sobre transmisión intergeneracional de pobreza. Este módulo ofrece información sobre la familia de cada individuo adulto cuando tenía aproximadamente 14 años de edad, incluyendo variables como el nivel educativo de los padres o su situación laboral, lo que permite estudiar la movilidad intergeneracional desde distintas perspectivas. Además, este módulo aporta información sobre el país de nacimiento y la nacionalidad de los padres, que será fundamental para conocer la situación de la población de origen inmigrante y compararla con el resto de ciudadanos.

En un artículo reciente de Gil et al. (2010), se ha utilizado la Encuesta de Condiciones de Vida de 2005, que para ese año también cuenta con un módulo de datos intergeneracionales. Aunque en ese trabajo también se analizan los determinantes del nivel educativo y la movilidad intergeneracional, no se ocupa de forma específica del colectivo de personas inmigrantes. También existen estudios que abordan la situación de la población inmigrante a partir de la Encuesta Nacional de Inmigrantes de 2007 (Reher y Silvestre, 2011; Requena y Sánchez-Domínguez, 2011; Aysa-Lastra y Cachón, 2013). Sin embargo, esta encuesta no permite estimar la movilidad educativa, dada la ausencia de información respecto a la educación de los progenitores, ni la comparación entre personas de origen español e inmigrante.

La muestra transversal EU-SILC 2011 cuenta con información acerca de los hogares de los 28 países de la Unión Europea (excepto Irlanda), además de ofrecer datos homogéneos de otros tres países europeos: Suiza, Islandia y Noruega. La muestra completa está basada en 593.997 individuos (34.756 para España). Tomando en consideración que disponemos de información intergeneracional acerca de las personas que tienen una edad comprendida entre los 25 y los 59 años, nuestro trabajo se va a circunscribir a este colectivo, el cual, en términos muestrales, representa a 279.881 individuos a nivel europeo y 16.974 personas residentes en España. Sin embargo, 561 individuos de la muestra española aparecen sin información acerca de su nivel educativo, por lo que finalmente queda reducida a 16.413 individuos.

3. Determinantes del nivel educativo de los inmigrantes

3.1. Metodología

El estudio de los determinantes del nivel educativo es un tema que cuenta con abundante literatura que ha abordado esta cuestión desde diferentes enfoques. En este trabajo vamos a seguir la aproximación teórica planteada por Lassibille y Navarro (2004), que ha sido utilizada en España en estudios posteriores, como el de Calero et al. (2007). Según esta aproximación, existen cinco grupos de factores que intervienen en el proceso educativo: los recursos del individuo, de sus progenitores, las características de su hogar, las características del establecimiento educativo y el entorno en el aula, y, finalmente, el ambiente social y cultural en que está situado el individuo. Al igual que en el estudio de Calero et al. (2007), no podemos contar con datos sobre el establecimiento educativo ni sobre el entorno en el aula. Esta limitación, propia de la base de datos empleada, implica una disminución en las posibilidades de identificación de ciertos mecanismos explicativos del rendimiento académico a nivel de centro escolar (existencia de efectos compañeros¹ y de gestión, entre otros). Por lo tanto, nuestro trabajo va a tener

1. Los efectos compañeros o *peer group effects* se refieren a la influencia que tienen las características socioeconómicas de los compañeros de clase sobre los resultados académicos del alumno.

Tabla 1. Variables utilizadas en el análisis de los determinantes del nivel educativo

Tipo de variable	Variable teórica	Proxy utilizada
Variable dependiente	Logro educativo	Nivel educativo máximo alcanzado por el individuo. Variable categórica ordinal (EDUCHIJO): 1: educación primaria. 2: educación secundaria de 1.ª etapa. 3: educación secundaria de 2.ª etapa. 4: educación superior.
Variables explicativas		
Individuo	Edad	Edad y edad ² (EDAD) (EDAD2).
	Efecto calendario	Trimestre de nacimiento (TRIM).
	Salud	<i>Dummy</i> sobre enfermedad crónica: 1 si padece (ENFCRO).
	Género	<i>Dummy</i> sobre género: 0 si es hombre y 1 si es (MUJER).
	Inmigrante	<i>Dummy</i> sobre inmigrante (INMIG): — 0 si alguno de los progenitores nació en España. — 1 si ambos progenitores o si el único progenitor conocido nacieron fuera de España.
Madre y/o padre (datos a los 14 años)	Variable educativa	Nivel educativo alcanzado por el padre y por la madre. Variable categórica (EDUCMADRE, EDUCPADRE): 0: sin estudios. 1: educación primaria y secundaria 1.ª etapa. 2: educación secundaria 2.ª etapa. 3: educación superior.
	Edad de los padres	Diferencia de edad del padre y de la madre respecto a su hijo o su hija y diferencia de edad ² : (DIFEDMADRE) (DIFEDMADRE2)(DIFEDPADRE)(DIFEDPADRE2).
Hogar (datos a los 14 años)	Familia monoparental	<i>Dummy</i> sobre situación monoparental: 1 si (MONOP).
	Nivel de renta	Situación financiera del hogar de origen. Variable categórica (SITUFIN): 1: muy mala o mala. 2: moderadamente mala. 3: moderadamente buena. 4: buena o muy buena.
	Trabajo del hogar	Número de personas que trabajaban fuera del hogar (NTRAB).
	Composición del hogar	Número de hermanos en el hogar (HERMANOS).
Entorno	Urbanización	Grado de urbanización. Variable categórica (URBAN): 1: área densamente poblada. 2: área intermedia. 3: área poco poblada.
	Región	Comunidad autónoma de residencia (CA). Variable categórica con las 17 CCAA más Ceuta y Melilla.

* La variable incluye las siguientes categorías: 1 (educación infantil y educación primaria); 2 (educación secundaria obligatoria); 3 (bachillerato y ciclos formativos de grado medio); 4 (educación universitaria y ciclos formativos de grado superior).

Fuente: elaboración propia en base a EU-SILC (2011).

en cuenta únicamente las características individuales, de los progenitores, del hogar y del entorno.

Los estudios que han tratado los determinantes del nivel educativo del colectivo de inmigrantes también han seguido un esquema muy similar. Entre ellos destaca el trabajo de Bauer y Riphahn (2007), que intenta delimitar cuáles son los factores del nivel educativo para los inmigrantes de segunda generación en Suiza. En dicho trabajo también se tienen en cuenta fundamentalmente las características individuales, del hogar y la región de residencia.

En cuanto a la variable dependiente del modelo, que hace referencia a la educación del individuo, puede presentarse de dos formas distintas. Puede tenerse en cuenta el número de años de escolarización o bien el máximo nivel educativo alcanzado. En nuestro caso, hemos preferido la segunda opción, ya que la muestra EU-SILC brinda información categórica del nivel educativo alcanzado, y abarca desde la educación primaria hasta la educación superior. Al contar con esta variable categórica ordenada, para analizar los determinantes del nivel educativo, lo más adecuado es utilizar estimaciones de máxima verosimilitud con modelos *probit* o *logit* ordenados. En nuestro caso, hemos preferido un modelo *logit* ordenado, ya que nos va a permitir obtener los *odds ratios* de las distintas variables explicativas.

Las variables que finalmente vamos a considerar aparecen en la tabla 1. Este esquema es similar al expuesto por Calero et al. (2007), aunque también existen diferencias importantes en diversas variables seleccionadas. En primer lugar, la variable dependiente es una variable categórica ordenada del nivel educativo máximo alcanzado. En otros trabajos se ha transformado en una variable continua referida a los años de escolarización. Si bien esta transformación tiene sentido en el caso de personas que han estudiado en un sistema educativo homogéneo, pensamos que en nuestro caso es mejor utilizar una variable discreta, ya que los inmigrantes pueden alcanzar un mismo nivel académico estando escolarizados durante un número distinto de años. Las variables explicativas se han dividido en cuatro bloques que hacen referencia a las características del individuo, las características de sus progenitores, la situación del hogar de origen y el entorno económico y social actual.

Respecto a las características del individuo, se han tenido en cuenta las más habituales, como la edad (también elevada al cuadrado para intentar reflejar una relación no lineal), el trimestre de nacimiento (para tener en cuenta el efecto calendario) el género o el estado de salud. A estas variables hemos añadido una *dummy* que tiene en cuenta la condición de inmigrante.

A la hora de decidir qué entendíamos por *inmigrante*, cabían diversas posibilidades. En primer lugar, podíamos basarnos en la nacionalidad o en el país de nacimiento. Aunque ninguna de las dos opciones nos parecía totalmente correcta, hemos preferido utilizar el país de nacimiento, pues pensamos que la nacionalidad está más relacionada con aspectos jurídicos que socioeconómicos. En cualquier caso, todos los estudios que hemos analizado consideran como determinante el país de nacimiento, antes que la nacionalidad.

En segundo lugar, podíamos entender a los inmigrantes en sentido estricto (aquellos nacidos fuera de España) o bien incluir también a los de segunda generación (individuos nacidos en España cuyos padres nacieron en el extranjero). Finalmente, incluimos también a los inmigrantes de segunda generación, pues pensamos que podían tener un comportamiento educativo distinto a los hijos de españoles. Sin embargo, la inclusión de los inmigrantes de segunda generación introduce problemas de delimitación del conjunto concreto de individuos que se deben considerar como tales. A este respecto, no existe un criterio consensuado sobre la condición de inmigrante, sino que la elección parece depender de las necesidades estadísticas de datos. Card et al. (1998) consideran inmigrante de segunda generación al individuo nacido en el país analizado si tanto el padre como la madre eran inmigrantes, aunque esto restringe considerablemente al grupo de inmigrantes de segunda generación. El mismo criterio utilizan Andersson y Hammarstedt (2011), aunque lo restringen algo más, al exigir que ambos padres hayan nacido en el mismo país, ya que luego realizan una ulterior clasificación en función del país de origen. Por otro lado, Alesina y Guiliano (2010) definen el inmigrante de segunda generación en función del país de origen del padre del entrevistado, con el objetivo de maximizar el número de observaciones. Borjas (1993) utiliza un tercer criterio. Considera inmigrantes de segunda generación a las personas nacidas en el país de referencia si alguno de sus padres ha nacido en un país extranjero. Este criterio es también utilizado por Bauer y Riphahn (2007). En el presente trabajo hemos optado por el primer criterio, es decir, consideramos inmigrantes de segunda generación a los individuos nacidos en España cuyos dos progenitores han nacido fuera de nuestro país. El motivo de esta elección es que los individuos con un progenitor nacido en España y otro en el extranjero son un colectivo muy diverso, con niveles culturales y económicos muy variados, y en todo caso mucho menos homogéneo que las familias con ambos progenitores nacidos en el extranjero. También hemos considerado como inmigrantes a aquellas personas cuyo único progenitor declarado nació fuera de España.

La introducción del país de origen (o de la región geográfica) de los inmigrantes hubiera aportado un valor adicional a este trabajo dada la reconocida heterogeneidad educativa del colectivo inmigrante. Sin embargo, la base de datos empleada únicamente distingue entre tres categorías de países de nacimiento: España, resto de la Unión Europea y resto del mundo. Aunque cabía la posibilidad de haber separado a los inmigrantes en función de su nacimiento dentro o fuera de la Unión Europea, esta diferenciación no ha sido posible debido al escaso número de observaciones que daba lugar a resultados no significativos.

El segundo grupo de variables se refiere a las características de los progenitores. Estas variables han sido obtenidas gracias al módulo de transmisión intergeneracional de pobreza, que proporciona información del hogar de origen cuando el entrevistado contaba aproximadamente con 14 años de edad. La principal variable sería la que se refiere al nivel educativo alcanzado por el padre y por la madre. Esta variable categórica ordinal es similar a la que hemos

utilizado como variable dependiente, aunque el nivel de detalle es inferior. Para los padres y las madres no podemos distinguir entre los que han cursado solo educación primaria de los que también han estudiado la primera etapa de secundaria. Además de la educación, hemos introducido la edad del padre y la edad de la madre como variables de control. Sin embargo, esta edad está fuertemente correlacionada con la del individuo, por lo que hemos decidido utilizar como variable la diferencia de edad del padre y de la madre respecto a su hijo o su hija.

El tercer bloque de variables pretende considerar la influencia de las características del hogar sobre el nivel educativo del individuo. Utilizando nuevamente el módulo de transmisión intergeneracional de pobreza, se han tenido en cuenta la condición de familia monoparental, la situación financiera del hogar, el número de personas que trabajaban y también el número de hermanos.

Por último, hemos tenido en cuenta el entorno económico y social, considerando el grado de urbanización y la comunidad autónoma de residencia. Sin embargo, conviene realizar una aclaración al respecto. En primer lugar, que estas variables se refieren al momento de la encuesta y no tienen por qué coincidir con la situación de cuando el individuo tenía 14 años. En segundo lugar, es importante destacar que la incorporación de la comunidad autónoma se realiza con el objeto de controlar la estimación de acuerdo con una serie de elementos estructurales de cada uno de sus sistemas educativos y de su estructura económica y social. Por tanto, esta variable se comporta como un indicador sintético de una serie de aspectos múltiples que mejoran la correcta estimación del resto de variables implicadas, pero que no permite realizar un análisis atinado de sus propios resultados.

3.2. Resultados

Para comprender las características de las variables utilizadas, exponemos, en la tabla 2, los principales estadísticos descriptivos de todas ellas. Como se ha explicado anteriormente, la muestra finalmente empleada consta de 16.413 observaciones, en las cuales podemos conocer el nivel educativo de los individuos con edades comprendidas entre los 25 y los 59 años. Los estadísticos presentados en la tabla (número de observaciones, media y desviación típica) tienen en cuenta el factor de ponderación establecido en la muestra, por lo que son representativos a nivel poblacional. Asimismo, los resultados totales se han dividido en dos bloques para tener en consideración la característica de inmigrante, fundamental en el presente trabajo. Finalmente, contamos con datos de 14.887 personas consideradas españolas y 1.450 consideradas inmigrantes. Conviene aclarar que hay 76 individuos en la muestra que no podemos categorizar como españoles o inmigrantes, ya que desconocemos el país de nacimiento de su padre y de su madre.

De esta tabla se desprende que cerca del 16% de la población total solo cuenta con estudios primarios, el 50% ha completado estudios secundarios (de primer y segundo ciclos) y el 34% ha finalizado estudios superiores. Si desglo-

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables utilizadas

Variable	Valor	Total			Españoles			Inmigrantes		
		n	Media	DT	n	Media	DT	n	Media	DT
EDUCHIJO	1	16.413	0,157	0,364	14.887	0,155	0,362	1.450	0,174	0,380
	2	16.413	0,264	0,441	14.887	0,270	0,444	1.450	0,210	0,408
	3	16.413	0,239	0,426	14.887	0,228	0,419	1.450	0,337	0,473
	4	16.413	0,340	0,474	14.887	0,347	0,476	1.450	0,278	0,448
EDAD		16.413	41,25	9,51	14.887	41,59	9,55	1.450	37,95	8,46
EDAD2		16.413	1.792	800	14.887	1.821	805	1.450	1.511	687
TRIMNAC		16.412	2,488	1,109	14.887	2,487	1,108	1.449	2,493	1,111
ENFCRO		16.412	0,156	0,363	14.886	0,164	0,370	1.450	0,085	0,278
MUJER		16.413	0,497	0,500	14.887	0,494	0,500	1.450	0,525	0,500
INMIGRANTE		16.337	0,095	0,293	14.887	0,000	0,000	1.450	1,000	0,000
EDUCMADRE	0	15.916	0,069	0,254	14.523	0,069	0,254	1.384	0,068	0,252
	1	15.916	0,825	0,380	14.523	0,834	0,372	1.384	0,735	0,442
	2	15.916	0,057	0,232	14.523	0,052	0,222	1.384	0,103	0,304
	3	15.916	0,049	0,215	14.523	0,044	0,205	1.384	0,094	0,292
EDUCPADRE	0	15.717	0,044	0,206	14.359	0,045	0,209	1.351	0,039	0,194
	1	15.717	0,790	0,407	14.359	0,798	0,400	1.351	0,715	0,452
	2	15.717	0,072	0,259	14.359	0,069	0,253	1.351	0,106	0,308
	3	15.717	0,093	0,291	14.359	0,089	0,280	1.351	0,140	0,347
DIFEDMADRE		15.080	28,47	6,25	14.623	28,68	6,004	1.232	26,40	6,88
DIFEDMADRE2		15.080	850	373	14.623	859	361	1.232	744	394
DIFEDPADRE		14.798	31,62	6,71	14.445	31,73	6,412	1.186	30,51	7,80
DIFEDPADRE2		14.798	1.045	460	14.445	1.048	439	1.186	992	544
MONOP		16.384	0,066	0,249	14.883	0,064	0,245	1.450	0,093	0,290
SITUFIN	1	16.223	0,123	0,329	14.749	0,117	0,322	1.433	0,178	0,382
	2	16.223	0,177	0,381	14.749	0,172	0,378	1.433	0,219	0,414
	3	16.223	0,396	0,489	14.749	0,404	0,491	1.433	0,320	0,467
	4	16.223	0,304	0,460	14.749	0,306	0,461	1.433	0,283	0,451
NTRAB		16.049	1,773	0,833	14.602	1,767	0,834	1.412	1,829	0,815
HERMANOS		16.107	2,336	1,390	14.651	2,294	1,344	1.416	2,758	1,723
URBAN	1	16.413	0,523	0,499	14.887	0,514	0,500	1.450	0,609	0,488
	2	16.413	0,221	0,415	14.887	0,221	0,415	1.450	0,215	0,411
	3	16.413	0,256	0,436	14.887	0,265	0,442	1.450	0,176	0,381
CCAA	AND	16.413	0,179	0,383	14.887	0,188	0,391	1.450	0,100	0,300
	ARA	16.413	0,028	0,165	14.887	0,027	0,161	1.450	0,039	0,195
	AST	16.413	0,023	0,151	14.887	0,025	0,157	1.450	0,008	0,092
	BAL	16.413	0,024	0,152	14.887	0,021	0,143	1.450	0,050	0,218
	CAN	16.413	0,047	0,211	14.887	0,047	0,212	1.450	0,040	0,196
	CNT	16.413	0,013	0,112	14.887	0,013	0,113	1.450	0,012	0,107
	CAT	16.413	0,152	0,359	14.887	0,145	0,352	1.450	0,224	0,417
	CLM	16.413	0,045	0,207	14.887	0,046	0,210	1.450	0,032	0,177
	CYL	16.413	0,053	0,224	14.887	0,056	0,230	1.450	0,026	0,160
	CEU	16.413	0,002	0,042	14.887	0,002	0,041	1.450	0,003	0,050
	EXT	16.413	0,022	0,148	14.887	0,024	0,154	1.450	0,005	0,069
	GAL	16.413	0,058	0,234	14.887	0,062	0,241	1.450	0,015	0,120
	LR	16.413	0,007	0,083	14.887	0,006	0,080	1.450	0,011	0,105
	MAD	16.413	0,141	0,348	14.887	0,128	0,334	1.450	0,273	0,445
	MEL	16.413	0,001	0,035	14.887	0,001	0,031	1.450	0,003	0,055
	MUR	16.413	0,033	0,178	14.887	0,034	0,180	1.450	0,023	0,149
NAV	16.413	0,014	0,117	14.887	0,014	0,117	1.450	0,014	0,118	
PV	16.413	0,047	0,212	14.887	0,049	0,215	1.450	0,031	0,173	
VAL	16.413	0,111	0,314	14.887	0,113	0,316	1.450	0,091	0,288	

Fuente: elaboración propia en base a EU-SILC (2011).

samos estos datos entre españoles e inmigrantes, podemos comprobar que estos últimos cuentan, como media, con más estudios secundarios de segunda etapa (un 33,7%), pero con menos estudios superiores (un 27,8%). Este resultado parece indicar una preferencia de los inmigrantes por estudios que permitan una más rápida integración en el mercado laboral. Sin embargo, la base de datos empleada no permite conocer las motivaciones de las personas a la hora de elegir estudios, por lo que solamente podemos avanzar esta interpretación como una hipótesis. También puede observarse cómo el porcentaje de personas que han alcanzado únicamente estudios primarios también es ligeramente superior entre los inmigrantes.

En el primer bloque de variables explicativas, referidas a características personales, podemos encontrar ciertas diferencias en función del origen del individuo. En primer lugar, la media general de edad está en torno a los 41 años, aunque los inmigrantes son algo más jóvenes (38 años). También hay ligeras diferencias en cuanto al género, ya que las mujeres inmigrantes superan el 52%, mientras que en el resto de la población están situadas ligeramente por debajo del 50%. Donde sí encontramos datos radicalmente distintos es en el estado de salud, ya que el 16,4% de los españoles padece algún tipo de enfermedad crónica, mientras que en el colectivo de inmigrantes este porcentaje se reduce prácticamente a la mitad (un 8,5%). Por último, la variable *inmigrante* nos indica qué porcentaje de la población consideramos inmigrante de acuerdo con nuestra calificación. Este porcentaje se sitúa en el 9,5%. De este colectivo de inmigrantes, un 25% procede de países de la Unión Europea y el restante 75%, de otros países.

Respecto a las características de los padres, observamos en primer lugar que el nivel educativo de ambos progenitores, tanto si tomamos a los individuos españoles como a los inmigrantes, es muy inferior al de sus hijos, aunque también conviene aclarar que el nivel educativo alcanzado por las madres es claramente inferior al de los padres. Resulta especialmente llamativo que las madres y los padres de los inmigrantes hayan alcanzado un nivel educativo más elevado que los progenitores de los individuos españoles. Esta situación se debe a que España es un país en el que el acceso generalizado a la educación secundaria y, sobre todo, a la educación superior es un fenómeno relativamente reciente. Al considerar solamente a los padres y a las madres de los individuos que tienen entre 25 y 59 años, estamos ante personas cuya media de edad se sitúa en torno a los 70 años y que tuvieron escasas oportunidades en el sistema educativo español. Por último, la diferencia de edad de los hijos con sus madres, como cabría esperar, es ligeramente inferior a la diferencia con los padres.

Las características del hogar de origen también son distintas para individuos nacionales e inmigrantes. Conviene destacar que, a los 14 años, los inmigrantes vivían en mayor proporción en hogares monoparentales (un 9,3%), tenían una situación financiera más delicada (el 17,8% la consideraba mala o muy mala), contaban con un número mayor de trabajadores por hogar (un 1,83) y tenían más hermanos (un 2,76 incluido el individuo). Por último, las dos variables del entorno muestran que la población inmigrante se concentra en zonas urbanas

(un 60,9%) y también que está más representada en determinadas comunidades autónomas, como Madrid y Cataluña.

Una vez expuestos los estadísticos descriptivos, a continuación llevamos a cabo un análisis multivariante de los determinantes del nivel educativo a través de un modelo *logit* ordenado. Como paso previo a este análisis, hemos querido corregir un problema que se nos planteaba con algunas variables que presentaban valores perdidos (*missing values*). En concreto, los mismos se han estimado mediante el método de imputación por regresión recomendado por la OECD (2008) para los casos de la edad del padre y de la madre, del número de trabajadores del hogar y del número de hermanos, con porcentajes reducidos de información perdida. Sin embargo, no hemos querido estimar los valores *missing* en aquellas variables que consideramos fundamentales en nuestro modelo, como las que hacen referencia al nivel de estudios de los progenitores o la condición de inmigrante. Tras esta imputación, nuestra muestra queda reducida a un total de 15.318 observaciones, lo que nos supone perder 1.095 observaciones, el 6,7% del total. Asimismo, se ha comprobado que las variables imputadas mantengan la distribución de sus observaciones en relación con la situación original.

En la tabla 3 se presentan los resultados de todas las variables explicativas del modelo, incluyendo tanto los coeficientes como los *odds ratios*, aunque estos últimos solo se presentan para las variables que resultan significativas. Los *odds ratios* nos indican cómo se altera la relación entre la probabilidad de una situación y la probabilidad de la situación de referencia cuando aumenta en una unidad el valor de la variable considerada, manteniendo constantes las demás. Así, valores de un *odd ratio* superiores a 1 suponen crecimientos de la relación de probabilidades, mientras que valores inferiores a 1 suponen decrecimientos.

En las dos primeras columnas aparecen los resultados de las 15.318 observaciones, mientras que en las siguientes columnas se presentan los resultados desagregados. Para ello se ha dividido la muestra entre españoles e inmigrantes de acuerdo con nuestra clasificación y se ha vuelto a realizar la estimación para estos dos grupos siguiendo el mismo modelo *logit* ordenado. Esta desagregación nos permitirá conocer si el nivel educativo de los inmigrantes depende de las mismas variables que el nivel educativo del resto de individuos.

En primer lugar, la mayoría de las variables que reflejan la situación del individuo son significativas para el conjunto de la población y mantienen el signo previsto. La edad influye de forma positiva en el logro educativo, lo que puede ser debido a que algunos individuos siguen estudiando a partir de los 25 años. Las personas que padecen una enfermedad crónica tienen menos probabilidades de alcanzar un nivel de estudios más elevado y las mujeres logran un mayor nivel educativo que los hombres. El trimestre de nacimiento es la única variable cuya influencia no es significativa. En cuanto a los inmigrantes, su logro educativo es menor que el obtenido por los ciudadanos de origen español, siendo su *odd ratio* 0,699, lo que significa que ser inmigrante reduce las probabilidades académicas en un 30,1%. Sin embargo, si desagregamos la muestra y estimamos el modelo únicamente para los inmigrantes, ninguna de las variables individuales resulta significativa.

Tabla 3. Logit ordenado del nivel educativo alcanzado

Variable explicativa	Residentes (n = 15.318)		Nacionales (n = 14.028)		Inmigrantes (n = 1.290)	
	Coefic.	Odds ratios	Coefic.	Odds ratios	Coefic.	Odds ratios
EDAD	0,137**	1,147	0,132**	1,142	0,064	
EDAD2	-0,002**	0,998	-0,002**	0,998	-0,001	
TRIMNAC	0,012		0,015		-0,041	
ENFCRO	-0,297**	0,743	-0,303**	0,738	-0,172	
MUJER	0,200**	1,221	0,218**	1,243	0,029	
INMIGRANTE	-0,363**	0,695	Variable omitida			
EDUCMADRE = 0	Categoría de referencia					
EDUCMADRE = 1	1,099**	3,002	1,076**	2,932	1,397**	4,034
EDUCMADRE = 2	1,739**	5,693	1,729**	5,635	1,998**	7,372
EDUCMADRE = 3	2,293**	9,908	2,130**	8,412	3,172**	23,849
EDUCPADRE = 0	Categoría de referencia					
EDUCPADRE = 1	0,330**	1,390	0,391**	1,478	-0,334	
EDUCPADRE = 2	1,164**	3,204	1,276**	3,581	0,368	
EDUCPADRE = 3	1,832**	6,247	1,898**	6,674	1,190*	3,288
DIFEDPADRE	0,024		0,029		-0,011	
DIFEDPADRE2	0,000		0,000		0,000	
MONOP	-0,017		-0,086		0,457	
SITUFIN = 1	Categoría de referencia					
SITUFIN = 2	0,379**	1,462	0,318**	1,375	0,869**	2,384
SITUFIN = 3	0,789**	2,202	0,769**	2,158	0,764**	2,147
SITUFIN = 4	1,006**	3,735	0,972**	2,644	1,163**	3,200
NTRAB	-0,159**	0,853	-0,156**	0,856	-0,155	
HERMANOS	-0,117**	0,889	-0,117**	0,890	-0,114**	0,892
URBAN = 1	Categoría de referencia					
URBAN = 2	-0,290**	0,748	-0,305**	0,737	-0,312	
URBAN = 3	-0,422**	0,655	-0,449**	0,638	-0,120	
Madrid	Categoría de referencia					
Andalucía	-0,403**	0,669	-0,444**	0,642	0,140	
Aragón	-0,103		-0,095		-0,220	
Asturias	-0,211*	0,810	-0,231*	0,793	-0,263	
Baleares	-0,545**	0,580	-0,575**	0,563	-0,443	
Canarias	-0,469**	0,626	-0,487**	0,615	-0,575	
Cantabria	-0,264*	0,768	-0,277*	0,758	-0,217	
C. La Mancha	-0,287**	0,750	-0,282**	0,755	-0,403	
C. y León	-0,180		-0,188		-0,399	
Cataluña	-0,298**	0,743	-0,350**	0,704	-0,094	
Extremadura	-0,313**	0,731	-0,342**	0,711	1,140	
Ceuta	-0,946**	0,388	-1,001**	0,368	-0,806	
Galicia	-0,080		-0,110		0,433	
La Rioja	-0,398**	0,672	-0,360**	0,697	-0,583*	0,558
Melilla	-0,626		0,419		-1,475*	0,229
Murcia	-0,817**	0,442	-0,846**	0,429	-0,544	
Navarra	0,016		0,018		-0,107	
P. Vasco	0,207*	1,230	0,262*	1,299	-0,894	
C. Valenciana	-0,546**	0,579	-0,568**	0,567	-0,372	

* Significativa al 95%.

** Significativa al 99%.

Fuente: elaboración propia en base a EU-SILC (2011).

En segundo lugar, las variables que tienen en cuenta las características de los progenitores demuestran tener una fuerte influencia sobre el logro educativo de los hijos. La variable más importante es la que se refiere a la educación de la madre, puesto que influye de forma positiva en todos los residentes en España, pero resulta especialmente trascendental en el colectivo de inmigrantes. Como puede verse en la última columna, tener una madre con estudios superiores aumenta la probabilidad de alcanzar un nivel educativo superior casi 25 veces. El nivel educativo del padre también ejerce un efecto positivo, aunque los *odds ratios* obtenidos indican que su influencia no es tan importante. Además, esta variable solo resulta significativa para el colectivo de inmigrantes cuando el padre tiene estudios universitarios. La diferencia de edad respecto a los progenitores solo es significativa en el caso de la madre, con un efecto positivo pero de pequeña cuantía.

Las variables que se refieren a las características del hogar ejercen el efecto esperado sobre el nivel educativo alcanzado, tanto para los hijos de españoles como para los inmigrantes, con la excepción de la variable que tiene en cuenta la condición de familia monoparental, que no resulta significativa. En cuanto a la situación financiera del hogar de origen, cuanto mejor es, mayor es el logro educativo de los hijos. Por otro lado, las familias más numerosas pueden dedicar menos recursos a la educación de cada uno de sus hijos, por lo que desciende el nivel educativo alcanzado a medida que aumenta la cantidad de hermanos. Finalmente, el número de personas que trabajan en el hogar ejerce también un efecto negativo sobre el nivel educativo, lo que puede deberse a una menor dedicación por parte de los progenitores que trabajan fuera del hogar respecto al control y seguimiento de la formación de sus hijos. Sin embargo, esta variable no resulta significativa en el colectivo de inmigrantes.

Por último, las variables del entorno muestran una influencia importante en los individuos de nacionalidad española. Cuanto mayor sea el grado de urbanización, mayor será la probabilidad de completar estudios superiores. Además, la residencia en algunas comunidades autónomas tendrá una influencia significativa sobre la posibilidad de continuar estudiando. Sin embargo, estas variables dejan de ser significativas si nos centramos únicamente en el colectivo de inmigrantes. Pensamos que esto es debido a que el grado de urbanización y la comunidad autónoma se refieren al momento de la encuesta y no al momento en el que el individuo recibió la educación. En un país como España, donde existe escasa movilidad espacial, se puede esperar que las personas nacidas en nuestro país sigan viviendo en el mismo entorno y en la misma región donde estudiaron. Por lo tanto, estas dos variables siguen siendo significativas. Por el contrario, para los inmigrantes el grado de urbanización de la población donde crecieron no tiene por qué guardar relación con el de su residencia actual (Pérez et al., 2014). Esta situación aún es más evidente con la variable *comunidad autónoma*, ya que los inmigrantes de primera generación nacieron fuera de España. Conviene reiterar las dificultades existentes para interpretar los resultados obtenidos respecto a la comunidad de residencia, dado su comportamiento como indicador sintético multifactorial.

En resumen, el nivel educativo alcanzado por la población de origen inmigrante es más reducido que el de los ciudadanos de origen español y depende de variables distintas. Aunque hay diversas variables significativas, como la edad de la madre, el número de hermanos o el número de personas que trabajan fuera del hogar, las dos que tienen mayor influencia son el nivel educativo de la madre y la situación financiera del hogar de origen, por lo que es de esperar que el nivel de movilidad intergeneracional sea más reducido en este colectivo.

4. Movilidad intergeneracional educativa de los inmigrantes

4.1. Metodología

La movilidad intergeneracional educativa ha sido tratada por numerosos autores siguiendo técnicas muy distintas. Calero et al. (2007) y Mediavilla y Calero (2010) realizan una tipificación basándose en tres grandes categorías: la correlación bivariante, la regresión y las matrices de transición. En el presente trabajo se estimaran las tres aproximaciones dada su complementariedad.

En primer lugar, se encuentran las técnicas de correlación que intentan determinar la relación directa existente entre el nivel educativo de padres e hijos. Estas técnicas, aparentemente sencillas, tienen varias referencias en la literatura. Podemos citar a Lillard y Willis (1994) para Malasia; Österberg (2000) para Suecia, Binder y Woodruff (2002) para México, Hertz et al. (2008) para 42 países alrededor del mundo, Mediavilla y Calero (2010) para varios países latinoamericanos y Ranasinghe (2015) para Australia. En cuanto a España, encontramos los siguientes trabajos: Carabaña (1999), Sánchez (2004), Calero y Escardíbul (2005), Gil et al. (2010) y Moreno (2011).

Un segundo grupo de técnicas es la regresión, que puede realizarse a partir de diferentes estimaciones: modelos lineales, mínimos cuadrados ordinarios bietápicos, variables instrumentales o estimaciones de máxima verosimilitud. Si bien la literatura es muy amplia, aquí solo citamos algunos trabajos como los de Comi (2003); Sánchez (2004); Calero et al. (2007); Pascual (2009); Gil et al. (2010) y Mediavilla y Calero (2010). La variable de logro educativo más usual ha sido la que se refiere a los años de escolaridad (en el caso de variable continua) o al nivel educativo máximo alcanzado (en el caso de variable discreta). En cuanto a las variables independientes, se considera la educación de los padres y las madres, así como algunas variables de control lineales y cuadráticas (Behrman y Taubman, 1990; Solon, 1992).

