



Departamento de Sociología y Antropología Social

Programa de doctorado

330 B Bienestar Social, Cooperación y Desarrollo Local

DECONSTRUYENDO Y RECONSTRUYENDO EL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

*Aportaciones teóricas y análisis de discursos
de expertos, profesorado, alumnado y familias
de la Comunitat Valenciana*

VÍCTOR SOLER PENADÉS

Tesis dirigida por los doctores
Carles X. Simó Noguera y José Beltrán Llavador

VÍCTOR SOLER PENADÉS

**DECONSTRUYENDO Y RECONSTRUYENDO
EL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**
Aportaciones teóricas y análisis de discursos
de expertos, profesorado, alumnado y familias
de la Comunitat Valenciana

Tesis presentada dentro del Programa de doctorado 330B de Bienestar Social, Cooperación y Desarrollo Local y bajo el marco del Programa de Ayudas predoctorales de Formación de Personal Investigador (FPI) de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana (2009-2013)

Dirigida por los profesores doctores
Carles X. Simó Noguera y José Beltrán Llavador

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Departamento de Sociología y Antropología Social

Valencia
2014

Fotografías: IES Torre del Rei (Orpesa)
Autor: Víctor Soler Penadés

Impreso en el mes de diciembre de 2014
en el centro de reprografía Línea 2, S. L.
Plaza de Tetuán, 2
46003 Valencia

*A Amparo,
per estar ahí sempre,
sense condicions*

*Als meus pares,
sense els quals tot açò hauria estat impensable*

AGRADECIMIENTOS

Según sostiene Charlot (2007), en *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, el sujeto está «atrapado permanentemente en un doble proceso, que [por un lado] lo incita a retirarse del mundo (en su estufa, su jardín, su granero [...]) y [por otro] lo lleva a investirlo para comprender, poner en orden y dominar el gran Todo». Elaborar una tesis doctoral conlleva tratar de dominar una pequeña parte de ese gran Todo, imbuirse en un largo viaje, solitario, repleto de dispersiones, vicisitudes y dificultades, pero también de recompensas y aprendizajes: en el amplio proceso de transformación que supone, la mirada de la que uno se vale para ver el orden de las cosas cambia, se educa.

En realidad, hay muchos motivos por los cuales no sucumbir a la tentación de «retirarse del mundo». La necesidad de resolver inquietudes es una de ellas –aunque el resultado lleve consigo nuevas inquietudes–, la necesidad de comprender el orden de las cosas es otro, pero quizás uno de los más importantes es, precisamente, sentirse acompañado en todo el proceso. Es por eso que he estimado oportuno dedicar este espacio a ofrecer mi más sincero agradecimiento a todos aquellos y aquellas que han estado ahí de un modo u otro a lo largo de estos años.

A mis directores de tesis: a Carles Simó, por animarme a no desvincularme nunca de la universidad y a iniciar los cursos de doctorado, por su trato siempre cercano, su

paciencia, sus orientaciones y su ayuda incondicional; y a José Beltrán, por su acompañamiento, sus amabilidades, sus siempre buenos consejos y sus recomendaciones. A los dos por sus toques de atención a tiempo, por darme ánimos y guiarme a lo largo de todo el proceso.

A mis compañeros y compañeras de doctorado e investigadores/as en formación Emma Gómez, Andrea Hernández, Marina Requena, Julio Bodí, y especialmente –por su valiosísima ayuda en el trabajo de campo– a David Muñoz, compañeros y compañeras de viaje en esta locura, por las «terapias» de grupo, por su amistad y apoyo incondicional.

A Francesc J. Hernández, por su inestimable ayuda y sus comentarios.

A Ferran Giménez, por ayudarme a planificar el guión de entrevistas, ponerme en contacto con profesorado y centros de Secundaria y su grata amistad.

A Empar Aguado, Inmaculada Serra, Trinitat Gregori, Carmen Montalbà y otros muchos profesores y profesoras, compañeros y compañeras de la Universitat de València, por su apoyo moral y sus recomendaciones.

A todas las personas que han participado directa o indirectamente en que este trabajo de investigación saliera adelante:

A los Institutos de Educación Secundaria El Cabanyal (Valencia), Matilde Salvador (Castelló), Torre del Rei (Orpesa), Pedreguer (Pedreguer), Veles e vents (Grau de Gandia), Joan Fuster (Bellreguard) y el Centro Específico de Educación a Distancia de la Comunitat Valenciana (Valencia), a sus equipos directivos –directores/as y jefes/as de estudios–, al profesorado y alumnado de ESO, bachillerato y CFGM, a las familias –padres y madres– que accedieron participar en este estudio. Gracias a todos ellos por sus atenciones y abrirme sus puertas.

A los miembros de la Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de la provincia de Valencia, por ofrecer su sede y contactar con padres y madres dispuestos a compartir sus impresiones y experiencias en los grupos focalizados. Mención especial merecen María José Navarro y Ester Alventosa, por sus mensajes de apoyo y de ánimo.

A los expertos y expertas entrevistados/as Julio Carabaña, Mariano Fernández Enguita y Rafael Feito de la Universidad Complutense de Madrid; Marta Soler de la Universitat de Barcelona; Xavier Bonal y el equipo del Grup de Recerca d'Estudis i Treball –Rafael Merino, Maribel Garcia y Joaquim Casal– de la Universitat Autònoma de Barcelona; Jurjo Torres de la Universidad de la Coruña; Fernando Marhuenda y, de nuevo, José

Beltrán de la Universitat de València; y el profesor Carlos Alberto Torres de la Universidad de California en Los Angeles, por recibirme en sus despachos, por su atención y sus recomendaciones y animarme a proseguir en la carrera académica.

A Fiona, de manera singular, por ofrecer su tiempo y esfuerzo a ayudar desinteresadamente a un desconocido en la corrección de estilo de las partes en inglés de esta tesis doctoral.

A Pablo Quintero y Carlos Tamarit, por su amistad sin condiciones y creer más en mí que yo mismo.

A Amparo, pieza fundamental en todo el proceso, por acompañarme, por dar tanto por tan poco, por compartir como pareja el peso de la tesis doctoral, por regalarme tanto tiempo y comprender mis ausencias.

Resumen

El presente estudio nace con la motivación de deconstruir y reconstruir el éxito y el fracaso escolar en Secundaria, como nociones y como fenómenos, desde las herramientas que brinda la Sociología de la educación y con el objetivo de comprenderlos mejor y ofrecer elementos para su conceptualización. De este análisis destacan varias trazas argumentativas. En primer lugar, se enfatizan el significado y el sentido de estas nociones, que aún hoy siguen sin un cuerpo teórico específico que contribuya a su conceptualización. En segundo lugar, se da importancia a cómo se gestan y despliegan estos fenómenos en tanto que procesos insertos en las biografías escolares de los sujetos. Por último, se ofrece un exhaustivo análisis de las causas que subyacen a dichos procesos. De dichas líneas argumentativas surgen diferentes tipos de mapas conectados entre sí:

- 1) Un mapa de significados que explora qué es el éxito y qué el fracaso escolar desde el punto de vista institucional e individual, en qué tipo de actitudes y vivencias se manifiestan, de qué criterios de evaluación se hace uso para establecer dichas distinciones y sobre qué tipo de contenidos se aplican dichos criterios. Paralelamente se elabora un ideal de éxito escolar.
- 2) Un mapa de trayectorias escolares construido a partir del concepto de biograficidad, atendiendo a los itinerarios que integran la vida escolar de los individuos, las transiciones escolares escuela-escuela, los diferentes niveles de rendimiento académico que han presentado en cada una de las etapas escolares por las que han pasado y sus expectativas académicas, los itinerarios deseados y/o esperados en el futuro.
- 3) Un mapa de posibles causas del éxito y fracaso escolar, explorando elementos personales, familiares, escolares y del contexto socioeconómico y la interacción que se produce entre todos ellos, con especial atención al papel que juegan las condiciones sociales, escolares y familiares de educabilidad existentes y la reflexividad del individuo, la agencia de éste y los elementos coactivos que se le imponen.

Para alcanzar su objetivo, este estudio, primero, lleva a cabo todo un recorrido por diferentes corrientes de la Sociología de la educación, enfatizando la relación existente entre el sistema de estratificación académica y el sistema de estratificación laboral y social y destilando en sus aportaciones teóricas su visión de la educación y del papel que

la escuela cumple en la sociedad, para deducir de todo ello elementos que permitan perfilar los significados del éxito y fracaso escolar.

Segundo, hace uso de un análisis de discursos procedentes de expertos y expertas en materia educativa (sociólogos/as y pedagogos/as). Aprovechando su doble condición de productores de teoría y partícipes en la construcción del éxito y fracaso escolar, se ha indagado acerca de cómo se representan estos fenómenos –finalizando así el mapa de significados– y sus posibles causas –configurando un mapa de elementos que los motivan–.

Por último, acude a las voces que proporciona la comunidad educativa de institutos públicos de Secundaria de la Comunitat Valenciana. En concreto, atiende a los discursos que ofrecen profesorado y alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, bachillerato y ciclos formativos de grado medio, familias de alumnos/as de Secundaria básica y equipos directivos, además de otros informantes clave, a través de entrevistas semiestructuradas, grupos focalizados y cuestionarios de preguntas abiertas y de carácter cualitativo. Con sus discursos se aborda de nuevo el significado de estos fenómenos y sus causas –aplicando en ellos los mapas previamente establecidos de significados y causas–. Asimismo, han hecho posible la elaboración de otros mapas capaces de reconstruir trayectorias escolares, para lo que ha sido necesaria la preparación de herramientas que permitieran establecer un registro y un seguimiento de las biografías escolares de los individuos en función de los diferentes niveles de rendimiento académico que han ido presentando a lo largo de toda su vida escolar, en pro de una mejor visualización y comprensión de estos procesos.

En conjunto, el presente estudio, desde un enfoque cualitativo e interpretativo, constituye un minucioso ejercicio de conceptualización del éxito y fracaso escolar en tanto que construcciones sociales, procesos, eventos, marcadores de estatus y experiencias escolares por las que pasan los sujetos a lo largo de su vida escolar. Esta investigación está pensada, en fin, para ofrecer elementos teóricos, metodológicos y empíricos que den forma a una Sociología del éxito y fracaso escolar como campo dentro de la Sociología de la educación; un campo que sirva como escenario donde situar aproximaciones teóricas y estudios empíricos más específicos sobre esta temática.

Abstract

This study aims to deconstruct and reconstruct success and failure at high school¹ as both notions and phenomena, with a general objective: understanding them better and gathering elements for their conceptualization from the tools provided by Sociology of education. This analysis highlights several argumentative traces. First, the significance and meaning of these notions, which still remain without a specific theoretical framework that contributes to their conceptualization is underlined. Secondly, there is an emphasis on how these phenomena are conceived and deployed as processes embedded in school biographies of individuals. Finally, it provides a comprehensive analysis of causes underlying these processes. From these argumentative traces, different interconnected maps arise:

- 1) A map of meanings, which explores: what school success and failure are from the institutional and individual point of view; in what kind of attitudes and experiences these phenomena manifest themselves; what evaluation criteria is used to establish this distinction (between success and failure); and what kind of contents these criteria assess. In parallel, elements for an ideal school success are provided.
- 2) A map of educational pathways, which involves: itineraries of school life of individuals; school-to-school transitions (from primary² to high school, from high school to post-compulsory education...); different levels of academic performance which individuals have attained in each of the school stages they have passed through and their academic expectations (desired and / or expected itineraries in the future).
- 3) A map of possible causes of school success and failure, exploring personal, family, school and socioeconomic elements, and the interaction that occurs between all of them (with special attention to the role played by social, school and family conditions for education, and by subject reflexivity, agency and the coercive elements that are imposed on the individual).

To achieve its objective, this study, first, analyses different currents of Sociology of education, emphasizing the relationship between the system of academic stratification and the system of labour and social stratification. Their theoretical contributions allow us

¹ *High school*, when mentioned, refers to a compulsory school stage for pupils aged from 12 to 16.

² *Elementary or primary education/school*, when mentioned, refer to a compulsory school stage for pupils aged from 6 to 12.

to know their vision of education and what roles are played by school in society, so it can be possible to deduct elements to shape a map of meanings of school success and failure.

Secondly, it analyses discourses of experts on educational matters (sociologists and educators). Taking advantage of the fact that they are both producers of theory and participants in the social construction of school success and failure, this study has inquired about 1) how these notions are represented (ending the proposed map of meanings), and 2) possible causes of these situations (shaping a map of elements explaining them).

Finally, this research explores discourses provided by education community of state high and post-compulsory education schools of the Valencian Community (Spain). Specifically, it attends speeches which are offered by teachers and students from high school, *bachillerato*³ and vocational training⁴, high school pupils' families, management teams (head teachers and directors), and other key informants, by conducting semi-structured interviews, focus groups and qualitative questionnaires with open questions. Their contributions allow us to address the significance of these phenomena and some of the causes that motivate them (by applying the maps of meanings and causes previously established). They also make possible the development of other maps able to reconstruct educational pathways, for which it is necessary to prepare tools that allow us to track school biographies of individuals in terms of levels of academic performance, for a better visualization and understanding of these processes.

Overall, from a qualitative and interpretative approach, this study is a meticulous exercise of conceptualization of school success and failure as social constructs, processes, events, markers of status and school experiences that subjects pass along their school life. This research is designed in order to provide elements that shape a Sociology of school success and failure. This can be a field within Sociology of education to serve as a stage on which to place more specific theoretical approaches and empirical studies related to this subject.

³ *Bachillerato*, when mentioned, refers to a post-compulsory school stage for students aged from 16 to 18 (A levels).

⁴ *Vocational training*, when mentioned, refers to a post-compulsory school stage for pupils aged from 17 to 18.

ÍNDICE GENERAL

RELACIÓN DE CUADROS.....	27
RELACIÓN DE TABLAS	30
RELACIÓN DE GRÁFICOS	32
RELACIÓN DE FIGURAS	33
RELACIÓN DE ABREVIATURAS	35
PRESENTACIÓN.....	39
INTRODUCCIÓN	43
0.1 LA RELEVANCIA DE DECONSTRUIR, RECONSTRUIR Y CONCEPTUALIZAR EL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR.....	45
0.2 ELEMENTOS PARA UBICAR Y DAR FORMA A LA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS ADOPTADA..	48
0.3 OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	54
0.4 ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES	58

PRIMERA PARTE **FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS**

CAPÍTULO 1. EL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDIO SOCIOLÓGICO

65

1.1 APUNTES PARA UNA DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR.....	66
1.1.1 <i>El éxito y el fracaso escolar como experiencias subjetivas</i>	67
1.1.2 <i>El éxito y el fracaso escolar como eventos.....</i>	71
1.1.3 <i>El éxito y el fracaso escolar como marcadores de estatus.....</i>	74
1.1.4 <i>El éxito y el fracaso escolar como procesos</i>	76
1.1.5 <i>Consideraciones acerca de las transiciones escolares y la construcción biográfica</i>	78
1.2 ELEMENTOS ASOCIADOS AL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR	80
1.2.1 <i>Algunas nociones y fenómenos afines al éxito y al fracaso escolar.....</i>	81
1.2.2 <i>Acerca del absentismo escolar físico e interior</i>	82
1.2.3 <i>Abandono y permanencia escolar</i>	85
1.2.4 <i>Consideraciones finales acerca de estas nociones asociadas.....</i>	87
1.3 NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 1	88

CAPÍTULO 2. APROXIMACIÓN A LAS CAUSAS DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR.....

93

2.1 CONSIDERACIONES PREVIAS	93
2.2 CAUSAS DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR: PLANTEAMIENTO GENERAL	97

2.2.1	<i>Elementos objetivos que moldean la capacidad del individuo</i>	99
2.2.1.1	Causas personales del éxito y el fracaso escolar.....	99
2.2.1.2	Causas escolares del éxito y el fracaso escolar.....	102
2.2.1.3	Causas familiares del éxito y el fracaso escolar.....	107
2.2.2	<i>Elementos subjetivos: la reflexividad del individuo</i>	111
2.2.3	<i>La influencia del contexto socioeconómico, cultural e histórico sobre los elementos objetivos y subjetivos</i>	117
2.2.4	<i>Entre la coacción y la capacidad de elección: la inevitable relación e interacción entre los diferentes elementos</i>	119
2.3	NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 2.....	127
CAPÍTULO 3. MARCO LEGAL Y NORMATIVO. LA CONSTRUCCIÓN DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y DE LA COMUNITAT VALENCIANA		133
3.1	ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y TENDENCIAS DEL MARCO LEGAL ESPAÑOL Y VALENCIANO HASTA LA ACTUALIDAD	134
3.2	LA LOE (2006) Y SUS ITINERARIOS EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO ESPAÑOL Y DE LA COMUNITAT VALENCIANA.....	140
3.2.1	<i>Los fines de la LOE</i>	141
3.2.2	<i>Los itinerarios escolares contemplados en la LOE</i>	143
3.2.2.1	La Educación básica: Primaria y ESO.....	143
3.2.2.2	Educación Secundaria postobligatoria.....	147
3.3	OTRAS CONSIDERACIONES: ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS Y MEDIDAS EXISTENTES PARA POTENCIAR EL ÉXITO ESCOLAR Y PALIAR EL ABSENTISMO ESCOLAR	149
3.3.1	<i>Alumnado con necesidades específicas</i>	149
3.3.2	<i>Algunos mecanismos para potenciar el éxito escolar</i>	150
3.3.3	<i>Algunas medidas contra el absentismo escolar</i>	152
3.4	NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 3.....	155
CAPÍTULO 4. MARCO ESTADÍSTICO DEL ÉXITO Y DEL FRACASO ESCOLAR. LAS CIFRAS DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y EN LA COMUNITAT VALENCIANA.....		159
4.1	LA OFERTA DE CENTROS ESCOLARES EN ESPAÑA Y EN LA COMUNITAT VALENCIANA Y LAS ENSEÑANZAS QUE EN ELLOS SE IMPARTEN	165
4.2	TASAS DE ESCOLARIZACIÓN, ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR Y ALUMNADO MATRICULADO.....	167
4.2.1	<i>Tasas netas de escolaridad y esperanza de vida escolar a los 6 años</i>	168
4.2.2	<i>Alumnado matriculado</i>	170
4.2.2.1	De Infantil a estudios postobligatorios. Cifras generales	171
4.2.2.2	Los PCPI, los PDC y el alumnado de altas capacidades	181
4.3	TASAS DE IDONEIDAD, PROMOCIÓN Y REPETICIÓN.....	183
4.4	APROXIMACIÓN ESTADÍSTICA A LOS ITINERARIOS, AL ÉXITO Y AL FRACASO ESCOLAR Y A UN GRAN DESCONOCIDO: EL ABSENTISMO ESCOLAR	186

4.4.1	<i>Tasas de éxito y fracaso escolar</i>	186
4.4.2	<i>PISA y la Evaluación general de diagnóstico 2010: resultados en competencias en España y en la Comunitat Valenciana</i>	188
4.4.3	<i>Itinerarios más demandados en la etapa postobligatoria</i>	191
4.4.4	<i>Abandono escolar y abandono escolar temprano</i>	194
4.4.5	<i>Absentismo y desenganche escolar</i>	196
4.5	NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 4.....	199
CAPÍTULO 5. VERTEBRACIÓN METODOLÓGICA		205
5.1	EL ABORDAJE TEÓRICO-SOCIOLÓGICO DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR	213
5.2	LA COMPRENSIÓN EMPÍRICA DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR	216
5.2.1	<i>Fundamentación teórico-metodológica general</i>	216
5.2.2	<i>Comprender los procesos de éxito y fracaso escolar a través del análisis de discursos</i>	217
5.2.2.1	Acerca de la reconstrucción y el análisis de trayectorias escolares	219
5.3	EL TRABAJO DE CAMPO: CONFIGURACIÓN DE LA MUESTRA Y TÉCNICAS EMPLEADAS ..	222
5.3.1	<i>Los grupos focalizados</i>	223
5.3.2	<i>Las entrevistas y los cuestionarios</i>	226
5.3.2.1	La selección de los centros escolares.....	226
5.3.2.2	La selección de la muestra de informantes para las entrevistas.....	229
5.3.2.2.1	Centros escolares: equipo directivo y profesorado. Criterios de selección de la muestra	231
5.3.2.2.2	Familias. Criterios de selección de la muestra	234
5.3.2.2.3	Alumnado. Criterios de selección de la muestra	235
5.3.2.3	Los cuestionarios	239
5.3.3	<i>Categorías discursivas empleadas y su justificación en el marco de los objetivos específicos</i>	243
5.4	NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 5	250

SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6. APORTACIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA ESTRATIFICACIÓN SOCIAL, AL ÉXITO Y AL FRACASO ESCOLAR.....		257
6.1	PARADIGMA CRÍTICO DEL ORDEN	260
6.2	PARADIGMA NO CRÍTICO DEL ORDEN	263
6.2.1	<i>Educación y escuela en el funcionalismo durkheimiano</i>	264
6.2.2	<i>Aula y escuela desde la Sociología parsoniana de la educación</i>	267
6.2.3	<i>La teoría del capital humano y algunas implicaciones del nuevo liberalismo económico en la cuestión educativa, en el éxito y el fracaso escolar</i>	270
6.2.4	<i>Aportaciones del paradigma no crítico del orden a la construcción de las nociones de éxito y fracaso escolar</i>	277
6.3	PARADIGMA CRÍTICO DEL CONFLICTO	280

6.3.1	<i>Esbozo para una Sociología de la educación en Marx y su aportación al estudio del éxito y fracaso escolar</i>	281
6.3.2	<i>Hegemonía y contrahegemonía. Perspectiva gramsciana en el abordaje del éxito y fracaso escolar</i>	286
6.3.3	<i>Teorías de la reproducción social y cultural</i>	291
6.3.3.1	Estructuralismo althusseriano	291
6.3.3.2	Baudelot y Establet. La teoría de las dos redes.....	293
6.3.3.3	Bowles y Gintis. La teoría de la correspondencia	295
6.3.3.4	Otros teóricos de la reproducción	297
6.3.3.4.1	Foucault y la dominación de los cuerpos	297
6.3.3.4.2	Bourdieu. La teoría de la reproducción cultural.....	301
6.3.3.5	Posturas críticas a las teorías de la reproducción y su aproximación al éxito y fracaso escolar	303
6.3.4	<i>Teorías de la resistencia</i>	306
6.3.5	<i>Aportaciones del paradigma crítico del conflicto a la construcción de las nociones de éxito y fracaso escolar</i>	311
6.4	PARADIGMA NO CRÍTICO DEL CONFLICTO	315
6.4.1	<i>Elementos para una Sociología weberiana de la educación y su aportación al estudio del éxito y el fracaso escolar</i>	316
6.4.2	<i>Teorías credencialistas</i>	320
6.4.3	<i>Aportaciones del paradigma no crítico del conflicto a la construcción de las nociones de éxito y fracaso escolar</i>	323
6.5	NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES AL RESPECTO DE LAS APORTACIONES SOCIOLÓGICAS AL ESTUDIO DEL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR	325
6.5.1	<i>Éxito y fracaso escolar, estructuralismo y subjetivismo</i>	329
6.5.2	<i>Puntos en común en torno a las funciones de la escuela y algunos elementos de contenido a considerar en los procesos de éxito y fracaso escolar</i>	331
6.5.2.1	Aprendizaje moral y cognitivo. Elementos de contenido del éxito y el fracaso escolar	333
6.5.2.2	El papel de la escuela en la activación de mecanismos de integración social	336

CAPÍTULO 7. NARRACIONES EXPERTAS A PROPÓSITO DEL ÉXITO Y DEL FRACASO ESCOLAR. SENTIDO Y CAUSALIDAD341

7.1	AMBIGÜEDAD Y POLISEMIA EN LAS NOCIONES DE ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR	343
7.2	ACERCA DE TENER ÉXITO O FRACASAR EN LA ESCUELA	345
7.2.1	<i>No hay conceptos. Se trata de aprobar o suspender</i>	346
7.2.2	<i>Consideraciones en torno a las implicaciones del éxito y fracaso escolar y sus posibles perversiones</i>	349
7.2.3	<i>Itinerarios asociados al éxito y al fracaso escolar</i>	353
7.3	ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA.....	354
7.3.1	<i>La necesaria inserción laboral para la integración social</i>	355
7.3.2	<i>Ciudadanos y personas</i>	357
7.4	CAUSAS MÁS DESTACABLES DEL ÉXITO Y DEL FRACASO ESCOLAR	360
7.4.1	<i>Mapa general de causas de éxito y fracaso escolar</i>	361

7.4.2	<i>Elementos internos o afines a la escuela que empujan al fracaso escolar o atraen hacia el éxito escolar</i>	366
7.4.3	<i>Elementos externos o ajenos al propio sistema escolar que empujan al éxito escolar o atraen hacia el fracaso escolar</i>	371
7.5	NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 7	376
CAPÍTULO 8. DISCURSOS Y REPRESENTACIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA VALENCIANA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TORNO AL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR.....		383
8.1	LA COMUNIDAD EDUCATIVA CONFIRIENDO SENTIDO AL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR..	384
8.1.1	<i>El alumnado de Secundaria y su visión general acerca de tener éxito y fracasar</i> .	385
8.1.2	<i>Éxito y fracaso escolar. Significado atribuido y elementos asociados</i>	392
8.1.2.1	Voces de la comunidad educativa en torno al núcleo de lo que significa tener éxito o fracasar en la escuela.....	392
8.1.2.2	Voces de la comunidad educativa en torno a las implicaciones de tener éxito o fracasar en la escuela en términos de integración social.....	397
8.1.2.3	Itinerarios asociados al éxito y al fracaso escolar.....	399
8.1.2.3.1	Bachillerato vs. Ciclos Formativos	400
8.1.2.3.2	Itinerario Científico-tecnológico vs. Itinerario Humanístico	402
8.1.3	<i>Actitudes de éxito y fracaso escolar</i>	403
8.1.3.1	Tipología de actitudes en el alumnado	404
8.1.3.2	La vivencia del éxito y del fracaso escolar	406
8.1.3.2.1	La indiferencia hacia el fracaso escolar y la difícil tarea de acceder a sus caras ocultas.....	406
8.1.3.2.2	El éxito escolar vivido como éxito.....	408
8.1.3.2.3	El fracaso escolar vivido como fracaso.....	409
8.1.3.2.4	El fracaso escolar vivido como éxito	410
8.1.3.2.5	El éxito escolar vivido como fracaso	411
8.1.4	<i>Breve recapitulación acerca del sentido que la comunidad educativa valenciana atribuye al éxito y al fracaso escolar</i>	412
8.2	DESCRIBIENDO PROCESOS Y TRAYECTORIAS ESCOLARES	415
8.2.1	<i>Mapas generales de las trayectorias escolares del alumnado de Secundaria obligatoria y postobligatoria entrevistado</i>	416
8.2.2	<i>Una mirada al pasado: reconocimiento de momentos difíciles</i>	425
8.2.2.1	Transiciones escolares: de Primaria a ESO	425
8.2.2.2	Transiciones escolares: de ESO a la Educación postobligatoria	431
8.2.2.2.1	De ESO a bachillerato y otras microtransiciones en el seno de la Educación postobligatoria.....	431
8.2.2.2.2	De ESO a CFGM y otras transiciones similares	433
8.2.3	<i>Una mirada al futuro: expectativas académicas</i>	434
8.2.4	<i>Breve recapitulación en relación con la reconstrucción de trayectorias escolares</i>	439
8.3	LAS CAUSAS DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR SEGÚN LA COMUNIDAD EDUCATIVA.	444
8.3.1	<i>Consideraciones previas</i>	447
8.3.2	<i>Elementos internos al sistema escolar que empujan al fracaso escolar o atraen hacia el éxito según la comunidad educativa</i>	451

8.3.2.1 Situación A. La configuración de una experiencia escolar negativa que empuja a episodios de fracaso escolar	457
8.3.2.2 Situación D. La configuración de una experiencia escolar positiva que atrae hacia momentos de éxito escolar	465
8.3.3 <i>Elementos externos o ajenos al sistema escolar que atraen al fracaso escolar o empujan hacia el éxito según la comunidad educativa</i>	472
8.3.3.1 Situación B. Elementos externos o ajenos a la escuela y su poder de atracción hacia el fracaso escolar	475
8.3.3.2 Situación C. Elementos externos o ajenos a la escuela y su poder de coacción en pro del éxito escolar	481
8.3.4 <i>Breve recapitulación en relación con las causas del éxito y el fracaso escolar según la comunidad educativa</i>	484
8.4 NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 8	491
CONCLUSIONS: TOWARDS A NEW FRAMEWORK FOR UNDERSTANDING SCHOOL FAILURE AND SUCCESS⁵	499
9.1 FIRST GUIDING QUESTION: WHAT IS SCHOOL SUCCESS AND FAILURE?	504
9.1.1 <i>Regarding content elements of school success and failure</i>	507
9.1.1.1 Content elements of school success and failure	507
9.1.1.2 Towards an ideal of school success	508
9.1.2 <i>Different degrees of school success</i>	509
9.1.3 <i>Attitudes towards and ways of living school success and failure</i>	510
9.2 SECOND GUIDING QUESTION: HOW SCHOOL FAILURE AND SUCCESS ARE CONCEIVED AND DEVELOPED AS PROCESSES	511
9.2.1 <i>School-to-school transitions</i>	512
9.2.2 <i>An ideal of school success beyond high school</i>	515
9.3 THIRD GUIDING QUESTION: HOW CAN THE INCIDENCE OF SCHOOL SUCCESS OR FAILURE BE EXPLAINED?	515
9.4 ELEMENTS FOR A NEW FRAMEWORK FOR UNDERSTANDING SCHOOL SUCCESS AND FAILURE	519
9.4.1 <i>Methodological and theoretical proposals</i>	519
9.4.2 <i>Practical and political implications</i>	521
9.5 FUTURE RESEARCH	525
BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA	527
WEBGRAFÍA	561

⁵ Para la versión en castellano, véase Anexo 9.1.

ANEXOS⁶

RELACIÓN DE CUADROS.....	575
RELACIÓN DE TABLAS	575
RELACIÓN DE GRÁFICOS	578
RELACIÓN DE FIGURAS	579
ANEXOS DEL CAPÍTULO 0.....	581
ANEXO 0.1 BREVES APUNTES EN TORNO AL ABORDAJE DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR DESDE UN NIVEL DE ANÁLISIS MACROSOCIOLÓGICO	581
ANEXO 0.2 BREVES APUNTES EN TORNO AL ABORDAJE DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR DESDE UN NIVEL DE ANÁLISIS MESO	583
ANEXOS DEL CAPÍTULO 1.....	585
ANEXO 1.1 BREVE APROXIMACIÓN A LA NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	585
ANEXO 1.2 DEFINICIÓN ALTERNATIVA DEL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR	587
ANEXOS DEL CAPÍTULO 3.....	589
ANEXO 3.1 EL CONTRASTE ENTRE EL PERÍODO REPUBLICANO Y EL PERÍODO FRANQUISTA EN MATERIA EDUCATIVA	589
ANEXO 3.2 ESTRUCTURA DEL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL A PARTIR DE LA APROBACIÓN DE LA LGE (1970)	590
ANEXO 3.3 LOS REPRESENTANTES DE LA VANGUARDIA PEDAGÓGICA DEL RÉGIMEN	591
ANEXO 3.4 L'ESCOLA NOVA VALENCIANA	592
ANEXO 3.5 OBJETIVOS, MODALIDADES Y DESTINATARIOS DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL.....	593
ANEXO 3.6 LA ESCUELA ENSEÑA Y EDUCA AL MISMO TIEMPO.....	595
ANEXO 3.7 ESTRUCTURA DEL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL A PARTIR DE LA APROBACIÓN DE LA LOE (2006)	597
ANEXO 3.8 MODALIDADES DE LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI).....	598
ANEXOS DEL CAPÍTULO 4.....	599
ANEXO 4.1 SOBRE LA OFERTA EDUCATIVA EN ESPAÑA Y LA COMUNITAT VALENCIANA.....	599
<i>A. Número de centros escolares clasificados según su titularidad</i>	<i>599</i>
<i>B. Datos por grupos/unidades</i>	<i>600</i>
ANEXO 4.2 ENSEÑANZAS IMPARTIDAS EN LOS CENTROS ESCOLARES ESPAÑOLES Y VALENCIANOS	602
ANEXO 4.3 EVOLUCIÓN DE LAS TASAS NETAS DE ESCOLARIDAD, DE 0 A 24 AÑOS. ESPAÑA ..	604

⁶ Anexos incluidos en CD adjunto.

ANEXO 4.4 SOBRE LA ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR A LOS 6 AÑOS.....	605
ANEXO 4.5 ALUMNADO MATRICULADO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y POSTOBLIGATORIA.....	606
ANEXO 4.6 TASAS DE ESCOLARIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL	608
ANEXO 4.7 LOS PCPI SEGÚN EL ITINERARIO DE PROCEDENCIA Y LAS FAMILIAS PROFESIONALES.....	609
ANEXO 4.8 PROMOCIÓN Y REPETICIÓN EN PRIMARIA.....	611
ANEXO 4.9 PROMOCIÓN Y REPETICIÓN ESCOLAR EN ESO.....	613
ANEXO 4.10 PROMOCIÓN Y REPETICIÓN ESCOLAR EN BACHILLERATO	616
ANEXO 4.11 PROMOCIÓN Y REPETICIÓN ESCOLAR EN CFGM.....	618
ANEXO 4.12 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS INFORMES PISA Y ACERCA DE CÓMO INTERPRETAR SUS RESULTADOS.....	620
ANEXO 4.13 PISA. ALGUNOS RESULTADOS GENERALES	623
ANEXO 4.14 PISA. ALGUNOS RESULTADOS DETALLADOS	624
ANEXO 4.15 PRUEBAS DIAGNÓSTICO DE LA COMUNITAT VALENCIANA. EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESO.....	627
ANEXO 4.16 ITINERARIOS EN BACHILLERATO	630
ANEXO 4.17 ITINERARIOS MÁS DEMANDADOS UNA VEZ FINALIZADOS LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO.....	631
ANEXOS DEL CAPÍTULO 5.....	633
ANEXO 5.1 ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS EXPERTOS/AS ENTREVISTADOS/AS.....	633
ANEXO 5.2 RANKING DE SELECTIVIDAD 2010-11	637
ANEXO 5.3 CFGM CONTEMPLADOS EN LA MUESTRA DE CENTROS SELECCIONADOS	644
ANEXO 5.4 GUIÓN DE ENTREVISTA A DIRECTORES DE CENTROS ESCOLARES	646
ANEXO 5.5 GUIÓN DE ENTREVISTA A PROFESORADO	648
ANEXO 5.6 GUIÓN DE ENTREVISTA A LAS FAMILIAS	651
ANEXO 5.7 GUIÓN DE ENTREVISTA AL ALUMNADO DE LA ESO	654
ANEXO 5.8 GUIÓN DE ENTREVISTA A ALUMNADO DE CFGM Y BACHILLERATO	656
ANEXO 5.9 MODELO DE CUESTIONARIO DIRIGIDO A ALUMNADO DE ESO (VERSIÓN EN CASTELLANO).....	658
ANEXO 5.10 MODELO DE CUESTIONARIO DIRIGIDO A ALUMNADO DE ESO (VERSIÓN EN CATALÁN).....	665
ANEXO 5.11 MODELO DE CUESTIONARIO DIRIGIDO A ALUMNADO DE BACHILLERATO (VERSIÓN EN CASTELLANO).....	671
ANEXO 5.12 MODELO DE CUESTIONARIO DIRIGIDO A ALUMNADO DE BACHILLERATO (VERSIÓN EN CATALÁN).....	677
ANEXO 5.13 MODELO DE CUESTIONARIO DIRIGIDO A ALUMNADO DE CFGM	683
ANEXOS DEL CAPÍTULO 6.....	689
ANEXO 6.1 ACERCA DE LA EMANCIPACIÓN DEL INDIVIDUO.....	689
ANEXOS DEL CAPÍTULO 7.....	693

ANEXO 7.1 ENTREVISTA AL PROFESOR CARLOS ALBERTO TORRES (UCLA, EEUU).....	693
ANEXO 7.2 ENTREVISTA AL PROFESOR FERNANDO MARHUENDA (UV).....	705
ANEXO 7.3 ENTREVISTA GRUPAL A PROFESORES MIEMBROS DEL GRET: RAFAEL MERINO, MARIBEL GARCÍA Y JOAQUIM CASAL (UAB)	714
ANEXO 7.4 ENTREVISTA AL PROFESOR JOSÉ BELTRÁN (UV).....	725
ANEXO 7.5 ENTREVISTA AL PROFESOR JULIO CARABAÑA (UCM)	740
ANEXO 7.6 ENTREVISTA AL PROFESOR JURJO TORRES (UDC).....	748
ANEXO 7.7 ENTREVISTA AL PROFESOR MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA (UCM).....	759
ANEXO 7.8 ENTREVISTA A LA PROFESORA MARTA SOLER (UB)	772
ANEXO 7.9 ENTREVISTA AL PROFESOR RAFAEL FEITO (UCM).....	775
ANEXO 7.10 ENTREVISTA AL PROFESOR XAVIER BONAL (UAB).....	782
ANEXOS DEL CAPÍTULO 8.....	789
ANEXO 8.1 TRANSCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS FOCALIZADOS	789
<i>A. Grupo focalizado dirigido a padres y madres sin participación activa en Consejos escolares</i>	<i>789</i>
<i>B. Grupo focalizado dirigido a padres y madres con participación activa en Consejos escolares</i>	<i>828</i>
ANEXO 8.2 TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS.....	861
<i>A. EC.DIR. IES Joan Fuster (Bellreguard, Valencia). Directora</i>	<i>862</i>
<i>B. ED.DIR. IES Torre del Rei (Orpesa, Castellón). Director</i>	<i>880</i>
<i>C. EF.DIR. IES Veles e Vents (Grau de Gandia, Valencia). Director</i>	<i>891</i>
<i>D. EA.JE. IES Pedreguer (Pedreguer, Alicante). Jefa de estudios</i>	<i>905</i>
<i>E. EE.JE. IES El Cabanyal (Valencia). Jefe de estudios.....</i>	<i>922</i>
<i>F. EF.JE. IES Veles e Vents (Grau de Gandia, Valencia). Jefa de estudios</i>	<i>932</i>
ANEXO 8.3 TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS AL PROFESORADO	945
<i>A. EA.PE.01. IES Pedreguer (Pedreguer, Alicante). Profesora de letras.....</i>	<i>946</i>
<i>B. EA.PE.02. IES Pedreguer (Pedreguer, Alicante). Profesor de ciencias.....</i>	<i>956</i>
<i>C. EB.PE.01. IES Matilde Salvador (Castelló de la Plana, Castellón). Profesor de ciencias</i>	<i>969</i>
<i>D. EB.PE.02. IES Matilde Salvador (Castelló de la Plana, Castellón). Profesor de ciencias</i>	<i>980</i>
<i>E. EC.PE.01. IES Joan Fuster (Bellreguard, Valencia). Profesora de letras.....</i>	<i>985</i>
<i>F. EC.PE.02. IES Joan Fuster (Bellreguard, Valencia). Profesora de letras.....</i>	<i>992</i>
<i>G. ED.PE.01. IES Torre del Rei (Orpesa, Castellón). Profesora de letras</i>	<i>1010</i>
<i>H. ED.PE.02. IES Torre del Rei (Orpesa, Castellón). Profesora de letras</i>	<i>1024</i>
<i>I. EE.PE.01. IES El Cabanyal (Valencia). Profesora de letras.....</i>	<i>1030</i>
<i>J. EE.PE.02. IES El Cabanyal (Valencia). Profesora de ciencias</i>	<i>1037</i>
<i>K. EG.PB.01. CEEDCV (Valencia). Profesora de música.....</i>	<i>1048</i>
<i>L. EG.PB.02. CEEDCV (Valencia). Profesora de letras.....</i>	<i>1060</i>
<i>M. EG.PCFM. CEEDCV (Valencia). Profesor de comercio.....</i>	<i>1062</i>

ANEXO 8.4 TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LAS FAMILIAS	1069
A. EA.P.01. IES Pedreguer (Pedreguer, Alicante). Padre	1070
B. EA.P.02. IES Pedreguer (Pedreguer, Alicante). Padre	1078
C. EA.P.03. IES Pedreguer (Pedreguer, Alicante). Padre	1087
D. EB.P.01. IES Matilde Salvador (Castelló de la Plana, Castellón). Padre	1095
E. EB.M.02. IES Matilde Salvador (Castelló de la Plana, Castellón). Madre	1103
F. EC.P.01. IES Joan Fuster (Bellreguard, Valencia). Padre	1112
G. EC.M.02. IES Joan Fuster (Bellreguard, Valencia). Madre	1127
H. ED.M.01. IES Torre del Rei (Orpesa, Castellón). Madre	1137
I. ED.M.02. IES Torre del Rei (Orpesa, Castellón). Madre	1145
J. EE.PM.01. IES El Cabanyal (Valencia). Padre y Madre (Entrevista grupal)	1156
K. EE.M.02. IES El Cabanyal (Valencia). Madre	1173
ANEXO 8.5 TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS AL ALUMNADO (Y MAPAS ESPECÍFICOS DE TRAYECTORIAS ESCOLARES)	1181
A. Alumnado de ESO	1182
A.1. — EA.AE.01. IES Pedreguer (Pedreguer, Alicante). Alumna de 4º de ESO	1182
A.2. — EA.AE.02. IES Pedreguer (Pedreguer, Alicante). Alumno de 1º de ESO	1192
A.3. — EA.AE.03. IES Pedreguer (Pedreguer, Alicante). Alumno de 4º de ESO	1203
A.4. — EB.AE.01. IES Matilde Salvador (Castelló de la Plana, Castellón). Alumno de 2º de ESO	1213
A.5. — EB.AE.02. IES Matilde Salvador (Castelló de la Plana, Castellón). Alumno de 2º de ESO	1218
A.6. — EC.AE.01. IES Joan Fuster (Bellreguard, Valencia). Alumna de 3º de ESO	1222
A.7. — ED.AE.01. IES Torre del Rei (Orpesa, Castellón). Alumna de 3º de ESO	1241
A.8. — ED.AE.02. IES Torre del Rei (Orpesa, Castellón). Alumno de 3º de ESO	1255
A.9. — EE.AE.01. IES El Cabanyal (Valencia). Alumna de 4º de ESO	1266
A.10. — EE.AE.02. IES El Cabanyal (Valencia). Alumna de 4º de ESO	1287
B. Alumnado de bachillerato	1301
B.1. — EB.AB.01. IES Matilde Salvador (Castelló de la Plana, Castellón). Alumno de 1º de bachillerato	1301
B.2. — EC.AB.01. IES Joan Fuster (Bellreguard, Valencia). Alumna de 2º de bachillerato	1306
B.3. — ED.AB.01. IES Torre del Rei (Orpesa, Castellón). Alumna de 1º de bachillerato	1312
B.4. — ED.AB.02. IES Torre del Rei (Orpesa, Castellón). Alumno de 1º de bachillerato	1320
B.5. — EE.AB.01. IES El Cabanyal (Valencia). Alumna de 2º de bachillerato	1327
B.6. — EG.ABD. CEEDCV (Valencia). Alumno de 2º de bachillerato a distancia	1340
C. Alumnado de CFGM	1351
C.1. — EB.ACFM.01. IES Matilde Salvador (Castelló de la Plana, Castellón). Alumna de 2º del CFGM de Farmacia	1351
C.2. — EC.ACFM.01. IES Joan Fuster (Bellreguard, Valencia). Alumno de 1º del CFGM de Electromecánica	1362
C.3. — EC.ACFM.02. IES Joan Fuster (Bellreguard, Valencia). Alumno de 2º del CFGM de Mecánica industrial y conducción de líneas automatizadas	1369
C.4. — EE.ACFM.01. IES El Cabanyal (Valencia). Alumno de 2º del CFGM de Instalaciones de producción de calor	1379
C.5. — EE.ACFM.02. IES El Cabanyal (Valencia). Alumna de 2º del CFGM de Peluquería	1397
C.6. — EF.ACFM.01. IES Veles e Vents (Grau de Gandia, Valencia). Alumna de 2º del CFGM de Educación Infantil	1413
C.7. — EF.ACFM.02. IES Veles e Vents (Grau de Gandia, Valencia). Alumna de 2º del CFGM	1424
ANEXO 8.6 TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LOS INFORMANTES CLAVE	1429

<i>A. Entrevista a la presidenta de la FAPA Valencia</i>	1429
<i>B. Entrevista a un profesor de Educación para adultos del CEEDCV</i>	1444
ANEXO 8.7 CUESTIONARIOS CUMPLIMENTADOS SEGÚN CURSO Y CENTRO ESCOLAR.....	1457
<i>A. Segundo curso de ESO. IES Pedreguer</i>	1458
<i>B. Segundo curso de ESO. IES El Cabanyal</i>	1584
<i>C. Cuarto curso de ESO. IES Pedreguer</i>	1707
<i>D. Cuarto curso de ESO. IES El Cabanyal</i>	1861
<i>E. Primer curso de bachillerato. IES Pedreguer</i>	1961
<i>F. Segundo curso de bachillerato. IES Pedreguer</i>	2080
<i>G. Segundo curso de bachillerato. IES El Cabanyal</i>	2165
<i>H. Primer curso de CFGM de Atención Sociosanitaria. IES Veles e Vents</i>	2235
<i>I. Segundo curso de CFGM de Atención Sociosanitaria. IES Veles e Vents</i>	2319
<i>J. Segundo curso de CFGM de Peluquería y cosmética capilar. IES El Cabanyal</i>	2445
ANEXO 8.8 ALUMNADO DE ESO, BACHILLERATO Y CFGM: PRETENSIONES ACADÉMICAS O PROFESIONALES Y MOTIVOS SEÑALADOS.....	2535
ANEXO 8.9 MOTIVOS POR LOS QUE CIERTAS ASIGNATURAS CURRICULARES DE BACHILLERATO O DE CFGM NO GUSTAN O RESULTAN POCO ATRACTIVAS SEGÚN ALUMNADO DE BACHILLERATO Y CFGM.....	2539
ANEXO 8.10 MOTIVOS POR LOS QUE CIERTAS ASIGNATURAS CURRICULARES DE BACHILLERATO O DE CFGM GUSTAN O RESULTAN ATRACTIVAS SEGÚN ALUMNADO DE BACHILLERATO Y CFGM.....	2540
ANEXO 8.11 OPINIÓN DE LOS PADRES Y MADRES AL RESPECTO DE LAS ASPIRACIONES ACADÉMICAS DE SUS HIJOS/AS MÁS ALLÁ DE LA ETAPA POSTOBLIGATORIA.....	2541
ANEXO 8.12 NOTA MEDIA, AFECCIÓN POR LA ESCUELA, NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES Y PROYECCIONES SOBRE EL DE SUS HIJOS.....	2543
ANEXO 8.13 NOTA MEDIA, AFECCIÓN POR LA ESCUELA, NIVEL DE ESTUDIOS Y EXIGENCIA DE LOS PADRES.....	2544
ANEXO 8.14 NOTA MEDIA, AFECCIÓN POR LA ESCUELA, EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES.....	2545
ANEXOS DEL CAPÍTULO 9.....	2547
ANEXO 9.1 CONCLUSIONES (VERSIÓN EN CASTELLANO).....	2547

RELACIÓN DE CUADROS

Cuadro 0.1 Objetos de discusión según nivel de análisis.....	49
Cuadro 0.2 Niveles de análisis y etapas de referencia de las nociones de éxito y fracaso escolar	53
Cuadro 0.3 Objetivo general y objetivos específicos	55
Cuadro 2.1 Elementos para la elaboración de un mapa de causas personales del éxito y el fracaso escolar	100
Cuadro 2.2 Ejemplos de cambios que conlleva la transición Primaria – Secundaria básica.....	105
Cuadro 2.3 Ejemplos de elementos relativos a las causas familiares del éxito y el fracaso escolar	108
Cuadro 2.4 Abandono y fracaso escolar. Procesos de elección y procesos de selección.....	129
Cuadro 3.1 Principales Leyes establecidas tras la LGE, año de promulgación y partido en el poder	138
Cuadro 3.2 Fines de la educación según la LOE (2006)	141
Cuadro 3.3 Composición de la Educación Primaria (etapa obligatoria)	144
Cuadro 3.4 Composición de la Educación Secundaria Obligatoria	144
Cuadro 3.5 Materias curriculares de la etapa de ESO	145
Cuadro 3.6 Composición de la Educación Secundaria postobligatoria.....	147
Cuadro 3.7 Objetivos de los Programas de Cualificación Profesional Inicial	151
Cuadro 3.8 Destinatarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial	152
Cuadro 4.1 Mapa de temas y datos estadísticos en torno a los procesos de éxito y fracaso escolar y justificación: la oferta escolar	160
Cuadro 4.2 Mapa de temas y datos estadísticos en torno a los procesos de éxito y fracaso escolar y justificación: tasas de escolarización y alumnado matriculado	161
Cuadro 4.3 Mapa de temas y datos estadísticos en torno a los procesos de éxito y fracaso escolar y justificación: PCPI, PDC y altas capacidades.....	162
Cuadro 4.4 Mapa de temas y datos estadísticos en torno a los procesos de éxito y fracaso escolar y justificación: promoción, repetición y tasas de idoneidad.....	163
Cuadro 4.5 Mapa de temas y datos estadísticos en torno a los procesos de éxito y fracaso escolar y justificación: éxito y fracaso escolar, itinerarios, abandono y absentismo escolar	164
Cuadro 5.1 Desglose del objetivo general: deconstrucción, reconstrucción y conceptualización del éxito y fracaso escolar	209
Cuadro 5.2 Paradigmas y corrientes o autores específicos abordados y filtros a los que son sometidas sus diferentes perspectivas para la consecución de la vertiente teórica de objetivos específicos.....	214
Cuadro 5.3 Grupos focalizados. Criterios de selección de la muestra y muestra finalmente obtenida.....	225
Cuadro 5.4 Centros escolares seleccionados y principales características.....	228
Cuadro 5.5 Muestra reunida de miembros de equipos directivos	232
Cuadro 5.6 Muestra reunida de profesorado	233

Cuadro 5.7 Muestra reunida de padres y/o madres de alumnado de la ESO seleccionado	234
Cuadro 5.8 Muestra reunida de alumnado de la ESO y Educación postobligatoria.....	238
Cuadro 5.9 Primero de los objetivos empíricos: visión del éxito y el fracaso escolar. Conexión con los guiones de entrevista, grupos de discusión y cuestionarios	245
Cuadro 5.10 Segundo de los objetivos empíricos: reconstrucción de las trayectorias escolares. Conexión con los guiones de entrevista, grupos de discusión y cuestionarios.....	246
Cuadro 5.11 Tercero de los objetivos empíricos: causas del éxito y fracaso escolar según la comunidad educativa. Conexión con los guiones de entrevista, grupos de discusión y cuestionarios	249
Cuadro 6.1 Tipología de paradigmas de la estratificación social.....	259
Cuadro 6.2 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Enfoque durkheimiano	266
Cuadro 6.3 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Parsons	268
Cuadro 6.4 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Teoría del capital humano y enfoque del nuevo liberalismo económico aplicado a la educación.....	276
Cuadro 6.5 Éxito y fracaso escolar desde el paradigma no crítico del orden.....	278
Cuadro 6.6 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Enfoque marxista.....	285
Cuadro 6.7 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Gramsci	290
Cuadro 6.8 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Teoría de la reproducción. Planteamiento general.....	293
Cuadro 6.9 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Teoría de las dos redes (Baudelot y Establet).....	294
Cuadro 6.10 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Teoría de la correspondencia (Bowles y Gintis).....	295
Cuadro 6.11 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Foucault y la dominación de los cuerpos dóciles.....	300
Cuadro 6.12 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Bourdieu y la teoría de la reproducción cultural	303
Cuadro 6.13 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Teorías de la reproducción (resumen).....	304
Cuadro 6.14 Elementos a considerar en el estudio del éxito y fracaso escolar desde las teorías de la resistencia.....	311
Cuadro 6.15 Éxito y fracaso escolar desde el paradigma crítico del conflicto.....	313
Cuadro 6.16 Weber y su visión multidimensional de la estratificación social.....	316
Cuadro 6.17 Paralelismos entre Iglesia y Escuela.....	318
Cuadro 6.18 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Teoría weberiana de la dominación y el poder	319
Cuadro 6.19 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Enfoque credencialista	323
Cuadro 6.20 Éxito y fracaso escolar desde el paradigma no crítico del conflicto.....	324
Cuadro 7.1 Elementos subjetivos y objetivos que influyen en el rendimiento escolar del alumnado.....	361

Cuadro 7.2 Las causas del éxito y el fracaso escolar en clave de push y pull y en función del tipo de agencia	362
Cuadro 7.3 Elementos que empujan al fracaso escolar o atraen hacia el éxito escolar.....	366
Cuadro 7.4 Elementos externos al propio sistema escolar que empujan al éxito escolar o atraen hacia el fracaso escolar	372
Cuadro 8.1 Unidades discursivas utilizadas para el objetivo empírico: visión del éxito y el fracaso escolar	384
Cuadro 8.2 Acerca del significado específico de los valores atribuidos a la pregunta de los cuestionarios ¿Qué tipo de personas triunfan en la vida?.....	386
Cuadro 8.3 Acerca del significado específico de los valores atribuidos a la pregunta de los cuestionarios Elabora un listado de palabras que asocies al éxito.....	388
Cuadro 8.4 Acerca del significado específico de los valores atribuidos a la pregunta de los cuestionarios: ¿Qué tipo de personas fracasan en la vida?.....	390
Cuadro 8.5 Acerca del significado específico de los valores atribuidos a la pregunta de los cuestionarios: Elabora un listado de palabras que asocies al fracaso	391
Cuadro 8.6 Claves para interpretar los mapas generales de trayectorias escolares.....	417
Cuadro 8.7 Acerca del significado específico de las categorías atribuidas a los motivos por los cuales se escogen unos itinerarios académicos/profesionales u otros	446
Cuadro 8.8 Grado de correspondencia entre nota media en ESO y grado general de afección por la escuela en dicha etapa.....	453
Cuadro 8.9 Acerca del significado específico de las categorías atribuidas a los elementos más valorados del instituto de referencia	455
Cuadro 8.10 Acerca del significado específico de las categorías atribuidas a los elementos menos valorados o que se echan en falta del instituto de referencia.....	456
Cuadro 8.11 Acerca del significado específico de las categorías relativas a los motivos por los cuales ciertas asignaturas de ESO no gusta(ba)n o resulta(ba)n poco atractivas	458
Cuadro 8.12 Acerca del significado específico de las categorías relativas a los motivos por los cuales ciertas asignaturas de ESO gusta(ba)n o resulta(ba)n atractivas	467
Cuadro 8.13 Significado específico de las categorías relativas a la opinión que padres y madres tienen en relación con la decisión de sus hijos/as de seguir unos itinerarios u otros	474
Table 9.1 Reductionist analyses, needs detected and elements provided in this research in relation to the guiding question <i>What is school success and failure?</i>	500
Table 9.2 Reductionist analyses, needs detected and elements provided in this research in relation to the guiding question: <i>How are school failure and success conceived and developed as processes?</i>	502
Table 9.3 Reductionist analyses, needs detected and elements provided in this research in relation to the guiding question: <i>How is the incidence of school success or failure explained?</i>	502

RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 4.1 Número de centros públicos que imparten cada enseñanza. Curso 2011-12, España, CV y provincias.....	167
Tabla 4.2 Evolución de las tasas de escolaridad en edades significativas. Cursos académicos de 2001-02 a 2010-11, CV	169
Tabla 4.3 Cantidad total de alumnado matriculado en centros escolares de titularidad pública por edades, enseñanzas (no superiores) y cursos. Curso académico 2011-12, España. Datos detallados absolutos y relativos	174
Tabla 4.4 Seguimiento simulado de la cantidad total de alumnado matriculado por edades, enseñanzas (no superiores) y cursos. Cursos académicos de 2000-01 a 2011-12, España. Datos relativos y absolutos	180
Tabla 4.5 Alumnado matriculado en algún PCPI en centros de titularidad pública. Curso 2011-12, España, CV y provincias. Datos absolutos y relativos	181
Tabla 4.6 Porcentaje de alumnado que cursa Programas de Diversificación Curricular en 3º y 4º curso de la ESO en centros de titularidad pública. Curso 2010-11, España y CV	182
Tabla 4.7 El alumnado con altas capacidades intelectuales matriculado en centros públicos, por enseñanza y sexo. Curso 2010-11, España	182
Tabla 4.8 Tasas de idoneidad en las edades de 8 y 15 años por sexos. Curso 2010-2011, España y CV	184
Tabla 4.9 Situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo. Curso 2010-11, España y CV	185
Tabla 4.10 Distribución porcentual del alumnado que sale de la ESO según el resultado obtenido. Curso de 2001-02 a 2009-10, España y CV	187
Tabla 4.11 Distribución porcentual de los estudiantes de 15 años según su nivel en competencia matemática en PISA 2003 y 2009. España y OCDE	189
Tabla 4.12 Distribución porcentual de los estudiantes de segundo curso de la ESO según su resultado en nivel de rendimiento matemático en la Evaluación general de diagnóstico 2010. CV y promedio del resto de CCAA.....	190
Tabla 4.13 Distribución porcentual de itinerarios postobligatorios escogidos por parte del alumnado que optó por continuar en el sistema educativo en el curso 2001-02 tras obtener el título de Graduado en ESO en el curso anterior. España y CV (en porcentaje respecto del total de graduados).....	191
Tabla 4.14 Alumnado matriculado en bachillerato en centros públicos, por sexo y modalidad. Curso 2011-12, España (sin CV) y CV. Datos absolutos y relativos	192
Tabla 4.15 Alumnado matriculado en CFGM en centros públicos, por años académicos, ciclo formativo y sexo. Cursos académicos de 2001-02 a 2011-12, España.....	193
Tabla 4.16 Continuidad en el sistema educativo en el curso 2001-02 de los graduados en ESO y titulados en bachillerato en el curso anterior. España y CV (en porcentaje respecto del total de graduados).....	195

Tabla 4.17 Abandono educativo temprano: población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria postobligatoria. Años 2001, 2006 y 2011, España y CV ..	195
Tabla 4.18 Porcentaje de estudiantes que afirmaron haber llegado tarde una cierta cantidad de veces en las dos semanas anteriores a la realización el test de PISA 2012. España.....	198
Tabla 5.1 Técnicas empleadas e informantes a los que van dirigidas (cantidad y participantes en total).....	222
Tabla 5.2 Cantidad total de entrevistas (individuales y grupales) y de informantes participantes.....	230
Tabla 5.3 Número total de cuestionarios por centro escolar, etapa y curso	241
Tabla 5.4 Algunas características que perfilan la muestra de alumnado en ESO que finalmente cumplimentó los cuestionarios, por curso específico, sexo e idoneidad	241
Tabla 5.5 Algunas características que perfilan la muestra de alumnado en bachillerato que finalmente cumplimentó los cuestionarios, por curso específico, itinerario, sexo e idoneidad.....	242
Tabla 5.6 Algunas características que perfilan la muestra de alumnado en CFGM que finalmente cumplimentó los cuestionarios, por curso específico, itinerario, sexo e idoneidad.....	243
Tabla 8.1 Personas que triunfan en la vida.....	385
Tabla 8.2 Palabras asociadas al éxito	387
Tabla 8.3 Personas que fracasan en la vida	389
Tabla 8.4 Palabras asociadas al fracaso.....	390
Tabla 8.5 Disposición del alumnado a seguir estudiando tras la ESO. Por cursos y número de repeticiones acumuladas	436
Tabla 8.6 Itinerarios previstos tras la ESO, según alumnado de segundo y cuarto curso de la ESO	437
Tabla 8.7 Itinerarios tras el paso por la Educación postobligatoria, según alumnos de primer y segundo curso de CFGM y bachillerato (datos absolutos).....	439
Tabla 8.8 Qué estudiar después de ESO y por qué, según alumnado de segundo y cuarto curso de Secundaria básica. Curso 2011-12.....	445
Tabla 8.9 Elementos más valorados del instituto según alumnado de ESO, bachillerato y CFGM	454
Tabla 8.10 Elementos del instituto menos valorados o que se echan en falta según alumnado de ESO, bachillerato y CFGM.....	456
Tabla 8.11 Motivos por los que ciertas asignaturas curriculares específicamente de ESO no gusta(ba)n o resulta(ba)n poco atractivas según alumnado de ESO, bachillerato y CFGM.....	458
Tabla 8.12 Motivos por los que ciertas asignaturas curriculares específicamente de ESO gusta(ba)n o resulta(ba)n atractivas según alumnado de ESO, bachillerato y CFGM	466
Tabla 8.13 Qué estudiar después del paso por la ESO y opinión de padres y madres al respecto	474

RELACIÓN DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 Evolución de las tasas netas de escolaridad, de 0 a 24 años. Cursos académicos de 2000-01 a 2010-11, España	168
Gráfico 4.2 Esperanza de vida escolar en el sistema educativo a los 6 años, por sexo. Total enseñanzas universitarias y no universitarias. Cursos académicos de 2000-01 a 2010-11, España y CV	170
Gráfico 4.3 Cantidad total de alumnado matriculado en centros escolares de titularidad pública por edades, enseñanzas (no superiores) y cursos. Curso académico 2011-12, España	173
Gráfico 4.4 Seguimiento simulado de la cantidad total de alumnado matriculado por edades, enseñanzas (no superiores) y cursos. Cursos académicos de 2000-01 a 2011-12, España .	176
Gráfico 4.5 Distribución porcentual del alumnado matriculado en centros públicos que sale de la ESO sin el título de Graduado, por sexos. Curso 2002-03 – 2005-06, España y CV	188

RELACIÓN DE FIGURAS

Figura 1.1 Tipología de alumnado.....	84
Figura 1.2 Éxito y fracaso escolar como procesos y sus elementos asociados	90
Figura 2.1 Planteamiento inicial de las causas del éxito y el fracaso escolar	97
Figura 2.2 Ejemplos de elementos relativos a las causas escolares del éxito y el fracaso escolar	103
Figura 2.3 Tipología de estilos parentales en función del grado de afecto y apoyo y el nivel de exigencia de los padres	109
Figura 2.4 Causas del éxito y el fracaso escolar: Elementos objetivos y reflexividad del sujeto	112
Figura 2.5 Mapa de causas del éxito y el fracaso escolar.....	121
Figura 4.1 Cifras estadísticas asociadas al éxito y fracaso escolar.....	202
Figura 5.1 Carencias, necesidades y preguntas guía	207
Figura 5.2 Objetivos y pasos metodológicos para llevarlos a cabo.....	211
Figura 6.1 Educación escolar y mercado laboral. Paralelismos institucionales	305
Figura 6.2 Del determinismo estructuralista de las teorías de la reproducción al subjetivismo de las teorías de la resistencia.....	312
Figura 6.3 Las diferentes corrientes sociológicas según su mirada desde el interior o exterior de las escuelas y su énfasis estructuralista o subjetivista	330
Figura 6.4 Funciones de la escuela, mecanismos de integración social y su relación con el éxito y fracaso escolar	332
Figura 6.5 Los diferentes paradigmas y corrientes sociológicas según la lógica de la que parten y el tipo de preparación que contemplan	333
Figura 6.6 Diferentes corrientes sociológicas según si priorizan la inserción laboral o la emancipación del individuo como objetivo principal de la escuela	337
Figura 8.1 Tipología de actitudes en el alumnado.....	404
Figura 8.2 La vivencia del éxito y el fracaso escolar	408
Figura 8.3 Mapa general de trayectorias escolares. Alumnado de la ESO.....	419
Figura 8.4 Mapa general de trayectorias escolares. Alumnado de la bachillerato	421
Figura 8.5 Mapa general de trayectorias escolares. Alumnado de CFGM.....	423
Figura 8.6 Elementos internos o afines al sistema escolar que empujan al fracaso escolar o atraen hacia el éxito según la comunidad educativa.....	452
Figura 8.7 Elementos externos al sistema escolar que atraen al fracaso escolar o empujan hacia el éxito según la comunidad educativa	473
Figure 9.1 Map of tendencies, needs, their relation to the specific objectives 1 and 3 and the plan to reach them.....	505
Figure 9.2 Tendencies, needs, their relation to the specific objective 4 and the plan to reach it .	512
Figure 9.3 Tendencies, needs, their relation to the specific objectives 2 and 5 and the plan to reach them	516

RELACIÓN DE ABREVIATURAS

- AMPA** — Asociación de Madres y Padres de Alumnos.
- BUP** — Bachillerato Unificado Polivalente.
- CCAA** — Comunidades Autónomas.
- CEEDCV** — Centro Específico de Educación a Distancia de la Comunitat Valenciana.
- CEIP** — Centro de Educación Infantil y Primaria.
- CES** — Consejo Económico y Social.
- CFGM** — Ciclo Formativo de Grado Medio.
- CFGS** — Ciclo Formativo de Grado Superior.
- CINE** — Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (en inglés, ISCED, International Standard Classification of Education).
- COU** — Curso de Orientación Universitaria.
- CREA** — Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (en catalán, Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats).
- CV** — Comunitat Valenciana.
- DOCV** — Diari Oficial de la Comunitat Valenciana.
- DRAE** — Diccionario de la Real Academia Española.
- EGB** — Educación General Básica.
- ESO** — Educación Secundaria Obligatoria.
- ETEFIL** — Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral.
- Eurostat** — Oficina estadística de la Comisión Europea.
- FAPA-Valencia** — Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de la provincia de Valencia.
- FP** — Formación Profesional.
- FP-I** — Formación Profesional de Nivel I.
- FP-II** — Formación Profesional de Nivel II.
- GRET** — Grup de Recerca en Educació i Treball (Grupo de Investigación en Educación y Trabajo) de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- IES** — Instituto(s) de Educación Secundaria.
- ISCED** — Véase CINE.
- LGE** — Ley General de Educación (1970).
- LOCE** — Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002).
- LODE** — Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (1985).
- LOE** — Ley Orgánica de Educación (2006).
- LOECE** — Ley Orgánica para la regulación del Estatuto de Centros Escolares (1980).
- LOGSE** — Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).
- LOMCE** — Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa (2013).
- LOPEG** — Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros

docentes (1995).

