

## FRACASO ESCOLAR, CLASE SOCIAL Y POLÍTICA EDUCATIVA

José Saturnino Martínez García

Departamento de Sociología, Universidad de La Laguna

<http://webpages.ull.es/users/josamaga/>

[pepemart@gmail.com](mailto:pepemart@gmail.com)

Publicado en *Viejo Topo* (ISSN 0210-2706), nº 238 pp: 44-49, noviembre 2007

El fracaso escolar, como otros muchos conceptos intuitivos que son problemas sociales, es fácil de pensar, pero no tanto de definir. Lo que podríamos llamar la *visión convencional* del problema considera que el fracaso escolar se produce cuando los estudiantes no alcanzan un nivel mínimo de escolarización (o nivel de conocimientos). Una visión alternativa sostiene que no hay que centrarse tanto en los estudiantes, sino más bien en un problema del sistema educativo, que no es capaz de hacer frente a sus obligaciones. El indicador más estándar de fracaso escolar es la proporción de estudiantes que no obtienen el título obligatorio cuando llegan a la edad que en teoría es necesaria para alcanzarlo. Así medido, el fracaso escolar es alto en España. Pero eso no es una novedad, pues durante varias décadas así ha sido. De vez en cuando, a raíz de alguna publicación estadística, los medios de comunicación y los políticos se rasgan las vestiduras ante las dimensiones del problema en España. Muchos de los profesionales dedicados a la educación aprovechan la ocasión para recordar que el gasto público en educación, como % del PIB o como gasto por alumno, es bajo en España, o que sus servicios son más necesarios para disminuir el fracaso escolar. Se insiste en que es un fenómeno complejo y multicausal (Marchesi 2003), por lo que es necesario afrontarlo con profesionales atentos a las necesidades de los alumnos. Pero lo cierto es que el fracaso escolar está en buena medida relacionado con un solo factor que normalmente se olvida: la clase social de las familias.

Hubo una época en que se criticaba con más insistencia los efectos legitimadores de la escuela sobre los destinos individuales, pues las diferencias de clase entraban en el sistema educativo y se transformaban en diferencias individuales, debidas, aparentemente, bien a la capacidad, bien al esfuerzo de los alumnos, tras ocultar que ambas cualidades guardan relación con la procedencia social de los niños. Estas críticas llevaron a reformas educativas, que en España se concretaron en la LOGSE. Y parece que las críticas se acabaron, en cuanto los críticos vieron sus sueños reformistas más o menos escuchados. También es cierto que coincidió la reforma con la implosión del *socialismo real*, y con ello, de todo discurso que denunciase las desigualdades en términos de clase. Pero como vemos, los datos son un tanto tozudos, y no se *creen* que la clase no sea importante para dar cuenta del fracaso escolar. Por ejemplo, en 2007 el fracaso escolar de un joven de clases agrarias (agricultores y jornaleros) es casi del ¡sextuple! del de un joven de clase alta (31,4% vs 5,8%).

En el Gráfico 1 observamos la evolución del fracaso escolar a lo largo de 25 años. Los datos están obtenidos mediante la explotación de la Encuesta de Población Activa (EPA), elaborada por el INE, y como indicador se ha tomado el no haber completado la enseñanza obligatoria a los 19-20 años (indicador ligeramente distinto al normalmente empleado, pero es el que nos permite mantener una serie homogénea en el tiempo y con información sobre los padres). Vemos que la probabilidad de los hijos de la clase de