La tercera alternativa metodológica es la utilización de matrices de transición. La misma consiste en calcular una matriz cuadrada en la que cada elemento representa la probabilidad de que un individuo alcance un determinado nivel educativo dado el nivel educativo alcanzado por su padre o por su madre. Al tratarse de una matriz cuadrada, la diagonal representa los casos donde existe inmovilidad, mientras que el resto de elementos de la matriz indicaría que se ha producido movilidad (ascendente o descendente). Para construir la matriz, se estima un modelo de máxima verosimilitud (*logit* ordenado), que tiene

como variable dependiente la que se refiere al nivel educativo alcanzado por los hijos y como principal variable explicativa, el nivel educativo de los padres. Usualmente, se introducen variables de control para tener en cuenta la edad de los hijos y la de los padres (mediante de la diferencia de edad entre padres e hijos). Algunas de las aplicaciones empíricas que han empleado esta técnica son los trabajos de Corak y Heisz (1999) y Fortin y Lefebvre (1998) para Canadá; Björklund y Jäntti (1997) y Österberg (2000) para Suecia; Peters (1992) para los Estados Unidos; Dearden et al. (1997) para Gran Bretaña; Mediavilla y Calero (2010) para Latinoamérica y, por último, los estudios antes citados de Sánchez (2004) y Gil et al. (2010) para España.

Aunque la movilidad educativa puede realizarse respecto a ambos progenitores, nosotros solamente vamos a tener en cuenta a la madre. Para tomar esta decisión, nos hemos basado en los resultados obtenidos en el apartado anterior, que demostraban una mayor influencia del nivel educativo de la madre sobre el de los hijos. En cuanto a los hijos, hemos vuelto a dividir a los individuos de la muestra entre inmigrantes y españoles para poder tener estimaciones diferenciadas. Además, para conocer si existen diferencias de movilidad entre géneros, hemos calculado las matrices de transición de forma separada, distinguiendo entre hijos e hijas.

Por último, con el fin de tener matrices cuadradas y calcular índices de movilidad, hemos reclasificado el nivel educativo de los hijos de acuerdo con las cuatro categorías que contemplamos para las madres:

- Sin estudios (SINEST).
- Educación primaria y secundaria 1.^a etapa (PRIM).
- Educación secundaria de 2.^a etapa y postsecundaria no superior (SECUN).
- Educación superior (SUPER).

Esta nueva clasificación conlleva un problema metodológico, ya que en la primera categoría (sin estudios) aparecen observaciones referentes al nivel educativo de la madre, pero ninguna de las personas encuestadas (hijos e hijas) ha manifestado estar situada en la primera categoría. Una posible solución a este problema hubiese sido unir esta categoría con la siguiente, pero pensamos que de esta forma estaríamos infravalorando la movilidad académica que realmente se ha producido. Hemos preferido mantener estas cuatro categorías asumiendo que en todos los casos en que la madre no tenga estudios se va a producir movilidad educativa ascendente.

4.2. Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de correlación entre el nivel educativo alcanzado por la madre y el obtenido por sus hijos, distinguiendo en función del género de estos (véase la tabla 4).

En el caso de los hijos varones, existe un resultado similar entre aquellos considerados nacionales respecto de los inmigrantes, si bien estos últimos muestran una correlación ligeramente mayor. En cambio, en el caso de las

Tabla 4. Análisis de correlación

	Nivel educativo de los hijos		Nivel educativo de las hijas	
	Españoles	Inmigrantes	Españolas	Inmigrantes
Nivel educativo de la madre	0,3228	0,3876	0,3352	0,4537

Fuente: elaboración propia en base a EU-SILC (2011).

hijas, la correlación es mucho más elevada en las inmigrantes, lo que indica una menor movilidad intergeneracional educativa.

En segundo lugar, hemos realizado un análisis de regresión a través de una aproximación multivariante (*logit* ordenado). La variable dependiente sigue siendo la que se refiere al nivel educativo alcanzado por el hijo o por la hija y como independiente consideramos el nivel educativo de la madre, así como las variables de control que tienen en cuenta la edad del hijo y la diferencia de edad respecto a la madre (véase la tabla 5).

A nivel general, los resultados indican que la educación de la madre influye en la educación de sus hijos e hijas y que el grado de influencia se incrementa en la medida en que crece su educación (como puede comprobarse en la tabla, todos los *odds ratios* son superiores a la unidad y van creciendo con el nivel educativo de la madre). Además, existen diferencias en cuanto al género de los hijos y en cuanto a su condición de inmigrante. Las personas que se ven más influidas por el nivel educativo materno son las hijas de origen español, especialmente cuando se consideran estudios primarios y secundarios. Por el contrario, en las mujeres inmigrantes, la educación materna no tiene tanta influencia, salvo en el caso de que se trate de estudios universitarios. En el caso

Tabla 5. Análisis de regresión de la movilidad educativa

Variables	Nivel educativo de los hijos		Nivel educativo de las hijas	
	Españoles	Inmigrantes	Españolas	Inmigrantes
SINEST MADRE		Categoría de referencia		
PRIM MADRE	4,97**	5,59**	6,88**	3,00**
SECUN MADRE	18,66**	21,06**	27,66**	9,87**
SUPER MADRE	33,05**	33,67**	69,57**	75,06**
EDAD	1,06*	1,03	1,10**	1,00
EDAD2	1,00**	1,00	1,00**	1,00
DIFEDAD MADRE	1,20**	1,14	1,17**	1,20*
DIFEDAD MADRE2	1,00**	1,00	1,00**	1,00**
N	7.078	633	7.408	740
Prob > Chi ²	0,000	0,000	0,000	0,000

Los coeficientes están expresados en *odds ratios*.

* Significativa al 95%.

** Significativa al 99%.

Fuente: elaboración propia en base a EU-SILC (2011).

de los varones, no existen grandes diferencias entre hijos de origen nacional o inmigrante.

En tercer lugar, las matrices de transición obtenidas para madres e hijos y para madres e hijas se reproducen en la tabla 6, donde se distingue entre la población de origen español de aquella que hemos calificado como inmigrante. En la segunda parte de la tabla se han calculado los principales indicadores de movilidad para los cuatro grupos considerados. Para obtener estos valores, hemos realizado estimaciones de máxima verosimilitud a través de modelos *logit* ordenados.

Las matrices indican, a nivel agregado, que los hijos y las hijas superan los niveles educativos alcanzados por sus madres, lo que implica una movilidad educativa ascendente fruto de la incorporación masiva de la población al sistema educativo. Como ejemplo, cabe citar que, para la categoría *sin estudios*, existen casos de madres, pero no de hijos o hijas. En el caso de que la madre alcance el nivel educativo de secundaria, existen altos porcentajes de movilidad ascendente y aquí se detecta una primera diferencia entre nacionales e inmigrantes. Claramente, los primeros muestran una movilidad mayor. Por último, una madre con educación superior implica una mayor probabilidad de que sus hijos lleguen a este nivel académico. En este caso, dicho condicionante es más fuerte en el caso de las hijas.

Tabla 6. Matrices de transición e indicadores de movilidad

Españoles								
Nivel educativo MADRE	Nivel educativo del hijo				Nivel educativo de la hija			
	SINEST	PRIM	SECUN	SUPER	SINEST	PRIM	SECUN	SUPER
SINEST	0	80,57	11,61	7,81	0	81,65	11,24	7,11
PRIM	0	45,51	24,87	29,62	0	39,27	26,24	34,49
SECUN	0	18,19	20,55	61,26	0	13,86	18,23	67,91
SUPER	0	11,15	15,16	73,69	0	6,01	9,80	84,19
Inmigrantes								
Nivel educativo MADRE	Nivel educativo del hijo				Nivel educativo de la hija			
	SINEST	PRIM	SECUN	SUPER	SINEST	PRIM	SECUN	SUPER
SINEST	0	79,79	15,69	4,53	0	69,86	22,55	7,59
PRIM	0	41,37	37,67	20,96	0	43,62	36,62	19,75
SECUN	0	15,79	34,26	49,95	0	19,02	36,20	44,78
SUPER	0	10,50	28,03	61,48	0	3,00	10,96	86,05
					Españoles		Inmigrantes	
					Hijos	Hijas	Hijos	Hijas
Índice de inmovilidad					0,3494	0,3542	0,3428	0,4147
Movilidad ascendente					215,75	228,64	208,58	201,16
Movilidad descendente					44,49	29,67	54,31	32,97

Fuente: elaboración propia en base a EU-SILC (2011).

El cálculo del índice de inmovilidad nos muestra, para el caso de la población española, que la inmovilidad educativa es muy similar independientemente del género de los hijos, lo que representa alrededor del 35% de la población. Sin embargo, en el caso de las hijas, se produce mayor movilidad ascendente y menor descendente, lo que supone una clara mejora de nivel educativo de las hijas respecto de sus madres. En el colectivo de inmigrantes, los valores por géneros son diferentes, puesto que existe una menor movilidad en el caso de las hijas. Este resultado va en la línea del obtenido mediante el análisis de correlación.

Si comparamos la situación de los españoles con la de los inmigrantes, los resultados son muy diferentes en función del género. Los varones de ambos colectivos presentan indicadores de movilidad muy similares, mientras que las mujeres se comportan de forma distinta. Como puede comprobarse, las mujeres de origen inmigrante presentan una movilidad educativa muy inferior a las de origen español.

5. Conclusiones

Los trabajos que analizan los determinantes del logro educativo y la movilidad intergeneracional son abundantes en la literatura, con diversos estudios empíricos que analizan el caso español. El presente trabajo intenta profundizar en las circunstancias especiales en que se encuentra la población inmigrante y conocer si existen diferencias importantes respecto al resto de ciudadanos que residen en nuestro país. La base de datos utilizada ha sido la muestra transversal EU-SILC de 2011, que contiene un módulo de transmisión intergeneracional de pobreza.

El análisis de los determinantes del nivel educativo en nuestro país, realizado mediante una estimación de máxima verosimilitud, demuestra que la variable acerca de la condición de inmigrante es una de las que afectan al logro académico de los ciudadanos y de las que disminuyen la probabilidad de alcanzar niveles elevados. Evidentemente, la condición de inmigrante actuaría como un indicador sintético de una serie de condicionantes (sociales, económicos y culturales) que afectarían a la educación de los individuos.

Tras constatar esta situación, hemos estimado el mismo modelo únicamente para la población de origen inmigrante, a fin de conocer si los determinantes del nivel educativo son diferentes a los del resto de individuos. En el caso de la población inmigrante, encontramos dos variables que van a tener un efecto crucial sobre el nivel educativo. La primera variable es la que muestra el nivel educativo alcanzado por la madre, y la segunda, la situación financiera del hogar de origen. En este punto es importante recordar que la base de datos no contaba con información del centro docente.

Una vez detectada la influencia del nivel educativo de la madre, hemos calculado la movilidad intergeneracional académica de los inmigrantes para poder compararla con los ciudadanos nacidos en España. Para ello hemos realizado un análisis de correlación, una estimación vía regresión y el cálculo

de matrices de transición educativa de madres a hijos y de madres a hijas para ambos colectivos.

El análisis de correlación demuestra una menor movilidad educativa en el caso de las mujeres inmigrantes. Asimismo, la estimación vía regresión indica una clara influencia de la educación de la madre en las posibilidades educativas de sus hijos y/o hijas, con un impacto superior en el caso de las mujeres nacionales. Finalmente, los indicadores de movilidad nos muestran unos resultados muy similares en el caso de los varones, independientemente de su país de origen. Sin embargo, la movilidad es mucho más reducida en el caso de mujeres inmigrantes.

Esta inmovilidad observada indicaría que las mujeres inmigrantes se encuentran afectadas por algunos condicionantes adicionales al de sus pares hombres. Existiría una cuestión de género que se sumaría a la condición de inmigrante. Sin conocer las situaciones particulares, podemos afirmar que dicho colectivo debería recibir un tratamiento específico por parte de las políticas públicas por dos motivos principales: en primer lugar, para detectar el origen de esta desventaja relativa y, en segundo lugar, para aplicar las políticas necesarias a fin de asegurar una igualdad real de oportunidades educativas.

Finalmente, los resultados obtenidos para el caso español también pueden compararse con los resultados de otros países europeos gracias a la base de datos utilizada que contiene datos homogéneos para toda la Unión Europea, lo cual constituye una futura línea de investigación.

Referencias bibliográficas

- ALESINA, A. y GIULIANO, P. (2010). «The power of the family». *Journal of Economic Growth*, 15, 93-125.
<<https://doi.org/10.1007/s10887-010-9052-z>>
- ANDERSSON, L. y HAMMARSTEDT, M. (2011). «Transmission of self-employment across immigrant generations: The importance of ethnic background and gender». *Review of Economics of the Household*, 9, 555-577.
<<https://doi.org/10.1007/s11150-010-9102-5>>
- ARANGO, J. (2004). «La inmigración en España a comienzos del siglo XXI». En: LEAL MALDONADO, J. (coord.). *Informe sobre la situación demográfica en España*. Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell.
- AYSA-LASTRA, M. y CACHÓN, L. (2013). «Determinantes de la movilidad ocupacional segmentada de los inmigrantes no comunitarios en España». *Revista Internacional de Sociología*, 71, 383-413.
<<https://doi.org/10.3989/ris.2012.05.03>>
- BAUER, P. y RIPHAHN, R.T. (2007). «Heterogeneity in the intergenerational transmission of educational attainment: Evidence from Switzerland on natives and second-generation immigrants». *Journal of Population Economics*, 20, 121-148.
<<https://doi.org/10.1007/s00148-005-0056-5>>
- BEHRMAN, J. y TAUBMAN, P. (1990). «The Intergenerational Correlation between Children's Adult Earnings and their Parent's Income: Results from the Michigan Panel Survey of Income Dynamics». *Review of Income and Wealth*, 36, 115-127.
<<https://doi.org/10.1111/j.1475-4991.1990.tb00275.x>>

- BEINE, M. et al. (2014). «Measuring Immigration Policies: Preliminary Evidence from IMPALA». *CESifo Working Paper 5109*. Center for Economic Studies & Ifo Institute, Munich.
<<https://doi.org/10.1093/cesifo/ifu038>>
- BINDER, M. y WOODRUFF, C. (2002). «Inequality and Intergenerational Mobility in Schooling: The case of Mexico». *Economic Development and Cultural Change*, 20, 249-267.
<<https://doi.org/10.1086/322882>>
- BJÖRKLUND, A. y JÄNTTI, M. (1997). «Intergenerational Income Mobility in Sweden Compared to the United States». *American Economic Review*, 87, 1009-1018.
<<http://www.jstor.org/stable/2951338>>
- BLACK, S. y DEVEREUX, P. (2010). «Recent Developments in Intergenerational Mobility». *IZA Discussion Paper Series*, 4866. IZA. Bonn.
<<https://doi.org/10.3386/w15889>>
- BORJAS, G. (1993). «The Intergenerational Mobility of Immigrants». *Journal of Labor Economics*, 11, 113-135.
<<https://doi.org/10.1086/298319>>
- CALERO, J. et al. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CALERO, J. y ESCARDÍBUL, J.O. (2005). «Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional de España». En: NAVARRO, V. (dir.). *La situación social de España*. Madrid: Biblioteca Nueva-Fundación Largo Caballero.
- CARABAÑA, J. (1999). *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid: Fundación Argenteria-Visor.
- CARD, D.; DINARDO, J. y ESTES, E. (1998). «The more things change: Immigrants and the children of immigrants in the 1940s, the 1970s, and the 1990s». *NBER Working Paper*, 6519. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
<<https://doi.org/10.3386/w6519>>
- CARRASCO, R.; JIMENO, J.F. y ORTEGA, A.C. (2008). «The Effect of Immigration on the Labor Market Performance of Native-born Workers: Some Evidence for Spain». *Journal of Population Economics*, 21 (3), 627-648.
<<https://doi.org/10.1007/s00148-006-0112-9>>
- CAUSA, O. y JOHANSSON, Å. (2010). «Intergenerational Social Mobility in OECD Countries». *OECD Journal: Economic Studies*, 6 (1), 33-76.
<https://doi.org/10.1787/eco_studies-2010-5km33scz5rjj>
- CHÁVEZ, F. (2015). «Intergenerational transmission of education: The relative importance of transmission channels». *Latin American Economic Review*, 24 (1), 1-44.
<<https://doi.org/10.1007/s40503-014-0015-1>>
- CHEVALIER, A. (2004). «Parental education and child's education: A natural experiment». *IZA Discussion Paper Series*, 1153. IZA. Bonn.
- COMI, S. (2003). «Intergenerational Mobility in Europe: Evidence from ECHP». *Working Papers del Dipartimento de Economia Politica e Aziendale*, 3. Milán. Università degli Studi di Milano.
- CORAK, M. y HEISZ, A. (1999). «The Intergenerational Earnings and Income Mobility of Canadian Men: Evidence from Longitudinal Income Tax Data». *The Journal of Human Resources*, 34, 504-533.
<<https://doi.org/10.2139/ssrn.139768>>
- DEARDEN, L.; MACHIN, S. y REED, H. (1997). «Intergenerational Mobility in Britain». *The Economic Journal*, 107, 47-66. <<http://www.jstor.org/stable/2235270>>

- EUROSTAT (2011). *Migrants in Europe: A statistical portrait of the first and second generation*. Luxemburgo: European Union.
- (2012). *European Union Statistics on Income and Living Conditions*. EU-SILC 2011 longitudinal (rev.4 / August 2016).
- (2015). *Migration and migrant population statistics*. Luxemburgo: European Union. Recuperado el 4 de marzo de 2015, de <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics>.
- FORTIN, N. y LEFEBVRE, S. (1998). «Intergenerational Income Mobility in Canada». En: CORAK, M. (dir.). *Labour Markets, Social Institutions, and the Future of Canada's Children's*. Ottawa: Statistics Canada.
- GARRIDO, L. (2005). «La inmigración en España». En: GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, J.J. y REQUENA, M. (eds.). *Tres décadas de cambio social en España*. Madrid: Alianza.
- GIL, M.; PABLOS, L. de y MARTÍNEZ, M. (2010). «Los determinantes socioeconómicos de la demanda de educación superior en España y la movilidad educativa intergeneracional». *Hacienda Pública Española: Revista de Economía Pública*, 193, 75-108.
- GONZÁLEZ, L. y ORTEGA, F. (2011). «How Do Very Open Economies Absorb Large Immigration Flows?: Recent Evidence from Spanish Regions». *Labour Economics*, 18 (1), 57-70.
<<https://doi.org/10.1016/j.labeco.2010.06.001>>
- HERTZ, T. et al. (2008). «The Inheritance of Educational Inequality: International Comparisons and Fifty Year Trends». *Journal of Economic Analysis & Policy*, 7 (2), 1935-1682.
<<https://doi.org/10.2202/1935-1682.1775>>
- LASSIBILLE, G. y NAVARRO, L. (2004). *Manual de economía de la educación: Teoría y casos prácticos*. Madrid: Pirámide.
- LILLARD, L. y WILLIS, R. (1994). «Intergenerational Educational Mobility: Effects of Family and State in Malaysia». *The Journal of Human Resources*, 29, 1126-1166.
<<https://doi.org/10.2307/146136>>
- MEDIAVILLA, M. y CALERO, J. (2010). «Movilidad educativa en Latinoamérica: Un estudio para seis países». *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 287-303.
<<https://doi.org/10.5944/reec.16.2010.7533>>
- MORENO, A. (2011). «La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: Límites y oportunidades de la democracia». *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 183-206.
- OECD (2008). *Handbook on constructing composite indicators: Methodology and user guide*. París: OECD.
- ÖSTERBERG, T. (2000). «Intergenerational Income Mobility in Sweden: What do Tax-Data Show?». *Review of Income and Wealth*, 46, 421-36.
<<https://doi.org/10.1111/j.1475-4991.2000.tb00409.x>>
- PASCUAL, M. (2009). «Intergenerational income mobility: The transmission of socio-economic status in Spain». *Journal of Policy Modeling*, 31, 835-846.
<<https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2009.07.004>>
- PÉREZ, M.; JIMÉNEZ, M. y BLANCO, M. (2014). «Análisis de las diferencias regionales en España aplicado al fenómeno de la inmigración durante la crisis». *Boletín Económico del ICE*, 3051, 39-51.
- PETERS, E. (1992). «Patterns of Intergenerational Mobility in Income and Earnings». *The Review of Economics and Statistics*, 74, 456-66.
<<https://doi.org/10.2307/2109490>>

- RANASINGHE, R. (2015). «The Transmission of Education across Generations: Evidence from Australia». *Journal of Economic Analysis & Policy*, 15 (4), 1893-1917. <<https://doi.org/10.1515/bejeap-2014-0139>>
- REHER, D. y SILVESTRE, J. (2011). «Internal migration patterns of foreign-born immigrants in Spain: A study based on the National Immigrant Survey (ENI-2007)». *Revista Internacional de Sociología*. Monográfico n.º 1, 167-188. <<https://doi.org/10.3989/ris.2011.iM1.390>>
- REQUENA, M. y REHER, D. (2009). «La creciente experiencia inmigratoria en España». En: REQUENA, M. y REHER, D. (eds.). *Las múltiples caras de la inmigración en España*. Madrid: Alianza.
- REQUENA, M. y SÁNCHEZ-DOMÍNGUEZ, M. (2011). «Las familias inmigrantes en España». *Revista Internacional de Sociología*, 69, 79-104. <<https://doi.org/10.3989/ris.2011.iM1.387>>
- RICA, S. de la; GLITZ, A. y ORTEGA, F. (2014). «Immigration in Europe: Trends, Policies and Empirical Evidence». En: CHISWICK, B. y MILLER, P. (eds.). *Handbook of the Economics of International Migration*. Oxford: North Holland.
- SÁNCHEZ, A. (2004). «Movilidad intergeneracional de ingresos y educativa en España (1980-90)». *Document de treball 2004/1*. Barcelona: Institut d'Economia de Barcelona.
- SOLOMON, G. (1992). «Intergenerational Income Mobility in the United States». *American Economic Review*, 82, 393-408. <<http://www.jstor.org/stable/2117312>>.

La interrupció voluntària de l'embaràs a la Catalunya del segle XXI*

Laia Ferrer Serret

Generalitat de Catalunya. Departament de Salut. Centre d'Estudis Epidemiològics sobre les Infeccions de Transmissió Sexual i Sida de Catalunya (CEEISCAT)

CIBER Epidemiología y Salud Pública (CIBERESP)

Institut d'Investigació Germans Trias i Pujol (IGTP)

lf.serret@gmail.com

Montse Solsona Pairó

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Geografia / Centre d'Estudis

Demogràfics (CED)

msolsona@ced.uab.es



Recepció: 16-04-2015
Aceptació: 31-10-2016

Resum

Al present article s'hi descriu el procés d'interrupció voluntària de l'embaràs (IVE) combinant les anàlisis quantitativa i qualitativa. En primer lloc, s'hi detalla la pràctica de la IVE a Catalunya dins del marc legal i d'atenció a la salut sexual i reproductiva establert l'any 2008. En segon lloc, s'hi estima la incidència de la IVE i s'hi identifiquen els factors que hi estan associats a Catalunya a partir de les dades del registre d'avortaments. Finalment, s'hi analitza el procés de decisió d'IVE a partir del discurs de dones embarassades de 25 a 34 anys, tenint en compte les diverses etapes del procés (sexualitat, anticoncepció, embaràs, decisió d'IVE i accés als serveis de salut). El diàleg entre les evidències empíriques de la incidència de la IVE i el discurs de les seves protagonistes permet discutir el concepte d'embaràs no desitjat.

Paraules clau: interrupció voluntària de l'embaràs, gènere, salut, sexualitat, serveis de salut

* Comunicació presentada al VI Congrés Català / Internacional de Sociologia. Perpinyà, 25-27 d'abril de 2013.

Els resultats d'aquest article formen part de la tesi doctoral de la Laia Ferrer titulada *Lògiques socials i decisions individuals de la interrupció voluntària de l'embaràs: Espanya a través d'una perspectiva comparada*, del doctorat de Demografia del Centre d'Estudis Demogràfics-Universitat Autònoma de Barcelona, i dirigida per la Dra. Montse Solsona i Pairó.

Abstract. *Induced abortion (IA) in 21st-century Catalonia*

This paper examines the induced abortion (IA) process combining quantitative and qualitative perspectives. First, it describes IA practices in Catalonia within the legal framework regarding sexual and reproductive health established in 2008. Secondly, it estimates the incidence of IA and identifies factors associated with IA in Catalonia using data from the national abortion register. Finally, it analyzes the IA decision-making process at the individual level among pregnant women aged 25–34, taking into account the different steps of the process (sexuality, contraception, pregnancy, decision to terminate a pregnancy and access to health services). The dialogue between the empirical evidence related to the incidence of IA and the decision-making process at the individual level leads to a discussion on the concept of unwanted pregnancy.

Keywords: voluntary termination of pregnancy; gender; health; sexuality; health services

Sumari

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Introducció | 4. Metodologia |
| 2. Marc explicatiu per estudiar la interrupció voluntària de l'embaràs | 5. Resultats |
| 3. Marc teòric per estudiar la interrupció voluntària de l'embaràs al segle XXI | 6. Conclusions |
| | Referències bibliogràfiques |

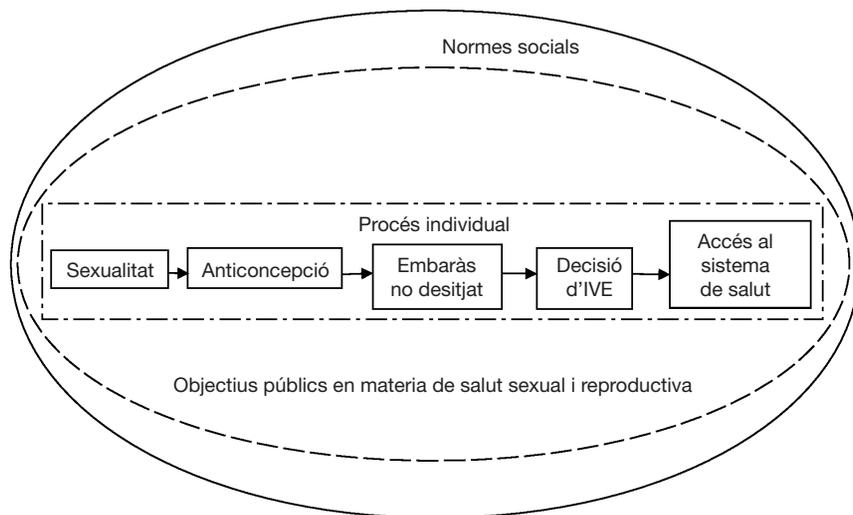
1. Introducció

Aquest article té com a objectiu estudiar el procés d'interrupció voluntària de l'embaràs (IVE) combinant-ne les anàlisis quantitativa i qualitativa. El text consta de tres parts:

1. Presentació de l'avortament a Catalunya dins del marc legal i d'atenció a la salut sexual i reproductiva establert l'any 2008.
2. Estimació de la incidència de la IVE a Catalunya i identificació dels determinants de la decisió en les dones de 25 a 34 anys a partir de les dades del registre d'avortaments i de naixements.
3. Anàlisi del discurs respecte a la decisió d'IVE o no per part de dones embarassades de 25 a 34 anys per comprendre les raons de la decisió, tot contemplant les diferents etapes del procés (sexualitat, anticoncepció, embaràs, decisió d'IVE i accés als serveis de salut).

L'any 2008, més de vint anys després de la despenalització de la pràctica de l'avortament voluntari a Catalunya, en un context social que considera la IVE com a últim recurs davant d'un embaràs no desitjat —en la línia del que proposava la Conferència Internacional de Població i Desenvolupament del Caire (United Nations, 1994)— i on s'ha establert una estructura sanitària àmplia que contempla la prevenció dels embarassos no desitjats però també l'atenció a les dones que volen avortar, les xifres d'IVE no disminueixen.

Figura 1. Lògiques socials que afecten el procés de decisió individual d'avortar



Font: elaboració pròpia a partir de Ferrer (2012: 47-50).

2. Marc explicatiu per estudiar la interrupció voluntària de l'embaràs

El marc explicatiu de referència per estudiar la IVE, adaptació de l'aproximació sociològica que proposen les demògrafes i sociòlogues franceses Nathalie Bajos i Michel Ferrand (Bajos et al., 2002), així com Guillaume et al. (2004) i Rossier et al. (2007: 163-172), considera la IVE com un procés i no com un esdeveniment estàtic (Hobcraft, 2006: 153-187) i permet articular els diversos factors que afecten el procés de decisió individual de la IVE, influïts per les lògiques socials. Segons aquesta perspectiva del fenomen, el procés individual d'IVE està format per cinc etapes: *a*) la sexualitat, *b*) l'anticoncepció, *c*) l'embaràs no desitjat, *d*) la decisió d'IVE i *e*) l'accés al sistema sanitari (figura 1).

Per estudiar les lògiques explicatives de la pràctica de la IVE en una societat determinada, cal descriure la incidència i les característiques de les dones que avorten tenint en compte les lògiques socials que n'afecten la pràctica, incloent-hi els objectius públics en matèria de salut sexual i reproductiva (SSR). Però també cal preguntar a les dones per què decideixen avortar en un moment determinat de la seva vida; quines conductes sexuals de risc han practicat prèviament a l'embaràs; quina és la seva situació afectivosexual; com es protegien d'un embaràs no desitjat; en quines condicions sociodemogràfiques, econòmiques i materials vivien en el moment de saber que estaven embarassades, tant en termes educatius com professionals i de parella; si s'han sentit pressionades en el moment de prendre la decisió; quina és la xarxa social de suport amb la qual podrien comptar si volguessin tirar endavant l'embaràs, i, finalment, quin

ha estat el circuit seguit i l'experiència viscuda en el sistema sanitari a l'hora d'accedir a la IVE. Els seus relats permeten entendre les lògiques que afecten la decisió i, finalment, la pràctica.

3. Marc teòric per estudiar la interrupció voluntària de l'embaràs al segle XXI

El marc teòric adoptat per afrontar l'anàlisi de la IVE, per oposició als estudis que consideren l'avortament en termes de problemàtica eticosocial o com a determinant del descens de la fecunditat (Bongaarts, 1978: 105-132), permet considerar l'avortament com una opció de la dona per ser mare «en el bon moment» (Bajos et al., 2002: 1-348), manifestació de les transformacions que viu la societat catalana en el context de canvis socials i culturals que proposa la segona transició demogràfica (Van de Kaa, 1987: 1-57; Lesthaeghe, 1992: 1-52).

La sociòloga catalana Cristina Brullet parla de tres revolucions clau en el procés de descens i retard de la fecunditat i de noves formes i valors atorgats a la maternitat per les quals aquesta esdevé voluntària (Bajos et al., 2006: 91-117) o menys obligada que en el passat (Brullet, 2004: 201-227). Són les següents:

- a) La revolució de gènere, que suposa, d'una banda, la redefinició dels rols de gènere —tant a nivell social com en l'organització de la parella— i, de l'altra, una igualtat més gran en les experiències vitals d'homes i de dones.
- b) La revolució anticonceptiva, que posa a disposició de la dona (i de l'home) mètodes anticonceptius moderns, més segurs i eficaços, que faciliten que es tinguin els fills en el moment desitjat i que permeten realitzar la revolució sexual que apunto a continuació.
- c) La revolució sexual, que ha permès desvincular la sexualitat de la reproducció i que crea les bases per establir una igualtat teòrica més gran en les trajectòries sexuals d'homes i de dones. Així mateix, fruit d'aquestes revolucions, es perfilen noves regles que (re)defineixen la conducta individual socialment acceptada, les normes o les representacions socials en matèria d'anticoncepció, de sexualitat i de maternitat (Inglehart, 1977; Aracil, 2003: 35-53; Ariès, 1980: 645-650; Billari et al., 2004: 77-92; Beck, 2001: 183-215). Es pot trobar una versió més completa del marc teòric a Ferrer (2012: 29-49).

Catalunya presenta alguns d'aquests canvis de manera més evident que unes altres regions de l'Estat espanyol, especialment pel que respecta a uns nivells de fecunditat més baixos i un pes més important dels fills fora del matrimoni, del divorci i de la cohabitació. Alguns autors argumenten que aquestes diferències estarien associades a un nivell més alt d'autonomia i d'independència femenina, com també a unes relacions patriarcals més dèbils (Solsona, 1997: 171-190).

Que les dones poguessin decidir quan i com serien mares va constituir l'origen d'unes llargues lluites liderades per elles que van començar a Europa durant la dècada de 1960. En les lluites per l'emancipació femenina va ser

cabdal assolir l'accés legal a l'anticoncepció i la despenalització de l'avortament voluntari, cosa que va capgirar les relacions de gènere. Les dones començaven a tenir control del seu propi cos al mateix temps que anaven assolint l'emancipació en unes altres esferes (educatives, professionals, etc.). Catalunya, que formava part de l'Estat espanyol, anava darrere d'altres països, però l'any 1978 aconseguia la despenalització de l'anticoncepció i, a la meitat de la dècada de 1980, la despenalització de la IVE, la qual cosa conferia a la pròpia dona el dret, parcial, de decidir sobre el propi cos. En aquell context, el model predominant esdevenia el de la planificació de l'embaràs, i la IVE passava a ser una opció per controlar la fecunditat encara que fos a posteriori, a fi d'evitar que un embaràs que no era desitjat acabés en un naixement. En definitiva, es van posar les bases perquè la IVE a Europa fos un dret de SSR garantit, i la IVE va esdevenir una opció de les dones per ser mares en el moment desitjat.