LOU — Ley Orgánica de Universidades (2001).

LRU — Ley de Reforma Universitaria (1983).

MECD — Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (España).

NMA — Nota media alta.

NMB — Nota media baja.

NMI — Nota media intermedia.

OCDE — Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

PAU — Prueba de Acceso a la Universidad.

PCPI — Programa(s) de Cualificación Profesional Inicial.

PDC — Programa(s) de Diversificación Curricular.

PGS — Programa(s) de Garantía Social.

PISA — Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (en inglés, Programme for International Student Assessment).

Plan PROA — Plan de Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo.

TDA — Trastorno de Déficit de Atención.

UA — Universitat d'Alacant.

UAB — Universitat Autònoma de Barcelona (Catalunya, España).

UB — Universitat de Barcelona (Catalunya, España).

UCLA — University of California, Los Angeles (California, EE. UU.)

UCM — Universidad Complutense de Madrid (Comunidad de Madrid, España).

UdC — Universidad de A Coruña (La Coruña, Galicia, España).

UE — Unión Europea.

UJI — Universitat Jaume I (Castelló de la Plana, Castellón, Comunitat Valenciana).

UMH — Universidad Miguel Hernández (Elche, Alicante, Comunitat Valenciana).

UPV — Universitat Politècnica de València (Valencia, Comunitat Valenciana).

UV — Universitat de València.

UVEG — Universitat de València Estudi General.

UNESCO — Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

«La escuela no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del señor Bernard, por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para los niños que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Bernard, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo»

Albert Camus, El primer hombre

«Y ahora ustedes, ¡a volar!»

José Luis Cuerda, La lengua de las mariposas

PRESENTACIÓN

El éxito y el fracaso escolar constituyen nociones polisémicas, ambiguas, al tiempo que fenómenos de gran diversidad. El interés por ponerlas en cuestión y sacarlas a debate aquí nació en el 2008, cuando tuve la oportunidad de adentrarme como observador en un pequeño colegio público de Infantil y Primaria en el municipio madrileño de Leganés meses antes de incorporarme en el programa de doctorado en el que se enmarca la presente tesis doctoral. Cercano a un modelo de escuela democrática (Apple y Beane, 2005), este centro escolar hacía especial énfasis sobre aspectos que iban más allá de lo estrictamente curricular⁷, lo cual sugería una idea de éxito escolar distinta a la acostumbrada en otros centros de metodología más tradicional. Esto llevó a cuestionar hasta qué punto lo que usualmente es llamado éxito escolar –el hecho de aprobar asignaturas curriculares, obtener credenciales educativas, etcétera– merecía ser considerado como tal, y del mismo modo en el caso de situaciones de fracaso escolar.

El siguiente paso hacia esta tesis doctoral se dio a través de la participación en una publicación coordinada por los profesores Xavier García-Raffi, Francesc J. Hernández y Nieves Ledesma Marín, por medio de la realización de un artículo sobre cine y

⁷ Véase Feito y Soler (2011).

educación, titulado «Poiesis y praxis en la práctica educativa. Un análisis audiovisual del cine francés (1959-2008) sobre las nociones de éxito y fracaso escolar» (Soler, 2010). En él inicié los pasos hacia la comprensión de estas nociones mediante la exploración en muy diversos aspectos: la práctica docente, los mecanismos para mantener el orden dentro del aula, las relaciones de poder entre profesor/a y alumno/a, los mecanismos de evaluación, los actos de resistencia del alumnado... Todo ello a partir de cinco películas francesas: *Los 400 golpes*, de Truffaut (1959); *Hoy empieza todo*, de Tavernier (1999); *Ser y tener*, de Philibert (2002); *Los chicos del coro*, de Barratier (2004); y *La clase*, de Cantet (2008).

Esta primera aproximación a estas nociones terminó de cristalizar en el trabajo de investigación que llevó a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, enmarcado en el programa de doctorado 330B Bienestar Social, Cooperación y Desarrollo Local y financiado por el Programa de Ayudas predoctorales de Formación de Personal Investigador de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana (2009-2013). Titulado *Vencedores y perdedores escolares. Un análisis de prensa sobre el éxito y el fracaso escolar*, en él pude proseguir la exploración en estas nociones como construcciones sociales y empezar configurar un mapa de elementos asociados a ellas; de actores implicados y potenciales responsables de estas situaciones; de determinantes de estos fenómenos (internos y externos al individuo); y de propuestas de cambio en pro del éxito escolar. Todo ello desde las representaciones que proporcionaba parte de la prensa escrita de ámbito estatal existente en nuestro país en los meses anteriores y posteriores a la publicación de los resultados de PISA 2006. La herramienta utilizada para llevar a cabo dicha exploración supuso una metrificació de aspectos cualitativos, de unidades discursivas mínimas de análisis, que ha servido de base para la realización de una de las partes que integran el presente trabajo de investigación, la correspondiente al desarrollo de mapas de trayectorias escolares, como se verá más adelante.

La tesis doctoral que ahora se presenta, *Deconstruyendo y reconstruyendo el éxito y el fracaso escolar en Educación Secundaria Obligatoria. Aportaciones teóricas y análisis de discursos de expertos, profesorado, alumnado y familias de la Comunitat Valenciana* se encuadra en el mismo marco que el trabajo de investigación que le precede y viene guiada, de nuevo, por la necesidad de una exploración del éxito y el fracaso escolar que los revele como nociones socialmente construidas y en continua reelaboración que describen procesos dinámicos, trayectorias escolares insertas en biografías individuales – no es posible ahondar en estos procesos sin reconstruir trayectorias escolares–, así como experiencias atravesadas por una determinada combinación entre elementos que se imponen sobre el individuo y su reflexividad y capacidad de agencia y de toma de

decisiones. Uno de los propósitos que han motivado llevar a cabo este estudio es el desarrollo de herramientas teóricas y metodológicas útiles para comprender mejor, desde las Ciencias Sociales en general y desde la Sociología de la educación en particular, los procesos de éxito y fracaso escolar, a través del desarrollo de mapas que engloben tres aspectos: cómo se construye el sentido del éxito y fracaso escolar, cómo se gestan y despliegan estos fenómenos y qué causas los explican.

Con todo, este trabajo de investigación está dirigido a expertos y expertas en Sociología de la educación o Pedagogía, profesionales de la educación y cualquier persona interesada en este campo. En suma, el lector/a encontrará en estas páginas el resultado de un trabajo de más de cuatro años, en los que se ha ido alterando en múltiples ocasiones desde la definición del objeto de estudio hasta el propio diseño metodológico, y que, tratando de integrar las voces de todos los actores implicados, ha intentado resaltar la relevancia social y científica de conocer estos procesos. Relevancia social, en la medida en que, en un sistema escolar que establece un período de Educación básica (hasta los 16 años en el caso español) por la que todos y todas deben pasar, es necesario saber qué ocurre por el camino, atender a las trayectorias escolares, al desarrollo de los procesos de éxito y fracaso escolar que conllevan, a la construcción de aspiraciones y expectativas académicas y profesionales y a cómo influyen en la elección de itinerarios, y todo ello desde la mirada que ofrecen todos los interlocutores implicados. Y relevancia científica, primero, porque reconstruir trayectorias escolares supone pensar y elaborar nuevas herramientas teóricas y metodológicas que permiten dicha reconstrucción y ayuda a compensar el hecho de que se sabe muy poco acerca de estos procesos, y segundo, porque mediante una tarea de deconstrucción y reconstrucción de estas nociones, y en fin, mediante un trabajo teórico de conceptualización que potencia su aspecto procesual, se contribuye a ampliar su operatividad en las Ciencias Sociales en general y a configurar una Sociología del éxito y el fracaso escolar como nuevo ámbito, teórico, metodológico, dentro de la Sociología de la educación.

Desde Valencia, diciembre de 2014

Víctor Soler Penadés

INTRODUCCIÓN

*El 'fracaso escolar' no es un monstruo
agazapado en el fondo de las escuelas,
que se abalanza sobre los niños más frágiles,
un monstruo que la investigación debería
desalojar, domesticar, vencer.
El 'fracaso escolar' no existe,
lo que existe son alumnos que han fracasado,
situaciones de fracaso, historias escolares que acaban mal.
Son estos alumnos, estas situaciones, estas historias
lo que se trata de analizar, y no un objeto misterioso,
ni un virus resistente, que habría de llamarse 'fracaso escolar'*

*B. Charlot (2007), La relación con el saber.
Elementos para una teoría*

A lo largo de las últimas décadas, el éxito y el fracaso escolar, como nociones socialmente construidas y en continua renovación, se han asentado plenamente en nuestra sociedad. Su polisemia y ambigüedad, sin embargo, han traído consigo análisis reduccionistas del fenómeno al que apuntan. Se usan desde los medios de comunicación, están en boca de los responsables políticos, en las instituciones escolares, administrativas y también en la literatura científica. Han sido abordadas desde la Psicología, la Sociología de la educación, la Pedagogía y las Ciencias económicas. Son muchos los estudios que han tratado el fenómeno del éxito y el fracaso escolar en general (Bradbury, 2013; Faubert, 2012; OCDE, 2011; Berliner, 2009; Befield, 2008; Daggett, 2005...) y especialmente en España (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012; Suárez et al., 2011; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Feito, 2009; Calero, 2006; Escudero Muñoz, 2005; Marchesi, 2003; Peralbo y Barca, 2003...), lo cual se debe a que es éste uno de los países de la Unión Europea (UE) con más altos índices de fracaso escolar, medido en términos de población que sale de la escuela obligatoria sin un título en Educación Secundaria básica, como podrá verse más adelante. Aunque la mayor parte de estos estudios coincidan en afirmar que tanto la noción de éxito como la de fracaso escolar requieren de una clara delimitación conceptual y terminológica –en la medida en que son ambiguas, poco claras, de límites confusos y simplificadoras en exceso de la realidad que

pretenden describir–, por lo general no superan satisfactoriamente ciertas cuestiones que ayudarían a alcanzar una clarificación tanto de las nociones como del fenómeno al que obedecen. Se observa en la literatura científica, por ejemplo, una clara tendencia a problematizar el fracaso y a dejar de lado el éxito escolar, bien porque la idea de éxito no constituye, aparentemente, problema alguno, bien porque se considera más urgente luchar contra el fracaso escolar que investigar en torno al éxito escolar, o bien porque se presume que ambas nociones forman parte de un mismo fenómeno, por lo que cuando un investigador o investigadora aborda una de ellas, implícitamente está tratando también la otra. Sin embargo, no profundizar en las múltiples caras del éxito escolar y considerarlo simplemente como todo aquello que es contrario al fracaso escolar supone elaborar una imagen parcial, incompleta, del fenómeno del que ambos elementos forman parte.

Otra tendencia consiste en considerar ambas nociones como meras delimitaciones administrativas eludiendo un debate en torno a la pertinencia de los elementos de contenido sobre los que se evalúa al alumnado y en los que se basa esta distinción entre quienes tienen éxito y fracasan en la escuela. Teniendo en cuenta que el éxito y el fracaso escolar, al menos según la definición española, suelen basarse sencillamente en la obtención o no de un título en Secundaria básica, se presume que sus elementos de contenido son de carácter exclusivamente curricular, adscritos a diferentes áreas de conocimiento. Se echan en falta, sin embargo, estudios que entren a valorar hasta qué punto no debieran incluirse también otro tipo de elementos, considerando que la función de la escuela va más allá de proveer conocimientos o credenciales educativas.

En tercer lugar, puede destacarse una tendencia a ver el éxito y el fracaso escolar como resultados y no como procesos, siendo las dos cosas al mismo tiempo. Predomina en ese sentido una visión estática y finalista en lugar de dinámica y relacional⁸ del fenómeno, lo que ayudaría a describir y entender mejor los procesos sobre los que se establece. Asimismo, a pesar de que cada vez pueden encontrarse más estudios que traten el éxito o el fracaso escolar en términos de éxito o fracaso *de* las escuelas y no *en* ellas –es decir, el éxito o el fracaso escolar de los individuos–, cuando se centra la cuestión en el fracaso escolar individual, generalmente se piensa en el ‘fracasado escolar’, responsabilizando al individuo que fracasa y obviando la responsabilidad que sobre esta situación pueden tener elementos del ámbito de la propia escuela –‘fracaso de la escuela’– o de la sociedad en general –‘fracaso social’–. Es importante reseñar esto porque el éxito y el fracaso escolar obedecen a fenómenos muy complejos, en los que intervienen múltiples actores y causas.

⁸ Relacional en la medida en que el éxito y fracaso escolar son resultado de la interacción de múltiples elementos; en ellos intervienen muy diversos actores y causas.

Desde la perspectiva y los recursos que ofrece la Sociología de la educación, el presente estudio atiende por igual tanto al éxito como al fracaso escolar, señala los elementos de contenido que estas nociones incluyen, así como los que no y deberían incluir, y considera su vertiente dinámica y relacional, así como las múltiples causas y los múltiples actores que se esconden detrás de estos procesos. Al mismo tiempo, en líneas generales, busca deconstruir y reconstruir el éxito y el fracaso escolar como nociones, ofreciendo elementos para su conceptualización, y proporcionar herramientas de observación para un análisis y una mejor comprensión del fenómeno al que obedecen. Todo ello desde un enfoque interpretativo y con el objetivo de dotar de elementos para una teoría integradora que sirva de marco para un análisis del éxito y fracaso escolar, análisis que por lo general puede encontrarse en múltiples estudios de una manera fragmentada –tratando por separado, o bien la proporción de alumnado que obtiene o no un título en Secundaria básica, o bien otras situaciones relacionadas como el absentismo, la repetición o el abandono escolar y que aquí se toman como parte del ‘todo’ que conforman los procesos de éxito y fracaso escolar–. A continuación se abordan ciertas cuestiones que justifican un estudio de estas características.

0.1 LA RELEVANCIA DE DECONSTRUIR, RECONSTRUIR Y CONCEPTUALIZAR EL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

«Afrontar el fracaso escolar no es ya simplemente combatir la desigualdad en un aspecto de la vida, en el acceso a un bien, sino combatir la desigualdad en el acceso al recurso clave de la estructura social y de la distribución de las oportunidades de vida individuales. De ahí su centralidad»

Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010:18)
Fracaso y abandono escolar en España

La tarea de deconstruir, reconstruir y conceptualizar el éxito y el fracaso escolar, como nociones y como fenómenos, es importante, en primer lugar, porque acompaña y complementa la necesidad de repensar la Educación obligatoria –que es en la que adquieren mayor relevancia estas nociones– y, en general, el paradigma escolar vigente – en lo referente a la escuela en sí, al contenido curricular exigido a las nuevas generaciones, a la formación que se debería demandar a los docentes, etcétera⁹ (Giménez

⁹ Según Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), la escuela, hija y principal herramienta de la sociedad moderna para extender la cultura de las clases privilegiadas a las clases más desfavorecidas, la misma que había sido quizás la única ventana al resto del mundo para las clases populares, deja de serlo en la era Internet, que le exige reinventarse.

y Marhuenda, 2012; Torres, 2011; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Esteban, 2009; Daggett, 2005; Goodson, 2000; Feito, 2000)–.

En segundo lugar, porque éxito y fracaso escolar no son meras etiquetas, sino que, además de incorporar una gran carga connotativa, tienen efectos reales y performativos. Aparte de sus posibles consecuencias psíquicas y personales (sobre la autoestima del individuo y la confianza en sí mismo), ser alumno o alumna con éxito o con fracaso escolar –en términos de haber titulado o no en la Secundaria obligatoria, o más allá, en la postobligatoria o en Educación Terciaria– conlleva consecuencias administrativas inmediatas, dado que permite o impide la promoción de curso académico y el acceso a la siguiente etapa. Esto no sería tan importante si no se produjese en un contexto –la llamada Tercera Revolución Industrial¹⁰– en el que, según autores como Morrow y Torres (2005), la cualificación de los individuos se ha convertido en su elemento diferenciador. Se trata de la sociedad red (Himanen, 2002; Castells, 2000), de la información (Ruiz de Querol y Buira, 2007; Martín Mayorga, 2000) y el conocimiento (Feito, 2010b, 2002; Tubella y Vilaseca, 2005; Stehr, 1994)¹¹. En ella, el alto o bajo nivel educativo de los individuos puede tener mayores repercusiones que antaño sobre la posición que finalmente se ocupa dentro del modelo existente de estratificación laboral y social. Disponer de un nivel alto de cualificación, de un buen acceso a la información, de una buena capacidad para manejarla, interpretarla, etcétera, puede repercutir directamente en las oportunidades sociales que se tengan, en las estrategias de movilidad social por las que se pueda optar, en el nivel de ingresos y en que se vean abiertas o cerradas ciertas puertas en el mundo académico y en el mercado laboral (Feito, 2010b; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Ruiz de Querol y Buira, 2007; Tubella y Vilaseca, 2005). En palabras de Goula et al.:

«Parece que ya hay consenso en pensar que la nueva sociedad estará basada, más que en la información, en el saber, en el conocimiento. El conocimiento, el saber, es la información asimilada por las personas. La materia prima es la información, el producto, el conocimiento. La información, sobre todo en cantidad excesiva, a menudo supone un impedimento o una dificultad para que las

¹⁰ Si la Primera Revolución Industrial dividió la sociedad en torno a la propiedad, y la Segunda lo hizo en torno a la autoridad, en la Tercera se hace en torno a la cualificación. La información y el conocimiento son el motor de la Tercera Revolución Industrial (Goula et al., 1998).

¹¹ La denominación *sociedad de la información o del conocimiento* puede generar controversias muy razonables, sobre todo si se resalta, como hacen autores como Brey, Innerarity y Mayos (2009), el hecho de que en la actualidad la cantidad de información disponible en torno a un tema concreto, sea cual fuere, y su acumulación es tal que genera una creciente tendencia a la desidia, a optar por acogerse a las «visiones tópicas prefabricadas» existentes en torno a dicha temática, sin ejercitar la capacidad crítica y contribuyendo a engrosar «nuestra creciente ignorancia». Éste es uno de los muchos motivos que llevan a estos autores a sostener que vivimos en la sociedad de la ignorancia y del desconocimiento, lo cual no elimina la necesidad de apostar por el éxito escolar, en la medida en que éste se traduzca en la capacitación de los individuos para superar dicha ignorancia y dicho desconocimiento.

personas sean capaces de seleccionarla, entenderla y asimilarla al propio conocimiento. Hablaremos por tanto de la nueva Sociedad del Conocimiento» (1998:17)

A este respecto, estudios como el de Adame y Salvà (2010) o el de Alegre y Benito (2010) advierten que en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha aumentado la demanda de cualificación, de tal modo que disponer de un título en Educación postobligatoria se ha convertido en condición favorable (incluso credencial necesaria) para ocupar una buena posición en el mercado laboral, de ahí que reducir las tasas de abandono escolar prematuro forme parte de la agenda de las políticas de desarrollo económico y social que recoge la Estrategia de Lisboa¹² (Feito, 2010b; Consejo de la Unión Europea, 2008a, 2008b; Comisión de las Comunidades Europeas, 2002). En este contexto, un mayor índice de fracaso escolar parece traducirse, según datos del Ministerio español de Educación, Ciencia y Deporte (MECD)¹³, en un porcentaje mayor de población en situación de riesgo; riesgo de exclusión, en principio aunque no sólo, formativa y laboral.

Con esto no se pretende afirmar que un alumno o alumna con éxito escolar vaya a tener necesariamente éxito en la vida, ni al contrario en el caso de alumnado con fracaso escolar (seguro que hay múltiples excepciones que afirman lo contrario), pero sí que existe, como ya se viene diciendo durante décadas –desde el Informe Coleman (1966)¹⁴–, una cierta relación entre la posición que se detenta dentro del modelo existente de estratificación educativa con respecto a la que se ocupa en el modelo de estratificación laboral y social (Martínez García, 2013; Giménez y Marhuenda, 2012; Díaz, 2011; Feito, 2010b), sin olvidar que el fracaso escolar puede derivar en una espiral de riesgo de exclusión social de la que resulta cada vez más difícil escapar¹⁵ (Giménez y Marhuenda,

¹² En una sociedad definida por el continuo cambio, la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida es fundamental (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Los objetivos que se marcaron en Lisboa el año 2000 tuvieron una proclama básica, la del «aprendizaje para todos a lo largo de la vida», premisa que se mantiene en Lisboa 2009, cuando fija los objetivos para 2020 en materia educativa y que puede entenderse como fruto de la conjunción entre el discurso del nuevo liberalismo económico y la sociedad del conocimiento. España parece estar lejos de cumplir con esos objetivos, según Alegre y Benito (2010).

¹³ Al respecto, cabe consultar, por ejemplo, la edición del 2009 del Sistema estatal de indicadores de Educación del Instituto de Evaluación, que puede encontrarse en la página Web <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores/2009/2009rs92.pdf?documentId=0901e72b8011b5d1> (fecha de consulta 9/11/12).

¹⁴ Ya desde los años 60 del siglo pasado con estudios como el Informe Coleman se constata que la escuela, pese a ser una institución propia del Estado moderno pensada para generar igualdad, produce de hecho desigualdad, en el sentido de que un mayor nivel educativo parece conllevar mayores posibilidades de acceso a una mejor posición en el mercado laboral y por extensión, en la escala social.

¹⁵ Al respecto, considérese el Efecto Mateo, basado en la parábola de los talentos, en Mateo 25:14-30: «Porque al que tiene, le será dado, y tendrá más; y al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado». En el plano educativo puede interpretarse en términos de que aquél que empiece los estudios con buen pie, le irá

2012; Grupo Milani, 2012; Adame y Salvá, 2010). En palabras de Giménez y Marhuenda,

«quien sale del sistema educativo por la puerta del fracaso escolar y con esta etiqueta, es decir, sin el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, tendrá más dificultades para encontrar un trabajo cualificado así como para acceder a la información y al conocimiento. Tendrá más complicado reengancharse a alguna de las ofertas, que hasta la fecha siempre se han mostrado insuficientes, de segunda oportunidad; más complicaciones para seguir formándose y poder retornar a la vía del éxito que parece reservada a quienes no se salen del sistema educativo más que ‘cuando toca’» (2012:191)

Estos autores añaden, además, que aun habiendo reenganche, el retraso acumulado supone de por sí un gran obstáculo para seguir linealmente la secuencia temporal del sistema educativo, los ritmos escolares marcados y alcanzar los objetivos curriculares establecidos, una dificultad que no tienen aquéllos y aquéllas que no abandonaron sus estudios y cumplieron con los tiempos marcados. Esta situación de riesgo derivada del fracaso escolar se ha visto recrudecida por la crisis financiera mundial, iniciada en 2008 y aún hoy presente, porque ha incrementado la inestabilidad laboral propia de la sociedad del riesgo (Torres, 2011; Beck, 2002) y el número de personas en situación de desempleo, más frecuente y duradero entre quienes presentan bajos niveles educativos.

Revisados algunos de los puntos que justifican la relevancia de un estudio como éste, es momento de ubicarlo en una perspectiva de análisis concreta.

0.2 ELEMENTOS PARA UBICAR Y DAR FORMA A LA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS ADOPTADA

Teniendo en cuenta que el éxito y el fracaso escolar apuntan a fenómenos por sí mismos muy complejos que pueden ser abordados desde diferentes niveles o perspectivas de análisis, resulta conveniente considerar primero cuáles son estos posibles niveles, para poder perfilar y ubicar mejor el punto de vista del que parte este trabajo de investigación, aunque ya se hayan dado pistas al respecto anteriormente.

El abordaje del éxito y el fracaso escolar puede llevarse a cabo desde muy diversos niveles de análisis. Conectados entre sí, estos niveles quedan recogidos en el Cuadro 0.1, que los clasifica según un modelo triádico (macro, meso y microsociológico) (Hernández i Dobon, 2014). Es tarea de este apartado exponer muy brevemente cada uno de ellos y delimitar la opción que mejor se ajusta a este trabajo de investigación.

mejor en el futuro, o como mínimo mantendrá su ventaja sobre el resto, y al contrario, quien mal empiece, peor le irá en el futuro, al menos en el seno de la escuela.

Cuadro 0.1 Objetos de discusión según nivel de análisis

		Objeto de discusión
Niveles de análisis	Macro	Campo educativo: indicadores educativos elaborados por Eurostat y la OCDE
	Meso	Articulación entre estructura social (clases sociales) y educación (nivel educativo alcanzado)
	Micro	Escuela(s)
Aula y alumno/a (biografías)		

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández i Dobon (2014)

El primer nivel posee un carácter macrosociológico y supone trabajar el éxito y el fracaso escolar sobre el campo de la educación y la formación, intrínsecamente unido a procesos de enseñanza y aprendizaje (Hernández i Dobon, 2014). Desde esta perspectiva, el éxito y el fracaso escolar podrían ser descritos a partir de lo que miden ciertos indicadores educativos nacionales e internacionales, como los reconocidos por la Oficina estadística de la Comisión Europea (Eurostat) (véase Anexo 0.1). El hecho de que estos indicadores estén reconocidos internacionalmente por Eurostat y la OCDE como elementos de evaluación de la calidad de sistemas educativos, hace que sea pertinente tomarlos en consideración para un análisis del éxito y el fracaso escolar a un nivel macrosociológico.

Por otro lado, si en lugar de atender el ámbito internacional, se centra la atención en el ámbito español, esta perspectiva macrosociológica invita a considerar también otros indicadores como el llamado índice de fracaso escolar, que, utilizado como indicador de calidad educativa¹⁶, describe delimitaciones administrativas que sirven para distinguir la parte del alumnado que consigue una certificación correspondiente a la Secundaria básica –un nivel 2, según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de 2011 (CINE 2011)¹⁷– de aquella otra que no lo logra. Así, por ejemplo, según las estadísticas que maneja el MECD (2012), se constata que un 76’2% de la totalidad del alumnado que, tras el curso 2011-12, salió de este nivel 2 en España, lo hizo logrando la certificación correspondiente, mientras un 23’8% no lo consiguió.

La perspectiva macrosociológica es muy valiosa en sí misma. No aportando datos específicos acerca de las trayectorias escolares o de los procesos que subyacen al éxito y el fracaso escolar, les ofrece un marco dentro del que ubicarse. Lo mismo ocurre con el

¹⁶ Esto es así especialmente desde la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años con la reforma de la LOGSE de 1990, como se verá en el Capítulo 3.

¹⁷ Consúltese más adelante, en el epígrafe 1.1.2 *El éxito y el fracaso escolar como eventos*, y en concreto, en la nota al pie número 35, para más información acerca de este sistema de clasificación.

siguiente nivel, de carácter meso, que da cuenta de la articulación entre la posición que se ocupa dentro del sistema de estratificación social (clase social de pertenencia) y el ocupado dentro del sistema de estratificación educativa (nivel formativo alcanzado). En ese sentido, considera los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales (Martínez García, 2013; Duru Bellat y Mingat, 2011; Bourdieu, 2007).

Atender al éxito y al fracaso escolar desde este nivel meso supone resaltar el papel que estos dos elementos juegan como mecanismos, primero, de diferenciación social, y segundo, de inclusión y exclusión, en la medida en que permiten o impiden el paso al siguiente nivel educativo, lo cual se traduce en una determinada posición dentro del sistema de estratificación educativa e influye en la posición que se detente finalmente dentro del sistema de estratificación laboral y social¹⁸, como ya se ha sostenido con anterioridad (véase Youdell, 2006). Al igual que el primero de los niveles, este segundo nivel demanda una metodología cuantitativa y ofrece elementos relevantes a considerar para una mejor comprensión del éxito y el fracaso escolar.

Por último, desde una perspectiva microsociológica y en relación con el éxito y el fracaso escolar, pueden advertirse al menos dos subniveles. En uno de ellos, los objetos de estudio son las escuelas mismas, que logran sus objetivos o que no consiguen alcanzarlos (se habla de escuelas con éxito y escuelas que fracasan respectivamente) (Darling-Hammond, 2002a). En el otro, la cuestión gira en lo concerniente a individuos que tienen éxito o fracasan en la escuela¹⁹, a sus biografías y trayectorias escolares, a la reconstrucción, reconocimiento y casuística específica de los momentos de éxito y momentos de fracaso escolar²⁰ que suceden a lo largo de dichas trayectorias, así como al proceso de construcción de sus aspiraciones académicas y profesionales (Burke, 2011). Este trabajo de investigación presta un mayor énfasis a este segundo subnivel de análisis, sin descartar el resto.

En este nivel se ubica, por ejemplo, el concepto de biograficidad, dentro de un marco constructivista y a manos de autores como Peter Alheit o Bettina Dausien (Alheit y Dausien, 2007). Este concepto se basa en la idea de que la vida de los individuos adquiere necesariamente un carácter de relato, lo que significa que éstos no solamente viven, sino que también se relatan a sí mismos sus propias vidas, interpretan su sentido, los diferentes

¹⁸ Pueden encontrarse algunos ejemplos que ilustren el nivel meso de análisis en el Anexo 0.2.

¹⁹ En Feito y Soler (2011) puede verse un ejemplo de estudios orientados en esta dirección.

²⁰ Estos momentos de éxito y de fracaso escolar, a priori, se miden en términos de rendimiento académico (rendimiento curricular medido a través de calificaciones numéricas).

momentos que les han dado forma, así como su trayectoria²¹. Reconstruir estas interpretaciones, y en definitiva, el modo en que los individuos experimentan los procesos formativos, requiere de enfoques cualitativos.

También en este nivel se encuentra, por ejemplo, la Sociología del profesorado de Ivor Goodson (2004) o Goodson y Sikes (2001), muy influida por la llamada Nueva Sociología de la educación y que en sus últimos estudios ha dado forma a una teoría del aprendizaje narrativo²² (Goodson et al., 2010; Tedder y Biesta, 2009a, 2009b), en una línea similar a la corriente de Alheit y Dausien (2007).

En los próximos capítulos se profundiza sobre todo en la llamada Nueva Sociología de la educación, en el concepto de biograficidad, de subjetividad y en la Sociología de la experiencia escolar, a través de estudios como los de Alheit y Dausien (2007) y los de Dubet (2012, 2010b), Dubet y Martuccelli (1998) o Charlot (2008, 2007).

El presente trabajo de investigación trata de aprehender la complejidad de esta temática²³, a través de:

- una vertiente descriptiva que, por un lado, explora en los significados y el sentido que se le da al éxito y al fracaso escolar al tiempo que construye un ideal de éxito escolar, y por otro, elabora herramientas teóricas y metodológicas para el registro, seguimiento y análisis de trayectorias escolares en función del rendimiento académico de los individuos; y
- otra vertiente explicativa que profundiza en las causas que motivan el hecho de que un determinado individuo (sujeto social y singular al mismo tiempo) pase por momentos de éxito o de fracaso escolar.

Como se verá en un epígrafe posterior, el presente estudio, en su conjunto, aporta elementos para una Sociología del éxito y el fracaso escolar, como campo con entidad propia dentro del ámbito de la Sociología de la educación.

²¹ Goodson et al. (2010) van más allá y sostienen que, de manera inevitable, los individuos viven sus vidas en y a través de historias. Sobre esta idea, cabe consultar también Goodson y Sikes (2001).

²² El aprendizaje narrativo, según Goodson et al. (2010), se refiere a las maneras en las que los individuos aprenden de la vida a través de historias que forman parte de un proceso de construcción y reconstrucción biográfico-narrativa. Dichas historias contienen no solamente elementos descriptivos, sino también de justificación: explican por qué la vida se ha ido desarrollando de una manera determinada. En cuanto a dicho aprendizaje 1) se da en la narración y por medio de ella; y 2) puede o no traducirse en acción (consúltese también Tedder y Biesta, 2009a, 2009b).

²³ Cabe alejarse de la visión del éxito y fracaso escolar en clave de vencedores y perdedores, victorias o derrotas, y profundizar, por ejemplo, en la cuestión de hasta qué punto todo lo que no es éxito es fracaso escolar y viceversa.

Para abordar estos propósitos es preciso entender estas nociones como procesos socialmente contruidos que dan forma a la vida escolar de los individuos²⁴. En estos procesos es importante comprender por qué un individuo repite de curso o promociona, por qué logra o no un determinado certificado académico, por qué decide prolongar su vida escolar más allá de la etapa de escolaridad obligatoria o al contrario, interrumpirla aun pudiendo continuar con sus estudios. En lo que respecta a la presente investigación, estos elementos –repetición / promoción, abandono / permanencia, absentismo / asistencia...–, los (sub)procesos que describen, así como otros fenómenos como el de desenganche escolar (Rumberger, 2001) o absentismo virtual (García Gracia, 2001) –en términos de desafección por la escuela y descuelgue de las actividades que ésta propone, como se verá más adelante– forman parte de un proceso más largo de éxito y fracaso escolar. Al igual que el absentismo, la repetición o el abandono, los procesos de éxito y fracaso escolar se analizan aquí como experiencias escolares por las que el individuo pasa y que le hacen entrar en un progresivo proceso de enganche o desenganche en relación con la cultura escolar y los contenidos curriculares que la escuela ofrece y, en fin, la vertiente académica de la escuela. Es por eso que para ahondar en los procesos que conllevan el éxito y el fracaso escolar se utilizarán también aquellos estudios que, no abordándolos abiertamente, sí lo hacen de manera tácita a través de un análisis procesual del abandono escolar (prematureo), del absentismo escolar o de la repetición escolar.

Dicho esto y teniendo en cuenta que en España a un nivel macro, tal como se ha definido, el índice de éxito y fracaso escolar se refiere exclusivamente a una delimitación administrativa que distingue entre quienes logran acceder a un título en Secundaria básica (nivel 2, según la CINE) y los que no, resulta conveniente establecer una segunda distinción, que se cruzará con la establecida entre niveles de análisis: la relativa a las etapas escolares a las que pueden hacer referencia el éxito y el fracaso escolar.

Definidas desde un punto de vista microsociológico como largos procesos que acompañan y dan forma a la trayectoria escolar del individuo, resulta razonable la posibilidad de aplicar las nociones de éxito y fracaso escolar a tres fases o etapas diferenciadas al tiempo que conectadas entre sí, como se muestra en el Cuadro 0.2.

²⁴ Si bien son escasos los estudios que consideran el fracaso escolar, no como resultados, sino como procesos, es decir, en los que la escuela no sea considerada una caja negra en la que el individuo en cuestión entra a modo de *input* por un extremo y sale por el otro como *output*, pasando por alto las complejidades que acontecen en su interior, aún lo son más los que abordan el éxito escolar desde esa misma mirada procesual –ya se ha mencionado anteriormente la tendencia generalizada a enfatizar el fracaso escolar y obviar el éxito como objeto de estudio a problematizar–.

Cuadro 0.2 Niveles de análisis y etapas de referencia de las nociones de éxito y fracaso escolar

		Etapas o fases de referencia			
		Fase 1		Fase 2	Fase 3
		Primaria	ESO	Postobligatoria	Estudios superiores
Alcance si se atiende a	Fase 1	→			
	Fase 2	→			
	Fase 3			→	

Fuente: Elaboración propia

La fase 1 abarca los niveles 1 y 2, según la CINE, correspondientes en España a toda la etapa de Educación básica: la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La segunda fase engloba el nivel 3, en las subcategorías específicas 344 y 354, es decir, la Secundaria postobligatoria, incluyendo tanto el itinerario académico (bachillerato) como el profesional (Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM)). Por último, la tercera fase se refiere a los niveles del 5 al 8, correspondientes a la Educación Superior, en España, la universidad o los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) fundamentalmente.

Aunque la definición española de éxito y fracaso escolar centre la atención solamente en la obtención o no del título en Secundaria básica, las crecientes demandas de cualificación que exige la sociedad para alcanzar una mejor posición dentro del mercado laboral (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Feito, 2010b; Tubella y Vilaseca, 2005) sugieren la necesidad de aplicar las nociones de éxito y fracaso escolar no solamente a los años de escolaridad obligatoria (fase 1), sino también al menos a la Educación postobligatoria (fase 2). Tampoco resultaría un despropósito, en ese sentido, referir estas nociones también a estudios superiores (fase 3).

El cuadro 0.2 muestra, además, los límites que adquieren los procesos de éxito y fracaso escolar según si se refieren a las fases 1, 2 ó 3 arriba descritas²⁵. Si se atiende exclusivamente a la fase 1 (Educación básica, obligatoria), puede considerarse que el proceso termina con la obtención o no del título de Graduado en ESO, o incluso, una vez alcanzada la edad máxima de escolaridad obligatoria –los 16 años, en el caso español– concluye con la decisión hecha efectiva, de manera voluntaria o involuntaria, bien de permanecer en el sistema escolar más allá de la ESO, o bien de abandonarlo antes de iniciar los estudios postobligatorios –el llamado abandono escolar–.

²⁵ A mayor número de fases contempladas, menor cantidad de supervivientes a una cada vez más fuerte selección escolar (Perrenoud, 2012).

Si, por el contrario, se incluye la fase 2 en el análisis, el proceso culmina con la obtención del certificado correspondiente (de bachillerato o de CFGM) o con el llamado abandono escolar prematuro –el que se produce antes de finalizar la etapa postobligatoria–. En general, tanto en el primero como en el segundo caso el proceso se inicia en algún punto dentro de la Educación Primaria, marcado por el grado de enganche o desenganche escolar que experimente el individuo en cuestión.

La fase 3 presenta otras complejidades que escapan a los límites de este estudio. Sin embargo, si las nociones de éxito y fracaso escolar se refieren específicamente a esta fase y se piensa en una trayectoria escolar en la que no hay interrupción entre el nivel postobligatorio y los estudios superiores, podría considerarse la posibilidad de situar el origen del proceso al menos al inicio de los estudios postobligatorios²⁶.

En el presente estudio, el éxito y el fracaso escolar hacen referencia a procesos que abarcan las fases 1 y 2 (etapa obligatoria y postobligatoria), aunque se establece un énfasis especial en la Secundaria obligatoria (nivel 2, según la CINE). Ubicada la principal perspectiva de análisis –el nivel microsociológico de las biografías y trayectorias escolares– y empleando las nociones de éxito y fracaso escolar para hacer referencia a procesos que recorren la Educación básica (niveles 1 y 2 según la CINE) y alcanzan hasta la Educación postobligatoria (nivel 3 según la CINE, en las subcategorías 344 –bachillerato– y 345 –CFGM–), a continuación pasan a explicitarse en líneas generales los objetivos que guían este estudio, que volverán a retomarse con mayor detalle en el Capítulo 5, dedicado a la vertebración metodológica.

0.3 OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Justificada la relevancia del objeto de estudio y perfilada la perspectiva de análisis, es momento de abordar el objetivo general y los objetivos de carácter específico que guían este trabajo de investigación. Todos ellos quedan recogidos en el Cuadro 0.3.

²⁶ Se presume que los estudios postobligatorios proveen de una base de conocimientos que sirve para enfrentar los estudios superiores.

Cuadro 0.3 Objetivo general y objetivos específicos

<p>Objetivo general. → Deconstrucción, reconstrucción y conceptualización de las nociones de éxito y fracaso escolar desde la teoría sociológica de la educación y desde el discurso de expertos y expertas en la materia.</p> <p>→ Profundización en el éxito y el fracaso escolar como fenómenos, en la realidad escolar que ofrecen institutos de Educación Secundaria de titularidad pública de la Comunitat Valenciana y a partir de discursos de miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Objetivos específicos.</p> <p><i>Bloque 1</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de un mapa de significados de las nociones de éxito y fracaso escolar a partir de: <ol style="list-style-type: none"> a. corrientes clásicas y contemporáneas de la Sociología, organizadas según los paradigmas existentes en el estudio de la estratificación social. b. narraciones expertas en la materia (sociólogos/as de la educación, pedagogos/as). 2. Elaboración de un mapa de posibles causas del éxito y fracaso escolar a partir de discursos de expertos/as en la materia. <p><i>Bloque 2</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Profundizar en el sentido que diferentes miembros de la comunidad educativa del ámbito de la Secundaria (equipos directivos, profesorado, alumnado, familias y otros informantes clave) atribuyen a las nociones de éxito y fracaso escolar. 4. Identificar los momentos de éxito y fracaso escolar a partir de la reconstrucción de trayectorias escolares de alumnado de Secundaria (tanto las ya pasadas como las esperadas en el futuro). 5. Señalar las causas del éxito y el fracaso escolar según la comunidad educativa del ámbito de Secundaria.

El objetivo general tiene una doble vertiente, en la medida en que pasa por trabajar el éxito y fracaso escolar, primero, como nociones a deconstruir, reconstruir y conceptualizar –a partir de diferentes corrientes de la Sociología de la educación y del discurso de expertos y expertas en la materia–, y segundo, como fenómenos a explorar y sobre los que profundizar –a partir de discursos de miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, equipos directivos e informantes clave) en Institutos de Educación Secundaria (IES) de titularidad pública de la Comunitat Valenciana (CV)–. Todo ello, como ya se ha dicho, desde un enfoque principalmente microsociológico, cualitativo e interpretativo y en pro de recabar elementos para una Sociología del éxito y el fracaso escolar como campo propio dentro del ámbito de la Sociología de la educación, como ya se ha señalado anteriormente.

Esta doble vertiente requiere de dos bloques diferenciados de objetivos específicos. El primer bloque se centra en recoger elementos para la conceptualización de las nociones de éxito y fracaso escolar, recopilando aportaciones de diferentes corrientes clásicas y contemporáneas de la Sociología de la educación. Teniendo en consideración la relación existente entre el sistema de estratificación académica o educativa y el sistema de

estratificación laboral y social que se ha descrito en un apartado anterior, es importante clasificar dichas corrientes según la tipología de paradigmas –cuatro en total– existentes en el estudio de la estratificación social que reconoce y defiende Kerbo (2004)²⁷. En concreto, de estos cuatro paradigmas se extraen elementos teóricos que permiten entender no sólo el tipo de Sociología de la educación que se defiende desde cada una de las corrientes y autores abordados, sino sobre todo la Sociología del éxito y el fracaso escolar que puede deducirse de cada una de estas perspectivas. El ejercicio teórico que supone explorar las diferencias y similitudes existentes entre los diversos paradigmas y sus perspectivas ayudará a estructurar y formular un mapa de significados de estas nociones (Objetivo 1a del Cuadro 0.3).

El salto del primer bloque, eminentemente teórico, a la vertiente empírica se lleva a cabo a través de los discursos que ofrecen expertos y expertas en la materia (sociólogos/as y pedagogos/as fundamentalmente). Combinando experiencia y teoría, sus discursos permiten, primero, completar el mapa de significados de éxito y fracaso escolar (Objetivo 1b); segundo, proporcionar una cierta base teórica que permita formular un mapa de causas capaces de explicar el hecho de que un cierto alumno o alumna siga una trayectoria escolar marcada por el éxito o por el fracaso (Objetivo 2); y tercero, conectar estos procesos y estas causas a un territorio –España en general y, en algunos casos, a una de sus Comunidades Autónomas (CCAA), la CV en particular– y a un momento histórico concreto –a lo largo de los años 2011 y 2012, en pleno período, por tanto, de crisis financiera mundial, iniciado en 2008 y todavía presente en la actualidad–.

La reformulación de estos dos mapas permite el abordaje de la vertiente empírica de este estudio. Desde un enfoque interpretativo y a través de una metodología de carácter cualitativo, a partir de entrevistas semiestructuradas, grupos focalizados y cuestionarios con preguntas abiertas sobre cuestiones eminentemente cualitativas, en esta vertiente se presta atención a las voces de los principales miembros de la comunidad educativa de la escuela pública valenciana (profesorado, alumnado, familias, equipos directivos y ciertos informantes clave) y su manera de entender y de construir las nociones de éxito y fracaso escolar (Objetivo 3). Teniendo en cuenta que estos fenómenos se consideran aquí en términos de procesos, conviene también revisar las trayectorias escolares del alumnado, en el sentido apuntado anteriormente, tanto la representación que éste tiene acerca de su trayectoria en el pasado (a lo largo de la Educación Primaria y la Secundaria básica) como las expectativas que asuma de su trayectoria en el futuro, dentro y fuera del sistema

²⁷ Clasificando a los diferentes teóricos según si son críticos o no y en función de si el modelo de sociedad que describen se basa en el orden o en el conflicto, surgen cuatro paradigmas: el paradigma crítico y no crítico del orden y el paradigma crítico y no crítico del conflicto.

escolar. La reconstrucción de estas trayectorias pasadas y esperadas será útil para identificar momentos de éxito y de fracaso escolar a lo largo de las mismas (Objetivo 4). Una vez reconstruidas, pasarán a revisarse las causas que, según cada uno de los actores implicados, son más influyentes o determinantes en los procesos de éxito y fracaso escolar (Objetivo 5).

En suma, este trabajo de investigación tiene objetivos descriptivos, en la medida en que tratan de dar cuenta de un mapa de significados de estas nociones (Objetivos 1 y 3) y de reconstruir trayectorias académicas (Objetivo 4), y explicativos, considerando que busca perfilar un mapa de posibles causas de estos fenómenos (Objetivos 2 y 5).

Dicho esto, con el fin de determinar los límites del objeto de estudio, es necesario clarificar también qué aspectos no tienen cabida en ella. Ya se ha mencionado que estas nociones juegan un papel importante en la configuración del sistema de estratificación educativa de los individuos, y como consecuencia, también en la posición que se ocupa dentro del sistema de estratificación social y ocupacional. Este estudio, sin embargo, deja a un lado las consecuencias que más allá de la escuela pueda tener el hecho de ser un/a alumno/a con éxito o con fracaso escolar, así como los procesos de transición de la escuela al mercado laboral, como hacen ya otros (Moreno, 2012; Casal, Merino y García, 2011; Parrilla, Gallego y Moriña, 2010; Feito, 2010b; o Eckert, 2006); presta atención, por tanto, solamente al período en el que dicho sujeto está dentro del sistema educativo. Además, el hecho de que se aborde el fenómeno en centros de titularidad pública supone dejar fuera cualquier comparación entre centros públicos y centros privados o concertados. En lo referente a las características del alumnado objeto de análisis, tampoco se establece una comparación entre grupos étnicos o entre clases sociales. Las únicas diferencias que puntualmente se resaltan son las establecidas por sexos, pero no constituyen un elemento central. Aunque sí lleguen a ponerse en cuestión, como también hacen otros (Castel y Valiente, 2013; Torres, 2011; Beltrán, 2010), los contenidos curriculares demandados como requisitos para pasar de un nivel educativo al siguiente y obtener la credencial correspondiente, es decir, para incidir en éxito escolar (Bauman, 2007; Morin, 2001; Martín Mayorga, 2000; Goula et al., 1998), no es tarea de este estudio valorar si los métodos didácticos propios de la práctica educativa diaria en las aulas son los más idóneos o eficaces²⁸. Establecidos los límites, a continuación se describe la estructura global de este estudio.

²⁸ Al igual que los criterios de evaluación, los contenidos curriculares y los métodos didácticos empleados guardan estrecha relación con las nociones de éxito y fracaso escolar, en la medida en que éstas se rigen

0.4 ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo de investigación se estructura en dos grandes bloques, el primero, acerca de la fundamentación teórica y metodológica (Capítulos del 1 al 5), y el segundo, sobre el análisis de resultados y las conclusiones (Capítulos del 6 al 9).

En el Capítulo 1 se definen terminológicamente las nociones de éxito y fracaso escolar, entendidas como eventos, marcadores de estatus, procesos y, ante todo, experiencias escolares, así como aquellas otras nociones que a lo largo de este estudio se asocian al fenómeno en cuestión, como las de repetición, abandono o absentismo escolar.

El Capítulo 2 incluye una aproximación general a las posibles causas del éxito y el fracaso escolar individuales, resaltando el papel de la interacción y la reflexividad del sujeto en la influencia que ejercen las causas personales, escolares o familiares, además de algunas cuestiones macrosociológicas cuyos efectos sobre estos procesos cabe subrayar.

Los Capítulos 3 y 4 ayudan a contextualizar el fenómeno, remitiéndolo al contexto español y valenciano. El primero de ellos (Capítulo 3), lo hace desde el punto de vista del marco normativo vigente en la actualidad, por un lado, aludiendo a su formación histórica y a diferentes reformas legales llevadas a cabo en las últimas décadas, y por otro, reconstruyendo los itinerarios escolares existentes e infiriendo, a partir de los fines establecidos en las leyes, una determinada construcción de las nociones de éxito y fracaso escolar. En lo referente al segundo de ellos (Capítulo 4), la contextualización se lleva a cabo a través de las magnitudes que ofrecen las cifras estadísticas relativas al éxito y el fracaso escolar y a sus nociones asociadas (repetición, absentismo, abandono escolar, etcétera).

El objetivo del Capítulo 5 es plantear el diseño metodológico, previo desarrollo en profundidad y justificación de los objetivos específicos en la vertiente tanto de las aportaciones teóricas como de la aproximación empírica. Esto permite abrir un bloque compuesto por tres capítulos, todos ellos de análisis de resultados. El primero, el Capítulo 6, atiende a la elaboración de un mapa de significados del éxito y fracaso escolar a partir de aportaciones teóricas de la Sociología de la educación que se desprenden de los paradigmas existentes en el estudio de la estratificación social. El segundo, el Capítulo 7,

precisamente por dicho contenido curricular y son resultado de una cierta práctica educativa y de una acción docente, que a su vez parte de una determinada formación inicial y continua.

abre el análisis de resultados empíricos, al tiempo que sirve de puente entre el capítulo anterior, eminentemente teórico, y el siguiente, empírico, a través de la contextualización que expertos y expertas en la materia (sociólogos/as, pedagogos/as) proponen del fenómeno en cuestión. En suma, tratará de organizar los resultados en torno a tres puntos: qué importancia tiene sacar a debate ambas nociones, qué es el éxito y el fracaso escolar y qué causas se esconden detrás de estos procesos. Complementa y completa, pues, el mapa de significados del capítulo anterior y permite, al mismo tiempo, desarrollar un mapa de causas. Por último, el Capítulo 8 centra su atención en los discursos extraídos de la comunidad educativa valenciana (estudiantado y profesorado de Educación Secundaria, familias, equipos directivos y otros informantes clave), en relación con el significado que atribuyen a estas nociones, la reconstrucción de trayectorias escolares y las causas que explican la incidencia de momentos de éxito o fracaso escolar.

Abordados los resultados, el Capítulo 9 recopila las conclusiones, revisa las implicaciones teóricas, metodológicas, prácticas y políticas del presente estudio y sugiere ulteriores líneas de investigación que le den continuidad²⁹. Por último, se incluye un importante conjunto de anexos relativos a cada uno de los capítulos mencionados, todos ellos material complementario a la vez que relevante, que en suma permite 1) ahondar en algunos de los puntos teóricos destacados a lo largo del trabajo de investigación; 2) ampliar los datos estadísticos disponibles; y 3) disponer de los materiales necesarios para comprender las especificidades de las técnicas de investigación empleadas para la realización del presente estudio, a saber, tanto los modelos de cuestionario y los guiones de entrevista utilizados como la totalidad de cuestionarios ya cumplimentados y las transcripciones, no sólo de las entrevistas realizadas, sino también de los grupos focalizados. Todos los anexos se integran en formato digital y no en papel por dos motivos. En primer lugar, por la mayor facilidad de manejo que proporciona el formato digital, dado el considerable volumen de información que aporta; y en segundo lugar, por razones de índole ecológica, tratando de economizar el uso del papel impreso.

Para concluir, a modo de consideraciones formales, el presente trabajo de investigación ha tratado de cumplir con los criterios de uso no sexista del lenguaje, y ha empleado fuentes bibliográficas y una webgrafía principalmente cercanas a la Sociología de la educación, aunque también otras adscritas a la Pedagogía o a la Psicología, para complementar algunos de los puntos abordados. Asimismo, se ha dado prioridad a la

²⁹ El capítulo dedicado a las conclusiones se incluye en inglés en la versión impresa, como parte de los requisitos que se piden para poder optar por una tesis doctoral con mención internacional. Este hecho resulta útil también para hacer este trabajo más accesible a un público anglófono. Puede encontrarse la versión en castellano en el Anexo 9.1.

literatura científica más actual, de carácter tanto nacional como internacional, combinándola con referencias clásicas de incuestionable interés.



PRIMERA PARTE:
Fundamentos teóricos
y metodológicos

CAPÍTULO 1. EL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDIO SOCIOLÓGICO

En el Capítulo introductorio, primero, se han perfilado los límites de este trabajo de investigación y se han formulado las preguntas que lo guiarán, dando cuenta de los objetivos general y específicos; segundo, se han dado algunos argumentos, especialmente relativos a las consecuencias de las nociones de éxito y fracaso escolar, que justifican la importancia de deconstruirlas y conceptualizarlas y ponen de relieve una relación entre la posición que se ocupa dentro del modelo de estratificación educativa y la que pueda ocuparse en el futuro dentro del modelo de estratificación social; y tercero, se han ofrecido algunas pistas acerca de la metodología que se empleará, cualitativa y desde un enfoque interpretativo y principalmente microsociológico. Buena parte de los puntos ya citados serán desarrollados con mayor profundidad en este capítulo y ulteriores.

La deconstrucción y conceptualización de las nociones de éxito y fracaso escolar exigen un trabajo previo de delimitación terminológica de las mismas, así como de algunos de los fenómenos a las que van asociados, en tanto que objetos de estudio sociológico. El presente capítulo trata de cumplir con esta tarea.

1.1 APUNTES PARA UNA DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR

Las nociones de éxito y fracaso escolar han mantenido su ambigüedad a lo largo de 30 años (Giménez y Marhuenda, 2012). De hecho, aunque existen indicadores que a nivel macrosociológico les dan forma, sigue sin haber un consenso claro acerca de su significado³⁰, especialmente desde un enfoque microsociológico; de ahí la necesidad de delimitarlas terminológicamente. Desde un punto de vista etimológico (Corominas y Pascual, 2001), ‘fracasar’ proviene del italiano *fracassare*³¹, que significa destrozarse, hacer trizas, hacerse pedazos, naufragar, frustrar, tener un resultado adverso. Por su lado, ‘éxito’ proviene del verbo ‘ir’ y, tomado del latín *exitus*, *-ūs*, señala una salida, un resultado. Además, existe en España un consenso generalizado en afirmar que la palabra éxito debe asociarse siempre a un «resultado feliz». Por supuesto, es necesario remitir estas definiciones al ámbito escolar. Si se atiende al Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) y se presupone la existencia de un proyecto, de una pretensión o de unos objetivos que, en el seno de la escuela, tiene un individuo escolarizado, la palabra ‘fracaso’ apunta a un «malogro» de los mismos, a su «frustración», a un «resultado adverso», a una «caída o ruina [de los mismos] con estrépito y rompimiento». Por su parte, ‘éxito’ se plantea como todo lo contrario y hace referencia a buenos resultados.

Según estas definiciones, la relación existente entre éxito y fracaso escolar parece bastante evidente. Aquéllos que no fracasan obtienen éxito y aquéllos que no tienen alcanzan el éxito, fracasan, aunque entre el blanco y el negro se puedan considerar una multiplicidad de tonalidades de grises distintos y las nociones que aquí se barajan, en parte por su gran carga connotativa, supongan una simplificación excesiva de la realidad a la que apuntan.

La literatura científica ofrece estudios dedicados al éxito escolar (Goldrick-Rab, 2010; Includ-Ed, 2009...) y otros que prefieren tratar el fracaso (Faubert, 2012; Befield, 2008...). Ambas perspectivas, tomadas en su conjunto, contribuyen a dibujar el positivo y el negativo de una misma fotografía. Ya se ha mencionado con anterioridad que el presente estudio analiza ambas nociones al mismo tiempo. De este modo, se ofrecerá una visión más completa y clara del fenómeno en cuestión.

³⁰ Al mismo tiempo, en los últimos años, especialmente debido a la proliferación de evaluaciones y comparaciones internacionales, ha habido una creciente tendencia a desplazar el término fracaso escolar por el de abandono escolar temprano (MECD, 2012; Roca, 2010; Vélaz de Medrano y De Paz, 2010), pero sin llegar a conseguirlo del todo (Roger, 2012; Cobo, 2011).

³¹ A su vez, según Corominas y Pascual (2001), *fracassare* proviene del anticuado *cassare* (romper), que proviene del francés *casser* y del latín *quassare* (quebrantar).

Tomar el éxito y el fracaso escolar como objetos de análisis sociológico invita y consagra a considerar estas nociones como realidades socialmente construidas. No habría sido lo mismo hablar de éxito y de fracaso escolar en los años 50 del siglo pasado –en caso de haberse usado estas nociones– que en la actualidad. En el caso español, por ejemplo, cobran relevancia a partir de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, cuando se establecieron los 14 años como la edad máxima de escolarización obligatoria, y más aún con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, cuando dicha edad se aumentó a los 16 años (Giménez y Marhuenda, 2012; Martínez García, 2009). Del mismo modo, la idea que se tiene en torno a quién es un alumno o alumna con fracaso escolar y quién lo es con éxito es distinta según se atienda a un país u otro, y dentro de un mismo país, diferente según regiones, escuelas o áreas de conocimiento. Incluso fácilmente puede haber disparidades entre el profesorado de un mismo centro escolar en lo referente a sus criterios de evaluación o a su idea de lo que constituye un buen o un mal alumno, puesto que también dicha idea es en sí misma una realidad construida y forma parte del núcleo del fenómeno en cuestión (Beltrán, 2007; Marchesi, 2003; Perrenoud, 1990).

Desde un punto de vista microsociológico, cabe analizar el éxito y el fracaso escolar de un determinado individuo como experiencias subjetivas (Charlot, 2007), además de como eventos, como marcadores de estatus y como largos procesos (Rumberger, 2011). A continuación se analizan cada una de estas dimensiones.

1.1.1 El éxito y el fracaso escolar como experiencias subjetivas

Para hacer referencia al éxito y al fracaso escolar como experiencias subjetivas es preciso enfatizar el papel del sujeto, sus intenciones, su capacidad de resistencia, su creatividad, su actividad significativa, su interacción consigo mismo y con su entorno y el hecho de que la realidad es intersubjetiva y cambiante, como sostienen enfoques microsociológicos (Giroux, 1990; Sarup, 1986) y la llamada Nueva Sociología de la educación desde los años 70 (Williamson, 1983; Young y Whitty, 1977; Young, 1971; Glass, 1966; Halsey, 1964), así como sus diferentes influencias: la fenomenología, la etnometodología y el interaccionismo simbólico (véase Anexo 1.1). En ellos se trabaja, por ejemplo, la idea de currículum en sus dos vertientes, como hecho y como práctica. El currículum como hecho hace referencia a sus aspectos más objetivos: los conocimientos que contempla y que han de ser estudiados por el alumnado y las técnicas didácticas que permiten el aprendizaje de los mismos (currículum manifiesto). Como práctica, en cambio, se subraya su dimensión intersubjetiva. Es el currículum como resultado de la práctica educativa, de la interacción entre profesorado y alumnado en el centro escolar y dentro

del aula (currículum oculto). El aula es considerada, por tanto, como espacio social y académico al mismo tiempo.

La visión que en general ofrecen estos enfoques se complementa con la perspectiva que se expone a continuación, acerca de la Sociología del sujeto y de la experiencia escolar, verdadero núcleo teórico de este trabajo de investigación. El éxito y el fracaso escolar constituyen, ante todo, experiencias escolares en las que la reflexividad del individuo juega un papel esencial, así como su actividad; deben comprenderse en su dinamismo y desde el punto de vista relacional de la experiencia educativa. En su *Sociología de la experiencia*, Dubet (2010b) defiende la tesis de que la reflexividad y la subjetividad de un individuo adquieren forma en función de cómo se articulen los siguientes tres sistemas a los cuales está sometido, con sus respectivas lógicas de acción diferenciadas:

- 1) La comunidad y su lógica de la integración. En ella el individuo asume unos determinados roles. A través de ellos interioriza ciertos valores que permiten su integración en dicha comunidad.
- 2) Los mercados competitivos y su lógica de la estrategia. A través de esta lógica el individuo, reconociendo sus intereses, aprende a entrar en competencia con otros actores y a urdir estrategias para satisfacer dichos intereses.
- 3) El sistema cultural y su lógica de la subjetivación, que de algún modo impide que la asunción de roles y de intereses minen la condición de sujeto del individuo³².

Para este autor, toda experiencia social constituye una manera específica y subjetiva de combinar los diferentes tipos de acción. Si este modelo se aplica a la escuela, en ella puede reconocerse un sistema regido también por varias lógicas de acción: la lógica de socialización, la lógica de distribución de competencias y la lógica de la educación. La experiencia escolar es el resultado de la combinación específica y subjetiva de estas tres lógicas. Como tal, produce también subjetividad, igual que la experiencia social. A diferentes experiencias escolares y sociales, diferentes formas de subjetividad.

Según Charlot (2007), desde la perspectiva de Dubet importan las situaciones, las historias, las conductas, los discursos y también lo que el propio Charlot denomina la relación del individuo con el saber. En realidad, Charlot recoge, critica y reformula la Sociología de la experiencia escolar de Dubet (2010b) y Dubet y Martuccelli (1998), a la

³² Según Charlot (2007), para Dubet el individuo social no es un sujeto agente, sino un actor dotado de subjetividad.

que no considera una Sociología del sujeto sino de la subjetividad³³. Entre sus críticas, puede destacarse la siguiente:

«[Estos autores no mencionan] nada del alumno enfrentándose al saber y a la necesidad de aprender. Una verdadera sociología del sujeto no podría olvidar que el niño es lanzado al mundo del que debe apropiarse a través de su actividad y que está confrontado permanentemente a la cuestión del saber» (Charlot, 2007:74)

De hecho, este autor revela problemas de coherencia interna en los planteamientos de Dubet (2010b) y Dubet y Martuccelli (1998). Dubet plantea, en su *Sociología de la Experiencia* (2010b), un modelo general ternario (integración, estrategia y subjetivación, tal como se ha mencionado anteriormente). Más tarde, en *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Dubet y Martuccelli, 1998) se plantea un modelo operatorio binario, que confronta socialización con subjetivación. Por un lado, el individuo se socializa, es decir, interioriza normas, modelos, etcétera, y por otro, hay una subjetivación a través de la cual los individuos son capaces de mantener una cierta distancia con respecto a su socialización (son singulares, en fin, en la medida en que logran dicha distancia) (Dubet y Martuccelli, 1998). De una obra a la otra pasan de la subjetivación como lógica a la subjetivación como proceso. Charlot (2007) reivindica el hecho de que en realidad la socialización produce subjetividad, y lo hace para evitar que el individuo sea igual a la «suma de aprendizajes sociales», por lo que difiere y se aleja de la propuesta de separación binaria. Con la argumentación de Dubet y Martuccelli (1998) puede pensarse que un alumno es un sujeto en la medida en que el proceso de subjetivación por el que ha pasado ha logrado imponerse sobre el proceso de socialización, de lo cual puede deducirse que si el proceso de subjetivación no logra imponerse sobre el de socialización, el individuo no tiene capacidad de ser sujeto (dado que sigue adherido a los valores escolares, en este caso). Esto, según Charlot, no se puede sostener³⁴.

³³ En concreto, Charlot (2007) afirma que «Dubet construye una teoría de la subjetivación que intenta pasar por alto la noción de sujeto». Aunque su argumentación le llevaría a plantear la especificidad del sujeto (sujeto como algo distanciado de lo social interiorizado), no da el paso por no traicionar a la Sociología. Para él la Sociología no puede tomar al sujeto como objeto de análisis, sólo la subjetivación, es decir, la toma de distancia, de tal manera que el sujeto como tal no es más que una hipótesis planteada por el investigador: si se da un proceso de subjetivación, éste da forma a lo que debiéramos llamar sujeto. Además, Dubet usa el concepto de interiorización, igual que la Sociología clásica. Usarlo, a juicio de Charlot (2007), hace que pierda sentido hablar de psiquismo o subjetividad: el individuo parece dejar de tener actividad «sobre y en el mundo».

³⁴ Charlot (2007) señala, sin embargo, ciertos argumentos a favor del planteamiento de Dubet y que contrarresta en cierto modo lo dicho acerca del problema de coherencia interna. En el modelo general ternario, la subjetivación es la lógica que rige el sistema cultural. Las otras dos lógicas generan Yo sociales y guardan relación con el proceso de socialización, mientras que la subjetivación hace referencia a una oposición a la socialización. Esto hace que resulte coherente que las tres lógicas terminen desembocando en el modelo binario de procesos.