servicio (así se llama a las clases formadas por grandes propietarios y profesionales liberales) de fracaso escolar mucho menor que los hijos de las clases agrarias o de la clase obrera. Es importante tener en cuenta que las fechas seleccionadas hacen referencia a estudiantes escolarizados con el sistema educativo de la Ley General de Educación (LGE) y con la LOGSE. Quienes tenían entre 19 y 20 años en 2007, ya estaban totalmente escolarizados bajo la LOGSE, mientras que en 2001 serían aproximadamente la mitad, y de 1997 hacia atrás estuvieron escolarizados con la LGE. Se aprecia un incremento del fracaso escolar a medida que se generaliza la LOGSE, lo cual cuadra mal con la creencia de que bajó el nivel educativo (lo cual no es cierto (Martínez G<sup>a</sup> 2005)), pero también con la esperanza de que la LOGSE lo mejorase. Algo parecido se observó con el cambio del sistema educativo previo a la LGE al paso a dicho sistema (Carabaña 1999). Esto probablemente se debe a que, al incorporar una mayor exigencia que el sistema previo (obligan a estar más años escolarizados para lograr el nivel mínimo requerido), el fracaso escolar es mayor. Además, se han producido otros cambios en la sociedad española, como la mayor incorporación de niños extranjeros procedentes de países con muy bajo nivel educativo.

Entre los sociólogos se discute a qué se debe esta relación entre fracaso escolar y clase social. A grandes rasgos, hay dos familias de explicaciones. Unas insisten en los aspectos culturales de la clase (Bernstein 1989; Bourdieu y Passeron 2001), mientras que otras insisten en las diferencias de tipo económico (Goldthorpe 2000). No es este el lugar de entrar con más pormenores en el debate, pero conviene tener en cuenta que los datos disponibles parecen apuntar a que el efecto del nivel cultural de los padres parece ser mayor que los recursos puramente económicos (Nash 2003), pero éstos también son importantes, así como la percepción de los jóvenes del mercado laboral (Gambetta 1987; Martínez G<sup>a</sup> 2007). Además, en lo que coinciden las distintas líneas de explicación es en que, cuanto menor sea el nivel educativo, mayor es la influencia de la familia, pues menor es la autonomía del hijo, y, además, si la educación es obligatoria y está prohibido que los menores trabajen, la influencia de los factores económicos se ve muy limitada.

Si el efecto del origen social sobre el logro educativo es tan grande, ¿cómo se explica su clamorosa ausencia tanto en la agenda política como en el debate educativo? Se habla del debate de escuela pública-privada, la violencia en las escuelas, de la Religión, de Educación para la Ciudadanía, de la repetición de curso... pero no se habla de lo fundamental, el origen de las desigualdades educativas. Probablemente esto se debe a dos motivos. Por un lado, debido a la forma en que se produce esta desigualdad. Como ha analizado Carabaña (2001), el aula es un lugar lo suficientemente pequeño y homogéneo como para que las diferencias entre los niños se perciban sólo como diferencias individuales. Por otro, esta percepción de las desigualdades educativas por todos los agentes educativos (profesores, familia, estudiantes, Administración...) se produce en un momento de extensión de la escolarización, por lo que las hijos superan a sus padres en nivel educativo. Esto supone una mejora absoluta de la escolarización, que oculta que se mantengan constantes las desigualdades relativas. A estas dos razones debemos añadir que la agenda mediática y política de este país está controlada por las clases medias y altas, y para estas familias el fracaso escolar sí es un problema individual.

Para acabar con el fracaso escolar se han propuesto diversas políticas, unas más centradas en el sistema educativo, otras en los jóvenes. Las centradas en el sistema

educativo proponen diseños curriculares o métodos didácticos para luchar contra el fracaso. Las que se centran en los jóvenes, proponen apoyar a éstos, mediante más recursos (como profesores de apoyo). Pero si hacemos caso al *Informe PISA*, que evalúa el nivel de conocimientos de los jóvenes de 16 años de la OCDE y de algunos otros países, las diferencias de rendimiento de los jóvenes entre países, y dentro de un mismo país, se explican básicamente por el nivel social tanto de sus padres como del centro al que asisten. Por ejemplo, para la media de la OCDE, un 50% de la variabilidad observada en las pruebas de lectura está relacionada con las características del estudiante (estatus socioeconómico de su familia, sexo, edad, si es inmigrante y tipo de programa de estudio), un 18% por características de la escuela (básicamente, la composición socioeconómica de los alumnos que asisten al centro), y un 6%, por métodos didácticos y diferencias entre los tipos de centros, como sus estilos de gestión o su autonomía<sup>1</sup> (el resto no sabemos a qué se debe). Es decir, invertimos un gran esfuerzo en discutir sobre el 6% del fracaso escolar, y nos olvidamos del 70% (OCDE 2005: pp. 34-35), que tiene que ver con problemas ajenos al sistema educativo. Para el caso español, lo más llamativo de dicho informe es que cuando se tienen en cuenta estos factores socioeconómicos, el rendimiento educativo de los adolescentes de los centros públicos es mejor al resto (Calero y Escardíbul 2007). Por tanto, la supuesta calidad de los centros de titularidad privada no es tal, sino que son los padres que mandan ahí a sus hijos los que tienen *calidad*.