L'avortament voluntari en el context català és una de les manifestacions dels canvis socials de les societats europees que han viscut la segona transició demogràfica i les revolucions sexuals, anticonceptives i de gènere que la caracteritzen (Ferrer, 2012: 29-47). Només entenent el valor dels fills i els factors que influencien la decisió de tenir criatures en aquests contextos, talment com un continu en el procés de decisió de la maternitat, és possible entendre la determinació d'avortar.

En societats on tenir un fill, com unes altres dimensions del projecte de vida, és el resultat d'una reflexió individual (o de parella) i en les quals les persones disposen de les eines necessàries per poder planificar-lo, un embaràs no desitjat es pot —i s'ha definit com un dret— resoldre amb una IVE.

Les preferències reproductives i les conductes sexuals varien en funció de les característiques socioeconòmiques i demogràfiques, especialment de l'edat (Kero et al., 2001: 1481-1490; Larsson et al., 2002: 64-71; Shivo et al., 2003: 601-605; Finer et al., 2005: 110-118; Delgado i Barrios, 2007; Rasch et al., 2008: 144-149; Font-Ribera et al., 2008: 125-135; Font-Ribera et al., 2009: 415-419; Biggs et al., 2013: 11-29; Pérez et al., 2010: 524-530; Pérez et al., 2014: 162-169). El context social acabat de dibuixar planteja la paradoxa de les IVE en edats joves i adultes. Les dones entre 25 i 34 anys es troben a l'edat socialment percebuda com la idònia per accedir a la maternitat. És la franja on es concentren la majoria de naixements i una minoria d'embarassos no desitjats (Bajos et al., 2006: 91-117). Les dones a la frontera amb el període menys fèrtil, a l'edat en què socialment s'espera que ja haurien d'haver assolit uns altres objectius —educatius, professionals i de parella—, també avorten. Sembla un moment complex en què elles han de tenir en compte dimensions de naturalesa diferent per prendre la decisió. Aquesta aparent complexitat en el procés de decisió és el que fa que sigui elegit per estudiar les raons d'una IVE.

4. Metodologia

Per assolir els objectius plantejats, es combinen les metodologies quantitativa i qualitativa. La metodologia qualitativa permet assolir els objectius 1 i 3 de l'article:

Per descriure el context de la IVE, l'evolució històrica, les lluites socials i polítiques, la legislació i la descripció del model sociosanitari en matèria de SSR establert a Catalunya (objectiu 1), s'han realitzat entrevistes a professionals vinculats amb la SSR, informants clau, i s'ha consultat la literatura grisa que ha permès situar la pràctica de l'avortament en el context social on pren sentit.

Per respondre a l'objectiu 2 de l'article, s'han utilitzat metodologia i fonts de dades quantitatives.

El registre d'IVE és la font principal de l'estudi quantitatiu i l'única font exhaustiva del nombre d'avortaments realitzats anualment. Aquesta font permet construir indicadors d'intensitat (taxes específiques d'avortament per edat, índex sintètic d'avortaments i proporció d'IVE respecte al total d'embarassos).

Per identificar els factors associats a la decisió d'avortar, la població d'estudi està constituïda per totes les dones embarassades, tant si resolen l'embaràs amb una IVE com amb un naixement a Catalunya, provinents dels registres oficials de naixements i d'IVE. Es crea una sola base de dades a partir dels dos registres que inclou les variables comunes previ exercici d'homogeneïtzació.

La variable dependent de l'estudi és la forma de resolució de l'embaràs (IVE o part), i les característiques sociodemogràfiques i reproductives de les dones embarassades que s'han considerat com a variables independents són l'edat (<24 anys; entre 25 i 34, i >34 anys); el país de naixement (Espanya o l'estranger); la grandària del lloc de residència (10.000 habitants o menys, de 10.000 a 50.000 habitants i >50.000 habitants); el nivell educatiu (primària o menys, secundària i superior); la situació laboral (actives o altres¹, estudiant, mestressa de casa), i la situació de convivència. L'únic factor reproductiu que s'ha tingut en compte és el nombre de fills anterior a l'embaràs actual (0, 1, 2 o més).

Primerament, s'ha realitzat una anàlisi descriptiva del conjunt de dones embarassades entre els 25 i els 34 anys. Més endavant, s'han identificat els determinants a la IVE en el grup de dones adultes joves a través de models de regressió logística univariades i multivariades estratificats per edats. Com a mesura d'associació entre les variables independents i la variable resposta o IVE, s'han calculat les *odds ratio* crues (OR) i ajustades pel conjunt de variables (ORa) i els respectius intervals de confiança del 95% (95% IC). Les variables seleccionades per incloure-les als models multivariats són aquelles que han aparegut associades univariadament ($p < 0,001$).

Per estudiar les raons que han induït a decidir interrompre l'embaràs i l'experiència individual (objectiu 3), la principal tècnica qualitativa utilitzada és l'entrevista semiestructurada en profunditat realitzada a dones embarassades de 25 a 34 anys que resideixen a Catalunya. El guió de l'entrevista s'ha estructurat al voltant de cadascuna de les etapes del procés de decisió d'avortar (sexualitat, anticoncepció, embaràs no desitjat i accés al sistema de salut).

La informació obtinguda de les entrevistes s'ha complementat i s'ha contrastat amb la informació de tres grups focals, els quals han aportat el discurs

1. La denominació *altres* inclou pensionistes i informació difícil de classificar.

col·lectiu sobre les normes socials, les actituds i els valors al voltant de la maternitat. El grup control ha anat dirigit a dones no embarassades en el mateix tram d'edat que les dones embarassades entrevistades, i els altres dos, als professionals socio-sanitaris en contacte amb les dones i el sistema de salut.

Les participants a l'estudi són, inicialment, reclutades pels professionals sanitaris que atenen les dones en serveis de SSR a la ciutat de Barcelona. Després de la primera entrevista, també es recluta dones que viuen a Catalunya mitjançant l'estratègia de bola de neu. Les que volen avortar són reclutades en una clínica acreditada per l'avortament a Barcelona que rep una elevada proporció de les demandes d'avortament a Catalunya.

La mostra es diversifica segons les variables que apareixen associades amb una IVE a l'estudi quantitatiu (l'edat de les dones dins de l'interval de 25 a 34 anys, la situació de parella, el nivell educatiu, la situació professional i les regions d'origen més freqüents entre les dones que avorten a Espanya).

Totes les dones són informades que la seva participació és voluntària i confidencial, i hi donen el seu consentiment informat oral. La recol·lecció de dades es considera finalitzada una vegada s'arriba a la saturació temàtica.

Les entrevistes i la informació dels grups focals són enregistrades i transcrites literalment. Es du a terme una anàlisi temàtica del contingut a través d'un sistema de codificació oberta de les dades mitjançant el programa Atlas-ti™.

5. Resultats

5.1. La legislació i el sistema de salut sexual i reproductiva a Catalunya

5.1.1. Lleis

Catalunya és pionera en la despenalització de l'avortament en el conjunt d'Espanya, si bé aquesta situació dura poc temps. Un dels fets històrics més destacables a Espanya és el Decret de la Generalitat de Catalunya del 5 de desembre de 1931, impulsat pel moviment anarquista, pel qual es despenalitzava l'avortament per motius eugenèsics (pretén evitar el naixement de fills no desitjats que puguin ser abandonats) i de salut pública (vol evitar els avortaments clandestins i en condicions insegures i que les classes més pobres puguin regular la seva natalitat).

Una experiència que esdevé molt progressista, però que no es pot implementar vertaderament a causa de la curta vigència d'aquesta llei. La importància de l'anarcosindicalisme a Catalunya no es fa extensiva a la resta d'Espanya, per tant, l'experiència catalana no prospera.

L'any 1985 es despenalitzava la pràctica de l'avortament en tres supòsits i en base a determinades condicions («Ley Orgánica 9/1985»: 22041-22041). Es tracta d'una regla de màxima prohibició, una llei penal amb sancions penals.

Vint-i-cinc anys més tard, l'any 2010, entra en vigor la Llei Orgànica 2/2010, de 3 de març, de salut sexual i reproductiva i de la interrupció voluntària de l'embaràs («Ley Orgánica 2/2010»: 21001-21014), d'àmbit estatal, que

liberalitza la pràctica fins a la catorzena setmana de l'embaràs i que equipara la Llei espanyola a la de la majoria de països de l'Europa Occidental.

Només dos anys més tard, un nou govern qüestiona la Llei i el 2013 és aprovat pel consell de ministres l'Avantprojecte de Llei Orgànica de protecció de la vida del concebut i de drets de la dona embarassada (disponible a: http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/es/1215198252237/ALegislativa_P/1288774452773/Detalle.html), que pretén anul·lar la Llei de 2010 per retornar al model de la de 1985, en la qual la dona ha d'al·legar motius per justificar la seva decisió. L'Avantprojecte és retirat abans de veure la llum, l'any 2015, però es reforma un punt de la Llei de 2010, atès que s'estableix la necessitat que les noies de 16-17 anys tinguin el consentiment dels seus pares o responsables legals per avortar. Dit això, queda clar que avui en dia el desenvolupament de la Llei està en dubte. Tot i així, en relació amb el nostre objecte d'estudi, la mesura d'introduir l'avortament farmacològic a nivell ambulatori ha fet que l'avortament sigui més accessible.

5.1.2. Atenció a la salut sexual i reproductiva

L'any 2008, a Catalunya i en el conjunt de tot l'Estat espanyol, a diferència d'altres països europeus més progressistes, com ara França, que concedeixen amb una llei de terminis més autonomia respecte a la decisió de la dona, es mantenen unes condicions que s'havien definit en el context social i polític de l'any 1985, quan es va despenalitzar la pràctica de la IVE, que ja no s'adiuen amb l'estatus social femení de dues dècades després. L'emancipació en l'esfera pública i privada que ha aconseguit la dona provoca que una llei que no la considera prou autònoma per prendre una decisió sense la intervenció de terceres persones sigui desfasada.

La disputa religiosa que prioritza el dret a la vida del fetus pren molta importància a l'Estat espanyol i confon els termes del debat polític encara avui, el qual hauria de posar l'èmfasi en el dret a la salut (pública) i el dret de la dona a decidir sobre el seu propi cos. La indefinició de la Llei en alguns aspectes, com ara el temps màxim de gestació en alguns dels supòsits, i l'ambigüitat en la valoració del supòsit de risc psicològic al qual es podrien acollir totes les dones deixa desprotegits els professionals que realitzen IVE l'any 2008 i les dones que hi accedeixen.

Tot i que els avortaments són regulats per una legislació estatal, cada comunitat autònoma concreta la normativa a través de decrets i elabora els seus propis plans de salut. Cadascuna defineix la seva estratègia pel que fa a la SSR, l'organització dels serveis sanitaris, el finançament de les IVE, així com la informació sobre mètodes anticonceptius i de planificació familiar. L'any 2008 no existeix una política sobre SSR comuna a tot l'Estat espanyol, i això genera desigualtats territorials.

La IVE a Espanya és una prestació del Sistema Nacional de Salut, però l'any 2008 no n'està garantida l'atenció dins de la xarxa pública. Així, l'objecció de consciència i la manca de protocol·lització dels circuits fa que les dones es puguin trobar amb traves abans de poder accedir a la IVE.

A Espanya es posa en evidència, dins l'esfera política i social, la fragilitat del sistema establert i l'ambigüitat de la Llei durant els processos judicials oberts en algunes clíniques de Catalunya i de Madrid l'any 2007. El resultat va ser un revulsiu perquè es produís un debat polític per modificar la legislació.

Uns quants anys abans de la despenalització de la IVE, el 1978, i desvinculada d'aquella, es despenalitzava l'anticoncepció i, així, el model de salut espanyol es pot dir que prioritza la prevenció d'embarassos no desitjats i deixa com a últim recurs la IVE (la darrera dada de prevalença anticonceptiva disponible per al conjunt de l'Estat és d'un 73,3% entre les dones sexualment actives les últimes quatre setmanes i no embarassades²). Però el fet de no vincular la prevenció anticonceptiva a la pràctica de la IVE fins al 2010 ha demostrat la manca d'una estratègia global de salut i de drets sexuals i reproductius, com la que proposava la Conferència Internacional de Població i Desenvolupament del Caire.

Tot i que l'any 2008 la IVE no està assegurada dins de la xarxa pública, garantia d'una pràctica segura i d'un accés igualitari a l'avortament, ni forma part d'una estratègia formal de SSR més àmplia —que formalitzi l'educació sexual i reproductiva i que introdueixi polítiques que facilitin l'accés real i efectiu a la informació i als mètodes anticonceptius—, la presència de professionals sensibilitzats i d'una consciència social que ha pressionat els diversos governs perquè equilibressin les concessions entre sectors conservadors i progressistes ha permès que la pràctica estigués garantida a nivell nacional en centres privats acreditats i que els objectius públics prioritzessin la prevenció per evitar embarassos no desitjats.

La manca d'un model de SSR centralitzat ha fet que cada comunitat autònoma hagi de definir les seves pròpies normatives i els seus propis circuits i serveis en matèria de SSR. El resultat ha estat un mapa d'accés desigual a tot l'Estat. Fora del sistema públic, la gratuïtat de la pràctica de la IVE depèn de si s'ha establert algun sistema de finançament que cobreixi la intervenció en cada comunitat autònoma com s'ha fet a Catalunya.

L'any 2008, el sistema sanitari català canalitza ajudes per a la cobertura de la IVE a través del copagament. En el marc del programa d'ajut a la maternitat de l'ONG Salut i Família, s'estableixen convenis amb clíniques privades acreditades de Catalunya, d'acord amb un conjunt de criteris entre els quals s'inclou l'establiment d'un preu base més baix que el de mercat, així com l'acceptació, per part del centre acreditat, de participar en la prevenció dels avortaments col·locant el DIU a les dones que estiguin disposades a utilitzar aquest mètode, també amb subvenció del programa.

A vegades, són les clíniques privades acreditades les que atenen els casos més vulnerables socialment. Ho fan reduint els costos de la IVE o permetent-ne els pagaments fraccionats a les dones que hi acudeixen.

Abans de la modificació de la legislació l'any 2010, a Catalunya, la informació sobre les ajudes es brinda de manera selectiva a dones que pertanyen a

2. Calculada a partir de les microdades de l'*Encuesta de Fecundidad y Valores en la España del Siglo XXI*, elaborada pel Consejo de Investigaciones Sociológicas, 2006.

col·lectius especialment vulnerables, de manera que la resta no sempre sap que aquestes ajudes existeixen o se n'autoexclou perquè considera que no pateix un risc social prou gran.

La despenalització de la pràctica i la definició posterior dels circuits d'accés a l'avortament i l'atenció a les diverses dimensions de la SSR no fa disminuir necessàriament el nombre d'avortaments, però sí que millora les condicions d'accés, el tracte de la dona i l'acompanyament, tal com apunten alguns autors (Berer, 2000: 580-592; Peiró et al., 2001: 190-194).

Així mateix, el nombre de centres, les condicions d'accés als serveis i les desigualtats territorials tampoc afecten la xifra final d'avortaments a Catalunya, on la prestació està assegurada per llei, però sí que pot afectar l'experiència i el perfil sociodemogràfic de les dones que avorten a cada regió i les característiques medicosanitàries de la pràctica que hi té lloc.

Tot i que l'any 2008, a Catalunya, són més els centres hospitalaris que realitzen IVE que no pas els extrahospitalaris (20 i 10 respectivament), el pes de la IVE hospitalària és molt minoritària (un 2,3% en el conjunt de Catalunya l'any 2008).

D'altres particularitats del sistema d'atenció a la IVE a Catalunya, tot i que no són exclusives de la comunitat autònoma, poden afavorir l'arribada de dones d'altres regions del territori i poden suposar, al mateix temps, un obstacle per a la realització de la IVE. Es tracta, sobretot, de la distribució dels centres sanitaris que practiquen avortaments. A Catalunya, la distribució és heterogènia i es concentren majoritàriament a la província de Barcelona, especialment a la capital, la qual cosa obliga que s'hi hagin de desplaçar les dones d'altres punts del territori i de zones rurals. L'any 2008, el 86,5% d'IVE es realitza a la província de Barcelona. L'ampli ventall de centres extrahospitalaris i/o l'anonimat de la gran ciutat són aspectes atractius per a les dones d'altres àmbits territorials catalans o fins i tot d'altres comunitats autònomes que s'hi desplacen (GIE, 2008: 1-278), però pot suposar un obstacle per a les que mostren un perfil vulnerable (joves, dones amb pocs recursos, immigrants...). Ja s'ha apuntat que el nombre d'hospitals supera el nombre de centres extrahospitalaris, però l'objecció de consciència dels professionals apareix com un obstacle per accedir a una IVE en un entorn hospitalari.

Es constata que el tipus, la forma i les dificultats per obtenir informació des dels serveis sanitaris quan la dona s'assabenta del seu embaràs i el vol interrompre marquen diferències regionals importants. Existeix una relació entre el nivell d'informació i l'itinerari d'accés a la IVE. La informació hi arriba de manera adequada i s'agilitza el circuit fins a l'avortament quan aquesta és atesa pel metge de família o pel centre de planificació familiar corresponent (GIE, 2008: 1-278). El tipus de centre des del qual s'informa la dona sobre on pot avortar indica el grau de normalització del circuit dins de la xarxa pública, tot i que després s'hi realitzi la pràctica o no. A Catalunya, el 56,2% de dones que avorten el 2008 s'han informat d'on poden fer-ho en un servei de titularitat pública, per sobre de la mitjana espanyola (un 47,0%).

A Espanya, l'any 2008 no hi ha una política clara, unitària ni integral de prevenció d'embarassos, entesa com la combinació d'una estratègia d'educació afectivosexual, d'informació i de prestació de mètodes anticonceptius i de planificació familiar (haurem d'esperar fins a la introducció de la Llei Orgànica de SSR i IVE 2/2010, de 3 de març).

L'educació sexual no és d'obligat compliment dins del currículum escolar a l'Estat espanyol. No existeixen uns estàndards mínims en educació sexual. El govern central i les autonomies tenen la potestat de definir la política en aquest sentit. La perspectiva que es dona a l'educació sexual varia entre centres educatius i dins de cada centre, en funció de qui l'imparteix.

No és fins al 1978 que, a l'Estat espanyol, va deixar de considerar-se delictes vendre, prescriure, divulgar i oferir qualsevol mètode que evités un embaràs a través del Reial Decret 2275/78, de 7 d'octubre. En aquell moment, Espanya era l'únic país europeu on l'anticoncepció era il·legal.

L'esterilització com a dret individual no es va despenalitzar fins a cinc anys més tard, el 1983. Fins llavors, l'esterilització havia tingut una finalitat eugenèsica.

D'acord amb un reial decret, l'any 1995, la prescripció i el seguiment dels mètodes anticonceptius va ser assignada a l'atenció primària, mentre que era l'atenció especialitzada la que feia la indicació i el seguiment de la planificació familiar en un sentit més ampli de l'esterilització (vasectomia i lligadura de trompes), així com de les IVE. D'altra banda, cadascuna de les comunitats autònomes gaudia de prou llibertat per elaborar decrets i/o plans de salut introduint-hi especificitats que concretaven un mapa diversificat pel que feia a l'accessibilitat a l'anticoncepció. També hi havia una diferència regional important com a conseqüència d'aquesta diversitat en l'estructura assistencial de cada comunitat autònoma i de la varietat de polítiques de finançament existents. A més a més, a causa de situacions conjunturals diferents, podíem trobar-hi desigualtats en cadascuna, tant a nivell provincial com municipal.

Tot i que, a nivell estatal, l'anticoncepció està contemplada dins dels programes de salut, l'any 2008 manca una legislació que contempli la prevenció dels embarassos i les ITS de manera integral.

A Espanya no existeix tampoc cap model unitari pel que fa als serveis assistencials en matèria de SSR. A cada comunitat autònoma hi ha un sistema diferent d'organització i de prestació de serveis. L'existència d'un programa a l'atenció primària o de serveis específics (centres de planificació familiar o centres de SSR) determina l'eficiència de l'atenció en aquest sentit.

Amb els anys, la situació ha anat evolucionant, però la diversitat es manté. En funció de cada comunitat autònoma, les actuacions assistencials en matèria de planificació familiar es realitzen des dels hospitals i des dels centres de planificació familiar, inclosos, aquests darrers, dins dels centres d'atenció primària, tant públics com privats. A Catalunya hi ha el Programa d'Atenció a la Salut Sexual i Reproductiva, vinculat als centres d'atenció primària i dirigit per llevadores, que és molt proper a les usuàries.

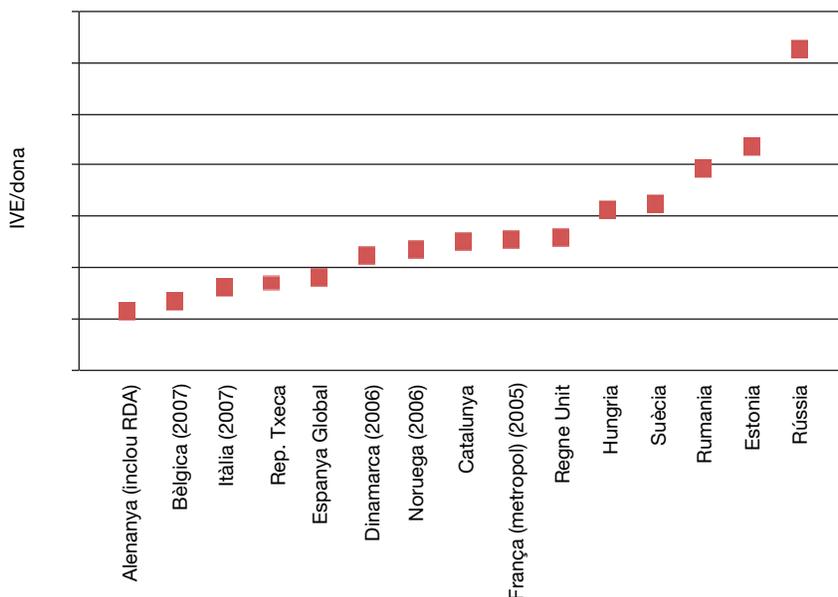
L'any 2008, la informació sobre SSR que es proporciona des dels serveis que depenen de les comunitats autònomes no està estandarditzada, tampoc n'estan el tipus de serveis ni les responsabilitats. Aquesta disgregació i manca d'homogeneïtzació ha suposat, encara avui, descoordinació i desigualtat d'accés a la informació i a l'atenció en matèria de sexualitat a tot Espanya. La darrera conseqüència d'això és la dificultat d'avaluar la qualitat dels serveis prestats.

A Catalunya s'han establert programes específics per grups de població vulnerables. Així, el 1991, la Federació de Planificació Familiar Estatal va posar en funcionament tres centres joves, un dels quals era a Catalunya, com a recursos específics destinats a la població adolescent, complement de la xarxa socio sanitària de les comunitats autònomes i subvencionats pel Ministeri d'Afers Socials. Així mateix, l'any 2008 Catalunya era una de les deu comunitats autònomes que finançava l'anticoncepció d'urgència al sistema públic.

5.2. La intensitat de la IVE a Catalunya

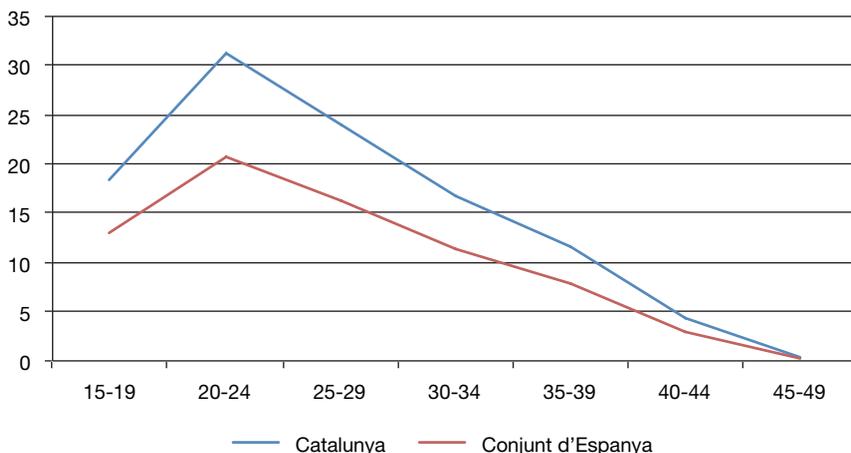
Amb una taxa de 0,5 IVE per dona de 15 a 44 anys l'any 2008 i de 0,4 el 2014, Catalunya se situa de manera constant per sobre de la mitjana de l'Estat espanyol (0,4 i 0,3 respectivament per al conjunt) i en una posició intermèdia en el total europeu. Aquesta situació es manté després de 2008 i fins a l'actualitat (gràfic 1).

Gràfic 1. Índex sintètic d'avortament. Europa, 2008



Font: elaboració pròpia amb dades del registre oficial d'interrupcions voluntàries de l'embaràs a Espanya i dades de població de l'Institut Nacional d'Estadística (INE) en referència a Catalunya i a Espanya, i dades de l'Eurostat respecte a la resta de països.

Gràfic 2. Taxes específiques d'avortament per edats. Catalunya, 2008 i 2014



Font: elaboració pròpia amb dades del registre oficial d'interrupcions voluntàries de l'embaràs a Catalunya i dades de població de l'Idescat.

Segons el registre d'interrupcions voluntàries de l'embaràs de Catalunya, l'any 2008 s'hi realitzen 26.932 IVE³, un 13,2% més que l'any anterior. En la darrera dècada fins al 2008, la xifra d'IVE presenta un creixement clarament constant. A partir d'aquest any, en canvi, el nombre absolut comença a minvar progressivament (19.130 l'any 2014).

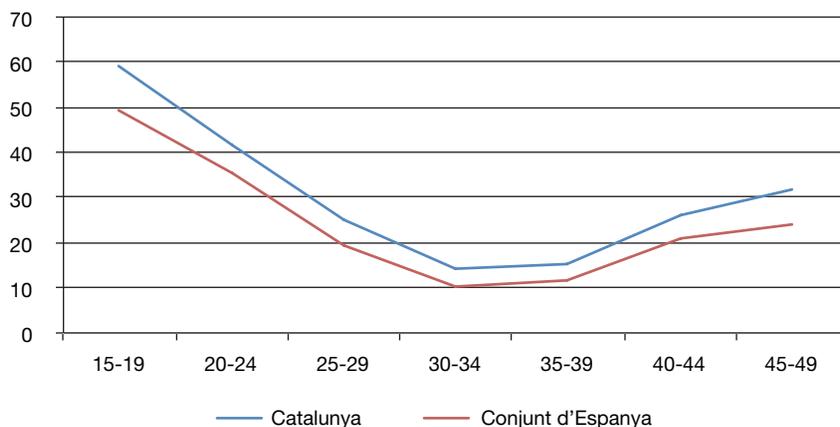
Tot i que s'observa una disminució del nombre absolut d'IVE a Catalunya a partir de 2008, el patró per edats es manté relativament constant al llarg del temps. Mostra intensitats més altes en edats anteriors als 30 anys (gràfic 2) i s'adiu amb un patró tardà a la maternitat (superior als 30 anys des del 2000). S'hi observa, però, un important descens de les IVE en aquestes edats entre 2008 i 2014.

La corba dels embarassos que es resolen amb una IVE per edats, com a mesura aproximada dels embarassos no desitjats, que mostra una forma còncava (gràfic 3), indica que les edats extremes presenten les xifres més altes d'aquest tipus d'embarassos, especialment les noies adolescents. Per contra, les edats centrals mostren els valors més baixos, la qual cosa coincideix amb l'edat en què les dones són mares. Aquesta situació s'accentua al llarg del temps. Entre 2008 i 2014, s'hi observa un augment de la proporció d'embarassos que s'int interrompen entre les adolescents i un descens entre les més grans de 39 anys.

El gràfic 4 ofereix una primera aproximació a la contribució de la immigració a les xifres d'avortament a Catalunya. S'hi observa com, tot i el descens que té lloc al llarg del temps i la tendència que mostren els dos grups de població

3. Es tracta d'avortaments legals realitzats a Catalunya.

Gràfic 3. Proporció d'embarassos que es resolten amb una IVE per edat. Catalunya, 2008 i 2014



Font: elaboració pròpia amb dades del registre oficial d'interrupcions voluntàries de l'embaràs a Catalunya i dades de l'estadística de naixements de l'INE.

a convergir, les dones nascudes fora d'Espanya presenten taxes d'IVE més elevades a qualsevol edat respecte a les dones autòctones⁴.

És rellevant destacar que les taxes d'avortament de dones nascudes a Espanya a la franja d'edat d'estudi (de 25 a 34 anys) gairebé no varien entre 2008 i 2014.

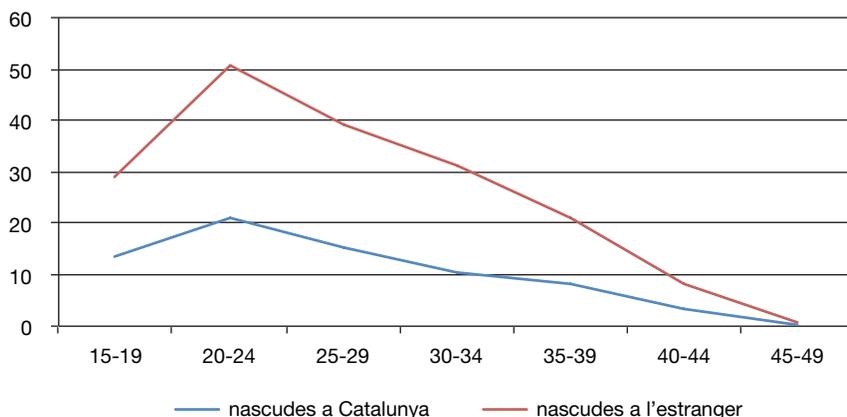
Cal tenir en compte algunes limitacions de la mesura per no fer-ne interpretacions agosarades. Es podria estar sobreestimant les taxes de les dones nascudes fora d'Espanya a causa d'una possible infradeclaració del nombre de residents d'origen estranger al padró d'habitants, especialment en determinats grups d'origen. Finalment, podria no ser l'origen, sinó la condició d'immigrant, lligada a una dificultat més elevada d'accedir als circuits formals del sistema sanitari i a unes condicions socioeconòmiques i socials més desfavorides les que estiguessin contribuint a fer augmentar el risc de l'avortament (Helstrom et al., 2004: 405-410; Llácer-Gil et al., 2006: 13-17; Rasch et al., 2008: 144-149; Malmusi i Pérez, 2009: 64-66; Zurriaga et al., 2009: 57-63; Ruiz-Ramos, 2012: 504-511).

5.3. Determinants d'una interrupció voluntària de l'embaràs en dones de 25 a 34 anys

A través de l'anàlisi multivariant, s'han comparat les característiques sociodemogràfiques i reproductives de les dones de 25 a 34 anys que avorten amb les característiques de les dones de la mateixa edat que continuen la gestació fins al part, per identificar els factors associats amb una IVE en aquest grup etari.

4. L'any 2005 s'introdueixen les variables *nacionalitat* i *pais de naixement* al registre de Catalunya.

Gràfic 4. Taxes d'avortament per edats segon el lloc de naixement. Catalunya, 2008 i 2014



Font: elaboració pròpia amb dades del registre oficial d'interrupcions voluntàries de l'embaràs a Catalunya i dades de població de l'Idescat.

Del total de 113.160 embarassos de dones residents a Catalunya dels quals es coneix la forma de resolució el 2008, el 58,3% tenen de 25 a 34 anys. Entre les d'aquesta edat, el 79,5% conviuen en parella i el 37,8% són solteres; el 37,7% han assolit els estudis secundaris i una quarta part (el 27,7%), els estudis superiors; el 84,8% mostren una situació laboral activa i el 53,9% viuen en ciutats de més de 50.000 habitants; a més a més, el 54,6% d'aquestes dones no tenen fills previs. Els embarassos entre les nascudes a l'estranger representen un 32,5% del total d'aquesta edat. El perfil de dona embarassada de 25 a 34 anys es correspon al perfil del conjunt d'embarassades.

Del conjunt d'embarassos a Catalunya, un 22,4% es van resoldre amb una IVE, i el 77,6%, amb un naixement. Tot i que més de tres quartes parts dels embarassos en dones de 25 a 34 anys acaben amb un naixement (el 71,9%), el 18,1% d'embarassos que s'interrompen no representa una xifra gens menyspreable.

L'anàlisi de regressió logística multivariant mostra que les dones nascudes fora d'Espanya, les estudiants, les que han assolit l'educació secundària o més i les que viuen en ciutats mitjanes o grans presenten una probabilitat més elevada d'avortar, però els factors que apareixen més associats a una IVE en aquest grup d'edat són la convivència i el nombre de fills previs (taula 1). Les dones que no conviuen amb ningú pateixen fins a sis vegades més risc d'avortar respecte a les que sí que conviuen amb algú (95% IC: 5,69-5,35) i pateixen vuit vegades més risc d'avortar les dones amb dos o més fills anteriors que les que no en tenen cap (95% IC: 7,64-8,76).

L'associació del nivell educatiu i la manera de resoldre l'embaràs es posa en funció de la cohabitació i del país de naixement de la dona. Per mesurar aquesta associació dins del model multivariant, s'hi ha inclòs la interacció que es produeix

entre el nivell d'estudis i la cohabitació, d'una banda, i el nivell d'estudis i el país d'origen, de l'altra. S'observa un efecte protector del nivell d'estudis secundaris o superiors sobre l'avortament en dones que conviuen amb la seva parella o en dones nascudes a Espanya respectivament (taula 1).

Finalment, els indicadors demogràfics i l'estudi quantitatiu dels factors de risc en una IVE mostren la realitat de l'avortament a Catalunya, però no parlen sobre què hi ha rere la decisió d'avortar ni de quines són les raons i les motivacions que tenen les dones per fer-ho.