Según Charlot (2008, 2007), todo individuo es un sujeto y todo sujeto es un ser social a la vez que singular, «confrontado a la necesidad de aprender y a la presencia de saberes de diversos tipos», y capaz de interpretar el mundo. Como tal, tiene intereses y deseos. Detente una posición de dominante o de dominador, este sujeto ocupa de hecho una posición social desde la cual queda «atrapado en relaciones sociales» y urde estrategias para reordenar el mundo y sacar ventaja. El sujeto, en tanto que «nudo de deseos» y ser singular a la vez que social, es capaz de hacer suyo lo social a través de representaciones, aspiraciones, actitudes, prácticas, etcétera. La asunción (impuesta desde fuera o no) de roles o de intereses, la aceptación de determinadas normas o el hecho de detentar una determinada posición social pasa necesariamente por la lógica del sujeto. En palabras de Charlot:

«La lógica del sujeto [constituye por sí misma una lógica específica]. El sujeto no se agrega a Yo sociales interiorizados, no se coloca a distancia, no los combate. El sujeto se apropia lo social bajo una forma específica, comprendiendo su posición, sus intereses, las normas y los roles que se proponen o imponen. El sujeto no es una distancia respecto de lo social, es un ser singular que se apropia lo social bajo una forma específica, transmutada en representaciones, comportamientos, aspiraciones, prácticas, etcétera» (2007:71)

Este punto de vista es clave para entender la afirmación de que el éxito y el fracaso escolar son ante todo experiencias, experiencias a las que los individuos se enfrentan como sujetos activos, sociales y singulares al mismo tiempo, experiencias que configuran el rol que les toca desempeñar en el aula (como alumnos/as con éxito o con fracaso escolar) y que puede reforzar o modificar sus intereses, prioridades y estrategias para conseguir sus objetivos, en la medida en que el orden establecido dentro del aula les satisfaga o no. Experiencias, en fin, que pasan por su capacidad reflexiva, interpretativa, que les empuja a priorizar unos determinados tipos de saber sobre otros (afines o no a los saberes promovidos por la escuela) para satisfacer su inherente necesidad de aprender.

Es importante no olvidar el papel que juega la creación de sentido por parte de los individuos. El sentido –el que se le puede dar a un acto, a un acontecimiento, a una situación– es siempre el sentido para un sujeto, aunque se construya a través de las relaciones del sujeto con el resto del mundo. Asimismo, el sentido es dinámico, cambiante en función de la incorporación de nuevas experiencias en la biografía del sujeto y de su relación y confrontación consigo mismo, con los demás sujetos y con el mundo (Charlot, 2007).

En resumen, desde la escala principalmente microsociológica en la que se ubica el presente trabajo de investigación, el fenómeno del éxito y el fracaso escolar debe ser considerado una experiencia por la que el individuo pasa y que es interpretada por él, en

tanto que sujeto social al tiempo que singular. Aparte de esta cuestión transversal a este estudio, puede afirmarse que el éxito y el fracaso escolar, al mismo tiempo, describen eventos, que acontecen en lugares y tiempos concretos; constituyen marcadores de estatus, que definen a los sujetos; y, al tiempo que resultados, son también procesos. La distinción entre estas otras tres dimensiones ha sido tomada directamente de Rumberger (2011), aunque éste la refiere a la noción de abandono escolar prematuro, noción que se trata más adelante como fenómeno asociado al del éxito y fracaso escolar.

1.1.2 El éxito y el fracaso escolar como eventos

Para hablar de éxito y fracaso escolar como eventos de carácter microsociológico se necesita, primero, de un lugar, un espacio, y segundo, de un tiempo, de un período en el que ubicarlos. El espacio es el centro escolar de referencia en el cual el joven o la joven en edad escolar está matriculado/a. En cuanto al tiempo, es variable, porque depende de cómo se definan estas nociones. Si se atiende a cómo se perfila el éxito y el fracaso escolar desde los indicadores de calidad educativa que se manejan en España, por ejemplo, un alumno con fracaso escolar es aquél que, tras su paso por la Secundaria básica (la ESO, en España, y el nivel 2, según la CINE³⁵), no ha logrado titular, esto es, no ha conseguido obtener el título de Graduado que acredita haberla superado³⁶ (Castel y

³⁵ En inglés, la *International Standard Classification of Education de 2011* (ISCED 2011). Esta clasificación fue realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2012) y está aceptada para comparaciones internacionales. Aquí se ofrece su correspondencia también con el sistema educativo español: 0. *Early childhood educational development* y Preprimaria (en España, Educación Infantil de 0 a 3 años y de 3 a 6); 1. Educación Primaria; 2. Educación Secundaria básica de carácter general o profesional (en España, la ESO); 3. Segundo ciclo de Secundaria o Secundaria postobligatoria, en su vertiente general (bachillerato en el caso español) (subcategoría específica 344) o profesional (CFGM en el caso español) (subcategoría específica 354). Aquellos estudios no postobligatorios que no proveen un acceso a estudios superiores, sino directamente al mercado laboral o a otros itinerarios de los niveles 3 ó 4 (en España, PGS, escuelas taller, casas de oficio, talleres de empleo y PCPI) quedan incluidos dentro de las subcategorías de la vertiente general 341, 342 y 343 (respectivamente, *Insufficient for level completion*, *partial level completion* o *level completion* pero sin posibilidad de acceso directo a estudios terciarios) y de las de la vertiente profesional 351, 352 y 353 (de nuevo respectivamente, *Insufficient for level completion*, *partial level completion* o *level completion* pero sin posibilidad de acceso directo a estudios terciarios); 4. Postsecundaria no superior o no terciaria; 5, 6, 7 y 8. Superior o terciaria (respectivamente, estudios superiores de ciclo corto, de ciclo largo, master y doctorado o equivalentes).

³⁶ Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), al respecto de esta definición, advierten qué colectivos no terminan de encajar bien en ella: «quienes abandonan la ESO sin intentar siquiera terminarla, ya que no cabe fracasar en algo en lo que no se intenta, y, sin embargo, suelen ser incluidos en la cifra» (2010:18-19), entendiendo por ‘intentar’ asistir al aula más o menos regularmente, o «quienes inician los cursos formativos de grado medio o el bachillerato pero no logran superarlos, a pesar de que, literalmente, fracasen en el intento. En este caso no suelen ser incluidos como fracaso sino como abandono» (2010:18).

Valiente, 2013; Calero, 2008; Fernández y Rodríguez, 2008). Titular en este nivel, por tanto, parece ser equivalente a éxito escolar³⁷.

Esta definición de éxito y fracaso escolar configura y prioriza unos ritmos escolares predeterminados –establecidos por la administración educativa– que describen la duración que debe tener cada una de las diferentes etapas por las que ha de pasar un individuo antes de obtener un determinado título (con posibilidad de repetición escolar, aunque limitada a un determinado número de veces). En ese sentido, es importante, primero, el nivel académico mínimo que debe haberse alcanzado para poder considerar una situación como cercana al éxito escolar (criterio de eficacia³⁸), en concreto, siguiendo la definición española, la Secundaria básica; y segundo, el intervalo de edades dentro del cual debería conseguirse dicho objetivo (criterio de eficiencia), en España, a partir de los 16 años, edad máxima fijada de escolarización obligatoria. Teniendo en cuenta la cantidad máxima de veces que un cierto individuo puede repetir de curso por etapa, puede fijarse un intervalo de edad dentro del cual podría considerarse razonable (con diferentes grados de eficiencia) la obtención de dicho título: entre los 16 y los 18 años³⁹.

En resumen, la línea que separa, por tanto, entre quienes obtienen éxito y quienes fracasan en la escuela se define por criterios de eficacia –lograr o no los objetivos marcados– y de eficiencia –ser capaz de conseguir dichos objetivos en un tiempo razonable–, a partir de los cuales se establece como idóneo un determinado ritmo escolar (Castel y Valiente, 2013; Gómez y Soler, 2011; González González, 2006, 2005, 2002). Así, se puede tener, por ejemplo, éxito en términos de eficacia pero no de eficiencia, por

³⁷ Véase Anexo 1.2 para una definición alternativa, más operativa aunque partiendo de una perspectiva no curricular, sino competencial. Véase también epígrafe 4.4.2 *PISA y la Evaluación general de diagnóstico 2010: resultados en competencias en España y en la Comunitat Valenciana* de este mismo trabajo de investigación.

³⁸ Los criterios de eficacia y eficiencia aplicados al rendimiento académico de los individuos se nutre en parte de la definición de esfuerzo que se defiende en estudios como el de Carbonaro (2005).

³⁹ Ya las primeras obras en tratar la cuestión del fracaso escolar (Fernández, 1986; Fernández de Castro, 1986) ubicaban el fenómeno en la Educación obligatoria, pero con especial énfasis en la FP, por ser la etapa receptora de aquella parte del alumnado que, no habiendo obtenido el Graduado escolar, es decir, no habiendo superado los objetivos mínimos establecidos en la antigua EGB, ni podían acceder a un empleo (la edad máxima establecida para la Educación obligatoria era de 14 años y hasta los 16 no podía accederse legalmente al mercado laboral) ni podían seguir estudiando en los niveles de bachillerato (el antiguo BUP, que corresponde a los actuales 3º y 4º curso de la ESO, y 1º de bachillerato) (Giménez y Marhuenda, 2012). Actualmente, la edad máxima de escolaridad obligatoria está fijada en los 16 años, por lo que son los 16 la edad óptima que suele tomarse como punto de referencia en España para poder afirmar que un determinado alumno o alumna ha obtenido éxito o fracaso escolar, aunque exista un pequeño margen (de unos pocos años) para la repetición de curso.

ejemplo, en el caso de obtener el título tras haber repetido varias veces a lo largo de la vida escolar⁴⁰.

Como ya se avanzó en el Capítulo introductorio, en el presente estudio se ha optado por ampliar el alcance de la definición española de éxito y fracaso escolar. Al igual que hacen Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), se ha creído necesario incluir en esta definición la presión social que deriva de las condiciones estructurales que ofrece el mercado laboral⁴¹. En sus palabras, se considera, por tanto, como parte del fracaso escolar

«la no consecución de los objetivos escolares proclamados por la sociedad y que pueden estimarse como mínimos razonables en función del mercado de trabajo, a saber, un título regular postobligatorio» (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010:23)

Parece razonable que las nociones de éxito y fracaso escolar contemplen al menos hasta la etapa de Educación postobligatoria. Como ya se avanzaba en el Capítulo introductorio, si se establece una distinción entre tres etapas escolares o educativas a las que pueden ir referenciados el éxito y el fracaso escolar⁴², en el presente estudio estas nociones se refieren a las fases 1 (Educación Primaria y Secundaria básica) y 2 (Secundaria postobligatoria), aunque se haga mayor énfasis en la etapa de la Secundaria básica. No basta, por tanto, con haber adquirido una credencial correspondiente a esta última etapa para poder considerar una determinada trayectoria escolar como exitosa en términos absolutos⁴³ (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012).

Asimismo, y a modo de consideración antes de pasar al siguiente punto, teniendo en cuenta el enfoque microsociológico del que aquí se parte, en el presente estudio se extiende el significado de estas nociones a una escala menor. Esto significa que se

⁴⁰ De ahí el uso recurrente en el contexto escolar de expresiones como «rezagarse», «no terminar a tiempo», «realizar con lentitud una prueba de evaluación» o «no aprovechar adecuadamente el tiempo», como bien se pone de manifiesto en Vázquez (2007).

⁴¹ Esta presión obedece al hecho de que cada vez se exige mayor nivel educativo para la inserción laboral y explica la importancia que, dentro del marco que ofrecen la Estrategia de Lisboa y las políticas de desarrollo económico y social en general (Adame y Salvà, 2010), se le suele dar a la tareas de 1) reducir las tasas de abandono escolar prematuro, y 2) incrementar la población que obtiene un título en estudios postobligatorios. Planteada de esta manera, y más aún, cuando se enfatice su carácter procesual, la definición que aquí se defiende incluye tanto los casos de abandono escolar como los de abandono escolar prematuro, cuyas definiciones se abordan más adelante.

⁴² En el Capítulo introductorio se establecieron tres etapas. La etapa 1 abarcaba toda la Educación obligatoria; la etapa 2 llegaba hasta la Educación postobligatoria; y la etapa 3 recogía la Educación Superior.

⁴³ En este sentido, obtener un título en Secundaria básica conlleva un éxito parcial. Los procesos de éxito y fracaso escolar, como se verá más adelante, no se agotan con el paso y la culminación de esta etapa obligatoria.

consideran parte del éxito y del fracaso escolar no solamente cuestiones como lograr o no titular en Secundaria básica u obtener o no un título en Educación postobligatoria, sino también repetir un curso escolar o promocionar al siguiente, aprobar o suspender asignaturas curriculares, exámenes...⁴⁴. En general, cuando en este estudio se hable de éxito y fracaso escolar, se hará referencia a cualquier episodio o experiencia de éxito y fracaso escolar.

Todos estos microeventos aquí incluidos adquieren cierto grado de oficialidad y formalidad, en la medida en que pasan por un proceso de registro de carácter administrativo capaz de certificar el hecho mismo de haber aprobado o suspendido un determinado examen, de haber repetido o promocionado o de haber obtenido el título correspondiente (Esteban, 2009). Al mismo tiempo, no es posible obtener una titulación académica ni hacer efectiva y legal dicha situación de éxito escolar sin previa cumplimentación del papeleo necesario que le dote de un carácter oficial. Sin este requisito, por tanto, no es posible acceder, aunque se tenga voluntad de ello, a la siguiente etapa. Esta cuestión enlaza con el siguiente apartado, donde se observan el éxito y el fracaso escolar como marcadores de estatus.

1.1.3 El éxito y el fracaso escolar como marcadores de estatus

Aparte de señalar eventos, distinguir entre alumnado con éxito escolar y alumnado con fracaso escolar se revela como marcador de estatus. Considerando las dos vertientes de la escuela, la social y la académica, sólo el hecho de aprobar o suspender asignaturas curriculares o de pasar por cualquier otro tipo de experiencia de éxito o de fracaso escolar, contribuye a conformar y moldear el estatus académico y social del individuo dentro y fuera del aula.

En ese sentido, estas nociones suponen, además, un estigma que –para bien o para mal– tiene efectos reales, materiales, performativos, sobre los sujetos a los que se les asigna (Moreno, 2009; Pérez Rubio, 2007; Usategui y Del Valle, 2007; Youdell, 2006; García Correa, 1995; De la Orden, 1991). Denotativamente, la distinción entre éxito y fracaso

⁴⁴ De ahí que más adelante se enfatice la idea de éxito y fracaso escolar como procesos. Por otro lado, todas estas situaciones (superar exámenes, superar los objetivos fijados por el profesor/a en cada tarea, etcétera) están marcadas por los criterios de evaluación del profesorado. A una escala micro y considerando el éxito y el fracaso escolar en términos de superación o no de una determinada prueba o examen, cuando se hace referencia a criterios de evaluación se alude a las reglas de las que parte el profesorado a la hora de establecer un juicio más o menos objetivo acerca del trabajo llevado a cabo por un determinado alumno o alumna. Es muy importante porque la sucesión de pruebas o exámenes llevarán al alumnado a tener la posibilidad de pasar o no de una etapa escolar a la siguiente y, llegado el momento, a obtener o no el título correspondiente, de Graduado en ESO, o más allá, el de Secundaria postobligatoria.

escolar alude a una línea de corte basada en criterios administrativos que separa a los individuos según su nivel o estatus académico. En otras palabras, estas etiquetas tienen una consecuencia inmediata: trazan una línea entre quienes pueden y quienes no pueden pasar al siguiente nivel académico. Así, por ejemplo, disponer en España del título de Graduado en ESO o no lograr conseguirlo traza una línea entre 1) aquéllos que, habiendo alcanzado la edad máxima de escolaridad obligatoria y habiendo superado los objetivos demandados en la Secundaria básica, tienen la posibilidad de iniciar sus estudios en los niveles postobligatorios, en otro tipo de formación o simplemente abandonar su vida académica o formativa, si no forma parte de su proyecto vital (al menos a corto plazo), y 2) aquellos otros que, por no haber superado dichos objetivos, les está vedada, como mínimo, la entrada a la etapa postobligatoria, sea ésta cualquiera de sus itinerarios reconocidos, un CFGM o bachillerato. Del mismo modo, obtener o no una certificación académica, por ejemplo, en estudios de bachillerato, traza una línea entre quienes pueden acceder a estudios terciarios y los que no. Esto es significativo, como ya se ha mencionado con anterioridad, en la medida en que el nivel de estudios finalmente alcanzado es motivo de diferenciación social y puede influir en la posición o el estatus socioeconómico ocupado en el futuro dentro del sistema de estratificación social. Son muchos los estudios (Suárez et al., 2011; Rumberger, 2011; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010...) que apuntan que dicha diferenciación en cuanto al salario o al tipo de trabajo al que se accede será mayor cuanto mayor sea la diferencia de estatus académico entre los individuos. Las opciones de las que dispone un sujeto que no ha obtenido el título de la ESO con respecto a otro con estudios superiores son, por lo general, muy escasas o precarias, lo cual no quiere decir que un alto estatus académico garantice un alto estatus socioeconómico y profesional, pero sí abre puertas al posible acceso a otro tipo de empleos impensables para quien no dispone de la certificación educativa adecuada. El fracaso y el éxito escolar, al estar ligado no sólo al propio sistema escolar y a sus problemas internos, sino también al mercado laboral, a mecanismos de inclusión y exclusión social (Giménez y Marhuenda, 2012; Feito, 2010b; CES, 2009, 2005; Lorenzo y Renes, 2008; Youdell, 2006; Delgado y Álvarez, 2004; Blaya, 2003; Mogulesco, 2002), exceden los límites del propio sistema escolar, a pesar de que en rigor es el propio sistema el que debe luchar contra el primero y apostar por el segundo.

Es importante reseñar estas cuestiones porque, en tanto que experiencias escolares y marcadores de estatus⁴⁵, las nociones de éxito y fracaso escolar configuran –construyen–

⁴⁵ No se pretende afirmar que el alumnado haya incorporado en su vocabulario diario los términos que aquí se trabajan, pero sí tienen su traducción en experiencias de éxito o de fracaso en la escuela, al suspender o aprobar exámenes, al adquirir una determinada calificación, o al ser objeto de críticas o comentarios por parte del profesorado, del resto de sus compañeros/as o de sus familias... (Charlot, 2007).

las expectativas (académicas, profesionales, sociales)⁴⁶ que el individuo tiene sobre sí mismo y las que sobre él tienen los que le rodean –el resto de compañeros/as de aula, el profesorado, su familia...–. Estas expectativas, según cómo se afronten, ejercerán una influencia sobre las decisiones futuras que el individuo tome a nivel académico y profesional y tendrán repercusión sobre su itinerario vital. Más adelante, cuando se atienda a la cuestión de las posibles causas del éxito y el fracaso escolar, se verá este asunto de la formación de expectativas con mayor profundidad en relación con el papel de la reflexividad y la subjetividad del individuo como sujeto social y singular (Charlot, 2007), así como los efectos de las llamadas profecías autocumplidas (Merton, 1964) o Efecto Pigmalión (Sánchez y López, 2005; Rosenthal y Jacobson, 1980).

1.1.4 El éxito y el fracaso escolar como procesos

Por último, las experiencias de éxito y fracaso escolar pueden ser analizadas como resultados y como procesos al mismo tiempo. A un nivel micro, son resultados en la medida en que indican quién puede pasar y quién no a la siguiente etapa escolar, quién ha superado las pruebas evaluadoras, con qué calificaciones, etcétera. La mayor parte de los estudios que abordan el éxito y el fracaso escolar lo hacen desde este punto de vista de los resultados y bajo una óptica fundamentalmente macrosociológica, manejando tasas y atendiendo a posibles elementos explicativos del fenómeno (Fernández Macías et al., 2010). Como ya se advirtió en el Capítulo introductorio, aunque dichas tasas son consideradas un indicador de cómo funcionan las escuelas, no describen –ni es su función el hacerlo– el recorrido del alumno, los procesos de construcción de cada caso, las múltiples acciones individuales y la específica combinación de circunstancias externas e internas que explican a nivel micro el hecho de que el alumnado haya conseguido o no titular en la etapa de Secundaria básica o en una de las opciones de la Secundaria postobligatoria.

Tratar el fenómeno del éxito y el fracaso escolar como proceso invita al investigador a reconstruir y analizar trayectorias escolares, de ahí que éste sea uno de los objetivos que guían este estudio. Es importante reconocer los diferentes momentos de éxito y fracaso escolar por los que puede haber pasado un individuo a lo largo de su vida escolar⁴⁷, afinar con más detalle en indicios, síntomas o causas que puedan haber influido en la elección de uno u otro itinerario académico y profesional. Por ello y otras cuestiones, el éxito y el fracaso escolar deben definirse, a nivel microsociológico, como dos caras de un mismo

⁴⁶ No cabe olvidar la carga connotativa de estas nociones (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010).

⁴⁷ Considérese que un mismo alumno puede haber pasado por unos y otros a lo largo de toda su vida académica, e incluso en un mismo curso, tener éxito en unas materias y fracaso en otras.

largo y complejo proceso que integra una multiplicidad de situaciones diferentes. Autores como Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) o Giménez y Marhuenda (2012) recogen algunas de ellas. Hay alumnado que, esforzándose al máximo, no consigue superar el curso con éxito mientras otros ni siquiera lo intentan. Los hay que, sin esfuerzo, promocionan, o los que teniendo éxito, deciden abandonar sus estudios. Se puede obtener éxito en la obligatoria pero fracasar en la postobligatoria. Puede haber trabajo constante y disciplinado detrás de una situación de fracaso y trabajo esporádico, puntual pero con buena aptitud para ejercicios de memoria detrás de otra de éxito, o muchos momentos de éxito que finalmente desemboquen en fracaso escolar, o situaciones de éxito escolar que escondan una cierta desafección por lo que la escuela ofrece, y al contrario en situaciones de fracaso⁴⁸.

La perspectiva procesual empuja a reconsiderar las nociones de éxito y fracaso escolar, a contemplarlas como largos procesos que:

- 1) empiezan a cobrar forma desde la Educación Primaria a través de una mayor afección o desafección por la escuela, un mayor o menor rendimiento escolar, una cierta conducta en el aula, un cierto seguimiento de los contenidos curriculares, incluyendo situaciones de repetición o promoción escolar, abandono o permanencia escolar, etcétera⁴⁹, elementos que van conformando las expectativas académicas y laborales del individuo,
- 2) siguen por tanto a lo largo de la Secundaria básica, alterando o afianzando tendencias, en relación con el rendimiento académico mostrado hasta el momento, la actitud hacia la escuela, etcétera (Giménez y Marhuenda, 2012; Rumberger, 2011, 1995; Mena, Fernández Enguita y Riviere, 2010; González, 2006; Rué, 2004); y
- 3) terminan cuando, superada la edad máxima de escolarización obligatoria, el individuo, según se ha establecido anteriormente:
 - a. sale de la Secundaria básica (con o sin el título) y no accede a estudios postobligatorios (abandono escolar, como se verá más adelante);

⁴⁸ Las nociones que aquí se trabajan no deben verse en términos de blanco y negro. Ni el fracaso escolar indica no haber aprendido absolutamente nada, desde el punto de vista académico, personal o social de la noción de aprendizaje, ni el éxito escolar es necesariamente sinónimo de aprendizaje real, imperecedero y profundo de todo lo que el centro escolar es capaz de ofrecer al alumnado (Giménez y Marhuenda, 2012; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Marchesi, 2003).

⁴⁹ Más adelante se definen todas estas nociones aquí enumeradas.

- b. obtiene el título de la ESO, accede a estudios postobligatorios y sale del sistema escolar sin llegar a finalizarlos (abandono escolar prematuro);
- c. consigue obtener una titulación postobligatoria, decida o no acceder a estudios terciarios (éxito escolar)

Entre unos pasos y otros puede observarse una trayectoria escolar concreta que esconde múltiples situaciones distintas: absentismo o asistencia regular a las clases, repetición o promoción escolar, problemas de disciplina o compromiso y participación escolar, etcétera, todos ellos elementos que son definidos más adelante. De hecho, en este trabajo de investigación se subraya la importancia de abordar el éxito y el fracaso escolar en clave de proceso gradual de enganche o desenganche escolar, como hacen Rumberger (2001), Ream y Rumberger (2008) y otros como Lehr et al. (2004), Leithwood y Jantzi (2000), Wilms (2000), Finn (1993) o Newman et al. (1992), cuando analizan la decisión de abandonar por parte del alumnado.

Estos procesos de éxito y fracaso escolar se insertan a su vez en un proceso mayor, de carácter vital, biográfico, del propio individuo, al que se atiende en el siguiente epígrafe, junto a la cuestión de las transiciones escolares, fundamentales en un enfoque procesual de estas características.

1.1.5 Consideraciones acerca de las transiciones escolares y la construcción biográfica

Comprender los procesos de éxito y fracaso escolar como parte específica de un proceso mayor –el proceso vital– en el que está inmerso un determinado individuo, requiere clarificar diversas cuestiones. En términos generales, todo proceso se compone de diversos *itinerarios* y *transiciones* que, en su conjunto, describen una dirección, una determinada *trayectoria*. Según Santos Diniz (2009), estos términos –itinerario, transición, trayectoria– son centrales en estudios sobre el curso de la vida en general. En el presente estudio, sin embargo, constituyen elementos centrales para entender el curso de la vida específicamente escolar⁵⁰.

⁵⁰ El enfoque procesual del éxito y fracaso escolar invita a atender, por tanto, al concepto de biograficidad, utilizado en estudios como el de Alheit y Dausien (2007). Siguiendo la perspectiva de estos autores, el individuo es constructor activo de su propia realidad (dicha construcción está en constante cambio y reelaboración). Según Santos Diniz (2009), toda construcción biográfica tiene consecuencias reales y deriva de unas condiciones y unas exigencias que definen la realidad del individuo que la construye en cada momento. La construcción biográfica tiene una función pragmática, en la medida en que el individuo, tras interpretarse a sí mismo y a su situación, se organiza, asume la responsabilidad de sus acciones. Los procesos de éxito y fracaso escolar forman parte de la biografía individual, forman parte, pues, de la historia de vida de los individuos, de su estructura narrativa y biográfica. A este respecto, Santos Diniz (2009) subraya la estructura narrativa y biográfica de las historias de vida. Éstas tienen una estructura

Los itinerarios, por ejemplo, adquieren generalmente un carácter formal, institucional⁵¹ (Cardenal, 2006), y constituyen puntos de salida y puntos de llegada; en este caso: de la Educación Primaria a la Secundaria básica, de la Secundaria básica a la etapa postobligatoria, etcétera. Las trayectorias, en cambio, adquieren un carácter más biográfico, y retratan no solamente la dirección que se ha seguido hasta el momento sino también la proyección posible en el futuro (Santos Diniz, 2009; Cardenal, 2006)⁵².

Asimismo, los procesos de éxito y fracaso escolar están influidos por y poblados de transiciones (familia-escuela, escuela-escuela⁵³, escuela-mundo externo...). Basando la cuestión en el trabajo de Gimeno Sacristán (1996) aunque adaptando su argumentación al sistema educativo español posterior a la LOGSE (1990) –su análisis tiene por objeto el sistema educativo que resultó de la LGE (1970)–, en España pueden distinguirse múltiples transiciones: de la familia al primer ciclo de Educación Infantil; del primer al segundo ciclo de Educación Infantil; de Educación Infantil a Primaria; de la familia a la Educación Primaria (en caso de no haber asistido a Educación Infantil); de Educación Primaria a ESO; de ESO al mundo externo; de ESO a CFGM; de ESO a bachillerato; de ESO a Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI); de CFGM al mundo externo; de bachillerato a una Educación Terciaria; etcétera, de las cuales a lo largo de este estudio se enfatizarán las que se consideren más importantes⁵⁴.

Las transiciones⁵⁵ describen períodos de cambio que contrastan con periodos de estabilidad, momentos o experiencias claves en la vida de un determinado individuo, rupturas (biográficas) en su experiencia personal, que anuncian el paso de una etapa a la siguiente, y con el cambio, nuevos retos, posibles traumas y consecuencias sobre la trayectoria del individuo, momentos críticos que pueden dejar mella en él (Waters, Lester y Cross, 2014; Goodson et al., 2010; Langenkamp, 2010; Heck y Mahoe, 2006; Antikainen y Komonen, 2004; Gimeno Sacristán, 1996) y que pueden demandar procesos de adaptación personal, fraguar nuevas estrategias que finalmente servirán o no para

narrativa en tanto que narran una historia, y una estructura biográfica, en tanto que dicha historia habla de sus propias vidas.

⁵¹ Cabe distinguir entre itinerarios oficiales (camino ofertados por el sistema educativo, de formación reglada o no reglada) e itinerarios que los jóvenes desarrollan (los que construyen a medida que toman decisiones). A este respecto, consúltese Raffé (2003), citado también en Merino y García (2007).

⁵² Según Casal et al. (2006), ambos, itinerarios y trayectorias, en realidad pueden ser usados como sinónimos e ir referidos, por consiguiente, tanto al tiempo recorrido como por recorrer.

⁵³ Específicamente las transiciones escuela-escuela son de no retorno (Gimeno Sacristán, 1996).

⁵⁴ Además, cabe añadir la repetición escolar como otra modalidad de transición escolar, en la medida en que supone, como mínimo, un cambio de compañeros/as de aula.

⁵⁵ Entre los tipos de transiciones, Gimeno Sacristán (1996) distingue entre progresivas y regresivas, mientras Parrilla, Gallego y Morña (2010) contemplan una tipología más extensa y hablan de transiciones anticipadas y no anticipadas, experimentales, precarias, desestructurantes... hacia la vida adulta.

resolver los nuevos dilemas que plantean dichos cambios, según los recursos (económicos, sociales, culturales, personales, etcétera) de los que disponga el individuo y cómo se interrelacionen (Cardenal, 2006). Así lo expresa Gimeno Sacristán:

«Aplicada al proceso de escolarización, la transición delimita esos momentos de la vida de los estudiantes en los que tiene lugar el paso de un estadio a otro, la apertura a un nuevo mundo, cambios de ambientes educativos, un proceso en el que es preciso realizar un cierto ajuste» (1996:18)

Según este autor, las transiciones –y los cambios que pueden conllevar sobre los referentes o la subjetividad del individuo, sobre su medio, su estatus o sus roles a desempeñar– pueden acarrear problemas (pérdidas), o al contrario, oportunidades de desarrollo y progreso.

En esta misma línea, Agapova (2007) sostiene que la biografía de cualquier sujeto incluye todos estos elementos: transiciones, itinerarios, obstáculos, facilidades... Todos ellos, en tanto que experiencias vividas por el sujeto, pasan necesariamente por su reflexividad y capacidad interpretativa. No sólo es importante atender a las transiciones escolares o a si los cambios o discontinuidades que han supuesto han sido superados o no, sino también al significado que el individuo atribuye a estas nuevas situaciones y a cómo acomoda éstas en su biografía, porque de cómo interprete esas diferentes experiencias dependerá que la biografía no se desbarate y pierda su dirección, su trayectoria (Agapova, 2007). Gimeno Sacristán advierte: «[la trascendencia de la transición] es singular para cada estudiante que las experimenta» (1996:21).

Las transiciones se realizan sobre el terreno de la experiencia biográfica y las prácticas sociales. Constituyen procesos biográficos, vividos como experiencias individuales que además pueden reconfigurar expectativas, estrategias... (Cardenal, 2006). Inmersos en este proceso, a los individuos hay que verlos como sujetos, contextualizados y heterogéneos.

En los próximos capítulos se profundizará más en la noción de biograficidad y en la de transiciones. A continuación, se definen algunos de los elementos que se han considerado como cercanos al éxito y fracaso escolar, en tanto que forman parte de los procesos que éstos describen.

1.2 ELEMENTOS ASOCIADOS AL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

En el apartado anterior se ha defendido la necesidad de ver el éxito y el fracaso escolar, en primer lugar, como experiencias escolares que pueden incluir desde la obtención o no

de un título en Secundaria básica y postobligatoria al hecho de aprobar o suspender un examen o tarea sujeta a evaluación, pasando por la promoción o repetición de curso, etcétera; y en segundo lugar, como eventos, como marcadores de estatus y como largos y complejos procesos insertos en el curso de la vida en general y de la vida escolar en particular. Esta perspectiva procesual de las nociones de éxito y fracaso escolar llevan a considerar como necesaria la elaboración de un mapa aproximativo de nociones asociadas a éstas.

1.2.1 Algunas nociones y fenómenos afines al éxito y al fracaso escolar

Hay multiplicidad de elementos que pueden considerarse asociados al éxito y al fracaso escolar y que merecen atención. Uno de ellos es el de *calidad educativa* (Comisión Europea, 2011; Puigvert y Santacruz, 2006; Brisk, 1999). El éxito y el fracaso escolar están considerados como indicadores de calidad del sistema escolar, pero tampoco parece haber un cuerpo teórico establecido que defina ni el concepto de calidad ni su contenido. De hecho, pueden considerarse referencias circulares: la calidad educativa se manifiesta –entre otras cosas– en el índice de fracaso escolar, y el éxito y el fracaso escolar remiten a un determinado nivel de calidad del sistema escolar.

Muy relacionado con el término ‘éxito escolar’ puede considerarse también el de *excelencia escolar*. Como aquél, la excelencia escolar es una realidad construida. En palabras de Perrenoud, toda excelencia remite a una «imagen ideal de una práctica dominada a la perfección, cumplida, auténtica» (1990:10). Hay en ella un sentido de obligatoriedad. El alumnado, con éxito o no, en principio está empujado, por voluntad propia o por presiones externas –escolares, familiares o sociales–, a apostar por la excelencia⁵⁶. Al mismo tiempo, la excelencia está asociada a una práctica concreta. Cada vez que el sujeto lleva a cabo esa práctica muestra su grado de excelencia en la misma. No es una cuestión de disciplina escolar –que remite a normas específicas de conducta sobre las cuales se exige conformidad–, sino de evaluación escolar –que hace referencia a normas particulares de excelencia–.

Otra noción es la de *rendimiento escolar* (*academic performance, student engagement*), también confusa y mal definida. Traducida en España en calificaciones numéricas, asociada a ella se pueden distinguir dos dimensiones. Por un lado, está el *compromiso escolar*, es decir, el grado de vinculación –afectiva, interesada, etcétera– existente entre el alumno o alumna en cuestión y las tareas o asuntos escolares demandados por el profesorado (Jonasson, 2012; Matthews et al., 2011; OCDE, 2010; Salanova et al., 2010;

⁵⁶ Para otra aproximación a la noción de excelencia, consúltese Gerrard (2014).

Kelly, 2009; Skinner et al., 2008; Ream y Rumberger, 2008; Bernardi, 2001). Por otro, el *desempeño escolar*, que describe el trabajo diario del alumnado dedicado al estudio y a dichas tareas escolares. En él puede adivinarse una vertiente extensiva (frecuencia de estudio) y otra intensiva (concentración y esfuerzo invertido en dicho estudio). Paralelamente, el rendimiento escolar puede medirse en términos de eficacia –logros educativos– y de eficiencia –tiempo y recursos invertidos para obtener dichos logros–, dimensiones que no van necesariamente juntas, como ya se ha apuntado anteriormente (Rumberger, 2011; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Moreno, 2009; Carbonaro, 2005).

Como síntomas de fracaso escolar y preludeo o antesala del abandono escolar (Rué, 2003), pueden mencionarse, o bien la *repetición escolar* (*grade retention*), que, opuesta a la idea de *promoción escolar*, designa sencillamente la situación de repetir curso⁵⁷, o bien la noción de *absentismo escolar*, puesto que ausentarse de las clases supone también un obstáculo para seguir los contenidos que en ellas ofrece el profesor/a en cuestión. A esta noción se dedica el siguiente apartado.

1.2.2 Acerca del absentismo escolar físico e interior

La noción de absentismo escolar (*truancy*) en general es utilizada en su sentido físico, que se reduce a estar ausente del aula de manera injustificada en horario escolar (González González, 2006; Eastman et al., 2007; García Gracia, 2004, 2001; Burgess et al., 2002). Según apunta García Gracia (2004), no es conveniente confundir al absentista con el que sencillamente no está escolarizado, ni con el que ha sido escolarizado tardíamente o desescolarizado precozmente. Tampoco debe atribuirse esta etiqueta a quien sencillamente abandona los estudios. El absentista, en tanto que inscrito y matriculado en un centro escolar, está escolarizado, pero asiste de manera irregular, y además, de manera injustificada, por lo que se descartan los casos en los que existe una enfermedad crónica o se tienen unos padres con una profesión itinerante⁵⁸. No se trata, por tanto, de una ruptura definitiva con la escuela, sino parcial, discontinua, que obstaculiza el seguimiento de las clases, conlleva una estigmatización y con frecuencia deriva en un abandono definitivo del sistema escolar (González González, 2006; García Gracia, 2004). En España, suele manifestarse con más frecuencia entre los 12 y los 16 años de edad, pero, como reflejo de una desafección escolar, puede perfectamente empezar a gestarse años antes.

⁵⁷ En España es posible repetir hasta tres veces de curso en la Educación Primaria y hasta dos en la ESO, no habiendo un número máximo fijado para la postobligatoria, como se verá en el Capítulo 3.

⁵⁸ Así se contempla en España en el Real Decreto 299/1996, del 28 de febrero.

Por último, puede manifestarse de muy diversas formas. Llegar tarde en general y especialmente a primera hora de clase de una manera sistemática sería una de sus modalidades (González González, 2006; Blaya, 2003). Otra consiste en saltarse clases íntegras o faltar un día completo, de manera consecutiva o irregular, situaciones que pueden darse de manera combinada (Roderick et al., 1996; Roderick, 1993). El absentismo puede ser también esporádico –por ejemplo, para un encuentro puntual con el grupo de pares–, crónico, o interior, que se revisa a continuación, antes de pasar al siguiente punto.

Relacionado con el absentismo escolar de carácter físico y opuesto al mismo tiempo a la noción de compromiso escolar, se habla de *desenganche escolar* (*student disengagement, withdrawal from school*) (Rumberger, 2011, 2001, 1995; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Ream y Rumberger, 2008), *no pertenencia* (Charlot et al., 1992), *absentismo virtual* (García Gracia, 2001), *absentismo interior* (Blaya, 2003), *desmovilización* (Ballion, 1995), *descuelgue* (Glasman, 2000) o *no afiliación* (Coulon, 1993). Según el DRAE y adaptando la definición que ofrece al ámbito de la escuela, el desenganche escolar alude a un desprendimiento, a un elemento (alumno o alumna en este caso) que se separa o distancia de un todo (la escuela, el aula, como espacio académico), aunque también a un desentendimiento, a la liberación de un compromiso u obligación. Blaya entiende por absentismo interior aquél que se muestra en aquellos alumnos y alumnas «que, estando presentes en las clases, tratan de pasar lo más desapercibidos posible» (2003:2). En ese sentido, se trata de alumnado que formalmente no es absentista, pero siente una cierta inhibición o una cierta desafección por la escuela, por lo que no se implica en la actividad escolar, se descuelga de ella e incluso urde estrategias para eludirla (García Gracia, 2004). En palabras de Charlot:

«Hay aquellos que no entienden por qué están en la escuela, algunos que de hecho, nunca entraron en la escuela; están matriculados, presentes físicamente, pero nunca entraron en las lógicas específicas de la escuela» (2008:51)

Un alumno/a desenganchado/a de la escuela es un/a alumno/a que siente *desafección* (*school refusal*) por ella (Kearney, 2007; Kearney y Bates, 2005; Kearney y Silverman, 1995), es decir, que muy probablemente presenta expectativas de futuro que no pasan por el desarrollo (voluntario) de una vida académica, bien porque esas expectativas no están religadas a la escuela o a lo que para él o ella significa la escuela, o bien porque el individuo en cuestión prefiere posponer dicha vida académica para más adelante. Es éste un tipo de *absentismo escolar* que no es físico, sino de carácter *psíquico*, por lo que el alumno/a está físicamente en el aula, pero no su mente, bien porque no quiere, no sabe o no puede seguir el transcurso de una clase, con todo lo que ella conlleva –un tipo de

materia, con un/a profesor/a determinado/a, permanecer sentado/a durante horas...—, y así lo demuestra, a través de una actitud que puede ir desde la completa pasividad a un verdadero obstáculo para lo que suele considerarse como buen funcionamiento de una clase.

El debate en torno al enganche o desenganche escolar, afección o desafección por la escuela, etcétera, remite a la cuestión acerca de cómo se materializa o se manifiesta el éxito y el fracaso escolar, sabiendo que el sistema escolar tiene dos vertientes, una social y otra académica. El éxito y el fracaso escolar pueden materializarse de una manera o de otra en función de la actitud que el individuo presenta hacia la institución escolar como espacio académico. Esta cuestión ha sido trabajada sobre todo desde la microsociología de la educación, con autores como Hargreaves (1967), Lacey (1970), Ball (1981) o Willis (1988), que en general distinguen entre alumnado proescuela y antiescuela. Fernández Enguita (1989) recogió a éstos y otros autores (Merton, 1957; Harry, 1966; Wakeford, 1969), y optó por una clasificación cuatripartita: de adhesión, de acomodación, de disociación y de resistencia, en función de si el individuo se identificaba o no con la escuela en dos niveles, el expresivo (la cultura que profesa) y el instrumental (sus promesas de movilidad social). La Figura 1.1 recoge esta tipología.

Figura 1.1 Tipología de alumnado



Fuente: Elaboración propia, a partir de Fernández Enguita (1989)

Según el autor, de la parte del alumnado que en el seno del aula resulta más proclive al éxito escolar, se dispone, en primer lugar, de individuos plenamente proescuela, que en cierto sentido se *adhieren* al centro escolar, creen en la necesidad de tener estudios o acumular certificaciones académicas para la obtención de mejores empleos —en términos del estatus que proporcionan, condiciones laborales y salario—, y en fin, creen, por un lado, en la institución escolar como instrumento para ascender en la escala social (o al

menos la consideran como la opción más sencilla y plausible) (identificación instrumental), y por otro, en la cultura que profesa (identificación expresiva).

En segundo lugar, hay individuos más bien *acomodados*, que aun aceptando la institución escolar como mecanismo de movilidad social, no se identifican con la cultura que vehicula (identificación instrumental pero no expresiva). Estos dos tipos de alumnado se ven reflejados en las siguientes palabras de Charlot:

«Para algunos, estudiar se vuelve algo natural, no consiguen dejar de hacerlo (los intelectuales). Se encuentran en la clase media y raramente en la clase popular. Existen aquellos para los cuales estudiar es una conquista permanente del saber y de la buena nota: esa voluntad es, muchas veces, el proceso dominante entre los alumnos del medio popular. Hay aquellos que estudian no para aprender, sino para pasar al grado siguiente, y así sucesivamente; para tener un diploma, un buen empleo, una vida normal o también un bello camino por delante. Estudiar para pasar, y no para aprender, es el proceso dominante en la mayoría de los alumnos del medio popular, pero no en todos» (2008:51)

Del lado de los más propensos a pasar por experiencias de fracaso escolar, se encuentran, primero, la *disociación*, en los casos en los que, por falta de una cultura propia a la que acogerse y desde la que esgrimir su oposición a la escuela, aceptan la que ésta les ofrece, al tiempo que rechazan su valor instrumental (identificación expresiva pero no instrumental); y, segundo, la *resistencia*, a través de la cual el individuo no sólo rechaza los valores y la cultura de la escuela, sino también sus exigencias y sus promesas de movilidad social (ni identificación expresiva ni instrumental). Se volverá a estas cuestiones más adelante. De momento, lo sustantivo es constatar que, en tanto que tipos ideales, éstas constituyen una simplificación de posibles manifestaciones del éxito y el fracaso escolar que se presentan en los procesos en los que el individuo está inmerso, en su trayectoria escolar, y que pueden abocarle a espirales de éxito o de fracaso escolar (Rumberger, 2011). A continuación se atiende muy brevemente a otras dos nociones: la de abandono y permanencia escolar.

1.2.3 Abandono y permanencia escolar

Al igual que el absentismo escolar, el abandono constituye un fenómeno todavía poco estudiado (González González, 2006), así como el de permanencia escolar. En España, hablar de *abandono* o *deserción escolar* alude a una interrupción definitiva de los estudios inmediatamente después del paso por la Secundaria básica y sin haberse iniciado la etapa postobligatoria. En ese sentido, puede aplicarse en cualquiera de los siguientes supuestos (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010):

- 1) Habiendo alcanzado la edad máxima de escolarización obligatoria (16 años, en España) no se ha conseguido un título en Secundaria básica y se ha quedado fuera del sistema escolar.
- 2) Se ha conseguido titular, pero se ha optado por no matricularse en ninguna de las opciones que integran los estudios postobligatorios.
- 3) Se ha conseguido titular, y se sigue escolarizado, pero en itinerarios no considerados postobligatorios y que quedan incluidos en el nivel 3 –excluyendo las subcategorías específicas 344 (en España, bachillerato) y 354 (CFGM)–, según la CINE, es decir, en programas que preparan para el empleo (en España, Programas de Garantía Social (PGS), escuelas taller, casas de oficio, talleres de empleo, PCPI...).

Partiendo de esto, la noción de permanencia escolar alude a la prolongación de los estudios de un individuo más allá de la etapa obligatoria cursando cualquiera de los dos itinerarios que contempla la Secundaria postobligatoria, que en la actualidad corresponden en España al bachillerato o a los CFGM y dan acceso a estudios superiores o terciarios. Se presume, por tanto, la previa obtención de un título en Secundaria básica.

Paralelamente, existe otro tipo de abandono escolar, el llamado *abandono escolar prematuro* o *abandono educativo temprano*⁵⁹ (Rumberger, 2011; Reddy y Sinha, 2010; Petrusauskaite, 2010; Sackey, 2007; Bridgeland, Dilulio y Burke, 2006; Rute y Verner, 2006) y que consiste en abandonar el sistema escolar habiendo iniciado, pero no superado, los estudios postobligatorios. En concreto, la definición que ofrece la Comisión Europea (2011, 2006) –citada en múltiples estudios, como el de Fernández Macías et al., (2010) o el de Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010– señala que el índice de abandono escolar prematuro se refiere a todos aquellos individuos pertenecientes al grupo etario de los 18 a los 24 años que no han completado ni están cursando una Educación Secundaria postobligatoria (en España, el bachillerato, un CFGM, o sus equivalentes previos a la LOGSE (1990): Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), Formación Profesional de Nivel I (FP-I) y Curso de Orientación Universitaria (COU) o Bachillerato

⁵⁹ Según Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), parece ser que el hecho de abandonar ‘de manera temprana’ en lugar de ‘prematamente’ responde a una «corrección política». La diferencia existente es, en principio, de connotación, no de denotación. Decir ‘prematuro’ puede resultar hiriente. Por otro lado, sustituir ‘escolar’ por ‘educativo’, en términos de formación en general, obedece a una necesidad de contemplar aquellos casos en los que se está llevando a cabo un PGS o un PCPI, es decir, itinerarios pensados para quienes no han logrado la obtención del título de Graduado en ESO, o están participando en escuelas taller o en casas de oficio, orientados a la preparación para el empleo, y por tanto excluidos todos ellos de la etapa postobligatoria. Así, un individuo que haya seguido uno de estos programas se contempla en las cifras de *abandono escolar prematuro*, pero no en las de *abandono educativo temprano*. Este mismo problema es señalado por Rumberger (2011).

superior). Desde este punto de vista, la permanencia escolar pasa, primero, por la obtención de un título en Secundaria básica, y segundo, por, o bien haber obtenido también un título en Secundaria postobligatoria (o superior), o bien estar en vías de alcanzarlo.

Revisado el abandono y la permanencia escolar, a continuación se abordan otras precisiones terminológicas que, según se ha considerado, resultan de gran relevancia.

1.2.4 Consideraciones finales acerca de estas nociones asociadas

Como ya se advirtió con anterioridad, todos estos términos están íntimamente relacionados con las nociones de éxito y fracaso escolar, especialmente si son observadas como procesos. Así, por ejemplo, en rigor, se puede abandonar, bien tras una experiencia de fracaso escolar (o tras una sucesión de fracasos parciales, calificaciones y rendimiento bajos en general), o bien como anticipación de dicho fracaso (Rué, 2003). El abandono de la vida académica supondría en tal caso evitar más fracasos, más asignaturas suspendidas, repetición de curso, etcétera. También el absentismo escolar guarda relación con ambas nociones en el mismo sentido. De hecho, es la alternativa al abandono cuando éste último no es una vía posible para el individuo en cuestión por encontrarse por debajo de la edad máxima de escolarización obligatoria –o por sentir presiones familiares–, y puede darse con el objetivo de evitar enfrentarse con más experiencias de fracaso escolar. En ese sentido, también en ese caso se anticipa una situación de abandono escolar.

Al menos tres de los términos aquí analizados pueden verse como marcadores de estatus, eventos o procesos, además de como experiencias escolares. Se hace referencia aquí a las nociones de absentismo, repetición y abandono escolar. Como marcadores de estatus, se habla de desertores escolares (*dropouts* o *(early) school leavers*), repetidores y absentistas. Tengan o no una dimensión connotativa que pueda indicar una cierta responsabilidad del alumno o alumna, ser absentista o repetidor supone adquirir una determinada posición (social y académica) dentro y fuera del aula que da forma a las relaciones (y expectativas) existentes entre el sujeto en cuestión y el profesorado, el grupo de iguales y su familia. En lo referente al abandono escolar, ya se han dado claves para su definición en ese sentido. Muy probablemente, haber pasado o no por situaciones de abandono escolar tendrá su reflejo en la posición o estatus socioeconómico a la que el individuo pueda optar dentro del sistema de estratificación social, en el mismo sentido apuntado al considerar el fracaso y éxito escolar.

Como eventos, se dan en el centro escolar. En la medida en que son oficiales y se registran por escrito, las repeticiones son cuantificables –de ahí las tasas de idoneidad,

que señalan el número de individuos matriculados en un curso anterior al que les corresponde por edad—. En el caso de las tasas de abandono y de absentismo, sin embargo, éstas remiten a situaciones muy complejas y normalmente no reflejan satisfactoriamente la realidad (especialmente en el caso del absentismo escolar). Como apunta García Gracia (2005), muchas veces es difícil constatar ante qué tipo de situación se está, si ante situaciones de absentismo, de abandono o simplemente de desescolarización del individuo en cuestión.

Por último, todos ellos pueden verse en clave procesual. Constituyen microprocesos complejos que llevan a un individuo a la situación de absentismo escolar (García Gracia, 2005, 2004, 2003, 2001; Rué, 2005, 2003), de repetición (Sackey, 2007; Stearns et al., 2007...) o de abandono (Rumberger, 2011; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010...) y que forman parte de un proceso más largo de éxito y fracaso escolar.

Hasta aquí se ha ofrecido una pequeña aproximación a nociones o elementos que guardan estrecha relación con los procesos de éxito y fracaso escolar. A continuación se ofrece una recapitulación de todo el capítulo, junto a las conclusiones del mismo, antes de abordar las posibles causas de estos fenómenos, tarea que se ampliará y complejizará más adelante.

1.3 NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 1

El Capítulo 1 ha pretendido delimitar terminológicamente las nociones de éxito y fracaso escolar desde un punto de vista microsociológico, resaltando la ambigüedad que las ha caracterizado durante décadas, así como su carga denotativa y connotativa. Asimismo, ha establecido que el éxito y el fracaso escolar son, ante todo, diferentes experiencias por las que pasa un sujeto reflexivo, abocado a la necesidad de aprender, y en continuo cambio (al tiempo que moldeado por su entorno social, familiar, escolar), capaz de interpretar los episodios que le suceden y actuar en consecuencia. Esto ha llevado a considerar las aportaciones de la Sociología de la experiencia escolar y del sujeto. Ser alumno/a con éxito o con fracaso escolar conlleva asumir ciertos roles dentro y fuera del aula, roles que serán reforzados o modificados en función de la capacidad de resistencia del individuo en cuestión, de sus intereses, deseos y su manera de interpretar el entorno que le rodea, así como de las estrategias que urda y lleve a cabo en función de sus posibilidades y en pro de una reordenación del mundo que le rodea que le sea favorable.

Al mismo tiempo, además de conferir un estatus determinado, estas nociones describen eventos y largos procesos. Como eventos, responden, en principio, a delimitaciones administrativas, que dividen al alumnado entre quienes obtienen no sólo un título en

Secundaria básica, sino también una certificación académica en cualquiera de los dos itinerarios que componen la etapa postobligatoria –en España, el bachillerato o los CFGM– y los que no lo consiguen⁶⁰. Además, se remiten a un ritmo escolar ideal, medido en términos de eficacia y de eficiencia.

Titular o no titular es un evento que se reviste de oficialidad para tener consecuencias formales, como es el hecho de permitir el acceso a la siguiente etapa escolar o denegarlo. En relación con este hecho, cabe no olvidar que estas nociones tienen *per se* efectos performativos. En ese sentido, son marcadores de estatus, tanto fuera como dentro del aula, como ya se ha sugerido, y en dos planos ineludiblemente conectados entre sí, el social y el académico. Considerando que dentro de la perspectiva microsociológica de la que parte este estudio resultan relevantes también otro tipo de microeventos (superar o no asignaturas curriculares, y en general, cualquier objetivo marcado por el profesorado en cada prueba o examen y en el resto de tareas escolares diarias), también cada uno de ellos contribuye a perfilar el día a día de la experiencia escolar, y con ella, la posición académica y social que se detenta dentro y fuera de los centros escolares.

Tener en cuenta estos microeventos induce a considerar el éxito y el fracaso escolar no sólo como resultados, sino también como procesos, que 1) empiezan a cobrar forma, en principio y según la delimitación que se ha establecido ya desde el Capítulo introductorio, al menos desde la Educación Primaria, 2) cobran mayor visibilidad a lo largo de la Secundaria básica, y 3) terminan, o bien en el momento en que se abandona el sistema escolar tras la Secundaria básica o en algún punto previo a la obtención de una certificación en uno de los itinerarios que conforman la etapa postobligatoria –dejada atrás, por tanto, la edad máxima de escolaridad obligatoria– o bien tras concluir con éxito dicha etapa postobligatoria, habiendo obtenido la credencial correspondiente. Estos procesos se adscriben a las biografías del estudiantado e invitan a la reconstrucción de trayectorias escolares y a poner especial atención en las transiciones escolares en tanto que momentos de cambio y rupturas biográficas con consecuencias positivas o negativas en las trayectorias de los individuos, en la medida en que pueden conllevar traumas y plantear nuevos retos. Todo ello ha incitado a considerar el concepto de biograficidad.

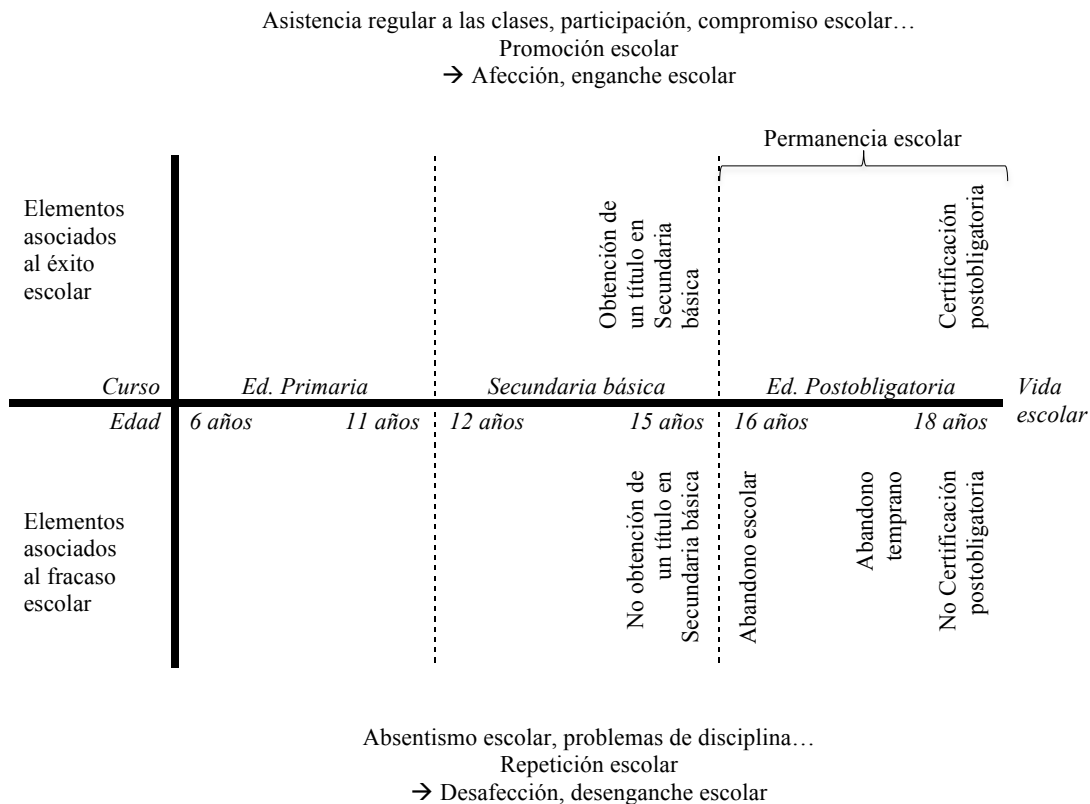
En el seno de esta delimitación se encuentran múltiples fenómenos intrínsecamente relacionados y susceptibles también de ser analizados como procesos, marcadores de estatus y eventos. Es el caso de fenómenos como la repetición escolar, el abandono

⁶⁰ En España la tendencia es identificar el llamado ‘fracaso escolar administrativo’ con el hecho de «si se logra o no un título educativo mínimo», a saber, el título de Graduado en ESO (Martínez García, 2013:141).

escolar –en sus dos vertientes, prematuro y no prematuro– y el absentismo escolar, tanto físico –ausencias injustificadas del aula con mayor o menor regularidad– como psíquico o interior –el también llamado desenganche escolar, derivado de una desafección escolar– y su correspondencia en positivo, la promoción escolar, la permanencia escolar y la asistencia regular a las clases (y el enganche o compromiso escolar).

La Figura 1.2 simplifica y representa de una manera gráfica la vida escolar aquí considerada, desde que se inician los estudios en la Educación Primaria hasta que se llega a los estudios postobligatorios. Además, sitúa a lo largo de la línea temporal cada uno de los fenómenos mencionados –las edades señaladas son meramente orientativas–. Del lado del éxito escolar, puede encontrarse el paso por las tres etapas y la obtención de las credenciales correspondientes, así como la promoción escolar, la participación, el compromiso escolar, la afección y enganche escolar y la permanencia escolar. Del lado del fracaso escolar, sin embargo, se contemplan situaciones de repetición escolar, desenganche, absentismo y abandono escolar, entre otras, además de la no obtención de las credenciales correspondientes.

Figura 1.2 Éxito y fracaso escolar como procesos y sus elementos asociados



Sumido en la doble vertiente que ofrece la escuela, la académica y la social, cada alumno y alumna define su rol, en parte influido por cada uno de los momentos de éxito y fracaso escolar que compongan su trayectoria escolar. Este rol (y la interpretación que el propio individuo haga del mismo) perfilará su visión la escuela, hacia su valor instrumental (como mecanismo de movilidad social) o su valor expresivo (la cultura que ofrece), dando como resultado actitudes proescuela o antiescuela –en sus polos más extremos–, que reflejan expresiones de enganche o desenganche, afección o desafección hacia la escuela en general o hacia lo que ésta representa para el individuo.

Por último, en el presente capítulo se han puesto de manifiesto varias cuestiones en relación con la literatura científica analizada hasta el momento. Sin desmerecer ni poner en duda sus valiosas aportaciones a una mejor comprensión de los procesos de éxito y fracaso escolar –tal como éstos han sido definidos aquí–, los análisis que ofrecen y que aquí se han recabado resultan fragmentados, en la medida en que prestan atención a ciertas partes de dichos procesos (absentismo, abandono escolar, repetición...) por separado. Asimismo, en sus contribuciones se ha observado un tendencia, primero, a tratar exclusivamente el fracaso escolar y sus elementos asociados y a dejar de lado el éxito escolar (y los elementos relacionados con él), y segundo, a ofrecer una visión estática y finalista (centrando la atención en los resultados), y no dinámica y relacional (enfaticando los procesos), del mismo, ofreciendo una imagen incompleta de un fenómeno que, como ya se ha mencionado, describe resultados a la vez que procesos. Además, en relación con la definición que en España suele atribuirse al éxito y al fracaso escolar, en términos de obtención o no de la credencial académica correspondiente a la etapa de Secundaria básica, en principio puede sostenerse que sus elementos de contenido se basan en aspectos principalmente curriculares. Esta afirmación será revisada en ulteriores capítulos. Dicho esto, a continuación se exploran algunas de las posibles causas que motivan el fenómeno del éxito y el fracaso escolar.

CAPÍTULO 2. APROXIMACIÓN A LAS CAUSAS DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR

Comprender los procesos de éxito y fracaso escolar en general y el hecho de que una determinada trayectoria escolar se defina por una mayor presencia de momentos, bien de éxito escolar –éxitos parciales que conduzcan a la promoción escolar y a la permanencia en el sistema hasta más allá de la edad máxima de escolarización obligatoria–, o bien de fracaso escolar –fracasos parciales que lleven a una mayor probabilidad de repetición y abandono escolar–, pasa por atender a sus causas.

Son muchos los que han apuntado posibles causas de estos fenómenos (Rumberger, 2011; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Alegre y Benito, 2010; Berliner, 2009; Downey, von Hippel y Hughes, 2008; Rute y Verner, 2006...). El presente capítulo elabora, a partir de todas sus aportaciones, un mapa de causas del éxito y el fracaso escolar, partiendo de unas consideraciones previas.

2.1 CONSIDERACIONES PREVIAS

En primer lugar, se ha considerado que un mapa de causas del éxito y el fracaso escolar debe contemplar causas personales al tiempo que causas externas al individuo –relativas a la familia, la escuela, etcétera–. Hablar de causas individuales sólo cobra verdadero

sentido, como se verá, si se atiende también a causas institucionales y de contexto⁶¹, de la misma manera que hacer mención exclusiva a estos últimos ofrece una comprensión incompleta de sus efectos sobre la trayectoria de los individuos, porque obvia la capacidad de agencia de éstos. Conviene alejarse, pues, tal como sugiere García Gracia (2004):

- 1) De aquellas perspectivas que tienden a poner el foco meramente en las causas individuales, responsabilizando de manera (casi) exclusiva al propio individuo que fracasa –y por extensión, al que abandona, al absentista, al repetidor–. Se trata de un fenómeno multidimensional cuyas causas proceden de dimensiones distintas –no sólo individual, sino también familiar, escolar y social– y a las que es preferible un acercamiento holista.
- 2) De aquellos otros enfoques que se acogen, bien a planteamientos multiculturalistas, o bien a la teoría del hándicap sociocultural (teoría del déficit social y/o cultural)⁶². De los primeros porque, de no hacerlo, el fracaso escolar se consideraría como la inevitable consecuencia de un conflicto cultural entre los valores particulares de un determinado grupo étnico y los valores universalistas que profesa la escuela –lo cual supone a priori sobredimensionar el papel de la escuela, que, según esta teoría, está lejos de recoger prácticas multiculturalistas que evitarían tal conflicto–. De la segunda, porque llevaría, bien a considerar el éxito o el fracaso escolar como rasgo definitorio o intrínseco a un determinado grupo étnico y social, o bien a tratar de deducir o de prever de antemano, en su pertenencia a dicho grupo, una futura trayectoria escolar repleta de fracasos o éxitos parciales, según las características del grupo al que pertenezca el individuo en cuestión, no habiendo iniciado todavía su paso por la escuela.

⁶¹ Pese a eso, según Giménez y Marhuenda, en España «muchas de las políticas y respuestas continúan asociando el abandono y el fracaso escolar a causas estrictamente personales que dependen o afectan al alumnado y sobre los que apenas hay posibilidad de actuación» (2012:199).

⁶² Ya en Ogbu (1978) se sugería que la teoría del hándicap adquiere diversas formas. Puede obedecer a una teoría de la privación, que considera al alumno o alumna que fracasa en la escuela como un *minusválido* sociocultural. Su hándicap remite, pues, a una carencia que impide el éxito escolar del individuo y la familia es vista como origen y fuente de dicha carencia (la explicación más recurrente que se da en estos enfoques, según Charlot (2007), cuando se encuentra a un/a niño/a de medios populares teniendo éxito escolar, es porque tiene un don). Por otro lado, la teoría del hándicap puede concebirse como teoría del conflicto cultural, que es la que se expone más arriba: el individuo fracasa en la escuela porque su cultura familiar difiere de la cultura escolar, lo cual genera en él una posición de desventaja. Por último, puede remitir a una teoría de la deficiencia institucional: el individuo fracasa en la escuela porque ésta ofrece un trato diferenciado a su alumnado en función de su posición social. En ese sentido, privilegia a los niños y niñas de clases altas.

García Gracia (2004) sostiene que estas dos últimas perspectivas –la multiculturalista y la del hándicap sociocultural–, caen en el mismo error olvidando el carácter interactivo de la cultura –a la que parecen considerar homogénea– y la capacidad de agencia –y con ella, la reflexividad y capacidad interpretativa– de los individuos, a los que parece describir como atrapados en los referentes culturales de su grupo social de pertenencia.