En EEUU tienen la suerte de contar con una amplia serie de datos sobre diversas políticas educativas durante un largo periodo de tiempo, y tras evaluarlas, están llegando a la conclusión de que su efectividad es dudosa, o de difícil aplicación, en el mejor de los casos (como la buena cooperación entre profesores o el liderazgo del director del centro), y la causalidad entre política aplicada y logro, no está clara (Jencks y Tach 2006). A conclusión similar llega Carabaña (2006), tras observar que los países cuyos estudiantes mejor puntúan en las pruebas de conocimiento de PISA, aplican políticas educativas muy diferentes entre ellos, por lo que es difícil asegurar que una es mejor a otras. Normalmente cualquier defensor de cualquier reforma educativa rebatirá la evidencia del fracaso mencionando alguna anécdota, sobre un centro educativo en el que se aplicó la reforma que defiende, y en el que funcionó. Como señala Martín (2004), esto obedece a que las reformas suelen tomar como modelo a casos modélicos, es decir, profesores, padres y/o estudiantes especialmente motivados, en vez de contar con las personas promedio. Estas escuelas disfrutaban de lo que el informe PISA denomina un *buen clima escolar*. El problema es que no se sabe cómo generar este clima desde la Administración. La LOGSE lo ha intentado mediante su *reificación*. Es decir, ha convertido en prácticas administrativas obligatorias (con el consiguiente engorro de trabajo burocrático) aquellas actividades que los centros con buen clima hacen de motu propio (y sin papeleo), como disponer de un proyecto de centro, reuniones de profesores, etc. Pero no hace falta saber mucho de cómo funciona la sociedad para saber que si los profesores se ven obligados por ley a comportarse *como si* tuviesen un buen clima escolar, éste no se genera.

---

<sup>1</sup> Los indicadores empleados como medidas de las políticas que se desarrollan en el centro educativo son: tiempo de instrucción, índice de monitorización del progreso del estudiante, índice de autoevaluación de la escuela, si se consideran los resultados académicos del estudiante cuando se admite, si el currículo de los estudiantes de 15 años está basado en su trayectoria académica, si es probable transferir los estudiantes de bajo nivel de estudios a otra escuela, si la transferencia es muy probable, si se comunica a los padres la marcha del estudiante, al director del centro y a la autoridad local, índice de autonomía de la escuela, índice de autonomía del profesor.

Por tanto, se copia mal a los centros que funcionan bien, y cuando fracasa la reforma educativa, el problema es de los agentes educativos, que son reales y no ejemplares. ¿Y la solución? Más reforma idealista... A veces, incluso, se propone reformar a los padres, mediante las *escuelas de padres*, que siendo una buena práctica, es excesivamente voluntarista como para considerarla una solución general. Después de todo, la nueva panacea social es la educación, que todo lo arregla (violencia de género, paro, mala conducción...), además de la vida de los profesionales que se dedican a tan variopintas formaciones del espíritu.