Taula 1. Factors associats a la decisió d'avortar en dones de 25 a 34 anys. Catalunya, 2008

	N	%	Model univariant		Model multivariant	
			OR	95% IC	ORa	95% IC
País de naixement						
Espanya	44.158	12,7	Ref.		Ref.	
Fora d'Espanya	21.269	29,5	2,86	(2,75-2,98)	2,86	(2,71-3,02)
Grandària de la població de residència						
<o = 10.000 hab	11.362	11,6	Ref.		Ref.	
10.001-50.000 hab	18.991	14	1,24	(1,16-1,33)	1,13	(1,04-1,22)
>50.000 hab	35.441	22,3	2,19	(2,06-2,34)	1,9	(1,76-2,04)
Nivell educatiu						
Primària o menys	21.654	15,4	Ref.		Ref.	
Secundària	23.650	28,1	2,14	(2,05-2,24)	3,62	(3,41-3,84)
Superior	17.366	10,8	0,67	(0,63-0,71)	1,61	(1,48-1,74)
Situació laboral						
Activa i altres*	55.847	18,5	Ref.		Ref.	
Estudiant	540	41,1	3,08	(2,59-3,66)	2,22	(1,81-2,72)
Mestressa de casa	9.438	14,5	0,75	(0,70-0,80)	0,43	(0,40-0,46)
Convivència						
Sí	52.311	12,9	Ref.		Ref.	
No	13.452	37,8	4,11	(3,93-4,29)	6,01	(5,69-6,35)
Nombre de fills anteriors						
0	35.940	12,8	Ref.		Ref.	
1	21.983	16,8	1,37	(1,31-1,44)	1,69	(1,60-1,78)
2 o més	7.902	45,7	5,72	(5,42-6,04)	8,18	(7,64-8,76)
Convivència i nivell educatiu						
No conviure i primària o menys	4.630	29,2			Ref.	
Conviure i secundaris	18.540	20,6			0,64	(0,57-0,72)
Conviure i superiors	14.823	6,4			0,36	(0,31-0,41)
País d'origen i nivell educatiu						
Estrangera i primària o menys	9.996	21,1			Ref.	
Espanyola i secundaris	16.845	18,9			0,48	(0,43-0,54)
Espanyola i superiors	14.573	8,2			0,47	(0,41-0,54)

Font: elaboració pròpia amb dades del registre oficial d'interrupcions voluntàries de l'embaràs a Catalunya i dades de l'estadística de naixements de l'INE; OR: *odds ratio* crua; ORa: *odds ratio* ajustada; IC: interval de confiança; * altres inclou pensionista i informació que no ha pogut ser classificada.

5.4. El procés de decisió d'interrompre l'embaràs. Les raons expressades per les dones de 25 a 34 anys

De les 25 noies entrevistades, 17 opten per continuar l'embaràs, mentre que 8 decideixen avortar; 14 tenen 30 anys o més i n'hi ha 11 que són més joves, i 17 es troben en una situació de parella estable (entre 6 o 11 mesos de durada de la relació), 6 estan casades i 11 en unió consensual. En el moment de l'embaràs, 22 dones treballen, 2 són mestresses de casa i 1 és estudiant. Tan sols 3 dones són nascudes fora d'Espanya.

La causa principal que les participants tinguin un embaràs no desitjat és l'ús inconsistent de l'anticoncepció. Un professional de la salut explica:

No vol dir que les dones no utilitzin l'anticoncepció, però no sempre la utilitzen de manera consistent. (Grup focal amb professionals sanitaris)

L'ús inconsistent de l'anticoncepció no és exclusiu de les dones que volen avortar, sinó que també es menciona a les entrevistes de les que continuen l'embaràs:

[Durant la relació sexual] Cada cop que no controlàvem, sabíem que podia passar. No en parlàvem. Ens era igual. (Victoria, 26 anys)

A través dels discursos de les mateixes dones embarassades i del discurs col·lectiu d'agents clau com ara els professionals sanitaris, s'ha explorat el procés que han seguit elles fins que s'han decidit a realitzar una IVE. Aquí es presenten els factors que han aparegut més estructurants de la decisió en el grup de dones de la franja d'edat de 25 a 34 anys. Són els següents: la relació de parella, l'edat, la situació laboral o econòmica, la situació material i la xarxa social. El factor amb més pes, però, és la parella. No tan sols l'existència o no d'aquesta, sinó també la qualitat de la relació, el compromís establert entre els dos membres que en formen part i el projecte parental en comú (taula 2).

La resta de raons es jerarquitzen en funció del tipus de parella. Quan la parella és estable o assentada recentment, pren importància el desig de consolidar un estil de vida i de complir unes aspiracions, així com el desig de tenir una criatura o la projecció de la maternitat.

[...] en vez de una alegría, lo contrario. No, no me apetece ahora tener un niño [...], me quiero esperar dos años más a que yo de verdad esté preparada. Ahora no creo yo que... Tengo otras cosas antes [...], una serie de cosas que tenemos pendientes que cuando las hagamos entonces sí. (Mónica, 25 anys)

Quiero esperarme un tiempo y luego ya... Y a parte que se asiente un poco la relación. Llevo seis meses, eh, con él. Es muy poquito. (Jéssica, 32 anys)

Entre les dones amb parelles no estables (recents, sense futur o incertes), els factors que hi apareixen com a més estructurants són la situació econòmica i la xarxa de suport de què disposen elles.

Taula 2. Raons principals per decidir avortar entre les dones de 25 a 34 anys entrevistades

Raons	n	Descripció
Parella	8	No tan sols fa referència a l'existència o no de parella, sinó també a la qualitat de la relació, al compromís que s'estableix entre els dos membres de la parella i l'existència d'un projecte parental en comú.
Situació econòmica i/o professional	4	Fa referència al context de seguretat econòmica i de condicions de vida per tenir un fill, així com a l'autonomia econòmica en cas que no hi hagi parella o que no s'hi pugui comptar. La situació professional esdevé el mitjà per aconseguir ingressos econòmics, en lloc de ser un mitjà per aconseguir un estatus social. La raó econòmica està subjecta a la valoració personal que fa cada dona de la seva situació i no pas de les condicions objectives.
Situació material	3	Fa referència a les condicions d'habitatge, a la situació administrativa, etc. que han de permetre assegurar unes condicions de vida digna al fill. Les dones perceben aquests aspectes com uns factors d'estabilitat.
Xarxa social	2	Fa referència al suport d'algú proper (en particular, una amiga o la mare) quan no existeix parella o no s'hi pot comptar.
Edat	2	Dins del grup d'edat d'estudi, les dones situades a l'extrem inferior senten que l'avortament està legitimat socialment fins que la dona jove aconsegueixi les condicions de vida i els objectius (educatius, professionals, de parella, etc.) «propis» de la seva edat en el context d'una societat occidental del segle XXI.

Font: elaboració pròpia amb la informació obtinguda de les entrevistades; n: nombre de dones que anomenen cadascuna de les raons. La majoria d'entrevistades ha respost més d'un motiu.

[...] he de vendre el pis, de solucionar el problema que tinc..., però amb la crisi i tot, doncs, ja porto dos mesos amb el pis en venda i no... no ha vingut ningú a veure'l... Seria problema econòmic, eh, més que res. Seria problema econòmic. (Rosa, 32 anys)

Por mi situación acá. Porque estoy sola, entiendes? Y es difícil... Sobre todo más el miedo de... de luego no saber qué hacer y todo lo demás. (Mariana, 29 anys)

L'edat, la situació laboral, les condicions materials o de l'habitatge són factors que apareixen en els relats de les dones, però que han estat posats en funció d'altres factors més estructurants de la decisió.

El context de parella apareix com el factor més estructurant de la decisió d'avortar en dones d'entre 25 i 34 anys, a partir del qual, la majoria de vegades, es jerarquitzen els altres factors. Això no vol dir, però, que en un context de

parella estable no es decideixi interrompre l'embaràs, tal com il·lustra el cas de la Mònica. Cal tenir en compte que és a partir de la concepció que té la dona de la relació que es construeix la decisió, i aquesta visió tan subjectiva no sempre queda recollida a l'entrevista. Finalment, la relació de parella i la consideració de la qualitat de la relació és complexa i molt personal. El que es posa en evidència en els relats és que l'arribada d'un embaràs no desitjat i la necessitat de prendre una decisió raonada fa considerar la qualitat de la relació de parella (estable, incerta, sense futur o recent).

Esdevé evident el lligam de la decisió amb un projecte parental a dos que mostra el pes de les representacions socials que valoren una maternitat compartida amb la parella, «fruit de l'amor», planificada. En canvi, és difícil de concebre si la relació és incerta o no té futur. La majoria d'embarassos que no són fruit d'un projecte parental acaben en IVE, amb l'excepció de la Violeta, la Victòria, la Vicenta.

[...] és una llàstima pensar que *algo* que és, se suposa que ha de ser fruit de l'amor i és *algo* que comparteixes, doncs que hagi de passar d'aquesta manera, no? (Xènia, 32 anys)

I almenys tenir les ganes aquestes de voler tenir un fill, tenir aquesta il·lusió de tenir-lo junts. (Paula, 25 anys).

El paper de la parella esdevé molt important per prendre la decisió quan la dona desitja ser mare i s'enfronta a un embaràs abans d'haver pogut acomplir la transició a l'edat adulta, no ha acabat els estudis i està creant el seu futur professional. Aquestes dones es troben en una gran disjuntiva. El procés de decisió que seguiran estarà molt condicionat pel tipus de relació de parella que la pugui refermar. Una parella amb la qual no hi ha futur les pot fer trontollar i decidir-se per una IVE com a forma de resolució de l'embaràs. El conflicte entre el desig de tenir un fill i el pes de la norma social de la maternitat es posa clarament sobre la taula.

[...] al principi, encara que no tenia una relació gaire estable amb aquesta persona, doncs, la coneixia bastant i creia que podia tirar endavant, però quan t'ho penses tot millor i veus que no hi ha futur, t'adones que encara seria pitjor tindre un nen que no tindre'l. (Ivet, 27 anys)

Totes les dones que decideixen avortar pronuncien la frase «No és un bon moment». A través de les raons que tenen per decidir interrompre l'embaràs, justifiquen la seva decisió i han de tramir un discurs que tingui sentit per a elles i per a la resta, per la qual cosa atorguen el pes a aquells motius que les ajuden a donar sentit a la seva història. El seu discurs reflecteix un sistema de normes i de valors.

Les ambivalències davant de l'embaràs no són exclusives de les dones que decideixen interrompre'l, però en aquestes cristallitzen totes les tensions que viuen les que tenen de 25 a 34 anys davant d'un embaràs no desitjat, que

no encaixa amb les seves aspiracions personals del moment, però a les quals la norma social demana que siguin mares. Sigui quin sigui el moment del curs vital de les dones que decideixen avortar, les expectatives socials que recauen damunt seu no s'adiuen amb la concepció que tenen de les seves pròpies condicions personals, de parella, professionals, econòmiques i materials que envolten l'embaràs i la xarxa social de suport de què disposen.

Per decidir com es resol la situació en cas que es produeixi un embaràs no desitjat, no es tracta que la dona de 25 a 34 anys compleixi les condicions que considera necessàries per ser mare, sinó que l'embaràs s'hi pugui adaptar. Independentment d'haver realitzat una mala gestió anticonceptiva, del desig de tenir una criatura i de planificar l'embaràs, per decidir si el pot tirar endavant o no, la dona que sap que espera una criatura es replanteja la seva situació tot considerant l'edat, el desig i les condicions socials, econòmiques, materials i de parella, és a dir, el seu moment del curs de vida.

Por la edad que tengo, yo ya lo tendría. Pero luego también miro todos los pros y, claro, me hacen dudar. Por eso, que es un sí, no sí, no, ¿sabes? Todos los días estoy así, dudando si tiro para adelante o no. En principio, yo quiero hacerlo, pero claro. (Jéssica, 32 anys)

Respecte a la determinació de tirar endavant una IVE, tot i contemplar els mateixos factors que es consideren per continuar la gestació, la construcció de la decisió és més complexa i hi ha una combinació més gran de factors segons el moment del curs de vida de cada dona, però la situació afectiva i de parella en constitueix l'aspecte més decisor. Més enllà del que ja avançaven les dades quantitatives sobre la importància de la situació de convivència amb una parella, la qualitat de la relació (incerta, sense futur, recent, ocasional fruit d'un retrobament) i la projecció d'un projecte parental en comú pren rellevància i esdevé crucial. La resta de factors (la situació econòmica, professional i material, la transició a l'edat adulta i la xarxa social de suport) es jerarquitzen i es posen en funció d'aquella. Rarament aquests factors són prioritaris per decidir continuar un embaràs o per interrompre'l. De nou, en aquest procés de decisió, es tracta de la concepció que té la dona de la seva situació personal.

La situació material és un element que s'acumula a una situació personal més o menys complexa a nivell de parella o social. L'evocació de les limitacions econòmiques o materials per tirar endavant l'embaràs ens remet a la dificultat d'oferir al fill unes bones condicions de vida i de poder-lo cuidar autònomament si no hi ha cap parella. Conseqüentment, la situació professional, entesa com l'assoliment d'un estatus social, perd importància a favor de la situació econòmica.

Com a conseqüència de la importància concedida a la qualitat de la relació de parella, més enllà de la situació legal o de fet, és possible que una dona amb parella estable interrompi l'embaràs quan aquest no formi part d'un projecte a mitjà o a llarg termini amb aquella. De nou pren importància en la decisió la concepció que té la dona sobre les condicions d'arribada d'un fill.

6. Conclusions

Aquest és el primer estudi fet a l'Estat espanyol que aborda la qüestió de l'avortament de manera exhaustiva, és a dir, considerant el fenomen com a procés i combinant la metodologia quantitativa per estudiar la intensitat, el calendari i els factors associats a la decisió d'avortar, com també la qualitativa per explorar els motius que declaren les dones per no voler tenir la criatura.

Els resultats obtinguts mostren que l'impacte dels factors sociodemogràfics i reproductius en la decisió d'interrompre l'embaràs varien segons el grup d'edat i el moment del curs de vida com a determinant en la decisió d'avortar. Aquesta consideració coincideix amb els resultats d'altres autors (Shivo et al., 2003: 601-605; Font-Ribera et al., 2008: 125-;135; Font-Ribera et al., 2009: 415-419; Pérez et al., 2010: 524-530; Pérez et al., 2014: 162-169).

Les dones de 25 a 34 anys presenten els valors més baixos d'embarassos no desitjats. Això coincideix amb el fet que es troben a l'edat en què, dins del nostre context, es considera que és la idònia per tenir criatures. Tot i així, també n'hi ha que avorten.

Tal com també havien observat uns altres autors (Shivo et al., 2003: 601-605), entre les dones de 25 a 34 anys, el factor reproductiu —tenir algun fill anterior— i l'absència d'una parella estable s'han revelat com els aspectes determinants a l'estudi quantitatiu per decidir avortar. Aquest resultat suggereix la importància que atorga la dona d'aquesta edat a poder compartir el projecte parental i a la responsabilitat de tenir cura d'una criatura. Finalment, l'estudi quantitatiu de la IVE apunta cap a possibles lògiques socials i individuals per explicar per què el nombre d'avortaments no disminueix en el nostre context. Els indicadors demogràfics i l'estudi quantitatiu dels factors de risc en referència a una IVE mostren una part de l'explicació d'aquest fenomen a Catalunya, però no parlen de què hi ha rere la decisió d'avortar ni de quines són les raons i les motivacions que tenen les dones per fer-ho.

La decisió d'avortar en el tram d'edat que va de 25 a 34 anys no es deu únicament al fet que la dona hagi quedat embarassada en un moment d'instabilitat per a ella, sinó, sobretot, a un desencaix entre l'embaràs i el seu projecte vital i de parella en el moment d'haver concebut una criatura. Aquest resultat té relació amb estudis previs realitzats a Europa, als Estats Units o a Austràlia (Alex i Hammarstrom, 2004: 160-168; Bajos et al., 2002; Bajos i Ferrand, 2006: 96-117; Biggs et al., 2013: 11-29; Kirkman et al., 2010: 149-155). Finalment, la decisió d'avortar en aquest tram d'edat evidencia la complexitat del procés individual de la IVE, així com la tensió que es produeix entre el desig de quedar embarassada i la norma social existent en referència a la maternitat (Alex i Hammarstrom, 2004: 160-168; Kirkman et al., 2010: 149-155; Ferrer, 2012: 270-275).

No tots els embarassos no desitjats acaben en una IVE ni totes les IVE són el resultat d'un embaràs no desitjat, però aquest concepte permet explorar la bretxa que hi ha entre les intencions i les conductes. El concepte d'embaràs no desitjat s'ha mostrat amb tota la seva complexitat. Teòricament, és el resul-

tat d'una conducta de risc —per un ús inconsistent de l'anticoncepció quan no s'havia planificat la possibilitat de tenir una criatura—, però a la pràctica inclou una gran varietat d'intencions i de desitjos. Finalment, la frontera amb l'embaràs desitjat és difusa, tal com ja havien observat uns altres autors (Ferrer, 2012: 275-277; Bachrach i Newcomer, 1999: 251-252).

El desig i les intencions entorn de la maternitat no sempre es corresponen amb les conductes de cerca o de prevenció, la qual cosa condueix a embarassos no desitjats. La conducta sexual humana és complexa. Els itineraris al voltant de la concepció presenten rutes inesperades, i rere la categoria d'embarassos no desitjats s'observen antecedents pel que respecta a la planificació i a la pràctica anticonceptiva, com també trajectòries molt diferents de resolució de l'embaràs. Les dones s'adapten i gestionen diverses situacions i possibilitats, sent un motor clau, però no únic en la presa de decisió, el desig de maternitat i la planificació de l'embaràs.

La norma social de la maternitat té encara molt de pes en les contradiccions que experimenten les dones envers la maternitat. Les dones d'entre 25-34 anys senten una inquietud pel pas del temps i pel fet que moltes del seu entorn queden embarassades mentre elles encara no n'estan. Algunes vegades se senten qüestionades o pressionades per les persones del voltant, que les comparen amb altres dones que ja són mares. Però la norma social també espera que la dona d'aquesta edat hagi superat unes etapes que no totes han pogut cobrir, entre les quals no tan sols hi ha l'edat, sinó també l'entrada a l'edat adulta, el fet d'haver finalitzat els estudis, l'emancipació personal, disposar d'ingressos i tenir una parella estable. Parafrasejant la sociòloga i demògrafa Nathalie Bajos (Bajos et al., 2002), podem dir que totes aquestes condicions defineixen el «bon moment» per esdevenir mares.

Tot i l'evident revolució actual en les relacions de gènere, la identitat de les dones encara contempla la maternitat com una dimensió important, i les representacions i l'organització social d'aquesta encara les fa responsables a elles de la cura de les criatures. Això les legitima a prendre la decisió d'interrompre o no l'embaràs, perquè són les que han de fer encaixar i gestionar les conseqüències de l'arribada d'un fill a les seves vides.

Les dones tenen més opcions de planificar la maternitat que les seves mares i les seves àvies mitjançant mètodes anticonceptius eficaços, però continua havent-hi errades que són fruit de les dificultats femenines de gestionar la pròpia sexualitat i l'anticoncepció, de les seves relacions afectives, de les seves aspiracions personals i d'equilibrar-les amb normes i amb lògiques socials contradictòries que regeixen totes aquestes dimensions en el context en què viuen. De nou, l'embaràs no desitjat posa sobre la taula la tensió femenina entre una diversitat d'alternatives de vida i de formes familiars (Alex i Hammarstrom, 2004: 160-168; Kirkman et al., 2010: 149-155; Ferrer, 2012: 270-275).

La IVE, finalment, esdevé una opció perquè la dona sigui mare en el «bon moment» pel que respecta a la trajectòria personal, social i de parella, en detriment del desig que tingui de portar una criatura al món. A cavall de les normes socials, de les responsabilitats davant de l'embaràs i d'unes aspiracions i motivacions personals, la dona decideix interrompre l'embaràs talment com un

mal menor, tal com ha corroborat recentment un estudi internacional i multi-cèntric (Tsui et al., 2011: S1-24), anticipant-se i projectant la seva situació en el moment de la vinguda del fill. Això explica per què les IVE no disminueixen en contextos que, com l'espanyol, han definit uns objectius públics en matèria de SSR per fer-ne disminuir la xifra.

El conflicte cristal·litza amb tota la intensitat quan, en el projecte de vida, la parella és cabdal, tal com s'havia observat prèviament (Ferrer, 2012: 270-275). Les aspiracions de parella, i amb la parella, constitueixen un factor explicatiu d'una interrupció d'embaràs i, per tant, trobem IVE en dones amb parella o sense, indistintament. Quan la parella pren aquest rol, la concepció d'instabilitat respecte a uns altres aspectes (situació professional, material, etc.) queda relegada a un segon terme.

A l'imaginarí col·lectiu, l'avortament es presenta com una opció de la qual abans no es disposava tan fàcilment i que sembla que és factible per a algunes dones. Ara bé, continua sent una experiència difícil per a elles, no tan sols perquè senten la càrrega moral que comporta la decisió d'interrompre la possible vida que estan gestant, sinó també perquè les posa davant de les seves pròpies debilitats, en ser capaces de gestionar l'anticoncepció i també normes i aspiracions contradictòries, com ara saber gaudir de la sexualitat desvinculada de la reproducció; ser mare en un moment favorable, tant des del punt de vista econòmic com professional; així com, en primera instància, tenir una parella amb qui pugui projectar un futur en comú.

Finalment, serà molt interessant reproduir l'estudi de la IVE des d'aquesta perspectiva integral i de procés del fenomen a uns altres subgrups de dones que mostren comportaments ben diferenciats, en especial les adolescents, les quals s'ha observat que presenten un dels nivells més elevats d'embarassos no desitjats que es resolen amb una IVE, o les dones nascudes a l'estranger, que podrien explicar una bona part del descens actual de la xifra global d'avortaments a Catalunya.

Referències bibliogràfiques

- ALEX, L.; HAMMARSTROM, A. (2004). «Women's experiences in connection with induced abortion: A feminist perspective». *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18 (2), 160-168.
<<https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00257.x>>
- ARACIL, E. (2003). «No sólo jóvenes y solteras: El recurso a la IVE en España y en la Comunidad de Madrid». *Inguruak: Revista Vasca de Ciencia Política y Sociología*, 36, 35-53.
- ARIÈS, P. (1980). «Two Successive Motivations for the Declining Birth Rate in the West». *Population and Development Review*, 6 (4), 645-650.
<<https://doi.org/10.2307/1972930>>
- BACHRACH, C.A. i NEWCOMER, S. (1999). «Intended pregnancies and unintended pregnancies: Distinct categories or opposite ends of a continuum?». *Family Planning Perspectives*, 31 (5), 251-2.
<<https://doi.org/10.2307/2991577>>

- BAJOS, N. i FERRAND, M. (2006). «L'interruption volontaire de grossesse et la recomposition de la norme procréative». *Sociétés Contemporaines*, 61, 91-117.
<<https://doi.org/10.3917/soco.061.0091>>
- BAJOS, N.; FERRAND, M. i ÉQUIP GINE (2002). «De la contraception à l'avortement». *Sociologie des grossesses non prévues*. Paris: Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM).
- BECK, U. (2001). «Todo por amor al hijo». A: BECK, U. i BECK-GERNSHHEIM, E. *El normal caos del amor*. Barcelona: Paidós.
- BERER, M. (2000). «Making abortions safe: A matter of good public health policy and practice». *Bulletin World Health Organisation*, 78 (5), 580-592.
<[https://doi.org/10.1016/s0968-8080\(02\)00021-6](https://doi.org/10.1016/s0968-8080(02)00021-6)>
- BAJOS, N.; FERRAND, M. i ÉQUIP GINE (2002). *De la contraception à l'avortement. Sociologie des grossesses non prévues*. Paris: Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM), 1-348
- BAJOS N, FERRAND M. (2006). «L'interruption volontaire de grossesse et la recomposition de la norme procréative». *Sociétés contemporaines*, 61, 91-117.
<<https://doi.org/10.3917/soco.061.0091>>
- BIGGS, M.A.; GOULD, H. i FOSTER, D.G. (2013). «Understanding why women seek abortions in the US». *BMC Women's Health*, 13 (29), 11-29.
<<https://doi.org/10.1186/1472-6874-13-29>>
- BILLARI, F.; FREJKA, T.; HOBcraft, J.; MACURA, M. i VAN DE KAA, D. (2004). «Discussion of paper explanations of the fertility crisis in modern societies: A search for commonalities». *Population Studies*, 58 (1), 77-92.
<<https://doi.org/10.1080/0032472032000183762>>
- BONGAARTS, J.A. (1978). «Framework for Analyzing the Proximate Determinants of Fertility». *Population Development Review*, 14, 105-132.
<<https://doi.org/10.2307/1972149>>
- BRULLET, C. (2004). «La maternidad en Occidente y sus condiciones de posibilidad en el siglo XXI». A: CONCHA, A. de la i OSBORNE, R. (coord.). *Las mujeres y los niños primero: Discursos de la maternidad*. Madrid: Icaria, 201-227.
- DELGADO, M. i BARRIOS, L. (2007). *Determinantes sociales de la interrupción del embarazo en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- FERRER, L. (2012). *Lògiques socials i decisions individuals de la interrupció voluntària de l'embaràs: Espanya a través d'una perspectiva comparada*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
<<http://hdl.handle.net/10803/117441>>
- FINER, L.; FROHWIRTH, L.; DAUPHINEE, L.; SINGH, S. i MOORE, A. (2005). «Reasons why US women have abortions: Quantitative and qualitative perspectives». *Perspectives on sexual and Reproductive Health*, 3 (37), 110-118.
<<https://doi.org/10.1363/3711005>>
- FONT-RIBERA, L.; PÉREZ, G.; ESPELT, A.; SALVADOR, J. i BORRELL, C. (2009). «Determinantes del retraso de la interrupción voluntaria del embarazo». *Gaceta Sanitaria*, 8 (5), 415-419.
<<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2008.08.001>>
- FONT-RIBERA, L.; PÉREZ, G.; SALVADOR, J. i BORRELL, C. (2008). «Socioeconomic inequalities in unintended pregnancy and abortion decision». *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy Medicine*, 1 (85), 125-135.
<<https://doi.org/10.1007/s11524-007-9233-z>>

- GRUPO DE INTERÉS ESPAÑOL EN POBLACIÓN, DESARROLLO Y SALUD REPRODUCTIVA (GIE) (2008). *Acceso al aborto en el estado español: Un mapa de inequidad*. Madrid.
- GUILLAUME, A.; BAJOS, N. i KONTULA, O. (2004). «Le comportement des jeunes Européens face à la santé génésique». *Études Démographiques: Serie Études Démographiques*, 42 (1).
- HELSTROM, L.; ODLIND, V.; ZATTERSTROM, C.; JOHANSSON, M.; GRANATH, F.; CORREIA, N. et al. (2003). «Abortion rate and contraceptive practices in immigrant and native women in Sweden». *Scandinavian Journal of Public Health*, 31 (6), 405-410. <<https://doi.org/10.1080/14034940210165181>>
- HOBBCRAFT, J. (2006). «The ABC of Demographic Behaviour: How the Interplays of Alleles, Brains, and Contexts over the Life Course Should Shape Research Aimed at Understanding Population Processes». *Population Studies*, 60(2), 153-187. <<https://doi.org/10.1080/00324720600646410>>
- INGLEHART, R. (1977). *The silent revolution: changing values and political styles*. Princeton: Princeton University Press, 1-496.
- KERO, A.; HÖGBERG, U.; JACOBSSON, L. i LALOS, A. (2001). «Legal abortion: A painful necessity». *Social Science and Medicine*, 53 (11), 1481-1490. <[https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(00\)00436-6](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(00)00436-6)>
- KIRKMAN, M.; ROSENTHAL, D.; MALLETT, S.; ROWE, H. i HARDIMAN, A. (2010). «Reasons women give for contemplating or undergoing abortion: A qualitative investigation in Victoria, Australia». *Sexual and Reproductive HealthCare*, 1 (4), 149-55. <<https://doi.org/10.1016/j.srhc.2010.08.001>>
- LARSSON, M.; ANEBLOM, G.; ODLIND, V. i TYDEN, T. (2002). «Reasons for Pregnancy Termination, Contraceptive Habits and Contraceptive Failure Among Swedish Women Requesting an Early Pregnancy Termination». *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 81 (1), 64-71. <<https://doi.org/10.1046/j.0001-6349.2001.00169.x>>
- LESTHAEGHE, R. (1992). The Second Demographic Transition in Western Countries: An Interpretation. *Working Papers*, 1-52.
- «Ley Orgánica 9/1985, de 5 de julio, de reforma del artículo 417 bis del código penal». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 166 (12 de juliol).
- «Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 55 (4 de març).
- LLÁCER-GIL DE RAMALES, A.; MORALES MARTÍN, C.; CASTILLO RODRÍGUEZ, S.; MAZARRASA ALVEAR, L. i MARTÍNEZ BLANCO, M.L. (2006). «El aborto en las mujeres inmigrantes: Una perspectiva desde los profesionales sociosanitarios que atienden la demanda en Madrid». *Index Enfermería*, 15 (55), 13-17. <<https://doi.org/10.4321/s1132-12962006000300003>>
- MALMUSI, D. i PÉREZ, G. (2009). «Induced abortion in immigrant women in a urban setting». *Gaceta Sanitaria*, 23, sup. 1, 64-66.
- PEIRÓ, R.; COLOMER, C.; ÁLVAREZ-DARDET, C. i ASHTON, J.R. (2001). «Does the liberalisation of abortion laws increase the number of abortions?: The cas study of Spain». *European Journal of Public Health*, 11, 190-194. <<https://doi.org/10.1093/eurpub/11.2.190>>
- PÉREZ, G.; GARCÍA-SUBIRATS, I.; RODRÍGUEZ-SANZ, M.; DÍEZ, E. i BORRELL, C. (2010). «Trends in inequalities in induced abortion according to educational level among urban women». *Journal of Urban Health*, 87 (3), 524-530. <<https://doi.org/10.1007/s11524-009-9394-z>>

- PÉREZ, G.; RUIZ-MUÑOZ, D.; GOTSSENS, M.; CASES, M.C. i RODRÍGUEZ-SANZ, M. (2014). «Social and economic inequalities in induced abortion in Spain as a function of individual and contextual factors». *European Journal of Public Health*, 24 (1), 162-169.
<<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckt104>>
- RASCH, V.; GAMMELTOFT, T.; KNUDSEN, L.B.; TOBIASSEN, C.; GINZEL, A. i KEMPF, L. (2008). «Induced abortion in Denmark: Effect of socio-economic situation and country of birth». *European Journal of Public Health*, 18 (2), 144-149.
<<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckm112>>
- ROSSIER, C.; MICHELOT, F.; BAJOS, N. i COCON GROUP (2007). «Modeling the process leading to abortion: An application to French survey data». *Studies on Family Planning*, 38 (3), 163-172.
<<https://doi.org/10.1111/j.1728-4465.2007.00128.x>>
- RUIZ-RAMOS, M.; IVÁÑEZ-GIMENO, L.; GARCÍA LEÓN, F.J. (2012). «Características socio-demográficas de la interrupción voluntaria del embarazo en Andalucía: Diferencias entre población autóctona y extranjera». *Gaceta Sanitaria*, 26 (6), 504-511.
<<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2011.11.017>>
- SHIVO, S.; BAJOS, N.; DUCOT, B.; KAMINSKI, M. i THE COCON GROUP (2003). «Women's life cycle and abortion decision in unintended pregnancies». *Journal of Epidemiology and Community Health Care*, 57 (8), 601-605.
<<https://doi.org/10.1136/jech.57.8.601>>
- SOLSONA, M. (1997). «The Second Demographic Transition from a Gender Perspective: The Case of Catalonia». A: COSÍO E. (ed.). *Women and families: Evolution of the status of women as factor and consequence of changes in family dynamics*. París: CICRED, 171-190.
- TSUI, A.O.; CASTERLINE, J.; SINGH, S.; BANKOLE, A.; MOORE, A.M. i OMIEYI, A.K. (2011). «Managing unplanned pregnancies in five countries: Perspectives on contraception and abortion decisions». *Global Public Health*, 6, sup. 1, S1-24.
<<https://doi.org/10.1080/17441692.2011.597413>>
- UNITED NATIONS (UN) (1994). *Programme of Action of the International Conference on Population and Development*. Nova York: UN. Recuperat el 3 d'octubre de 2006, de <<http://www.unfpa.org/public/home/sitemap/icpd/International-Conference-on-Population-and-Development/ICPD-Programme>>.
- VAN DE KAA, D. (1987). «Europe's Second Demographic Transition». *Population Bulletin*, 42 (9), 1-57.
- ZURRIAGA, O.; MARTÍNEZ-BENEITO, M.A.; GALMÉS TRUYOLS, A.; TORNE, M.M.; BOSCH, S.; BOSSER, R. et al. (2009). «Recourse to induced abortion in Spain: Profiling of users and the influence of migrant populations». *Gaceta Sanitaria*, 23, sup. 1 (1), 57-63.
<<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2009.09.012>>

Transformaciones en la construcción de la identidad de las deportistas españolas. Entrenamiento, alimentación y corporalidad*

José Manuel Parrilla-Fernández
Sandra Sánchez-Sánchez

Universidad de Oviedo. Departamento de Sociología
jmparril@uniovi.es; sanchezsandra.uo@uniovi.es



Recepción: 14-12-2015
Aceptación: 14-11-2016

Resumen

El propósito de este artículo es aportar una aproximación comprensiva acerca de las prácticas deportivas, alimentarias y corporales en el deporte femenino en España desde los años cuarenta hasta principios del siglo XXI. El objetivo principal consiste en mostrar de qué modo se ha desarrollado la interrelación entre estas prácticas, así como examinar el proceso sociohistórico de la construcción de los cuerpos de las mujeres deportistas. La metodología utilizada es cualitativa, en particular la entrevista en profundidad semiestructurada de final abierto. La muestra está basada en dos criterios: 1) criterio cronológico, mediante el cual se diferencian cuatro periodos de práctica deportiva competitiva, y 2) criterio de actividad deportiva competitiva, escogiendo a mujeres que han competido a nivel nacional y/o internacional. Los principales resultados evidencian el desarrollo de una interrelación entre los fenómenos del deporte, la alimentación y el cuerpo, de modo que los dos primeros se convierten en modos de construcción del cuerpo en función del rendimiento deportivo.