En segundo lugar, en la medida en que no se considera la mera pertenencia a un grupo étnico como causa de fracaso o éxito escolar, tampoco puede sostenerse que otros rasgos que puedan definir el perfil de un colectivo dado, como el sexo o la clase socioeconómica de pertenencia, puedan ser por sí mismas causas, determinantes o predictores de situaciones de éxito o de fracaso escolar en las trayectorias escolares de los individuos – Youdell (2006) se refiere a estas cuestiones como marcadores identitarios (*identity markers*) de los individuos, algunos de los cuales pueden ser asociados directamente con trayectorias de éxito o trayectorias de fracaso escolar–. Siguiendo a Giménez y Marhuenda (2012), conviene no confundir la tarea de clasificar las causas del éxito y del fracaso escolar con llevar a cabo una descripción del rostro del éxito y del fracaso escolar, del perfil más común, en fin –definido en los términos que se quiera, de etnia, sexo, clase social...–, que acompaña a las personas que siguen una trayectoria escolar caracterizada por una mayor frecuencia de momentos de fracaso o de éxito escolar. Aun en el caso de que pueda probarse que existe una correlación entre el rendimiento escolar y el hecho de pertenecer a una determinada etnia o ser varón o mujer (Meseguer y Villar, 2011; Downey, Ainsworth y Qian, 2009; Ream y Rumberger, 2008; Entwisle, Alexander y Olson, 2007), ello no demuestra que pasar con mayor o menor frecuencia por experiencias de éxito o de fracaso escolar depende de la etnia o el sexo del propio individuo, sino en cualquier caso de las circunstancias que común y, en ocasiones, eventualmente rodeen a dichos rasgos⁶³. Del mismo modo, como sostienen Montandon (1994) o Charlot (2007) no es posible prever las estrategias familiares o sus actitudes hacia la escuela a partir del hecho de pertenecer a una cierta clase social⁶⁴.

⁶³ Esto es así aun en caso de que pueda demostrarse, por ejemplo, que 1) un grupo étnico dado dispone por lo general de mayores o menores recursos económicos, que bebe de una cultura con mejor o peor imagen de lo que la escuela es capaz de ofrecer, que conoce o desconoce la lengua vehicular del centro escolar o que el tipo de competencias que en general trae consigo del país de origen se adecuan a o difieren de las demandadas por el centro escolar de destino; o 2) que el rostro del éxito escolar está más feminizado que masculinizado, por el hecho de que son más mujeres que hombres las que suelen concluir con éxito más etapas escolares.

⁶⁴ Al respecto de la correlación existente entre sexo y rendimiento escolar, Fernández Enguita, Mena y Riviere escriben: «Las mujeres superan ya a los hombres en todos los indicadores (idoneidad, repetición, calificaciones, permanencia, promoción, terminación) y en todos los niveles educativos» (2010:173). A esta situación se han dado muy diversas explicaciones. Alexopoulos (1996) señala una posible inteligencia más adaptada a los requisitos de la escuela; Li (2006) subraya su alta capacidad de trabajo; Colom y García

Aplicar estas premisas también supone eliminar de la lista de causas aspectos como las características socioeconómicas del alumnado que compone el centro escolar en cuestión o la estructura familiar, incluso aunque se afirme que las familias monoparentales, especialmente cuando el progenitor es varón –lo cual ocurre con muy escasa frecuencia–, suelen conllevar mayores índices de fracaso y abandono escolar (Giménez y Marhuenda, 2012; Rumberger, 2011).

En suma, las premisas señaladas dotan de un filtro que, aplicado a la literatura científica consultada (Comisión Europea, 2012; Cabrera, 2011; Manzanares, 2011; Marhuenda, 2011; Martínez Garrido, 2011; Dale, 2010; Entwisle, Alexander y Olson, 2007; González González, 2005)⁶⁵, permite elaborar el siguiente mapa provisional de causas del éxito y el fracaso escolar⁶⁶.

López (2002), su más avanzada aptitud verbal; Fernández Enguita (2003), su mayor identificación expresiva e instrumental con la escuela; Goldin et al. (2006), su deseo de compensar la posición de desventaja que ocupan en general las mujeres en el mercado laboral... En lo referente a la etnia, Fernández Enguita (2007b) trata el caso excepcional de las familias musulmanas o gitanas más tradicionales. Por último, en los estudios que señalan la relación entre clase social de pertenencia y trayectoria escolar, como el de Bernardi y Cebolla (2014), se pone de relieve cómo ciertos elementos que eventualmente acompañan a una cierta clase social de origen influyen en el rendimiento académico del individuo en cuestión.

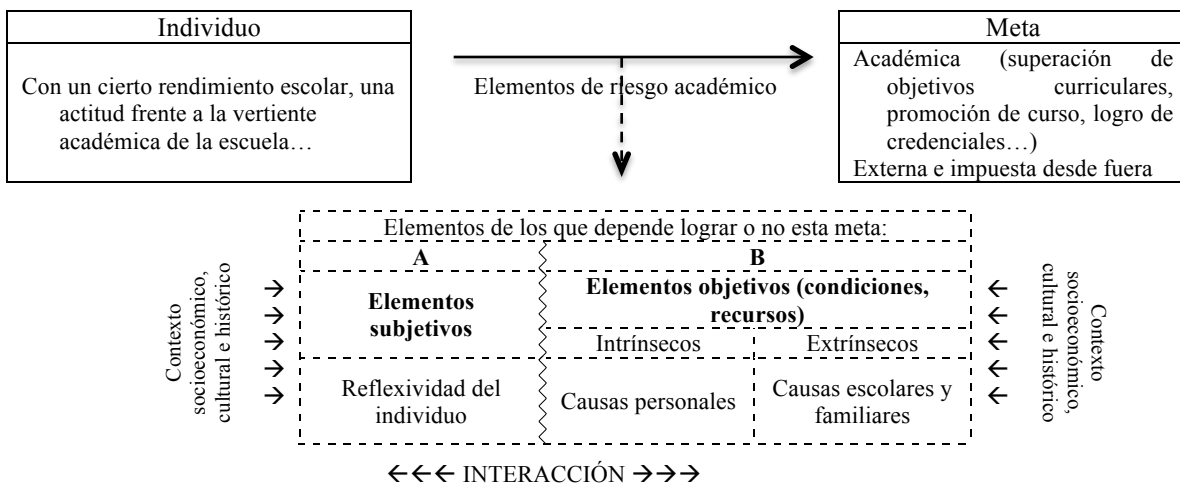
⁶⁵ La literatura científica consultada ha sido tanto la que trata explícitamente los procesos de éxito y fracaso escolar como la centrada en algunas de las situaciones que aquí se representan como parte de dichos procesos (la repetición escolar, el absentismo o el abandono escolar). Tómense en consideración dos cosas. En primer lugar, que, como parte de un mismo proceso, en mayor o menor grado todos estos fenómenos comparten las causas que los producen, por lo que resulta lícito nutrir este enfoque de lo que todos ellos pueden aportar. En segundo lugar, que la información que proporciona esta literatura es parcial en términos generales, si se considera el hecho de que centran su atención especialmente en el fracaso escolar, no en el éxito ni en los elementos que éste integra (promoción, participación y compromiso escolar, permanencia escolar, etcétera), pese a que pueda entenderse que hablar de una parte supone implícitamente hablar de la otra. Este hecho trata de subsanarse especialmente, no en el mapa provisional que a continuación se presenta, que hará énfasis sobre todo en lo que la literatura ofrece, sino más adelante, cuando se establezca un mapa más completo de las causas del éxito y el fracaso escolar a partir de los resultados relativos al primer bloque de objetivos, de carácter teórico.

⁶⁶ En general, la literatura especializada ha ofrecido muchas y muy diversas clasificaciones de las posibles causas o elementos que influyen en el tipo de trayectoria que sigue el propio individuo –más cercano al éxito o al fracaso escolar–. El pequeño mapa de carácter provisional que se ofrece a continuación se nutre de clasificaciones tan sencillas como la descrita por autores como Choi y Calero (2013), que distinguen entre causas personales, familiares y escolares, o de la de Rumberger (2011, 2004), que diferencia entre causas individuales y causas institucionales cuando analiza los motivos que hay detrás del abandono escolar prematuro. Al mismo tiempo, ha resultado útil atender a las ventajas que ofrecen otras como la del CES (2009) o la que establecen Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), que diferencian entre causas externas e internas al sistema educativo.

2.2 CAUSAS DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR: PLANTEAMIENTO GENERAL

Descritas las premisas y el resto de consideraciones, el planteamiento inicial es básico y queda reflejado en la Figura 2.1. A un lado, se ha dispuesto un individuo matriculado en Educación Secundaria. Este individuo presenta un cierto rendimiento escolar, unas calificaciones escolares concretas, una determinada trayectoria escolar y una cierta actitud –de adherencia, acomodación, resistencia o disociación– hacia la vertiente académica de la escuela. Al otro lado, una meta de carácter académico que recoge, en principio, la promoción de curso, la superación de todos los objetivos curriculares que se demandan en cada materia y en cada etapa escolar y el logro de la credencial correspondiente –primero, el título en Secundaria básica, y posteriormente, el que acredita haber superado uno de los itinerarios que conforman la Secundaria postobligatoria–. Asimismo, en la medida en que esta meta ha sido previamente establecida por el propio sistema escolar y no por el individuo, se impone a éste y es externa a él.

Figura 2.1 Planteamiento inicial de las causas del éxito y el fracaso escolar



Fuente: Elaboración propia

En general, el logro de dicho objetivo depende, precisamente, del rendimiento y compromiso escolar del individuo, de su grado de identificación expresiva e instrumental con la institución escolar, de su actitud frente a la vertiente académica de la escuela... Los momentos de fracaso escolar –y sus elementos asociados: desenganche, absentismo, repetición y abandono escolar, así como los problemas de disciplina y/o las bajas

calificaciones— que puedan derivarse de una combinación específica de estas situaciones son en sí mismos lo que Lee y Burkam (2000) denominan causas de riesgo académico. De no resolverse a tiempo, este tipo de causas puede hacer entrar al individuo en cuestión en una «espiral envolvente que [le lleve] a otros problemas de adolescencia y relacionados con la escuela» (2001:52). De esta manera lo expresa García Gracia:

«Algunas de estas situaciones son expresión de una vivencia negativa del adolescente con la escuela, un rechazo que también genera tensiones entre el profesorado y en el centro, lo cual origina respuestas inhibidas (abandonos tolerados) y respuestas coercitivas, en base a sanciones, que originan formas de externalización temporales (expulsiones) o permanentes que acentúan aún más la desafección escolar y los hábitos de absentismo, un círculo difícil de romper» (2004:173)

Individuos en proceso de desenganche —desde la Primaria o ya iniciada la Secundaria—, que sienten desafección por la escuela —y con ella aburrimiento, alienación, desánimo (Giménez y Marhuenda, 2012; Jonasson, 2012; Rumberger, 2011; González González, 2006; Blaya, 2003)—, son individuos susceptibles de adquirir regularmente una actitud pasiva dentro del aula o mostrar problemas de disciplina que interrumpen el transcurrir de una clase. El bajo rendimiento escolar derivado de estas situaciones y asociado a no poder seguir el ritmo marcado en el aula, junto a la desafección escolar, puede dar como resultado una mayor proporción de fracasos parciales o experiencias de fracaso escolar y llevar a situaciones de absentismo escolar, repetición escolar y/o, finalmente, abandono escolar. Esto significa que la probabilidad de pasar por momentos de éxito a lo largo de toda la trayectoria escolar es mayor en la medida en que existe un enganche escolar temprano (Rumberger, 2011), aunque ambos sean elementos que se influyen y retroalimenten mutuamente. De este modo, el individuo tendrá mayores probabilidades de seguir el ritmo de la clase, superar los objetivos marcados, promocionar, permanecer en el sistema escolar incluso más allá de la escolarización obligatoria, etcétera, siempre y cuando haya una cierta voluntad y una cierta capacidad que lo permita y no existan constricciones internas que lo impidan o dificulten, como pueda ser la presencia de dificultades o trastornos del aprendizaje, ni por supuesto limitaciones externas (que se abordarán en el siguiente apartado).

Todos estos elementos de riesgo académico —bajo rendimiento académico, desenganche, etcétera—, sin embargo, no son más que cristalizaciones del éxito y el fracaso escolar. Lo sustantivo aquí es indagar acerca de los elementos de los que a su vez dependen estas cuestiones.

En líneas generales, se observan (A) elementos subjetivos y (B) elementos objetivos (estos últimos, intrínsecos y extrínsecos) que influyen en el proceso. Los elementos objetivos se adhieren a una dimensión de capacidad, en la medida en que capacitan o

limitan al individuo para el logro de la meta académica fijada, y remiten a causas intrínsecas (personales) o extrínsecas (escolares y familiares). Estos elementos pueden interpretarse en clave de selección, tal como se entienden en Field et al. (2007). Aunque éstos lo apliquen al abandono escolar prematuro y no al fracaso escolar tal como en este estudio ha sido definido, los elementos objetivos pueden considerarse cuestiones susceptibles de seleccionar y empujar (*push*) al individuo hacia situaciones cercanas al fracaso escolar.

Por otro lado, los elementos subjetivos atraviesan necesariamente los anteriores y se integran en la reflexividad del propio individuo⁶⁷. En ese sentido, aplicado al fracaso escolar, pueden interpretarse en clave de elección, de nuevo tal como se entienden en Field et al. (2007), en la medida en que recogen un cierto grado de voluntad del individuo cuando se siente atraído (*pull*) por elementos externos a la escuela (el deseo de salir al mercado laboral y disponer de independencia económica, etcétera). En la parte final de este capítulo se retoma y se profundiza más en esta cuestión de la elección y la selección.

A continuación se abordan brevemente todos ellos, tanto los elementos objetivos de carácter intrínseco y extrínseco, como los de carácter subjetivo, enfatizando a su vez la interacción que se produce entre ellos.

2.2.1 Elementos objetivos que moldean la capacidad del individuo

La capacidad del individuo y sus limitaciones quedan perfiladas por elementos intrínsecos y extrínsecos a él. El presente epígrafe centra la atención, en primer lugar, en los elementos intrínsecos, que remiten a causas personales del éxito y el fracaso escolar. Seguidamente, pasa a abordar los elementos extrínsecos, que obedecen a causas de índole escolar y familiar.

2.2.1.1 Causas personales del éxito y el fracaso escolar

Cuando se trata de indagar en las causas personales del éxito y el fracaso escolar, es importante atender no solamente a las carencias y limitaciones del individuo, sino también a sus talentos, conocimientos y capacidades. Charlot (2007) plantea una dicotomía muy similar en lo referente a cómo puede explicarse el fracaso escolar de un individuo. Tradicionalmente esta situación de fracaso se ha interpretado en términos, no sólo de diferencias entre individuos, sino también de carencias o ausencias: el alumnado

⁶⁷ Para una reflexión crítica a las aproximaciones a la reflexividad de los individuos, consúltese el estudio de Dyke, Johnston y Fuller (2012). Véase también más adelante el epígrafe 2.2.2 *Elementos subjetivos: la reflexividad del individuo*.

fracasado suele ser considerado como aquél al que le faltan las competencias o los conocimientos necesarios para superar los objetivos demandados en cada etapa escolar, mientras que el alumnado con éxito es visto como todo lo contrario. La apuesta metodológica y epistemológica del autor, sin embargo, trata de establecer una lectura en positivo. Sin negar la existencia de dichas limitaciones, pérdidas o diferencias entre los individuos, apuesta por tener en cuenta también lo que los individuos hacen, sus logros. Los alumnos y alumnas que fracasan también saben cosas, de la vida y de lo que la escuela les ofrece.

Es por eso que los elementos de carácter objetivo aquí escogidos –los cuales pueden constituir causas personales de éxito o de fracaso escolar, esto es, son susceptibles de moldear la capacidad del individuo para alcanzar unos objetivos académicos dados– hacen referencia, no sólo a sus propias carencias, limitaciones o constricciones, sino también a sus potencialidades y talentos. Todo ello aparece reflejado en el Cuadro 2.1, que contempla algunos ejemplos, por un lado, acerca de las potencialidades y carencias que pueden ayudar a que un determinado individuo alcance el éxito escolar, y por otro, las limitaciones o capacidades que pueden contribuir a que pase por situaciones y experiencias de fracaso escolar.

Cuadro 2.1 Elementos para la elaboración de un mapa de causas personales del éxito y el fracaso escolar

	Éxito escolar	Fracaso escolar
Talentos o potencialidades	<p style="text-align: center;">A</p> Facilidad de aprendizaje de los contenidos curriculares en general (por ejemplo, por una afinidad con la cultura escolar) Capacidad intelectual Baja tolerancia a situaciones de fracaso escolar	<p style="text-align: center;">B</p> Tenencia y priorización de capacidades y conocimientos no valorados por la escuela
Carencias o limitaciones	<p style="text-align: center;">C</p> No tenencia o no priorización de capacidades y conocimientos no valorados por la escuela	<p style="text-align: center;">D</p> Dificultades o trastornos del aprendizaje Capacidad intelectual Desfase entre conocimientos del individuo y el nivel de conocimiento medio del grupo-aula Alta tolerancia a situaciones de fracaso escolar

Fuente: Elaboración propia

Las potencialidades y los talentos individuales que pueden ayudar a pasar por experiencias de éxito escolar (situación A) pueden ser, por ejemplo, una alta capacidad intelectual, una facilidad para el aprendizaje de contenidos curriculares –debido, por

ejemplo, a una cierta afinidad con el tipo de cultura que profesa la escuela– o una baja tolerancia a experimentar situaciones de fracaso escolar⁶⁸. En relación con las carencias que pueden contribuir de algún modo a la obtención de dicho éxito escolar, puede considerarse el hecho de no disponer de talentos, capacidades o intereses que distraigan de los objetivos eminentemente curriculares (situación C).

Por lo que respecta a los talentos y potencialidades que pueden contribuir a que el individuo pase por situaciones de fracaso escolar (situación B), éstos pueden aludir, por ejemplo, a la tenencia y, sobre todo, a la priorización de actividades, capacidades y conocimientos no valorados o no considerados como relevantes en el seno de la escuela⁶⁹, especialmente si distraen del desempeño escolar y dificultan el seguimiento de las clases⁷⁰.

Por último (situación D), las capacidades intelectuales del individuo pueden devenir en una limitación para el logro del éxito escolar, así como el desfase entre sus conocimientos y el conocimiento medio del grupo-aula⁷¹, sin olvidar una posible tenencia de dificultades o trastornos del aprendizaje (dislexia, discalculia, etcétera), que hayan podido favorecer la presencia de un bajo rendimiento escolar e impedido o dificultado el buen seguimiento del ritmo de la clase y la superación de los objetivos curriculares establecidos, especialmente cuando dichas dificultades no son detectadas ni tratadas a tiempo. En este cuadrante podría situarse también una alta tolerancia a situaciones de fracaso escolar –o incluso una búsqueda de las mismas, si la pertenencia a un determinado grupo social depende del hecho de pasar por este tipo de situaciones, como se verá más adelante–.

⁶⁸ Se volverá a esta cuestión más adelante, cuando se aborde la reflexividad del propio individuo. Esta baja tolerancia a experimentar situaciones de fracaso escolar puede derivar, por ejemplo, del hecho de vivir el fracaso escolar como un fracaso personal, o de un miedo a las implicaciones que trae consigo esta situación, tanto de carácter académico como en lo referente a la posición que se ocupe dentro del sistema de estratificación social en el futuro.

⁶⁹ Al mismo tiempo, cabe no olvidar que este tipo de actividades extraescolares o no relevantes dentro del currículum pueden también contribuir al desarrollo de capacidades de aprendizaje que ayuden a asimilar y comprender mejor el saber ofrecido en el aula.

⁷⁰ Si, por el contrario, aun disponiendo de dichos talentos y de una determinada afinidad por ciertos conocimientos o ciertas actividades no valoradas por la escuela, se prioriza ante todo el cumplimiento de las exigencias estrictamente curriculares, estos elementos dejarían de fomentar momentos de fracaso escolar.

⁷¹ Si se toma como punto de referencia a Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), el nivel de rendimiento escolar de un individuo en la Secundaria básica dependerá también de si se accedió a dicha etapa desde la Primaria con un nivel educativo insuficiente –cuestión ligada a la promoción automática o a una incorporación tardía en el sistema escolar y/o con un bajo nivel formativo comparado al exigido según edad y curso en el que se incorpora, por ejemplo, como consecuencia de un proceso migratorio (a lo que podría añadirse un insuficiente conocimiento de la lengua vehicular del centro), de una movilidad residencial (cambio de residencia) o una movilidad escolar (cambio de escuela) (Rumberger, 2011).

Al mismo tiempo, considerando que el análisis del éxito y el fracaso escolar establecido en este estudio centra su atención especialmente en el paso del alumnado por la Secundaria básica, es preciso tener en cuenta aspectos relativos a lo que implica la adolescencia, considerada aquí como un elemento intrínseco al alumnado objeto de estudio que no puede ser obviado.

Abordar este período específico de la vida escolar es tratar con individuos en proceso de transición, un proceso cada vez más prolongado en el tiempo⁷². Este proceso conlleva cambios inherentes al paso de la infancia a la vida adulta; de la madurez fisiológica a la madurez social, en la que se logra una identidad y una personalidad y se asumen los derechos y deberes (legales, económicos, sociales, etcétera) del adulto (Montenegro y Guajardo, 1994); de la vida dependiente –respecto de su familia– a la vida autónoma –en términos económicos y sociales–. La adolescencia no constituye solamente, pues, una construcción social, sino también una etapa crítica repleta de cambios, corporales y de percepción. Más adelante vuelven a abordarse algunas cuestiones al respecto de la adolescencia.

Como ya se advirtió anteriormente, pese a la importancia que sin duda tienen, atender exclusivamente este tipo de causas supone quedarse en la superficie del problema, olvidar que se habla de un sujeto histórico y social, producto en buena parte del entorno que le envuelve e influye, un error tan grave como caer en lo contrario, en un determinismo estructuralista que niegue la agencia del propio individuo (García Gracia, 2004). Inserto en un medio social concreto, la capacidad del individuo depende también de elementos de ayuda o constricciones externas que favorecen, o bien el paso por experiencias de fracaso escolar, o bien el logro de objetivos curriculares. Los elementos externos que a continuación se resaltan, en principio, provienen de la escuela, la familia y el entorno socioeconómico existente.

2.2.1.2 Causas escolares del éxito y el fracaso escolar

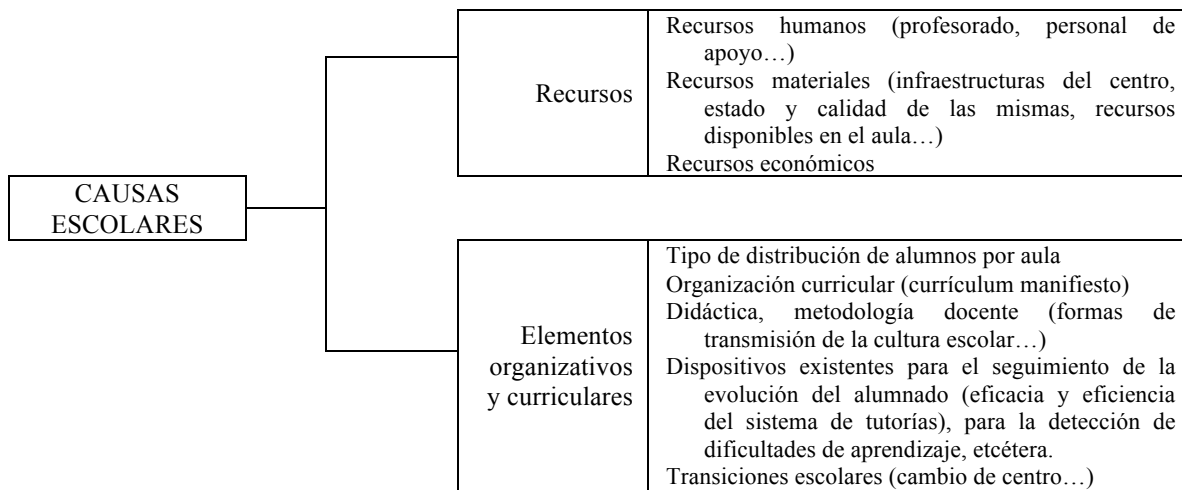
Habiendo recogido parte de las funciones de custodia y de socialización de la infancia (moralización, domesticación y disciplinamiento) que antes asumían la familia extensa y otras instituciones de la comunidad (Fernández Enguita, 2007a), la escuela constituye el

⁷² Cabe considerar, por ejemplo, los efectos de la actual crisis financiera. Unas tasas de desempleo altas implican mayores dificultades generalizadas para incorporarse en el mundo adulto, para lo que es muy importante acceder al mercado laboral. Otro ejemplo lo ofrece la situación de inestabilidad de las estructuras familiares (Florenzano, 1997).

principal escenario en el que se gestan los procesos de éxito y fracaso escolar⁷³, así como sus elementos intrínsecos, como el grado de enganche o desenganche escolar y demás situaciones y microprocesos aquí contemplados.

Si se centra la cuestión en la institución escolar, recurriendo a estudios como el de Giménez y Marhuenda (2012), Rumberger (2011), Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), el CES (2009), Adame y Salvà (2010) o García Gracia (2004) y aplicando las consideraciones anteriormente descritas, pueden destacarse, en general, los recursos y los elementos organizativos y curriculares que ofrecen los centros escolares (Figura 2.2).

Figura 2.2 Ejemplos de elementos relativos a las causas escolares del éxito y el fracaso escolar



Fuente: Elaboración propia

Cuando se habla de recursos en la escuela se hace referencia, por ejemplo, a recursos humanos, que incluyen el equipo docente y el personal de apoyo disponible (psicólogos, etcétera) –lo que incide, por ejemplo, en la ratio existente y en las posibilidades de seguimiento de la evolución del alumnado a muchos niveles–. No se pueden obviar tampoco los recursos económicos y materiales, las infraestructuras del centro escolar, el estado y calidad de las mismas, sus diferentes espacios –sala de ordenadores, biblioteca, laboratorio...–, los materiales y elementos con los que cuentan. En lo referente a los aspectos organizativos y curriculares, se incluyen los relativos a los criterios de

⁷³ El papel que la escuela y el sistema educativo en general juegan en los procesos de éxito y fracaso escolar guarda estrecha relación con su capacidad para producir desigualdades sociales (Giménez y Marhuenda, 2012). Aunque pueda haber una cierta igualdad en lo relativo a las oportunidades de escolarización, dicha igualdad se pierde cuando el sistema no es capaz de hacer efectivo el derecho a la educación de todos los individuos (Corzo, 2007; Darling-Hammond, 2002b) ni de ofrecer contenidos relevantes para ellos (Dubet, 2010a).

distribución del alumnado por aulas, al currículum exigido y sus componentes, a elementos didácticos y relativos a la metodología docente en el aula para transmitir la cultura escolar, a los tiempos y espacios destinados a tutorías y el uso que se hace de ellas o la existencia o no de mecanismos para la detección de dificultades (de aprendizaje o de otra índole), así como su eficiencia y eficacia⁷⁴. De todos los elementos de índole escolar, cabe destacar dos especialmente: la primera, en relación con cómo se producen los procesos de evaluación; y la segunda, referida a las transiciones escolares⁷⁵.

Estudios como el de André Antibi (2005), titulado *La constante macabra*, analizan la distribución de notas o calificaciones numéricas llevada a cabo en los centros escolares y sugieren que aparentemente los docentes, de manera inconsciente y especialmente en áreas de conocimiento consideradas importantes, como las matemáticas, hacen que dicha distribución guarde relación con una curva gaussiana, con una gran masa de alumnos y alumnas con un nivel de rendimiento intermedio, un determinado porcentaje (menor) con notas bajas y otro con notas altas. De ahí la denominación de *constante*. El apelativo *macabra* viene dado especialmente por el hecho de que dicha constante suele darse independientemente del nivel de exigencia y del rendimiento real del estudiantado, lo que inyecta una cierta dosis de arbitrariedad en los procesos de evaluación, porque un nivel de rendimiento intermedio en un aula puede corresponderse con un nivel de rendimiento alto en otra o viceversa. Según el autor, esto puede deberse, por ejemplo, primero, a que se trata de un proceso por lo general inconsciente; y segundo, a que la escuela tiene asignada un papel de selección de individuos, por lo que aunque todos y todas cumplieran los objetivos curriculares marcados, la institución está movida a generar mecanismos que sigan distribuyendo a los individuos de manera diferenciada (aumentando el nivel de exigencia, por ejemplo). Antibi se expresa en estos términos al explicar la constante macabra:

«Cuando un enseñante prepara un examen y cuando elige la puntuación para calificarlo, hace [...] que las notas estén distribuidas convenientemente: es necesario que haya todo tipo de notas, buenas, malas y regulares; y esto ocurre cualquiera que sea la forma de examen, la calidad de la enseñanza y el nivel de la clase. [...] existe, en la manera de evaluar a los alumnos, una suerte de constante: la proporción de malas notas. Está claro que, en tanto que no nos quitemos esta constante, profundamente arraigada en nuestro espíritu, habrá siempre alumnos en situación de fracaso. Las modificaciones de programas, por ejemplo, no solucionarán nada [...]. Debemos reconocer que la existencia de tal constante [...] se traduce en una forma de injusticia de nuestro

⁷⁴ En su estudio, Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) también denuncian la falta de preocupación de ayuntamientos y de la inspección por dar respuestas eficaces a las diferentes problemáticas que invaden a los centros escolares, como es el absentismo escolar.

⁷⁵ Relacionado con este punto se encuentra la coordinación que se establece entre las diferentes etapas escolares. Este importante punto se aborda más adelante, en el Capítulo 3.

sistema de evaluación, que parece más destinado a clasificar a los alumnos que a evaluar realmente sus conocimientos» (2005:19-20)

Por otro lado, dentro de los elementos organizativos, merecen una mención especial las transiciones escolares, ya citadas con anterioridad. La propia estructura del sistema educativo, sus pautas de organización y, en fin, su manera de conectar una etapa con la siguiente, pueden suscitar situaciones de fracaso escolar en el alumnado que pasa por ellas. Aquí se tratan exclusivamente las transiciones escuela-escuela –principalmente, de la Educación Primaria a la Secundaria básica, de la Secundaria básica a la postobligatoria– y los cambios que en general conllevan (Boone y Van Houtte, 2013; Lledó y Martínez, 2005; Valls, 2003; Gimeno Sacristán, 1996...). Todo ello se recoge en el Cuadro 2.2.

Cuadro 2.2 Ejemplos de cambios que conlleva la transición Primaria – Secundaria básica

	Primaria	Secundaria básica	Secundaria postobligatoria
Centro escolar*	CEIP	IES	
Cantidad de profesorado	Sistema monodocente	Sistema pluridocente	
Tipo de profesorado	Equipo docente generalista (maestros y maestras)	Equipo docente especializado (profesores y profesoras)	
Tipo de currículum	Currículum integrado	Currículum dividido por especialidades	
Nivel de exigencia	Niveles de exigencia crecientes		
Clima y ambiente escolar	Clima y ambiente más personal y englobante	Clima y ambiente más centrado en lo académico (mayor autonomía personal ⁷⁶)	
Estilo pedagógico	Diferentes formas de entender la educación		
¿Posibilidad de abandono?*	No	Sí (si mayor de 16 años)	Sí
Tiempo escolar	Distendido	Comprimido	

Fuente: Elaboración propia a partir de Boone y Van Houtte (2013), Lledó y Martínez (2005), Valls (2003), Gimeno Sacristán (1996)...

(*) Caso específico español y Enseñanza de titularidad pública

En España, y concretamente en la Enseñanza pública, el paso de Educación Primaria a la Secundaria básica supone, por lo general y como mínimo, un cambio de centro escolar: de un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) es frecuente pasar a un Instituto de Educación Secundaria (IES), que suele incluir estudios de bachillerato, aunque no siempre CFGM o la rama profesional concreta que el alumno o alumna en cuestión pueda

⁷⁶ Aquí cabe una precisión. La ‘mayor autonomía personal’ hace referencia a que el alumnado en Secundaria está obligado a ser autónomo, no a que se potencie su autonomía personal.

demandar, lo que puede conllevar otro cambio de centro de la Secundaria básica a la postobligatoria.

Este cambio de contexto se añade a otras alteraciones, como son el paso de un ambiente y clima escolar a otro –de más personal y englobante y en el que se establece mayor control sobre el estudiantado así como un seguimiento más directo, a otro más despersonalizado y centrado en lo académico y en el que se empuja hacia una mayor autonomía personal–, sin olvidar el hecho de pasar de un sistema monodocente (estilo único) a otro pluridocente (varios estilos), un cambio en el currículum (de ser más integrado a ser una suma de especialidades) (Langenkamp, 2010; Gimeno Sacristán, 1996; Bernstein, 1988), en las partes que lo componen y en sus niveles de exigencia, así como en su desarrollo práctico (Gimeno Sacristán, 1996; Stodolsky, 1993; Ball, 1989), o un cambio de profesorado en general, su formación de base y estilo pedagógico (diferentes formas de entender la educación). El maestro o maestra generalista deja paso al profesorado especializado. El salto de la Primaria a la Secundaria supone acceder de una subcultura educativa a otra, con objetivos diferentes entre sí. Al respecto, Gimeno Sacristán señala lo siguiente:

«Las discontinuidades o rupturas entre los niveles de Primaria y de Secundaria son, pues, algo más que consecuencias de la existencia de modalidades pedagógicas diferentes que han evolucionado sin encontrarse por azar, fruto de la particular historia de aislamiento natural en el seno de los sistemas escolares. Representan, muy al contrario, también tradiciones de selección y de jerarquización social; han sido brechas intencionadas en las que ejercer el filtrado de alumnos» (1996:50)

El paso de Primaria a Secundaria implica deslizarse de un sistema en el que los padres están más presentes y existe mayor coordinación con el profesorado a otro en el que el contacto con las familias es más esporádico; de un sistema con tiempos escolares distendidos a otro con tiempos comprimidos; de una etapa en la que no puede darse el abandono del sistema escolar a otro en el que, siempre y cuando se haya alcanzado la edad máxima fijada de escolarización obligatoria, es posible el abandono.

También hay cambios en términos de disciplina. Autores como Gimeno Sacristán (1996) o Summerfield (1986) afirman que el profesorado en Secundaria es más exigente y estricto que en Primaria. Por ejemplo, los movimientos en un aula de Secundaria están sujetos a menor flexibilidad que en la Primaria, así como las reglas relativas a establecer contacto o comunicación con los/las compañeros/as de aula en el transcurso de una clase.

Por último, hay un elemento que permanece en las transiciones escuela-escuela, y es el historial académico. A pesar de la escasa o nula coordinación existente entre las distintas

etapas escolares⁷⁷, la categoría «buen/a estudiante» o «mal/a estudiante» no suele perderse de una etapa a la siguiente, en la medida en que permanece en dicho historial, que cumple, en ese sentido, cierta función predictiva del rendimiento escolar del individuo⁷⁸. En palabras de Gimeno Sacristán:

«[La trayectoria de un estudiante] está constituida fundamentalmente, por su “historial académico”. Éste no agota las experiencias para el alumno desde luego, pero es la parte de lo vivido que queda registrada [...], como si se tratase de huellas que no se pueden ya borrar» (1996:124)

Revisada la cuestión de las transiciones escolares, cabe subrayar que todos los elementos objetivos relativos a la escuela recogidos aquí perfilan parte de las condiciones de educabilidad en las que se desarrollan los procesos de éxito y fracaso escolar. Por sí mismos pueden influir en el hecho de que una trayectoria escolar dada contenga mayores situaciones y experiencias de fracaso o de éxito escolar, independientemente de que otros elementos, de carácter subjetivo, empujen en dirección opuesta. Antes de abordar dichos elementos, seguidamente se atienden de manera breve las causas objetivas relativas al ámbito familiar.

2.2.1.3 Causas familiares del éxito y el fracaso escolar

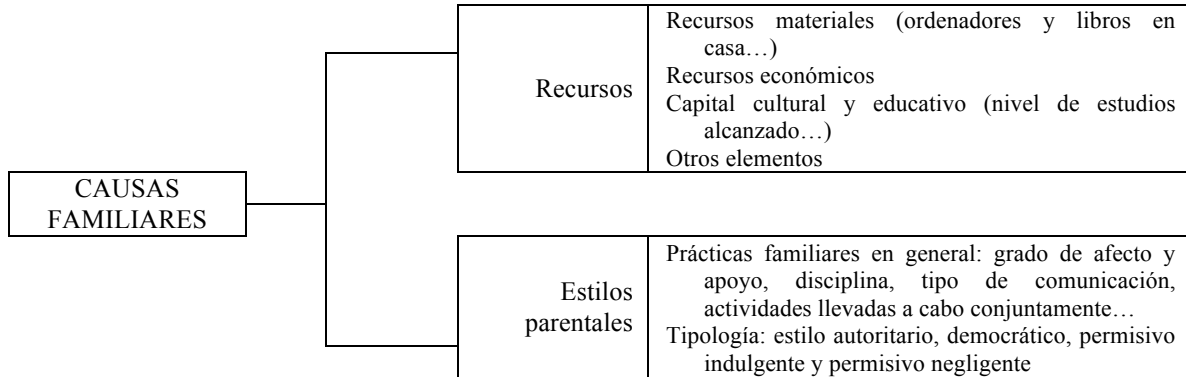
Según Rumberger (2011), la familia, en tanto que red de apoyo social para las diferentes situaciones que depara la vida, constituye una influencia muy importante en la trayectoria escolar de los y las jóvenes, especialmente durante la etapa de Educación Primaria, por lo que es también fuente de elementos que pueden influir en las trayectorias escolares de los individuos. Ya autores como Palacios y Rodrigo (1998) o Cusinato (1992) la definían como el escenario donde el individuo se forma como persona adulta, donde se motiva el desarrollo de su capacidad para relacionarse con su entorno físico y social, donde se forja su autoestima y el sentido de sí mismo, donde aprende a asumir responsabilidades y a desarrollar su autonomía y donde obtiene un clima de afecto y apoyo fundamental para un adecuado desarrollo de su afectividad, de su autoconcepto, de un sistema de valores propio y una identidad.

⁷⁷ Este punto se aborda en el Capítulo 3.

⁷⁸ Autores como Derricott (1985) y Richard (1982) o Gimeno Sacristán (1996) plantean esta cuestión de la continuidad o discontinuidad que se produce en las transiciones escolares en términos de coherencia (véase también Goodson et al., 2010), que tiene una dimensión sincrónica –en un mismo curso puede establecerse un cierto grado de coherencia entre asignaturas curriculares y el profesorado que las imparte, la llamada continuidad curricular horizontal o transversal– y una dimensión diacrónica –en diferentes cursos se establece una cierta coherencia o continuidad entre objetivos, contenidos y exigencias curriculares–.

Los elementos objetivos relativos a la familia que aquí se destacan y que pueden ayudar a entender que la trayectoria de un cierto alumno/a se acerque más al éxito o al fracaso escolar, obedecen, primero, a los recursos de los que dispone ésta, y segundo, a cómo se definan en ella los estilos parentales (Cuadro 2.3).

Cuadro 2.3 Ejemplos de elementos relativos a las causas familiares del éxito y el fracaso escolar



Fuente: Elaboración propia

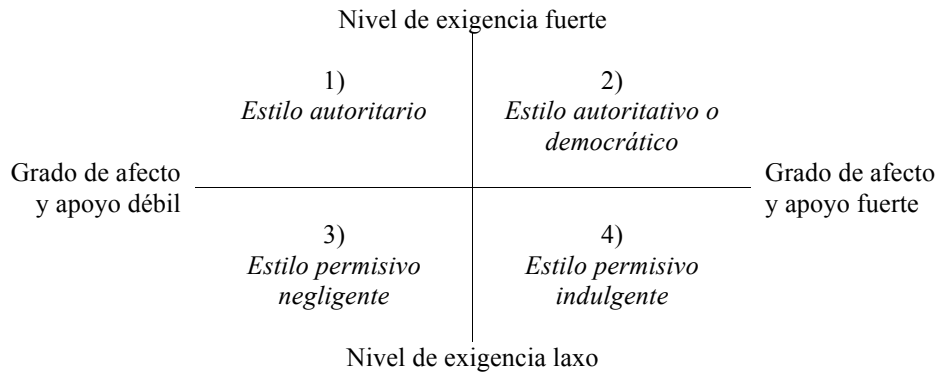
En relación con los recursos, éstos pueden ser materiales, como libros y ordenadores en casa, Internet, tenencia de un lugar para el estudio... y el uso que se hace de ellos; económicos, determinados por la ocupación de los padres y su nivel de ingresos, que pueden permitir, por ejemplo, el acceso a clases de refuerzo que ayuden como mínimo a mantener o a mejorar el rendimiento escolar del individuo; o recursos de otra índole, como lo es el capital cultural y educativo de los padres, su nivel de estudios alcanzado o el alcanzado por los hermanos/as, así como sus trayectorias escolares; considérese, por ejemplo, la influencia que puede ejercer el hecho de tener hermanos/as con bajo rendimiento escolar, que hayan sido absentistas o hayan abandonado o repetido cursos, o todo lo contrario (Rumberger, 2004). Tampoco deben olvidarse elementos como la actitud de los padres hacia la institución escolar (en términos de la utilidad que le confieren al hecho de estudiar, etcétera), la afinidad o cercanía de su habitus, su cultura y su lenguaje con los detentados en la escuela o el hecho de conocer o no la lengua vehicular del centro escolar al que acude su hijo/a (piénsese, por ejemplo, en familias que han pasado por procesos migratorios) (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010).

De otro lado, al igual que anteriormente se destacaba el estilo pedagógico del equipo docente, aquí debe subrayarse el estilo parental que, partiendo de unos determinados valores, actitudes y creencias y de un cierto grado de implicación, rige el clima familiar y define un modo concreto de educar, influyendo sobre la conducta del menor y su personalidad (Herrera Hernández, 2008; Cánovas y Sahuquillo, 2006).

Esta cuestión guarda relación con el grado de afecto y de apoyo que muestren los padres hacia sus hijos/as, así como el nivel de exigencia y disciplina al que éstos/as son sometidos/as. Charlot (2007) destaca la importancia de las prácticas familiares de los padres en el rendimiento académico de los/las hijos/as, la manera de comunicarse con ellos (incluyendo los temas tratados en casa) o las actividades que llevan a cabo juntos (¿Le ayudan con las tareas escolares? ¿Le llevan al teatro?...).

En general, se distinguen cuatro estilos parentales, que deben entenderse como tipos ideales⁷⁹. Recogidos en la Figura 2.3, dichos estilos se clasifican en función de dos dimensiones clave. Por un lado, el nivel de exigencia o control (laxo o fuerte) que se ejerce sobre los hijos/as para lograr ciertas metas, y por otro, el grado de afecto mostrado hacia ellos/as o la sensibilidad ante sus necesidades (Jiménez, 2009; MacCoby y Martin, 1983). Los padres adoptan un estilo u otro en función de sus valores y de su cultura (Dornbusch et al., 1987), de sus recursos emocionales y de los recursos materiales con los que cuentan (Belsky, 1984).

Figura 2.3 Tipología de estilos parentales en función del grado de afecto y apoyo y el nivel de exigencia de los padres



Fuente: Elaboración propia a partir de diversos estudios (Musitu y García, 2001; Lamborn et al., 1991; MacCoby y Martin, 1983; Diana Baumrind, 1971; Hoffman, 1970)

En resumen, los cuatro estilos parentales que se desprenden de la literatura científica analizada (Musitu y García, 2001; Lamborn et al., 1991; MacCoby y Martin, 1983; Diana Baumrind, 1971; Hoffman, 1970) son los siguientes:

⁷⁹ Éstos fueron relacionados con el ajuste infantil/adolescente en el modelo propuesto por Diana Baumrind (1971), sobre el que se fundamentaron la mayoría de las investigaciones que en torno a este tema siguieron a la suya.

- 1) Estilo autoritario. Los padres autoritarios siguen normas y patrones rígidos y consideran la obediencia y el respeto a la autoridad una virtud. Los hijos/as reciben poco afecto y no se les permite tomar decisiones ni hacer demandas, deben tener una autonomía restringida y jugar un papel subordinado. En este estilo es común el uso de la fuerza o el castigo.
- 2) Estilo autoritativo o democrático. Los padres autoritativos reconocen los derechos y deberes de sus hijos/as y la necesidad de que éstos/as desarrollen su propia autonomía e independencia, utilizan el razonamiento y la negociación para dirigir su actividad y enfatizan la responsabilidad social de las acciones. Este estilo parental se caracteriza por altos niveles de afecto, de apoyo y respeto, pero también de control. En ese sentido, los límites quedan claros, la actitud de los padres responde a las demandas de los hijos/as, al tiempo que de ellos/as se espera respondan a las demandas de los padres.
- 3) Estilo permisivo de tipo negligente o indiferente. Los padres negligentes muestran un alto grado de permisividad y tolerancia hacia sus hijos/as, les ofrecen poco afecto y apoyo y en general suelen disponer de poco tiempo para atender a las tareas parentales, por lo que es común que sean ignorantes de lo que sus hijos/as hacen.
- 4) Estilo permisivo de tipo indulgente. Los padres indulgentes se caracterizan por ejercer escaso control sobre sus hijos/as, a los/las que confieren gran autonomía. El bajo nivel de autoridad, de restricciones y de castigos se combina con un alto grado de afecto.

Los estudios consultados y citados anteriormente (Cánovas y Sahuquillo, 2006; Musitu y García, 2001; Lamborn et al., 1991; MacCoby y Martin, 1983; Diana Baumrind, 1971; Hoffman, 1970) sugieren que un estilo autoritario tiene repercusiones negativas en el desarrollo del menor, entre las que se encuentran el bajo autoconcepto, la pobre interiorización de valores o la falta de autonomía personal, así como la obediencia para evitar el castigo. Por el contrario, se sostiene que un estilo autoritativo fomenta una alta autoestima, un alto grado de afectividad y empatía, el desarrollo de la madurez y la competencia, así como la habilidad en las relaciones con los iguales y el control intrínseco de la conducta. En ese sentido, se dice que no suelen tener conductas problemáticas. Por otro lado, unos límites confusos de permisividad puede generar individuos inmaduros y dependientes, y, si además se trata de un estilo indulgente, puede producir hijos/as con un alto autoconcepto, pero con mayor incidencia de conductas problemáticas.

Todos estos puntos constituyen elementos objetivos asociados a la familia, como espacio de influencia que puede repercutir, a través de sus recursos y de sus prácticas en las trayectorias escolares de sus miembros. Estos elementos conforman, además, las condiciones familiares de educabilidad en las que se desarrollan los niños y niñas. Más adelante se retoman estas cuestiones. A continuación cabe atender a los elementos subjetivos.

2.2.2 Elementos subjetivos: la reflexividad del individuo

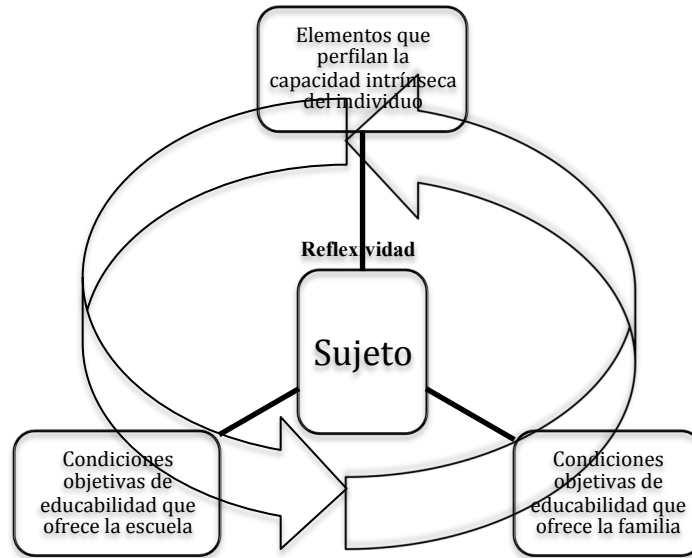
La agencia inherente a los individuos hace que sea importante tomar en consideración no solamente los elementos objetivos susceptibles de constituir causas que explican por qué se pasa por experiencias de éxito o de fracaso escolar, sino también los elementos subjetivos (García Gracia, 2004). Ya desde el interaccionismo simbólico –una de las tres corrientes fundamentales en el desarrollo de la perspectiva microsociológica, junto a la etnometodología y la fenomenología– se aprende, además de que los conflictos existentes en el seno del aula pueden deberse a que alumnado y profesorado persiguen objetivos distintos entre sí, 1) que los individuos atribuyen significados a lo que les rodea a través de procesos de interacción social, que permiten la producción social de los mismos, y 2) que la conducta humana varía según se haya atribuido un tipo u otro de significado a dichos estímulos, esto es, en función de la interpretación reflexiva llevada a cabo y que deriva de la tenencia de una determinada cultura (Jerez Mir, 2003).

En muchas ocasiones, las causas del éxito y el fracaso escolar quedan ocultas bajo las categorías ‘me gusta’ o ‘no me gusta estudiar’ o ‘me parece’ o ‘no me parece interesante’. El ámbito de los gustos, al igual que el de los deseos o el de las aspiraciones –académicas, profesionales...–, es un terreno sobre el que es difícil trabajar en investigación. Esto se debe a su volatilidad, variabilidad y maleabilidad. Pese a ello, sin duda constituye un campo a tener en cuenta para el análisis de este fenómeno⁸⁰. Todos los elementos revisados hasta ahora, los recursos personales y condiciones objetivas de

⁸⁰ Con la proposición ‘Me gusta estudiar’ *a priori* se entiende que, en el caso del éxito escolar, el gusto es por los estudios o por lo que éstos le ofrecen al individuo (una certificación académica, mayores conocimientos...), y en el caso del fracaso escolar, por algún otro elemento ajeno a lo académico. Fernández Enguita, Mena y Riviere advierten acerca de su interpretación: «La categoría [‘me gusta estudiar’] puede considerarse un tipo de no-respuesta: es muy probable que incluya a todos los estudiantes que eligen sus estudios sin una razón muy clara, además de tener un fuerte componente de deseabilidad social, y, por lo tanto, se debe tener cuidado en su interpretación» (2010:136). En lo referente a la categoría ‘es interesante’, Charlot advierte que ambas suelen sucederse como respuesta a por qué les resulta atractiva una determinada asignatura: «Cuando pregunto a los alumnos por qué una clase es interesante, ellos responden que es una clase que les gusta mucho. Y, cuando pregunto por qué les gusta mucho, responden que es porque la clase es interesante. La investigación permite salir de ese círculo, pero no es fácil...» (2008:55).

educabilidad que el entorno y las instituciones (familiar, escolar) imponen sobre o ponen a disposición del individuo lidian de un modo u otro con la capacidad reflexiva de éste, que los interpreta (Figura 2.4).

Figura 2.4 Causas del éxito y el fracaso escolar: Elementos objetivos y reflexividad del sujeto



Fuente: Elaboración propia

Generada a partir de su interacción con su entorno y consigo mismo, como se verá más adelante, esta capacidad interpretativa del sujeto le permite seleccionar lo que es significativo y atractivo para él de lo que no lo es, siempre y cuando no intervengan circunstancias y elementos que se impongan sobre esta capacidad de elección. Según Cisneros Britto (2004), por ejemplo, el individuo, en su etapa de adolescencia, suele situar la amistad por encima de su relación con sus padres, volviéndose crítico hacia los convencionalismos de los adultos. Es el llamado grupo de iguales y no la familia el que, en general, le ayuda a consolidar su autoestima, el que le sirve de guía en tiempos de crisis, el que le otorga seguridad y el que favorece el desarrollo de sus habilidades sociales (Florenzano, 1997; Montenegro y Guajardo, 1994; véase también Roth y Salikutluk, 2012). Pese a esta tendencia, no basta con que en el grupo de iguales haya individuos que hayan abandonado o repetido, muestren problemas de disciplina en el aula o sean absentistas, sino cómo interprete el sujeto dichas situaciones, las decisiones,

actitudes y objetivos (en sentido amplio) de dicho grupo, el tipo de relaciones que se enhebran entre ellos.

No son tan importantes las percepciones sociales que los padres, el profesorado o el grupo de iguales tengan en torno a lo que la escuela significa como las que el propio individuo priorice, coincidan o no ambas. A menos que las decisiones de su entorno –de sus padres, por ejemplo– se impongan sobre las del sujeto, serán los referentes de este último los que guíen finalmente su comportamiento. En ese sentido, las expectativas de padres y profesorado hacia el sujeto *a priori* ganan un valor predictivo de situaciones de éxito y fracaso escolar según cómo las interprete el alumno o alumna objeto de las mismas.

La cuestión de las transiciones escuela-escuela –de Educación Primaria a la Secundaria básica, por ejemplo–, constituye una causa en función de cómo viva el alumno o alumna en cuestión el paso de una etapa a la siguiente. Las transiciones en general afectarán negativamente a la trayectoria del alumnado en la medida en que sean vividas como rupturas o discontinuidades en su experiencia escolar. Sólo en ese caso la transición escolar puede, por ejemplo, generar cierta ansiedad o hacer que el sujeto modifique sus aspiraciones o sus expectativas académicas y profesionales. En principio tampoco basta con tener un profesorado bien formado (a nivel pedagógico y académico), comprometido y que destine todos sus esfuerzos para orientar a sus alumnos y alumnas a cumplir con los objetivos curriculares fijados, si dicho alumnado no le atribuye un sentido a todo ello, o bien similar al que le confiere dicho profesorado, o bien que le motive a proyectar sus esfuerzos en esa misma dirección. De hecho, el sentido que se le da a la vertiente académica de la escuela y a aprender también depende de la capacidad reflexiva e interpretativa del individuo, y en general es distinto para docentes y alumnado. Según Charlot (2007), para el alumnado aprender suele basarse en leer una o dos veces un texto, memorizar sin comprender, pasar tiempo frente a un libro, etcétera. Para el docente, sin embargo, puede ser comprender, memorizar, ser capaz de aplicar los contenidos curriculares, así como de comentar acerca de ellos⁸¹. Asimismo, existe una relación

⁸¹ De hecho, según Charlot (2007), el hecho de aprender queda marcado por el lugar. En ese sentido, afirma: «Existen lugares que son más pertinentes que otros para poner en práctica tal o cual figura del aprender» (2007:110). También queda marcado por el momento en el que se produce. El individuo aprende en un momento concreto de su historia. En ese momento tiene unas percepciones, unas representaciones, unos proyectos, una manera de entender su pasado y de proyectar su futuro. Hay momentos vitales en los que se está más disponible para aprender ciertas cosas; y hay otros en los que aprenderlo es sólo por obligación. Por último, aprender queda marcado por las personas intervinientes. El docente es un instructor, un educador, un agente de la institución escolar, el representante de una disciplina, un individuo singular, con un cierto carácter, etcétera. En palabras de Charlot: «Las relaciones que un alumno mantiene con este profesor están sobredeterminadas: son relaciones con su saber, con su profesionalidad, con su estatus

identitaria con el saber. Aprender no supone solamente asumir y comprender ciertos conocimientos o interactuar objetivamente con el mundo, con el otro y con uno mismo, como se sugería anteriormente, sino que en dicha interacción la reflexividad juega un papel fundamental. Así lo apunta Charlot:

«Toda relación con el saber contiene igualmente una dimensión identitaria: aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros [...]. Comprender un teorema matemático equivale a apropiarse de un saber (relación con el mundo), sentirse inteligente (relación consigo mismo), pero también comprender algo que todo el mundo no comprende, acceder a un mundo que se comparte con algunos pero no con todos, participar en una comunidad de las inteligencias (relación con el otro). Así, también, ser capaz de desmontar un motor es entrar en la comunidad (virtual) de quienes tienen esa capacidad [...]. Aprender es siempre entrar en una relación con el otro» (2007:117-118)

En resumen, es importante atender cómo el sujeto vive, interpreta o reinterpreta su propia experiencia escolar –sus experiencias de éxito y de fracaso en la escuela, su situación de absentista, de repetidor...– y las de su grupo de iguales, o las dificultades familiares objetivas que le rodean cotidianamente, sin olvidar si se identifica o no con todo lo que la escuela significa o la posición que ocupa y el papel que juega dentro del grupo de iguales, dentro del espacio doméstico y el escolar. Según autores como Charlot (2007) o García Gracia (2004), los individuos, *per se*, son sujetos históricos y sociales, que ocupan una posición social y escolar, fruto de un determinado entramado de relaciones, rupturas, aspiraciones, representaciones, expectativas, etcétera. Estos sujetos también tienen preferencias y referentes, disponen, como ya se ha dicho, de una capacidad interpretativa y reflexiva y generan sentido consciente o inconscientemente, un sentido que además no es estático, sino cambiante. Charlot advierte:

«Se debe siempre apostar a que hay una lógica en las respuestas de los alumnos [...]. Toda situación tiene sentido. Cuando el alumno detesta la escuela, ella tiene un sentido para él. Es preciso, pues, que la situación tenga sentido de tal forma que lo induzca a querer ir a la escuela, [no para encontrarse con los amigos, sino para estudiar, aprender, saber]» (2008:71)

Todo individuo parte de una posición social objetiva, desde la cual actúa como sujeto activo. En su condición de sujeto histórico y social, pasa por experiencias que es capaz de interpretar, expresa deseos y aspiraciones y da un determinado sentido al mundo que le rodea, a los demás y a sí mismo, actuando en consecuencia, tratando de conseguir con ello una mejor posición, manteniéndola, transmitiéndola...

institucional, con su persona. [...] El alumno puede investir con otros sentidos una relación en principio definida como relación de saber (el profesor también)» (2007:110).

Además de una posición social objetiva, derivada de la clase socioeconómica de pertenencia, la etnia, el género, etcétera, el individuo posee una posición social subjetiva (Dubet, 2012, 2010b; Dubet y Martuccelli, 1998; Charlot, 2008, 2007). Así lo explica Charlot:

«El niño, de hecho, interpreta su posición social. Así, hay maneras de ser hijo de un obrero, de un inmigrante o de ser un niño negro: se puede tener vergüenza, orgullo, decidir mostrar a los otros que se tiene el mismo valor que ellos [...]. Por ser sujetos, los niños producen una interpretación [...] de lo que les sucede en la escuela: en fin, ellos producen sentido del mundo. La sociedad no es solamente un conjunto de posiciones, es también un lugar de producción de sentido y no se puede comprender esa producción de sentido, si no es en referencia a un sujeto» (2008:50)

Todos estos elementos ayudan sin duda a explicar por qué el mismo contexto, el mismo tipo de familia, la misma escuela con el mismo equipo docente, etcétera, pueden originar efectos distintos en la trayectoria escolar de distintos individuos. El hecho de vivir en situación de vulnerabilidad y exclusión social, aunque aumente las probabilidades de fracaso escolar, no lo asegura. Las causas de riesgo social influyen pero no determinan el grado de éxito o fracaso escolar de un individuo. En un estudio sobre el éxito y el fracaso escolar de población inmigrante en los Estados Unidos, Portes y Fernández-Kelly (2007) se preguntan cómo es posible que viviendo en zonas degradadas o teniendo en fin una posición en clara desventaja social, pueda haber «jóvenes [...que hayan] conseguido superar estos impedimentos y terminar el bachillerato, una carrera en la universidad y llegar a profesiones de alto estatus» (2007:61). Son varias las explicaciones que señalan. Puede resaltarse, por ejemplo, el grado de severidad y rigidez de las familias a la hora de mantener aislados a sus hijos/as de un mundo exterior nocivo para ellos/as y que fácilmente hubiera podido abocarles a un desinterés por la vida escolar. De este modo lo explican estos autores:

«Estas familias aíslan a los hijos del exterior: deben ir al colegio y volver a casa sin entretenerse demasiado por ahí. [...] Dichas actitudes [...] sirven para proteger a los niños de los peligros de la calle en su entorno, así como preservar el contacto con sus raíces culturales. En otras palabras, mientras que la libertad para explorar el mundo exterior y la actitud tolerante por parte de los padres pueden funcionar bien en ambientes protegidos de clase media y alta, no surten el mismo efecto en barrios pobres donde lo que hay que ‘explorar’ está frecuentemente ligado a las bandas y al tráfico de drogas» (2007:65)

Aparte del papel del estilo parental que se deduce de este fragmento, los autores sugieren otras explicaciones, como la existencia de individuos que resultan una ayuda altamente significativa para el sujeto en cuestión –ciertos profesores interesados por él y por su aprendizaje y que señalan los posibles caminos hacia el éxito académico, etcétera– o el miedo al fracaso, que tiene tanto efectos proactivos (produce más ambición, más esfuerzo) y reactivos (genera miedo al estancamiento en clases bajas); en sus palabras y

en el marco específico de su estudio, el «miedo a continuar en la clase social de sus padres, rebajada por la migración[, el llamado] éxito defensivo, que se debe tanto a habilidades personales como al rechazo al estatus actual» (2007:75). Para todo ello la reflexividad del individuo inherente a su experiencia juega un papel fundamental.

Esta perspectiva enfatiza la posición social subjetiva del individuo, en tanto que posición asumida por éste. Cada sujeto es singular, de modo que no se puede esperar que la posición que ocupa en la sociedad sea en rigor la que ocupan sus padres. De otro modo, no es posible entender los procesos de éxito y fracaso escolar por los que pasa dicho sujeto. En ese sentido, un individuo puede aceptar la posición social de sus padres o puede rechazarla, odiarla, y reivindicar otras posiciones sociales a las que se siente más cercano. Esta argumentación puede entenderse muy bien en términos de grupos de pertenencia y grupos de referencia. Los primeros, aquéllos a los que el individuo pertenece, como pueda ser su familia o el grupo-aula que le ha sido asignado. Los segundos, aquéllos que por sus características, actitudes, cultura y/o códigos lingüísticos, etcétera, constituyen un referente o un modelo a seguir y al cual el individuo en cuestión aspira pertenecer. Esta distinción conduce a la idea de traición que baraja Charlot (2008) y que ayuda a entender por qué en parte se producen situaciones de éxito y fracaso escolar buscadas por los propios sujetos y por qué una experiencia de fracaso puede vivirse como un éxito por parte del individuo. Así, el autor sostiene que el paso por situaciones de fracaso escolar puede ser visto positivamente por parte de quien las protagoniza, si, por ejemplo, su grupo de referencia es su grupo de iguales y éste es poco proclive a los estudios y enarbola un discurso y unas actitudes antiescuela, demonizando, al mismo tiempo, cualquier actitud proescuela. Apostar en ese caso por el éxito escolar sería vivido por parte del sujeto en cuestión casi como un acto de traición con respecto a su grupo de referencia. Si, por el contrario, la familia, o al menos uno de sus miembros, además de constituir su grupo de pertenencia, se erige como grupo de referencia y el individuo en cuestión observa que éste apuesta por la necesidad de poner los esfuerzos en pro del éxito escolar, no hacerlo podría ser experimentado como un acto de traición⁸².

⁸² El autor sugiere incluso que en el caso en el que los padres no tengan estudios, dicho éxito escolar puede vivirse como orgullo y traición al mismo tiempo. De este modo lo explica: «El éxito escolar de los niños es, al mismo tiempo, fuente de orgullo y de sufrimiento tanto para los padres como para los hijos. Orgullo por el éxito. Sufrimiento porque el precio a pagar es muy alto desde el punto de vista psicológico. Ese precio es la ruptura de la comunicación entre padres e hijos y también el riesgo de desvalorización de unos por los otros. Desvalorización de los padres, que ni saben leer. Desvalorización de los hijos que se vuelven intelectuales, pero no saben hacer nada que sea importante: los hombres no saben hacer un arreglo, y las mujeres no saben cocinar para sus maridos» (Charlot, 2008:53-54).

La argumentación que defiende Charlot (2008, 2007) casa muy bien con la que esgrimen Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) cuando afirman que para una parte del alumnado, caer en situaciones de fracaso escolar es reafirmarse en su intención de pasar a la siguiente etapa, empezar a buscar un trabajo y pertenecer lo antes posible al mundo adulto. De esta manera lo expresan:

«Al recopilar las ideas sobre el sistema educativo de quienes lo han abandonado antes de tener un título postobligatorio, lo primero que hay que decir es que el propio concepto de abandono prematuro o fracaso se invierte desde su perspectiva. Lo viven como un logro personal, sobre todo porque salen de una situación, de un entorno tanto académico como personal en el que no están a gusto. Abandonar es dar un paso adelante, positivo, en su itinerario personal» (2010:163)

Estos referentes se construyen a través de procesos de interacción, como se verá más adelante. Previo al abordaje de dicha cuestión, en el siguiente epígrafe se atiende a la influencia que el contexto socioeconómico, cultural e histórico ejerce sobre los elementos revisados hasta el momento.

2.2.3 La influencia del contexto socioeconómico, cultural e histórico sobre los elementos objetivos y subjetivos

Además de entender cómo se perfilan y desarrollan los elementos hasta ahora revisados – personales, familiares y escolares–, es necesario no pasar por alto otros elementos que yacen en un nivel más amplio, que son de carácter socioeconómico, cultural e histórico, y que ejercen una evidente influencia sobre aquéllos. El contexto cultural vigente o dominante, por ejemplo, guarda relación con el nivel educativo alcanzado por los padres, lo que a su vez conecta con su estatus socioeconómico y profesional, y especialmente con las actitudes que el entorno familiar y social tenga con respecto a los estudios en general o a su utilidad como mecanismo de movilidad social. Según múltiples investigaciones (Giménez y Marhuenda, 2012; Rumberger, 2011; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Adame y Salvà, 2010; CES, 2009; Marchesi, 2006; Ferrer, Castel y Ferrer, 2006; Jencks et al., 1972; Coleman et al., 1966), todos estos elementos influyen en las aspiraciones académicas y profesionales del individuo, así como en la ayuda que reciben los y las jóvenes en las tareas escolares o la capacidad económica para proporcionar recursos de apoyo (desde ordenadores en casa hasta la posibilidad de acceso a clases de refuerzo, a escuelas de verano, etcétera).