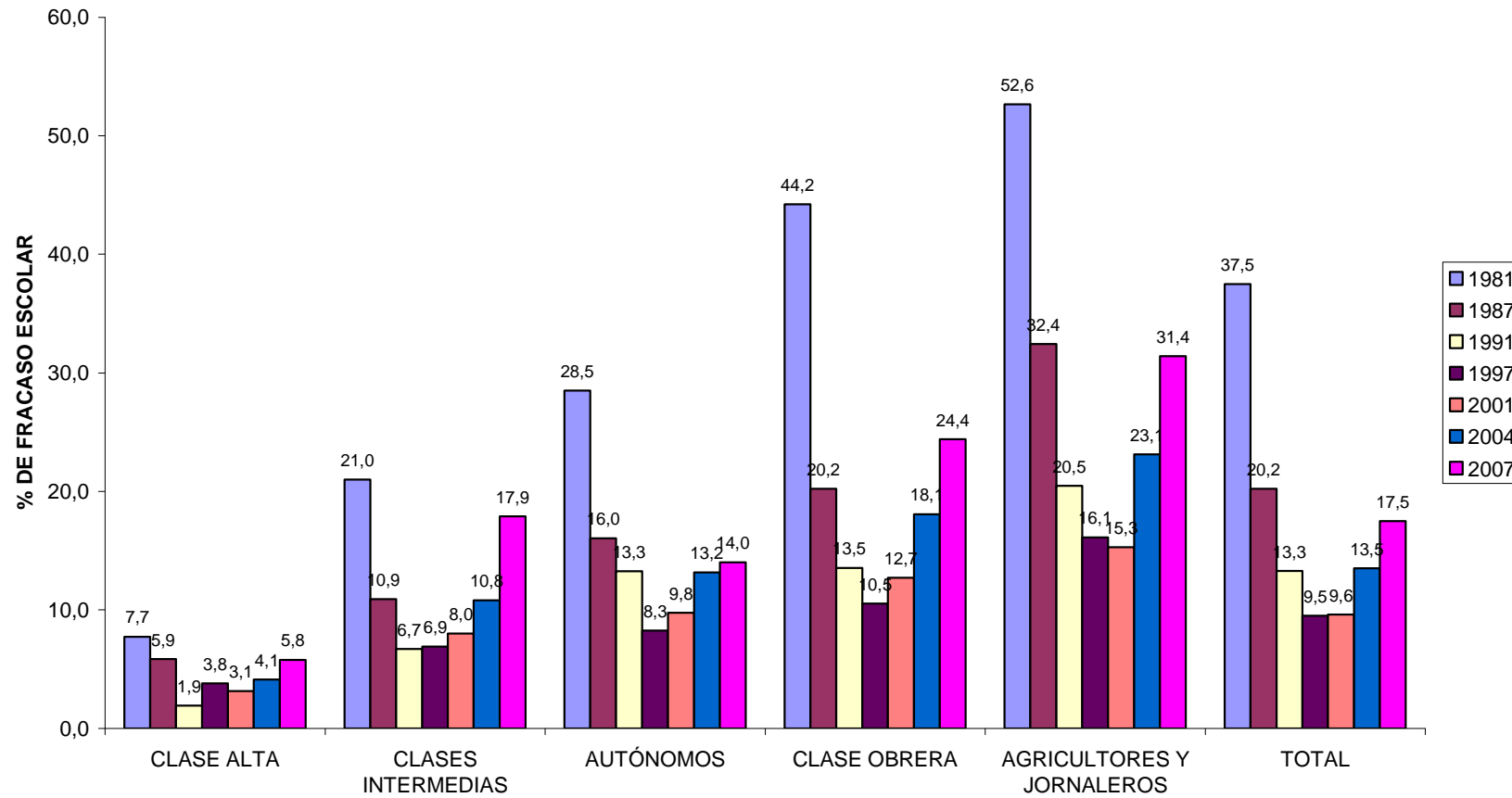
El panorama es un tanto desolador, pero por otro lado, bastante sensato, frente a los idealismos reformadores y reformistas. Vivimos en un mundo con desigualdad social, y si queremos acabar con dicha desigualdad, no es en el sistema educativo donde debemos centrar el problema. Es absurdo pretender que entre las muchas tareas a las que debe enfrentarse un docente, entre ellas está acabar con la desigualdad de la sociedad capitalista. No son misioneros laicos. Según los estudios para diversos países, la desigualdad educativa mejora cuando las desigualdades sociales disminuyen claramente (Shavit y Blossfeld 1993), como en Suecia. Es decir, la mejor política de lucha a favor de la igualdad de oportunidades en la escuela es una política general a favor de una mayor igualdad en la sociedad.