Palabras clave: mujeres deportistas; entrenamiento físico; alimentación; cuerpo; identidad; técnicas corporales

* Este artículo se enmarca dentro del Grupo de Investigación en Sociología de la Alimentación de la Universidad de Oviedo al que pertenecen los autores y está financiado por el proyecto «Mujeres, Deporte y Dictadura (1939-1975)» del Programa I+D+I 2013-2016 (HAR2013-43652-R). Sandra Sánchez Sánchez es becaria del Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España adjudicada en la convocatoria 2012 (AP2012-3993).

Abstract. *Identity transformations among Spanish female athletes: Training, food and corporality*

This study analyzes sport, food and body practices among elite female athletes in Spain from the 1940s to the early 2000s. The main aim is, firstly, to show how the interrelation of these practices has developed and, secondly, to examine the socio-historic process of female athletes' body constructions. A qualitative methodology consisting of semi-structured, open-ended interviews was used. The sample was designed taking into account two features of the respondents: 1) a chronological feature in which the sample was divided into four competitive sport periods and 2) a competitive sport feature in which female athletes who have participated in national or international sports competitions were interviewed. The main results reveal the interrelationship between sport, food and body practices. The results also indicate that sport and food practices have become main drivers of the construction of the body aimed towards higher performance in sports.

Keywords: female athletes; physical training; food; body; identity; body techniques

Sumario

- | | |
|--------------------------|---|
| 1. Introducción | 5. Construcción socio-histórica de la identidad de las deportistas españolas mediante el entrenamiento, la alimentación y la corporalidad |
| 2. Estado de la cuestión | |
| 3. Marco teórico | 6. Discusión y conclusiones |
| 4. Metodología | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

El deporte se ha desarrollado y se ha convertido en una parte muy importante y definidora de las sociedades contemporáneas, de tal modo que no es solo un fenómeno social más, sino que «lo inunda todo» y va más allá de hábitos, comportamientos o estilos de vida (García Ferrando, 2006; Moscoso Sánchez, 2005: 79). Sin embargo, diversos analistas han observado que existen diferencias de género e incluso discriminación en torno a la práctica deportiva, dado que el deporte es un fenómeno, como otros, donde el género es construido socialmente. Dicha producción se observa en las prácticas deportivas que son consideradas masculinas o femeninas y en los valores asociados al género, donde la lucha y la fuerza siguen manteniéndose como características masculinas, además de las formas fisiológicas, en las que el cuerpo musculado es propio y único del género masculino (Theberge, 2012; Hall, 1996; Girela Rejón, 1996; Camacho-Miñano, 2013; Muñoz González et al., 2013; Espeix, 2006, Smith, 2010). Es necesario realizar un estudio del desarrollo sociohistórico de la práctica deportiva de élite de mujeres para observar los cambios que se han dado en la misma, tanto en el deporte específicamente como en la construcción

de sus cuerpos y el cambio del uso instrumental de la alimentación en relación con la actividad física competitiva. Los enfoques científicos aplicados a las relaciones entre el cuerpo, la nutrición y el deporte se centran en realidades de grupos específicos o bien en fases temporales muy concretas. En este sentido, se trata de trabajos sesgados, porque no analizan empíricamente los procesos sociohistóricos en los que se enmarcan las prácticas y las conductas de los sujetos de estudio, ni el modo como el cambio de dichas prácticas y de dichas conductas influyen en la construcción social del cuerpo. Esa es la aportación que pretende ofrecer el presente artículo a través del estudio de generaciones de mujeres deportistas de élite.

El objetivo consiste en ofrecer una nueva visión del cambio sociohistórico de dichos fenómenos interrelacionados en mujeres deportistas desde la década de 1940 hasta los primeros años del siglo XXI. El estudio busca comprender cómo los fenómenos se van imbricando con el cambio paulatino hasta convertirse en una misma realidad vital para los deportistas. El propósito de este artículo consiste en comprender de qué modo ha cambiado la interrelación entre las prácticas deportivas, alimentarias y corporales dentro del deporte femenino en España. De este propósito se desprenden dos objetivos: 1) investigar la construcción social del cuerpo de las mujeres en relación con las prácticas alimentarias y deportivas, y 2) la manera que tienen las mujeres de desarrollar su identidad a través de los diferentes ideales femeninos existentes y cambiantes desde los años cuarenta hasta principios del siglo XXI. Las experiencias narradas por las mujeres deportistas permiten observar las diferencias y las razones que tienen para construir sus cuerpos, así como ver las técnicas que utilizan para controlar el peso o alcanzar el máximo rendimiento deportivo. También se puede observar cómo se perciben a sí mismas y si el ideal de mujer prevaleciente en cada época está cerca o lejos del ideal de deportista de élite. La hipótesis inicial sugiere que, a lo largo de los años estudiados, la especialización, dentro del ámbito deportivo, conlleva cambios en las prácticas deportivas y alimentarias que modificarán los patrones y las percepciones corporales en las mujeres deportistas.

2. Estado de la cuestión

En España, a pesar del desarrollo y de la democratización del deporte (Moscoso et al., 2014), la situación de la mujer ha mantenido los estereotipos hegemónicos asociados al género (Puig Barata y Soler Prat, 2004). La España franquista impuso un modelo de deporte y de educación física en función del sexo, a través no solo de técnicos sino también de médicos, asesores religiosos y políticos, que, en el caso de las mujeres, iba dirigido hacia la maternidad y el cuidado de la familia. En este sentido, los deportes se dispusieron en torno al sexo, de modo que se diferenciaban en espacios masculinos y femeninos. Las mujeres tenían un difícil acceso a la actividad física y una marcada disciplina de género como forma de adoctrinamiento y control de las voluntades femeninas a favor de la ideología del régimen franquista. La representación

dominante de la mujer en el deporte propendía a resaltar los valores estéticos frente a los valores relacionados con lo masculino, como la fuerza; además, no eran consideradas profesionales y realizaban deporte en una época de escasez alimentaria (Manrique Arribas et al., 2009; Gil Gascón y Cabeza Deogracias, 2012; Pujadas et al., 2012, 2016).

Si bien en los años del franquismo la mujer solo podía realizar actividad física «femenina» y era alejada del deporte «masculino» por excelencia, el fútbol, además, debía cuidar su modo de mostrar el cuerpo como comprensión de decoro (Gil Gascón y Cabeza Deogracias, 2012). En el desarrollo del deporte a principios del siglo XXI se siguen observando estos dos mundos, el femenino y el masculino, donde predominan deportes específicos para cada género. Sin embargo, hay una diferenciación mayor: mientras que los hombres muestran una mayor predilección por el deporte tradicional de competición y que está federado, las mujeres son más propensas a practicar actividades deportivas no regladas y con nuevos significados adscritos en relación con la salud o la estética (Puig Barata y Soler Prat, 2004; Instituto de la Mujer, 2006). Una de las razones para que la mujer tenga dificultades para acceder a la actividad física de alta competición es que la imagen estética hegemónica femenina sigue alejada del cuerpo musculado de los deportistas, lo que provoca que las chicas jóvenes se sientan poco femeninas construyendo sus cuerpos en función del rendimiento deportivo (Camacho-Miñano, 2013). Las actividades físicas y los deportes reservados tradicionalmente a los hombres generan una anomia sobre sus cuerpos respecto del ideal estético hegemónico de mujer, lo que les convierte en «extraños» y en un estigma de la desviación femenina de los cánones estéticos establecidos (Muñoz González et al., 2013).

Esta valoración del cuerpo en relación con el deporte se muestra en la producción científico-social. Por un lado, existen trabajos que relacionan la nutrición, la actividad física competitiva y el cuerpo manteniendo el foco de atención en los desórdenes alimentarios y la obesidad en diferentes grupos sociales como los problemas de salud de las sociedades modernas (Williamson, et al., 1995; Byrne y McLean, 2001; Krentz y Warschburger, 2011; Li y Hooker, 2010; Duncan et al., 2008; Jaime et al., 2011; Navalpotro et al., 2012). Por otro lado, hay trabajos que aúnan los fenómenos del deporte, la alimentación y el cuerpo desde una perspectiva micro, en los que se estudian las narrativas de los sujetos de estudio, la construcción de la identidad a través del cuerpo como un medio de creación de subjetividades y en el que los ideales hegemónicos de género siguen cumpliendo una función normativa (Bridel y Rail, 2007; Busanich, et al., 2014, 2012; Waldron y Krane, 2005; Cosh et al., 2012; Atkinson, 2011). Por lo tanto, el uso del cuerpo sigue siendo un indicador principal a estudiar en mujeres deportistas, puesto que el deporte de rendimiento lo modifica físicamente y ellas participarán en él de acuerdo con la forma en la que se creen esas subjetividades. Incluso, en algunos casos, sus actuaciones llevarán a trastornos o a desórdenes alimentarios.

El desarrollo de la actividad física competitiva en las sociedades modernas ha creado nuevas formas de comprensión del cuerpo. Las interrelaciones entre

la alimentación, el deporte y la salud como factores generadores de estilos de vida saludables han generado un discurso hegemónico en los comportamientos individuales y sociales a favor de la búsqueda del bienestar individual y social. Al cuerpo se le imponen todo tipo de conductas que favorecen, al menos supuestamente, la salud, y que lo dirigen hacia el fin de una especie de idealidad saludable, que no solo conlleva la idea de la no enfermedad, sino que también concibe el cuerpo saludable como la base del bienestar de los individuos (Vigarello, 2006). Dentro de las prácticas entendidas como saludables, el deporte y el control de la dieta son dos pilares fundamentales en nuestros días. Así, la atención sobre el cuerpo, incluyendo la dieta y el ejercicio, se ha convertido en una preocupación más y parte de la vida social y personal de los individuos (Petersen y Lupton, 2000).

Como consecuencia, la alimentación, en relación con el cuerpo y la preocupación por la salud, se ha medicalizado y los discursos nutricionales científicos han cobrado tanta fuerza a la hora de dirigir el control social físico que es difícil advertir el intenso componente social que tienen (Lupton, 1996, 2003). La medicalización de la nutrición, trasladada al ámbito de los expertos y de la nutrición, relaciona la obesidad con los hábitos alimentarios y la dieta adecuada. Ello aparece relacionado con el prestigio social que representan los cuerpos sanos y atléticos, dado que la concepción del deporte está directamente relacionada con la noción de un físico ideal «bello y sano», que está controlado y del que se ha eliminado el exceso de grasa y la flacidez en los músculos. Por el contrario, un cuerpo obeso significa falta de control, fealdad, y se convierte en símbolo de falta de salud (Lupton, 1995).

Por ello, ambas prácticas, deporte y control de la dieta, han adquirido una importancia creciente en la construcción del cuerpo en las últimas décadas del siglo XX. Tal y como muestra Fischler (1995: 297 y 303), a partir de esta época, aparece un descenso en el umbral de la obesidad, de modo que se determina que el cuerpo muestra sobrepeso u obesidad con menos peso y volumen que en otras épocas. Además, dado que este tipo de cuerpo no está legitimado simbólicamente, aumenta la *lipofobia*, es decir, el rechazo a la grasa (Fischler, 1995: 297 y 303; Bourdieu, 1986).

3. Marco teórico

El deporte, como fenómeno social, no está al margen de otros fenómenos colectivos, como los relacionados con el cuerpo y la alimentación. Para Bourdieu el deporte es un universo abierto, es decir, una realidad social que no es autónoma, sino que mantiene interrelaciones y comparte estructuras con el sistema social total. Según este autor, «no se pueden estudiar los consumos deportivos [...] independientemente de los consumos alimentarios o de los consumos del ocio en general» (2000: 176). Por tanto, de esta realidad social, se analizará la dimensión del deporte junto con la dimensión alimentaria y la del cuerpo, porque en los deportistas tampoco serán realidades separadas.

Son relevantes para este trabajo las investigaciones internacionales, tanto teóricas como empíricas, que se enmarcan dentro de la sociología del cuerpo para el estudio de la relación entre el deporte, la alimentación y la forma física (Turner, 2008; Shilling, 2003, 2005; Csordas, 1994; Leder, 1990; Crossley, 2001a; 2001b). Estos trabajos ponen de relieve la importancia de los cuerpos como un objeto de estudio. En particular, dentro del ámbito deportivo, son producidos socialmente junto con los discursos morales y normativos que los acompañan, con lo que se crean cuerpos «normales» y «anormales», tanto para la sociedad en general como dentro de la dimensión deportiva (Cole, 2000: 440).

Dentro de las investigaciones empíricas se pueden encontrar aquellas que están en relación con las disciplinas corporales que tratan el estudio del cuerpo como instrumento de adquisición de conocimientos dentro de disciplinas físicas. Uno de ellos es el trabajo de Lande (2007) sobre el cuerpo de los soldados y el aprendizaje de la respiración en las actividades de correr y disparar. Otro es el trabajo de Aalten (2007), en el que el foco de atención se centra en las actitudes de las bailarinas frente a las lesiones y el dolor que provocan. Finalmente, el concepto de dolor también ha sido estudiado por Faure y García (2002) dentro del hip-hop. Dichos autores detectan que sus practicantes tienen un autocontrol del cuerpo en función de la perfección de la técnica de baile, donde el dolor se queda en un segundo plano como algo normalizado.

3.1. Los conceptos de «*habitus*» y de «*domesticación*»

Para analizar los conocimientos corporales, es importante trabajar el concepto de *habitus*, definido y desarrollado por diferentes autores. Mauss (1971: 340) utiliza el término para explicar dentro del ámbito de lo social la educación de técnicas adquiridas en el cuerpo que funciona como instrumento. Tanto Bourdieu (1986, 1999) como su discípulo Wacquant (2016) recogen este mismo concepto. Para Bourdieu, el *habitus* consiste en disposiciones incorporadas a través de múltiples experiencias que funcionan como esquemas perceptivos y que permiten la acción sin racionalización o «cálculo racional de los medios» (1999: 183). Wacquant (2016: 65) explica, continuando el concepto de Bourdieu, que el *habitus* es el lugar donde las estructuras sociosimbólicas de la sociedad se incorporan en las personas como disposiciones hacia formas de pensar, sentir y actuar, pero también como capacidades entrenadas. Este mismo autor incorporó dicho concepto a sus investigaciones sobre boxeadores, explicando que se puede hablar de un *habitus* pugilístico, que consiste en las disposiciones mentales y corporales que definen la naturaleza físico-social del boxeador, que se va construyendo a través de la rutina deportiva (Wacquant, 2004: 16, 99).

El cuerpo es «social» en la medida en que representa el lugar de los individuos en la sociedad, dado que la forma corporal y las prácticas producidas y derivadas por el cuerpo representan la clase social de los individuos y, en este sentido, también los grupos sociales a los que puedan pertenecer. Además, tiene un componente simbólico, porque las formas y las características fisiológicas del cuerpo —y de la personalidad— son valoradas según aquello que representan

(Bourdieu, 1986). De este modo, los significados adscritos simbólicamente al cuerpo adoptarán una forma particular para los deportistas según se constituya la idea de cómo debe ser un deportista, tanto desde el punto de vista fisiológico como psicológico.

Siguiendo este análisis teórico, Bourdieu concluye diciendo que «la disciplina corporal es el instrumento por excelencia de toda especie de “domesticación”» (2000: 182-183). Por tanto, habrá aspectos del cambio social en el deporte que no se comprenderán si no se analiza cómo cambia la disciplina corporal a lo largo del tiempo.

Para observar de qué modo cambian en las mujeres deportistas los patrones de comportamiento y las prácticas deportivas y alimentarias ligados a la disciplina corporal, se complementa el análisis del concepto de *domesticación* de Bourdieu con el concepto de *cuerpo dócil* de Foucault. Para este autor, el cuerpo es central en la sociedad como objeto y blanco de poder, porque el cuerpo es manipulado, es educado para obedecer, se vuelve hábil y se le da forma. Foucault aplica al cuerpo el concepto de *docilidad*, que significa que un cuerpo no es solo un objeto que se puede analizar, tanto en su conjunto como en sus partes, sino que también se puede manipular. Así pues, «la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)» (2002: 133 y 135). En ese sentido, el cuerpo dócil se hace manipulable con el objetivo de conseguir un mayor rendimiento a la vez que resulta capaz de obedecer a las normas sociales impuestas. Esto es, el cuerpo se construye en función de la utilidad y del control social, aspectos que dependerán del lugar social del individuo.

Este concepto de *domesticación* se relaciona con los dos procesos que Foucault ha mencionado en sus trabajos. Por un lado, la *anatomopolítica del cuerpo humano*, que consiste en la integración de sistemas de control en los cuerpos a través de las disciplinas. Por otro lado, los controles de los procesos biológicos a través de intervenciones y controles reguladores, lo que este autor llama *biopolítica de la población* (Foucault, 1991: 168). Dentro de la sociología del cuerpo y del deporte está bastante establecida la perspectiva foucaultiana para explicar la evidencia del control y de la disciplina en la actividad física competitiva y cómo afecta al cuerpo (Jarvie, 2006). En particular, se puede mencionar el compendio de trabajos de Markula y Pringle (2006) basados en el ejercicio de la disciplina en el deporte, la construcción de cuerpos con género y de cuerpos en forma y saludables o las éticas del autocuidado.

3.2. El «cuerpo dócil» y las «técnicas corporales»

Tanto el conocimiento mimético establecido por la disciplina corporal, explicada por Foucault, como la presentación del cuerpo como forma de representación de los individuos, para Bourdieu pueden ser analizados dentro del concepto de *técnicas corporales* de Mauss. El cuerpo es el instrumento primordial con el que se conoce y se aprehende la realidad, dado que es capaz de adquirir las

técnicas corporales de su lugar sociocultural, y las técnicas aprendidas varían en función del grupo social en el que estén inmersos los individuos (Mauss, 1971: 340). Una de las técnicas corporales que Mauss presenta es la que se refiere a las «técnicas corporales en relación con su rendimiento», que son aquellas que tienen que ver con el rendimiento humano y con el adiestramiento, esto es, la adquisición de habilidades (Mauss, 1971: 345 y 353). Se trata de técnicas corporales que permiten la adaptación y la «domesticación» del cuerpo para un fin. El deporte tiene sus propias técnicas corporales de rendimiento (correr o nadar, por ejemplo) que requieren un adiestramiento y una adaptación para el cuerpo del deportista, y es posible que varíen a lo largo del tiempo, por ejemplo, con la especialización propia del desarrollo de la institución deportiva. Para Mauss, estas técnicas son interiorizadas mediante el cuerpo de modo *holístico*, puesto que el hombre es categorizado como *hombre total*, cuyas propiedades son biológicas, psicológicas y sociales, y estas son irreductibles, inseparables e interdependientes (Mauss, 1971: 343). Las tres propiedades actúan simultáneamente en el proceso de aprendizaje y reproducción de las técnicas corporales del rendimiento humano. Dado que, como se mencionó arriba, el deporte no puede ser estudiado al margen de otros fenómenos como la alimentación, esta puede ser comprendida como una técnica corporal en función del rendimiento.

3.3. La conjunción de los conceptos de «*habitus*» y «*técnicas corporales*»

Partiendo de los conceptos de *habitus* de Boudieu y de *técnicas corporales* de Mauss, Crossley (2001a, 2001b), con perspectiva fenomenológica, constata en primer lugar que los agentes generan *habitus* con sus propias acciones, haciendo de los individuos *agentes encarnados* en los que las disposiciones son incorporadas a través del cuerpo. De este modo, ciertas acciones son interiorizadas y realizadas *automáticamente* por los individuos, como las formas de andar o de comer, pero han sido adquiridas en ciertos contextos socioculturales que cambian a lo largo del tiempo. En segundo lugar, esa incorporación y automatización de ciertas formas de comportamiento corporal es realizada a través de las *técnicas corporales*, entendidas como hechos sociales en los que interiorizamos ciertos comportamientos y actitudes. Crossley (2005) aporta también una diferenciación entre las *técnicas corporales* y las *técnicas corporales reflexivas*. Las primeras consisten en la adquisición de habilidades, y las segundas, en habilidades para modificar o atender a nuestros cuerpos. Ambas las podemos encontrar en las disciplinas deportivas, pues si, por un lado, tienen sus propias técnicas que deben ser aprendidas con el cuerpo, por el otro, también incluyen técnicas de cuidado y modificación del cuerpo, como realizar ciertos ejercicios para la musculación o la práctica de dietas de adelgazamiento.

La modificación y la adaptabilidad del cuerpo, en definitiva, la construcción corporal, aparecen por medio de dos prácticas que cobran cada vez más importancia a partir de la segunda mitad del siglo XX y que pueden ser entendidas como técnicas corporales. Por un lado, la realización de ejercicio físico para modificar y controlar el cuerpo; por otro lado, se construye el cuerpo por medio de la

racionalización de la ingesta alimentaria, ambas prácticas dirigidas a la búsqueda de la imagen saludable y bella del cuerpo (Espeitx, 2005, 2006; Smith, 2010).

En España, una práctica deportiva particular —las gimnasias de la forma— ha sido analizada desde dos modelos fundamentales. Por una parte, mediante un modelo *instrumental*, que busca un cuerpo enérgico en el que aparece la *voluntad de actuar sobre uno mismo*, así como la eficacia y el éxito personal. Por otra parte, mediante un modelo *relacional*, cuya relevancia estriba en la socialización y mantiene una estructura lúdica. Estos dos modelos están actuando hoy en día en la comprensión del deporte (Buñuel Heras, 1994: 114).

3.4. Prácticas y patrones de comportamiento desde una perspectiva sociohistórica

Para completar el marco teórico, es necesario señalar que tanto los *habitus* como las *técnicas corporales adquiridas* se constituyen y se desarrollan dentro de contextos sociales y culturales, además de cambiar a lo largo del tiempo. Si bien los conceptos vistos hasta ahora permiten analizar las prácticas y los patrones de comportamiento instaurados en el cuerpo, no ofrecen modelos teóricos que ayuden a estudiar y a comprender el cambio social en un largo proceso histórico. Para ello es apropiado recurrir a la sociología figurativa de Elias (1987) y utilizada por Mennell (1996), desde la que se comprende la sociedad como un proceso relacional de individuos interdependientes a lo largo del tiempo.

Elias rompe con la dicotomía entre individuo y sociedad, concepto que no expresa la verdadera naturaleza de la sociedad. Los individuos no son estáticos e independientes, sino seres interdependientes inmersos en un proceso histórico, el *proceso civilizatorio*, que tiene dos dimensiones fundamentales inseparables e irreductibles: la *sociogénesis* y la *psicogénesis*. La *sociogénesis* consiste en la creación de estructuras sociales, mientras que la *psicogénesis* consiste en la creación de estructuras de la personalidad. Lo que muestra el proceso civilizatorio es que ambas dimensiones son parte del mismo proceso y que las estructuras de la personalidad fruto de la *psicogénesis* emergen del propio devenir de la *sociogénesis* de las sociedades. Los principales análisis en sociología histórica de Elias y Mennell sugieren que todas las sociedades evolucionan desde patrones de comportamiento menos escrupulosos y normativos hacia otros más normativos e interiorizados. Esta evolución se genera en todos los ámbitos sociales, entre ellos el deporte, la alimentación y la salud (Elias, 1987, 1992; Mennell, 1996).

La relación entre la *sociogénesis* y la *psicogénesis*, como dos caras del proceso social, tienen el punto de unión en el cuerpo. Muchos de los fenómenos del *proceso civilizatorio* —la alimentación, el deporte, la guerra, la medicina— tienen el cuerpo de los individuos como lugar nuclear de incorporación de las *técnicas corporales* y las formas de percepción de clase o de grupo. El control social de los individuos, fruto de la *sociogénesis*, hace que la persona viva ese control en el cuerpo. Recibe y reproduce, fruto de su *psicogénesis*, los comportamientos corporales que puede y no puede realizar, según su contexto social, según su clase, su origen y/o su grupo, de modo que el cuerpo se vuelve «dócil» en la medida en que el individuo interioriza esos patrones de comportamiento.

Si el *proceso civilizatorio* ha afectado al deporte, también ha afectado a la alimentación, lo que ha generado una civilización del apetito que crea conexiones «entre el autocontrol sobre el apetito, la delgadez, la salud y el sex-appeal» (Mennell, 1996: 39). Esto hace que la construcción del cuerpo sea también parte de ese mismo *proceso civilizatorio* desde los diferentes ámbitos de la sociedad. Es decir, la construcción del cuerpo no es solo social, sino también histórica. De este modo, los patrones de comportamiento y las estructuras de la personalidad interiorizados pueden ser analizados mediante los conceptos de *técnicas corporales* y *cuerpo dócil*, entendiendo estos desde un enfoque histórico, por lo que cambiarán en cada época dentro del *proceso civilizatorio*.

4. Metodología

La metodología utilizada en esta investigación es cualitativa. En particular, se ha utilizado la investigación cualitativa longitudinal (ILC), que permite descubrir y comprender procesos de cambio a lo largo del tiempo. El uso de la ILC es adecuado para analizar procedimientos temporales extensos en los que el elemento temporal es central, tanto en el diseño del modelo de investigación como en el análisis de los datos que se obtengan. Siguiendo el enfoque de Cañ, Folguera y Formoso (2014), este tipo de enfoque metodológico tiene que cumplir tres características:

1. La pregunta de investigación longitudinal tiene que tener en cuenta el tiempo y versar sobre relaciones causales y de desarrollo.
2. Los datos recolectados se refieren a periodos de tiempo diferentes y comparables entre sí para señalar continuidades o cambios.
3. El análisis de datos debe tener una referencia explícita al cambio a lo largo del tiempo.

Ello permite definir el carácter de las diferentes generaciones y observar los procesos de reproducción y de cambio intergeneracional.

La técnica utilizada ha sido la entrevista semiestructurada de final abierto (Hammer y Wildavsky, 1990), con la cual se realizan preguntas de acuerdo con los objetivos del proyecto. El modo de enunciación o el orden pueden variar en función del transcurso de la entrevista. La finalidad consiste en recabar en profundidad las experiencias vitales, en este caso de mujeres deportistas. Este tipo de técnica permite adentrarse en los sujetos de estudio desde sus experiencias, sus valoraciones y sus prejuicios mediante el análisis de su propio discurso. De ese modo se favorece que sean las deportistas las que generen las categorías de análisis a través de las que se examinarán los resultados.

El diseño de la muestra, disponible en el anexo I, se ha guiado por dos criterios principales:

1. Un criterio primario de carácter cronológico (época de práctica deportiva): «Periodo I», que abarca las décadas de 1940 y 1950; «Periodo II», las déca-

das de 1960 y 1970; «Periodo III», las décadas de 1980 y 1990; «Periodo IV», desde el año 2000 hasta el tiempo actual. La muestra está compuesta por tres deportistas de cada período.

2. Un criterio secundario, vinculado al nivel de actividad y a la competición deportiva: participación en disciplinas diversas y en competiciones nacionales y/o internacionales.

El criterio generacional se justifica tanto por la diversidad inherente a la edad de las deportistas y a su punto de vista, más o menos alejado en el tiempo y desde el que hablan de su experiencia, como por el diferente contexto histórico-social en el que desempeñan su actividad deportiva. Así, partiendo de la circunstancia de que los primeros testimonios actualmente accesibles —deportistas de más edad que aún viven y cuyo estado de salud permite realizar con éxito la entrevista de investigación— inician o desarrollan su actividad deportiva en la década de 1940, se ha establecido como primera etapa la que comprende esa década y la posterior, es decir, los años cuarenta y cincuenta. Dicha época se corresponde con un tiempo de posguerra en España que estuvo marcado por la escasez económica y el bajo desarrollo educativo y deportivo, entre otras carencias significativas. Además, se crearon algunas iniciativas para el encuadramiento de la mujer en el marco del régimen autoritario de Franco que tuvieron una importante repercusión en el acceso de las jóvenes a la actividad deportiva.

Las décadas de los sesenta y de los setenta corresponden a una etapa bien diferenciada en la literatura sobre el franquismo y en la que se lleva a cabo el llamado *desarrollismo*, que supuso para la sociedad española una notable modernización económica y educativa —aunque en un contexto político no democrático—, así como un impulso a la actividad deportiva y a la educación física de la población. En aras de la simplificación, se ha incluido en este período toda la década de los setenta, en que la extinción del régimen de Franco da paso a la iniciación de un régimen democrático, cuyas potencialidades se desarrollarán en las décadas siguientes.

Un tercer período abarca las dos décadas finales del siglo XX, tiempo en que la democratización política y la modernización de la sociedad española favorecen tanto la extensión de la educación como la participación deportiva de la población, así como el desarrollo de nuevas mentalidades respecto al papel de la actividad física competitiva en el cuidado de la salud.

El cuarto período responde al interés por incorporar en la investigación a las deportistas del tiempo actual y más reciente, en las que se ha incluido a las que desarrollan principalmente su actividad desde el inicio del nuevo siglo hasta nuestros días, para poder observar las transformaciones que se están produciendo en la visión de las deportistas sobre la propia actividad competitiva y su relación con la salud y la corporalidad.

En cuanto al criterio secundario, se ha buscado la representación en la muestra de practicantes de diversas disciplinas deportivas, tanto individuales como de equipo, dentro de las posibilidades para cada categoría cronológica,

y teniendo en cuenta la diferente implicación competitiva accesible en las diferentes etapas consideradas.

Las entrevistas fueron codificadas mediante el software MAXQDA 10. Para clasificar los datos cualitativos, se realizó una clasificación temática mediante la construcción de códigos de análisis con sus correspondientes subcódigos. Los códigos de análisis emergen del propio discurso de las deportistas y han sido creados a partir de la lectura detallada de las entrevistas.

Posteriormente a la decisión de los códigos de análisis y a la codificación de las entrevistas, se realizó un análisis temático sobre los textos en los que las mujeres expresaban sus experiencias acerca de la práctica deportiva y sus patrones de comportamiento alimentario, así como la relación y la auto percepción sobre sus cuerpos. En primer lugar, se compararon las experiencias de las deportistas de la misma generación y, posteriormente, se analizaron los cambios acontecidos cronológicamente por generaciones. La finalidad del análisis consiste en reconocer, dentro del orden semántico de los discursos de las mujeres, cómo se expresan acerca de su cuerpo y de sus experiencias deportivas y alimentarias dentro de su contexto histórico y social (Conde, 2014). Los resultados analizados para este artículo están presentes en los códigos de «Deporte y educación física», «Alimentación» y «Cuerpo» y en sus correspondientes subcódigos, en los que se establecen las subtemáticas principales abordadas en los apartados siguientes.

5. Construcción socio-histórica de la identidad de las deportistas españolas mediante el entrenamiento, la alimentación y la corporalidad

5.1. Desarrollo del deporte desde un enfoque lúdico hacia un enfoque de exigencia deportiva

Los discursos de las deportistas de la generación más antigua muestran la actividad física como un entretenimiento. A continuación se observa cómo la actividad física practicada tiene un componente fundamentalmente lúdico en el periodo I. Como explica una deportista, el deporte fue su vida, la actividad que se podía permitir realizar como mujer, cuando no podía hacer otra cosa:

[...] Fueron los mejores años de la vida. No teníamos otra cosa que hacer... La escuela echábante cuando ya eras mayor, ya no podías ir a la escuela, y en la familia pa estudiar todos no había. (Entr.40-50/1. P. 322)

El discurso de los siguientes fragmentos de los periodos I y II muestra que el deporte tiene un significado que se encuentra más cerca de una forma de diversión que de una actividad de rendimiento y que los entrenamientos no estaban pautados. El cuerpo no estaba instrumentalizado en función de la actividad física competitiva que se realizaba. El deporte femenino no tenía el mismo prestigio que el masculino en la época, por lo que la adquisición de *técnicas corporales* específicas en la práctica deportiva no era una cuestión importante.