Buena parte de las condiciones de educabilidad que puedan ofrecer las escuelas (recursos humanos, materiales, económicos...) derivan de la inversión pública en materia educativa. Ésta, a su vez, de la situación económica existente, y de esta misma situación dependerán las oportunidades y condiciones laborales que se ofrezcan en el mercado

laboral. Paralelamente, estas oportunidades y condiciones laborales afectarán, como mínimo, 1) a la posición socioeconómica que tengan los padres del sujeto en cuestión y, por extensión, a los recursos (económicos, materiales, etcétera) y condiciones de educabilidad que puedan ofrecer⁸³, y 2) a las expectativas laborales, profesionales, etcétera, que tengan sus hijos e hijas, en la medida en que sean conscientes de dichas oportunidades y condiciones laborales existentes. Considérense los posibles efectos del crecimiento de las tasas de paro derivadas de la actual crisis económica: la amenaza de precariedad laboral, la amenaza del desempleo, el aumento de riesgo de exclusión social, la posibilidad de desclasamiento, es decir, de no poder al menos mantener el estatus socioeconómico de los padres (Martínez García, 2013). Todo ello, intensificado por el alarmismo que fomentan los medios de comunicación, tiene repercusión directa sobre la percepción existente sobre aquellos elementos que en el período anterior a la crisis atraían a los individuos fuera de la escuela, como un trabajo y la idea de independizarse económicamente de los padres (Gil Calvo, 2012).

La falta de oportunidades laborales, la precariedad laboral y un creciente aumento de las demandas de cualificación por parte del mercado laboral pueden motivar al alumnado a tratar de cumplir con los objetivos que la escuela le pide como requisito para la obtención de credenciales, tanto en la Secundaria básica como en la etapa postobligatoria y ulteriores, siempre y cuando las circunstancias lo permitan (CES, 2009). Por todo ello, y para una mejor comprensión de los elementos susceptibles de constituir causas del éxito y el fracaso escolar, puede ser importante atender a las características específicas de la población (rural o urbana) y del barrio en el que se ubica el centro escolar en cuestión –la tasa de paro que acumula, el nivel de delincuencia, salubridad, pobreza, dependencia, etcétera–, así como las de los barrios, poblaciones y comunidades de los que proceden, en este caso, los alumnos y alumnas que acuden a él –el sujeto en cuestión y el grupo de iguales–, teniendo en cuenta que parece existir una cierta correlación –que no relación de causalidad, como ya se ha mencionado al inicio del presente capítulo– entre nacer en zonas desfavorecidas y caer en situaciones de fracaso escolar (Giménez y Marhuenda, 2012; Rumberger, 2011). En ese sentido, debe considerarse la existencia tanto de jóvenes en situación de riesgo como de contextos de alto riesgo (Rumberger, 2011; Evans,

⁸³ Téngase en cuenta una de las diferencias entre capital económico y el cultural. El capital cultural no es heredable de padres a hijos, como pueden serlo los recursos económicos. Aunque proceder de una posición socioeconómica alta puede suponer una herencia del capital económico (financiero, inmobiliario) que permitirá «reproducir la posición social de la familia de una generación a otra» (Charlot, 2008:40), en ningún caso supondrá una herencia del capital cultural, puesto que ésta solamente se da mediante el paso por la escuela y la adquisición, con tiempo y esfuerzo, de acreditaciones académicas (Charlot, 2008).

2004...)⁸⁴. Como muchos de ellos se dan al mismo tiempo, resulta difícil determinar cuáles tienen más peso y cuáles menos en los procesos de éxito y fracaso escolar.

Revisados los elementos objetivos y subjetivos, así como los elementos de contexto que influyen en aquéllos, el siguiente epígrafe aborda la relación e interacción que se establece entre ellos, partiendo de la premisa de que una determinada trayectoria escolar se compondrá de una presencia mayor o menor de momentos de éxito o de fracaso escolar en función del resultado de la interacción que se produzca entre todos los elementos intervinientes en el proceso.

2.2.4 Entre la coacción y la capacidad de elección: la inevitable relación e interacción entre los diferentes elementos

Hasta aquí se han visto elementos subjetivos y objetivos –éstos últimos intrínsecos al propio individuo o extrínsecos, relacionados con la escuela y la familia– que, en conexión con el contexto socioeconómico, cultural e histórico, pueden ejercer cierta influencia en el rendimiento escolar del sujeto en cuestión. No es conveniente, sin embargo, contemplar estas cuestiones como posibles causas de éxito o de fracaso escolar si no se atiende a cómo interactúan entre ellos, y en concreto, a cómo el individuo, con su capacidad reflexiva e interpretativa, interactúa con las condiciones de educabilidad que le ofrece su entorno –familiar, escolar, social–.

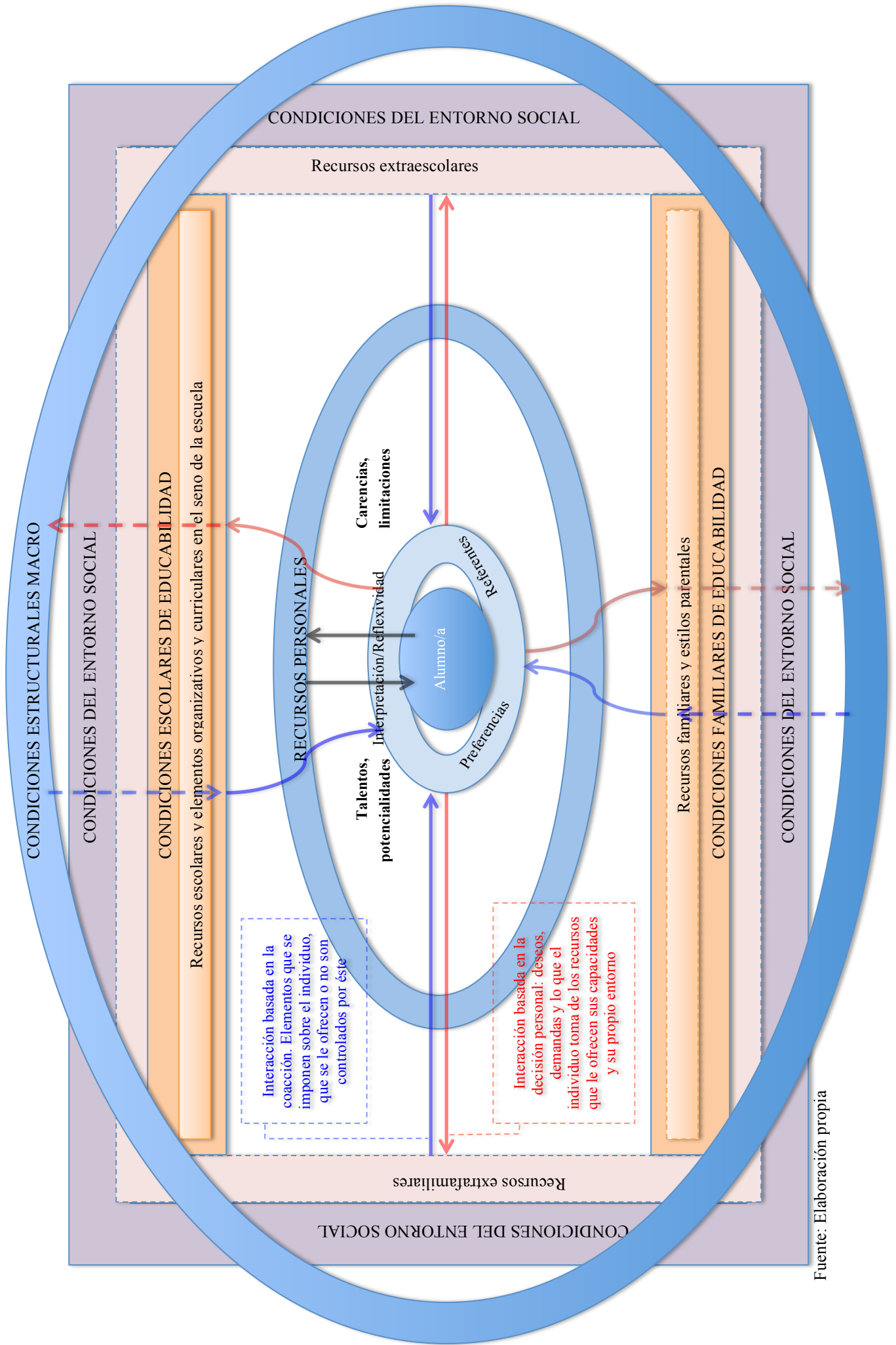
Hay una relación de influencia mutua e interdependencia entre ambos tipos de elementos, y es la combinación específica de todos ellos la que explicará que un individuo pase en episodios de éxito o de fracaso escolar, que rehuse, por ejemplo, cumplir con las metas académicas, lo cual repercutirá en su conducta diaria dentro del aula, en su actitud hacia lo que la escuela le ofrece, en sus aspiraciones académicas y profesionales, en su desinterés por los contenidos curriculares, en el esfuerzo invertido en superar los objetivos marcados por la escuela y en seguir las reglas que rigen las actividades escolares, etcétera (Charlot, 2007).

Los procesos de interacción que se establecen entre los distintos elementos describen el tipo de relación que el individuo tiene consigo mismo, con sus capacidades, con el entorno escolar, familiar y social que le rodea y definen lo que el entorno ofrece y lo que

⁸⁴ Como afirman Lee y Burkam (2000), en la medida en que se den elementos de desventaja social en lo relativo a estas cuestiones (bajo estatus socioeconómico, desconocimiento de la lengua vehicular del centro escolar, desestructuración familiar, bajo nivel educativo de los padres, etc.), mayor la desventaja social, mayores las causas de riesgo y por tanto, mayores las posibilidades de incidir en experiencias de fracaso escolar.

es posible tomar de él, así como de los propios recursos personales. Los distintos tipos de interacción pueden basarse en diferentes grados 1) de coacción, si hay circunstancias o elementos que se imponen en la agencia del sujeto, o 2) de posibilidad de decisión y acción de éste. Todo ello queda representado en la Figura 2.5.

Figura 2.5 Mapa de causas del éxito y el fracaso escolar



En general, el clima familiar y los procesos educativos que acontecen en el seno de la familia no se entienden sin la interacción que se produce entre sus diferentes miembros (Giménez y Marhuenda, 2012; Rumberger, 2011). La familia es un lugar de encuentro entre diferentes generaciones. En ella el individuo interactúa con la imagen que padres y hermanos/as promueven de la escuela, de lo que ésta es capaz de ofrecer, de lo que significa no sólo obtener una determinada certificación académica, sino permanecer en el sistema escolar más allá de la edad establecida como máxima de escolaridad obligatoria. A través de la interacción, la familia promueve una determinada relación entre estudio, trabajo y sueldo y confiere un valor concreto al esfuerzo invertido en los estudios frente al invertido en satisfacciones inmediatas (económicas, de ocio, etcétera) (Giménez y Marhuenda, 2012; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). La transmisión de valores, actitudes o normas de conducta requieren de la interacción, incluso la aplicación de sanciones positivas o negativas ante determinadas conductas o ante cambios en el rendimiento escolar. Atender a la implicación familiar en la educación de los hijos/as pasa por tomar en consideración las actividades llevadas a cabo juntos o los temas hablados en casa (¿Se recibe ayuda en las tareas escolares? ¿Se habla sobre su experiencia en la escuela?...). El individuo interactúa con estos elementos, así como con la presión que ejerzan los padres para lograr que deje o prosiga sus estudios, que elija un itinerario y no otro, etcétera. Asimismo, se interactúa con el estilo parental imperante en la familia, cuyas consecuencias derivarán de dicha interacción.

Del mismo modo, cabe considerar que la escuela no ofrece solamente un espacio meramente académico en el que se establecen determinadas exigencias curriculares –a cumplir a través de unos determinados métodos didácticos y con un cierto ritmo escolar–, sino que este espacio es al mismo tiempo social y de socialización. En él se establecen relaciones verticales (alumno/a y profesorado, por ejemplo) y horizontales (alumno/a y grupo de iguales), que ejercen presión sobre el sujeto, y las diferentes subculturas que representan, con su propio habitus y su propio lenguaje; se forjan también los grupos de referencia. Atender al clima escolar requiere abordar la cuestión de la interacción en la escuela, en la medida en que alude a una atmósfera poblada de estímulos que envuelven al individuo y que, según Gimeno Sacristán, «son fuente de aprendizajes y acicates para [sus] experiencias y vivencias» (1996:91). Lo mismo ocurre con las prácticas escolares, los estilos pedagógicos y en general sus formas de transmisión cultural⁸⁵. Son elementos

⁸⁵ García Gracia (2004) hace uso de la teoría de los códigos de Bernstein, que ayuda a explicar las formas de transmisión cultural de los centros en función de las modalidades de código pedagógico –las diferentes culturas de enseñanza– a las que se acogen y de las que dependen, entre otras cosas, el grado de heterogeneidad de los grupos de enseñanza, la concepción de la función docente, las relaciones de autoridad del profesorado sobre el alumnado, la organización interna de la escuela, etcétera.

que suceden a través de la interacción. El individuo interactúa con la promesa de movilidad social que le ofrece la escuela –y que obedece a su vertiente instrumental–, así como con la cultura académica que le brinda –y que remite a su vertiente expresiva–; lidia con un currículum manifiesto –ya preestablecido e impuesto– y otro de carácter oculto, con un espacio normativo, de coerción y autoridad en el que se le demanda adaptarse a unas normas de índole académica y también social.

Enfrentar una determinada materia curricular supone interactuar con el mundo, con el otro y con uno mismo (Charlot, 2007)⁸⁶. Ésta puede o no ser interesante, pero siempre en referencia a un sujeto singular y concreto (relación con el sujeto mismo). Asimismo, aquello que puede convertir a dicha asignatura en una materia atractiva pueden ser los contenidos específicos que ofrece (relación del sujeto con el mundo) o la propia figura del profesor o profesora que imparte dichos contenidos y que proyecta sus expectativas hacia aquél (relación del sujeto con el otro⁸⁷). Según Charlot (2007), un curso interesante es un curso en el que convergen los tres tipos de relaciones.

Al mismo tiempo, el alumnado debe hacer frente a diferentes procesos de transición. La adolescencia es uno de ellos, pero también los diferentes procesos de transición escolar que conlleva el paso de una etapa o curso al siguiente. Todos ellos constituyen situaciones de ruptura que pueden repercutir en el rendimiento y la trayectoria escolar del individuo que pasa por ellos. Gimeno Sacristán (1996) apunta, por ejemplo, que la

⁸⁶ Se incluye aquí lo que autores como Charlot (2008, 2007) denominan relación del individuo con el saber, la cultura y el lenguaje de la escuela, elemento clave que explica la presencia de una mayor incidencia de experiencias de éxito o de fracaso escolar en la trayectoria escolar de un determinado individuo. Para hablar de la relación con el saber, el autor hace un uso crítico y revisado de los conceptos bourdieanos de *habitus* y *capital cultural*. Inserto en un medio social, con sus condiciones y recursos (económicos, culturales, sociales, etcétera) concretos, éste le provee de lo que Bourdieu y Passeron (1977) llaman *habitus* o «conjunto de disposiciones psíquicas socialmente construidas que funciona como matriz de las representaciones y de las prácticas del individuo» (Charlot, 2008:39). En ese medio social, el individuo bebe de un determinado lenguaje, de una determinada cultura, de un determinado saber, y, en fin, de unas determinadas formas de ver, ordenar y categorizar el mundo que le rodea, de modo que a distintos medios sociales de procedencia, distinto *habitus*, distintas disposiciones, prácticas y representaciones sociales o stocks colectivos de saber. Según Charlot (2008), la teoría del *habitus* que Bourdieu y Passeron usaban para explicar los mecanismos de reproducción social, si se utiliza para explicar cómo se genera la reproducción en el ámbito escolar, revela que un medio social que ofrezca al individuo un *habitus* coincidente con el de los grupos dominantes, es decir, con el que detenta la escuela, le otorga mayores posibilidades de lograr el éxito escolar que otro que le ofrezca un *habitus* propio de los grupos dominados, más proclives al fracaso escolar. Explicado de este modo, según añade el autor, queda en entredicho la capacidad de agencia del individuo, por lo que no se explica ni cómo se produce el *habitus* ni por qué determinados individuos en idénticos contextos obtienen resultados distintos (alumnado procedente de medios dominantes que fracasan en la escuela y viceversa), por lo que Charlot (2008) apuesta por atender a la relación que se establece entre el propio individuo y el saber.

⁸⁷ Considérese también que dicho ‘otro’ pueden ser también los propios padres o el entorno social en general, que presionan para que el sujeto se esfuerce en superar los objetivos que marca dicho profesor o profesora en dicha materia curricular, y también proyectan sus propias expectativas.

transición escolar supone ‘un susto al novato’, porque de pronto se da cuenta de que el nivel de exigencia ha dejado de ser el mismo, y sólo en la medida en que dicho ‘susto’ cumple su objetivo, el sujeto recuperará el rendimiento académico anterior o al menos lo mejorará con respecto a su primer año después de la transición.

En general, la institución escolar juega un papel importante en la relación del alumnado con la escuela y su vertiente académica. Giménez y Marhuenda afirman que en muchas ocasiones el problema del desenganche escolar tiene

«su origen en actitudes y comportamientos docentes: la habilidad del profesorado para abordar el trato con estudiantes que han mostrado ya su desafección e incluso una falta de respeto hacia lo escolar, la ausencia de una formación específica para hacer frente a esas situaciones, la escasez de recursos disponibles para poder trabajar en ellas en cuanto se producen y los protocolos que hay que satisfacer para que un centro cuente con recursos apropiados; así como un sistema de orientación escolar que requiere modernización» (2012:199)

Por su parte, García Gracia (2004) afirma que la influencia que la escuela ejerce sobre la actitud del individuo hacia ella se da a través de sus prácticas pedagógicas y del sistema de control y de sanciones, positivas o negativas, que reactualizan, recrean y refuerzan el papel que se espera del alumno o alumna objeto de las mismas a través de la interacción⁸⁸.

La interacción entre los distintos actores y la formación de expectativas cruzadas invita a retomar la cuestión de la espiral de éxito y fracaso escolar y su relación con las llamadas profecías autocumplidas –término acuñado por Merton (1964)– o Efecto Pigmalión (Tauber, 2005), muy relacionado con el Efecto Mateo, mencionado anteriormente, y con el teorema de Thomas *Si los hombres definen las circunstancias como reales, éstas son reales en sus consecuencias* (Merton, 1995). El Efecto Pigmalión queda atravesado por el elemento de la interacción que aquí se trata. Ha sido empleado con mucha frecuencia en la Sociología de la educación para referirlo especialmente a la escuela, pero también puede aplicarse a las familias y al entorno social que rodea al individuo.

Descrito por Rosenthal y Jacobson (1980), el Efecto Pigmalión trata de explicar cómo una cierta profecía puede acabar produciendo o provocando el evento al que apunta⁸⁹. Se

⁸⁸ En su estudio, García Gracia (2004) hablaba específicamente de la recreación y cronificación del absentismo escolar, pero es posible aplicar su razonamiento a cualquier comportamiento o elemento asociado al éxito o al fracaso escolar.

⁸⁹ Según Rosenthal y Jacobson (1980), 1) los eventos pueden suceder sin que se haya llevado a cabo profecía alguna de que efectivamente pudieran ocurrir; 2) puede haberse dado una profecía sin que finalmente se hiciera realidad; 3) habiendo una profecía que así lo apuntase, puede producirse el evento pero por circunstancias ajenas a aquélla; o 4) puede darse el evento precisamente debido a la profecía. Éste último es el caso que abordan los autores, que al tiempo que se alejan de las llamadas teorías del accidente,

basa, por tanto, en expectativas interpersonales. Como tal, ha sido utilizado desde hace varias décadas para explicar cómo las buenas o malas expectativas que maestros/as y profesorado tienen con respecto a cada uno de sus alumnos y alumnas pueden influir en sus trayectorias escolares de modo que presenten mayor incidencia de momentos de éxito o de fracaso escolar⁹⁰. En palabras de Tauber:

«Los maestros se crean expectativas, muchas veces desde el primer día de clases. Si las primeras impresiones son duraderas, entonces algunos estudiantes tienen claras ventajas, mientras otros definitivamente no las tienen» (2005:19)

Según Oakes (1996), las expectativas responden a etiquetas que, recogiendo elementos muy diversos como el sexo, la etnia de pertenencia, el nivel socioeconómico, incluso el propio apellido o el dialecto hablado, permiten asumir cómo es cierto individuo sin tener que conocerle a fondo. Asimismo, estas expectativas no se crean en una sola dirección. En la interacción, el profesorado se crea expectativas de su alumnado y también viceversa (Tauber, 2005; Hunsberger y Cavanagh, 1988).

Estas expectativas pueden tener efectos reales, performativos, sobre los actos de los sujetos implicados. A expectativas distintas, se actúa y se recibe un trato distinto (Lumsden, 2005). Estudios como el de Lumsden (2005) o Public Agenda (1997) sugieren que un profesorado que respeta, cree en las posibilidades de su alumnado al tiempo que les exige más esfuerzo –en términos de rendimiento y de comportamiento–, obtiene alumnado que le respeta, cree en sí mismo y se esfuerza por cumplir con dichas expectativas, expectativas que pueden expresarse en el aula o fuera de ella, de manera explícita o implícita. En palabras de Rosenthal y Jacobson,

«mediante lo que dice, cómo y cuándo lo dice, por la expresión de su rostro, por su postura, y quizá por su contacto, el maestro ha podido comunicar a los niños [...] que esperaba un mejor rendimiento intelectual. Esa comunicación junto con unos posibles cambios en las técnicas pedagógicas puede haber contribuido al aprendizaje del niño modificando su concepto de sí mismo, sus expectativas sobre su propia conducta, y su motivación, así como sus aptitudes y estilo cognitivo» (1980:229)

que «mantienen que no hay realmente nada que explicar[...], que] las expectativas de los maestros no se cree que ejerzan una influencia significativa determinante sobre el progreso intelectual de los alumnos» (1980:189), pueden asociarse con otros efectos, estudiados en psicología, como el Efecto halo (Thorndike), el Efecto Hawthorne o el Efecto placebo.

⁹⁰ Al respecto, Rosenthal y Jacobson escriben: «Los resultados del experimento de Oak School sugieren que el efecto interpersonal de la expectativa puede operar en una situación escolar de la ‘vida real’. Los niños cuyos maestros habían sido inducidos a tener sobre ellos expectativas de progresos intelectuales superiores, realizaron más progresos intelectuales que aquéllos cuyos maestros no esperaban nada especial» (1980:210).

Las expectativas y el consiguiente trato diferenciado se manifiestan no sólo mediante el lenguaje verbal (directa o indirectamente), sino también a través de conductas no verbales. Si se espera poco de un determinado alumno o alumna (en términos de rendimiento académico), menores oportunidades se le brindarán para que responda a preguntas estimulantes, menores probabilidades de ser elogiado/a por sus logros, menor atención recibirá, etcétera, que aquellos alumnos y alumnas percibidos con mayores aptitudes para el estudio (Lumsden, 2005), todo ello en la medida en que el bajo rendimiento académico del alumno o alumna en cuestión sea percibido por parte del profesorado como resultado directo, no de elementos externos a aquél, sino internos, esto es, de sus presuntas escasas aptitudes para el estudio. Así lo describe Lumsden:

«El desempeño pobre en la escuela muchas veces se atribuye a la escasa aptitud, y ésta se percibe inmune al cambio, tanto como el color de los ojos o de la piel. Por lo tanto, los estudiantes con bajo desempeño a menudo llegan a creer que no importa qué tanto esfuerzo hagan, éste no se reflejará en un mejor aprovechamiento» (2005:26)

Si este etiquetaje conduce, además, a la concentración de este tipo de alumnado en determinadas aulas, la medida juega en perjuicio de éste, pudiendo reforzar o fomentar un bajo rendimiento académico, actitudes de desafección, desenganche y absentismo escolar y fomentando el abandono escolar, así como problemas de disciplina (Lumsden, 2005).

Como ya se ha mencionado anteriormente, el Efecto Pigmalión puede aplicarse no sólo al ámbito escolar en la relación alumnado-profesorado, sino también al ámbito familiar –a través de los diferentes estilos parentales– y al entorno social en general, puesto que también en ellos se generan ‘profecías’ y expectativas. En la medida en que el sujeto en cuestión no pone en duda lo que su entorno espera de él en la escuela, dichas expectativas tendrán efectos o consecuencias reales sobre su trayectoria escolar en la misma dirección hacia la que apunten.

Abordado este último punto, a continuación se lleva a cabo una recapitulación de lo que el Capítulo 2 ha pretendido aportar, así como las conclusiones generales que se desprenden de él.

2.3 NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 2

A lo largo del Capítulo 2 se ha configurado un mapa de posibles causas del éxito y fracaso escolar, señalando elementos objetivos y subjetivos que intervienen e influyen en estos procesos. Los primeros han sido clasificados en intrínsecos o extrínsecos al propio individuo y contribuyen a dar forma a su capacidad para alcanzar las metas curriculares que establece la escuela. Entre los elementos intrínsecos se ha destacado la capacidad

intelectual del individuo, la tenencia o no de dificultades o trastornos del aprendizaje (y su detección y tratamiento a tiempo o tardío) o su capacidad de tolerancia hacia situaciones de fracaso escolar. Por otro lado, entre los elementos extrínsecos se han señalado los relativos a la escuela (los recursos humanos, materiales, económicos, así como aspectos curriculares y organizativos) y los relativos a la familia (recursos y estilos parentales fundamentalmente), que dan forma a las condiciones de educabilidad en las que se desarrollan los procesos de éxito y fracaso escolar. En segundo lugar, se ha puesto especial énfasis en elementos subjetivos, en la reflexividad del individuo, en su capacidad para interpretar sus propias capacidades y las condiciones de educabilidad que familia, escuela y sociedad le ofrecen.

Seguidamente, se ha resaltado la inevitable interacción que existe entre elementos objetivos y subjetivos, así como su relación con el contexto socioeconómico, cultural e histórico que los enmarca y perfila en una relación de influencia mutua. El rendimiento escolar, el tipo de actitud que el individuo tenga frente a la escuela, etcétera, dependerán del tipo de combinación que se produzca entre los diferentes elementos subrayados aquí, además del tipo de interacción que se produzca entre el sujeto, sus capacidades intrínsecas y las condiciones de educabilidad que se le ofrecen, interacción que puede ir desde la coacción (el resto de elementos se imponen sobre sus preferencias o decisiones) hasta la posibilidad de acción y de llevar a cabo las propias decisiones.

La reflexividad del sujeto y la interacción entre los diferentes elementos y el tipo de relación resultante ayuda a explicar también cómo funcionan los procesos de elección y de selección a lo largo de la biografía escolar de los individuos. Todas las posibles causas institucionales o de contexto recogidas aquí pueden verse en clave de selección o elección. Así lo analizan Field et al. (2007) y, más adelante, autores como Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), cuando exploran las causas del abandono escolar prematuro, es decir, del tipo de abandono que se produce en Educación postobligatoria, habiendo sobrepasado la edad máxima de escolaridad obligatoria y antes de conseguir el título correspondiente al itinerario cursado. Desde su punto de vista, éste puede darse por dos motivos distintos:

- 1) Hay algo externo al sistema escolar que tira del alumno o alumna (*pull*), atrayéndole más que la vertiente académica de la escuela (por ejemplo, un trabajo, dinero inmediato, independencia económica, y cualquier otro elemento que le permita, por ejemplo, reconocerse y ser reconocido como parte del mundo adulto y sobre todo alejado del mundo infantil que significa permanecer en la escuela). Siendo sujeto de elección, decide marcharse cuando existe la posibilidad de

hacerlo. Rumberger (2011) explica estos mismos procesos como fruto de una influencia indirecta, porque se ofrecen condiciones que pueden llevar al aburrimiento, desafección escolar, absentismo, bajo rendimiento y finalmente al abandono voluntario del sistema escolar.

- 2) Tras una sucesión de malos resultados académicos, dicho alumno o alumna, sometido a un proceso de selección, es finalmente expulsado del sistema escolar (*push*). En principio, el abandono se produce involuntariamente. Asimismo, deben incluirse también aquellas situaciones en las que, a través de una sucesión de fracasos parciales, el alumno en cuestión termina por entender que la vida académica no está hecha para él, por lo que abandona de manera voluntaria. Todo ello constituye parte de una influencia directa, que en términos de Rumberger (2011), designa el tipo de abandono escolar que puede derivar no sólo de un bajo rendimiento académico, sino también de situaciones de absentismo escolar, mala conducta, etcétera, y como consecuencia de reglas o medidas tomadas por la propia escuela, tales como una exclusión sistemática del alumno o políticas de tolerancia cero, por ejemplo, que puedan terminar en expulsiones, etcétera (Fine, 1991).

El Cuadro 2.4 lleva a cabo la traducción de esta argumentación a la idea procesual de fracaso escolar que aquí se maneja.

Cuadro 2.4 Abandono y fracaso escolar. Procesos de elección y procesos de selección

Proceso de selección (<i>Push</i>)	Abandono escolar		Proceso de elección (<i>Pull</i>)
	Elementos internos a la escuela que empujan al individuo al abandono escolar (prematureo) → Abandono involuntario	Elementos externos a la escuela que tiran del individuo y le llevan al abandono escolar → Abandono voluntario	
	Elementos internos a la escuela que empujan al individuo a situaciones de fracaso escolar (por ejemplo, resultados académicos insuficientes para superar una etapa escolar)	Elementos externos o ajenos a la escuela que tiran del individuo y le llevan a situaciones de fracaso escolar en general	
Fracaso escolar			

Fuente: Elaboración propia

La parte superior del cuadro se refiere a lo ya descrito, relativo al abandono escolar, elementos que expulsan y llevan a un abandono (en principio) involuntario o independiente de la voluntad del individuo (le genere a éste indiferencia, frustración u orgullo) (*push*) y elementos externos que atraen y conducen a un abandono voluntario, o al menos en el que la agencia del individuo tiene un peso mayor (*pull*). Si se usa este

razonamiento para explicar en términos generales cualquier otro elemento incluido dentro de un proceso de fracaso escolar, pueden inferirse:

- 1) Elementos que empujan (*push*) al individuo a situaciones de desenganche escolar, de repetición escolar, de absentismo escolar, etcétera, como resultado de un proceso de selección y a través de una sucesión de experiencias de fracaso o fracasos parciales. Considérese que un bajo rendimiento escolar y unos resultados académicos insuficientes impiden al individuo el paso al siguiente curso o etapa escolar; le empujan, por tanto, a repetir curso, siempre y cuando no haya superado el límite de repeticiones establecido legalmente por etapa. Todo ello puede promover en él un cierto desenganche y desafección por la escuela, susceptible de traducirse en situaciones de absentismo escolar, problemas de disciplina y, finalmente, abandono escolar⁹¹. Una parte del alumnado, por tanto, no logrará obtener el título de Graduado en ESO o en la etapa postobligatoria, bien porque en su trayectoria escolar predominan los fracasos parciales, siendo insuficientes sus logros para la superación de los objetivos demandados, o bien porque de manera implícita o explícita se le ha hecho entender que no hay lugar para él en la escuela. Es importante entender que en caso de no haber alcanzado la edad máxima de escolaridad obligatoria, la expulsión o empuje hacia el exterior del sistema escolar se traduce en forma de absentismo, repetición y, en cualquier caso, de progresivo desenganche escolar, nunca en forma de expulsión real y definitiva del propio sistema escolar, aunque existen estrategias al alcance de la escuela para mantenerle alejado del aula⁹².
- 2) Elementos externos a la vertiente académica de la escuela por las que el individuo puede sentirse atraído; tiran de él (*pull*), le atraen más que lo que el centro escolar le ofrece, haciendo que desatienda sus estudios, reduciendo o entorpeciendo su rendimiento escolar, incrementando su desafección por la escuela y alentando todo lo que ésta lleva asociado (absentismo, repetición, abandono escolar...). Estos elementos incluyen, por ejemplo, la necesidad de sentirse aceptado en el grupo de referencia, un deseo de pertenecer al mundo de los adultos (a través de una pronta inserción laboral e independencia económica), la priorización de la vertiente social de la escuela o de otros elementos ajenos a ella, etcétera. La

⁹¹ Otros elementos, más estudiados por la psicología y la psiquiatría, podrían guiar este proceso, como el miedo a la escuela, bien al trato que se recibe por parte de compañeros/as de aula, bien al recibido por parte de docentes (Kearney, 2007).

⁹² Existen medidas para expulsar a un individuo, en principio de manera temporal, de un centro escolar dado. Si ésta se vuelve definitiva, inmediatamente se abren los mecanismos necesarios para la inserción del individuo en cuestión en un nuevo centro escolar.

capacidad reflexiva del individuo es especialmente relevante cuando ha de determinarse qué elementos le atraen desde el exterior⁹³. Todo ello responde a procesos de elección.

El llamado ‘absentismo elegido’ (Blaya, 2003), por ejemplo, podría explicarse a través de elementos de selección o de elección, en la medida en que se opta por no acudir a clase, bien para evitar enfrentarse a ciertas experiencias escolares (académicas o sociales) (*push*), o bien para poder dedicar tiempo a otras actividades, en este caso, ajenas a la vertiente académica de la escuela (*pull*). Asimismo, cabe no olvidar que estas dos posibles vías (selección y elección) no son en absoluto excluyentes entre sí, sino que el éxito o fracaso escolar de un determinado individuo es el resultado de una combinación específica de elementos insertos en ambas dimensiones que pueden darse a la vez o por separado, tirando (*pull*) o empujando (*push*) en pro del éxito o del fracaso escolar.

Como en el Capítulo 1, en éste que aquí se cierra se han puesto de manifiesto algunas tendencias y carencias en la literatura científica analizada. Al respecto de las causas que explican los procesos aquí atendidos, se ha resaltado en primer lugar la escasez de estudios que abordan las relativas a las situaciones de éxito escolar –casi todos ellos centran su atención casi exclusivamente a las referidas al fracaso escolar–. En ese sentido, tampoco se han encontrado análisis que apliquen la clasificación que deriva de distinguir entre elementos de selección o de elección (*push* y *pull*) a los procesos de éxito escolar ni a los elementos que lo integran (permanencia escolar, asistencia regular a las clases, promoción, participación escolar...), cuestión que intentará subsanarse en el Capítulo 7, cuando se exploren las narraciones expertas al respecto⁹⁴.

En segundo lugar, y para terminar, se ha observado una tendencia a confundir las correlaciones que se establecen entre características relativas a la etnia, a la clase social o al sexo de los individuos y su rendimiento escolar, con relaciones de causalidad entre ambos. Ante dicha tendencia se ha advertido acerca de la necesidad de distinguir adecuadamente entre posibles causas y la descripción del perfil, en este caso, del alumnado que pasa por situaciones de éxito o de fracaso escolar, y de evitar en fin, llegar

⁹³ Esto es importante reseñarlo. Hablar de elementos que empujan al individuo o tiran de él puede sugerir la idea errónea de que el sujeto está a merced de fuerzas que es incapaz de controlar (siempre parecen ser elementos externos a él los que, o bien le empujan o bien le atraen). Cuando estos mismos elementos se explican en clave de selección o de elección, los primeros denotan una cierta acción coactiva sobre el sujeto (lo seleccionan, lo sitúan entre quienes tienen éxito o entre quienes fracasan en la escuela), mientras los segundos confieren un papel más relevante a su capacidad de reflexión, de interpretación y de decisión (el sujeto elige qué dirección ha de tomar su trayectoria escolar).

⁹⁴ A priori puede sostenerse que hay elementos pertenecientes a la vertiente académica de la escuela que atraen al propio individuo y le invitan a permanecer en ella (*pull*, elección, permanencia voluntaria), y otros externos que le empujan o fuerzan a quedarse (*push*, selección, permanencia involuntaria).

a afirmar que la mera pertenencia a un determinado grupo, etnia o clase social o el hecho de ser varón o mujer constituyen causas, factores o determinantes de dichas situaciones. Revisadas estas cuestiones, el próximo capítulo inicia la contextualización histórica y territorial de estos fenómenos, a partir de la exploración del marco normativo español y valenciano.

CAPÍTULO 3. MARCO LEGAL Y NORMATIVO. LA CONSTRUCCIÓN DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y DE LA COMUNITAT VALENCIANA

En los dos capítulos anteriores se han delimitado terminológica y conceptualmente las nociones de éxito y fracaso escolar y se ha elaborado un mapa provisional de posibles causas de estos fenómenos. Aunque constituyan procesos que se generan en los centros escolares en general y en las aulas en particular y la perspectiva adoptada sea principalmente de carácter microsociológico, es necesario perfilar en líneas generales el marco histórico, normativo, legal y territorial que contextualiza la construcción y el desarrollo de los procesos de éxito y fracaso escolar en el presente estudio. En concreto, se expone a continuación de manera conjunta el marco correspondiente a los sistemas educativos de España y de la CV. En primer lugar, sus antecedentes históricos, y en segundo lugar, algunas de sus características en la actualidad, así como las tendencias en el futuro en lo referente a las políticas educativas. Esto permitirá conocer de cuántos cursos consta cada etapa; la edad máxima y mínima de escolaridad obligatoria –cuándo es posible, por tanto, abandonar el sistema escolar–; las materias curriculares a superar para poder promocionar a la siguiente fase o para obtener el título correspondiente; el número máximo de repeticiones por etapa; etcétera. Al tiempo que se aborden todas estas cuestiones, y de manera transversal, se atenderá a cómo dicho marco legal y normativo contribuye en la construcción de las nociones de éxito y fracaso escolar.

3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y TENDENCIAS DEL MARCO LEGAL ESPAÑOL Y VALENCIANO HASTA LA ACTUALIDAD

Antes de iniciar una revisión en torno al marco legal actual, tanto nacional como de la Comunidad Autónoma en la que se ha desarrollado el trabajo de campo, la CV, se exponen algunos detalles en torno a los antecedentes históricos que preceden a la actual política educativa, así como a las tendencias de los últimos años.

Desde 1970, con la aprobación de la LGE –también llamada Ley Villar Palasí–, España ha experimentado múltiples reformas legales en materia educativa (Beltrán, Hernández y Montané, 2008). Anterior a su promulgación, la última gran reforma estuvo vigente durante más de un siglo, la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano, aprobada un 9 de septiembre de 1857⁹⁵. Llegado el año 1970, la LGE terminó con un sistema educativo que fijaba la escolaridad obligatoria y gratuita en una enseñanza Primaria que abarcaba de los 6 a los 10 años y dejaba la enseñanza media –de los 10 a los 14– y superior exclusivamente para las clases medias y altas (Escamilla y Lagares, 2006; MEC, 2004).

En la década de los 70 el Estado español se revela como un país que vive los últimos coletazos de una dictadura que había promovido a lo largo de varias décadas una enseñanza nacionalcatólica, diferenciada según sexos, a través de su separación física y curricular, y un tipo de pedagogía basado en el verbalismo, la imitación de modelos, la repetición, la memorización, la absorción de contenidos y la pasividad del alumnado (Agulló y Payá, 2012; Roig López, 2003; Valls Montserrat, 1997; Agulló y Fernández, 1997; Alonso, 1997; Navarro Sandalinas, 1989)⁹⁶, una pedagogía tradicional que fue puesta en duda ya en el siglo XIX –por teóricos como Rousseau, entre otros–, y principios del XX, con la puesta en marcha de la llamada *Escuela Nueva*⁹⁷ (*Escola Nova*

⁹⁵ Con la Ley de Instrucción Pública de 1857 termina por concretarse en España de manera definitiva un sistema educativo de carácter liberal (De Puelles, 2008; MEC, 2004). En líneas generales, puede destacarse su apuesta por una instrucción claramente centralista –el Estado se reservaba el monopolio de inspección y ordenación del sistema escolar–, su eclecticismo y carácter moderado en el abordaje de ciertos elementos que pudieran generar controversia, como el intervencionismo de la Iglesia en el ámbito de la enseñanza, la apertura legal a la consolidación de la Enseñanza privada, de cariz fundamentalmente católico, o la inclusión de estudios técnicos y profesionales en el marco de la Enseñanza postsecundaria (MEC, 2004). Como tal, y aunque le siguieron múltiples reformas en muchos ámbitos –se fijó la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 10 años, se introdujeron cambios en el currículo, en la organización de la escuela...–, esta Ley dio paso a una cierta estabilidad de más de un siglo, dado que ninguna de dichas reformas trató de cambiar la estructura institucional, bipolar, del sistema educativo (De Puelles, 2008; Escamilla y Lagares, 2006).

⁹⁶ Villar et al. escriben: «La intensidad y brevedad del período republicano contrasta con la esterilidad y la extensión de la dictadura» (2012:38). Véase Anexo 3.1 para una información más detallada.

⁹⁷ La Escuela Nueva fue apoyada por la Institución Libre de Enseñanza (Hernández y Hernández, 2007; Cousinet, 1972) y alimentada por los movimientos de renovación pedagógica (Torregrosa, 2012; Comas y

en el País Valenciano, Cataluña y Baleares), que marcaría nuevas pautas para una alternativa a la pedagogía tradicional, en la que el alumnado era considerado un sujeto activo al que se le debía impulsar a observar, experimentar, comparar, comprobar, desarrollar su capacidad crítica, así como valores de solidaridad y cooperación (Valls Montserrat, 1997; Cousinet, 1972). Considérese que la escuela tradicional que se impuso tras la Guerra Civil tomó la asignatura –los contenidos curriculares en general– como centro de la acción educadora, y situó al alumnado en un rol pasivo, sumiso a la autoridad del profesorado y regido por la norma externa y el miedo al castigo⁹⁸ (Anaya, 1999, 1985; Valls Montserrat, 1997). La escuela valenciana no quedó exenta de sufrir este proceso (Mayordomo y Agulló, 2004). Tuvo su modelo de *Escola Nova*, pero, durante la dictadura, o bien fue silenciada y perseguida so pretexto de favorecer a la *valencianización*, o bien sus prácticas fueron reducidas a la categoría de folclóricas o regionalistas⁹⁹.

El proceso de transformación al que la sociedad española fue sometida a lo largo de la década de los 60 y que la convirtieron en más dinámica, industrial y urbana, la llevó al mismo tiempo a la necesidad de democratizar la educación. En ese contexto se explica el desarrollo de un Libro Blanco y la promulgación de la LGE en 1970. Esta Ley supuso una profunda reforma del sistema educativo (Tiana Ferrer, 1992), porque rompió con su estructura bipolar al extender la obligatoriedad y gratuidad de la escolaridad de los 6 hasta los 14 años (Anexo 3.2). Al tiempo que apostó por la extensión de la educación, la LGE también lo hizo por una enseñanza de calidad que tendiese puentes entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. Fracásó, sin embargo, y no en su diseño teórico, sino en su ejecución, puesto que no logró la financiación que necesitaba por parte de las Cortes orgánicas –la dictadura no lo permitió (Martínez Tirado, 2011; Varela, 2007; Labrador Herráiz, 1990)–. Según Giménez y Marhuenda (2012), en el contexto que ofrece la LGE, y sobre todo con la universalización de la enseñanza, fenómenos como el fracaso escolar, el abandono o el absentismo, empiezan a ser objeto de debate público,

Miró, 2009; Domènech, 2008; Luengo, 1991). Como ejemplos (Torregrosa, 2012; Valls y Montserrat, 1997; González-Agápito, 1992) pueden encontrarse la *Escola Moderna* en Barcelona, fundada en 1901 y preámbulo de la puesta en marcha de otras escuelas racionalistas y laicas; o los grupos de la *Lliga de l'Escola Nova*, cuya expansión alcanzó tierras valencianas. De hecho, con ellos llegarían las teorías y prácticas educativas innovadoras de teóricos como Dewey, Montessori o Decroly (el Anexo 6.1 incluye algunas de las aportaciones de estos teóricos, específicamente sobre la noción de emancipación).

⁹⁸ Véase Anexo 3.3, sobre los representantes de la vanguardia pedagógica del régimen franquista.

⁹⁹ Para más detalles acerca de la *Escola Nova* valenciana, véase Anexo 3.4.

desplazando paulatinamente otras cuestiones como el analfabetismo¹⁰⁰. De hecho, se establecieron Juntas de Promoción Educativa, que, en palabras de Giménez y Marhuenda,

«[trataban de] dar respuesta a situaciones especialmente desfavorecidas que tenían lugar en zonas donde se acumulaba de manera sustancial la desestructura social, el paro, la pobreza, el absentismo y fracaso escolar» (2012:200-201)¹⁰¹

Años después, finalizado ya el período de dictadura y aprobada la Constitución de 1978, España iniciaría el proceso de descentralización, transfiriendo competencias educativas del Estado a las CCAA¹⁰² (Calero, 2006; Bonal et al., 2005). Los cambios tecnológicos, productivos y culturales que se sucedieron, así como el desajuste existente entre las necesidades de la sociedad española y el sistema escolar y la urgencia de adaptar el sistema educativo español al modelo predominante en la UE iban haciendo necesaria otra gran reforma (Martínez Rizo, 2001) que no llegaría hasta 1990, con la LOGSE¹⁰³. La promulgación de esta Ley, según Bonal et al. (2005), significó la paulatina desaparición de la estructura del sistema educativo establecido en la LGE y una apuesta por la comprensividad –para llegar a todos/as–, la calidad y la equidad social, pero sobre todo supuso la ampliación de la escolaridad obligatoria y gratuita, universalizando las enseñanzas Primaria y Secundaria, de los 6 hasta los 16 años –edad establecida como mínima legal para la inserción laboral–.

Esta ampliación de la edad de escolarización obligatoria, de los 14 a los 16 años, fue la reacción a una situación injusta desde el punto de vista individual y social (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Benavente Barreda, 2001). ‘Individual’ porque resultaba injusto hacer que los alumnos y alumnas tuviesen que escoger entre itinerarios muy

¹⁰⁰ Como bien afirman Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), el fracaso escolar no era un problema hace cuarenta o cincuenta años, puesto que el rechazo en masa de alumnado adolescente y preadolescente por parte del sistema escolar tras la Primaria era muy natural, en la medida en que por lo general a este alumnado le esperaba en el exterior un puesto de trabajo en el sector agrario o industrial, en el caso de los hombres, y el trabajo doméstico, en el caso de las mujeres.

¹⁰¹ Al respecto, consúltese la Orden del 22 de febrero de 1971. En la CV se creó una sola junta, para evitar dispersión de competencias: la Junta de Promoción Educativa para Centros de Acción Educativa Singular con competencias en la CV. En la Orden de 15 de mayo de 1986 pueden consultarse sus objetivos.

¹⁰² Se distinguen tres etapas en el proceso de descentralización (Bonal et al., 2005; Torres, 2001). En la primera etapa (1979-1980) se transfirieron las competencias educativas a dos CCAA, Cataluña y el País Vasco. Se les dio prioridad porque en el pasado «ya habían refrendado proyectos de autonomía»; en la etapa 2 (1981-1992), dicha transferencia se extiende a Andalucía, Canarias, CV, Galicia y Navarra; finalmente, en la etapa 3 (1992-2000), se llevaría a cabo en el resto de CCAA.

¹⁰³ Las reformas fueron escasas antes de la LOGSE (Villar et al., 2012). Se promulgó, por ejemplo, la LOECE, de 1980, que supuso la creación de los Consejos de Dirección, similares a los Consejos escolares de cada centro (Feito, 2011, 2010a, 2010b); la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985, que puso en marcha el Consejo escolar del Estado y de los centros escolares y concedía al de éstos últimos importantes competencias que terminaban donde empezaban las de los claustros (relativas fundamentalmente a la organización pedagógica); o la LRU, de 1983.

diferenciados entre sí –el antiguo BUP¹⁰⁴ y la Formación Profesional (FP)¹⁰⁵– a los 14 años, es decir, en plena entrada a la adolescencia, con las consecuencias que ello traería consigo en su vida laboral y social. Y ‘social’ porque, en palabras de Fernández Enguita, Mena y Riviere,

«excluir a tanta gente de una educación más amplia y prolongada y, tal vez, a muchas personas capaces pero marcadas por un entorno social intelectualmente menos estimulante que el de otras, representaba un despilfarro de talento y de capital humano» (2010:14)

Esta universalización de la enseñanza trajo consigo un elemento fundamental que incide en los procesos de éxito y fracaso escolar. Aquellos problemas que en el momento anterior a esta universalización habían quedado fuera del aula pasan a formar parte de ella, como el hecho de contar con alumnado poco convencido de la utilidad de la escuela y manifiestamente resistente a seguir sus normas y a la necesidad impuesta de tener que seguir estudiando hasta los 16 años.

La LOGSE atendió a cuestiones que quedaron pendientes en la LGE, como hacer efectiva una atención individualizada, dejar de lado el trato estandarizado para todos igual y apostar por la diversificación, lema de la nueva ley. En este sentido se establecía la posibilidad de diversificación del currículo –con una metodología específica y con contenidos distintos a los establecidos en los cursos ordinarios– para aquella parte del alumnado que, habiendo sobrepasado los 16 años, lo necesitase. Para aquel alumno o alumna que no hubiera logrado superar los objetivos marcados en la ESO se previeron los PGS (Asencio y Martín, 2004; Marhuenda y Navas, 2004), que pretendían ofrecer una formación básica y profesional suficiente para, o bien salir al mercado laboral, o bien continuar los estudios (art. 23.2)¹⁰⁶. Pese a sus avances, la LOGSE fue incapaz de conectar la comprensividad con la diversidad –en concreto no supo desarrollar bien la optatividad, que es la base de la diversidad– y se encontró con grandes resistencias entre el profesorado, que la vivió como otra reforma llevada a cabo ‘desde arriba’ (De Puelles, 2008; Feito, 2002; Benavente Barreda, 2001).

Tras la LGE y la LOGSE, hubo otras reformas, aunque de menor calado¹⁰⁷. En realidad, las décadas que han seguido a la promulgación de la LGE se han caracterizado, como

¹⁰⁴ El BUP se concebía sobre todo para cursar seguidamente el COU que abría el camino para un posterior acceso a la universidad.

¹⁰⁵ En concreto, la FP-I y la Formación Profesional de Nivel II (FP-II).

¹⁰⁶ Véase Anexo 3.5, sobre objetivos, modalidades y destinatarios de los PGS.

¹⁰⁷ A la LOGSE siguieron otras como la LOPEG, de 1995; la Ley Orgánica de Universidades (LOU), de 2001; y la LOCE, de 2002, que redujo considerablemente las competencias de los Consejos escolares y claustros (Feito, 2011, 2002).

puede verse en el Cuadro 3.1, por una alternancia bipartidista y una tendencia hacia reformas políticas conservadoras en materia educativa, en palabras de Villar et al. (2012), con cierto cariz «liberal o neoliberal». En concreto, el Cuadro destaca la LOGSE en 1990, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en 2002, la Ley Orgánica de Educación (LOE), que se abordará en el próximo epígrafe, en 2006 y finalmente la recién aprobada en 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE). En general, las reformas llevadas a cabo mayoritariamente han ido dirigidas a introducir cambios en el currículum o en la gestión de los centros escolares, y en menor grado a efectuar cambios organizativos profundos en el sistema educativo, dando en parte como resultado un cierto grado de desafección por parte de familias y profesionales de la educación hacia la gestión política de la administración (Giménez y Marhuenda, 2012).

Cuadro 3.1 Principales Leyes establecidas tras la LGE, año de promulgación y partido en el poder

Ley Orgánica	Año de promulgación	Partido en el gobierno
LOGSE	1990	PSOE ¹⁰⁸
LOCE	2002	PP ¹⁰⁹
LOE	2006	PSOE
LOMCE	2013	PP

Fuente: Elaboración propia

Con todo, el artículo 27 de la Constitución se ha mostrado insuficiente para llegar a una estabilidad legislativa y, en fin, a un pacto de Estado en materia educativa (De Puelles, 2008). Prueba de ello ha sido, por ejemplo, la derogación de un total de cinco leyes, dirigidas a la Educación básica, postobligatoria o Superior: la Ley Orgánica para la regulación del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) (1980); la Ley de Reforma Universitaria (LRU) (1983); la LOGSE (1990); la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG) (1995) y la LOCE (2002)¹¹⁰. Fernández y Malvar (2005) recogen algunas de las características de ésta última, la LOCE¹¹¹. En ella se incide, por ejemplo, en la diversidad, en la dirección de centros, en la función docente y en la evaluación curricular. Con ella se propuso el acceso al título de bachiller previa superación de una prueba general de bachillerato, además de haber superado todas las materias curriculares. También se previeron los siguientes puntos: la supresión de la promoción automática –por contribuir al deterioro del clima escolar–; la repetición de curso con tres asignaturas suspendidas, a menos que dichas materias fuesen

¹⁰⁸ Partido Socialista Obrero Español.

¹⁰⁹ Partido Popular.

¹¹⁰ A estas leyes cabría añadir la LOE (2006).

¹¹¹ Véase también el análisis que Feito (2002) lleva a cabo sobre la LOCE cuando era un proyecto de Ley.

lengua y matemáticas, en cuyo caso se repetiría con dos; y la introducción de itinerarios diferenciados desde tercer curso de la ESO. Sin embargo, según Fernández y Malvar (2005), la LOCE no fue el resultado de un debate social ni tuvo una base psicopedagógica que avalara sus propuestas. De hecho, su aplicación quedó en suspenso tras la promulgación de un Real Decreto aprobado por el Consejo de Ministros el 28 de mayo de 2004 que así lo estableció hasta su derogación en 2006 con el cambio de gobierno y la llegada de la LOE, que se verá en profundidad en el siguiente epígrafe.

Desde la promulgación de la LOE en 2006 hasta la aprobación en el 2013 de la nueva LOMCE, se ha apostado por introducir en ella fundamentalmente ciertos cambios sustantivos. Según Villar et al. (2012), a lo largo de dos décadas 1) se ha llevado a cabo «una dinámica reformista de ‘alta intensidad’ que ha tenido como consecuencia principalmente el ‘debilitamiento natural’ de la reforma educativa, en un sentido de pérdida de la capacidad de cambio y de transformación de ésta» (2012:53); y 2) se han combinado políticas educativas locales y estatales de carácter centralizador con políticas educativas globales (eurocéntricas) claramente orientadas por lógicas liberales o neoliberales que han tenido por objetivo el desmantelamiento del sistema público de enseñanza y ha ido instalando paulatinamente en el campo de la educación vocabulario con connotación mercantil, con palabras como competencia, cualificación, flexibilidad, eficiencia de la oferta educativa, austeridad económica, racionalización¹¹². Un ejemplo de esta tendencia se encuentra en el Real Decreto-Ley 14/2012 de 20 de abril para la racionalización del gasto público en el ámbito de la educación. Este Real Decreto-Ley supone un cambio sustantivo en torno a cómo se concibe el sistema educativo, que, según Villar et al. (2012), ya no se apoya en la igualdad de oportunidades como principio básico, sino en una lógica abiertamente meritocrática¹¹³.

Otro ejemplo reside en la propia LOMCE, que ha estado elaborándose durante el proceso de redacción de este trabajo de investigación hasta su promulgación definitiva el 9 de diciembre de 2013. Gestada en un contexto de recortes presupuestarios y de crisis económica de carácter global, la LOMCE no ha pretendido ser una nueva ley, sino una modificación y ampliación de la anterior LOE. Aunque todavía es pronto para hacer un

¹¹² Esta perspectiva olvida que los beneficios que reporta la educación no deberían medirse en términos exclusivamente económicos. La educación no es una mercancía, un servicio o un objeto de consumo, sino un derecho social. Como subraya Montané (2011), cabe resaltar el valor social de la escuela, no sus costes económicos.

¹¹³ Esto se ha traducido en recortes en la inversión pública destinada a educación, en penalizar a aquéllos con menores recursos económicos, precarizar las condiciones laborales del personal docente y legitimar el proceso de deterioro de los centros de titularidad pública, lo que explica las movilizaciones sociales que se han producido en todo el sistema educativo desde su promulgación (Villar et al., 2012).

análisis de sus implicaciones, la LOMCE considera la educación como el «motor que promueve la competitividad de la economía», de la cual considera que depende el nivel de prosperidad de cualquier país. En general, en ella se promueve la idea de que disponer de un mayor nivel educativo, primero, abre puertas de acceso a mejores puestos de trabajo, de más alta cualificación, y segundo, es indicador de altas metas y expectativas – personales y profesionales– en la vida. Además, hace referencia a ‘talentos’ para justificar la necesidad de «encauzar a los estudiantes hacia trayectorias más adecuadas a sus capacidades». Reduce, por tanto, la cuestión de los talentos a la de las capacidades. La «atención a la diversidad» de la que se habla en ella parece esconder una segregación por ‘talentos’ y con un único objetivo, el de «facilitar la empleabilidad» de los individuos: «Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo». Lo que debiera ser desarrollo de talentos distintos parece traducirse en la existencia de dos itinerarios, uno para ‘buenos estudiantes’ y otro para ‘malos estudiantes’, discriminación que se establecerá según el nivel de rendimiento. Sea como fuere, la LOMCE se escapa a este estudio porque no afecta al sistema escolar al que se ha prestado atención en el trabajo de campo, realizado, como se verá, entre los años 2011 y 2012.

Tras esta breve revisión de algunas cuestiones relativas a los antecedentes históricos y las tendencias de la realidad educativa española, y examinadas las diferentes políticas educativas promulgadas, modificadas o derogadas hasta la fecha, es el momento de abordar el marco legal establecido por la LOE¹¹⁴.

3.2 LA LOE (2006) Y SUS ITINERARIOS EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO ESPAÑOL Y DE LA COMUNITAT VALENCIANA

Aunque en la fase de redacción de este trabajo de investigación el gobierno actual haya anunciado y promulgado una nueva Ley, el presente apartado se construye fundamentalmente a partir de la LOE, de 2006, que, sin alterar la edad máxima de escolaridad obligatoria ni el periodo de enseñanza básica ya fijados en la anterior LOGSE, constituye la ley marco por la que se rigen los centros escolares que, como se verá, forman parte del trabajo de campo llevado a cabo. Asimismo, la revisión de dicho marco legal y normativo se establece en combinación con Órdenes, Decretos y Reales

¹¹⁴ De Puelles sostiene que la LOE «es una ley-puente que asume principios, criterios y estructuras de las leyes que deroga (LOGSE, LOPEG y LOCE), aportando sobre esa base conciliadora nuevas soluciones a los problemas detectados por la comunidad educativa» (2008:15).

Decretos publicados en el *Diari Oficial de la CV* (DOCV) y que han regulado la realidad escolar valenciana de los últimos años.

3.2.1 Los fines de la LOE

Antes de abordar los itinerarios escolares que ofrece la LOE, cabe fijarse en los fines que la guía (art. 2). Éstos pueden encontrarse en el Cuadro 3.2. Los objetivos de este marco legal, por lo general, justifican por sí mismos la obligatoriedad de la enseñanza, en la medida en que se enmarcan en una educación basada, entre otras cosas, en la equidad y la calidad para todos en todos los niveles del sistema escolar, que trata de evitar el abandono escolar (prematureo o no), fomentar el aprendizaje para toda la vida y facilitar los puentes que conectan el sistema educativo y el mercado de trabajo en ambas direcciones.

Cuadro 3.2 Fines de la educación según la LOE (2006)

<p>Artículo 2. <i>Fines</i>.</p> <p>1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:</p> <p>a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos</p> <p>b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad</p> <p>c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.</p> <p>d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.</p> <p>e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.</p> <p>f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.</p> <p>g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad</p> <p>h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte</p> <p>i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales</p> <p>j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras</p> <p>k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento</p>
--

Fuente: LOE (2006)

La LOE guarda una correspondencia con las metas educativas planteadas para los próximos años por parte de la UE. De sus objetivos puede deducirse una cierta idea de

éxito escolar, basada, *a priori*, en una formación de carácter moral y técnico¹¹⁵ que puede traducirse en una formación integral al menos en tres niveles que van más allá de la escuela y de la mera obtención de certificaciones académicas¹¹⁶:

- 1) Desarrollo personal (correspondiente a los fines *a, d, f, h, j* y parte del *k* señalados en el Cuadro 3.2). En ellos se habla del desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado; de su capacidad para ser artífices y guías de su propio aprendizaje, para ganar confianza en sus propias aptitudes y conocimientos, para ganar en creatividad, en iniciativa personal; de su educación en la responsabilidad individual, en el mérito y esfuerzo personal; de la adquisición de hábitos saludables (ejercicio físico, deporte) e intelectuales, de técnicas de trabajo y conocimientos de diversa índole; del desarrollo de una competencia comunicativa en la lengua oficial, cooficial (en caso de haberla) y al menos en una lengua extranjera; del desarrollo de una actitud crítica y responsable, así como de una capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.
- 2) Desarrollo de un sentido de comunidad, de la ciudadanía y de la convivencia y cohesión social (correspondiente a los fines *b, c, e, g* y parte del *k* señalados en el Cuadro 3.2). En ellos se habla de educar al alumnado en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la lucha contra la discriminación en pro de la igualdad de trato, de derechos y de oportunidades entre hombres y mujeres (también en lo referente a las personas con discapacidad); en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad en un marco democrático de convivencia; en la resolución pacífica de conflictos y la prevención de los mismos; en la formación para la cohesión social, la paz, la cooperación, la solidaridad, etcétera, entre miembros de diferentes pueblos; en valores que propicien el respeto por el medio ambiente; en la interculturalidad, el respeto y el reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural del territorio español; en el ejercicio de la ciudadanía y en la participación activa en la vida social y cultural.
- 3) Preparación para la inserción laboral (fines *i* y parte del *k* señalados en el Cuadro 3.2). En ellos se establece la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales y para la participación activa en la vida económica.

¹¹⁵ Uno y otro aspecto, el técnico y el moral, reciben un peso u otro en función de la etapa a la que se haga referencia. Así, por ejemplo, en la Secundaria parece priorizarse la formación técnica, y en ese sentido la evaluación al alumnado se hace desde las diferentes áreas de conocimiento, cada una de las cuales con sus propios objetivos, que suelen olvidar, al menos parte, los objetivos generales del sistema (Fernández Enguita, 1999).

¹¹⁶ Consúltense el Anexo 3.6 *La escuela enseña y educa al mismo tiempo*.

En dicho proceso hacia el éxito escolar la Ley parece reconocer como fundamental el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa (familias, alumnado, profesorado y centros escolares en general, administraciones educativas y sociedad en su conjunto). Asimismo, la insistencia que muestra acerca de la necesidad de establecer puentes de conexión entre educación y empleo parece subrayar que, ante todo, la efectividad del éxito escolar ha de pasar por la inserción laboral. Asimismo, teniendo en cuenta que la LOE contempla la Primaria y la Secundaria básica como etapas obligatorias y por ende universales, potencia al mismo tiempo una idea de éxito y fracaso escolar que hace referencia principalmente a dichas etapas, relegando la postobligatoria a un segundo plano a este respecto. Dicho esto, a continuación se describen algunos de los itinerarios escolares contemplados por la LOE.

3.2.2 Los itinerarios escolares contemplados en la LOE

Entender los procesos que se generan a lo largo de la vida escolar de un individuo pasa por atender al menos a los itinerarios escolares más importantes que el sistema educativo ofrece bajo el marco de esta ley, especialmente desde la Educación Primaria al bachillerato y los CFGM, pasando por la ESO, los PCPI, etcétera. Como ya se ha mencionado, para abordar estos itinerarios y etapas se combina la información que esta ley ofrece con los diferentes Decretos y Órdenes que han sido publicados en los últimos años en el DOCV.

En el Anexo 3.7 se ofrece un mapa de los principales itinerarios que ofrece la LOE. En él se recoge desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior, pasando por la Enseñanza básica y la postobligatoria.

3.2.2.1 La Educación básica: Primaria y ESO

Al igual que la ley anterior, con la LOE en funcionamiento, un individuo sigue accediendo al sistema escolar de manera obligatoria a los 6 años¹¹⁷ a través de la Educación Primaria. En el Cuadro 3.3 puede encontrarse la composición interna de dicha etapa.

¹¹⁷ La Orden del 27 de abril de 2007, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, regula el procedimiento de admisión del alumnado en centros públicos que imparten Educación Infantil, Primaria y ESO en la CV y establece que no se requiere proceso de admisión cambiar de curso, de ciclo o etapa educativa, dentro del mismo centro y hasta que se finalice la Educación básica. La única excepción se refiere a pasar de primer a segundo ciclo de Educación Infantil. Tampoco requieren proceso de admisión los que pasen de segundo ciclo de Infantil a Primaria o de Primaria a Secundaria si esto supone un cambio de centro, y según dicha Orden, «siempre que se haya efectuado la adscripción a la que se refiere el artículo 7 del Decreto 33/2007». Sí requiere proceso de admisión, sin embargo, acceder a CFGM o bachillerato, no así pasar de primer a segundo curso dentro de la misma modalidad.

Cuadro 3.3 Composición de la Educación Primaria (etapa obligatoria)

Primer Ciclo (1º y 2º Primaria) Segundo Ciclo (3º y 4º Primaria) Tercer Ciclo (5º y 6º Primaria)	Educación Primaria (6 a 12 años): - 1º Primaria, planes de refuerzo. - 4º Primaria, prueba de evaluación diagnóstica. Podrá repetirse una sola vez durante toda la etapa.
--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2004) y de Escamilla y Lagares (2006)

Esta etapa está formada por un total de tres ciclos –a dos cursos por ciclo– y tiene una duración de 6 años, por lo que, a menos que se repita algún curso, quedará terminada cuando el individuo cumpla los 12 años. La normativa señala la posibilidad de repetir una sola vez a lo largo de este periodo. Superado dicho límite, la promoción es automática. Paralelamente, se prevén planes de refuerzo para el alumnado de primer curso y una prueba de evaluación destinada a ofrecer un diagnóstico en cuarto curso (MECD, 2004).