¿Son tan inútiles las políticas educativas? No del todo, pues ya hemos dicho que disponen de un pequeño margen de efectividad. Por ejemplo, el mencionado informe de la OCDE concluye en que una mayor autonomía a los centros educativos así como un buen clima escolar –como hemos señalado– están relacionados con el mejor rendimiento de sus alumnos, aunque desgraciadamente no sabemos cómo generarlo a iniciativa del Estado. Además, al observar la evolución del fracaso escolar a lo largo del tiempo, apreciamos dos efectos claros. Por un lado, la extensión de la escolarización, en el sentido de más plazas educativas, ha contribuido enormemente a reducir el fracaso escolar, como vemos al observar el gran fracaso de los jóvenes de 1981, escolarizados a finales de la Dictadura franquista, y la comparación con los años posteriores, cuando se incrementó el gasto público en Educación, debido a la construcción de escuelas. O también es relevante el nivel de formación del profesorado, que en parte explica los nefastos resultados educativos de varios países de América Latina. Sin embargo, observamos también que, a pesar de la reducción general del nivel de fracaso, las diferencias entre clases, en término relativos, son más o menos constantes, aunque se reducen las diferencias absolutas. Y por último, aunque sea de Perogrullo, no está de más percatarse que si aumentan los requisitos para alcanzar la educación obligatoria, el fracaso aumenta.

No me gustaría terminar sin insistir en que las políticas educativas deben orientarse según la adecuación entre los fines y los resultados que se proponen, cuestión que solo puede dirimirse a través de estudios empíricos, y no por la bondad de los valores morales en los que se inspiran tales políticas. Ciertamente, todo dato está sujeto a errores de medición, y además, es manipulable, pero no tanto como los son los valores que sustentados en la autocomplacencia y el puro idealismo, ciegos a las evidencias.

Gráfico 1

### FRACASO ESCOLAR POR CLASE SOCIAL POBLACIÓN ENTRE 19 Y 20 AÑOS



- Bernstein, B. 1989. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. y J.-C. Passeron. 2001. *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.
- Calero, Jorge, and Josep-Oriol Escardíbul. 2007. "Políticas educativas y ámbitos de desigualdad en la educación española." en *La situación social de España*, edited by Vicenç Navarro. Biblioteca Nueva.
- Carabaña, J. 1999. *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor.
- . 2001. "De por qué la didáctica no puede reducir la desigualdad social de resultados escolares." *Tempora* 4:37-62.
- . 2006. "Una nueva ley de educación." *Claves* 159:26-35.
- Gambetta, D. 1987. *They push or the jump?* Oxford: Oxford University Press.
- Goldthorpe, J.H. 2000. *On Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Jencks, C. y L. Tach. 2006. "Would equal opportunity mean more mobility?" in *Mobility and Inequality*, edited by S.L. Morgan, D.B. Grusky y G.S. Fields. Stanford: Stanford University Press.
- Marchesi, Á. 2003. "El fracaso escolar en España." Fundación Alternativas. [http://www.falternativas.org/base/download/024f\\_29-07-05\\_11\\_2003.pdf](http://www.falternativas.org/base/download/024f_29-07-05_11_2003.pdf)
- Martín Criado, E. 2004. "El idealismo como programa y como método de las reformas escolares." *El nudo de la red* 3-4:18-32.
- Martínez G<sup>a</sup>, J.S. 2005. "El nivel educativo no baja y las clases sociales sí importan." *Viejo Topo* 213:66-73.
- . 2007. "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas." *Revista de Educación* 342:287-306. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_14.pdf)
- Nash, R. 2003. "Inequality/difference in education: is a real explanation of primary and secondary effects possible?" *British Journal of Sociology* 54:433-451.
- OCDE. 2005. *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*: OCDE. <http://www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf>
- Shavit, Y. y H.-P. Blossfeld. 1993. *Persistent inequality*. Boulder: Westview Press.
- Urquizu, I. 2005. "La selección de escuela en España." in *XI Conferencia de Sociología de la Educación*, edited by M. García Lastra. Santander.