Los entrenamientos hacíamos lo que queríamos... Nadie nos reñía, jugábamos porque queríamos y porque nos gustaba. (Entr.40-50/1. P. 243)

En esta época, la parte lúdico-recreativa del deporte es más importante que la parte competitiva. En el siguiente discurso se observa el rechazo a la competición frente al deporte como una actividad lúdica. Las mujeres que lo practican en estos primeros periodos viven en unos contextos históricos donde en la actividad física competitiva femenina se observa más el valor estético —el pasear en la piragua, por ejemplo, una actividad más adecuada para el estereotipo femenino de la época— que la competición, asociada al mundo masculino:

[...] y a mí me gustaba eso, pasear en la piragua, pero competir no... Bueno a mí competir no me gustó nunca. (Entr.60-70/2. P. 185)

En el periodo III se detecta ya una transición en la dedicación al deporte, de modo que se experimenta un cambio desde el que mostraba un carácter más lúdico hacia el de alto rendimiento. Este proceso es consciente y se refleja en la siguiente comparación, que muestra cómo ellas detectan el cambio. La disciplina y la dedicación al deporte aumentan como parte de la rutina de las deportistas como una parte más de sus vidas:

Bueno, en aquella época, los entrenamientos tenían más aspecto lúdico realmente que... que de rendimiento ¿no? Aunque bueno, trabajábamos, entrenábamos todos los días [...] empezabas a las seis y media pues hasta las nueve [...]. (Entr.80-90/1. P. 45)

Sin embargo, se trata de un periodo transitorio, puesto que el siguiente relato explica cómo se van endureciendo los entrenamientos. Empieza a aparecer una construcción de la identidad del deportista en función del entrenamiento. Esas mujeres incorporan e interiorizan el esfuerzo continuado y rutinario hasta normalizarlo. En dicha época ya se puede advertir que aparecen unas disposiciones hacia el entrenamiento extremo que pertenecen al *habitus* de la deportista:

[...] tantos años con D..., pues psicológicamente tenía lo de la... o sea lo de entrenar todos los días superduro, hacer mogollón de entrenos [...]. (Entr.80-90/2. P. 83)

Las deportistas del periodo IV muestran cómo la continua interiorización de la exigencia y la disciplina deportivas ya es plena. El ejercicio físico se convierte en una *forma de vida*, y la sensación de sufrimiento termina siendo una constante que refuerza su trabajo. La exigencia en el deporte llega a ser una necesidad, porque se ha convertido en una práctica interiorizada física y psicológicamente. Tal y como Wacquant observa, las deportistas adquieren un *habitus de deportista* que les hace percibir el entrenamiento como una necesidad:

Yo, para mí, ha sido una forma de vida, hasta el punto que yo he necesitado sentir en mi cuerpo esa exigencia, porque la he necesitado, es así [...]. (Entr.90-act/3. P. 231)

En los discursos de estas deportistas se observa que viven por y para el deporte y la competición. Frente a los periodos anteriores, donde el componente lúdico estaba presente en el discurso, ahora este desaparece del relato, y la importancia del discurso está centrada en el entrenamiento, la clasificación y la competición como los elementos principales de la vida de las deportistas:

Es que llega un momento, cuando estás así en este momento, que es que nos queda un mes para el clasificatorio [...]. Y es que vives por y para ello. Estás centrada sola y exclusivamente en ello. Y llego al entreno y nos animamos las dos pensando en ello. Cada salida que hacemos en el entrenamiento decimos «¡Venga!», como si fuésemos a competir [...]. (Entr.90-act/1. P. 358)

Tan importante es la competición para las deportistas de este último periodo que los resultados se convierten en una máxima ética para ellas. El *habitus* no es solo una cuestión fisiológica, sino también sociológica y psicológica. Es necesario el esfuerzo y la consecución del rendimiento como una norma moral, y no solo como un logro deportivo:

[...] Y si esos objetivos se cumplen, pues digamos que tu rendimiento éticamente ha sido bueno. (Entr.90-act/3. P. 110)

5.2. De la alimentación familiar a la medicalización de la dieta

Tanto en el periodo I como en el periodo II las deportistas relatan que la nutrición no está relacionada con la práctica deportiva, sino que está unida a la comida familiar. Además, se percibe que la alimentación no era buena para hacer deporte. La privación material acontecida en los años de la posguerra española hace imposible la implantación de modelos nutricionales sofisticados. Igual que Mennell explica que, en el proceso de los cambios alimentarios en relación con el cuerpo —como por ejemplo la aparición de la obesidad—, es necesaria una disponibilidad abundante de alimentos (Mennell, 1996: 38), esta también será necesaria para que se puedan aplicar dietas específicas para deportistas:

[...] en aquellos tiempos el deporte tenía problemas, porque ten en cuenta que la gente tampoco es que estuviera alimentada como están los deportistas de hoy [...]. (Entr.60-70/3N. P. 23)

A partir del periodo III, la alimentación empieza a salir del ámbito familiar y entra dentro del ámbito deportivo. Figuras de entrenadores y de médicos comienzan a hacerse cargo de las recomendaciones alimentarias. Sin embargo, aún hay deportistas que no las siguen del todo y el cambio alimentario

no siempre es asimilado por las deportistas. Hay un choque entre los gustos y las pautas alimentarias que les imponen. Fundamentalmente, se puede observar que aparece una medicalización de la nutrición dirigida hacia la instrumentalización del cuerpo. La dieta se racionaliza y se ajusta al rendimiento. Se crea un control social sobre los entrenamientos y la alimentación de las deportistas:

[...] X..., un médico [...] le mandaba todas las pautas de entrenamiento y todo lo que tenía que comer [...]. (Entr.80-90/2. P. 119)

[...] me decía X [un médico] que no comiera patatas fritas, porque, con esas piernas, había que bajar esas piernas... Entonces, claro, a mí lo que me gustaba eran las patatas fritas y las hamburguesas... [...] Yo las comía igual. Digo «Yo mañana tengo dos horas, esto lo bajo», es que yo ya era así de constitución [...] Entonces me decía que no comiera, pero yo las comía igual. (Entr.80-90/2. P. 120-125)

Progresivamente se va interiorizando la relación entre la alimentación y los resultados deportivos. La nutrición se empieza a convertir en parte de la disciplina deportiva y se marcan unas pautas a las deportistas, las cuales comienzan a interiorizar los patrones alimentarios en función de la actividad física que practican como una parte más de su rutina y se alejan de otros contextos como el familiar, donde las disposiciones hacia la comida son diferentes:

[...] cuando estás trabajando ya en el alto rendimiento, tú sabes que el sobrepeso puede ser muy perjudicial en muchos aspectos, entonces eso tienes que cuidarlo, ahí sería una inconsciencia, también que no cuidaras la parte de la alimentación cuando realmente practicas un deporte donde de alguna manera te juegas el tipo, te juegas la vida, ¿no?, donde hay acrobacias, donde influye mucho tu... tu condición física, y lo que tú pesas a la hora de realizar los ejercicios. Sería inconsciente que no cuidaras la alimentación. (Entr.80-90/1. P. 85)

Esta interiorización se consolida en el periodo IV, el último estudiado. Aparecen nuevas formas de aprendizaje alimentario. Una de las deportistas reconoce que aprendió a comer con el deporte. La nutrición es una disciplina que se va consolidando en la vida de las chicas que practican una actividad física competitiva como un elemento más del deporte. En el siguiente fragmento se observa que los patrones alimentarios de las deportistas que se han ido consolidando en los periodos anteriores se presentan como parte de su educación desde niñas. Es decir, el proceso *sociogenético* que se ha seguido de normalización de la dieta se reproduce *psicogenéticamente* en las mujeres deportistas de la última generación como una parte más de su educación física, obligada también por la exigencia que tiene la actividad física competitiva en la época actual. La nutrición se convierte en un saber específico dentro de su ámbito, en una *técnica corporal reflexiva* para modificar el cuerpo y mantenerlo de forma adecuada para la práctica deportiva:

Yo, la verdad, tengo que reconocer que aprendí a comer con la bici. Yo siempre comí muy mal. Pero muy mal, muy mal, muy mal, muy mal. Desde pequeña siempre tuvieron muchos problemas conmigo porque no comía nada. Y a raíz de que en infantiles empecé a salir a campeonatos fuera y igual me pasaba una semana lejos de casa, pues empecé a comer por necesidad [...]. (Entr.90-act/2. P. 49-50)

[...] cuando eres profesional tienes profesionales específicamente de eso, que te ayudan a entender más las cosas, saber por qué hay que comer esto, por qué es mejor esto, por qué... Y como yo siempre he sido bastante disciplinada, siempre me ha gustado ser muy metódica. Digamos en esas cosas... cuidarlo mucho. Sí que he aprendido mucho. (Entr.90-act/3. P. 81)

Finalmente, la alimentación se entiende como una especialización que debe ser dejada en manos de los expertos, de forma que no se convierta en una obsesión de las deportistas. Dentro del control de sus prácticas alimentarias, aparece la figura de un experto médico o de un nutricionista que dirige su alimentación, la cual se convierte en un saber tan específico que ellas aceptan los dictados del médico. El cuerpo se convierte en un objeto de cuidado y las deportistas lo protegen de manera dócil y disciplinada:

También resulta difícil de poder controlarlo todo, y ese control igual te lleva a una obsesión que tampoco es buena. Entonces por eso es importante tener una persona cerca, en la que tú confíes y que esa parcela te la lleve ella. [...] En ese sentido, tienes que depositar toda la confianza en esa persona. En el deporte de élite tiene que ser así. [...] Pero ya cuando tienes un desgaste muy importante, y entrenos, y los domingos..., eso ya sí que tienes, sobre todo en la mujer, temas de hierro, anemias... Todo eso es muy importante. (Entr.90-act./3. P. 172-173)

El proceso de especialización nutricional conduce hacia la medicalización de las deportistas con el fin de regular su desgaste corporal, por lo que aparece el uso de suplementación alimentaria considerada legítima, dado que no son productos prohibidos por las instituciones deportivas. Dentro del *habitus* de las chicas que practican actividad física competitiva no solo se ha inscrito y normalizado el cuidado de la dieta a través de los alimentos, sino también el uso de los complementos nutricionales como una parte más de su condición de deportistas:

[...] La gente sí que... No sé si abusa, pero sí que tira mucho de ese tipo de sustancias. [...] hay muchos entrenadores [...] que sí que recomiendan el uso de vitaminas. Ya no te digo nada raro, pero sí vitaminas y complementos en la dieta, porque al final llevas al cuerpo a un extremo que muchas veces sí que es verdad que, cuando estás en pleno rendimiento y en forma, te encuentras mucho más débil ante cualquier enfermedad, como también ante una bajada de hierro o una simple anemia. (Entr.90-act/2. P. 110-112)

La medicalización de la dieta se va convirtiendo en una práctica normalizada y por tanto justificada. En algunos casos, la suplementación alimentaria roza el dopaje. Se toman muchas pastillas y medicamentos, y esta práctica se convierte en algo normalizado:

[...] Pero, claro, después de eso sí que tienes montones de cosas que te tienes que tomar. Y que cualquier persona que te vea que sea una persona laica en ello pues diría «¡Guau!». Pero es normal, es lo que tienes que hacer. Porque sí que no eres capaz de asimilarlo con tu propio organismo. Incluso yo era una defensora de los recuperadores intravenosos, que antes... Pero para mí, desde mi punto de vista, era mejor. No te tenías que abarrotar de pastillas de lo cual vayas a asimilar mucho menos. Y al fin y al cabo, si te vas a dopar, te vas a dopar aunque esté prohibido ponerte algo intravenoso. Está claro. (Entr.90-act./1. P. 310-313)

5.3. Del ideal corporal femenino patriarcal al enfoque instrumental

Las deportistas hablan de sus cuerpos, pero no lo hacen igual en cada época estudiada. Hay una evolución sobre la percepción de sus cuerpos a lo largo de las diferentes generaciones.

En el periodo I la moral de la época no permite que las mujeres enseñen su cuerpo. Como consecuencia, la norma estética de ocultación de este acompañaña a la práctica deportiva. Las deportistas presentan en sus relatos el cuerpo a través de su ocultación por medio de la ropa que utilizan. Esto significa que el físico de las mujeres durante el franquismo es principalmente instrumentalizado en función del estereotipo femenino y que, en el caso de ellas, el deporte no está relacionado con la instrumentalización hacia el rendimiento deportivo, sino con un modelo de disciplina y de control social de la mujer:

[...] la falda, del costado le salía encima una faldita para taparte el triángulo... «pecaminoso» [...] mira que escote y que todo [...]. (Entr.40-50/3. P. 22)

Durante el periodo II continúa la ocultación física por medio de la ropa deportiva, aunque en algunos relatos como el siguiente se reconoce que se comienza a descubrir el cuerpo. En un comienzo, la ropa es incómoda y poco adecuada para la práctica deportiva, porque provoca que ellas cometan faltas en el juego, por lo que se comienza a eliminar su exceso. Ello constituye un primer paso hacia la instrumentalización del cuerpo en función del rendimiento, y no de factores exógenos al deporte:

Y la falda plisada era... Tenía que ser por donde la rodilla, pero nosotras enseguida la quitamos. El equipo nuestro, ¡eh! Debimos de ser de las primeras, porque decíamos que, al saltar durante el bloqueo, la falda subía... (Entr.60-70/1. P. 63)

En este periodo el cuerpo femenino continúa cubierto en algunos casos. El *habitus* de estas mujeres está relacionado con la educación moral de la época

y con el control social al cual ellas son sometidas. Como no podía ser de otro modo, dicho aspecto se presenta también dentro de la dimensión deportiva. Este control normalizado en las mujeres de la época, donde su cuerpo es regulado a través de la ocultación, conlleva la interiorización de unas formas de comportamiento social que, frente a la exhibición corporal, provocan pudor y contrariedad entre las mujeres:

[...] había mucho complejo [...], yo tenía un amiga, Ch..., que jugaba [...] no se atrevía a salir a jugar con falda corta y sin medias. Se ponía medias, el pololo, la falda y salía con gabardina [...] cuando llegaba a pista hacía fiaca y se la quitaba, la dejaba y se ponía. [...]. Yo pienso que son unos conceptos que se viven, que los llevas tú puestos porque te los han enseñado. (Entr.60-70/3N. P. 171)

Sin embargo, la misma entrevistada es un ejemplo del proceso de cambio que comienza a emerger en el tardofranquismo. Ella misma nos muestra cómo se enfrenta a otras mujeres de la época rebelándose contra la norma:

[...] yo nunca tuve ningún problema de ninguna clase ni de censura, y eso que había para censurarnos. De vez en cuando, de esas gamberradas que hacíamos, ni de censura ni de nada. Todo lo más que podía pasar era que te llevaras un bikini [...] y que salieran las señoras de los vestuarios y dijeran: «Bikini no», y decías: «¿Ah no? ¿Bikini no?». Y te quitabas la parte de arriba y entonces se organizaba, porque, como había dicho que no, pues te la quitabas, ¿no? Y estábamos solo chicas y se organizaba una [...] (Entr.60-70/3N. P. 11)

En el periodo II comienza otra temática diferente, la que trata sobre la ejercitación del cuerpo del deportista, que se convierte en un cuerpo musculado. Parece que, al finalizar esta época, comienza el paso hacia la preocupación por ese tipo de físico, pero en el periodo II las mujeres no hablan de sí mismas haciendo ejercicios con los que conseguir un cuerpo musculado, sino que eso pertenece a las generaciones que comienzan a practicar deporte después de ellas. Las primeras *técnicas corporales* que aparecen son las relacionadas con la adquisición de habilidades deportivas y será en los años siguientes cuando aparecerán las *técnicas corporales reflexivas* para modificar los cuerpos de las mujeres deportistas:

[...] yo creo que fue al final, cuando nosotros lo dejamos ya, cuando lo empezamos a dejar. Yo veía a la gente que entró detrás, pues haciendo mucha musculación, preparándose *pa* tener más fuerza, *pa* tener más salto, *pa* tener ya una preparación física mucho más específica. Nosotras hacíamos, como quien dice, un calentamiento, pero no una preparación para mejorar el salto tal..., sino por calentar [...]. (Entr.60-70/1. P. 241)

Por ello, en el periodo III, los relatos del cuerpo tratan sobre la percepción de la dicotomía entre el físico del deportista, un físico musculado, y otras formas corporales. La transición de *habitus* exógenos al deporte en relación con

el estereotipo femenino hacia disposiciones corporales específicas con el fin de alcanzar un mejor rendimiento deportivo constituye un conflicto para las mujeres. Su autopercepción puede conllevar esa concepción anómica y desviada de los estereotipos sociales en otros ámbitos:

Hombre, a veces, digo yo: «¡Jo! ¡Estas [piernas]...!». Las veía y son... un poco, porque siempre, casi siempre, la gente decía: «¡Jo! ¡Vaya piernas más tal, vaya...!». Y sí que a veces tal, pero luego ya dices tú: «Bueno». Te acostumbras y dices: «¡Jo! Es tu cuerpo, ¿no?». Pues..., pero sí que a veces, yo, [...] y mis piernas seguían igual... Son así... mis cuádriceps. Lo que más eso son los cuádriceps, y son así... y son así. Y llega un momento en que digo yo: «Son así, son así, por eso soy yo así, por eso corro así [...]». (Entr.80-90/2. P. 127)

Dentro de esa dicotomía entre el cuerpo ordinario y el cuerpo del deportista musculado, las mujeres comienzan a decidirse por conseguir el estado físico necesario para llevar a cabo una práctica deportiva excelente. Al igual que en los trabajos de Wacquant, se puede hablar de un *habitus de deportista* y de unas técnicas corporales reflexivas donde la importancia de la modificación del cuerpo se traslada al rendimiento más que a la representación social del aspecto femenino. Engordar o adelgazar, en definitiva, modificar su físico, ejerce un efecto importante en el rendimiento deportivo. Aquí hay ya un pequeño tránsito hacia la búsqueda personal del peso en función de ese rendimiento deportivo. Comienza el control del cuerpo:

[...] un pelín que engordas ves eso. Se traslada inmediatamente a la cancha. Si tu tienes que saltar 90 para hacer un remate y engordas cuatro kilos, es como saltar con una mochila de cuatro kilos encima, y no vas a saltar. Entonces tu misma tienes que... Ya lo ves, ves que, que no te conviene. Entonces te cuidas. (Entr.80-90/3. P. 193-195)

Cuando las deportistas aceptan su vida deportiva y se identifican con ella, desaparece la dicotomía entre el cuerpo ordinario y el cuerpo ejercitado. Siguiendo este mismo tema sobre el conflicto entre el cuerpo ordinario y el cuerpo ejercitado, la estética física pierde importancia:

Bueno, yo creo que ya cuando estás en el alto rendimiento, ya tus objetivos son otros, y la motivación que te mantiene ahí para..., para el sacrificio diario y tal, ya no tiene nada que ver con ver tu cuerpo de una manera o de otra [...]. (Entr.80-90/1. P. 102-103)

Durante el periodo IV se mantiene la aceptación del cuerpo musculado que muestra un peso acorde con el rendimiento deportivo. El cuerpo se convierte, según sus propias palabras, en un *peso forma*. Para las deportistas, debe tener unas medidas, un peso y una musculación determinados, conseguidos a partir del entrenamiento y de la alimentación como *técnicas corporales reflexivas*. El uso de dichas técnicas y la musculación que se va adquiriendo de forma progre-

siva constituyen una disposición adquirida y autocontrolada por las deportistas como parte de su naturaleza físico-social, de modo que se identifican con sus cuerpos sin contradicciones:

[...] sí que hay momentos en los que igual la gente te dice: «¡Buah! ¡Qué fuerte estás!». O que llegas a un bar y te coge el típico tío por el bíceps y le dices: «Te doy envidia, ¿eh?» [risas]. Pero no, a mí nunca me importó. Yo sé que para llegar a ser, para llegar a estar donde estoy, no puedo ser una 90-60-90 y, a parte, tampoco me gustaría serlo. (Entr.90-act/1. P. 108-109)

Los constantes entrenamientos provocan que el cuerpo se vaya adaptando al esfuerzo requerido y que ellas mismas sean conscientes de su adaptación. En definitiva, se dan cuenta de la interiorización de los patrones de comportamiento que adquieren como parte de esa naturaleza deportiva, lo que genera unas conductas propias relacionadas con la disciplina y la domesticación de sus cuerpos. En tal proceso no solo se han adaptado al esfuerzo, sino también al sufrimiento, que, al ser interiorizado por las deportistas, acaba convirtiéndose en una emoción positiva para ellas. El sufrimiento es parte de su *habitus*:

[...] Al final, la gente que está corriendo en profesionales lleva muchísimos años en esto. Entrenas muchísimas horas y, al final, tienes una adaptación de tu cuerpo al esfuerzo [...]. (Entr.90-act/2. P. 115)

[...] yo he necesitado sentir en mi cuerpo esa exigencia [...] he sufrido mucho entrenando, pero es que ese sufrimiento me hacía sentirme bien [...]. (Entr.90-act/3. P. 231)

La instrumentalización del cuerpo es máxima en este último periodo, en el que las *técnicas corporales reflexivas*, el entrenamiento y la dieta alimentaria para conseguir *afinar el cuerpo* son tan estrictas que pueden afectar a otros procesos fisiológicos como, por ejemplo, la falta de la menstruación o la regulación de la misma por medio de hormonas:

[...] cuando llegas al final, tienes que afinar al máximo. Eso te hace perder grasa, lo cual también provoca que pierdas tus periodos, o sea, tus ciclos menstruales. Y, vamos, de hecho, es normal que estés los dos últimos meses sin que te baje la regla o que tengas unas reglas muy largas [...]. (Entr.90-act.1. P. 430)

Y hay muchas chicas deportistas que utilizan la píldora anticonceptiva para regular la regla. Juegan con esto los médicos de que te baje la regla [...] que te cuadre el día de la competición [...] cuando tienes ya demostrado en tu persona que es el día que estás más fuerte, o que te pille pues el tercer día de regla o algo así. (Entr.90-act/1. P. 436)

En las deportistas más recientes, el deporte de alto rendimiento aparece tímidamente como una actividad cuestionada como poco saludable, precisamente por la exigencia que provoca que ellas lleven el cuerpo al extremo.

Sin embargo, dentro de la dimensión deportiva, la instrumentalización del cuerpo, el dolor y la falta de salud se han normalizado como parte de la cultura deportiva:

[...] Yo creo que el deporte de alto rendimiento tampoco creo que sea saludable, porque al final sí que es verdad que llevas al cuerpo a unos extremos [...]. (Entr.90-act/2. P. 148)

6. Discusión y conclusiones

El análisis de los resultados de esta investigación se sostiene sobre la interpretación de un proceso en el que los cuerpos de las deportistas van construyéndose socialmente y cambiando de significado a lo largo de los periodos estudiados. Estos periodos evidencian que existe un proceso de cambio desde prácticas deportivas con un enfoque principalmente lúdico hacia prácticas deportivas cada vez más exigentes, tanto desde el punto de vista físico como mental, por lo que se interpreta que esta evolución es un episodio de un proceso a largo plazo como los que han presentado Elias (1987) y Mennell (1996) en sus trabajos.

Como se ha mostrado, en los primeros periodos analizados, el deporte tiene un carácter más lúdico. Conectando con otros trabajos (Gil Gascón y Cabeza Deogracias, 2012), vemos que el físico de las mujeres no está ligado al deporte por medio de *técnicas corporales de rendimiento* (Maus, 1971), sino que el centro de atención es su ocultación y su sometimiento a los dictados morales del patriarcado vigente en el franquismo. Por tanto, los cuerpos, ocultos bajo la indumentaria deportiva, no obedecen a una construcción social directamente relacionada con la actividad física competitiva, sino que se vuelven «dóciles» en relación con los valores femeninos y estéticos de aquella época (Foucault, 2002: 133). En este sentido, los cuerpos de las mujeres encarnan socialmente su posición, su identidad y su orden simbólico (Crossley, 1995). Este resultado conecta con otros trabajos históricos sobre mujer y deporte que muestran que el cuidado de la feminidad está relacionado con el destino familiar que se le requiere (Manrique Arribas et al., 2009).

El deporte femenino de estas primeras épocas, cuyo enfoque es lúdico, no tiene relación directa con la alimentación, pues esta queda dentro del ámbito familiar. Por tanto, las conductas y los hábitos nutricionales aún no son tampoco *técnicas corporales* relacionadas con el rendimiento deportivo ni el cuerpo está «docilizado» en función de este, pues tampoco existe una necesidad de tener un físico de deportista de élite. Sin embargo, en la medida en que se desarrolla el proceso de cambio, al comparar los periodos, se observa una interrelación creciente entre deporte, alimentación y cuerpo. Conceptos como *cuerpo dócil* y *técnica corporal* cobran relevancia en el análisis, pues se observa el aumento, a través de los periodos estudiados, de las transformaciones y de las percepciones que estructuran los cuerpos en función de la exigencia deportiva. Así, la actividad deportiva competitiva y los cuerpos «dóciles» de las deportistas evolucionan hacia un significado social de rendimiento. Ese paso hacia una

mayor exigencia deportiva se interpreta aquí como un avance en el desarrollo de las *técnicas corporales de rendimiento* en la actividad física competitiva, donde la alimentación cobra cada vez más importancia como parte de ese desarrollo, dado que se impone como una exigencia inexcusable.

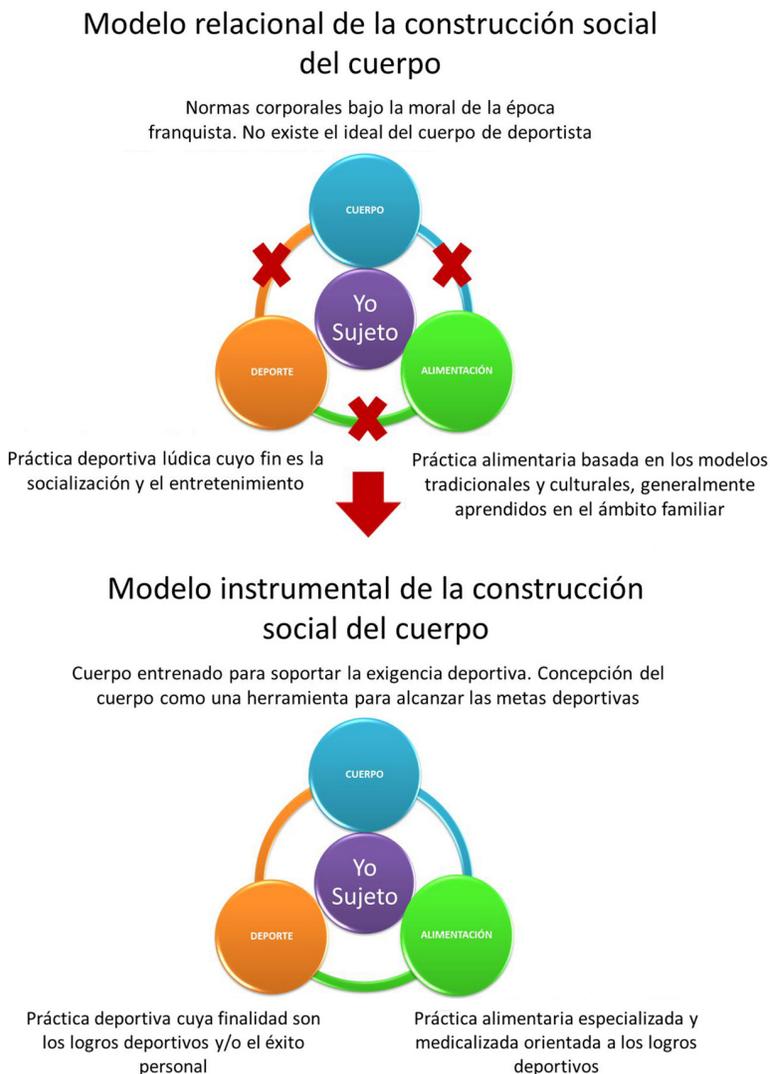
En este proceso de cambio se observa un periodo (1980-1999) donde conviven en conflicto los significados anteriores de deporte lúdico con los nuevos significados sobre el alto rendimiento. Algunas mujeres tienen dificultad para entrar en la dinámica de las nuevas técnicas y las nuevas formas de construcción del cuerpo, dado que estas aún no han sido interiorizadas. Las representaciones sociales de los cuerpos de las mujeres tienen componentes simbólicos que enfrentan las características fisiológicas y de la personalidad que conforman a las deportistas con las características de otros tipos de representaciones femeninas existentes en el imaginario de la época (Bourdieu, 1986). Las chicas que practican actividad física competitiva ya no representan simbólicamente esos estereotipos sociales de mujer de otros ámbitos externos al deporte (madre, esposa, pareja sexual), y por ello, en algunos casos, rechazan el cuerpo musculado por lo que este representa para los demás, es decir, no están conformes con ese físico *extraño* y *anómico* que se aleja del ideal femenino y se desvía de los patrones corporales hegemónicos (Camacho-Miñano, 2013; Muñoz González et al., 2013). El conflicto tiende a desaparecer en el último periodo estudiado (2000-2014), pues esas mujeres han aceptado la imagen de deportistas de élite y reestructuran su vida, su alimentación y la forma de su cuerpo en función del deporte, como elementos de un todo unificado.

En dicho sentido, las deportistas más recientes modelan su cuerpo en función del peso y de la forma que necesitan para competir, con lo que cobran importancia los conceptos de *umbral de la obesidad* y *lipofobia* de Fischler para analizar la práctica alimentaria dentro del ámbito deportivo (1995: 297 y 303). Por un lado, la disciplina nutricional se instrumentaliza y genera un *umbral de la obesidad* específico dentro de la práctica competitiva de élite, que se ha reducido hasta hacerse muy estricto. Por otro lado, este peso-forma crea una *lipofobia* particular dentro del ámbito deportivo, definida por el distanciamiento de ese peso-forma determinado.

Finalmente, el proceso analizado a lo largo de cuatro periodos desemboca, en el más reciente, en la cristalización de formas instrumentales de construcción del cuerpo: por un lado, mediante entrenamientos severos y disciplinados, y, por otro, mediante un estricto control alimentario. De modo que si, en los primeros periodos, el entrenamiento deportivo y la alimentación aparecen con un significado relacional y socializador, en los periodos más recientes aparecen como formas instrumentales de construir el cuerpo de las deportistas de élite. Siguiendo el enfoque de Mauss (1971: 342), para las deportistas, su cuerpo se ha convertido en su «herramienta principal», por lo que debe ser ejercitada y mejorada continuamente. Esto quiere decir que las exigencias en el entrenamiento y en la nutrición serán comportamientos interiorizados y reproducidos por ellas, que se identificarán con ese modo de vida propio del deporte profesional. Ello nos remite a los modelos *relacional* e *instrumental*, mediante los

que se ha observado cómo el proceso histórico del deporte de competición ha experimentado una transformación en la que la alimentación se ha convertido en un elemento clave, dado que es una de las principales formas de construcción física aptas para la competición de élite (Buñuel Heras, 1994; Espeitx, 2005, 2006). El gráfico 1 expresa dicha evolución de forma sintética.

Gráfico 1. El deporte de competición y la alimentación como formas de construcción social del cuerpo



Fuente: elaboración propia.

El presente trabajo ha analizado el desarrollo y la evolución de la práctica deportiva femenina desde los años cuarenta hasta la década de 2010, en los que se puede observar una evolución en las constricciones sobre los cuerpos de las mujeres que practican actividad física competitiva. Por un lado, los periodos vistos han trazado *sociogenéticamente* un cambio en el significado del deporte, que ha ido evolucionando desde un significado lúdico hacia uno de exigencia y de rendimiento, de modo que los cuerpos de las mujeres deportistas han sido «docilizados» a lo largo del proceso hacia nuevas *técnicas corporales de rendimiento*, como son los entrenamientos cada vez más exigentes y un estricto control de la dieta. Por otro lado, desde un punto de vista *psicogenético* y en relación con la profesionalidad conseguida, ellas han interiorizado cada vez más el sufrimiento, la necesidad de practicar actividad física regularmente —incluso en periodos de descanso en el ciclo deportivo— y el control alimentario, hasta reconocerse a sí mismas como deportistas de élite.

Referencias bibliográficas

- AALTEN, Anna (2007). «Listening to the dancer's body». *Embodying Sociology: Retrospect, Progress and Prospect*. Editado por Ch. I. Shilling. Oxford: Blackwell Publishing, 109-125.
<<https://doi.org/10.1111/j.1467-954x.2007.00696.x>>
- ATKINSON, Michael (2011). «Male Athletes and the Cult(ure) of Thinness in Sport». *Deviant Behavior*, 32 (3), 224-256.
<<https://doi.org/10.1080/01639621003748860>>
- BOURDIEU, Pierre (1986). «Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo». En: VV. AA. *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid: La Piqueta.
- (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BRIDEL, William y RAIL, Geneviève (2007). «Sport, Sexuality, and the Production of (Resistant) Bodies: De-/Re-Constructing the Meanings of Gay Male Marathon Corporeality». *Sociology of Sport Journal*, 24 (2), 127-144.
<<https://doi.org/10.1123/ssj.24.2.127>>
- BUNUEL HERAS, Ana (1994). «La construcción social del cuerpo de la mujer en el deporte». En: BAÑUELOS MADERA, Carmen (coord.). *Perspectivas en sociología del cuerpo*. Madrid: CIS.
<<https://doi.org/10.2307/40183759>>
- BUSANICH, Rebecca; MCGANNON, Kerry R.; SCHINKE, Robert J. (2012). «Expanding understandings of the body, food and exercise relationship in distance runners: A narrative approach». *Psychology of Sport and Exercise*, 13 (5), 582-590.
<<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.03.005>>
- (2014). «Comparing elite male and female distance runner's experiences of disordered eating through narrative analysis». *Psychology of Sport and Exercise*, 15 (6), 705-712.
<<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.10.002>>
- BYRNE, Susan y MCLEAN, Neil (2001). «Eating disorders in athletes: A review of the literature». *Journal of Science and Medicine in Sport*, 4 (2), 145-159.
<[https://doi.org/10.1016/S1440-2440\(01\)80025-6](https://doi.org/10.1016/S1440-2440(01)80025-6)>

- CAIS, Jordi; FOLGUERA, Laia y FORMOSO, Climent (2014). *Investigación Cualitativa Longitudinal*. Madrid: CIS
- CAMACHO-MIÑANO, María José (2013). «Contradicciones del significado de la actividad físico-deportiva en las identidades corporales de las chicas adolescentes». En: TORTOSA MARTÍNEZ, Juan y VEGA RAMÍREZ, Lilyan (coords.). *Mujeres, actividad física, deporte y ocio*. Alicante: IUIEG.
<<https://doi.org/10.14198/fem.2013.21.02>>
- COLE, Cheryl L. (2000). «Body Studies in the Sociology of Sport: A Review of the Field». En: COACKLEY, Jay J. y DUNNING, Eric (eds.). *The Handbook of Sport Studies*. Londres: SAGE.
<<https://doi.org/10.4135/9781848608382.n28>>
- COSH, Suzanne; CRABB, Shona; LECOUTEUR, Amanda y KETTLER, Lisa (2012). «Accountability, monitoring and surveillance: Body regulation in elite sport». *Journal of Health Psychology*, 17 (4), 610-622.
<<https://doi.org/10.1177/1359105311417914>>
- CROSSLEY, Nick (2001a). *The Social Body: Habit, Identity and Desire*. Londres: SAGE.
<<https://doi.org/10.4135/9781446219867>>
- (2001b). «The Phenomenological Habitus and Its Construction». *Theory and Society*, 30 (1), 81-120.
<<https://doi.org/10.1023/A:1011070710987>>
- (1995). «Merleau-Ponty, the Elusive Body and Carnal Sociology», *Body and Society*, 1 (1), 43-63.
<<https://doi.org/10.1177/1357034X95001001004>>
- (2005). «Mapping Reflexive Body Techniques: On Body Modification and Maintenance». *Body and Society*, 2 (1), 1-35.
<<https://doi.org/10.1177/1357034X05049848>>
- CSORDAS, Thomas. J. (ed.) (1994). *Embodiment and experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUNCAN, James S.; SCHOFIELD, Grant; DUNCAN, Elizabeth K. y RUSH, Elaine C. (2008). «Risk factors for excess body fatness in New Zealand children». *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 17 (1), 138-147.
- ELIAS, Norbert (1987). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
<<https://doi.org/10.2307/40183667>>
- (1992). «Introducción». En: ELIAS, N. y DUNNING, E. *Deporte y Ocio en el Proceso de la Civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 31-81.
<<https://doi.org/10.2307/40184020>>
- ESPEITX, Elena (2005). «La construcción del cuerpo a través de la alimentación: La salud y la imagen corporal». En: DÍAZ-MÉNDEZ, C. (coord.). *¿Cómo comemos?: Cambios en los comportamientos alimentarios de los españoles*. 1.ª ed. Madrid: Fundamentos, 129-153.
- (2006). «Práctica deportiva, alimentación y construcción del cuerpo». *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXI (2), 79-98.
- FAURE, S. y GARCÍA, M.C. (2002). «Danses des villes et danses d'école: Le hiphop. Procédures de l'inventivité quotidienne des "danses urbaines" confrontées aux modalités d'apprentissage lors de leur insertion en milieu scolaire». *Rapport de Recherche, GR5*. Université Lumière Lyon, 2.
- FISCHLER, Claude (1995). *El (h)omnívoro: El gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona: Anagrama.