Como muestra el Cuadro 3.4, el paso a la siguiente etapa, la ESO –considerada también Enseñanza básica, y por tanto gratuita y obligatoria–, supone acceder a una etapa compuesta por dos ciclos –cuatro cursos en total, tres en el primer ciclo y uno sólo y con carácter orientador en el segundo¹¹⁸–.

Cuadro 3.4 Composición de la Educación Secundaria Obligatoria

Primer Ciclo (1º, 2º y 3º ESO)	Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (12 a 16 años): - 2º ESO, prueba de evaluación diagnóstica - 3º ESO, programas de diversificación curricular. Excepcionalmente se pasa al PCPI
Segundo Ciclo (4º ESO)	Se repite curso: 1) Sólo dos veces en toda la etapa y nunca el mismo curso, salvo si se trata de 4º; 2) Con tres o más asignaturas suspendidas (excepcionalmente se promociona de curso con tres suspendidas si así lo considera el profesorado)

Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2004) y de Escamilla y Lagares (2006)

Esto significa que, en términos generales, el alumnado permanece en ella de los 12 a los 16 años, pudiendo repetir un máximo de dos cursos –nunca el mismo curso, a menos que se trate de cuarto de la ESO, y en cualquier caso hasta los 18 años¹¹⁹–, lo cual sucede si se suspenden tres o más asignaturas. Excepcionalmente, siempre y cuando se esté ante un caso de tres materias suspendidas, el equipo docente podrá convenir su promoción de

¹¹⁸ El cuarto curso se concibe con un carácter orientador, antes de que el alumnado elija su siguiente paso, sea éste el bachillerato, los CFGM, otro tipo de oferta formativa no postobligatoria o la salida al mercado laboral.

¹¹⁹ Se recomienda consultar al respecto el artículo 2.4. del Decreto 112/2007, de 20 de julio.

curso si lo cree viable, es decir, si considera que no supondrá un gran obstáculo para que el alumno en cuestión pueda seguir y superar la siguiente etapa–.

Los objetivos¹²⁰ de esta etapa, contenidos curriculares, competencias básicas, métodos pedagógicos¹²¹ y criterios de evaluación quedan regulados, en el caso de la CV, en el Decreto 112/2007, de 20 de julio, del DOCV¹²². Las materias y áreas de conocimiento con las que se encuentra el alumnado que entra en la ESO se recogen en el Cuadro 3.5.

Cuadro 3.5 Materias curriculares de la etapa de ESO

Curso	Asignaturas específicas		
Primer curso	Educación plástica y visual Tecnologías Ciencias de la naturaleza Optativas ¹²³	Asignaturas comunes	Ciencias sociales, Geografía e Historia Educación física Castellano: lengua y literatura Valenciano: lengua y literature Lengua extranjera Matemáticas
Segundo curso	Música Educación para la ciudadanía Ciencias de la naturaleza Optativas ¹²⁴		
Tercer curso	Educación plástica y visual Música Tecnologías Biología y Geología Física y Química Optativas ¹²⁵		
Cuarto curso	Ciencias sociales, Geografía e Historia Educación ético-cívica Educación física Castellano: lengua y literatura Valenciano: lengua y literatura Matemáticas Primera lengua extranjera	Tres asignaturas a elegir entre las siguientes	Biología y Geología Educación plástica y visual Física y Química Informática Latín Música Segunda lengua extranjera Tecnología

Fuente: Elaboración propia a partir del artículo 24.6 de la LOE, del artículo 4.5 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, y del artículo 6 del Decreto 112/2007, de 20 de julio.

¹²⁰ Entre los objetivos se habla de asunción de responsabilidades, respeto hacia los demás, tolerancia, adquisición y desarrollo de hábitos de trabajo (individual y grupal), fomento de actitudes de convivencia, gestión de conflictos, desarrollo de destrezas básicas, sentido crítico, comprensión de textos, capacidad expresiva (oral y escrita), etcétera. Contemplan tanto una formación de carácter técnico como moral, siguiendo los parámetros establecidos por la LOE (Capítulo III, art. 23).

¹²¹ Consultar también la Orden 45/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la estructura de las programaciones didácticas en la Enseñanza básica.

¹²² Este Decreto puede encontrarse en http://www.docv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007_9717.pdf.

¹²³ Consúltese artículo 3 de la Orden de 27 de mayo de 2008.

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ *Ibid.*

Según Gimeno Sacristán (1996), con la LGE de 1970 las principales transiciones escuela-escuela se daban: 1) dentro de la Educación General Básica (EGB)¹²⁶, de quinto curso a sexto, es decir, entre los 10 y 11 años de edad, donde se pasaba de un currículum integrado y a cargo de un sólo profesor o profesora, a un currículum más diferenciado, a cargo de un elenco de profesores y profesoras especialistas, aunque con el mismo nivel de titulación que los anteriores; y 2) superada la EGB y obtenido por tanto el título de Graduado Escolar, a los 14 años, con el paso a bachillerato, la diversificación curricular se hacía más intensiva, el profesorado se componía de licenciados especialistas y en la Enseñanza pública solía producirse un cambio de centro. Sin embargo, con la LOGSE, y posteriormente con la LOE, la primera gran transición se produce a los 12, con el paso de la Primaria a la Secundaria básica, y la segunda a los 16, con el acceso a la Secundaria postobligatoria. En la primera de ellas suele producirse un cambio, tanto de centro (de nuevo, en la Enseñanza pública) como de profesorado, más especializado (en ESO y en bachillerato, el profesorado es licenciado, con excepciones en el primer ciclo de la ESO, para facilitar la transición). Este tipo de transiciones escuela-escuela puede conllevar complicaciones para el alumnado, como ya se ha mencionado en el Capítulo 2.

Con el fin de reducir el impacto de estas dificultades y facilitar la transición, además de hacer más efectiva la atención a la diversidad¹²⁷, se promulga en el ámbito de la CV la Orden 46/2011, aplicada a la organización, la formación y el funcionamiento relativos a tercer ciclo de Primaria –quinto y sexto curso– y primer y segundo curso de Secundaria. Con ella se intenta mejorar la coordinación entre ambas etapas, acercando sus respectivas culturas, las metodologías en el interior de las aulas y formas de organización, y apostando por un seguimiento más preciso de los avances y retrocesos del alumnado y una más coherente progresión curricular entre ellas. Se estipula que dicha coordinación pase, además, por fomentar el trabajo conjunto entre jefaturas de estudios de Primaria y ESO, profesionales de Orientación Educativa, tutores y familias.

La etapa de la ESO pretende conducir a la obtención del título de Graduado, siempre y cuando se superen los requisitos establecidos. Si no es así, en su lugar se obtiene un

¹²⁶ La antigua EGB correspondía a una Educación Primaria, de carácter obligatoria, y estaba compuesta por un total de ocho cursos. Se accedía a esta etapa con 6 años y se finalizaba con 14 años.

¹²⁷ Respecto a la atención a la diversidad, en el marco del programa de desarrollo competencial que se propone, se apuesta por competencias de tipo intrapersonal (autoestima, autoreforzamiento, motivación, afectos, percepciones, expectativas, toma de decisiones, conductas, habilidades, emociones, concepción de la inteligencia, del esfuerzo y del error...) e interpersonal (capacidad para comunicarse, establecimiento y mantenimiento de relaciones, desarrollo de la asertividad, empatía, gestión de conflictos...), así como estrategias de aprendizaje (evaluación del propio esfuerzo, autoconocimiento, recursos de los que se disponen, recursos que se tienen asumidos, conocimientos pendientes, cómo selecciona la información, cómo la organiza, cómo la elabora).

certificado de escolaridad en el que figuran años y materias cursadas. Para prevenir este tipo de situaciones, la LOE establece una prueba de evaluación en segundo curso de la ESO y del Programa de Diversificación Curricular (PDC)¹²⁸ para aquéllos que lo necesiten, en tercero de la ESO, aunque existen también otras opciones, como se verá más adelante.

3.2.2.2 Educación Secundaria postobligatoria

Una vez superada la etapa de la ESO, es decir, obtenido el título de Graduado en ESO, al individuo en cuestión se le abren varias opciones: 1) Bachillerato; 2) CFGM; 3) Ciclos de grado medio de artes plásticas y diseño; y 4) Enseñanzas deportivas de grado medio. Así queda recogido en el Cuadro 3.6. Como alternativa, si no desea prolongar sus estudios, o en combinación con las anteriores, tiene también la posibilidad de intentar acceder al mundo laboral. Aquí se presta atención a las dos primeras opciones¹²⁹, el bachillerato –de carácter académico– y los CFGM –de carácter profesional–. En España ambas guardan una histórica relación jerárquica, en la medida en que la segunda ha sido vista usualmente como opción de segunda categoría (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010).

Cuadro 3.6 Composición de la Educación Secundaria postobligatoria

OPCIONES	Bachillerato (16-18 años)	CFGM	Otros
DESCRIPCIÓN	Dos cursos (1º y 2º de bachillerato). Tres itinerarios: - Artes - Ciencias y Tecnología - Humanidades y Ciencias Sociales → Obtención título de bachiller	Dos cursos (1º y 2º de CFGM). Múltiples ramas profesionales → Obtención título de Técnico (acceso con condiciones a la etapa de Educación Superior)	Previa Prueba de Acceso: -Grado medio de Artes Plásticas y Diseño -Técnico deportivo de grado medio → Obtención título de Técnico (acceso con condiciones a la etapa de Educación Superior)

Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2004) y de Escamilla y Lagares (2006)

¹²⁸ Consúltense también artículo 13 del Decreto 112/2007, de 20 de julio.

¹²⁹ Según la Orden del 27 de abril, ya citada anteriormente, para la admisión en bachillerato o en CFGM se tiene en cuenta los hermanos que se tienen en el centro, si los padres trabajan o no en el centro, si el domicilio está en su área de influencia o en un área limítrofe a ella o en otras zonas o localidades, los ingresos familiares, si existe situación de discapacidad por parte del individuo en cuestión o de sus hermanos, si se pertenece a una familia numerosa... y el expediente académico. Para bachillerato, se atiende a la nota media de las calificaciones de la ESO. Para acceder a un bachillerato de Artes puede tenerse en consideración la nota media de calificaciones en Educación plástica y visual. Para CFGM pueden tenerse en cuenta la nota media de las calificaciones de ESO o la nota de la prueba de acceso.

Acceder a bachillerato supone iniciar un trayecto de dos años que incluye tres itinerarios diferenciados –bachillerato de Artes, de Ciencias y Tecnología y de Humanidades y Ciencias Sociales–, que conducen todos ellos a la obtención del título de Bachiller y preparan al alumnado para la superación de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).

Por su lado, los CFGM¹³⁰ permiten la obtención del título de Técnico en la rama profesional escogida, así como el acceso con condiciones a la etapa de Educación Superior. Acceder a un CFGM requiere en principio del título de Graduado en ESO o equivalentes (título del antiguo BUP, título de técnico...), o en su defecto mediante superación de una prueba¹³¹, según la Orden 33/2011, de 18 de mayo, a menos que ya se haya superado la PAU para mayores de 25 años, o la prueba de acceso a FP de grado superior, o se hayan alcanzado los objetivos del primer nivel de un PCPI, aunque en este último caso debe tenerse un mínimo de 17 años de edad.

En lo referente a la etapa de Educación Superior, destacan la universidad, cuya entrada se lleva a cabo en principio a través de la PAU, y los CFGS, a los que se accede, bien a través del título de Bachiller, equivalente (título de COU, etc.) o universitario –como se afirma en el punto 1 del artículo 41 de la LOE–, bien habiendo superado con éxito la PAU para mayores de 25 años o bien a través de prueba de acceso¹³². Una vez revisados los itinerarios más significativos, cabe establecer ciertas consideraciones al respecto del alumnado con necesidades específicas y las medidas existentes para potenciar el éxito escolar y prevenir o corregir el absentismo escolar.

¹³⁰ Consúltase el artículo 5.1 de la Orden 78/2010, de 27 de agosto, de la Conselleria de Educación sobre todos los módulos que los configuran y que se imparten en régimen presencial ordinario en horario de mañana, de tarde o de ambas y en horario especial, nocturno.

¹³¹ En la CV, las pruebas de acceso a los CFGM se regulan en la Orden de 31 de marzo de 2009, de la Conselleria de Educación. Véase también punto 2 del artículo 41 de la LOE y el Real Decreto 1538/2006 de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

¹³² Esta cuestión está prevista en el punto 2 del artículo 41 de la LOE, desarrollada en el artículo 24 del Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, y vertebrada en la Orden de 31 de marzo de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan las pruebas de acceso a ciclos formativos correspondientes a la formación profesional inicial del sistema educativo en el ámbito de gestión de la CV (DOCV de 17 de abril).

3.3 OTRAS CONSIDERACIONES: ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS Y MEDIDAS EXISTENTES PARA POTENCIAR EL ÉXITO ESCOLAR Y PALIAR EL ABSENTISMO ESCOLAR

A continuación, se exponen brevemente algunas consideraciones en torno a cómo el marco legal existente aborda cuestiones relacionadas con los procesos de éxito y fracaso escolar, a saber, primero, cómo definen o a quién consideran alumnado con necesidades específicas y, segundo, a un nivel general, cuáles son algunas de las medidas que se contemplan para potenciar el éxito escolar y corregir o prevenir el absentismo escolar.

3.3.1 Alumnado con necesidades específicas

La LOE, en su Título II, Capítulo I, estipula, dentro de la categoría ‘Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo’, los siguientes colectivos:

- 1) Alumnado que presenta necesidades educativas especiales, caracterizado así por requerir de ciertos «apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta» (art. 73).
- 2) Alumnado con altas capacidades intelectuales, cuya definición no aborda. El MECD, sin embargo, define este tipo de alumnado de la siguiente manera:

«[El alumnado con altas capacidades intelectuales es] considerado superdotado (con altos niveles de recursos en todas las aptitudes), [...] con talentos especiales en algunas aptitudes y [que da] muestras de precocidad. La legislación educativa de ámbito estatal identifica a este alumnado y regula la flexibilización del periodo escolar» (2012:196)

La LOE deja en manos de la administración educativa de cada Comunidad Autónoma la identificación de este tipo de alumnado, la valoración de sus necesidades y la elaboración y ejecución de planes de actuación dirigidos a satisfacer dichas necesidades (art. 76). Además, prevé, aunque no especifica, el establecimiento de «normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad» (art. 77). Las altas capacidades suelen detectarse mediante una evaluación psicopedagógica¹³³.

- 3) Alumnos y alumnas con integración tardía en el sistema educativo español. La LOE apuesta por una incorporación al sistema educativo que tome en consideración las circunstancias de cada alumno/a, sus conocimientos previos, su

¹³³ Puede encontrarse un ejemplo de protocolo para la detección de este tipo de alumnado en la CV en Arocas et al. (2002).

historial académico y su edad (art. 78, 1 y 2). Asimismo, prevé el desarrollo de programas específicos para casos en los que haya graves carencias lingüísticas, de competencias o conocimientos básicos.

Para la administración es importante definir esta categoría de ‘Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo’, en la medida en que los colectivos que ésta integra presentan (y así se les reconoce) un riesgo de fracaso escolar. Se presume que construir dicha categoría constituye el primer paso para generar itinerarios o trayectorias diversificadas que atiendan o aseguren en lo posible la satisfacción de sus necesidades¹³⁴. Precisamente, el próximo apartado se dedicará a abordar algunos de los mecanismos existentes para potenciar el éxito escolar.

3.3.2 Algunos mecanismos para potenciar el éxito escolar

Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) escriben acerca de algunos de los mecanismos existentes en el sistema educativo español para facilitar el éxito escolar de los alumnos/as con más dificultades. Paralelos a múltiples y muy diversas respuestas contra el fracaso escolar¹³⁵, existen buenos ejemplos en la educación compensatoria, las adaptaciones curriculares significativas y el reconocimiento de necesidades educativas especiales en ciertos alumnos/as¹³⁶. También están los PDC, pensados para alumnos y alumnas mayores de 16 años que están cursando tercer o cuarto curso de la ESO. Con el objetivo de que consigan obtener la certificación correspondiente a esta etapa, se les demanda que superen unos objetivos distintos a los establecidos en los cursos ordinarios, a través de una metodología y de unos contenidos diferenciados (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). En este epígrafe, sin embargo, se presta especial atención a los PCPI¹³⁷.

Los PCPI sustituyen a los anteriores PGS, regulados por la LGE, y permiten, previa superación de sus objetivos, la obtención de 1) una certificación de carácter profesional relativa al programa específico llevado a cabo, y 2) el título de Graduado en ESO, siempre que se superen una serie de módulos de carácter voluntario¹³⁸. El Cuadro 3.7

¹³⁴ Cabría, en este caso, establecer un análisis sobre cómo se traduce en cada centro escolar el marco normativo que regula la actuación con estos colectivos.

¹³⁵ El Plan PROA es una de esas respuestas contra el fracaso escolar a nivel local y estatal. Impulsado por el MECD, el Plan PROA es un proyecto de cooperación territorial entre el MECD y las CCAA, que reúne muy diversos programas de apoyo dirigidos a potenciar una educación de calidad para todos/as, implicando a la comunidad local y enriqueciendo el entorno sociocultural del alumnado (MECD, 2011). Este proyecto fue iniciado en el curso 2004-05, ampliado a todas las CCAA en 2006-07 y aún hoy está en vigor.

¹³⁶ Para saber más acerca de los Programas de Compensación Educativa consúltese la Web: http://www.cece.gva.es/ocd/areaord/es/atdiver_compensatoria.htm.

¹³⁷ Consúltese también artículo 14 del Decreto 112/2007, de 20 de junio.

¹³⁸ Consúltese el artículo 18 de la Orden de 19 de mayo de 2008 de la Conselleria de Educación (DOCV).

recoge todos sus objetivos, que pasan por mejorar las expectativas de futuro, a nivel personal y profesional, del individuo, desarrollar su madurez personal, sus competencias profesionales, necesarias para el desempeño de cierto tipo de empleos y posibilitar de ese modo la inserción laboral, saber cómo buscar empleo, aprender de manera autónoma o adquirir experiencia laboral.

Todos estos elementos, junto a otros no mencionados aquí y que aparecen en el cuadro en cuestión, proyectan una idea de éxito escolar de mínimos. Comparados con los fines generales de la LOE, estas cuestiones se enmarcan fundamentalmente en dos objetivos que trascienden la propia escuela: el desarrollo personal y, sobre todo, la inserción laboral.

Cuadro 3.7 Objetivos de los Programas de Cualificación Profesional Inicial

OBJETIVOS (art. 3)	1. Desarrollar capacidades y destrezas suficientes para que el alumnado alcance las competencias profesionales [que permitan] una inserción sociolaboral satisfactoria acorde con sus posibilidades y expectativas personales.
	2. Afianzar su madurez personal y su nivel de empleabilidad, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan desarrollar un proyecto de vida personal, social y profesional satisfactorio, así como acometer la búsqueda activa de empleo y la promoción personal mediante un aprendizaje autónomo.
	3. Conseguir que los alumnos y alumnas se reconozcan a sí mismos como personas valiosas capaces de aprender y trabajar con los demás.
	4. Posibilitar su experiencia y formación en centros de trabajo como personas responsables, poseedoras de actitudes y hábitos, tanto de seguridad laboral como de respeto con el medio ambiente, en el desempeño real de su cualificación profesional.
	5. Afianzar las competencias propias de la formación básica de la ESO, con el objeto de facilitar a los alumnos y alumnas su transición desde el sistema educativo al mundo laboral y, si procede, proporcionarles la posibilidad de obtener el título correspondiente, fomentando, en todo caso, una buena disposición en ellos hacia la formación permanente y la prosecución de estudios por las vías contempladas en la legislación vigente.

Fuente: Elaboración propia a partir de información extraída directamente de la Orden de 19 de mayo de 2008 de la Conselleria de Educación

Los PCPI recogen varias modalidades diferentes y todas ellas se recogen en el Anexo 3.8. Estos programas están pensados para alumnado cuya trayectoria se ha definido particularmente por momentos y situaciones de fracaso escolar¹³⁹. El Cuadro 3.8 muestra las especificidades de sus posibles destinatarios.

A priori, estos programas son muy positivos porque facilitan el acceso al título a aquella parte del alumnado para la que resulta imposible obtenerlo por los cursos ordinarios. Además, al ofrecer la posibilidad de obtener no sólo una certificación profesional, sino

¹³⁹ Al igual que los PDC, los PCPI están dirigidos especialmente a alumnado mayor de 16 años que no ha obtenido el título de Graduado en ESO.

también el título de Graduado en ESO, permiten mantener abierta la puerta hacia la Educación postobligatoria. Sin embargo, aunque apenas haya estudios que lo confirmen, podría sostenerse que estos programas pueden ir acompañados de un cierto grado de estigmatización semejante al que conllevaban los antiguos PGS y, en general, todas las medidas de diversificación que se han puesto en práctica hasta la fecha, que por un lado pudieron obtener cierto éxito entre el alumnado (Merino et al., 2006; Parrondo et al., 2001), pero por otro, como apuntan Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), eran susceptibles de terminar marcando o categorizando de manera negativa a aquéllos/as que los cursaban, generando bajas expectativas y una convicción generalizada de que dichos cursos sólo ofrecían malas compañías para quienes inicialmente sí mostraban un cierto interés por su formación¹⁴⁰.

Cuadro 3.8 Destinatarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial

DESTINATARIOS (art. 4)	> 16 años sin el título de Graduado en ESO	a) Los jóvenes, preferentemente escolarizados, que deseen una inserción profesional temprana y que podrían continuar formándose en los programas impartidos en los centros educativos ordinarios.
		b) Los jóvenes escolarizados que se encuentren en grave riesgo de abandono escolar, sin titulación y/o con un historial de absentismo escolar debidamente documentado.
		c) Los jóvenes desescolarizados sin titulación alguna y que demuestren interés por incorporarse al sistema educativo.
		d) Jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad o trastornos graves de conducta que hayan cursado la escolarización básica en centros ordinarios o en centros específicos de educación especial. Se procederá a orientar a estos jóvenes a los programas que mejor se adapten a sus circunstancias personales y en los que tengan mayores posibilidades de inserción sociolaboral.

Fuente: Elaboración propia a partir de información extraída directamente del DOCV, de la Orden de 19 de mayo de 2008 de la Conselleria de Educación

Una vez llevada a cabo esta revisión de las medidas existentes para facilitar el éxito escolar para todos y todas, es momento de abordar el siguiente punto, en torno a algunas de las medidas existentes contra el absentismo y el abandono escolar.

3.3.3 Algunas medidas contra el absentismo escolar

Dentro del período de Educación obligatoria, y en especial en la ESO, surge el problema del absentismo escolar, que, como ya se ha dicho anteriormente, denota la existencia de problemas o dificultades a lo largo de la vida escolar del individuo absentista (Bueno Ripoll, 2005). Desde la administración se construye como elemento que atenta contra el

¹⁴⁰ En la medida en que cualquier mecanismo de diversificación cristaliza en estas condiciones, se traduce, en palabras de Fernández Enguita, Mena y Riviere, «en diferenciar los objetivos perseguidos con los alumnos, incluidos, por supuesto, los de la enseñanza obligatoria, no en diversificar los medios y los recursos para alcanzar unos mismos objetivos» (2010:192).

cumplimiento de la escolaridad obligatoria y el propio derecho a la educación del individuo. La LOCE, en su artículo 2, conjuga este derecho con el deber que tiene el alumno o alumna de estudiar, de asistir a las clases con regularidad y puntualidad, así como ser partícipe de las actividades escolares¹⁴¹. La legislación existente sobre absentismo escolar en la CV resulta aún hoy en día incompleta. Sí existen, sin embargo, actuaciones específicas, como el Plan INTEGRA¹⁴², que autoriza para el desarrollo de programas experimentales y de innovación educativa dirigidos a potenciar las buenas prácticas educativas, mejorar la manera de funcionar de los centros y su atención al alumnado¹⁴³. Dentro de este mismo Plan, se encuentra el Programa Experimental INTEGRA, que pretende precisamente prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar en la etapa de la ESO, está inscrito dentro del Plan PREVI de la CV¹⁴⁴ y, como tal, se mantiene en conjunción con los objetivos marcados por el Consejo Europeo en la Agenda de Lisboa (2000). En esa misma línea, en el año 2011 el MECD puso en marcha el Programa para la Reducción del Abandono Temprano de la Educación y la Formación, con el objetivo de retener a los estudiantes en el sistema y reincorporar a jóvenes que abandonaron sin tener cualificación ni titulación.

En la CV existen Comisiones Municipales de Absentismo Escolar, cada una de las cuales se encarga de definir un Plan Local de Absentismo Escolar y de coordinar a todos los agentes intervinientes en él. El proceso a seguir es sencillo. Lo primero es detectar situaciones, bien directamente de absentismo o abandono escolar, o bien de «riesgo o de desestructuración familiar» –según la terminología empleada en este tipo de planes– que puedan derivar en dicho tipo de situaciones.

¹⁴¹ En un sentido similar se expresan el Decreto 246/1991, de 23 de diciembre, del Consell de la Generalitat Valenciana; la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor; o la Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las bases de Régimen Local. En su artículo 25.2 afirma: «El Municipio ejercerá, en todo caso, competencias en los términos de la legislación del Estado, entre otras materias, en participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria».

¹⁴² Las actuaciones del Plan INTEGRA se encuentran en http://www.cece.gva.es/eva/es/exp_integra.htm (fecha de consulta 11/04/2014).

¹⁴³ Véase en el DOCV la Resolución del 15 de julio de 2011, dirigida a autorizar un programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en los centros de Secundaria durante el curso 2011-12 (http://www.docv.gva.es/datos/2011/07/28/pdf/2011_8393.pdf (fecha de consulta 11/04/2014)), y la Resolución del 21 de marzo de 2011, a través de la cual se establecen criterios y el procedimiento de autorización del programa experimental citado en la anterior resolución (http://www.docv.gva.es/datos/2011/04/08/pdf/2011_4183.pdf (fecha de consulta 11/04/2014)).

¹⁴⁴ Sobre el Plan PREVI, véase http://www.cece.gva.es/eva/docs/convivencia/doc_previ.pdf (fecha de consulta 11/04/2014).

El Protocolo de actuación desarrollado en el Programa de prevención de absentismo escolar de la ciudad de Alicante¹⁴⁵, por ejemplo, establece como indicadores de riesgo de absentismo¹⁴⁶, entre otros, la desmotivación del alumno/a en cuestión, su bajo rendimiento académico en relación con su edad-curso, la presencia de antecedentes en sus hermanos o hermanas o la actitud de su familia –este último caso, cuando, por ejemplo, los padres se muestren 1) desafiantes ante el sistema educativo, 2) despreocupados hacia el /la niño/a, o 3) al contrario, protectores en exceso–.

Una vez detectada alguna de estas situaciones, los agentes intervinientes en el Plan Local de absentismo escolar elaboran un informe que remiten a la Comisión Municipal competente y se abre un protocolo o un expediente –uno específico para cada caso–. La Comisión de absentismo escolar integrada en los centros educativos trata de garantizar en todo momento la aplicación efectiva de todas las fases de ese protocolo, en el que se potencia la coordinación entre las diferentes partes que intervienen en el proceso¹⁴⁷.

Todas las actuaciones previstas tienen por objetivo luchar contra el absentismo escolar y cada una lo hace a través de diferentes programas dirigidos a solucionar la problemática incidiendo en al menos uno de los siguientes aspectos: la prevención, la detección, la escolarización, el apoyo y el seguimiento.

Al respecto de la prevención y la detección¹⁴⁸, pueden encontrarse el Programa para la Prevención del Absentismo Escolar, consistente en concienciar a los ciudadanos acerca

¹⁴⁵ Este protocolo se encuentra en http://www.alicante.es/documentos/educacion/ab_protocolo_actuacion_centros.pdf (fecha de consulta 11/04/2014).

¹⁴⁶ En este mismo Protocolo se habla no solamente de indicadores de riesgo de absentismo, sino también de indicadores de desprotección, en cuyo caso se llama a cumplimentar la “Hoja de notificación de posible situación de desprotección infantil desde el ámbito educativo” y seguir el procedimiento marcado en la Orden 1/2010 de 3 de mayo, para solicitar intervención de los Servicios Sociales.

¹⁴⁷ Actuaciones del coordinador/a de absentismo (Bueno Ripoll, 2005). La citación a la familia ha de serle notificada al coordinador de absentismo, que debe abrir expediente y registrar avisos por teléfono, informes, acuerdos o citaciones. El tutor debe implicar a las familias en la problemática absentista, concienciarlas en torno a la importancia de la educación, lograr compromisos con ellas y con el alumno o alumna en cuestión... Para ello debe entrevistarse con las familias y rellenar el Informe de absentismo, recoger los partes de faltas, generar estadísticas con ellos, abrir expediente de absentismo escolar, registrar la información generada de cada alumno/a (acuerdos a los que se llegan, citaciones, informes, registro de llamadas...). Si la familia no asiste a la entrevista con el tutor/a o si no se regulariza la asistencia, debe remitir el caso al Programa de prevención de absentismo escolar. El coordinador de absentismo debe apoyar al jefe de estudios y al tutor en los problemas que se puedan derivar de la situación de absentismo. El coordinador/a media entre el centro escolar y el programa de prevención de absentismo escolar.

¹⁴⁸ Un ejemplo de actuación de detección se encuentra en el Protocolo de Actuación del Ayuntamiento de Alicante: el tutor/a debe controlar la asistencia a clase, informar a los padres cuando se detecte una falta de asistencia, solicitar el justificante de dichas faltas y ponerse en contacto con el Coordinador/a de Absentismo en el Centro para notificarle acerca de la inasistencia a clase y entregarle los justificantes de las faltas, en caso de haberlos. ¿Cómo se computan? En Primaria, una mañana o una tarde sin asistir supone

de esta problemática¹⁴⁹, y los Programas para la prevención del absentismo escolar y de escolarización de menores absentistas. Bueno Ripoll (2005) distingue tres niveles en los que detectar el absentismo escolar:

- Primario. Se conoce en su inicio (en el mismo momento en que se evidencia por primera vez), por lo que resulta más fácil incidir luego en él.
- Secundario. Se detecta en estado más avanzado (hábitos adquiridos y circunstancias consolidadas).
- Terciario. Se producen recaídas en el proceso de recuperación (requiere intervención y seguimiento).

En cuanto a las medidas orientadas a facilitar la escolarización, se encuentra el Programa de Escolarización de menores absentistas (Bueno Ripoll, 2005). En el Protocolo de Actuación del Ayuntamiento de Alicante, se potencia la necesidad de que el tutor/a y el orientador/a reciban al alumno absentista que regresa al centro escolar y pongan en marcha mecanismos para su integración e inclusión en el centro y en su grupo clase. Por último, en lo relativo al apoyo y seguimiento, se prevé un Programa de Seguimiento y Apoyo Escolar a Menores absentistas para evitar que vuelvan a la situación anterior.

Revisadas estas cuestiones, a continuación se ofrece la recapitulación y conclusiones del presente capítulo, antes de pasar al siguiente punto.

3.4 NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 3

A lo largo del Capítulo 3 se ha podido explorar el marco normativo histórico, delimitado territorial y políticamente, donde se ubica el abordaje que aquí se pretende del fenómeno del éxito y el fracaso escolar. El Capítulo inicia su recorrido por una breve exploración de los antecedentes históricos del marco legal actual: la Ley de Instrucción Pública de 1857,

una falta en cada caso. En Secundaria, cada clase sin asistir se considera como una falta. Desde el punto de vista de la frecuencia, Bueno Ripoll (2005) contempla cinco tipos de absentismo: Esporádico (frecuencia baja o moderada, un día a la semana); Regular (frecuencia más elevada, dos o tres días por semana); Puntual (no hay continuidad, pero las ausencias totales superan lo tolerable: 10-12 faltas de asistencia al mes, o 80-120 días lectivos perdidos en todo el curso académico); e Intermitente (cada cierto tiempo, por épocas del año...).

¹⁴⁹ Cada municipio que dentro de la CV tenga constituido el Consejo escolar municipal debe tener una Comisión de Prevención del Absentismo Escolar. De no ser así, sus funciones serán asumidas por la Comisión Central Municipal de Absentismo Escolar. El ejemplo de Protocolo de Actuación del Ayuntamiento Alicante establece una actuación preventiva, un proceso de divulgación en centros educativos, consistente en 1) informar a los docentes y a todo el personal del centro acerca del protocolo; 2) implicar a todos los agentes; 3) sensibilizar al alumnado acerca de la importancia de la educación y su relación con su futuro personal; y 4) también conseguir que las familias tomen conciencia de su papel dentro del proceso educativo.

la LGE de 1970, la LOGSE de 1990 y la LOCE, de 2002, previa presentación de algunas de las características de la escuela franquista, así como de ciertos elementos relativos a la Escuela Nueva, como escuela alternativa y opuesta a aquélla y que también cristalizó en el País Valenciano con *l'Escola Nova*. Además de abordar algunas reformas menores, el Capítulo presta su atención especialmente a la LOE, promulgada en 2006 y que mantiene la estructura del sistema educativo iniciado en la LOGSE, en la que se establece la obligatoriedad de la Educación Primaria y Secundaria básica, y por tanto, la escolarización obligatoria de los 6 a los 16 años.

Aparte de la aproximación a las medidas que desde el marco normativo se prevén para la prevención del fracaso escolar y de sus elementos internos (repetición, absentismo y abandono escolar fundamentalmente) y el fomento del éxito escolar, lo más sustantivo ha resultado atender a cómo se construyen desde dicho marco estas nociones y el ámbito de su aplicación. A este nivel pueden destacarse diversos puntos:

- Este marco perfila el sistema educativo concreto en el que se dan los procesos de éxito y fracaso escolar, estipula los ritmos escolares ideales –sin repeticiones escolares, ni interrupciones, asociando cada etapa y cada curso a un determinado intervalo de edades–. En ese sentido, define los criterios de eficacia y de eficiencia que regulan las nociones de éxito y fracaso escolar.
- El éxito y el fracaso escolar cobran relevancia principalmente en el período de escolaridad obligatoria: Educación Primaria y especialmente ESO, de los 6 a los 16 años de edad.
- Tener éxito o fracasar en la escuela depende de la superación de determinados objetivos que cristalizan en la práctica en materias curriculares adscritas a diferentes áreas de conocimiento.
- El marco normativo analizado, en general, ofrece un perfil vago del alumnado en riesgo de fracaso escolar.
- Los fines generales de la LOE señalan otros objetivos de confusa concreción y que añaden ciertos contenidos que debieran atravesar estas nociones y que van más allá de los meramente curriculares. Éstos se basan fundamentalmente en tres vectores:
 - Desarrollo personal
 - Desarrollo de un sentido de la comunidad, de la ciudadanía, de la solidaridad y cohesión social
 - Inserción laboral

Estas funciones no parecen concretarse en el currículum, ni siquiera la referida a la inserción laboral, pese a la insistencia de algunas de las leyes citadas de conectar educación y empleo. Marhuenda revisa el abordaje del trabajo en los diferentes niveles y etapas del sistema educativo y al respecto de esta cuestión subraya:

«Ni la escuela enseña el trabajo, enseña sobre el trabajo, educa para el trabajo, ni tampoco lo hace la formación profesional. Sólo en un sentido instrumental se puede afirmar lo anterior, pero los rasgos fundamentales del trabajo están ausentes de los planes de estudio. Probablemente su inclusión conduciría a una mejora de la formación ciudadana. La cuestión es que el trabajo se aprende en otro lugar, no en la escuela, no en el centro de formación profesional. [...] se aprende sobre la marcha, pero no se enseña» (2012:17)

Por otro lado, resalta la relación jerárquica establecida entre el itinerario académico (bachillerato) y el profesional (los CFGM). Se abordará y se profundizará de nuevo en esta cuestión en capítulos posteriores. Una vez revisadas en grandes líneas las políticas educativas que han ido enmarcando el funcionamiento de las escuelas a nivel estatal y valenciano, y antes de introducir la parte metodológica de este estudio, cabe atender a las cifras estadísticas que describen el fenómeno en cuestión y su evolución a lo largo del tiempo. Esta tarea resultará útil para dar una imagen del diagnóstico que existe en España en general y en la CV en particular sobre el éxito y el fracaso escolar.

CAPÍTULO 4. MARCO ESTADÍSTICO DEL ÉXITO Y DEL FRACASO ESCOLAR. LAS CIFRAS DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y EN LA COMUNITAT VALENCIANA

El abordaje que aquí se pretende llevar a cabo del éxito y fracaso escolar individual requiere no solamente de un marco normativo que permita visualizar y comprender el sistema escolar –en este caso, el correspondiente a España y a la CV– dentro del cual se generan estos procesos. Es preciso, además, proveer de algunos datos estadísticos que ayuden a obtener un mínimo esbozo de la realidad educativa española y valenciana. Proporcionar dichos datos es el cometido del presente capítulo, y en concreto, resaltar cómo estas estadísticas de la educación perfilan o describen, en clave de magnitudes, los procesos de éxito y fracaso escolar.

En lo referente a la acotación territorial establecida, ya se ha mencionado en múltiples ocasiones que se ha escogido la CV, en primer lugar, porque es la región en la que se desarrolla el trabajo de campo, y en segundo lugar, porque, dentro del Estado español, constituye una de las CCAA con mayor tasa de alumnado que sale de la ESO sin el título de Graduado, un 31'9% en el curso 2009-10, un 7% más que la media nacional (23'8%), según datos del MECD (2011), como se verá más adelante¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Teniendo en cuenta que el objeto de estudio establecido contempla también el éxito escolar, habría sido interesante haber incluido datos relativos a CCAA con menor tasa de fracaso escolar, tales como Cantabria o el País Vasco, con un 10'2 y un 12'9% respectivamente en el curso 2009-10 y según datos del MECD

Los Cuadros 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 y 4.5 resumen, a modo de mapa, la relación de datos estadísticos, organizados por bloques, que se presentan a lo largo de este capítulo. En general, cada bloque resulta útil para saber más acerca de un aspecto del proceso de éxito y fracaso escolar, y en concreto, acerca de la magnitud en cifras absolutas y relativas de cada uno de ellos. Desgraciadamente, en múltiples ocasiones, los datos resultan limitados o no reflejan detalle suficiente de información¹⁵¹. Así se explicitará cuando se crea oportuno. En conjunto, se han buscado datos referidos a los cursos académicos entre 2000-01 y 2011-12, para ver posibles tendencias en el tiempo, dando cierta preferencia (aunque no siempre, dada la falta de datos que así lo permitiesen en algunos casos) 1) al hecho de que aparecieran las cifras relativas al curso 2011-12 por constituir el curso académico en el que se desarrolló el trabajo de campo, y 2) a los referidos a los centros escolares de titularidad pública. Una parte de las tablas y cuadros elaborados para este capítulo han sido incluidos, no en el cuerpo de este capítulo, sino en el Anexo 4, con el único propósito de reducir la extensión del mismo.

Cuadro 4.1 Mapa de temas y datos estadísticos en torno a los procesos de éxito y fracaso escolar y justificación: la oferta escolar

Nº de Tabla, Anexo o Gráfico y Tema específico abordado	Datos concretos	Justificación de la pertinencia de los datos como elementos que permiten perfilar los procesos de éxito y fracaso escolar
<i>Oferta escolar pública y privada (centros escolares y unidades)</i> Anexo 4.1a y b	Número de centros escolares de Enseñanzas de Régimen General no universitarias y de grupos/unidades clasificados según su titularidad. Curso 2011-12; España. Datos absolutos y relativos	Ofrecen un contexto y lo acotan de la siguiente manera: - Acotación histórica: curso 2011-12 - Acotación territorial: total nacional, Comunitat Valenciana y provincias - Acotación del Régimen de las Enseñanzas - Acotación de la titularidad de los centros - Acotación de las etapas que en ellos se imparte
<i>Oferta escolar pública por enseñanzas</i> Tabla 4.1 y Anexo 4.2	Número de centros públicos que imparten cada enseñanza. Curso 2011-12, España, CV y provincias Clasificación de los centros públicos por enseñanzas que imparten y Centros públicos en los que se ofrecen estudios de ESO. Curso 2011-12, España, CV y provincias	

A un nivel microsociológico, los procesos de éxito y fracaso escolar se desarrollan en el seno de centros escolares, en sus diferentes espacios y principalmente dentro del aula, por

(2011). Esta idea se desechó desde un primer momento, sin embargo, debido, sobre todo, a la necesidad de 1) acotar al máximo el objeto de estudio, y 2) no convertir esta investigación en un estudio comparativo entre CCAA e inducir al error, primero, de leer los resultados en clave de buenas y malas prácticas, y segundo, identificar dichas prácticas con unos territorios u otros.

¹⁵¹ Estas limitaciones no se pudieron subsanar en gran parte porque, o bien no existen los datos, o bien no están disponibles o abiertos al público en general.

lo que la incursión por las estadísticas se inicia con la oferta escolar disponible en España y en la CV (Cuadro 4.1). Estos datos permiten acotar territorial e históricamente el objeto de análisis. En este caso concreto se ponen de relieve cifras relativas a tres niveles, el estatal, el autonómico y el provincial, que se remiten a un curso académico determinado, el del 2011-12. Además, se atiende a la titularidad de los centros¹⁵², así como a las etapas que en ellos se imparten.

Cuadro 4.2 Mapa de temas y datos estadísticos en torno a los procesos de éxito y fracaso escolar y justificación: tasas de escolarización y alumnado matriculado

Nº de Tabla, Anexo o Gráfico y Tema específico abordado	Datos concretos	Justificación de pertinencia de los datos como elementos que permiten perfilar los procesos de éxito y fracaso escolar
<i>Tasas netas de escolarización.</i> Gráfico 4.1, Anexo 4.3 y Tabla 4.2	Evolución de las tasas netas de escolaridad, de 0 a 24 años en los cursos académicos de 2000-01 a 2010-11 (España) y según edades más significativas en los cursos de 2001-02 a 2010-11 (CV)	Ofrecen información sobre la población objeto de análisis: -Cuántos están escolarizados sobre población total -Cuántos años se prevé que permanecerán en el sistema educativo -Composición por edades -Distribución por etapas -Introducción de la cuestión de idoneidad
<i>Esperanza de vida escolar.</i> Anexo 4.4 y Gráfico 4.2	Esperanza de vida escolar en el sistema educativo a los 6 años, por sexo. Total enseñanzas universitarias y no universitarias. Cursos académicos de 2000-01 a 2010-11, España y CV	
<i>Alumnado matriculado.</i> Anexo 4.5a y b	Alumnado matriculado en enseñanza obligatoria y postobligatoria. España, CV y provincias	
<i>Alumnado matriculado.</i> Gráfico 4.3, Tabla 4.3 y Anexo 4.6	Cantidad total de alumnado matriculado en centros escolares de titularidad pública por edades, enseñanzas (no superiores) y cursos. Curso académico 2011-12, España	
<i>Alumnado matriculado.</i> Gráfico 4.4 y Tabla 4.4	Seguimiento simulado de la cantidad total de alumnado matriculado por edades, enseñanzas (no superiores) y cursos. Cursos académicos de 2000-01 a 2011-12, España	

En segundo lugar, se sustituyen los centros escolares como unidad de análisis por otra, la de los protagonistas de los procesos de éxito y fracaso escolar, el propio alumnado (Cuadro 4.2 y 3). Con esta unidad, se revisan:

- Las tasas netas de escolarización, que relacionan población total y estudiantado, clasificado por edades específicas o grupos de edades, es decir, el total de población de edad 'x' que está cursando algún tipo de estudios¹⁵³.

¹⁵² De los centros contabilizados en estos datos, quedarán excluidos aquellos centros que no impartan enseñanzas de Régimen General no universitarias.

¹⁵³ Las tasas netas de escolaridad se calculan de la siguiente manera: *Tasa Neta de Escolarización (TNE) = [Nº de Alumnos de edad real X – matriculados – / Total de población de edad real X] x 100*. Para más

- La esperanza de vida escolar, que remite a la cantidad de años que se espera que un determinado individuo, a una edad concreta (los 6, en este caso), permanezca matriculado en el sistema escolar antes de abandonarlo.
- El alumnado matriculado en Educación obligatoria y postobligatoria.

Cuadro 4.3 Mapa de temas y datos estadísticos en torno a los procesos de éxito y fracaso escolar y justificación: PCPI, PDC y altas capacidades

Nº de Tabla, Anexo o Gráfico y Tema específico abordado	Datos concretos	Justificación de pertinencia de los datos como elementos que permiten perfilar los procesos de éxito y fracaso escolar
<i>PCPI</i> . Tabla 4.5 y Anexo 4.7	Alumnado matriculado en algún PCPI en centros de titularidad pública (también por procedencia y familia profesional). Varios cursos y niveles territoriales.	Ofrecen información sobre la población objeto de análisis, y en concreto sobre alumnado con necesidades educativas especiales
<i>PDC</i> . Tabla 4.6	Porcentaje de alumnado que cursa Programas de Diversificación Curricular en 3º y 4º curso de la ESO en centros de titularidad pública. Curso 2010-11, España y CV	
<i>Altas capacidades</i> . Tabla 4.7	Alumnado con altas capacidades intelectuales matriculado en centros públicos, por enseñanza y sexo. Curso 2010-11, España	

En resumen, se aporta la proporción de individuos escolarizados sobre la población total, cómo se distribuyen por edades y etapas, así como cuántos años se prevé que permanecerán en el sistema educativo. Asimismo, estos datos se complementan con cifras más específicas en torno a los PCPI y a los PDC, así como a la cantidad de alumnado que oficialmente tienen reconocidas altas capacidades intelectuales (Cuadro 4.3).

información, consúltese: <http://economiadelaeducacion1.blogspot.com.es/2009-10/tasa-neta-de-escolaridad-tne-tasa-bruta.html> (consultado el 23 de febrero de 2013).

Cuadro 4.4 Mapa de temas y datos estadísticos en torno a los procesos de éxito y fracaso escolar y justificación: promoción, repetición y tasas de idoneidad

Nº de Tabla, Anexo o Gráfico y Tema específico abordado	Datos concretos	Justificación de pertinencia de los datos como elementos que permiten perfilar los procesos de éxito y fracaso escolar
<i>Tasas idoneidad.</i> Tabla 4.8 y Tabla 4.9	Evolución de las tasas de idoneidad en edades de 8 a 15 años y situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo. Curso 2010-2011, España y CV	Ofrecen información sobre la población objeto de análisis: -Idoneidad. Cuántos están en el curso que les corresponde por edad -Promoción. Cuántos consiguen promocionar por etapa, por sexos -Repetición. Cuántos repiten curso, por sexos
<i>Promoción escolar.</i> Anexos 4.8a, 4.9a, 4.10a y 4.11a	Evolución del alumnado que promociona y no promociona, en relación con el alumnado matriculado, por cursos (Primaria, ESO, bachillerato y CFGM). España y CV	
<i>Repetición escolar.</i> Anexos 4.7b, 4.8b, 4.9b, 4.10b y 4.11b	Evolución del alumnado repetidor en centros públicos, por cursos (Primaria, ESO, bachillerato y CFGM) España y CV	

Todo ello permite introducir datos en torno a las tasas de idoneidad, que constituyen un indicador, según el MECD, que describe el «porcentaje de alumnos [que] se encuentra matriculado en el curso que por su edad le corresponde». Además de estas tasas, se abordan las de repetición y promoción escolar (Cuadro 4.4), es decir, que señalan cuántos consiguen promocionar por etapa y cuántos terminan repitiendo de curso, elementos clave a tener en cuenta en los procesos de éxito y fracaso escolar.

Cuadro 4.5 Mapa de temas y datos estadísticos en torno a los procesos de éxito y fracaso escolar y justificación: éxito y fracaso escolar, itinerarios, abandono y absentismo escolar

	Nº de Tabla, Anexo o Gráfico y Tema específico abordado	Datos concretos	Justificación de pertinencia de los datos como elementos que permiten perfilar los procesos de éxito y fracaso escolar
Éxito y fracaso escolar	Éxito y fracaso escolar. Tabla 4.10 y Gráfico 4.5	Porcentaje de alumnado que sale de la ESO según el resultado obtenido. Periodo de 2001-02 a 2009-10; España y CV	Salida de la ESO con o sin el título de Graduado
	Comparación entre el análisis curricular y el análisis competencial. PISA. Tabla 4.11 y Anexos 4.13-14 Prueba diagnóstico CV. Tabla 4.12 y Anexo 4.15	Nivel de rendimiento en Matemáticas según PISA (España y OCDE) y según Evaluación general de diagnóstico 2010 (CV)	
Itinerarios	Itinerario: bachillerato o CFGM. Tabla 4.13	Itinerarios más escogidos tras obtener el título de Graduado en ESO en el curso anterior. España y Comunitat Valenciana	Descripción de los itinerarios más demandados, superada la etapa de la ESO
	Itinerarios Específicos en bachillerato y en CFGM. Tabla 4.14 y 4.15 y Anexo 4.16	Alumnado matriculado en bachillerato y en CFGM en centros públicos, por sexo y modalidad. Varios cursos, España y CV	
	Itinerario: universidad o CFGS. Anexo 4.17	Itinerarios más escogidos tras obtener el título de bachillerato en el curso anterior. España y Comunitat Valenciana. Curso 2001-02	
Abandono y absentismo escolar	Abandono escolar. Tabla 4.16	Continuidad en el sistema educativo en el curso 2001-02 de los graduados en ESO y titulados en bachillerato en el curso anterior. España y CV	Interrupción de los procesos, desenganche
	Abandono escolar temprano. Tabla 4.17	Población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria postobligatoria. Años 2001, 2006 y 2011, España y CV	
	Absentismo escolar. Tabla 4.18	Porcentaje de estudiantes que afirmaron haber llegado tarde una cierta cantidad de veces en las dos semanas anteriores a la realización el test de PISA 2012. España	

Revisadas estas cifras, como se advierte en el Cuadro 4.5, se presta atención, en primer lugar, a las tasas de éxito y fracaso escolar según la definición española, es decir, los datos relativos a la cantidad de individuos que salen de la Educación básica, bien con el título de Graduado en ESO, o bien sin él. Estos datos se complementan (y en cierto modo se contrastan, aunque no midan lo mismo) con algunos de los resultados que ofrecen diferentes ediciones de los informes del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (informes PISA), así como de los que se desprenden de la Evaluación general de diagnóstico llevada a cabo en 2010 en la CV en alumnado de segundo curso de la ESO¹⁵⁴. En segundo lugar, considerando a aquéllos que prolongaron sus estudios más allá

¹⁵⁴ Las tasas de fracaso escolar, según la definición española, señalan qué proporción de alumnado que sale de la ESO lo hace sin el título correspondiente, un título para el que se requiere haber tenido previamente

de la ESO, se abordan las cifras existentes en torno a los itinerarios postobligatorios más demandados¹⁵⁵.

Por último, como parte de estos largos procesos de éxito y fracaso escolar, se dedica un epígrafe al llamado abandono escolar (prematureo y no prematureo), en tanto que interrupción de los mismos, y otro, al absentismo escolar, en sus dos modalidades generales: el de carácter físico y el interior o virtual.

Con esta revisión estadística se habrá terminado de perfilar un marco necesario para entender mejor qué magnitudes pueblan el contexto en el que se producen y se desarrollan los procesos de éxito y fracaso escolar. A continuación, se inicia la incursión por estas cifras con el primer punto señalado, acerca de la oferta de centros escolares existentes a nivel estatal y autonómico, así como las enseñanzas que en ellos se imparten.

4.1 LA OFERTA DE CENTROS ESCOLARES EN ESPAÑA Y EN LA COMUNITAT VALENCIANA Y LAS ENSEÑANZAS QUE EN ELLOS SE IMPARTEN

Explorar la oferta educativa existente es importante en la medida en que los procesos de éxito y fracaso escolar se gestan en su seno –considérese, para este epígrafe, el Cuadro 4.1 del presente capítulo–. Atendiendo a los objetivos marcados, resulta relevante considerar únicamente los Centros de Enseñanzas de Régimen General no universitarias¹⁵⁶ ubicados en territorio español y de la CV.

En el Anexo 4.1a y b pueden encontrarse algunas tablas en las que se ofrece información detallada acerca de la oferta educativa estatal y de la CV en el curso 2011-12¹⁵⁷. En general, según datos del MECD, se puede destacar que, en dicho curso, los centros públicos que impartieron este tipo de enseñanzas constituyeron el 70% de la oferta total a nivel estatal y el 65% a nivel de la CV. En concreto, en cifras absolutas y sin incluir los

un rendimiento académico suficiente como para superar los objetivos curriculares marcados en cada una de las etapas. Se trata, pues, de rendimiento curricular. Por su parte, el tipo de rendimiento que se evalúa en PISA o en dicha Evaluación general de diagnóstico no es curricular, sino competencial.

¹⁵⁵ Referenciar las nociones de éxito y fracaso escolar a una fase 2, es decir, considerarlos como procesos que engloban no sólo la Educación básica, sino también estudios postobligatorios, hace necesario considerar los datos relativos a los itinerarios más demandados más allá de la ESO, tanto en bachillerato como en CFGM.

¹⁵⁶ En la categoría enseñanzas de Régimen General no universitarias se incluyen centros en los que se imparte Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, bachillerato, ciclos formativos, Centros Específicos de Educación Especial y Centros Específicos de Educación a Distancia.

¹⁵⁷ En estos Anexos se ofrecen también datos relativos a las tres provincias que conforman la CV: Castellón, Valencia y Alicante.

datos correspondientes a la CV¹⁵⁸, a nivel nacional se disponía de un total de 16.938 centros públicos con un total de 225.043 unidades. Por su parte, el número de centros escolares de titularidad pública en la CV ascendía a 1.664, con un total de 26.546 unidades.

La Tabla 4.1¹⁵⁹ clasifica los centros públicos según el tipo de enseñanza que en ellos se imparte, de nuevo en el curso académico 2011-12 y en tres niveles territoriales: el provincial, el autonómico y el nacional. En concreto, en ella se resalta toda la Educación obligatoria, la etapa postobligatoria –tanto presencial como a distancia¹⁶⁰– y los PCPI, dejando fuera los datos relativos a la Educación Infantil y a la Educación Especial.

De ella destaca el hecho de que España, en dicho curso académico, cuenta con un total de 4.233 centros escolares de titularidad pública en los que se imparte ESO, 362 de los cuales se ubican en la CV. Si se combinan estos datos con los que ofrecen las tablas incluidas en el Anexo 4.2¹⁶¹, puede constatarse que la mayor parte de estos centros en los que se imparte ESO incluyen al menos alguno de los itinerarios escolares considerados postobligatorios y que, por el contrario, sólo unos pocos contemplan la Educación Primaria¹⁶². Es importante reseñar esto porque guarda relación directa con las implicaciones de las transiciones escolares escuela-escuela, cuestión ya tratada en capítulos anteriores. Mientras la transición de Primaria a ESO supone un casi inevitable cambio de centro, no ocurre lo mismo en la transición de la ESO a la etapa de la Secundaria postobligatoria, puesto que la mayoría de los centros públicos en España incluyen las dos etapas (aunque no siempre CFGM o la rama concreta que demande el alumnado interesado en este itinerario).

¹⁵⁸ El hecho de no incluir en los datos estatales las cifras correspondientes a la CV –lo cual no ha sido posible en todos los datos aportados a lo largo de este capítulo– se debe a una necesidad de evitar que los datos nacionales queden de algún modo contaminados por las magnitudes de aquella y obtener una mejor comparabilidad de las mismas.

¹⁵⁹ Datos por unidades en Anexo 4.1b.

¹⁶⁰ Si se atiende al ámbito de la CV, las modalidades de educación a distancia (tanto en el itinerario de bachillerato como en el de CFGM) se refieren ambas al mismo centro, el CEEDCV, ubicado además en la provincia de Valencia. Es importante reseñarlo porque este centro formará parte de nuestra muestra cuando se entre en cuestiones metodológicas y se hable del trabajo de campo llevado a cabo.

¹⁶¹ Las tablas incluidas en el Anexo 4.2 no observan en cuántos centros se imparte cada enseñanza por separado, sino qué enseñanzas se imparte en cada centro y qué agrupaciones de enseñanzas existen en la oferta escolar pública estatal, valenciana y provincial.

¹⁶² En el curso académico 2011-12, una inmensa mayoría de los centros de Primaria de titularidad pública no incluyen la ESO –solamente la contemplan el 13% del total de centros disponibles a nivel nacional incluyendo la CV, el 14% si se obvia y el 1'8% si se atiende exclusivamente a esta Comunidad–.

Tabla 4.1 Número de centros públicos que imparten cada enseñanza. Curso 2011-12, España, CV y provincias

	Total nacional (incl. CV)		Total nacional (no incl. CV)		Datos por provincias							
			Total CV		Alicante		Castellón		Valencia			
	Abs.		Abs.	%	Abs.	%*	Abs.	%*	Abs.	%*		
Educación Primaria	10.406		9.403	100	1.003	100	380	37,9	151	15,1	472	47,1
ESO	4.233		3.871	100	362	100	137	37,8	49	13,5	176	48,6
PCPI	2.152		1.854	100	298	100	117	39,3	41	13,8	140	47,0
Bachillerato presencial	3.007		2.684	100	323	100	129	39,9	39	12,1	155	48,0
CFGM presencial	1.915		1.723	100	192	100	77	40,1	27	14,1	88	45,8
Bachillerato a distancia	156		155	100	1	100	0	0,0	0	0,0	1	100
CFGM a distancia	72		71	100	1	100	0	0,0	0	0,0	1	100

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD

(*) % calculado sobre el total CV

Una vez revisadas las cifras relativas a los centros escolares y las enseñanzas que éstos imparten a nivel nacional y autonómico, en el siguiente epígrafe se desciende al siguiente nivel, el referido al alumnado matriculado, su esperanza de vida escolar y las tasas de escolarización.

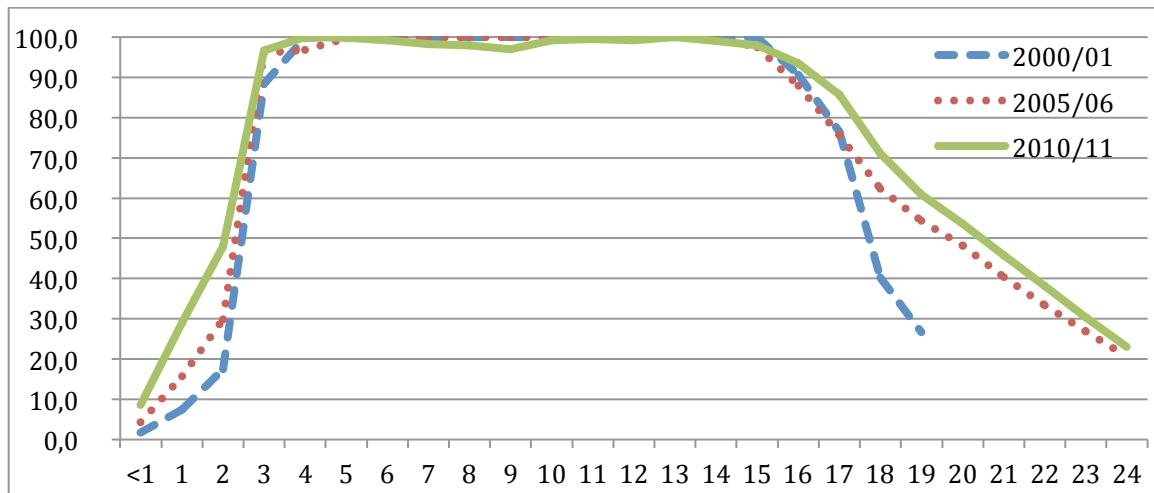
4.2 TASAS DE ESCOLARIZACIÓN, ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR Y ALUMNADO MATRICULADO

Hasta aquí se ha puesto el foco de atención en los centros escolares. Es momento de cambiar de unidad de análisis y atender a la población objeto de este estudio, el propio alumnado, y en concreto, a las tasas netas de escolaridad –qué proporción de la población total está escolarizada en el sistema escolar–, la esperanza de vida escolar –cuántos años se espera que esta población escolarizada permanezca en el sistema– y la cantidad total de alumnado existente, en función de la edad y la etapa escolar en la que se está matriculado. Para el presente epígrafe recuérdese, por tanto, el Cuadro 4.2.

4.2.1 Tasas netas de escolaridad y esperanza de vida escolar a los 6 años

El Gráfico 4.1 ofrece una representación de la evolución española de las tasas netas de escolaridad para tres cursos académicos distintos –2000-01, 2005-06 y 2010-11– en un intervalo de edad concreto –de los 0 a los 24 años¹⁶³–, independientemente del curso en el que el alumnado se encontrase en cada momento o el itinerario escolar escogido (los datos detallados se encuentran en el Anexo 4.3).

Gráfico 4.1 Evolución de las tasas netas de escolaridad, de 0 a 24 años. Cursos académicos de 2000-01 a 2010-11, España



Fuente: Elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España* (ediciones de la 2003 a la 2013), del MECD

En este Gráfico se observa un aumento muy acusado de las tasas en los niños y niñas de 0 a 3 años de edad, especialmente en el curso académico 2010-11, llegando hasta unas tasas netas de casi el 100%, según Villar et al. (2012), como consecuencia de un aumento de la oferta educativa en esta etapa escolar durante el período 1990-2010 y especialmente a lo largo de la última década. Estas tasas netas de escolaridad tan altas se mantienen de una manera casi imperturbable hasta los 16 años, edad establecida como máxima de escolaridad obligatoria en España, como ya se ha mencionado en varias ocasiones. La bajada que se produce sobre todo a partir de los 16 años fue más pronunciada durante el curso académico 2000-01 que en los dos años posteriores aquí analizados. Así, mientras en el año 2000-01 se observan unas tasas netas de casi el 27% en la población con 19 años de edad, en los años 2005-06 y 2010-11 no se alcanzan esas mismas tasas hasta los 23 ó 24 años de edad, lo que se debe, por ejemplo, a que 1) cada vez se permanece

¹⁶³ En el caso del 2000-01, solamente se dispone de los datos hasta los 19 años.

durante más años en el sistema escolar, y 2) hay cada vez más individuos que, habiendo interrumpido su vida escolar, decide retomarla –a través de la Educación Secundaria para adultos–. De ello puede inferirse también una cierta influencia de la crisis financiera mundial que azota el país en los últimos años, con el aumento de las tasas de desempleo (ante una perspectiva de falta de empleo, se opta por aumentar el nivel de estudios)¹⁶⁴. La Tabla 4.2¹⁶⁵ muestra el caso valenciano, en el que pueden inferirse resultados muy similares a los referidos al ámbito estatal.

Tabla 4.2 Evolución de las tasas de escolaridad en edades significativas. Cursos académicos de 2001-02 a 2010-11, CV

Edad	Curso académico			
	2001-02	2004-05	2007-08	2010-11
3 años	92,2	93,6	95,9	91,8
15 años	100	97,1	98,9	96,3
16 años	84,2	83,1	83	88,6
17 años	71	69,7	69,6	81,2

Fuente: Elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España* (ediciones de la 2003 a la 2013), del MECD.

Nota: Se han considerado las enseñanzas de Régimen General, de Artes Plásticas y Diseño, enseñanzas Deportivas de grado medio y el resto de estudios superiores de enseñanzas Artísticas.

La evolución de las tasas de escolaridad puede complementarse con la información que ofrecen los datos relativos a la esperanza de vida escolar, es decir, los que describen cuántos años se espera (de promedio) que los individuos permanezcan en el sistema educativo antes de abandonarlo¹⁶⁶. El Gráfico 4.2¹⁶⁷ ayuda a comparar la esperanza de

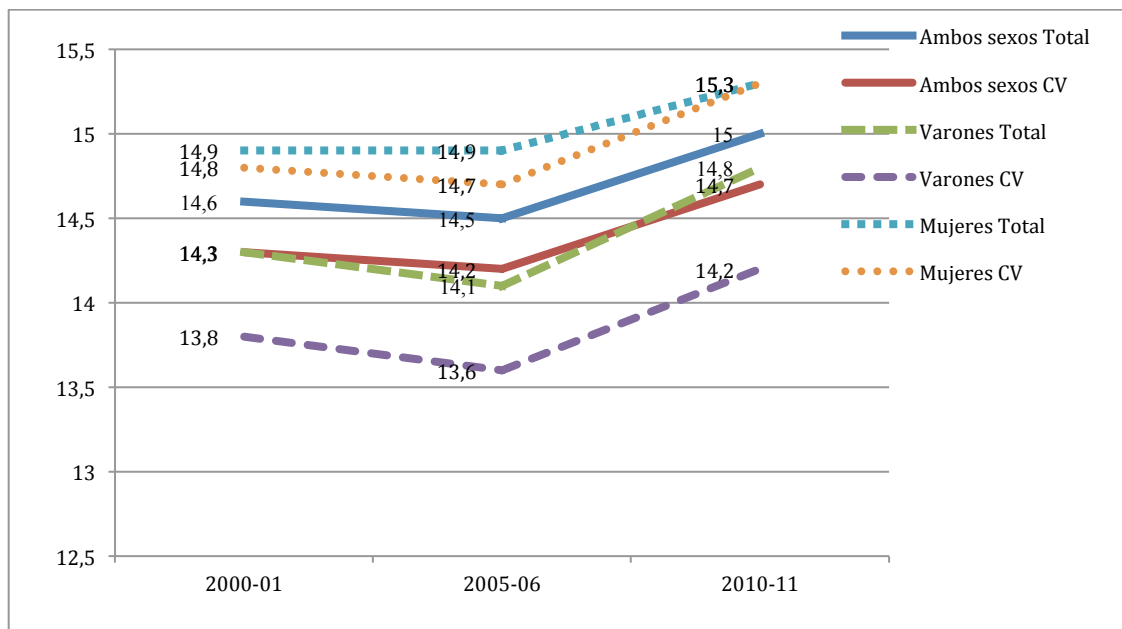
¹⁶⁴ Así lo sugieren los datos, pero no como origen de esta tendencia –tendencia a prolongar la vida escolar o a retomarla–, porque el cambio de tendencia se aprecia especialmente entre los cursos escolares 2000-01 y 2005-06 y la crisis se inició en el 2008, por lo que en todo caso la crisis financiera y el consiguiente aumento de las tasas de desempleo pueden tomarse como elementos que contribuyen a que dicha tendencia se reproduzca, se afiance y persista en el tiempo.