- FOUCAULT, Michel (1991). *Historia de la sexualidad*. Vol. 1. *La voluntad de saber*. México: Siglo XXI, 1977.
- (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI, 1976
- GARCÍA FERRANDO, Manuel (2006). «Veinticinco años de análisis del comportamiento de la población española (1980-2005)». *RIS*, 64 (44), 15-38.
<<https://doi.org/10.3989/ris.2006.i44.26>>
- GIL GASCÓN, Fátima y CABEZA DEOGRACIAS, José (2012). «Pololos y medallas: La representación del deporte femenino en NO-DO (1943-1975)». *Historia y Comunicación Social*, 17, 195-216.
<https://doi.org/10.5209/rev_hics.2012.v17.40606>
- GIRELA REJÓN, M.J. (1996). «La imagen de la mujer en la publicidad desde la perspectiva de la actividad física y el deporte». En: GARCÍA FERRANDO, Manuel y MARTÍNEZ MORALES, Juan Ramón (coords.). *Ocio y deporte en España*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- HALL, M. Ann (1996). *Feminism and Sporting Bodies: Essays on Theory and Practice*. USA: Human Kinetics.
- HAMMER, Dean y WILDAVSKY, Aaron (1990). «La entrevista semi-estructurada de final abierto: Aproximación a una guía operativa». *Historia y Fuente Oral*, 4, 23-61.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2006). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres en España (1990-2005)*. Madrid: Instituto de la Mujer. MTAS, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 258. Estudios, 92.
- JAIME, Patricia C.; DURAN, Ana C.; SARTI FLÁVIA, M. y LOCK, Karen (2011). «Investigating Environmental Determinants of Diet, Physical Activity, and Overweight among Adults in Sao Paulo, Brazil». *Journal of Urban Health-Bulletin of The New York Academy of Medicine*, 88 (3), 567-581.
<<https://doi.org/10.1007/s11524-010-9537-2>>
- JARVIE, Grant (2006). *Sport, Culture and Society: An Introduction*. Nueva York: Routledge.
<<https://doi.org/10.4324/9780203970003>>
- KRENTZ, Eva M. y WARSCHBURGER, Petra (2011). «Sports-related correlates of disordered eating in aesthetic sports». *Psychology of Sport and Exercise*, 12 (4), 375-382.
<<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.03.004>>
- LANDE, Brian (2007). «Breathing like a soldier: Culture incarnate». Monográfico: *Embodying Sociology: Retrospect, Progress and Prospect*, editado por Ch. I. Shilling. Oxford: Blackwell Publishing, 95-108.
<<https://doi.org/10.1111/j.1467-954x.2007.00695.x>>
- LEDER, Drew (1990). *The absent body*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LI, Ji y HOOKER, Neal H. (2010). «Childhood Obesity and Schools: Evidence from the National Survey of Children's Health». *Journal of School Health*, 80 (2), 96-103.
<<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00471.x>>
- LUPTON, D. (1995). *The Imperative of Health: Public Health and the Regulated Body*. Londres: SAGE.
<<https://doi.org/10.4135/9781446221976>>
- (1996). *Food, the Body and the Self*. Londres: SAGE.
<<https://doi.org/10.4135/9781446221761>>
- (2003). *Medicine as Culture: Illness, Diseases and the Body in Western Societies*. Londres: SAGE.
- MANRIQUE ARRIBAS, Juan Carlos; TORREGO EGIDO, Luis; LÓPEZ PASTOR, Víctor y MONJAS AGUADO, Roberto (2009). «Factores que determinaron una educación

- física y deportiva de género durante el franquismo». *Apunts: Educación Física y Deportes*, 98 (4), 5-14.
- MARKULA, Pirkko y PRINGLE, Richard (2006). *Foucault, Sport and Exercise: Power, Knowledge and Transforming the Self*. Nueva York: Routledge.
- MAUSS, Marcel (1971). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- MENNELL, Stephen (1996). *All Manners of Food: Eating and Taste in England and France from the Middle Ages to the Present*. Chicago: University of Illinois Press.
- MOSCOSO SÁNCHEZ, David (2005). «La construcción social y cultural del liderazgo en el deporte». *Apunts: Educación Física y Deportes*, 79 (1), 5-12.
- MOSCOSO SÁNCHEZ, David; FERNÁNDEZ GAVIRA, Jesús y RODRÍGUEZ DÍAZ, Álvaro (2014). «De la democratización del deporte a la hegemonía de los mercados: El caso español». *Movimiento: Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 20, 109-124.
- MUÑOZ GONZÁLEZ, Beatriz; RIVERO JIMÉNEZ, Borja y FONDÓN LUDEÑA, Ana (2013). «Feminidad hegemónica y limitación a la práctica deportiva». En: TORTOSA MARTÍNEZ, Juan y VEGA RAMÍREZ, Lilyan (coords.). *Mujeres, actividad física, deporte y ocio*. Alicante: IUIEG.
<<https://doi.org/10.14198/fem.2013.21.03>>
- NAVALPOTRO, Lourdes; REGIDOR, Enrique; ORTEGA, Paloma; MARTÍNEZ, David; VILLANUEVA, Rosa y ASTASIO, Paloma (2012). «Area-based socioeconomic environment, obesity risk behaviours, area facilities and childhood overweight and obesity: Socioeconomic environment and childhood overweight». *Preventive Medicine*, 55 (2), 102-107.
<<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.05.012>>
- PETERSEN, A. y LUPTON, D. (2000). *The New Public Health: Health and the Self in the Age of Risk*. Londres: SAGE.
<<https://doi.org/10.4135/9781446217429>>
- PUIG BARATA, Núria y SOLER PRAT, Susanna (2004). «Mujer y deporte en España: Estado de la cuestión y propuesta interpretativa». *Apunts: Educación Física y Deportes*, 76, 71-78.
- PUJADAS I MARTÍ, Xavier; GARAI IBÁÑEZ DE ELEJALDE, Beatriz; GIMENO MARCO, Fernando; LLOPIS GOIG, Ramon; RAMÍREZ MACÍAS, Gonzalo y PARRILLA FERNÁNDEZ, José Manuel (2012). «Mujeres y deporte durante el franquismo (1939-1975): Estudio piloto sobre la memoria oral de las deportistas». *Materiales para la Historia del Deporte*, 10, 37-53.
- (2016). «Sports, morality and body: The voices of sportswomen under Franco's dictatorship». *International Review for the Sociology of Sport*, 51 (6), 679-698.
<<https://doi.org/10.1177/1012690214551182>>
- SHILLING, Chris (2003). *The Body and Social Theory*. Londres: SAGE, 1993.
<<https://doi.org/10.4135/9781446215470>>
- (2005). *The Body in Culture, Technology and Society*. Londres: SAGE.
<<https://doi.org/10.4135/9781446220818>>
- SMITH MAGUIRE, Jennifer (2010). «Body lessons: Publishing and the cultural production of the fitness consumer». En: *Consumption*. Vol. II. *Acquisition*. Londres: SAGE, 345-360.
- THEBERGE, Nancy (2012). «Gender and Sport». En: COACKLEY, Jay J. y DUNNING, Eric (eds.). *The Handbook of Sport Studies*. Londres: SAGE.
- TURNER, Bryan S. (1984). *The Body and Society: Explorations in Social Theory*. Londres: SAGE, 2008.
<<https://doi.org/10.4135/9781446214329>>

- VIGARELLO, Georges (2006). *Lo sano y lo malsano: Historia de las prácticas de la salud desde la Edad Media hasta nuestros días*. Madrid: Abada.
- WACQUANT, Loïc (2004). *Body & Soul: Notebooks of an apprentice boxer*. Oxford: Oxford University Press.
- (2016). «A concise genealogy and anatomy of habitus». *The sociological Review*, 64, (1), 64-72.
<https://doi.org/10.1111/1467-954X.12356>
- WALDRON, Jennifer J. y KRANE, Vikki (2005). «Whatever it Takes: Health Compromising Behaviors in Female Athletes». *Quest*, 57 (3), 315-329.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491860>
- WILLIAMSON, Donald A.; NETEMEYER, Richard G.; JACKMAN, Lori P.; ANDERSON, Drew A.; FUNSCH, Cheryl L. y RABALAI, Jodie Y. (1995). «Structural equation modeling of risk factors for the development of eating disorder symptoms in female athletes». *International Journal of Eating Disorders*, 17 (4), 387-393.
[https://doi.org/10.1002/1098-108X\(199505\)17:4<387::AID-EAT2260170411>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/1098-108X(199505)17:4<387::AID-EAT2260170411>3.0.CO;2-M)

Anexo I

Tabla 1. Composición de la muestra (entrevistas realizadas)

Período	Años que comprende	Año de nacimiento	Clave de la entrevista	Deporte principal	Grado de competición
I	1940-1959	1934	Entr.PF/1	Balonmano	Competición nacional.
		1930	Entr.PF/2	Baloncesto	Competición nacional e internacional.
		1927	Entr.PF/3	Natación	Competición nacional.
II	1960-1979	1948	Entr.TF/1	Voleibol	Competición nacional e internacional.
		1945	Entr.TF/2	Piragüismo y voleibol	Competición nacional.
		1944	Entr.TFN/3	Tenis	Competición nacional.
III	1980-1999	1960	Entr.80-90/1	Gimnasia	Competición nacional.
		1969	Entr.80-90/2	Atletismo	Competición nacional e internacional.
		1958	Entr.80-90/3	Voleibol	Competición nacional.
IV	2000-actual	1983	Entr.90-act/1	Piragüismo	Competición nacional e internacional.
		1990	Entr.90-act/2	Ciclismo	Competición nacional.
		1982	Entr.90-act/3	Fútbol	Competición nacional e internacional.

Fuente: elaboración propia.

«Mujer de mi madre». Identidad y funciones de los coprogenitores y de las coprogenitoras en familias reconstituidas no heteronormativas

Gloria Álvarez Bernardo
Nuria Romo Avilés

Universidad de Granada. Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres y de Género.
Departamento de Antropología Social y Cultural
gloab@ugr.es; nromo@ugr.es



Recepción: 27-06-2015
Aceptación: 19-12-2016

Resumen

En este artículo se aborda la figura de los coprogenitores y de las coprogenitoras en las familias reconstituidas no heteronormativas. Se analiza tanto su identidad como los roles que desempeña dentro del conjunto de las relaciones familiares. Los datos proceden de cinco entrevistas semiestructuradas realizadas a familias reconstituidas no heteronormativas que provenían tanto de una relación heterosexual previa (4) como de una relación no heterosexual previa (1). Las personas entrevistadas coinciden en señalar que la opción sexual no es fuente de conflicto entre sus hijos e hijas, si bien el divorcio y el inicio de una nueva relación es lo que puede provocar problemas económicos, parentales o personales, entre otros. Por ello, es importante definir la posición del coprogenitor o de la coprogenitora ante esta nueva situación. En lo relativo a la identidad, el coprogenitor o la coprogenitora se define y es definido como un amigo de los hijos y/o de las hijas de su pareja. Y en cuanto a sus funciones, se limitan a darle consejos sobre el cuidado y la educación de sus criaturas. Traspasar estos límites puede ser fuente de conflicto familiar. Así mismo, la presencia y la participación del otro progenitor, la edad de los hijos y/o de las hijas o que exista convivencia son factores que influyen en la definición de la identidad y de las funciones de los coprogenitores y de las coprogenitoras.

Palabras clave: parentesco; estructura familiar; trayectoria familiar; parejas del mismo sexo; divorcio

Abstract. *“My mother’s wife”: Identity and functions of co-parents in non-heteronormative stepfamilies*

This article examines the representation of stepparents in non-heteronormative stepfamilies and addresses their identity and roles. Four families that came from a prior heterosexual marriage and one from a prior homosexual marriage were interviewed. The results reveal that sexual orientation is not relevant in family relationships for the couples interviewed. However, divorce and a new relation can be a cause of conflict, making it important to define the role of the stepparents. Stepparents are defined as friends and counsellors, roles they should not overstep. Moreover, involvement of the other parent, the children’s age and cohabitation are factors that influence stepparents’ identity and functions.

Keywords: kinship; family structure; family trajectories; same-sex families; divorce

Sumario

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Transformaciones en los vínculos de parentesco de las familias españolas. Hacia una nueva normatividad en la construcción de los hogares | 2. Metodología |
| | 3. Resultados |
| | 4. Discusión y conclusiones |
| | Referencias bibliográficas |

1. Transformaciones en los vínculos de parentesco de las familias españolas. Hacia una nueva normatividad en la construcción de los hogares

Los últimos años se han caracterizado por una serie de transformaciones sociales y políticas que han favorecido la emergencia de múltiples modelos familiares. Estos modelos cuestionan algunos de los principios del parentesco tal y como ha sido conceptualizado en Occidente (Rivas, 2008). En España, la aprobación de la Ley del divorcio de 1981 ha supuesto que las personas divorciadas puedan iniciar una nueva relación de pareja y aportar, cuando los hay, hijas e hijos a un nuevo proyecto familiar. Por su parte, la lucha del movimiento LGTBI (lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales) ha favorecido el avance en los derechos familiares (matrimonio, adopción y acceso a las técnicas de reproducción asistida, entre otros), así como la visibilidad de los modelos de familia encabezados por estas personas (Mezey, 2008; Pichardo, 2011). La combinación de estos factores ha tenido como resultado la emergencia de nuevos modelos familiares. En lo que respecta a los hogares no heteronormativos combinan, por un lado, un proceso de reconstitución familiar en el que se aportan hijos y/o hijas de una relación heterosexual previa y, por otro, la opción sexual de la pareja que encabeza la nueva unidad familiar no se ajusta a la norma heterosexual¹.

1. Las cifras sobre familias reconstituídas encabezadas por parejas del mismo sexo son muy limitadas, por lo que se desconoce la magnitud del fenómeno. El Censo de Población de

En el contexto español, no existen investigaciones específicas sobre estas nuevas tipologías familiares, si bien las referencias a estas familias se integran en estudios más generales sobre parentesco (López, 2014; Pichardo, 2008). Este hecho concuerda con la escasa investigación que hay, en general, sobre familias no heteronormativas (Donovan, 2000; Mallon, 2004; Patterson, 2000) y que se agudiza en el caso español (Pichardo, 2008). Ante este panorama, es preciso descifrar cuáles son las características de los procesos de reconstitución familiar, así como las peculiaridades que comporta la opción sexual de la pareja adulta. A diferencia de otros procesos de formación familiar no heteronormativos, en los que la maternidad y la paternidad son decisiones muy meditadas (Berkowitz y Marsiglio, 2007; Imaz, 2006; Pichardo, 2009), las familias reconstituidas se caracterizan porque la nueva pareja de la progenitora o del progenitor no ha participado en esta decisión (Brown y Perlesz, 2008; Hequembourg, 2004; Herrera, 2009; Mezey, 2008; Tasker, 2013; Wright, 2011). De este modo, el proceso de reconstitución puede convertirse en una fuente de conflicto, tanto para la pareja (Current-Juretschko y Bigner, 2005) como para los hijos e hijas que pasan a formar parte de este proyecto familiar (Patterson, 2000). Como nos recuerda Roni Berger (2000), solo hace falta acudir a la literatura infantil para comprobar que esta se encuentra plagada de ejemplos que presentan a la madrastra, principalmente, como un ser perverso y maligno.

Por tanto, en la reconstitución familiar perviven y aparecen personas que definen y redefinen identidades, roles y funciones dentro de un complejo entramado de relaciones que autoras como Elisabeth Beck-Gernsheim (2000: 35) denominan «constelaciones familiares». Dentro de estas constelaciones, se ha privilegiado la relación, y consecuentemente la investigación, entre los hijos e hijas y sus progenitores y progenitoras, pero poco se ha dicho acerca de la nueva pareja de la madre o del padre que permanece como un «miembro invisible» (Tasker, 2013: 9).

Esa invisibilidad social y teórica se muestra en la ausencia de un término específico con el que designar a estas personas (Brown y Perlesz, 2008; Elera y Fredriksen, 2001). En este sentido, la investigación que Janet Wright (2011) realizó con familias reconstituidas encabezadas por parejas de mujeres menciona tres términos que resultan del grado de implicación y reconocimiento de esta persona en el proyecto familiar. Para esta autora, la *comadre* es la que más cercana se encuentra a la figura materna, tantos por los roles que desempeña como por el reconocimiento del que goza por parte de todos los miembros de la unidad familiar. En una posición intermedia se encuentra la *madrastra*. Por

2011 estima que el 99,5% del medio millón de familias reconstituidas que residen en España están formadas por parejas heterosexuales. Por lo que respecta a los hogares formados por parejas del mismo sexo, la Encuesta Continua de Hogares (ECH) señala que en 2015 había 93.400 hogares, de los cuales 40.500 estaban constituidos por mujeres y 52.900, por hombres. Este número se aleja del ofrecido por el Censo del año 2011, que cifraba dichos hogares en 54.920. Los datos más actuales relativos a parejas del mismo sexo con hijos e hijas son los del Censo de 2011. En aquel momento había 5.890 hogares de este tipo, de los que 2.490 estaban encabezados por hombres y 3.400, por mujeres.

último, la *coprogenitora* sería quien estaría más alejada de los roles parentales y que Wright describe en los siguientes términos: «[...] un ayudante, un soporte y una consejera de la madre biológica, una pariente activa del niño (aunque a veces esto es rebatido) y un miembro de la familia entregado y comprometido» (2011: 128).

Aunque en la literatura científica española sobre familias reconstituidas se suele emplear el término *madrastra* o *padrastra* (Jociles y Villaamil, 2008; Rivas, 2008, 2012), en el trabajo que aquí se presenta se ha optado por los términos *coprogenitor* y *coprogenitora*. En primer lugar, porque el perfil de estas personas se ajusta a la propuesta de Wright (2011) y, en segundo lugar, conforme al *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia, el prefijo *co-* significa 'reunión, cooperación, agregación'. Algunas de estas cualidades se corresponden, como se expondrá a continuación, con las funciones desempeñadas por los coprogenitores y las coprogenitoras, en la medida en que comparten espacios y ayudan y suman experiencias a la nueva unidad familiar constituida.

Junto con la indefinición terminológica, otro de los retos a los que deben enfrentarse los coprogenitores y las coprogenitoras es la ausencia de «guiones» a partir de los cuales puedan definir su rol respecto a los hijos y/o hijas de su pareja. A esto se suma una idea de duplicidad genérica. En este sentido, el coprogenitor o la coprogenitora debe afrontar sus funciones de forma conjunta con el progenitor y la progenitora de su mismo sexo lo que, dentro de un esquema de género estricto, puede convertirse en un hándicap a la hora de definir y consensuar cuáles han de ser sus funciones y responsabilidades (Erera y Fredriksen, 2001; Hequembourg, 2004).

Retomando este último punto, la opción sexual de las coprogenitoras y los coprogenitores es otro de los desafíos a los que están sujetas las familias reconstituidas no heteronormativas. Su opción, alejada de la norma heterosexual, puede llegar a ser un motivo de rechazo y de exclusión, tanto dentro como fuera de la unidad familiar (Berger, 2000; Hequembourg, 2004; Lynch, 2005; Tasker, 2013). En consecuencia, estas familias se enfrentan a una doble dificultad si son comparadas con los hogares heterosexuales reconstituidos:

El proceso de «llegar a ser una familia» es más complicado para las familias reconstituidas de lesbianas y gays. No sólo tienen que aprender cómo llegar a ser una familia reconstituida como las familias reconstituidas heterosexuales y afrontar la ilegitimidad de sus relaciones igual que las parejas de lesbianas y gays, a diferencia de ambos, tienen que decidir en el contexto familiar si salen del armario, con quién y cómo afrontar las consecuencias de tal decisión. (Lynch y Murray, 2000: 4)

Ese proceso al que se refieren Jean Lynch y Kim Murray relativo a las consecuencias de «salir del armario» está directamente relacionado con el peso que la norma heterosexual puede llegar a ejercer sobre estas familias. Esa norma es lo que autores como Michael Warner denominan «heteronormatividad», según la cual

[...] la pareja heterosexual representa el principio de la unión social en sí. En el pensamiento social este principio es típicamente mediado a través de conceptos tales como dependencia y reproducción, y es entonces naturalizado a través de diferentes y sofisticados trabajos. (Warner, 2001: XXI)

En la medida en que estas familias se alejan de la heteronormatividad se enfrentan a otra serie de prejuicios. Por un lado, algunas de estas personas acaban en una unión heterosexual debido a la presión social a la que se sienten sometidas y al peso que ciertas instituciones, como el matrimonio heterosexual, tienen en nuestro contexto: «el matrimonio heterosexual como una trayectoria vital asumida [...] un requisito para construir una vida exitosa y plena» (Wolkomir, 2009: 503). Así mismo, para otras personas, el matrimonio o la unión heterosexual ha sido y es la única opción para satisfacer sus deseos de paternidad y de maternidad (Pichardo, 2008).

Otro de los prejuicios que algunas de estas familias deben afrontar respecto a la influencia ejercida por la heteronormatividad está relacionado con una concepción de la opción sexual como algo variable, en función de las circunstancias personales o sociales (Blackwood y Wieringa, 2003; Cucchiari, 2000; Lynch, 2005). Esto supone un reto para la construcción de la heterosexualidad como una entidad en donde los deseos se conducen de forma estática y binaria (Ingraham, 1994; Lehr, 1999; Weston, 2003). De este modo, encontrar a una persona de su mismo sexo que supla las carencias de su relación heterosexual puede ser motivo suficiente para finalizar dicha relación.

Por tanto, las familias reconstituidas heteronormativas contravienen dos de los principios característicos del parentesco occidental. En primer lugar, se produce una ruptura en la continuidad de los vínculos conyugal y filial (Beck-Gernsheim, 2002; Rivas, 2008) y entre la sexualidad y la reproducción (Cadoret, 2013; Lehr, 1999; Pichardo, 2008). El objetivo de este artículo es saber cuál es la posición de los coprogenitores y de las coprogenitoras en las familias no heteronormativas. En concreto, intentar conocer cómo se definen y cómo son definidos o definidas por el resto de miembros de la unidad familiar y cuáles son las funciones que desempeñan dentro del entramado del hogar.

2. Metodología

El trabajo que aquí se presenta forma parte de un proyecto de investigación más amplio que tiene por objetivo conocer la realidad de las familias no heteronormativas en el contexto español². Dentro de este proyecto, se realizaron un total de veintiuna entrevistas semiestructuradas a familias no heteronormativas con distintos procesos de constitución familiar (reconstituidas, adoptivas y resultantes de tratamientos de reproducción asistida). En el presente artículo se exponen los resultados de la explotación del contenido de cuatro entrevistas

2. Esta investigación se ha desarrollado dentro de la convocatoria de becas de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación (España). Identificación AP-2010-1707.

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra

Informantes	Edad	Estudios	Ingresos	Hijos y/o hijas
Diego	D: 44	D: diplomatura	3001-4500	2
Rodrigo	R: 52	R: diplomatura		
Olga	O: 49	O: graduado escolar	1801-2400	2
Tamara	T: 45	T: formación profesional		
Lorena	L: 59	L: diplomatura	1801-2400	1
Diana	D: 54	D: licenciatura		
Enrique	E: 28	E: formación profesional	3001-4500	1
Simón	S: -	S: licenciatura		
Virginia	V: 57	V: formación profesional	3001-4500	2
Dolores	D: 50	D: licenciatura		

Fuente: elaboración propia.

semiestructuradas realizadas a parejas del mismo sexo que encabezan familias reconstituidas procedentes de una relación heterosexual previa, así como a una pareja que provenía de una unión no heterosexual. En todos los casos, solo uno de los miembros de la pareja procedía de una relación anterior y aportaba hijos a la nueva relación, mientras que el otro miembro no tenía descendencia.

La selección de las personas informantes fue intencional, y los criterios que se tuvieron en cuenta para su inclusión fueron los siguientes: identificarse como no heterosexual, tener hijos y/o hijas procedentes de una relación de pareja previa y, tras la ruptura, haber iniciado una relación con una persona del mismo sexo. Las características sociodemográficas de la muestra se incluyen en la tabla 1.

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de junio de 2013 y noviembre de 2014. Las familias entrevistadas vivían en ciudades medias de las comunidades autónomas de Andalucía y Extremadura. Para contactar con las personas informantes se siguieron distintas estrategias. En un primer momento, se recurrió a la red de contactos personales de las investigadoras. Para ello, se informó sobre el objetivo del estudio y la posibilidad de participar en el mismo a personas conocidas que respondían al perfil familiar demandado. Así mismo, se envió un correo electrónico a distintas asociaciones y colectivos LGTBI. En ese correo se daba información acerca de la investigación y se solicitaba la colaboración y la participación de los socios y las socias. Por último, las personas informantes fueron proporcionando nuevos contactos, lo que permitió que la muestra se completase mediante una estrategia de «bola de nieve». Este procedimiento posibilitó superar algunos de los inconvenientes que se asocian con poblaciones ocultas, como es el caso de las familias reconstituidas no heteronormativas. Entre estos inconvenientes se encuentran los siguientes: el acceso a la muestra y la participación e implicación en la investigación (Atkinson y Flint, 2001; Bernard, 1995; Heckathorn, 1997).

Como técnica de recogida de datos se empleó la entrevista semiestructurada. Se elaboró un guión en el que aparecían los principales temas a abordar.

Estos iban de lo más general, principalmente datos de sus biografías personales, a lo más específico. Las entrevistas se realizaron tanto en los domicilios particulares como en espacios públicos. Antes de iniciar la entrevista, se solicitó consentimiento verbal para la grabación y para el uso de la información proporcionada. Se optó por entrevistar de forma conjunta a los dos miembros de la pareja e individualmente cuando uno de los miembros no podía asistir a ella por motivos personales o profesionales. De las entrevistas empleadas en este trabajo, solo una de ellas se realizó de forma individual. Por su parte, las entrevistas conjuntas permitieron superar los posibles conflictos éticos relativos al anonimato y al consentimiento entre las partes de la pareja y, al mismo tiempo, este procedimiento favoreció una mayor riqueza discursiva, tanto en los temas como en los datos proporcionados al crear un espacio para la reflexión conjunta (Bjornholt y Farstad, 2014). Distintos estudios (Taylor y De Vocht, 2011; Torgé, 2013) han puesto de manifiesto las ventajas de las entrevistas conjuntas en investigaciones que versan sobre dinámicas familiares, en concreto las que se refieren al estudio del clima de interacción generado y a los datos que de ahí proceden. No obstante, este tipo de entrevistas también tienen limitaciones que se derivan de las relaciones de poder que prevalecen en algunas parejas, lo que puede provocar que un miembro acapare todo el discurso (Morris, 2001).

Una vez realizadas, las entrevistas fueron transcritas y con posterioridad se procedió al análisis de su contenido. Dicho análisis se realizó desde un enfoque fenomenológico, es decir, se trató de analizar cómo estas familias «se perciben, describen, sienten, juzgan, recuerdan, le dan sentido y hablan sobre sí mismas» (Patton, 2002: 104). Este proceso de análisis se compone de una serie de etapas que tienen por objetivo reducir todo el volumen de datos hasta aproximarse al «fenómeno» de estudio (Finlay, 2014; Sullivan, 2012). Para ello, en un primer momento se identificaron las principales unidades de significado, esto es: «aquellas palabras, frases, comunicación no verbal o paralingüística que expresa un significado único y coherente (independientemente de la pregunta de investigación) y claramente diferenciado de lo que le precede y le sigue» (Hycner, 1985: 282). A continuación, se fueron agrupando las unidades de significado que, en este caso, se trataba de la unidad «Las familias reconstituidas». Y, por encima de esta agrupación, se situó el tema que lleva por nombre «Familias no heteronormativas». Para proceder a esta clasificación de la información, se empleó el programa informático N-Vivo, versión 10, que facilitó la sistematización y la organización de todos los datos procedentes de las entrevistas.

3. Resultados

3.1. *«Soy su amiga, no su madre». Percepción del coprogenitor o la coprogenitora en la unidad familiar*

En términos generales, los progenitores y las progenitoras tienden a definir en términos de amistad la relación que las coprogenitoras y los coprogenitores tienen con sus hijos e hijas. Así mismo, los coprogenitores y las coprogenitoras

también se identifican como amigos de la descendencia de su pareja. Ni unos ni otros se perciben como parientes de ningún tipo o grado. En este sentido, Diego considera que la relación que tiene con el hijo de su pareja, Rodrigo, es de amistad. Él se define como un amigo que le presta apoyo y consejo cuando lo necesita. A través de esa relación de amistad ha sido capaz de ganarse la confianza del hijo de Rodrigo:

Yo soy un amigo. Yo para él era un amigo y sigo siendo un amigo [...] yo siempre he funcionado más como un confidente. De hecho, hay cosas que me las cuenta a mi que no se las cuenta al padre. (Diego, 44 años)

Los progenitores y progenitoras biológicos defienden esa idea de amistad para sus parejas respectivas. De las personas entrevistadas, ninguna mostró interés en que su pareja se identificase o fuese identificada en términos de parentesco. Consideran que la relación de amistad es muy valiosa y que, como señala Diego, permite a los hijos e hijas tener la suficiente seguridad y confianza como para gozar de un vínculo cercano. La ausencia de una estructura jerárquica, propia de las relaciones de parentesco, permite a los hijos e hijas ver, en la pareja de su progenitor o progenitora, a un referente a quien poder acudir para desahogarse, buscar consejo, etc. Para Olga, su compañera, Tamara, se ajusta a ese perfil de amistad que, en ningún momento, roza los lazos de parentesco:

Yo la clasificaría, como te he dicho antes, como una buena amiga. Y eso es lo que yo quiero que sea, su confidente, su amiga, pues que si tiene algún problema pues que ella pueda aconsejarle, que ella pueda ayudarle, que ella pueda..., que si yo no estoy, que sepa que está ella. Poder acudir más a ella. (Olga, 49 años)

Para los coprogenitores y las coprogenitoras la edad de los hijos e hijas de su pareja es un factor que influye en el modo de percibirse y de definirse ante ellos y ellas. Consecuentemente, opinan que el ejercicio de los roles parentales es más difícil cuando se trata de adolescentes o de personas ya adultas que cuando son bebés o criaturas pequeñas. De ahí que la amistad se convierta en la alternativa más factible. Esa idea de amistad repercute en la relación de pareja. A Diego, por ejemplo, le cuesta tener ciertos comportamientos de pareja ante la presencia del hijo de Rodrigo. Cree que si se hubiese criado con ellos desde pequeño estas situaciones no se producirían. Así lo explicaba en la entrevista:

Obviamente, en un principio, para mí era un extraño. Un extraño de dieciséis años, prácticamente un hombre, ya que estaba en casa viviendo contigo o..., y entonces obviamente [...] Pero yo, por ejemplo, ¿no?, a él no le doy besos delante de él, del hijo. Tan solo el treinta y uno de diciembre. Yo, si no, no le doy ningún beso. A lo mejor, viene mi madre y sí le doy un beso delante de ella y no delante de él [...]. Sí, pero es lo que te he dicho. Como no lo he tenido desde chiquitín, no he podido mostrar este tipo de comportamientos normalizados delante de Rodrigo. Que ha sido ya un adulto, prácticamente,

con el que yo me he encontrado, ni si quiera adolescente, pues a mí me ha dado mucho corte. A él [Rodrigo] no tanto, pero a mí sí. (Diego, 44 años)

La edad también influye en la relación de los hijos e hijas con su coprogenitor o coprogenitora. Es decir, cuando se trata de criaturas pequeñas hay una percepción de estas en términos más próximos al parentesco que a la amistad. Dos de las familias entrevistadas habían iniciado el proceso de reconstitución familiar con hijos e hijas de corta edad. Este el caso de Enrique y Simón que, cuando comenzaron su relación, la hija de Enrique tenía siete años. Ella emplea términos que denotan una relación parental para referirse a Simón y que, en modo alguno, se aproximan al modelo «ideal» de familia heterosexual:

Simón es su madrastra. Le dice su madrastra. «Es mi madrastra» [Entrevistadora: «Y eso, ¿surgió de ella?».] Sí, sí, sí. Vamos a ver, ella dice: «Es mi madrastra». (Enrique, 28 años)

Esta mayor cercanía repercute en una relación más estrecha y cercana entre todos los sujetos de la unidad familiar. En el siguiente *verbatim* Enrique explica cómo se fue forjando esa relación cercana, de confianza:

Sí que es verdad que nunca nos hemos tapado ni, a lo mejor, a la hora de darnos un beso o cualquier cosa con Simón. Entonces, aparte, yo con mi hija la complicidad, sobre todo eso, la complicidad que tenemos entre los tres. (Enrique, 28 años)

En el momento en que Lorena y Diana iniciaron su relación de pareja, la primera tenía un hijo de tres años. A su vez, la exmujer de Lorena también inició una relación de pareja con otra mujer. En un principio, el niño no aceptaba que Lorena estuviese con Diana. Sin embargo, al poco tiempo comenzó a aceptarla y a llamarla «mamá». Diana habló con él y le dijo que solo tenía una mamá y que, por tanto, a ella debía llamarla por su nombre. Con esto, Diana consiguió marcar los límites acerca de cuál ha de ser la percepción que el hijo de su compañera debía tener sobre ella:

Bueno, de alguna manera, como mami se ha vuelto a casar, pues, se empeñó de que su pareja también era mami del niño. [...]. Y, entonces, yo ahí no estaba de acuerdo. Habían tenido ellas ahí eso y ellas no sé cómo lo llevan pero el hecho es que ella decía que a la otra la llamaba «mami» y no sé qué. Entonces, a mí, en una de las semanas que vino, empezó a llamarme «mamá Diana». Y yo decía: «Yo no soy mamá. Yo soy Diana». Y ya un día me dijo: «pues es que si Josefa [pareja de la exmujer de Lorena] es mi mami, tú eres mi mamá». Claro, razonablemente lógico. Solo que yo le dije: «Josefa no es tu mami ni yo soy tu mamá». Entonces, se enfada con eso, cuando se lo digo. Porque yo lo tengo claro, pero lo tengo claro por él. (Diana, 54 años)

En el contrapunto de esta situación se encuentra el hijo veinteañero de Virginia quien define a Dolores como «la mujer de mi madre». Con esta expresión

identifica a Dolores a partir del vínculo jurídico que ella tiene con su madre y que, en ningún caso, lo involucra a él como parte de esa definición parental.

3.2. «Juntos en las misma foto». *Relación de las hijas y los hijos con el coprogenitor y la coprogenitora*

En un modelo en el que los coprogenitores y las coprogenitoras se identifican y son identificados como amigos, las funciones que desempeñan son limitadas y, bajo ninguna circunstancia, entran dentro de lo que se considera propio de la madre o del padre. En este sentido, la relación y las funciones del coprogenitor o de la coprogenitora van a estar determinadas por factores externos e internos. Entre los factores externos, estarían aquellos que tienen que ver de forma directa con la figura del progenitor o la progenitora. A este respecto, cabe señalar cómo se produjo el divorcio y cuál ha sido la posterior relación entre los progenitores y las progenitoras.

De las cinco familias entrevistadas, solo una de ellas perdió el contacto con uno de los hijos a raíz del divorcio. Se trata del hijo mayor de Rodrigo que decidió dejar de relacionarse con su padre una vez que se divorció e inició su relación de pareja con Diego. Ambos achacan esta circunstancia a la actitud de la exmujer de Rodrigo que, opinan, malmetió en la relación paterno-filial. Sin embargo, este hecho no condicionó la relación del hijo pequeño con su padre:

Yo, en mi caso, estuve varios meses que no podía estar en contacto con mi hijo y, de hecho, con el mayor de ellos no tengo trato, porque la madre lo convenció de tal manera que... Y hubo unos cuantos meses que no pude tener trato ninguno. Directamente, ella fue un poco la que provocó la situación que se estaba creando. (Rodrigo, 52 años)

Cuando existe una buena relación con el excónyuge o la excónyuge se tiende a reforzar el vínculo materno-filial o paterno-filial, y eso repercute en la aceptación del coprogenitor y la coprogenitora. Todas las familias, a excepción de Rodrigo, mantienen una buena relación con su expareja. La hija de Virginia, quien en un primer momento se opuso a la relación que su madre tenía con Dolores, restableció el contacto con su madre cuando vio que estaba ayudando a su padre en un momento crítico. El marido de Virginia estuvo involucrado en un serio problema judicial y ella decidió apoyarlo porque consideraba que era algo que tenía que hacer por su hija y su hijo:

Bueno, pues, a partir de la separación mía, con mi hija fue chungo. De hecho, mi hija ha tenido algunas historias con Dolores. Fatal, fatal, fatal, muy mal. (Entrevistadora: «Y, ¿cómo retomaste la amistad con tu hija?».) A raíz de su padre [...] A él le echaron cárcel. Entró en prisión. Yo iba a prisión porque tenía todos los meses un vis a vis con él, con él y con mis hijos, para apoyarle. La verdad es que, en cierta medida, le daba yo una inyección de moral, porque empezaba yo con las bromas, con las tonterías. Él se ponía a llorar [...] Hombre, yo, la verdad que él lo pasó muy mal. Mis hijos me lo demandaban

en cierta medida [...] Él, entonces, tuvo que llamar a su hija: «Mira, oye, que me llevan para prisión porque aquí». Ella vino, fuimos en el coche. Y ya a raíz de ahí me llamó, me habló: «Porque mi padre...». (Virginia, 57 años)

Olga también mantiene una buena relación con su exmarido quien está muy presente en la vida familiar. Por su parte, Olga explica que tanto sus hijos como su exmarido aceptan la relación que tiene con Tamara, y esto se constata en que, coincidiendo con la graduación de la hija de Olga, los cinco se hicieron una foto conjunta. Para Olga, esta foto tiene una importancia especial, en la medida en que existe un reconocimiento de lo que representa Tamara en esta nueva etapa de su vida:

Mi hija ha hecho la graduación y mi exmarido ha sido quien nos ha sacado las fotos y, bueno, entre todos, hemos salido en la foto los cinco. Está él, los niños y nosotras dos. También nos ha hecho una foto a los cuatro, de él y yo y los niños, pero, realmente, la que está puesta en el Facebook es la de los cinco, no la de los cuatro. Entiendes, que, dentro de lo que cabe, un respeto de decir pues si es la persona a la que yo quiero, pues que de esa manera, pues que lo sea. Como siempre me ha dicho [su ex marido], vamos. (Olga, 49 años)

Un tercer factor que también involucra al progenitor o a la progenitora y que repercute directamente en la relación con el coprogenitor o la coprogenitora es clarificar su posición ante las hijas y/o los hijos. Cuando el divorcio no ha sido conflictivo, el otro progenitor o progenitora está presente y tiene una implicación fuerte con sus hijos y/o hijas, el coprogenitor o la coprogenitora puede ser visto o vista como una amenaza, como alguien que viene a sustituir a su padre o a su madre. De este modo, los progenitores y las progenitoras que han iniciado una relación de pareja tienden a dejar claro que esta persona no va a sustituir ni a usurpar las funciones de su padre o de su madre. Tras el divorcio, el hijo de Virginia decidió irse a vivir con su madre y Dolores. Tras unos años de convivencia, Virginia y Dolores decidieron casarse. Virginia señalaba que, cuando se lo comentó a su hijo, él mostró cierta disconformidad con la decisión. Ante esta reacción, Virginia le explicó que el matrimonio no iba a cambiar nada, puesto que tanto ella como su padre eran irremplazables:

Y, entonces, a mi hijo le pregunté: «¿No te alegras?». Se quedó un poco... Dice: «Hombre...». Le digo: «Pero, ¿por qué?, ¿porque es una mujer?». «No, no. Porque te casas.» «Porque me caso, ¿por qué?» «Pues lo mismo me pasaría con mi padre.» Entonces le dije: «Mira, nunca jamás nadie me va a sustituir a mí, ni nadie va a sustituir a tu padre. Son épocas distintas y son personas que tienen una misión y ya está. Y tu padre, supongo yo, que nunca me va a sustituir a mí por nadie. Ni nadie, por muy bueno que sea, va a ser yo». Entonces, bueno, a raíz de ahí parece que cambió un poquito. (Virginia, 57 años)

Cuando Enrique comenzó su relación con Simón también le explicó a su hija que su nueva pareja no iba a reemplazar a su madre. Insistió en que tanto él como su madre eran insustituibles y que, por tanto, no tenía nada que temer.

Tras superar las dificultades iniciales, Enrique considera que la relación de Simón con su hija se ha ido fortaleciendo:

Y digo: «Tú estás con mamá el tiempo que tengas que estar, y luego estás conmigo. Nosotros siempre vamos a ser tus padres. Que no podemos vivir juntos, que no podemos estar juntos, pero eso no significa que no tal». Y, la verdad, que en ese sentido... Lo que pasa que eso, al principio sí que tenía rechazo de, de que le cogiese la mano, de que diese muestras de cariño con él, pero, claro, porque todos los niños son muy egoístas. Entonces, lo que quieren es su padre y su madre solo para ellos y nadie más. Entonces, bueno, eso fue al principio pero luego ya bien. (Enrique, 28 años)

Junto con estos factores externos al coprogenitor o a la coprogenitora, también se pueden identificar otros de tipo interno que están relacionados con su actitud y con su comportamiento respecto a los hijos y/o las hijas de su pareja. En este sentido, la relación de amistad conlleva no traspasar los límites ni adentrarse en aquellas funciones parentales que no les corresponden. Para Olga, la clave de la convivencia familiar está en que Tamara se mantenga al margen de los problemas que pueda tener con su hija y su hijo. De ahí que Olga se erija como mediadora entre su pareja y sus hijos ante cualquier asunto que pueda ser una fuente de conflictos. Con esta estrategia, Olga trata de limitar la capacidad de mando de Tamara:

Mis hijos son míos. Es que, en realidad..., porque evidentemente mi hija que es adolescente es mucho más complicada. Sí, se lo digo: «Déjamela a mí, déjamela a mí». Primero, porque si yo le digo algo, soy su madre y me lo va a perdonar para los restos de la vida. A ti no. Eso lo primero. Segundo, yo no le he permitido ni el más mínimo comentario. A ti no te lo voy a permitir tampoco. Entonces, no queremos que haya problemas. Tú, mantente al margen. Cosa que no te guste, cosa que veas que es problemática, me las cuentas. Yo la transmito o yo te transmito aquí, o yo hago como intermediaria en esto pasa, esto deja de pasar, o esto no, no debe de pasar. Pero, realmente, la que tengo que educar a mi hija soy yo. [...] Es mi problema y yo tengo que contar con tu ayuda, evidentemente, pero, como se dice, en la trastienda». (Olga, 49 años)

Por su parte, Diego cree que, como coprogenitor, no debe inmiscuirse en la educación del hijo de Rodrigo. Reconoce que él no tiene la autoridad suficiente para educarlo y que, en caso de que lo haga, lo único que puede conseguir es empeorar la situación:

Yo siempre le he dado la responsabilidad de que regañe al hijo, de que hable con el hijo y de que... Yo, cuando he tenido algún problema, le he dicho: «Mira, yo no voy a hablar con él, porque no me ve a mí como una figura paterna». Él va a discutir conmigo, él va a pillar un rebote tremendo conmigo porque no me ve a mí como un padre, ni como ninguna autoridad. Entonces yo siempre decía: «Habla tú con él, porque si yo hablo con él voy a discutir». (Diego, 44 años)

Los argumentos de Dolores son similares a los de Diego. Ella considera que debe ocupar un «segundo plano» en lo relativo a la relación con el hijo conviviente de Virginia. Desde esa posición, Dolores le comenta a Virginia ciertas cosas que no le agradan de su hijo, pero siempre delegando en la madre para que sea ella quien intervenga y solucione las desavenencias:

La verdad es que yo también me he puesto en un segundo plano con ella y sus hijos porque no quería, realmente, interferir. [...] Y con su hijo fue distinto, porque yo con su hija no vivimos ninguna de las dos, entonces, la relación es distinta. Pero con su hijo hay más convivencia, que le pincho más a su madre porque veo cosas que... Yo no puedo decírselo a su, no debo decírselo a su hijo. O sea, no puedo asumir ningún papel de nada, sino que tiene que ser su madre la que lo asuma. (Dolores, 50 años)

No traspasar los límites de la amistad también supone respetar la relación paterno-filial o materno-filial. En este sentido, para Diana es importante que Lorena y su hijo tengan tiempos y espacios propios, sin su presencia. Esta idea se ve reforzada por el rol materno que Diana identifica con Lorena y del que ella no participa:

Yo lo que pasa es que sí le doy su espacio. O sea, yo entiendo que, y sobre todo a esta edad, él todavía necesita a su mamá. Entonces, pues yo sí que en los ratos que se pone mimoso quiere estar con su mamá, eso está claro. Y yo ese espacio sí que se lo doy. Los veo a los dos ahí acaramelaos... Incluso por las noches yo a lo mejor le cuento un cuento, pero luego ya se queda su mamá, porque ya en ese momento él habla mucho y le cuenta muchas cosas. Y a él le gusta que sea su mamá la que esté ahí con él [...] Aunque yo me lleve bien y eso, su mamá es su mamá. (Diana, 54 años)

Otro factor que repercute en la relación del coprogenitor o la coprogenitora con los hijos y/o las hijas de su pareja está relacionado con lo que, a distintos niveles, esta persona aporta a la unidad familiar. En consecuencia, las progenitoras y los progenitores consideran que sus criaturas valoran que la llegada de la persona coprogenitora es una fuente de ingresos extra y que, ante algún tipo de necesidad económica, puede actuar como un respaldo para el conjunto familiar. En su trabajo, Olga suele tener problemas para cobrar, mientras que Tamara cobra con más puntualidad. Olga comenta que su hija se siente segura con el salario de Tamara, porque saben que ella puede echarles una mano cuando lo necesiten:

Este mes pasado no he cobrado a mi tiempo y mi hija me ha dicho: «Mamá, menos mal que está Tamara con nosotros y ella cobra bien, a su tiempo, y podemos cubrir los gastos del banco». Y yo digo: «Pues sí». Entonces ya empiezan ellos a valorar, aparte del bienestar que a mí me produce, que saben que estoy con una persona nueva, que soy feliz, que se me ve radiante, que se me ve que con ellos también tengo ganas de progresar, de construir. (Olga, 49 años)

Las madres y los padres señalan que la idea de felicidad y de bienestar que reporta su pareja también es otro de los aspectos valorados por sus hijos e hijas. En la medida en que el coprogenitor y la coprogenitora es una persona importante para su padre o su madre, se sienten satisfechos con su presencia en la vida familiar. De este modo, Virginia explica que su hija le ha comentado que aprecia mucho a Dolores en la medida en que es una persona muy importante para su madre, alguien que le hace sentirse feliz:

Me mandó un whatsapp el día siguiente de casarnos. Íbamos hacia Madrid y me mandó un whatsapp, ¿verdad? Que no me había visto en su vida tan feliz, que a Dolores le daba las gracias por lo que había hecho conmigo, que la perdonara. ¡Yo qué sé! Era una cosa... (Virginia, 57 años)

Por último, la existencia de convivencia o no entre el coprogenitor y la coprogenitora y la descendencia de su pareja también determina el tipo de relación. En la muestra, todas las familias tienen hijos y/o hijas convivientes, si bien se puede diferenciar entre aquellas familias que mantienen una convivencia continuada (tres familias) y aquellas otras (dos familias) en las que la convivencia es discontinua, es decir, en función de los regímenes de visita establecidos. En relación con este punto, Dolores reconoce que la convivencia con el hijo de Virginia le obliga a marcar unos límites para evitar conflictos. En cambio, no alude a esa necesidad de que haya límites cuando se refiere a la relación que tiene con la hija no conviviente de su pareja:

Eso es fundamental. Pero no que me respete él a mí, sino yo también a él. Es decir, hay una línea que no podemos pasar ninguno de los dos porque está su madre en el medio. Yo eso lo tengo clarísimo, y siempre se ha evitado pasar esa línea, porque en el momento en que hay una situación en que... Su hijo también es una persona que tiene un carácter fuerte. Intento que, en este sentido, no haya ningún conflicto que esté su madre por el medio y que su madre no tenga que elegir en ningún momento determinado. Además, os lo dije a los dos. Digo: «Que no hay que elegir». O sea, son dos papeles distintos. Ella con su hijo y ella conmigo. Ahora es cierto, yo tengo muchas ganas de que se vaya de casa. (Dolores, 50 años)

4. Discusión y conclusiones

El inicio de una relación de pareja con una persona del mismo sexo tras la ruptura de una unión previa (generalmente heterosexual) tiene consecuencias a distintos niveles. Al hilo de los argumentos ofrecidos por las progenitoras y los progenitores, así como por sus parejas respectivas, la opción sexual no parece suscitar mayores conflictos entre las hijas y los hijos que ven como su padre o su madre inicia una relación de pareja con una persona de su mismo sexo. Sin embargo, la idea de conflicto vinculada con la ruptura y con el comienzo de una nueva relación sí está presente en los relatos de las personas informantes. Para prevenir y superar esos posibles conflictos, dichas familias consideran que

es necesaria una doble negociación: por un lado, la identidad del coprogenitor o la coprogenitora y, por otro, sus funciones en la unidad familiar.

Son varios los factores que interfieren en las negociaciones para identificar quién es y qué debe hacer el coprogenitor y la coprogenitora, entre ellos: la presencia más o menos activa de la madre o del padre no conviviente. En este sentido, María Isabel Jociles y Fernando Villaamil (2008) identifican tres modelos relativos a la posición de la persona coprogenitora en las familias reconstituidas. Estos modelos son el resultado de la combinación del grado de implicación del padre o de la madre no conviviente y del reconocimiento y la asunción de responsabilidades por parte del coprogenitor o de la coprogenitora. El primer modelo es el de «sustitución». En él, los coprogenitores y las coprogenitoras sustituyen a la madre o al padre biológico y los primeros gozan de un amplio reconocimiento por parte de su pareja y de los hijos y/o las hijas de esta. Dicho modelo se produce cuando el padre o la madre no conviviente tiene una escasa o nula implicación en la crianza y en la educación de sus descendientes, y este papel lo acaba asumiendo el coprogenitor o la coprogenitora. En una posición intermedia se encuentra el modelo de «duplicación», en el que tanto el coprogenitor o la coprogenitora como el padre o la madre biológico no conviviente desempeñan las mismas funciones con un grado de implicación similar. Y, por último, Jociles y Villaamil identifican el modelo de «evitación» que destaca porque «el padre y la madre biológicos desempeñan las *funciones parentales*, y se evita que lo hagan la madrastra y/o el padrastro», así como por una «negación de la posición de “padre o madre” (*posición de parentesco*) al padrastro o la madrastra» (Jociles y Villaamil, 2008: 217).

Entre las parejas entrevistadas en el presente trabajo, tanto el coprogenitor o la coprogenitora como su pareja y sus hijas y/o hijos identifican a dicha persona como un amigo o una amiga. Siguiendo la propuesta de Jociles y Villaamil, estas familias se ubican en un modelo de evitación en el cual las madres y los padres son quienes asumen todo el peso de la maternidad y de la paternidad, mientras que el coprogenitor o la coprogenitora se sitúa en una posición secundaria, con una identidad y unos roles más cercanos a la amistad que al parentesco. Es lo que Beatriz Moncó y Ana María Rivas denominan como una sensación de «lejanía próxima», es decir, a pesar de ser identificadas como personas muy importantes y significativas en la vida de los miembros de la unidad familiar, no son capaces de superar «ese agujero negro que supone el término de amistad» (Moncó y Rivas, 2007: 7). Esa idea de amistad es la que subyace en la mayor parte de las familias reconstituidas no heteronormativas, tanto en el caso español (Rivas, 2008) como en el estadounidense (Hequem-bourg, 2004; Lynch, 2005; Wright, 2011) o el británico (Tasker, 2013).

La definición del coprogenitor o de la coprogenitora en términos de amistad también está condicionada por la edad de las hijas y/o de los hijos de la pareja. En este sentido, cuanto más jóvenes son los descendientes, mayor es el grado de implicación del coprogenitor o de la coprogenitora en su vida cotidiana y, en consecuencia, mayor es la probabilidad de que su relación se identifique como más próxima al parentesco. En cambio, cuando las hijas y/o los hijos son ado-

lescentes o adultos resulta más costoso aceptar la nueva situación y, por tanto, crear un vínculo familiar fuerte. Estos resultados coinciden con los hallados por Janet Wright (2011) en su investigación desarrollada en Estados Unidos con familias reconstituidas no heteronormativas. No obstante, bajo la etiqueta de la amistad, el coprogenitor o la coprogenitora se convierte en un referente a quien poder acudir en busca de ayuda o de asesoramiento, en particular cuando se trata de aquellos temas que les resultan más difíciles de abordar con sus madres o sus padres biológicos. Esta percepción que convierte a la persona coprogenitora en una consejera es congruente con los resultados obtenidos en otros estudios procedentes del ámbito estadounidense (Current-Juretschko y Bigner, 2005; Wright, 2011). Como subrayan las británicas Fiona Tasker y Susan Golombok:

Diferentes investigaciones han subrayado la importancia de la comadre o progenitora no gestante en las familias encabezadas por lesbianas. Los hijos adolescentes de las madres lesbianas divorciadas se describen como más abiertos comunicativamente con sus madres y con las actuales parejas de sus madres de lo que se muestran los hijos adolescentes de las parejas heterosexuales divorciadas. (Tasker y Golombok en Tasker y Patterson, 2007: 15)

Así mismo, entre las personas informantes se ha constatado que, cuando en la unidad familiar hay niños y/o niñas, las relaciones adquieren un tono «cuasiparental» (Moncó y Rivas, 2007) que no se produce cuando se trata de adolescentes o de personas adultas. Aún siendo definidos como amigos o amigas, los coprogenitores y las coprogenitoras son identificados como personas significativas en sus vidas.

Por otra parte, la ausencia de un «estatus» propio (Current-Juretschko y Bigner, 2005: 3) o de un «guión» en el que se identifiquen y se definan cuáles deben ser sus funciones (Hequembourg, 2004: 747) coloca a los coprogenitores y a las coprogenitoras en una posición vulnerable. Esta vulnerabilidad obliga a una negociación continua de sus roles, con el fin de adaptarse a unas dinámicas familiares preestablecidas (Brown y Perlesz, 2008; Hequembourg y Farrell, 1999).

De este modo, la negociación de los roles implica tener en cuenta qué hacer y qué no con los hijos y/o con las hijas de su pareja partiendo de cuál es el grado de implicación del progenitor o la progenitora no conviviente (Hequembourg, 2004). En consecuencia, cuando el coprogenitor y la coprogenitora ha sido definido en términos de amistad, es preciso que no traspase los límites de lo que socialmente se espera y se desea de un amigo o de una amiga. Ejercer ciertas funciones o asumir determinadas responsabilidades puede provocar malestar entre el padre o la madre, al considerar que su pareja se está inmiscuyendo más de la cuenta en asuntos que no son de su competencia (Crosbie-Burnett y Hehlmbrecht, 1993; Rivas, 2008; Wright, 2011). Por tanto, dentro de este modelo de evitación, la progenitora o el progenitor prefiere el consejo de su pareja antes que su participación e implicación activa en aquellas cuestiones que afectan de modo directo a su relación materno-filial o paterno-filial

(Wright, 2011). El coprogenitor y la coprogenitora es la persona a quien se puede acudir en busca de consejo o ayuda, pero no quien imponga y haga cumplir las normas.

Además, traspasar estos límites no solo es definido como una intromisión en asuntos a los que deberían permanecer ajenos, sino también como un intento de sustituir al padre o a la madre no conviviente. Como han señalado las autoras estadounidenses Pauline Erera y Karen Fredriksen (2001), una de las posibles fuentes de conflicto familiar por parte de los hijos y/o de las hijas tiene que ver con la percepción del coprogenitor o de la coprogenitora como una persona sustituta de su padre o de su madre, según los casos. Dentro de un entramado de relaciones familiares en el que la figura de este otro progenitor o progenitora está muy presente, dichas cuestiones se convierten en asuntos de primer orden que son mirados muy de cerca por todos los miembros de la unidad familiar. En este sentido, todas las parejas entrevistadas destacan que es necesario que los coprogenitores y las coprogenitoras se mantengan en la posición negociada para, de este modo, garantizar la convivencia.

Ante los inconvenientes y los problemas que surgen a raíz de la convivencia, las familias reconstituidas no heteronormativas tienden a buscar un equilibrio entre la relación con la pareja y con las hijas y/o los hijos en un contexto en el que es posible que «cada uno quiere ser el primer “otro” para el progenitor biológico» (Lynch, 2005: 53) y en donde dichas relaciones se perciben como «opuestas, excluyentes y rivales» (Rivas, 2008: 194). Ese equilibrio pasa, pues, por dar la respuesta correcta que satisfaga las necesidades de su pareja y la de sus descendientes, teniendo en cuenta las circunstancias específicas y los límites de uno y otros (Current-Jaretschko y Bigner, 2005; Wright, 2011).

La ruptura con la heteronormatividad social en las relaciones familiares implica deconstruir roles, estereotipos y funciones sociales que hacen tambalear las concepciones de «la familia», así como la normatividad de género. De este modo, las familias reconstituidas no heteronormativas tienen que buscar fórmulas que les permitan legitimar sus relaciones y dotarlas de significado. El recurso a la amistad, y las funciones que esta institución lleva asociadas, se convierte en una opción que les permite solventar dichas vicisitudes.

Referencias bibliográficas

- ATKINSON, Rowland y FLINT, John (2001). «Accessing hidden and hard to reach populations: Snowball research strategies». *Social Research Update*, 33.
<<http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU33.pdf>>.
- BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2002). *Reinventing the family: In search of new lifestyles*. Cambridge: Polity Press.
- BERGER, Roni (2000). «Gay stepfamilies: a triple-stigmatized group». *Family in Society*, 81 (5), 504-516.
<<https://doi.org/10.1606/1044-3894.1052>>
- BERKOWITZ, Dana y MARSIGLIO, William (2007). «Gay men: Negotiating procreative, father, and family identities». *Journal of Marriage and Family*, 69 (2), 366-381.
<<https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00371.x>>

- BERNARD, Russell (1995). *Research methods in anthropology*. California: AltaMira Press.
- BJORNHOLT, Margunn y FARSTAD, Gunhild (2014). «Am I rambling?: On the advantages of interviewing couples together». *Qualitative Research*, 14 (3), 3-19.
<<https://doi.org/10.1177/1468794112459671>>
- BLACKWOOD, Evelyn y WIERINGA, Saskia (2003). «Sombras sáficas: Desafiando el silencio sobre el estudio de la sexualidad». En: NIETO, José Antonio (ed.). *Antropología de la sexualidad y diversidad cultural*. Madrid: Agora.
- BROWN, Rhonda y PERLESZ, Amaryll (2008). «In search of a name for lesbians who mother their non-biological children». *Journal of GLBT Family Studies*, 4 (4), 453-467.
<<https://doi.org/10.1080/15504280802191574>>
- CADORET, Anne (2013). *Padres como los demás: Parejas gays y lesbianas con hijos*. Barcelona: Gedisa.
- CROSBIE-BURNETT, Margaret y HEHLMBRECHT, Lawrence (1993). «A descriptive empirical study of gay male stepfamilies». *Family Relations*, 42 (3), 252-262.
<<https://doi.org/10.2307/585554>>
- CUCCHIARI, Salvatore (2000). «La revolución de género y la transición de la horda bisexual a la banda patrilocal: Los orígenes de la jerarquía de género». En: LAMAS, M. (ed.). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- CURRENT-JURETSCHKO, Lisa y BIGNER, Jerry (2005). «An Exploratory Investigation of Gay Stepfathers' Perceptions of Their Role». *Journal of GLBT Family Studies*, 1 (4), 1-20.
<https://doi.org/10.1300/j461v01n04_01>
- DONOVAN, Catherine (2000). «Who needs a father?: Negotiating biological fatherhood in British lesbian families using self-insemination». *Sexualities*, 3 (2), 149-164.
<<https://doi.org/10.1177/136346000003002003>>
- ERERA, Pauline y FREDRIKSEN, Karen (2001). «Lesbian stepfamilies: A unique family structure». En: LEHMANN, Jennifer (ed.). *The gay & lesbian marriage & family reader*. Nebraska: Gordian Knot Books.
- FINLAY, Linda (2014). «Engaging phenomenological analysis». *Qualitative Research in Psychology*, 11 (2), 121-141.
<<https://doi.org/10.1080/14780887.2013.807899>>
- HECKATHORN, Douglas (1997). «Respondent -driven sampling: A new approach to the study of hidden populations». *Social Problems*, 44 (2), 174-199.
<<https://doi.org/10.2307/3096941>>
- HEQUEMBOURG, Amy (2004). «Unscripted motherhood: Lesbian mothers negotiating incompletely institutionalized family relationships». *Journal of Social and Personal Relationships*, 21, 739-762.
<<https://doi.org/10.1177/0265407504047834>>
- HEQUEMBOURG, Amy y FARRELL, Michael (1999). «Negotiating marginal-mainstream identities». *Gender and Society*, 13 (4), 540-557.
<<https://doi.org/10.1177/089124399013004007>>
- HERRERA, Florencia (2009). «Tradition and transgression: Lesbian motherhood in Chile». *Sexuality Research and Social Policy*, 6 (2), 35-51.
<<https://doi.org/10.1525/srsp.2009.6.2.35>>
- HYCNER, Richard (1985). «Some guidelines for the phenomenological analysis of the interview data». *Human Studies*, 8, 279-303.
<<https://doi.org/10.1007/bf00142995>>

- IMAZ, Elixabete (2006). «La maternidad en el seno de las parejas lesbianas: Cambios, continuidades y rupturas respecto a los modelos familiares y maternales». *Arxius de Ciències Socials*, 15, 89-100.
- INGRAHAM, Chrys (1994). «The heterosexual imaginary: Feminist sociology and theories of gender». *Sociological Theory*, 12 (2), 203-219.
<<https://doi.org/10.2307/201865>>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2011). *Censo de población y viviendas 2011*.
<http://www.ine.es/censos2011_datos/cen11_datos_inicio.htm>.
- (2011). *Encuesta continua de hogares*. <<http://www.ine.es/prensa/np965.pdf>>.
- JOCILES, María Isabel y VILAAMIL, Fernando (2008). «Estrategias de sustitución en la construcción de la paternidad y la maternidad dentro de las familias reconstituidas». *Papers: Revista de Sociología*, 90, 213-240.
<<https://doi.org/10.5565/rev/papers/v90n0.743>>
- LEHR, Valerie (1999). *Queer family values: Debunking the myth of the nuclear family*. Filadelfia: Temple University Press.
- LÓPEZ, Francisca (2014). *Experiencia vital, perfil psicológico y orientación sexual de jóvenes adultos con madres lesbianas o padres gays*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.
- LYNCH, Jean (2005). «Becoming a stepparent in gay/lesbian stepfamilies». *Journal of Homosexuality*, 48 (2), 45-60.
<https://doi.org/10.1300/j082v48n02_03>
- LYNCH, Jean y MURRAY, Kim (2000). «For the love of the children: The coming out process for lesbian and gay parents and stepparents». *Journal of Homosexuality*, 39 (1), 1-24.
<https://doi.org/10.1300/j082v39n01_01>
- MALLON, Gerald (2004). *Gay men choosing parenthood*. Nueva York: Columbia University Press.
- MEZEY, Nancy (2008). *New choices. New families: How lesbians decide about motherhood*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- MONCÓ, Beatriz y RIVAS, Ana María (2007). «La importancia de “nombrar”: El uso de la terminología de parentesco en las familias reconstituidas». *Gazeta de Antropología*, 23.
- MORRIS, Sara (2001). «Joint and individual interviewing in the context of cancer». *Qualitative Health Research*, 11, 553-567.
- PATTERSON, Charlotte (2000). «Family relationships of lesbian and gay men». *Journal of Marriage and the Family*, 62 (4), 1052-1069.
<<https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01052.x>>
- PATTON, Michael (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: SAGE.
- PICHARDO, José Ignacio (2008). *Opciones sexuales y nuevos modelos familiares*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral.
- (2009). «(Homo)sexualidad y familia: Cambios y continuidades al inicio del tercer milenio». *Política y Sociedad*, 46 (1-2), 143-160.
- (2011). «We are family (or not): Social and legal recognition of same-sex relationships and lesbian and gay families in Spain». *Sexualities*, 14 (5), 544-561.
<<https://doi.org/10.1177/1363460711415217>>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22.ª ed.
<<http://www.rae.es/rae.html>>.
- RIVAS, Ana María (2008). «Las nuevas formas de vivir en familia: El caso de las familias reconstituidas». *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 26 (1), 179-202.

- RIVAS, Ana María (2012). «El ejercicio de la parentalidad en las familias reconstituidas». *Portularia*, 12 (2), 29-41.
<<https://doi.org/10.5218/prts.2012.0042>>
- SULLIVAN, Paul (2012). *Qualitative data analysis: Using a dialogical approach*. Londres: SAGE.
- TASKER, Fiona (2013). «Lesbian and gay parenting post-heterosexual divorce and separation». En: GOLDBERG, Abbie E. y ALLEN, Katherine R. (eds.). *LGBT-Parent families: Innovations in research and implications for practice*. Nueva York: Springer.
- TASKER, Fiona y PATTERSON, Charlotte (2007). «Research on gay and lesbian parenting». *Journal of GLBT Family Studies*, 3 (2-3), 9-34.
- TAYLOR, Bridget y DE VOCHT, Hilde (2011). «Interviewing separately or as couples?: Considerations of authenticity of method». *Qualitative Health Research*, 21, 1576-1587.
- TORGÉ, Cristina Joy (2013). «Using conjoint interviews with couples that have been living with disabilities and illnesses for a long time: Implications and insights». *Qualitative Studies*, 4 (2), 100-113.
- WARNER, Michael (2001). *Fear of a queer planet: Queerpolitics and social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- WESTON, Kath (2003). *Las familias que elegimos: Lesbianas, gays y parentesco*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- WOLKOMIR, Michelle (2009). «Making heteronormativity reconciliations: The story of romantic love, sexuality, and gender in mixed-orientation marriages». *Gender and Society*, 23, 494-519.
<<https://doi.org/10.1177/0891243209340033>>
- WRIGHT, Janet (2011). *Lesbian step families: An ethnography of love*. Nueva York: Routledge.