¹⁶⁵ Con datos referidos a un total de cuatro cursos académicos distintos –2001-02, 2004-05, 2007-08 y 2010-11–, esta Tabla recoge exclusivamente las edades que desde la administración se consideran como más significativas, es decir, los 3 años por un lado, y el grupo etario de los 15 a los 17 años, por otro (se sabe por el Gráfico 4.1 que entre los 4 y los 14 las tasas netas de escolarización son muy cercanas al 100%).

¹⁶⁶ La esperanza de vida escolar remite a la cantidad de años que se espera que un determinado individuo, de una edad concreta (los 6, en este caso), permanezca matriculado en el sistema escolar antes de abandonarlo (en este caso, incluyendo enseñanzas universitarias y no universitarias). Si la cifra resultante es elevada, es indicador de unas altas tasas de retención escolar y por ende una mayor probabilidad de permanencia durante más años en el sistema escolar. La esperanza de vida escolar presenta limitaciones. Por ejemplo, no contempla la posibilidad de repetición escolar, por lo que el número de años que se espera que el individuo permanezca en el sistema escolar no coincidirá necesariamente con el número de etapas y cursos completados. Para más información, se recomienda consultar: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf> (consultado el 18 de marzo de 2014).

vida escolar que se tenía a los 6 años de edad en tres cursos escolares distintos (2000-01, 2005-06 y 2010-11), por sexos y de nuevo a dos niveles territoriales diferentes, el nacional y el autonómico.

Gráfico 4.2 Esperanza de vida escolar en el sistema educativo a los 6 años, por sexo. Total enseñanzas universitarias y no universitarias. Cursos académicos de 2000-01 a 2010-11, España y CV



Fuente: Elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España* (ediciones de la 2003 a la 2013), del MECD

Los datos apuntan, de nuevo, a que tanto a nivel estatal como de la CV se ha producido un ligero aumento en la cantidad de años que se tiende a permanecer en el sistema escolar, especialmente en el caso de las mujeres, que dedican un promedio de algo más de 2 años en la etapa universitaria. Los hombres, sin embargo, las siguen muy de cerca, con poco más de 1'5 años de promedio. Revisadas estas cuestiones, a continuación se abordan datos relativos al alumnado matriculado en las diferentes etapas escolares.

4.2.2 Alumnado matriculado

Los datos que se muestran a continuación al respecto del alumnado matriculado hacen referencia a las etapas correspondientes a Educación Infantil, Primaria, Secundaria obligatoria y postobligatoria, así como a los itinerarios alternativos que constituyen los PDC y los PCPI. Asimismo, se atiende brevemente al alumnado considerado de altas capacidades.

¹⁶⁷ El Gráfico 4.2 proviene de la tabla incluida en el Anexo 4.4.

4.2.2.1 De Infantil a estudios postobligatorios. Cifras generales

En el Anexo 4.5 se dispone de información general acerca del número total de alumnado que durante el curso 2011-12 estuvo matriculado en Educación básica o postobligatoria, en centros escolares de titularidad pública de España, la CV y sus provincias, y en cifras absolutas y relativas. Para visualizar mejor estos datos, sin embargo, se ha preferido incluir en este capítulo el Gráfico 4.3 y, con cifras más detalladas, también la Tabla 4.3. Ambas permiten realizar un análisis transversal de esos mismos datos a nivel estatal¹⁶⁸ y por edades, de 0 a mayores de 25 años¹⁶⁹. Partiendo de la premisa de que cada curso y nivel está pensado para agrupar alumnos y alumnas de un mismo grupo etario, de dichas cifras se desprenden varias cuestiones (de la parte inferior del Gráfico a la parte superior):

- 1) Que hasta los 6 años (no incluidos) se encuentra únicamente población que a lo sumo está escolarizada en Educación Infantil¹⁷⁰, sobre todo a partir de los 3 años de edad, superando los 340.000 alumnos matriculados. A partir del umbral de los 6 años, se inicia el paso por la Educación obligatoria, como ya se mencionó en el Capítulo 3.
- 2) Que el primer curso de Primaria congregó en centros de titularidad pública y durante el curso 2011-12 a casi 320.000 alumnos y alumnas de 6 años, cifra total que se reduce si se atiende a alumnado de edades posteriores.
- 3) Que en edades posteriores a los 6 años se observa un progresivo aumento de individuos que no están matriculados en el curso que les corresponde por edad, en dos sentidos:

¹⁶⁸ Lamentablemente no se ha podido disponer de estos datos a nivel autonómico. Los estatales, sin embargo, serán suficientes para entender lo que se pretende explicar aquí. Asimismo, cabe tener en consideración que no se distingue entre Educación postobligatoria en su modalidad presencial o en su modalidad a distancia.

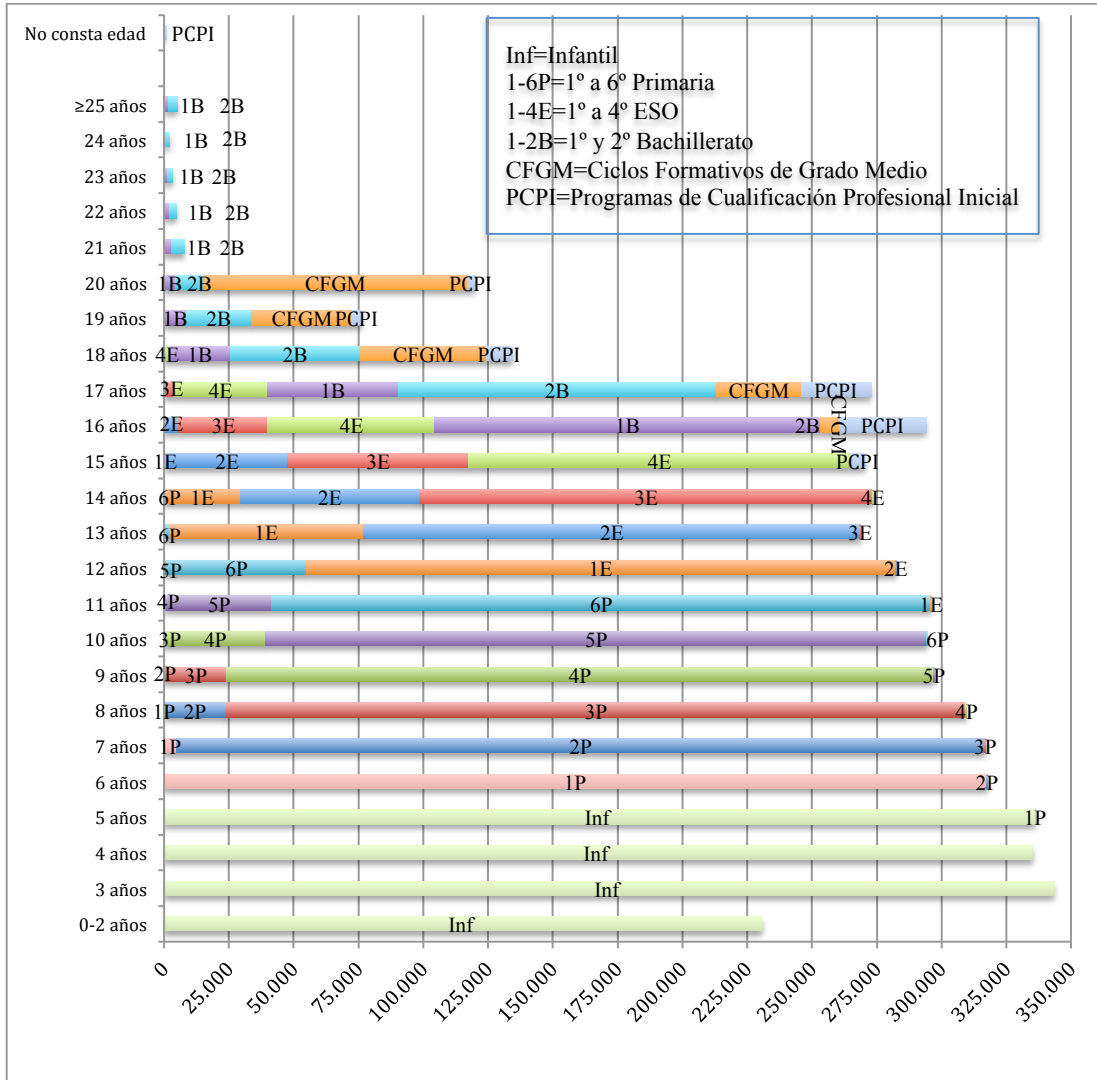
¹⁶⁹ Como advierten Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), cuando se hace referencia al curso que corresponde por edad, se trata de edades teóricas y no de edades reales. Éstas se corresponden con la edad que tendrá cada alumno y alumna a 31 de diciembre del año en el que ingresa en un determinado curso, lo cual quiere decir que un individuo que entre, por ejemplo, en cuarto de la ESO con 14 años pero que cumpla los 15 antes del 31 de diciembre de ese mismo año académico –es decir en el mismo año de ingreso–, computará como alumno o alumna de 15 años.

¹⁷⁰ La Educación Infantil tiene un carácter voluntario. Como tal, las cifras pueden variar con respecto a la población total de esas edades en ese mismo curso, aunque no demasiado, teniendo en cuenta que es una etapa muy demandada por las familias. Si se presta atención a la tabla incluida en el Anexo 4.6, sobre las tasas de escolaridad en Educación Infantil (de 1 a 3 años) en España referidas a diversos cursos desde el 2000-01 al 2010-11, especialmente a partir de los tres años las tasas aumentan de manera más que notable, con una diferencia de alrededor de un 50% con respecto a la población escolarizada con 2 años de edad, acercándose al 100% de la población, si se atiende a los datos relativos al curso 2010-11 –dicha diferencia es mayor si se fija la atención en los cursos anteriores–, según datos proporcionados por el MECD (2013).

- a. Alumnado matriculado en un curso *posterior* al que le corresponde por edad. Prácticamente todos los cursos cuentan con alrededor de un 0'1% de alumnado que está cursando un nivel inmediatamente posterior al que le corresponde por edad. Este porcentaje puede incluir, por ejemplo, tanto alumnado de altas capacidades como alumnado de incorporación tardía en los que, por presentar un nivel de conocimientos idóneo para ello, se haya estimado llevar a cabo dicha incorporación en un curso posterior.
- b. Alumnado matriculado en un curso *anterior* al que le corresponde por edad. Este caso es mucho más frecuente que el anterior, además de creciente a medida que se avanza en cursos y etapas escolares. Así, por ejemplo, a la edad de 7 años tan sólo un 1'5% del alumnado matriculado en el curso 2011-12 lo estuvo en primero de Primaria en lugar de en segundo, como lo estaba el 98'4% de los niños y niñas; a la edad de 12, un 19% del total cursaba todavía sexto de Primaria, cuando por edad le correspondía estar matriculado en primer curso de ESO, como lo estaba el 80'5% del total; y a los 15, un 25'8% cursaba tercero de la ESO –incluso un 17'2% estaba en segundo curso– en lugar de en cuarto, como ocurría con el 54'4% del total.

Al mismo tiempo, en la edad de 15 años, el Gráfico 4.3 y la Tabla 4.3 añaden otra categoría, la correspondiente al alumnado matriculado en PCPI. A dicha edad, el alumnado matriculado en un PCPI sólo representaba un 2'1% del total, proporción en aumento hasta casi alcanzar la cifra de 33.500 alumnos/as de 16 años (un 11'4% del total de alumnado de esa misma edad) y la de 27.000 alumnos/as de 17 años (un 10% del total de alumnos y alumnas pertenecientes a dicho grupo etario). En relación con estas cifras, cabe tener en consideración que las plazas previstas para estos programas son muy limitadas. Por otro lado, en estos datos pueden presumirse situaciones sucesivas de repetición escolar.

Gráfico 4.3 Cantidad total de alumnado matriculado en centros escolares de titularidad pública por edades, enseñanzas (no superiores) y cursos. Curso académico 2011-12, España



Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD y elaboración propia

Tabla 4.3 Cantidad total de alumnado matriculado en centros escolares de titularidad pública por edades, enseñanzas (no superiores) y cursos. Curso académico 2011-12, España. Datos detallados absolutos y relativos (continúa en la página siguiente)

Curso Edad	Total Infantil (1)		1º Primaria		2º Primaria		3º Primaria		4º Primaria		5º Primaria		6 Primaria	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
0-2 (1)	230.725	100	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
3	343.518	100	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
4	335.017	100	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
5	336.069	99,93	233	0,07	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
6	.	.	317.349	99,92	262	0,08	.	.	.	.	.	.	.	.
7	.	.	4.723	1,49	311.898	98,43	265	0,08	.	.	.	.	.	.
8	.	.	43	0,01	23.704	7,65	285.635	92,23	319	0,10	.	.	.	.
9	.	.	9	0,00	481	0,16	23.556	7,93	272.746	91,79	334	0,11	.	.
10	.	.	.	.	17	0,01	468	0,16	38.510	13,07	255.297	86,66	307	0,10
11	.	.	.	.	.	.	9	0,0	954	0,32	40.425	13,65	254.531	85,96
12	.	.	.	.	.	.	.	.	17	0,01	943	0,33	53.810	19,05
13	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	40	0,01	1.919	0,71
14	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	124	0,05

Tabla 4.3. Cantidad total de alumnado matriculado en centros escolares de titularidad pública por edades, enseñanzas (no superiores) y cursos. Curso académico 2011-12, España. Datos detallados absolutos y relativos (viene de la página anterior)

Curso Edad	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º bachillerato		2º bachillerato		Total CFGM		Total PCPI	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
11	170	0,06	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
12	227.453	80,51	306	0,11	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
13	75.100	27,95	191.326	71,20	322	0,12	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
14	29.195	10,67	69.328	25,34	174.745	63,86	237	0,09	.	.	.	.	.	.	.	.
15	1.043	0,39	46.615	17,23	69.864	25,82	147.257	54,42	.	.	.	.	.	.	5.814	2,15
16	.	.	5.651	1,92	34.401	11,70	64.426	21,91	148.657	50,56	294	0,10	7.182	2,44	33.435	11,37
17	.	.	.	.	3.656	1,34	36.228	13,28	50.549	18,53	122.689	44,96	32.672	11,97	27.070	9,92
18	.	.	.	.	.	.	2.246	1,67	23.204	17,26	50.279	37,39	48.502	36,07	10.242	7,62
19	.	.	.	.	.	.	.	.	8.518	11,17	25.352	33,23	38.573	50,56	3.848	5,04
20 (2)	.	.	.	.	.	.	.	.	4.429	.	10.693	.	101.773	.	3.030	.
21	.	.	.	.	.	.	.	.	2.963	.	4.775	.	.	.	.	.
22	.	.	.	.	.	.	.	.	1.900	.	2.999	.	.	.	.	.
23	.	.	.	.	.	.	.	.	1.255	.	2.139	.	.	.	.	.
24	.	.	.	.	.	.	.	.	738	.	1.402	.	.	.	.	.
≥25	.	.	.	.	.	.	.	.	1.800	.	3.222	.	.	.	.	.
No consta	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	778	100,0

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD y elaboración propia

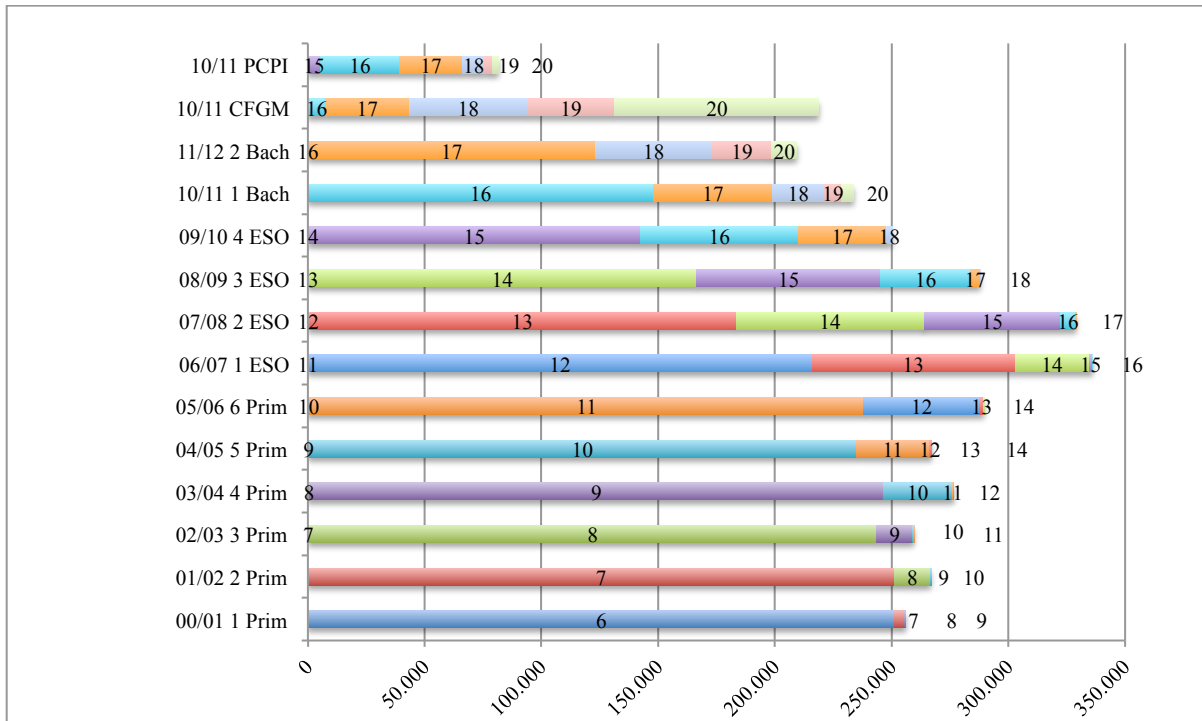
Notas:

(1) Edad 0-2 años: Alumnos/as en centros autorizados por la administración educativa.

(2) Edad, 20 años: En el caso de CFGM, esta cifra corresponde a alumnado con 20 o más años, de ahí que a partir de dicha edad no se incluyan datos relativos.

Por otro lado, el Gráfico 4.4, cuyos datos detallados se encuentran en la Tabla 4.4, permite proyectar un seguimiento simulado de un determinado segmento de la población a lo largo de su vida escolar, obviando a los menores de 6 años –toda la Educación Infantil, por tanto– y a los mayores de 20, así como las etapas correspondientes a la Educación Superior o las apuestas formativas no consideradas parte de la Educación Secundaria postobligatoria.

Gráfico 4.4 Seguimiento simulado de la cantidad total de alumnado matriculado por edades, enseñanzas (no superiores) y cursos. Cursos académicos de 2000-01 a 2011-12, España



Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD y elaboración propia

La población objeto de seguimiento corresponde a aquella parte del alumnado que durante el año académico 2000-01 cursó primero de Primaria a la edad de 6 años. En un sistema etario como es el español, todo este segmento poblacional debería estar en segundo curso de Primaria a la edad de 7 años, en tercero a la edad de 8, en segundo de la ESO a la edad de 13 y en segundo de bachillerato o de CFGM con 17 (años académicos 2001-02, 2002-03, 2007-08 y 2011-12 respectivamente). Sin embargo, no ocurre de ese modo en todos los casos, como se ha sugerido anteriormente.

Así, puede comprobarse que año tras año, aun habiendo también un porcentaje mínimo y constante de estudiantes matriculados en un curso posterior al que les corresponde por

edad –ya se han mencionado los posibles motivos–, existe una creciente proporción de alumnado que lo está en un curso anterior. Si, como ya se ha dicho, se toma como punto de referencia la cantidad total de alumnado de 6 años que en el curso 2000-01 estaba matriculado en primer curso de Primaria en centros escolares de titularidad pública (251.328 en total) y se calcula sobre esa cifra la proporción de individuos que van pasando de un curso al siguiente sin repetir en ningún momento, se descubre que un 94'4% de éstos llegó con 11 años a sexto de Primaria, que era el curso que les correspondía por edad (curso 2005-06). A partir de primer curso de la ESO, sin embargo, dicho porcentaje desciende significativamente. Mientras que el 85'8% del total (215.709) llegó a primer curso de la ESO en el curso académico 2006-07, solamente un 56'5% (142.040) llegó a cuarto de esa misma etapa cuando le correspondía por edad, es decir, a los 15 años, en el curso académico 2009-10.

Al igual que ocurría con los datos anteriores de carácter transversal y referidos al curso académico 2011-12, en el análisis que deriva de estos nuevos datos de seguimiento pueden, por supuesto, encontrarse muchos sesgos. En ellos no se especifica, por ejemplo, 1) la cantidad de alumnado inmigrante que pueda incorporarse tardíamente al sistema educativo en algún punto a lo largo de la Educación básica –no necesariamente en los cursos correspondientes a su edad, sino a sus conocimientos y nivel académico–, 2) la proporción de alumnado que ha podido incorporarse desde la escuela privada o concertada, o 3) el número de alumnos y alumnas que, al contrario, o bien hayan abandonado en un momento dado la escuela pública para formar parte de la privada / concertada, o bien hayan visto trasladada su residencia fuera de territorio español. Aun presentando estos sesgos, sin embargo, resultan útiles para introducir la cuestión de la idoneidad, abordada un poco más adelante.

Si se atiende a lo que ocurre tras la Educación básica y se sigue tomando como punto de referencia aquella parte del estudiantado que estuvo matriculado en primer curso de Primaria a los 6 años durante el año académico 2000-01, puede observarse que la mayor parte (un 58'9%¹⁷¹) de los que pasaron de curso en cuarto de la ESO y decidieron seguir estudios postobligatorios¹⁷², lo hicieron vía bachillerato, mientras que solamente un 3'1% lo hicieron vía CFGM (el resto responde a alumnado que optó por otro tipo de formación, o sencillamente por el abandono de los estudios y la salida al mercado laboral).

¹⁷¹ En este 58'9% se presume que ha habido nuevas incorporaciones con respecto a las que hubo en cuarto de la ESO en el curso académico 2009-2010.

¹⁷² Es decir, de aquéllos que, estando en el curso que les correspondía por edad, no repitieron ningún curso, y, una vez superada la etapa de la ESO decidieron iniciar estudios postobligatorios.

Lamentablemente, los datos relativos a CFGM no están distribuidos por cursos¹⁷³. No obstante, la cifra total indicada en población con 16 años (7.722) responde, obviamente, a alumnado fundamentalmente de primer curso (salvo quizás alguna excepción muy poco significativa), y sólo a partir de los 17 años se mezclan las cifras de primer y segundo curso en una sola de carácter global. Asimismo, se presume que parte del alumnado que finalmente accedió en ese curso 2010-11 a CFGM lo hizo tras haber repetido algún año a lo largo de la Educación básica, o tras haber intentado sin éxito cursar estudios de bachillerato, otro ciclo formativo u otro tipo de formación no postobligatoria¹⁷⁴.

En lo referente al bachillerato, se observa un descenso entre el primer y el segundo curso. Esto puede deberse a alumnado que decide interrumpir su paso por esta etapa para iniciar un CFGM, alumnado que repite primer curso de bachillerato, y alumnado que decide abandonar su vida escolar u opta por otro tipo de formación no postobligatoria.

En general, en los datos relativos a la Educación postobligatoria, se observa:

- 1) Que las cifras totales son en general menores que las que se encuentran en los niveles de la ESO y Primaria; dejar atrás la etapa obligatoria supone por sí mismo una selección, la etapa postobligatoria en general actúa como cuello de botella del sistema educativo español (Calero, 2006).
- 2) Que es de nuevo significativamente mayor la cantidad de alumnado que opta por cursar bachillerato (cerca de un 70% del total) que la de aquéllos que eligen algún CFGM (apenas un 30%), si se atienden todos los grupos de edad analizados. Si por el contrario se consideran solamente las edades de 16 y 17 años en su conjunto, el 88'14% del alumnado matriculado en la etapa postobligatoria cursa primer o segundo curso de bachillerato (322.110 sobre un total de 365.436)¹⁷⁵, mientras que un 11'8% está en primer o segundo curso de CFGM (43.326 sobre el mismo total).

Pese a que todos estos datos revisados a lo largo del presente epígrafe han resultado útiles –también para introducir algunos de los apartados siguientes, los relativos a la repetición,

¹⁷³ Por desgracia, no están disponibles los datos diferenciados por cursos.

¹⁷⁴ Conociendo la cantidad de veces que es posible repetir de curso en este país –una a lo largo de Primaria y dos durante la ESO–, el lector podría sorprenderse al descubrir que en el año académico 2000-01, en primer curso de Primaria, había ya una pequeña proporción de alumnado no sólo con 7, sino incluso con 8 ó 9 años de edad. Lo mismo ocurre en cursos posteriores de Primaria, o ya en la ESO, donde en primer curso los datos señalan presencia de alumnado de hasta 16 años de edad, cuando se sabe que por repetición escolar –repetiendo el máximo de veces posible– podría llegar a tenerse hasta 15 años en ese curso. Esto puede deberse a alumnado incorporado tardíamente al sistema escolar y ubicado, por su nivel académico, en cursos anteriores al correspondiente por edad.

¹⁷⁵ Además, son más en los primeros cursos que en los segundos, por abandono prematuro, por repetición escolar o por un cambio de itinerario formativo. Más adelante se abordan con detalle estas cuestiones.

promoción, permanencia y abandono escolar—, también han mostrado ciertas carencias. Si bien se han podido mostrar con cierto detalle los datos relativos al alumnado matriculado en los diferentes itinerarios y cursos (desde Infantil a niveles postobligatorios, así como PCPI) a nivel estatal y por edades, no ha podido llevarse a cabo de igual modo a nivel autonómico, debido a que dichos datos no son de carácter público. Además, por un lado se han podido constatar datos relativos a la proporción de alumnado que accede a bachillerato que además diferenciaban entre primer y segundo curso, pero por otro, no se ha podido hacer lo mismo en alumnado de CFGM, lo que dificulta la comparación entre ambos itinerarios. Dicho esto, en el siguiente apartado terminan de perfilarse ciertos puntos relativos al alumnado matriculado en algún PCPI o PDC y aquél considerado de altas capacidades.

Tabla 4.4 Seguimiento simulado de la cantidad total de alumnado matriculado por edades, enseñanzas (no superiores) y cursos. Cursos académicos de 2000-01 a 2011-12, España. Datos relativos y absolutos

Curso Edad	00-01 1º Primaria		01-02 2º Primaria		02-03 3º Primaria		03-04 4º Primaria		04-05 5º Primaria		05-06 6º Primaria	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
6	251.328	100	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
7	4.328	.	251.096	99,91	392	.	.	.	.	.	.	.
8	56	.	15.358	.	242.950	96,67	778	.	.	.	.	.
9	12	.	172	.	15.803	.	245.549	97,70	447	.	.	.
10	.	.	18	.	204	.	29.734	.	234.450	93,28	743	.
11	.	.	.	.	33	.	369	.	31.349	.	237.368	94,45
12	.	.	.	.	.	.	28	.	422	.	49.694	.
13	.	.	.	.	.	.	.	.	24	.	1.642	.
14	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	134	.

Tabla 4.4. Seguimiento simulado de la cantidad total de alumnado matriculado por edades, enseñanzas (no superiores) y cursos. Cursos académicos de 2000-01 a 2011-12, España. Datos relativos y absolutos (Continuación)

Curso Edad	06-07 1º ESO		07-08 2º ESO		08-09 3º ESO		09-10 4º ESO		10-11 1º bach.		11-12 2º bach.		10-11 CFGM		10-11 PCPI	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
11	201	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
12	215.709	85,83	470	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
13	86.940	.	182.954	72,79	299	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
14	31.965	.	80.586	.	166.201	66,13	283	.	.	.	.	.	.	.	.	.
15	1.089	.	58.260	.	78.899	.	142.040	56,52	.	.	.	.	.	.	5.289	.
16	346	.	6.642	.	38.543	.	67.898	.	148.147	58,95	294	.	7.722	3,07	34.137	13,58
17	.	.	282	.	3.965	.	37.545	.	50.980	.	122.689	48,82	35.604	.	26.810	.
18	.	.	.	.	221	.	2.529	.	21.991	.	50.279	.	50.789	.	9.585	.
19	.	.	.	.	.	.	.	.	7.599	.	25.352	.	37.349	.	3.257	.
20	.	.	.	.	.	.	.	.	4.921	.	10.693	.	87.286	.	2.669	.

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD y elaboración propia

4.2.2.2 Los PCPI, los PDC y el alumnado de altas capacidades

Con el objetivo de complementar las cifras estadísticas referidas al alumnado matriculado en diferentes itinerarios escolares en España y en la CV, se ofrecen a continuación datos al respecto de, primero, el alumnado matriculado en PCPI y en PDC, y segundo, aquella parte considerada de altas capacidades intelectuales. Para el presente subepígrafe considérese, por tanto, el Cuadro 4.3 destacado anteriormente.

El sistema escolar prevé plazas limitadas para los PCPI y para los PDC. Este hecho debe tomarse en cuenta antes de emitir consideraciones al respecto de las magnitudes que forman parte de las tablas que a continuación se presentan, como ya se ha advertido con anterioridad. La Tabla 4.5 ofrece datos absolutos y relativos referidos a la cantidad de alumnado que cursó estos PCPI durante el curso 2011-12 en centros escolares de titularidad pública a nivel estatal (sin contabilizar los correspondientes a la CV), autonómico y provincial, sin distinción por grupos de edad¹⁷⁶.

Tabla 4.5 Alumnado matriculado en algún PCPI en centros de titularidad pública. Curso 2011-12, España, CV y provincias. Datos absolutos y relativos

	Total nacional (CV no incluido)		CV		Provincia	Abs.	% ⁽¹⁾	
	Abs.	%	Abs.	%				
Total	56.000	100	9.664	100	PCPI Total	Alicante	4.102	42,45
CMV⁽²⁾	17.373	31,0	887	9,18		Castellón	1.231	12,74
SMV⁽²⁾	38.627	69,0	8.777	90,82		Valencia	4.331	44,82

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias de la Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD y elaboración propia

Notas: ⁽¹⁾ Porcentaje calculado sobre el Total CV correspondiente a cada nivel de enseñanza; ⁽²⁾ CMV = Con Módulos Voluntarios cuya superación permite la obtención del título de Graduado en ESO; SMV = Sin Módulos Voluntarios

Lo reseñable en esta tabla es la cantidad de alumnado que, matriculado en estos programas, optó únicamente por cursar los módulos de carácter obligatorio –los que conducen a una certificación de carácter profesional– con respecto a la de aquéllos que escogieron también los módulos de carácter voluntario –cuya superación lleva a la obtención del título de Graduado en ESO–. Como puede observarse, del total de alumnos y alumnas que estuvieron matriculados en un PCPI durante el curso 2011-12 en España

¹⁷⁶ El Anexo 4.7 ofrece datos al respecto de la procedencia del alumnado de nuevo ingreso, los itinerarios más demandados en PCPI, en España y la CV, y el porcentaje de mujeres por familia profesional.

(sin incluir la CV) solamente un 31% cursaban también los módulos voluntarios, mientras que en la CV ese porcentaje llegó al 9'18%.

Por otro lado, la Tabla 4.6 muestra el porcentaje de alumnado matriculado en centros de titularidad pública que durante el curso 2010-2011 se acogió a los PDC en tercer y cuarto curso de la ESO, calculado sobre el alumnado total correspondiente a ambos cursos. Como puede verse, éstos, a nivel nacional, representan solamente un 13'4% del alumnado total de ambos cursos, y un 8'8% a nivel de la CV. Asimismo, se concentran especialmente en cuarto curso, alcanzando un 16% a nivel nacional y un 13'8% a nivel de la CV.

Tabla 4.6 Porcentaje de alumnado que cursa Programas de Diversificación Curricular en 3º y 4º curso de la ESO en centros de titularidad pública. Curso 2010-11, España y CV

	Total nacional (%)	CV (%)
Total	13,4	8,8
Tercer curso	11,1	4,6
Cuarto curso	16,0	13,8

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias. S. G. De Estadística y de Estudios del MECD (2013) y elaboración propia

Por último, hablar del éxito escolar merece al menos una mención a la cantidad de alumnado considerado de altas capacidades del que disponen los centros de titularidad pública¹⁷⁷. La Tabla 4.7 ofrece estos datos, referidos al curso 2010-11, por etapa escolar y sexo.

Tabla 4.7 El alumnado con altas capacidades intelectuales matriculado en centros públicos, por enseñanza y sexo. Curso 2010-11, España

	Total matriculados	Alumnado altas capacidades	% en relación con el total matriculados	% mujeres consideradas de altas capacidades
TOTAL	4.919.801	4.561	0,093	31,6
E. Infantil	1.206.775	60	0,005	26,7
E. Primaria	1.858.163	2.530	0,136	32,0
ESO	1.174.634	1.457	0,124	30,3
Bachillerato	461.479	501	0,109	34,3
CFGM	218.750	3	0,001	0,0

Fuente: *Estadística de las enseñanzas no universitarias* de la Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD (2013)

¹⁷⁷ No se han encontrado otro tipo de datos al respecto de este colectivo.

En términos relativos, la mayor parte de los casos detectados corresponden a alumnos varones –en torno a un 70% aproximadamente–, y en relación con el total de alumnado matriculado en cada una de dichas etapas, las cifras son muy poco significativas (en torno al 0'1% del total). Cabe tener en cuenta que la detección de alumnado de altas capacidades y la aplicación de programas o la adopción de medidas de atención específica para este tipo de alumnado (por ejemplo, un cambio de curso escolar, más adaptado a su nivel, o actividades extraescolares orientadas al desarrollo de ciertas habilidades o competencias, más que al refuerzo de contenidos curriculares) depende de los padres, de la actuación de cada centro escolar, de la autorización de la inspección educativa y de los recursos que se destinen desde la administración. Con todo, los datos no permiten saber cuántos alumnos y alumnas no han pasado, primero, por dicho proceso de detección, y segundo, por actuaciones o programas específicos, habiendo sido detectadas dichas capacidades.

Asimismo, en términos absolutos la cantidad de alumnado así considerado varía notablemente de una etapa a la siguiente, especialmente en el paso de la ESO a la postobligatoria. De Primaria a ESO desciende de 2.530 a 1.457, y ya en bachillerato y en CFGM dichas cifras bajan a 501 y 3 respectivamente. Como no parece plausible pensar que ello se debe a una creciente escasez de este tipo de alumnado en las sucesivas etapas, los datos sugieren que la consideración «Alumno/a de altas capacidades» no se mantiene de una etapa a otra, aunque pueda haber un traspaso de informes relativos al alumnado entre el profesorado y los/las orientadores/as de Primaria a ESO y de ESO al resto de niveles. A medida que se avanza en etapas escolares, parece haber menor interés por detectar este tipo de alumnado, probablemente, bien por falta de actuaciones específicas que puedan ser aplicadas una vez detectados los casos, bien por la escasez de recursos disponibles para llevarlas a cabo. Explorados estos datos, es momento de atender a las tasas de idoneidad, de promoción y repetición escolar.

4.3 TASAS DE IDONEIDAD, PROMOCIÓN Y REPETICIÓN

En un apartado anterior se han visto cifras que sugieren un aumento progresivo de alumnado repetidor a medida que se avanza en cursos y etapas escolares¹⁷⁸. En el presente apartado se perfila mejor esta cuestión, abordando datos estadísticos más específicos en torno a la promoción y la repetición escolar, así como a las tasas de idoneidad, que, como ya se ha subrayado, constituyen un indicador en torno al porcentaje de individuos que siguen un progreso adecuado, es decir, sin retrasos, sin repeticiones, a

¹⁷⁸ Véase apartado 4.2.2.1.

lo largo de su vida escolar (MECD, 2012; Calero, 2006...). En el presente epígrafe se ubican, por tanto, los contenidos señalados en el Cuadro 4.4.

La Tabla 4.8 ofrece las tasas de idoneidad a la edad de 8, 10, 12, 14 y 15 años¹⁷⁹ por edades, niveles territoriales –España y CV– y cursos académicos, en concreto el 2000-01 y el 2010-11. Asimismo, resalta la diferencia por sexos¹⁸⁰. En general, muestra varias cuestiones. En primer lugar, corrobora el hecho de que a mayor edad del individuo, mayor probabilidad de que su trayectoria haya sufrido algún tipo de retraso. En el año 2010-11, el 93’5% y el 91’5% de los alumnos/as matriculados/as en centros escolares españoles y valencianos respectivamente, lo estaban a los 8 años en tercer curso de Primaria, es decir, en el curso que les correspondía por edad. Este mismo año, sin embargo, sólo un 61’2% y un 59’6% del alumnado (a nivel estatal y autonómico respectivamente) lo estaba en el suyo, en cuarto curso de la ESO, a los 15 años.

Tabla 4.8 Tasas de idoneidad en las edades de 8 y 15 años por sexos. Curso 2010-2011, España y CV

	España				CV			
	2000-01		2010-11		2000-01		2010-11	
	Ambos sexos	Dif. H-M	Ambos sexos	Dif. H-M	Ambos sexos	Dif. H-M	Ambos sexos	Dif. H-M
8 años	95,3	-1,8	93,5	-1,9	95,8	-1,4	91,5	-1,4
10 años	92,4	-3,0	88,6	-3,1	92,9	-2,4	87,4	-2,0
12 años	87,2	-5,4	83,7	-4,6	88,7	-3,9	82,4	-4,3
14 años	75,2	-11,9	68,9	-9,1	79,2	-9,7	68,3	-9,1
15 años	63,2	-13,7	61,2	-9,3	61,1	-15,3	59,6	-9,0

Fuente: MECD (2012) y elaboración propia

Notas: Dif. H-M = Porcentaje relativo a los hombres menos porcentaje relativo a las mujeres. Si la diferencia es negativa, los resultados son a favor de las mujeres

En segundo lugar, en diez años (de 2000-01 a 2010-11) se ha producido un leve aumento del número de trayectorias escolares con retrasos, especialmente a partir de los 14 años. Como puede verse, mientras el 95’3% de los alumnos y alumnas matriculados/as en España y el 95’8% en la CV habían alcanzado en el año 2000-01 tercer curso de Primaria a los 8 años, esta cifra apenas ha descendido en diez años 2 puntos porcentuales en España y 4 en la CV. Por otro lado, en el año 2000-01, un 75’2% en España y un 79’2% en la CV de los alumnos/as habían alcanzado tercer curso de la ESO a los 14 años. Diez años más tarde, estas cifras habían descendido hasta el 69% y el 68% respectivamente.

¹⁷⁹ Considérese que el curso correspondiente a la edad de 8 años es tercer curso de Primaria; quinto curso de Primaria a los 10 años; primer curso de la ESO a los 12; tercer curso a los 14; y cuarto curso a los 15.

¹⁸⁰ Lamentablemente en esta Tabla se agrupan los datos conjuntos sin distinción entre centros de titularidad pública y privada/concertada. No se ha tenido acceso a los datos diferenciados.

Por último, en todos los casos las cifras se decantan a favor de las mujeres, especialmente a los 14 y 15 años, alcanzando en España unas tasas 11'9 y 13'7 puntos en 2000-01 y 9'1 y 9'3 puntos en 2010-11 superiores a las alcanzadas por los varones, siendo esta diferencia en la CV de 9'7 y 15'3 y de 9'1 y 9 puntos en esos mismos cursos y edades.

La Tabla 4.9 apunta en la misma dirección que la anterior y arroja más luz en torno al momento en el que es más probable que se produzcan dichos retrasos¹⁸¹, profundizando en la proporción de estudiantado que alcanza cuarto curso de la ESO con 15 años o antes, qué proporción acumula retrasos ya desde la Primaria y qué otra lo hace a lo largo de la ESO. Según esta tabla, las repeticiones se revelan más probables a lo largo de la ESO. Tanto en España como en la CV, en torno al 40% del alumnado de 15 años matriculado en el curso 2010-11 arrastraba algún retraso. Cerca de un 15% empezó a acumular retrasos ya en la Educación Primaria, y alrededor de un 22% en España y un 26% en la CV empezó a acumularlos por primera vez a lo largo de la ESO¹⁸².

Tabla 4.9 Situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo. Curso 2010-11, España y CV

	% ALCANZA 4º ESO CON 15 años	% ACUMULA RETRASOS ANTES DE 4º ESO		
		Total	% acumuló retrasos en E. Primaria	% acumula retrasos por primera vez en ESO
AMBOS SEXOS				
TOTAL	61,2	38,8	16,4	22,4
CV	59,6	40,4	14,2	26,2
HOMBRES				
TOTAL	56,6	43,4	18,8	24,6
CV	55,1	44,9	16,3	28,6
MUJERES				
TOTAL	65,9	34,1	13,9	20,2
CV	64,1	35,9	12,2	23,7

Fuente: MECD (2012) y elaboración propia

Pese a su indiscutible valor, los datos presentados en el presente epígrafe resultan insuficientes. Para un análisis y mejor comprensión de los procesos de éxito y fracaso escolar convendría tener acceso a cifras diferenciadas entre tipos de alumnado. Por ejemplo, en el epígrafe anterior se contemplaba el alumnado matriculado en PCPI y en PDC, así como los considerados de altas capacidades intelectuales. Sería conveniente a

¹⁸¹ Lamentablemente en dicha tabla se agrupan los datos conjuntos, sin distinción entre centros de titularidad pública y privada/concertada. No se ha tenido acceso a los datos diferenciados.

¹⁸² El lector/a encontrará en los Anexos 4.8, 4.9, 4.10 y 4.11 información más detallada en torno a la repetición y la promoción escolar, en los niveles de Primaria, ESO, bachillerato y CFGM.

este respecto, disponer de datos que ayudasen a explorar las tasas de repetición, promoción e idoneidad que recogen las trayectorias escolares de este tipo de alumnado. Volverán a plantearse propuestas similares en los siguientes apartados. Dicho esto, se pasa a continuación al siguiente punto, el referido a los itinerarios más demandados una vez superada la ESO, a las tasas de éxito y fracaso escolar y al absentismo escolar.

4.4 APROXIMACIÓN ESTADÍSTICA A LOS ITINERARIOS, AL ÉXITO Y AL FRACASO ESCOLAR Y A UN GRAN DESCONOCIDO: EL ABSENTISMO ESCOLAR

Vertebrar un estudio sobre nociones de éxito y fracaso escolar en tanto que procesos exige responder una pregunta básica, acerca de la cantidad de alumnado que sale de la ESO con o sin el título de Graduado. Una vez resuelta esta cuestión, en el presente apartado se exploran datos acerca de la demanda existente de los distintos itinerarios que pueden encontrarse en la etapa postobligatoria. A continuación, se ofrecen algunas cifras relativas al abandono escolar y al abandono escolar temprano, y por último, se da cuenta de lo que el marco estadístico que brinda la administración educativa es capaz de ofrecer acerca del absentismo escolar y sus variantes como elementos clave de los procesos de éxito y fracaso escolar. Se contemplan aquí, por consiguiente, los contenidos previstos en el Cuadro 4.5.

4.4.1 Tasas de éxito y fracaso escolar

Como ya se ha referido anteriormente, en España la administración educativa entiende por tasas de fracaso escolar la distribución porcentual de alumnado que sale de la ESO sin título de Graduado, y las de éxito, al contrario, el porcentaje de alumnado que sale de la ESO con dicha credencial. La Tabla 4.10 muestra un mapa general de la evolución de los resultados que al respecto tuvo tanto el Estado español como la CV en los cursos 2001-02, 2003-04, 2005-06, 2007-08 y 2009-10, sin distinguir entre centros de diferente titularidad.

Los datos referidos al porcentaje de alumnado que sale de la ESO con título de Graduado oscilan entre los 60 y los 70 puntos porcentuales a lo largo de una década. Esto sitúa a las llamadas tasas de fracaso escolar en su punto más bajo en el curso 2001-02, con un 27% en el Estado español y un 29% en la CV, y en su punto más álgido en los cursos 2005-06 y 2007-08, alcanzando unas tasas de alrededor del 28% en España y en torno al 37% en el caso de la CV. En todos los casos la diferencia porcentual entre hombres y mujeres se mantiene entre el 10 y el 15% a favor de éstas últimas.

Tabla 4.10 Distribución porcentual del alumnado que sale de la ESO según el resultado obtenido. Curso de 2001-02 a 2009-10, España y CV

% Con título de Graduado en Secundaria										
	CURSO 2001-02		CURSO 2003-04		CURSO 2005-06		CURSO 2007-08		CURSO 2009-10	
	Total	Dif. H-M	Total	Dif. H-M	Total	Dif. H-M	Total	Dif. H-M	Total	Dif. H-M
TOTAL	73,0	-14,8	71,6	-14,2	71,6	-13,7	72,1	-12,4	76,2	-10,5
CV	71,0	-15,7	69,0	-13,9	63,3	-15,1	62,8	-13,8	68,1	-11,3

% Sin título de Graduado en Secundaria										
	CURSO 2001-02		CURSO 2003-04		CURSO 2005-06		CURSO 2007-08		CURSO 2009-10	
	Total	Dif. H-M	Total	Dif. H-M	Total	Dif. H-M	Total	Dif. H-M	Total	Dif. H-M
TOTAL	27,0	14,8	28,4	14,2	28,4	13,7	27,9	12,4	23,8	10,5
CV	29,0	15,7	31,0	13,9	36,7	15,1	37,2	13,8	31,9	11,3

Fuente: Estadística de la enseñanza en España niveles no universitarios. Curso 2009-2010. Oficina de Estadística del MECD

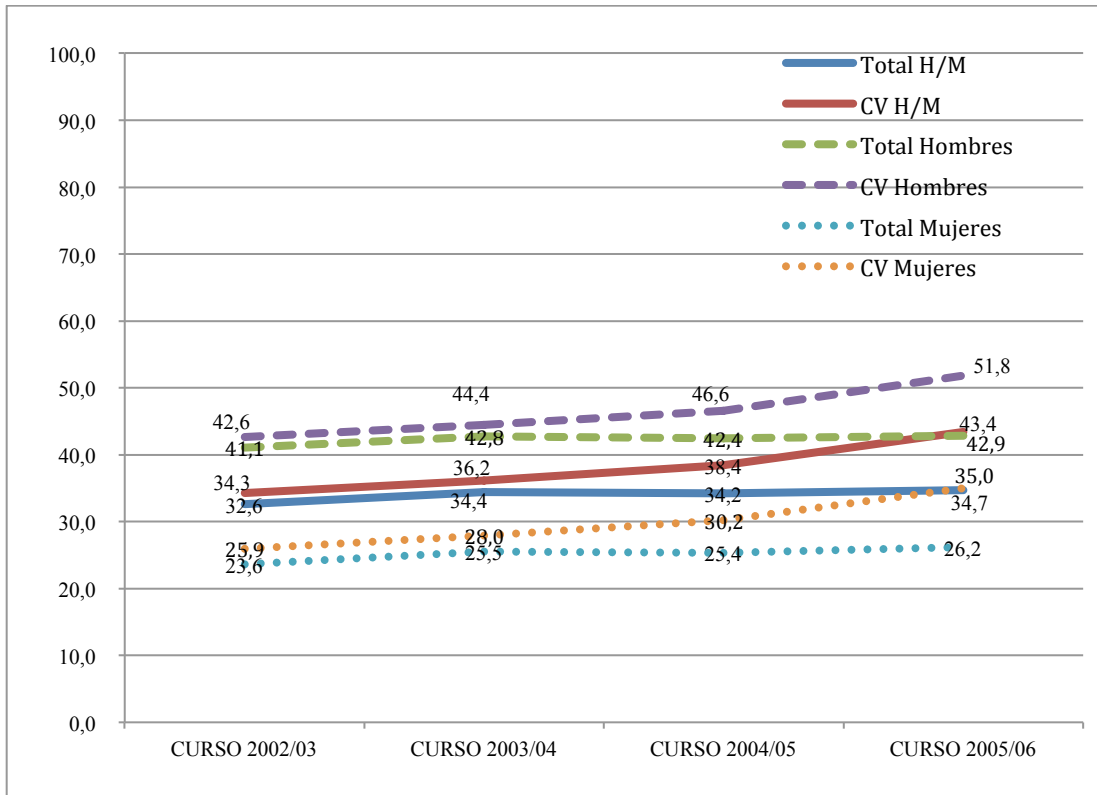
Notas: Dif. H-M, si valor negativo, a favor de las mujeres

Si se quiere ahondar un poco más y atender solamente a los centros públicos, puede prestarse atención al Gráfico 4.5, que recoge el alumnado que sale de la ESO sin el título de Graduado en el periodo comprendido entre el 2002 y el 2006¹⁸³, distinguiendo al mismo tiempo por sexos. En ella puede verse una cierta tendencia a un aumento en términos relativos de individuos en dicha situación, pasando de un 32'6% en el caso español y un 34'3% en el caso valenciano en el curso 2002-03 a un 35% y un 43'4% respectivamente en el curso 2005-06.

Si se presta atención a las diferencias por sexos, las cifras resultan más desalentadoras, sobre todo en el caso de los hombres, que en cinco años superan en general el 40%; en concreto en el caso valenciano llegan a superar incluso los 50 puntos porcentuales en el curso 2005-06. Estos datos deben interpretarse en un contexto previo a la crisis financiera mundial que azota el país todavía en la actualidad. Se habla, pues, de una situación en la que el mercado laboral podía absorber con menores dificultades a individuos sin el título de Graduado en ESO.

¹⁸³ Lamentablemente, los datos más recientes no distinguen por titularidad.

Gráfico 4.5 Distribución porcentual del alumnado matriculado en centros públicos que sale de la ESO sin el título de Graduado, por sexos. Curso 2002-03 – 2005-06, España y CV



Fuente: Estadística de la enseñanza en España niveles no universitarios. Oficina de Estadística del MECD

Revisadas estas cifras, se ha creído conveniente compararlas con los resultados del alumnado en términos de competencias, cometido del siguiente apartado.

4.4.2 PISA y la Evaluación general de diagnóstico 2010: resultados en competencias en España y en la Comunitat Valenciana

Aunque no vayan referidos al mismo fenómeno, los datos que se acaban de presentar en relación con la proporción de alumnado que sale de la ESO sin el título de Graduado contrastan en gran medida con los que ofrecen las distintas ediciones de PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012). Como ya se ha mencionado con anterioridad, los Informes PISA asumen una perspectiva competencial y no curricular, mientras que la obtención de una certificación académica –en este caso, la correspondiente a ESO–, supone haber superado objetivos exclusivamente curriculares. La escuela no tiene por objetivo reconocido, por tanto, el desarrollo de competencias, al tiempo que en PISA no se examinan conocimientos específicos, sino la capacidad del alumnado para aplicarlos en la vida cotidiana (Carabaña, 2008). En concreto, PISA evalúa el nivel en tres competencias básicas: lectura, matemáticas y ciencias. Además, centra su atención en alumnado de 15

años. En el Anexo 4.12 el lector puede encontrar más detalles acerca de los Informes que se derivan de estas pruebas de evaluación. Aquí únicamente se muestra un ejemplo de resultados. El resto se halla en los Anexos 4.13 y 4.14.

La Tabla 4.11 muestra la proporción de estudiantes de 15 años en función de su nivel en competencia matemática según datos de los Informes PISA 2003 y 2009. Además, compara los resultados de España con los de la media de la OCDE. Partiendo de la base de que, según la OCDE, un nivel 2¹⁸⁴ constituye el nivel de competencia mínimo que se le puede exigir al estudiantado de 15 años, los datos suministrados por esta tabla sugieren que en España, un 23% del alumnado en 2003 y un 23,7% en 2009 contaba con un nivel inferior al esperado por edad (es decir, con un nivel 1 o inferior¹⁸⁵), cifras que lo sitúan en la media de la OCDE. Además, si se comparan con las correspondientes a las tasas de fracaso escolar, puede inferirse que hay alumnado que, aun presentando un nivel en competencias (matemática, en este caso) suficiente, no consiguen pasar de curso por no haber superado los objetivos curriculares marcados.

Tabla 4.11 Distribución porcentual de los estudiantes de 15 años según su nivel en competencia matemática en PISA 2003 y 2009. España y OCDE

		Niveles de fracaso en términos competenciales		Niveles de éxito en términos competenciales				
		Nivel <1	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
		<358 ptos	358-420 ptos	420-482 ptos	482-545 ptos	545-607 ptos	607-669 ptos	>669 ptos
OCDE	2003	8,2	13,2	21,1	23,7	19,1	10,6	4,0
	2009	8,0	14,0	22,0	24,3	18,9	9,6	3,1
España	2003	8,1	14,9	24,7	26,7	17,7	6,5	1,4
	2009	9,1	14,6	23,9	26,6	17,7	6,7	1,3

Fuente: MECD (2012), que se basa en PISA y elaboración propia

Pese a las recomendaciones del Consejo Escolar Valenciano, la Conselleria de Educación ha ido rehusando la idea de ampliar su muestra específica en las sucesivas pruebas PISA realizadas hasta la fecha (2000, 2003, 2006, 2009 y 2012), por lo que no existen datos específicos en PISA respecto al nivel en competencias básicas del alumnado de la CV. En

¹⁸⁴ En el Anexo 4.12, ya citado, se encuentra el tipo de competencias que corresponden con cada uno de los niveles.

¹⁸⁵ Los porcentajes correspondientes a 2003 y a 2009 han sido calculados sencillamente sumando las proporciones relativas a los niveles 1 e inferior (14,9 y 8,1 en el caso del 2003 y 14,6 y 9,1 en el caso del 2009).

su lugar, la Conselleria ha optado por llevar a cabo sus propias evaluaciones generales de diagnóstico¹⁸⁶, con las siguientes especificidades, entre otras:

- Estas evaluaciones se han dirigido a cuarto curso de Primaria (Ministerio de Educación, 2010) y a segundo curso de ESO (Ministerio de Educación, 2011). No han prestado atención, por tanto, a un grupo de edad concreto.
- Han atendido a los niveles en competencia matemática, competencia en comunicación lingüística, competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y competencia social y ciudadana¹⁸⁷.

Por estos y otros motivos no es posible, por tanto, establecer un análisis comparativo entre PISA y este tipo de evaluaciones¹⁸⁸. La Tabla 4.12 resalta los resultados relativos al nivel en competencia matemática del alumnado de segundo de ESO, por lo que atiende a edades comprendidas entre los 13 y los 15 ó 16 años, teniendo en cuenta la posible presencia de repetidores en las aulas¹⁸⁹.

Tabla 4.12 Distribución porcentual de los estudiantes de segundo curso de la ESO según su resultado en nivel de rendimiento matemático en la Evaluación general de diagnóstico 2010. CV y promedio del resto de CCAA

	Puntuación media	Porcentaje de alumnos por nivel en competencia matemática					
		Nivel <1	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Promedio CCAA	500,0	4,3	13,5	29,9	28,4	16,0	8,1
Promedio CCAA (Sin CV)	500,5	4,2	13,4	29,7	28,2	16,2	8,2
CV	491,0	4,5	13,3	32,8	30,1	13,8	5,4

Fuente: Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación. Informe de Resultados y elaboración propia

Si de nuevo se considera el nivel 2 como el mínimo exigible para el estudiantado matriculado en segundo de la ESO, de los datos se desprende que en el año 2010, un 17'8% de los alumnos y alumnas de dicho curso presentó niveles inferiores en dicha competencia, cifra considerablemente menor a las tasas de fracaso escolar referidas a ese

¹⁸⁶ En realidad, la LOE obliga a la participación en este tipo de evaluaciones.

¹⁸⁷ Previo a estas pruebas, sólo se disponía de pruebas diagnóstico llevadas a cabo en 1997 (véase Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), 1998), según las cuales la CV se situaba a la cola en comprensión lectora y matemática (Villar et al., 2012).

¹⁸⁸ Se establecen, además, importantes diferencias metodológicas entre ambas. Las evaluaciones generales que marca la Conselleria son, en principio, censales, mientras PISA se basa en muestras representativas. La metodología de la corrección de las pruebas también cambia. En el primer caso, quien evalúa las pruebas es profesorado de los propios centros, mientras que en el segundo caso, lo hacen correctores externos. Para más especificidades en relación con la Evaluación General de Diagnóstico de Secundaria del año 2012 consúltese http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/evaluacion-diagnostico.html#EGD_2010_2 (consultado el 1 de diciembre de 2013).

¹⁸⁹ El lector encontrará el resto de datos al respecto, en el Anexo 4.15.

mismo año en la CV. Por tanto, los datos sugieren una lectura similar que la de los resultados de los Informes PISA: 1) Existe una cantidad considerable de alumnado que no llega a superar los objetivos curriculares exigidos, pero 2) relativamente son pocos los que no alcanzan objetivos competenciales, lo que como mínimo invita a la reflexión respecto de los elementos de contenido sobre los que se establece la evaluación que lleva a distinguir entre alumnado con éxito y alumnado con fracaso escolar. Dicho esto, seguidamente se abordan cifras al respecto de los itinerarios más demandados en la etapa postobligatoria.

4.4.3 Itinerarios más demandados en la etapa postobligatoria

En relación con los itinerarios más demandados en la etapa postobligatoria, según han sugerido algunos de los datos ofrecidos en un apartado anterior¹⁹⁰, cuando el alumnado supera la ESO, obtiene el título de Graduado y decide seguir sus estudios, suele optar por cursar estudios de bachillerato antes que un CFGM. Esta tendencia ya se observaba hace más de una década. Según la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral del 2005 (ETEFIL 2005), en el curso 2001-02, una vez finalizada la etapa de la ESO y obtenido el título correspondiente, un 79'6% del alumnado que decidió permanecer en el sistema escolar en España optó por cursar estudios de bachillerato, mientras un 14'5% se decantó por la opción de entrar en un CFGM. Las cifras no fueron muy distintas en la CV, con un 73'9% y un 19% respectivamente (Tabla 4.13).

Tabla 4.13 Distribución porcentual de itinerarios postobligatorios escogidos por parte del alumnado que optó por continuar en el sistema educativo en el curso 2001-02 tras obtener el título de Graduado en ESO en el curso anterior. España y CV (en porcentaje respecto del total de graduados)

	Cursa bachillerato	Cursa CFGM
España	79'6	14'5
CV	73'9	19

Fuente: ETEFIL 2005 y elaboración propia

En lo referente a la opción de bachillerato, la Tabla 4.14¹⁹¹ atiende a los itinerarios específicos más demandados en ella. Las cifras relativas son semejantes tanto si se observa el total nacional (CV no incluida) como si se atiende exclusivamente a la CV. Durante el curso 2011-12, en torno a un 54% del alumnado matriculado lo estuvo en el itinerario correspondiente a Humanidades y Ciencias Sociales (mayoritariamente

¹⁹⁰ Véase el apartado 4.2.2.1.

¹⁹¹ Véase Anexo 4.16 para datos más detallados.

mujeres, con una diferencia de 17 puntos con respecto a los hombres) y alrededor de un 39% en el de Ciencias y Tecnología (mayoritariamente hombres, con una diferencia de 8 puntos con respecto a las mujeres en el caso de España y de 5 puntos en el caso de la CV), muy por delante del itinerario referido a Artes, tanto plásticas, de diseño e imagen (un 5%) como escénicas, de música y danza (un 1%)¹⁹².

Tabla 4.14 Alumnado matriculado en bachillerato en centros públicos, por sexo y modalidad. Curso 2011-12, España (sin CV) y CV. Datos absolutos y relativos

	Total (CV no incl.)		CV	
	Ambos sexos (%) ⁽¹⁾	Dif H-M ⁽²⁾	Ambos sexos (%) ⁽¹⁾	Dif H-M ⁽²⁾
Número de alumnos	421.266 (100)	-7,1	46.591 (100)	-10,0
Artes (artes plásticas, diseño e imagen)	23.000 (5,5)	-23,7	2.412 (5,2)	-29,9
Artes (artes escénicas, música y danza)	2.944 (0,7)	-24,2	607 (1,3)	-25,9
Humanidades y Ciencias Sociales	223.346 (53,0)	-17,3	25.466 (54,7)	-18,3
Ciencias y Tecnología	171.923 (40,8)	8,6	18.106 (38,9)	5,0

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD y elaboración propia

Notas: ⁽¹⁾ Porcentajes calculados por columnas; ⁽²⁾ Las diferencias porcentuales entre hombres y mujeres se lleva a cabo sobre el cálculo de proporciones por filas, no por columnas. Si valor negativo, a favor de las mujeres.

En cuanto a los CFGM, la Tabla 4.15¹⁹³ permite visualizar datos a nivel estatal acerca de los itinerarios más demandados, a lo largo de una década, del curso 2001-02 al curso 2011-12, pasando por el 2006-07. Las cifras se diluyen en el último de los años incluidos, porque éste recoge también los CFGM incorporados con la LOE, pero en conjunto, puede destacarse, por un lado, el de ‘Electricidad y electrónica’ y el de ‘Mantenimiento de Vehículos’, que además están claramente masculinizados, con una diferencia porcentual a favor de los hombres de al menos 95 puntos. Por otro, sobre todo la de ‘Sanidad’, con una demanda muy alta por parte de las mujeres, con una diferencia porcentual de 96 y 97 puntos en los cursos 2001-02 y 2006-07 y de 70 en el 2011-12. Destaca también por su feminización el de ‘Imagen personal’, con una diferencia con respecto a los hombres de en torno a 90 puntos¹⁹⁴.

¹⁹² El Anexo 4.17 ofrece cifras relativas a los itinerarios más demandados una vez finalizado con éxito el paso por bachillerato, de nuevo según datos proporcionados por ETEFIL 2005.

¹⁹³ Respecto a la diferencia porcentual entre hombres y mujeres matriculados en cada familia profesional, si ésta da un valor negativo es a favor de las mujeres.

¹⁹⁴ Es importante reseñar esta cuestión porque resultará útil para justificar la muestra seleccionada para el trabajo de campo, como se verá en el próximo capítulo.

Tabla 4.15 Alumnado matriculado en CFGM en centros públicos, por años académicos, ciclo formativo y sexo. Cursos académicos de 2001-02 a 2011-12, España

Total GRADO MEDIO LOGSE	2001-02		2006-07		2011-12	
	Total	DIF. H-M	Total	DIF. H-M	Total	DIF. H-M
	152.945	18	171.099	12	228.702	15,4
					109.715	-16,9
Actividades agrarias	3.768	55	3.484	62	3.103	77,4
Actividades físicas y deportivas	2.007	21	3.525	31	5.872	57,0
Actividades marítimo-pesqueras	955	82	1.095	84	1.567	83,9
Administración	33.577	-39	32.807	-53	10.189	-46,5
Artes gráficas	1.999	29	1.697	17	2.255	15,1
Comercio y marketing	9.027	-36	7.328	-43	8.493	-23,4
Comunicación, imagen y sonido	2.183	5	2.065	-3	2.687	-0,3
Edificación y obra civil	656	91	652	86	518	86,9
Electricidad y electrónica	26.062	96	22.565	95	4.178	94,3
Fabricación mecánica	9.156	97	7.868	94	298	28,9
Hostelería y turismo	8.441	13	9.969	10	63	7,9
Imagen personal	9.036	-93	10.631	-94	13.850	-88,6
Industrias alimentarias	1.327	6	986	9	119	42,9
Informática			12.926	69	126	76,2
Madera y mueble	2.663	88	2.512	89	2.289	90,9
Mantenimiento y servicios a la producción	7.799	97	8.572	96	7.370	96,7
Mantenimiento de vehículos autopropulsados	15.946	96	17.098	97	6.653	96,3
Química	2.556	-25	2.270	-24	2.455	-22,5
Sanidad	14.982	-76	18.591	-81	24.154	-69,1
Servicios socioculturales y a la Comunidad			4.092	-84	13.450	-74,4
Textil, confección y piel	679	-62	278	-88	17	-41,2
Vidrio y cerámica	108	6	88	-5	9	100,0
Sin distribuir	18	100				

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del MECED y elaboración propia

Tabla 4.15. Alumnado matriculado en CFGM en centros públicos, por años académicos, ciclo formativo y sexo. Cursos académicos de 2001-02 a 2011-12, España (Continuación)¹⁹⁵

GRADO MEDIO LOE	2001-02		2006-07		2011-12	
	Total	DIF. H-M	Total	DIF. H-M	Total	DIF. H-M
					118.987	45,3
Agraria					2.213	60,6
Industrias alimentarias					2.751	10,5
Química					366	27,3
Imagen personal					56	-100,0
Sanidad					9.614	-28,5
Fabricación mecánica					8.514	96,5
Instalación y mantenimiento					2.645	95,8
Electricidad y Electrónica					20.029	95,3
Transporte y Mantenimiento de Vehículos					14.699	95,4
Vidrio y cerámica					15	73,3
Madera, mueble y corcho					200	71,0
Textil, Confección y Piel					567	-73,9
Informática y Comunicaciones					20.563	76,6
Administración y Gestión					23.716	-32,2
Servicios socioculturales y a la comunidad					80	-80,0
Hostelería y Turismo					12.959	25,6

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD y elaboración propia

Abordada la cuestión de los itinerarios, es momento de atender las cifras relativas al abandono escolar y al abandono escolar temprano.

4.4.4 Abandono escolar y abandono escolar temprano

Abordada la cuestión de los itinerarios más demandados en Educación postobligatoria, es momento de entrar en otra cuestión clave, la que se refiere al abandono escolar y al abandono escolar temprano. A falta de otra ETEFIL más reciente, se ha optado por hacer uso de la del 2005.

En relación con el abandono escolar, los datos que ofrece la ETEFIL 2005 señalan un hecho a tener en cuenta (Tabla 4.16) y es que, al menos durante el curso 2001-02, la inmensa mayoría de individuos que, o bien consiguieron el título de Graduado en ESO, o

¹⁹⁵ *Ibíd.*

bien el de bachillerato, decidieron proseguir sus estudios a la siguiente etapa¹⁹⁶. En el primer caso, como ya se subrayó anteriormente, especialmente hacia estudios de bachillerato, y en el segundo caso, hacia la universidad.

Tabla 4.16 Continuidad en el sistema educativo en el curso 2001-02 de los graduados en ESO y titulados en bachillerato en el curso anterior. España y CV (en porcentaje respecto del total de graduados)

	Alumnado graduado en ESO en el año anterior que continúa en el sistema educativo	Alumnado titulado en bachillerato en el año anterior que continúa el sistema educativo
España	94'3	93'1
CV	93'2	94'0

Fuente: ETEFIL 2005 y elaboración propia

Más frecuente que el abandono escolar resulta el abandono escolar temprano, entendido por el MECED como el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria postobligatoria. Las cifras se constatan en la Tabla 4.17.

Tabla 4.17 Abandono educativo temprano: población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria postobligatoria. Años 2001, 2006 y 2011, España y CV

	Total			Hombres			Mujeres		
	2001	2006	2011	2001	2006	2011	2001	2006	2011
España	29,7	30,5	26,5	36,0	36,7	31,0	23,1	24,0	21,9
CV	35,8	31,5	27,4	42,4	39,0	32,5	29,1	23,8	22,2

Fuente: Estadística de la enseñanza en España niveles no universitarios. Curso 2010-2011. S.G. de Estadística y Estudios del MECED

Nota: Calculado con la metodología establecida por Eurostat basándose en medias anuales de datos trimestrales. Los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo.

Esta tabla muestra datos que remiten al periodo 2001-2011 y distinguen por sexos, tanto en España como en la CV. En dicho periodo puede verse una cierta tendencia al descenso del número de individuos que abandonan sin haber terminado sus estudios en la etapa postobligatoria. En España, se pasa de un 29'7% en 2001 a un 26'5% en 2011, y en la CV, de un 35'8% a un 27'4% respectivamente. Si se presta atención a las cifras diferenciadas por sexos, puede constatarse que el rostro del abandono educativo temprano está claramente masculinizado. En España, un 36% de los hombres en el 2001 y un 31%

¹⁹⁶ Esta conclusión concuerda con resultados que pueden observarse en otras investigaciones, como la de Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010).

en el 2011 había abandonado los estudios postobligatorios antes de finalizarlos, frente a un 23'1 y un 21'9% respectivamente en el caso de las mujeres. Por su parte, en el caso valenciano, un 42'4% de los hombres en el 2001 y un 32'5% en el 2011 estaban en dicha situación, lejos de las mujeres, con un 29'1 y un 22'2% respectivamente.

Si bien la cuestión de abandono escolar (prematureo) es un elemento importante dentro del proceso de éxito y fracaso escolar, en la medida en que señala el final del mismo, no lo es menos la siguiente y última de las cuestiones que se aborda a continuación, las cifras relativas al absentismo y al desenganche escolar.

4.4.5 Absentismo y desenganche escolar

Hablar de absentismo escolar cobra sentido en la etapa de la Educación obligatoria, en la que está matriculada presumiblemente el cien por cien de la población de los 6 a los 16 años. Al respecto de esta problemática del absentismo escolar, González González advierte:

«no se dispone de una documentación sistemática y rigurosa [...] que nos permita conocer cuáles son sus cifras, bajo qué circunstancias y condiciones se produce, o qué hace el sistema educativo en general y los centros escolares en particular para afrontarla» (2006:1)

Las competencias en Educación están transferidas a las CCAA, por lo que no existe en España un sistema centralizado que reúna información relativa al absentismo escolar. Asimismo, tampoco parecen existir en la actualidad indicadores que permitan medir este fenómeno, ni el más recurrente, referido a estar físicamente ausente del aula por motivos injustificados, ni por supuesto, el de carácter virtual o interior, el llamado desenganche escolar. Registrar casos de desenganche escolar resultaría más problemático, por un lado, porque se trata de un fenómeno que alude a mecanismos y procesos subjetivos e intrínsecos al propio alumnado (supondría considerar sus motivaciones, sus intereses, el esfuerzo y la atención dedicada a cada materia curricular, etcétera, así como la evolución de los mismos), elementos difícilmente objetivables y controlables si dicho control no viene acompañado de un tutorizaje continuo y exhaustivo, y por otro, porque la obligatoriedad de la enseñanza fuerza a la escolarización de los individuos entre los 6 y los 16 años de edad, pero no incluye mecanismos que obliguen al individuo a comprometerse con lo que la escuela le ofrece.

En lo referente al absentismo escolar de carácter físico, a lo sumo se dispone, como apunta García Gracia, «indicadores teóricos que permiten una aproximación con limitaciones» (2004:2). La autora se refiere al uso de la tasa de escolarización por edades, o de desescolarización, si se lleva a cabo una lectura en negativo, u observar la diferencia

entre la población (clasificada por edades) escolarizada en el curso anterior y población escolarizada en el curso actual, habiendo deducido la mortalidad por edades y la movilidad externa. Reconoce, sin embargo, que todo ello resulta insatisfactorio, puesto que el absentismo escolar y la desescolarización no responden al mismo tipo de fenómeno y con ellos hay múltiples elementos que no se toman en consideración, como la repetición de curso, los hijos e hijas de familias no empadronadas o nómadas, etcétera.

La fórmula de definir el absentismo y el método de control de la asistencia depende del criterio de cada escuela o instituto y cambia por tanto de un centro escolar a otro. Lo mismo ocurre con la forma que tienen de controlar la asistencia a clase y en lo referente a cuándo comunicar el absentismo a los Servicios Sociales municipales¹⁹⁷. Así lo sugieren Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) cuando apuntan que algunos centros se limitan a registrar solamente la información que consideran más relevante, a saber, la más grave, y a subestimar, en fin, las ausencias puntuales, a pesar de constituir sucesos clave.

Establecer unas tasas de absentismo escolar supondría, según García Gracia (2004), llevar a cabo un registro de asistencia diario, un control regular llevado a cabo por los propios centros, un trabajo sin duda complejo, pero que dotaría de información acerca de la proporción de alumnado que, estando matriculado en un curso o materia específicos, deja de asistir en un determinado momento sin ningún tipo de justificación. Este tipo de datos serían altamente importantes, puesto que arrojarían algo de luz hacia el fenómeno todavía oculto que es el desenganche escolar, que está, como se apunta desde el Capítulo introductorio de este estudio, en el origen del largo proceso que conduce hacia situaciones y experiencias de fracaso escolar.

La falta de datos concretos no impide, sin embargo, incluir aquí algunos de los resultados de varias investigaciones que han tratado este fenómeno en España, en concreto la de García Gracia (2004), que aborda el absentismo escolar en Primaria y Secundaria en cinco zonas distintas de la ciudad de Barcelona, en los cursos académicos 1998-99 y 1999-00, y la de Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), que recopila expedientes de alumnos y alumnas que abandonaron la escuela antes de conseguir un título en Educación postobligatoria o incluso obligatoria, en el curso 2007-08¹⁹⁸.

De estudios como éstos puede deducirse 1) que el absentismo escolar en Secundaria es mucho más frecuente que el que se produce en la Primaria; 2) que se trata de un

¹⁹⁷ Para más información respecto a cómo el sistema normativo regula y contabiliza la cuestión del absentismo escolar en la CV, véase el Capítulo 3.

¹⁹⁸ De sus resultados y su análisis quedan fuera, por tanto, aquéllos que consiguen el título de la ESO y no siguen estudiando, los centros específicos de formación profesional y buena parte de los PGS.

fenómeno más común entre chicos que entre chicas; 3) que en Primaria es sobre todo de carácter intermitente, no crónico¹⁹⁹; o 4) que en Secundaria suele ser más recurrente, especialmente en tercer curso de la ESO, momento de eclosión hacia la adolescencia, en el que hay un control menor de la asistencia y una mayor confianza en la autonomía del alumnado. Según los resultados de García Gracia (2004), el absentismo escolar es más frecuente en centros escolares ubicados en zonas con altos índices de marginación, segregación y desigualdad social, con precarias infraestructuras, concentración de problemáticas, guetización, etcétera.

También en los Informes PISA se encuentra información relativa al absentismo escolar, aunque con limitaciones. En PISA 2012, por ejemplo, se pregunta entre otras cosas acerca de las veces que cada uno de los alumnos y alumnas había llegado tarde al colegio, se había saltado alguna clase o incluso todo un día de colegio de manera injustificada en las dos semanas previas a la realización del test. En la Tabla 4.18 se muestran los resultados.

Tabla 4.18 Porcentaje de estudiantes que afirmaron haber llegado tarde una cierta cantidad de veces en las dos semanas anteriores a la realización el test de PISA 2012. España

	Ninguna vez	Una o dos veces	Tres o cuatro veces	Cinco veces o más
Llegar tarde al colegio	64,7	24,3	6,5	4,4
Saltarse algunas clases	67,7	25,5	3,9	2,9
Saltarse un día de colegio	72,0	24,2	2,6	1,2

Fuente: OCDE (2013)

A nivel estatal, buena parte del alumnado que respondió al test confesó no haber llegado a tarde al colegio (64'7%), haberse saltado alguna clase (67'7%) o todo un día de colegio (72%) ni una sola vez en las dos semanas previas al test. Un 35'3%, sin embargo, sí admitió haber llegado tarde alguna vez en dicho período, un 32'3%, haberse saltado alguna clase, y un 28%, haberse saltado al menos un día de colegio.

Si bien es cierto que estos datos no profundizan en relación con la cronicidad, frecuencia o recurrencia de dichas faltas o ausencias, ni abordan hasta qué punto se trata siempre de los mismos días o de las mismas horas con idénticos profesores/as o más bien su

¹⁹⁹ El absentismo escolar de carácter crónico apunta a las ausencias que perduran en el tiempo, de alta intensidad.

incidencia sigue otros criterios, aportan al menos unas pinceladas de conocimiento a este fenómeno.

La falta de herramientas estandarizadas de registro y observación de la incidencia de absentismo escolar en las aulas constituye una más en la lista de carencias señalada en los apartados anteriores. A esta misma lista cabe añadir la necesidad de establecer mejores mecanismos de seguimiento de las trayectorias escolares en general del alumnado. En concreto, se echan en falta herramientas de registro, de observación y análisis que permitan la reconstrucción de dichos itinerarios y dichas trayectorias. Piénsese de nuevo, por ejemplo, en el alumnado matriculado tanto en los cursos ordinarios de la ESO como en PCPI o en PDC, o incluso alumnado considerado de altas capacidades intelectuales. Unas herramientas como las que se describen ofrecerían la posibilidad de dar cuenta, al menos, de sus trayectorias escolares pasadas, esperadas y finalmente realizadas, y disponer así de datos que ayudasen a desvelar al menos:

- a. de todos estos alumnos (diferenciados según itinerarios específicos que estén cursando en cada momento –cursos ordinarios, PCPI...–), cuántos tuvieron la posibilidad de cursar estudios postobligatorios.
- b. cuántos finalmente empezaron a cursarlos.
- c. cuántos obtuvieron el título postobligatorio correspondiente²⁰⁰.

Subsanar todas estas carencias resultaría de gran utilidad para comprender mejor los procesos de éxito y fracaso escolar, en concreto los referidos a la idoneidad, a la promoción y a la repetición escolar.

4.5 NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 4

El Capítulo 4 ha abordado el marco estadístico del éxito y fracaso escolar, así como sus limitaciones. La incursión por las cifras estadísticas se ha iniciado a través de un análisis de la oferta escolar pública existente en España y en la CV. Esta oferta de centros de titularidad pública se ha revelado como el 70% de la oferta escolar total en el caso de España y el 65% en el de la CV. También se han considerado las enseñanzas que se imparten en dichos centros escolares, lo que ha corroborado el hecho de que, en la Enseñanza pública, pasar de la etapa de Educación Primaria a la Secundaria básica

²⁰⁰ Cabría pensar incluso en herramientas que permitiesen establecer un seguimiento que fuese más allá de la vida escolar del individuo: ¿Cuántos optaron por salir al mercado laboral? ¿Cuántos consiguieron trabajo? Etcétera.

conlleva necesariamente un cambio de centro, hecho que ocurre con menor frecuencia en el paso de la ESO a la etapa postobligatoria.

Seguidamente, se ha atendido a las tasas netas de escolaridad estatales y autonómicas, que han probado la efectividad de la obligatoriedad de escolarización prevista en el marco normativo para la población de entre los 6 y los 16 años de edad, intervalo en el que las tasas alcanzan prácticamente el 100% y en el que al mismo tiempo los procesos de éxito y fracaso escolar adquieren mayor relevancia. Estos datos han sido complementados con los relativos a la esperanza de vida escolar a los 6 años. En conjunto, ambas estadísticas sugieren una cierta tendencia del alumnado, bien a prolongar su vida escolar, o bien a retomar los estudios en caso de haber sido abandonados. Asimismo se ha apuntado que el origen de este hecho es difícilmente atribuible a los efectos de la crisis económica y a la escasez de opciones laborales para los jóvenes, porque dicha crisis mundial se origina en el 2008 y el cambio de tendencia empieza a observarse unos pocos años antes. Sí ha podido, sin embargo, contribuir al mantenimiento de dicha tendencia.

También se han abordado las cifras relativas al alumnado matriculado en general, por edades y desde la etapa de Educación Infantil hasta la postobligatoria, atendiendo al mismo tiempo a la cantidad de alumnado matriculado en PCPI y en PDC, así como el considerado con altas capacidades intelectuales. Asimismo, se ha establecido un seguimiento simulado del alumnado a través de los diferentes cursos académicos, lo que ha permitido corroborar que conforme se va avanzando en etapas y cursos escolares, menor es la proporción de supervivencia escolar, especialmente cuando se alcanza la etapa postobligatoria. Este hecho ha permitido introducir las tasas de idoneidad y de acumulación de retrasos, de promoción y de repetición escolar.

La incidencia de repetición escolar aumenta a medida que se asciende en cursos. Además, según los datos, la mayor parte de quienes presentan retrasos los acumulan especialmente en la Secundaria básica –segundo y tercer curso de la ESO constituyen, de hecho, los cursos con mayor concentración de alumnado repetidor–. Es ésta en parte una etapa de eclosión de problemas no detectados, no tratados o no resueltos en la Educación Primaria.

Por otro lado, se ha llevado a cabo un abordaje de las tasas de alumnado que sale de la ESO sin el título de Graduado, masculinizadas y especialmente desalentadoras en la CV. Estas cifras han podido ser contrastadas, 1) con respecto al Estado español, con los resultados publicados en diferentes ediciones de los Informes PISA, y 2) con respecto a la CV, con las pruebas diagnóstico llevadas a cabo en el 2010 en alumnado de segundo

curso de ESO. A estos sistemas de evaluación externos, diferentes y no comparables entre sí, se ha atribuido una idea de éxito y de fracaso escolar basada en el nivel en competencias básicas, no en áreas curriculares. Las disparidades entre los datos han sugerido la posibilidad de que parte del alumnado que no consigue titular en la etapa de la ESO presenta sin embargo niveles en competencias suficientes y acordes a su edad²⁰¹, lo que invita como mínimo a la reflexión acerca de los criterios y contenidos sobre los que se basa la distinción establecida entre alumnado con éxito y alumnado con fracaso escolar, teniendo en cuenta que el nivel en competencias no forma parte del currículum manifiesto de la escuela. En ese sentido, en el Capítulo 3 ya se advirtió que el éxito escolar quizá debiera incluir todas las funciones que el marco normativo atribuye a la escuela, incluso las que van más allá de la mera transmisión de conocimientos de carácter estrictamente curricular.

Aparte de estas cuestiones, a lo largo del capítulo se han examinado cifras relativas a los itinerarios más demandados en la postobligatoria, en las que se ha puesto de manifiesto 1) una clara tendencia a considerar el bachillerato como primera opción, y 2) que quienes acceden a un CFGM en general parecen hacerlo, o bien tras haber repetido algún curso previamente, o bien tras haber probado primero con bachillerato o con otros itinerarios no postobligatorios. Esta idea conecta con la supuesta relación de jerarquía que se ha establecido históricamente en España entre los itinerarios académicos (bachillerato) y los profesionales (CFGM)²⁰².

La Figura 4.1 es muy similar a la Figura 1.2, del Capítulo 1, que distribuía las diferentes nociones asociadas al éxito y al fracaso escolar a lo largo de los diferentes itinerarios escolares de los individuos, con el objetivo de ofrecer un mapa que los situara en el lugar que les correspondía. En esta ocasión, lo que la Figura 4.1 sitúa son algunas de las diferentes cifras estadísticas que se han ido abordando a lo largo del presente Capítulo: Del lado del fracaso escolar, por ejemplo, las tasas de idoneidad y de repetición escolar o las tasas de abandono y de abandono educativo temprano. Y del lado del éxito escolar, de nuevo las tasas de idoneidad, las de promoción escolar o las tasas de permanencia (como lectura en positivo de las de abandono y abandono temprano), entre otras.

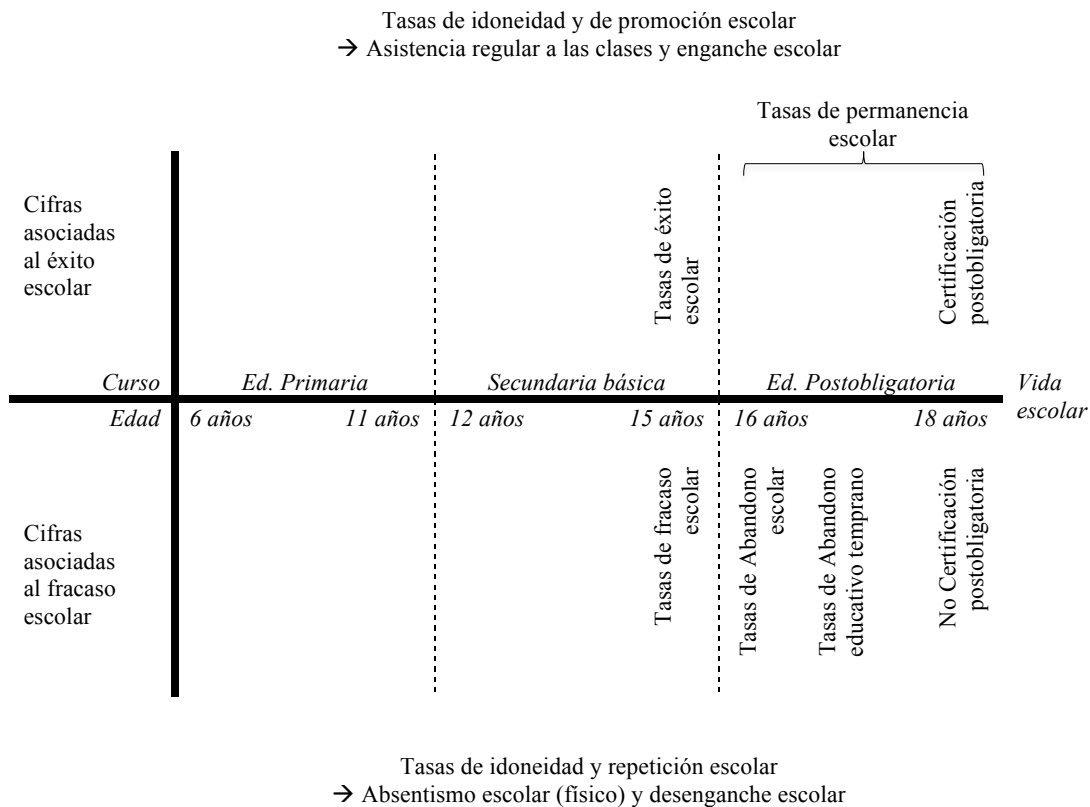
En general, la mayor parte de los datos expuestos han aludido a resultados, al hecho de si finalmente se superaron o no los objetivos curriculares fijados en cada curso, de si se obtuvo o no el título de Graduado en ESO, o un título postobligatorio... Muy pocos se

²⁰¹ Esto no se puede afirmar con seguridad puesto que no existen estadísticas que crucen las tasas de fracaso escolar con los resultados de PISA o de las pruebas diagnóstico.

²⁰² Véase Capítulo 3.

han orientado a reconstruir procesos, trayectorias escolares. En concreto, aquí se ha subrayado la cantidad de alumnado que accede a ESO con retrasos, por ejemplo, o cuántos y cuántas empezaron a acumularlos ya desde la Primaria, pero este tipo de datos resulta claramente insuficiente para un seguimiento y una mejor comprensión de los procesos de éxito y fracaso escolar. Al mismo tiempo se ha señalado la poca o muy poca información estadística existente acerca de otros fenómenos, como el absentismo y el desenganche escolar –como ya he advertido anteriormente, sería conveniente que existiera un registro controlado, continuado, exhaustivo, de situaciones de absentismo escolar entre los diferentes centros escolares, así como criterios consensuados para llevarlo a cabo–.

Figura 4.1 Cifras estadísticas asociadas al éxito y fracaso escolar



Fuente: Elaboración propia

Todo ello, junto al hecho de que también existen cifras pobres en lo referente a los PCPI, a los PDC o al alumnado considerado de altas capacidades intelectuales –cifras que puedan ofrecer pistas al respecto de sus trayectorias–, subraya la necesidad de desarrollar y disponer de herramientas de registro y observación no sólo de fenómenos como el

absentismo escolar –lo que permitiría dar cuenta de su cronicidad, frecuencia...– sino del conjunto de las trayectorias escolares, pasadas, esperadas y finalmente llevadas a cabo, cifras que arrojasen algo de luz sobre los procesos de enganche o de desenganche escolar, afección y desafección escolar, y que fuesen capaces de conectar, por ejemplo, el rendimiento escolar con otros fenómenos como el absentismo, el abandono, la promoción o la repetición, la obtención de credenciales, etcétera.

Hasta aquí se ha llevado a cabo una aproximación teórica a las nociones de éxito y fracaso escolar, un abordaje de las causas que hay detrás de los procesos que describen, una contextualización territorial y temporal a través de la revisión del marco normativo español y valenciano, así como un marco estadístico. En el próximo capítulo se describe y justifica cómo se ha vertebrado este estudio desde el punto de vista metodológico.

CAPÍTULO 5. VERTEBRACIÓN METODOLÓGICA

Llegados a este punto en el que ya se han perfilado terminológicamente las nociones de éxito y fracaso escolar, además de sus posibles causas, y se ha presentado el marco legal, territorial –estatal y autonómico– y estadístico existente, es momento de describir y justificar la metodología empleada. Los capítulos anteriores han evidenciado carencias y necesidades no resueltas que dificultan el abordaje del éxito y fracaso escolar como nociones y como fenómenos. Hasta ahora se ha observado:

- 1) Una mayor presencia de análisis fragmentados del fenómeno, es decir, estudios que prestan atención, por ejemplo, al abandono escolar, al absentismo o a la repetición escolar por separado, y no a la totalidad del proceso en el que dichos elementos están insertos. Este hecho se resalta sobre todo en los Capítulos 1 y 2.
- 2) Una falta de mayor problematización del éxito escolar como objeto científico. Dicha carencia cristaliza en la tendencia a considerar esta noción como todo lo contrario a la idea de fracaso escolar y ha conllevado la elaboración de una imagen incompleta del fenómeno. Se ha destacado esta cuestión especialmente en el Capítulo 2.
- 3) Una consideración del éxito y el fracaso escolar que remite a elementos de contenido limitados, en concreto, reducidos a cuestiones curriculares y a la mera

- obtención de credenciales. A esta cuestión se presta atención en los Capítulos 3 y 4.
- 4) El predominio de una visión transversal del éxito y el fracaso escolar, frente a la escasez de estudios que aborden estos fenómenos, no como resultados, sino como procesos, desde una perspectiva biográfica, dinámica y relacional. En ese sentido, se ha subrayado que la producción de datos estadísticos existente en la actualidad resulta insuficiente para una mejor comprensión y registro de estos procesos. Todo ello aparece reflejado en los Capítulos 1 y 4.
 - 5) La tendencia de múltiples estudios de confundir la correlación entre dos elementos (por ejemplo, un bajo rendimiento académico y la clase social objetiva de pertenencia) con una relación de causalidad entre los mismos. Esta cuestión ha sido tratada en el Capítulo 2.
 - 6) Una tendencia, especialmente del imaginario social y de cierta literatura científica psicologicista, a referir el fracaso escolar al fracasado escolar, y no a un fracaso de la escuela o a un fracaso social, responsabilizando al alumnado de su propia situación. Esta tendencia ha sido abordada en el Capítulo 2, y también en el Capítulo introductorio.

La figura 5.1 recoge estos seis puntos y los relaciona con carencias y necesidades a satisfacer. En su conjunto, conforman tres preguntas básicas dirigidas a enmarcar los objetivos general y específicos citados en el Capítulo introductorio y guiar el proceso de cumplimiento de los mismos.

La primera pregunta trata de responder qué es el éxito y el fracaso escolar (pide, por tanto, una respuesta descriptiva) y nace de considerar 1) la necesidad de establecer un análisis integral que sirva de marco a los análisis fragmentados llevados a cabo hasta el momento; 2) la necesidad de una mayor problematización del éxito escolar como objeto de análisis científico, así como de sus elementos asociados (promoción, permanencia escolar...), que permita una visión más completa del fenómeno; y 3) la necesidad de ajustar mejor las nociones de éxito y fracaso escolar a la complejidad de la realidad socialmente construida a la que apuntan, señalando los elementos de contenido que se toman en consideración para establecer la distinción entre alumnos/as con éxito o con fracaso escolar y los que se dejan fuera y debieran incluirse.

Figura 5.1 Carencias, necesidades y preguntas guía

Tendencias y elementos de partida	Carencias y necesidades	Pregunta guía a la que dan forma	Tipo de respuesta que demanda cada pregunta
1) Análisis fragmentados	Análisis holístico		
2) Atención casi exclusiva al fracaso escolar como objeto científico	Mayor problematización del éxito escolar	¿Qué es el éxito y el fracaso escolar?	Descriptiva
3) No se ponen en cuestión los elementos de contenido en los que se basa la distinción entre alumnado con éxito y alumnado con fracaso escolar	Revisión de los elementos de contenido (también los no incluidos y que deberían serlo)		
4) Visión estática, finalista, centrada en los resultados, del éxito y fracaso escolar	Visión dinámica, relacional, procesual, del éxito y fracaso escolar	¿Cómo se gestan y se desarrollan estos fenómenos?	Descriptiva
5) Confusión entre correlación de elementos y relación de causalidad	Reconocimiento de los procesos de éxito y fracaso escolar como multicausales y en el que intervienen multiplicidad de actores diferentes, que no confunda elementos propios del perfil de quienes tienen éxito o de quienes fracasan en la escuela con las causas de dichas situaciones	¿Cómo se explica la incidencia de mayor éxito o fracaso en la escuela?	Explicativa
6) Identificación del fracaso escolar con los/las fracasados/as escolares			

Fuente: Elaboración propia

La segunda pregunta va dirigida a conocer cómo se gestan y desarrollan los procesos de éxito y fracaso escolar (demanda, por consiguiente, una respuesta también descriptiva) y surge fundamentalmente de la necesidad de abordar el éxito y el fracaso escolar desde una perspectiva dinámica y relacional, en tanto que procesos insertos en biografías

escolares. Es conveniente el desarrollo de herramientas de registro, reconstrucción y análisis de las trayectorias escolares de los individuos, así como la producción de datos estadísticos que permitan la observación y el seguimiento de las mismas.

Por último, la tercera pregunta trata de explicar la incidencia de mayor éxito o fracaso en el seno de la escuela (busca, por tanto, una respuesta explicativa) y se basa en la necesidad de reconocer 1) que los procesos de éxito y fracaso escolar son multicausales, en la medida en que pasar por más o menos experiencias de éxito o de fracaso escolar se debe a combinaciones específicas de distintos elementos o circunstancias que se suceden a lo largo de dichos procesos, y 2) que en ellos intervienen, además, múltiples actores diferentes, por lo que debe atenderse al papel de todos ellos (como mínimo, alumnado, profesorado y familias).

Asimismo, las tres preguntas deben responderse a modo de secuencia, como representa esta misma Figura a través de flechas. En primer lugar, se responde qué es el éxito y el fracaso escolar; en segundo lugar, cómo se gestan y desarrollan estos fenómenos; y en tercer lugar, cómo se explica la mayor o menor incidencia de momentos de éxito y de fracaso escolar.

Basadas en dichas carencias y necesidades, en estas preguntas guía se advierte un doble objetivo general:

- a) Deconstruir, reconstruir y conceptualizar las nociones de éxito y fracaso escolar. Esto significa recabar elementos para la conceptualización de estas nociones y para configurar, en fin, una Sociología del éxito y fracaso escolar como teoría integradora y como espacio con entidad propia dentro del campo de la Sociología de la educación, partiendo de un punto de vista principalmente microsociológico que guarde una conexión con los niveles de análisis meso y macro señalados en el Capítulo introductorio.
- b) Una vez deconstruidas, reconstruidas y conceptualizadas estas nociones, hacer uso de ellas para analizar la realidad escolar de la CV.

Para llevar a cabo este objetivo, se ha establecido una doble vertiente de objetivos específicos. La primera busca aportaciones de carácter teórico, y tiene dos metas como horizonte:

1. Elaborar un mapa de significados de las nociones de éxito y fracaso escolar.
2. Elaborar un mapa de posibles causas del éxito y fracaso escolar.

La segunda, por su parte, adquiere un carácter empírico y cristaliza en tres objetivos específicos:

3. Profundizar en las representaciones y el sentido que la comunidad educativa atribuye a las nociones de éxito y fracaso escolar.
4. Identificar momentos de éxito y fracaso escolar a partir de la reconstrucción de trayectorias escolares del alumnado de Secundaria (ESO, bachillerato y CFGM).
5. Señalar las causas del éxito y el fracaso escolar según la comunidad educativa.

El Cuadro 5.1 relaciona estas dos vertientes con las tres preguntas guía, agrupando los objetivos en tres bloques: en primer lugar, los Objetivos 1 y 3; en segundo lugar, el Objetivo 4; y en tercer lugar, los Objetivos 2 y 5.

Cuadro 5.1 Desglose del objetivo general: deconstrucción, reconstrucción y conceptualización del éxito y fracaso escolar

		Aportaciones teóricas	Objetivos empíricos
Preguntas guía	¿Qué es el éxito y el fracaso escolar? (Respuesta descriptiva) → Dimensión social	<i>Elaboración de un mapa de significados de las nociones de éxito y fracaso escolar</i> (Objetivo 1)	<i>Profundización en las representaciones y el sentido que la comunidad educativa valenciana atribuye a las nociones de éxito y fracaso escolar</i> (Objetivo 3)
	¿Cómo se gestan y se desarrollan estos fenómenos? (Respuesta descriptiva) → Dimensión procesual	<i>Nociones de biograficidad escolar, transiciones e itinerarios escolares en España*</i>	<i>Identificación de los momentos de éxito y fracaso escolar a partir de la reconstrucción de trayectorias escolares de alumnado de Secundaria de la CV</i> (Objetivo 4)
	¿Cómo se explica la incidencia de mayor éxito o fracaso en la escuela? (Respuesta explicativa) → Dimensión empírica	<i>Elaboración de un mapa de posibles causas del éxito y fracaso escolar</i> (Objetivo 2)	<i>Identificación de las causas del éxito y el fracaso escolar según la comunidad educativa valenciana</i> (Objetivo 5)

Fuente: Elaboración propia

(*) Esta cuestión no se refiere a ningún objetivo específico. Sencillamente apunta algunas de las aportaciones teóricas que forman parte del marco teórico del presente estudio y que se tendrán en consideración para atender al Objetivo 4.

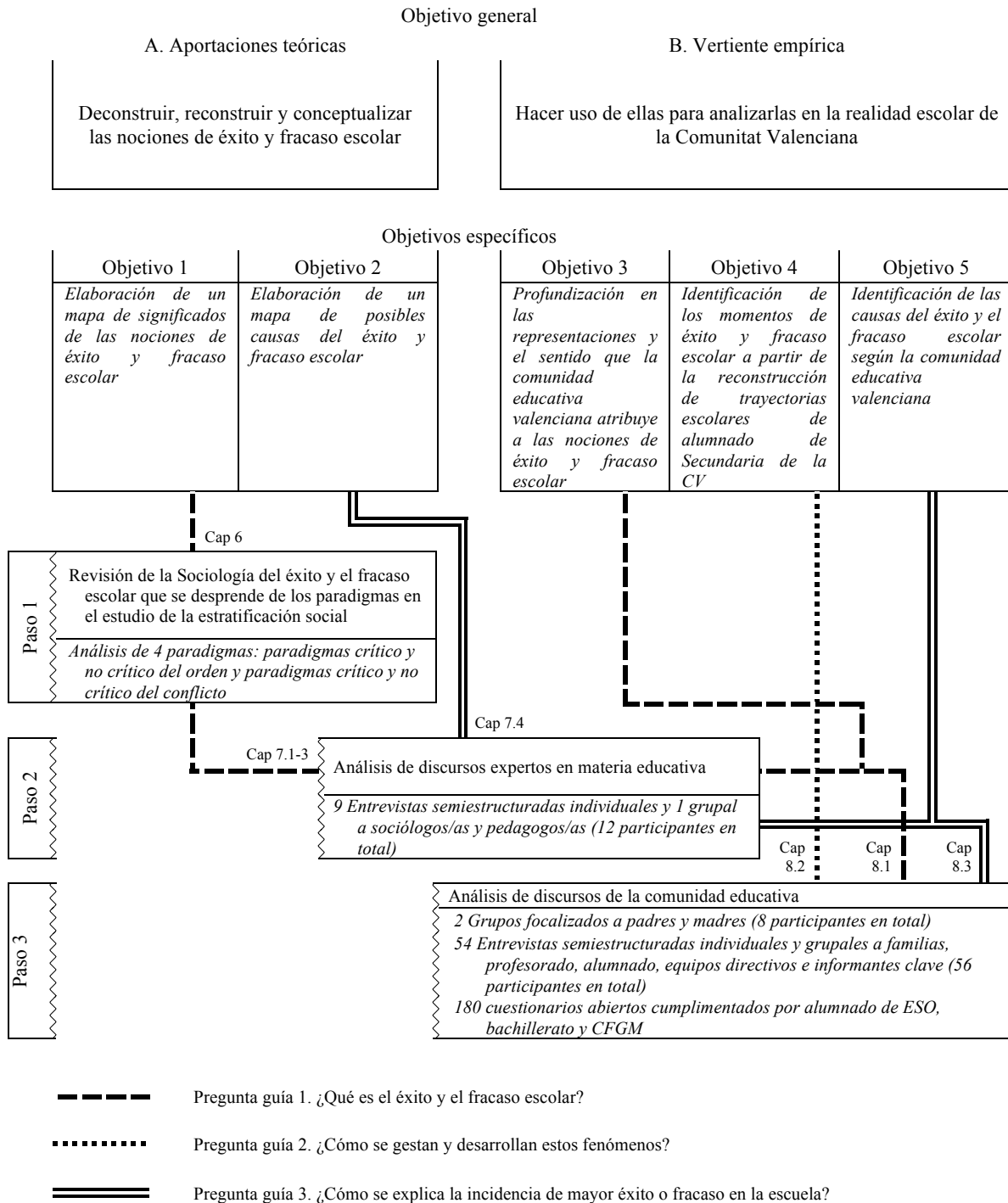
La primera pregunta –*qué es el éxito y el fracaso escolar*– atiende a la dimensión social del éxito y fracaso escolar, es decir, a la construcción social de su sentido, y busca, en primer lugar, **el desarrollo de un mapa de significados de estas nociones (Objetivo 1)**, y en segundo lugar, **profundizar en el sentido que la comunidad educativa les atribuye (Objetivo 3)**. En estas tareas podrá comprobarse que la idea de tener éxito en la

escuela y de fracasar en ella remite necesariamente a la función y objetivos que se le atribuyen a cada una de las etapas escolares, así como a la educación escolar en general.

La segunda pregunta *–cómo se gestan y desarrollan estos fenómenos–* atiende al éxito y fracaso escolar como procesos, a su dimensión procesual. Responderla supone **la elaboración empírica y descripción de mapas de trayectorias escolares concretas (Objetivo 4)**. Considérese que abordar el éxito y el fracaso escolar como procesos supone atender a cómo van cobrando forma las trayectorias escolares y a dónde se sitúan los momentos específicos de éxito y de fracaso parciales que motivan cambios de tendencia en el rendimiento académico del individuo.

La tercera *–cómo se explican estos cambios de dirección hacia situaciones de mayor éxito o fracaso escolar–* atiende al éxito y el fracaso escolar como experiencias y, en fin, a su dimensión empírica. Para comprender estos procesos no basta con elaborar un mapa de significados del éxito y del fracaso escolar y llevar a cabo una descripción de trayectorias escolares. Es preciso tratar de reconocer los elementos objetivos o subjetivos, externos o internos al propio individuo, que influyen en su trayectoria escolar, en las decisiones que toma al respecto, en su afecto por la escuela, en el esfuerzo dedicado, etcétera, **elaborar, en fin, un mapa de posibles causas del éxito y del fracaso escolar a partir de aportaciones teóricas y señalar en él sus elementos más importantes desde el punto de vista de la comunidad educativa (Objetivos 2 y 5 respectivamente)**. Dicho esto, considérese la Figura 5.2.

Figura 5.2 Objetivos y pasos metodológicos para llevarlos a cabo



Esta Figura 5.2 relaciona los diferentes objetivos específicos con los pasos señalados para llevarlos a cabo:

- Objetivos 1 y 3. El desarrollo de dichos objetivos pasa por:
 - o Paso 1. Una primera revisión de la Sociología clásica y contemporánea de la educación, y en fin, del éxito y fracaso escolar que se desprende de los diferentes paradigmas existentes en el estudio de la estratificación social: el paradigma crítico del orden, el paradigma no crítico del orden, el paradigma crítico del conflicto y el paradigma no crítico del conflicto (Capítulo 6)²⁰³.
 - o Paso 2. Un análisis de discursos expertos en materia educativa (sociólogos/as y pedagogos/as) (epígrafes 7.1-7.3)²⁰⁴. Con este paso se da por finalizado el Objetivo 1.
 - o Paso 3. Con el mapa de significados del éxito y el fracaso escolar resultante, se establece un análisis de discursos de la comunidad educativa valenciana al respecto de cómo construyen estas nociones (padres y madres, alumnado, profesorado, equipos directivos e informantes clave) (epígrafe 8.1)²⁰⁵. Con este paso queda finalizado el Objetivo 3.
- Objetivo 4. La consecución de dicho objetivo pasa directamente por la reconstrucción de trayectorias académicas y la identificación en ellas de momentos de éxito y de fracaso escolar a partir de un análisis de discursos de la comunidad educativa (epígrafe 8.2)²⁰⁶.
- Objetivos 2 y 5. El cumplimiento de dichos objetivos supone acceder directamente a los discursos expertos en materia educativa que ayuden a organizar un mapa de posibles causas del éxito y el fracaso escolar (Objetivo 2)²⁰⁷ que a su vez sirva de base para un análisis posterior de la visión que al respecto ofrecen los

²⁰³ Dicha revisión se nutre de la base teórica proporcionada en los Capítulos 1, 3 y 4.

²⁰⁴ Dicho análisis toma como base teórica los Capítulos 1, 3, 4 y las conclusiones del 6.

²⁰⁵ La base teórica de la que parte dicho análisis se encuentra en los Capítulos 1, 3, 4 y las conclusiones del 6 y el 7.1-7.3.

²⁰⁶ Esta reconstrucción toma como base teórica la proporcionada en los epígrafes 1.1.4, 2.1.2, 2.2, 3.2.2, 4.4 y 5.2.2.

²⁰⁷ El análisis llevado a cabo en los discursos expertos se nutre de la base teórica que se ofrece en el Capítulo 2.

discursos de la comunidad educativa (Objetivo 5)²⁰⁸ (epígrafes 7.4 y 8.3 respectivamente).

A continuación se consideran las especificidades que ofrece cada una de las dos vertientes de objetivos específicos, la teórica y la empírica.

5.1 EL ABORDAJE TEÓRICO-SOCIOLÓGICO DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR

La construcción teórico-sociológica de las nociones de éxito y fracaso escolar parte de la base teórica desarrollada hasta el momento y se lleva a cabo a partir de un análisis de corrientes clásicas y contemporáneas de la Sociología de la educación. Considerando la relación existente entre la estratificación educativa y la estratificación laboral y social ya mencionada en el Capítulo introductorio, dichas corrientes se clasifican según la tipología recogida y defendida por Kerbo (2004), que distingue un total de cuatro paradigmas en el estudio de la estratificación social: el paradigma crítico del orden, el paradigma no crítico del orden, el paradigma crítico del conflicto y el paradigma no crítico del conflicto. Esta clasificación responde a tipos ideales, por lo que las categorías *crítico / no crítico* y *del orden / del conflicto* pueden no resultar del todo afortunadas en algunos casos. Se ha querido respetar, sin embargo, la clasificación original. El Cuadro 5.2 muestra los cuatro paradigmas, así como las corrientes o autores específicos que se abordan en cada uno de ellos²⁰⁹.

²⁰⁸ Dicho análisis se nutre de la base teórica proporcionada en el Capítulo 2 y las conclusiones del epígrafe 7.4 *Causas más destacables del éxito y del fracaso escolar*.

²⁰⁹ La selección específica de autores asociados a las distintas corrientes se inspira en Kerbo (2004) y en Jerez Mir (2003).

Cuadro 5.2 Paradigmas y corrientes o autores específicos abordados y filtros a los que son sometidas sus diferentes perspectivas para la consecución de la vertiente teórica de objetivos específicos

Paradigmas en el estudio de la estratificación social	Corrientes o autores específicos abordados	Filtro 1: Sociología de la educación que se desprende de las diferentes corrientes analizadas		Filtro 2: Sociología del éxito y fracaso escolar que se desprende de las diferentes corrientes analizadas
Paradigma crítico del orden (epígrafe 6.1)	Saint-Simon Louis-Ambroise de Bonald Joseph de Maistre	¿Qué es la educación?	¿Qué funciones debe cumplir la escuela?	¿Qué idea del éxito y del fracaso escolar se deduce de todo ello?
Paradigma no crítico del orden (epígrafe 6.2)	Durkheim Parsons Teoría del capital humano			
Paradigma crítico del conflicto (epígrafe 6.3)	Marx Gramsci Teorías de la reproducción social y cultural Teorías de la resistencia			
Paradigma no crítico del conflicto (epígrafe 6.4)	Weber Teorías credencialistas			

Fuente: Elaboración propia a partir de Kerbo (2004) y Jerez Mir (2003)

No se pretende exponer la totalidad de propuestas y elementos que se incluyen en estos paradigmas y sus corrientes. En concreto, resulta relevante solamente la Sociología de la educación que se desprende de todos ellos, lo que ayudará a filtrar sus perspectivas. Así, se trata de responder en cada corriente teórica a las preguntas *qué es la educación* y *qué función cumple la escuela* (filtro 1). Se presume que de la respuesta a dichas preguntas se obtienen elementos que permiten esbozar una determinada visión de lo que significa tener éxito o fracasar en la escuela, es decir, elementos para una suerte de Sociología del éxito y el fracaso escolar que permitirá dibujar un mapa de significados de estas nociones y conceptualizarlas (filtro 2).

Aunque la mayor parte de dichas corrientes no descienden al plano de las aulas y obvian los procesos que acontecen en ella y sólo unas pocas atiendan a las interacciones, los conflictos, las percepciones, las expectativas y las aspiraciones de los individuos, disponer de una visión institucional de la escuela resulta útil para dar forma a un marco que permita entender mejor los procesos de éxito y fracaso escolar.

La visión que proporcionan dichas corrientes es seguidamente contrastada y completada a través de discursos de expertos y expertas en la materia, particularmente sociólogos/as de la educación y pedagogos/as. Estos discursos se han obtenido a través de entrevistas semiestructuradas, todas ellas de carácter individual, excepto una, de carácter grupal,

como se verá más adelante. La mayor parte de ellas fueron llevadas a cabo durante los meses de febrero y marzo de 2013 en los despachos de sus respectivas universidades, y registradas con grabadora previo consentimiento. El Anexo 5.1 recoge una breve descripción del perfil de dichos informantes, procedentes sobre todo de diferentes universidades españolas –la Universitat de València (UV), la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), la Universitat de Barcelona (UB) y la Universidad de A Coruña (UdC)–, con una única excepción, la Universidad de California en Los Angeles (UCLA) (California, Estados Unidos). Cada uno/a de estos/as expertos/as ha trabajado diferentes ámbitos de la Sociología de la educación o de la Pedagogía: desde las transiciones escolares (escuela-escuela y de la escuela al mundo laboral), el hecho mismo de obtener o no una credencial en la Secundaria básica, el abandono (prematureo), el absentismo y el desenganche escolar, hasta la cuestión de de las políticas educativas y las tendencias globales, pasando por la relación entre la clase social de pertenencia y el nivel educativo alcanzado.

En ulteriores apartados se recoge información relevante respecto de las características del análisis discursivo²¹⁰. De momento, cabe decir que en las entrevistas a estos/as expertos/as, se abordaron dos cuestiones muy sencillas orientadas a la construcción del mapa de significados del éxito y del fracaso escolar: 1) Qué es el éxito y el fracaso escolar, y 2) Por qué es importante abordar estos fenómenos.

Los discursos expertos representan el inicio de la vertiente empírica del presente estudio y resultan de suma importancia porque, al tiempo que participan de la construcción social de estos fenómenos, son productores de aspectos teóricos. Asimismo, sus puntos de vista no son útiles solamente para complementar y ultimar el análisis de las aportaciones teóricas de las corrientes clásicas y contemporáneas revisadas, sino también para contextualizar el fenómeno en cuestión en el ámbito territorial español.

En estas entrevistas se aborda también una tercera cuestión básica, la de las causas que puedan explicar el hecho de que un individuo pase por situaciones o experiencias de éxito o de fracaso escolar. Este punto permite desarrollar el segundo bloque de aportaciones teóricas, el que contribuye a elaborar un mapa de posibles causas de dichas experiencias o situaciones.

Una vez perfilado a nivel teórico cómo se construyen las nociones de éxito y fracaso escolar, se hará uso del conocimiento recopilado y procesado para llevar a cabo los

²¹⁰ Véase apartado 5.2.2 de este mismo Capítulo.

objetivos restantes, que tienen un carácter eminentemente empírico y cuyo abordaje se presenta a continuación.

5.2 LA COMPRESIÓN EMPÍRICA DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR

Como ya se ha mencionado, el análisis empírico se lleva a cabo sobre las bases teóricas proporcionadas por las aportaciones de las diferentes corrientes clásicas y contemporáneas analizadas y de los discursos expertos. En el presente apartado se desarrollan, en primer lugar, los elementos teóricos que justifican el método y las técnicas empleadas para la vertiente de objetivos empíricos, y en segundo lugar, las especificidades del trabajo de campo llevado a cabo, los criterios establecidos para la selección de la muestra, las categorías o unidades discursivas empleadas y su justificación en el marco de dichos objetivos.

5.2.1 Fundamentación teórico-metodológica general

La vertiente empírica de este trabajo de investigación toma en consideración el paradigma interpretativo (Jerez Mir, 2003; Alvira, 1983; Halfpenny, 1979). La realidad de la escuela en general, así como la que reviste los procesos de éxito y fracaso escolar, responden a una construcción social. A lo largo de este trabajo de investigación se ha visto que dicha construcción social puede darse desde muy diversos ámbitos. Constituyen fuente de construcción de estas nociones la propia administración educativa, las políticas educativas, las cifras estadísticas que de ella emanan, las diferentes corrientes sociológicas o el discurso de expertos y expertas en materia educativa, como se verá en los Capítulos 6 y 7. La vertiente empírica atiende a la construcción de estas nociones, de sus causas y de las trayectorias que describen desde el punto de vista de expertos/as en la materia (ya citados/as en el epígrafe anterior) y de la comunidad educativa –alumnado, profesorado, familias, equipos directivos y otros informantes clave–. Para ello parte de un enfoque cualitativo, alejado epistemológicamente del positivismo y cercano al constructivismo de Berger y Luckmann (1968). A través de este enfoque se pretende enfatizar la vertiente dialéctica y microsociológica de las nociones de éxito y fracaso escolar. En lo referente a los resultados empíricos de esta investigación, éstos tendrán, por tanto, más valor significativo que representativo.

En anteriores capítulos se ha hecho referencia a la fenomenología, la etnometodología o el interaccionismo simbólico como corrientes enmarcadas dentro de la microsociología. El uso que se hace de la apuesta metodológica de estos enfoques, sin embargo, es algo

distinto a la tradicional, en la medida en que se tiene en cuenta el papel que juegan tanto la estructura social objetiva²¹¹ como la agencia de los individuos, en tanto que sujetos sociales capaces, con un rol activo que ejerce su influencia sobre los procesos de éxito y fracaso escolar (Jerez Mir, 2003). La aproximación empírica que se lleva a cabo es eminentemente cualitativa –como es propio de la microsociología interpretativa (Jerez Mir, 2003; Alvira, 1983; Halfpenny, 1979)– y enfatiza las interacciones que se producen entre los agentes escolares para llegar a comprender el sentido que le dan a sus acciones, incluye un análisis de discursos recabados a partir de entrevistas semiestructuradas a los actores mencionados anteriormente, así como cuestionarios abiertos dirigidos específicamente al alumnado.

Dicho esto, a continuación se tratan las implicaciones, ventajas y desventajas de proceder con el análisis de discursos para el abordaje del éxito y el fracaso escolar.

5.2.2 Comprender los procesos de éxito y fracaso escolar a través del análisis de discursos

*«Life must be lived forwards,
but can only be understood backwards»*

Søren Kierkegaard

Hasta aquí se ha descrito el enfoque que se pretende adoptar para entender mejor los procesos de éxito y fracaso escolar a nivel empírico, microsociológico y cualitativo. También se ha especificado que se accede al objeto de estudio mediante la interpretación y análisis de discursos, la materia prima sobre la que se pretende trabajar. A continuación se ofrecen algunos apuntes en torno a las implicaciones generales del análisis discursivo.

La primera pregunta a responder es qué son los discursos, y la segunda, qué puede proporcionar disponer de ellos como objeto de análisis. Los discursos remiten a stocks colectivos de saber –representaciones sociales o colectivas²¹²–, que responden a un conocimiento no científico, basado en ideas de carácter espontáneo que un determinado grupo o sector social adquiere a partir de su situación social, de sus experiencias y sus comunicaciones. De este modo lo expresan Marchesi y Lucena:

²¹¹ La escuela no es una burbuja alejada de la sociedad que le rodea, sino que sus procesos se nutren de ella.

²¹² Al igual que a la de *representaciones sociales* (Moscovici, 2000), la categoría de stocks colectivos de saber se asemeja en muchos aspectos a otras como la de *representaciones colectivas*, de Durkheim (véase la interpretación que sobre estas nociones hace Vera, 2002), o *mapas cognitivos* o *teorías implícitas*, de la psicología cognitiva. La noción de stocks colectivos de saber es utilizada por autores como Keller (2005).

«Mientras que la ciencia intenta construir sistemas explicativos de la realidad de forma objetiva, las representaciones sociales hunden sus raíces en el mundo de las relaciones, de la intersubjetividad y de la conciencia» (2003:150)

Son numerosos los trabajos de investigación que abordan el estudio de las representaciones sociales en el ámbito de la escuela, las que tiene, por ejemplo, el alumnado con respecto a los docentes (Butti, 1999; Kaplan, 1997, 1992; Tenti Fanfani, 1987), las de los docentes hacia sus alumnos y alumnas, en términos de expectativas (Butti, 1999; Pérez Rubio, 1994), o incluso las representaciones sociales que los miembros de la comunidad educativa tienen en torno a las causas del fracaso escolar (Butti, 1999; Oyola et al., 1994). Resaltar las representaciones sociales o stocks colectivos de saber supone poner más énfasis en cómo los individuos interpretan la realidad que en la realidad misma, lo cual no es un problema²¹³. Se trata de analizar realidades socialmente construidas, de modo que lo sustantivo es saber cómo se produce dicho proceso de construcción y de qué elementos discursivos se nutre. El éxito escolar o el fracaso escolar son considerados de manera distinta según se vean desde la óptica del profesorado, de las familias o de los propios alumnos y alumnas. Dentro de cada colectivo se encuentran visiones muy diferentes entre sí, en función de la etapa escolar desde la que se emita el discurso, los objetivos que se le atribuyan a la escuela, etcétera. Las representaciones sociales, en tanto que conocimiento compartido, se deriva, no sólo de la posición que ocupe el individuo en cuestión –dentro de la estructura social o educativa–, sino también de sus propias experiencias, de sus relaciones con el resto de individuos (profesorado, grupo de iguales, familia...). Será distinta la visión del éxito escolar cuando se está habituado a superar los exámenes o a recibir buenas calificaciones, que cuando se experimentan dificultades y continuos episodios de fracaso escolar. Las experiencias que se tienen dentro y fuera del aula –así como dentro y fuera del centro escolar– definen cognitiva, afectiva, social y valorativamente al individuo en cuestión y a su saber común, y pueden deducirse de éste último²¹⁴.

²¹³ Según Keller (2005), no se puede, pues, buscar una verdad en los textos. La cuestión radica en lograr disponer de buenas razones y argumentaciones convincentes que avalen el análisis llevado a cabo, para lo cual son necesarias tanto preguntas idóneas como una selección y uso adecuado de conceptos o categorías de análisis. El método es lo que puede convertir en científica la práctica cotidiana de la interpretación, que se convierte en valiosa en la medida en que se la sitúa sociohistóricamente y no se la considera como verdad definitiva (recuérdese que se pretende analizar la realidad escolar, no directamente, sino a través de la representación que de ella ofrecen los diferentes actores). Asimismo, es preciso tener en cuenta que cada texto analizado representa una fracción de un discurso mayor, y en ese sentido ofrece elementos para acceder a él con mayor precisión.

²¹⁴ Hacer más énfasis en stocks colectivos de saber, en representaciones colectivas y, en fin, en la interpretación que se lleva a cabo de la propia realidad más que en la realidad misma no supone, pues, perder la conexión con el mundo material, o no necesariamente. Los discursos no están situados en un plano ideal, sino que cobran forma a través de la acción social. Para entender esto es necesario atender a la

Según Keller (2005), en general, cuando se interpretan los discursos, éstos deben desgajarse del individuo que los evoca. El sujeto en cuestión habla como representante de un determinado grupo social. En ese sentido, el investigador social debe considerarle como portavoz eventual del mismo. Cuando un individuo habla de fracaso escolar en general, en su discurso puede interpretarse una determinada toma de posición en relación con el objeto en cuestión, qué significados y qué sentido legítimo le atribuye a éste y a sus implicaciones, cómo lo ordena, cómo es más conveniente interpretarlo, qué elementos lo integran, cuáles son más urgentes de abordar, qué causas lo motivan, qué debe ser problematizado y qué no, qué actores deben ser ignorados o revalorizados... Estas ideas, sus palabras y su actitud hacia el fenómeno deben verse, primero, como elementos que definen alguno de los aspectos significativos del grupo social del que forma parte, y segundo, como clasificaciones. La clasificación es una práctica cotidiana que se deriva de los patrones de interpretación a los cuales los individuos se acogen en su proceso de socialización, como sujetos singulares a la vez que sociales²¹⁵. Todo ello conforma una estructura narrativa determinada (porque toma forma de relato), dotada de coherencia interna (Goodson et al., 2010). Esto tiene que ver con otro tipo de discursos, de carácter biográfico, al que se dedican unas líneas a continuación.

5.2.2.1 Acerca de la reconstrucción y el análisis de trayectorias escolares

El segundo de los objetivos empíricos fijados supone reconstruir las trayectorias escolares del alumnado entrevistado (en concreto, el Objetivo 4 de este trabajo de investigación). Esta tarea supone hacer un uso específico del método biográfico²¹⁶, que permite proveer de ciertas bases que ayudan a elaborar mapas de itinerarios, de

relación que se establece entre la agencia humana y las estructuras: acción y estructura se necesitan mutuamente (Philo y Miller, 2010; Giddens, 1995).

²¹⁵ Keller (2005) lo explica de la siguiente manera. Para llevar a cabo una determinada práctica social, el sujeto en cuestión hace uso de una estructura discursiva para proveerse de los elementos o recursos (estructurantes) necesarios para ello. Hace uso, pues, de ese saber común que son las representaciones colectivas o stocks colectivos de saber. Al mismo tiempo, dicha práctica social llevada a cabo contribuye a dar forma a dicho saber común y por extensión reproduce a la vez que modifica la propia estructura. Esta misma idea puede encontrarse en Bourdieu (1991) cuando considera los discursos como «estructuras estructuradas y estructurantes», en la medida en que toman forma a través de prácticas sociales situadas desde un punto de vista histórico. Su fijación en tanto que estructura nunca es definitiva, pero les da cierta estabilidad interna. Los individuos se socializan en estos stocks de saber, orientan la interpretación o definición de la realidad que les rodea pero no de manera determinante, sino en parte creativa y crítica, en parte consciente o inconsciente (de manera que en su definición de la realidad y sus prácticas van reconfigurando dichos stocks de saber).

²¹⁶ Consúltase Erben (1998).

trayectorias o biografías escolares, tanto las pasadas (experiencias escolares vividas en el pasado) como las deseadas o esperadas (expectativas escolares futuras, anticipadas)²¹⁷.

Las trayectorias escolares constituyen una parte de la estructura biográfica de los individuos. Como tal, responden también a construcciones sociales, al tiempo que a procesos reflexivos continuados. Al preguntar a un individuo por su vida escolar pasada, sus interrupciones, sus momentos difíciles o de ruptura, etcétera, el individuo expresa su individualidad al tiempo que sus experiencias, así como su interpretación del mundo que le rodea, resaltando unas piezas sobre otras a partir de sus recuerdos (Antikainen y Komonen, 2004). Charlot (2007) afirma que el sentido que se le da a un acto, a un acontecimiento, a una situación, etcétera, es siempre un sentido referenciado a un sujeto. Esto no quiere decir, sin embargo, que la narración biográfica –en este caso, de una parte de esa biografía, la específicamente escolar– constituya un acto meramente individual. Esto remite a un debate clásico de la epistemología moderna. Así lo expresan Alheit y Dausien:

«La percepción de la realidad desde el punto de vista del narrador biográfico estaría adherida a lo subjetivo y particular, y parecería cuestionable que, a partir de eso, se pudieran conseguir conocimientos generales sobre la realidad social» (2007:94)

Estos mismos autores sostienen que la biografía es una construcción social –en la medida en que el individuo debe acceder a una suerte de memoria colectiva para reconstruirla²¹⁸– al tiempo que la realidad social es una construcción biográfica –en la medida en que reconstruir la realidad social pasa por el filtro de la reproducción biográfico-individual–. Se trata también, por tanto, de un acto social, tanto si se hace referencia a las experiencias pasadas (transiciones escolares pasadas, etcétera), construidas sobre suelo firme, es decir, sobre hechos ya acontecidos, como si se trata de expectativas o perspectivas de futuro (planes, intenciones, deseos, intereses), construidas en ese sentido sobre suelo blando, más efímero y cambiante. A esta distinción entre experiencias pasadas y expectativas, cabría añadir las posibilidades de acción realizadas o no realizadas por parte del sujeto. Alheit y Dausien (2007) apuntan que cuando el sujeto reconstruye su proceso biográfico, puede aludir a la vida vivida y a la vida no vivida (los hechos no realizados, planes que

²¹⁷ El uso que aquí se establece del método biográfico es específico en la medida en que, por lo general, los estudios biográficos suelen elaborar historias orales, relatos o historias de vida (Calderón Almendros, 2014; Santos Diniz y Cardenal de la Nuez, 2012; Goodson et al., 2010); Antikainen y Komonen, 2004; Goodson y Sikes, 2001; Bertaux y Kolhi, 1984). Según Antikainen y Komonen (2004), para poder hablar de estudios biográficos en la sociología debe disponerse de historias de vida o narrativas de vida. Si eso es cierto, esta investigación no debería ser tildada como tal.

²¹⁸ Para reconstruir la biografía se accede a una memoria colectiva que va más allá de los individuos, porque las experiencias conectan con contextos colectivos además de darse en contextos sociales. La construcción biográfica tiene un aspecto, por tanto, de socialidad (Alheit y Dausien, 2007).

quedaron interrumpidos...). Además, cabe considerar que a lo largo de la vida en general y de la vida escolar en particular al individuo se le presentan dilemas o disyuntivas: ¿Sigo los estudios más allá de la ESO? ¿Estudio un CFGM o bachillerato? Etcétera (Cardenal, 2006). Todas estas decisiones abren todo un espectro de posibilidades de acción que tendrán finalmente cabida o no en la vida escolar del individuo.

En cualquier caso, se trata de narraciones que pueden cambiar y rehacerse a lo largo del tiempo, a medida que se van incorporando nuevas experiencias (Alheit y Dausien, 2007). En general, los individuos tienen la capacidad para vincular las nuevas experiencias a las ya acumuladas de modo que el relato de sus vidas no pierda consistencia o coherencia²¹⁹. En palabras de Alheit y Dausien:

«[Se trata de la] capacidad de conexión de los lugares problemáticos de la biografía con las experiencias ya acumuladas [y] estructuradas de la manera en que se asumen habitualmente» (2007:137)

El trabajo interpretativo y hermenéutico es inherente al análisis de discurso. Se sabe que los datos empíricos no hablan por sí mismos, que la interpretación de la realidad se lleva a cabo a través de discursos y que a éstos se accede interpretando (Keller, 2005). Los discursos ordenan la representación de la realidad social proponiendo subjetividades e identificaciones (creando, por ejemplo, un *nosotros* para diferenciarlo de un *ellos*), pero no hasta el punto de poder decir que el discurso es quien interpreta o actúa (Keller, 2005). Además, en el ejercicio interpretativo de los diferentes discursos se hace lo que Ibáñez (1997) denominaba ‘recopilar entropía para devolver neguentropía’, ‘informar’, en fin, en sus dos acepciones, la de ofrecer información y la de dar forma al caos bajo el que se presentan los discursos. De esta manera lo expresa el autor:

«Cuando un sistema es observado aumenta la complejidad del sistema en una dimensión –es sobrecodificado–, la explicación simplifica el sistema al menos en una dimensión. El observador exterior contempla el sistema y, para explicarlo, lo simplifica» (1997:127)

Llegados a este punto, es momento de describir las técnicas empleadas, así como la muestra elegida.

²¹⁹ Al mismo tiempo, Alheit y Dausien (2007) señalan que ante situaciones de crisis biográficas (una transición escolar difícil, por ejemplo, de Primaria a ESO), pueden ocurrir dos cosas, o bien el individuo es capaz de integrar a sus experiencias ya acumuladas los nuevos elementos problemáticos de modo que dote de nueva coherencia al conjunto de su relato, o bien dichas situaciones o elementos problemáticos le plantean un nuevo escenario que le sobrepasa, por falta de recursos (culturales, etcétera).

5.3 EL TRABAJO DE CAMPO: CONFIGURACIÓN DE LA MUESTRA Y TÉCNICAS EMPLEADAS

Hechas las correspondientes consideraciones acerca del análisis de discursos, es el momento de abordar las técnicas específicas que se han empleado para la obtención de dichos discursos, las características de los sujetos de los que se han obtenido éstos y qué categorías discursivas se han utilizado, en articulación con los objetivos específicos fijados.

La Tabla 5.1 muestra, precisamente, dichas técnicas, los informantes a quienes han sido dirigidas, el número de veces que se han empleado y el número de participantes que en total han intervenido en ellas. En cuanto a las diferentes técnicas empleadas –a saber, grupos focalizados, entrevistas semiestructuradas individuales y grupales y cuestionarios de preguntas abiertas–, éstas han mantenido una relación de complementariedad, como se verá más adelante.

Tabla 5.1 Técnicas empleadas e informantes a los que van dirigidas (cantidad y participantes en total)

Técnica	Informantes a los que va dirigida	Número de veces empleada	Informantes participantes en total
Grupos focalizados	Padres y madres	2	8
Entrevistas semiestructuradas individuales y grupales	Padres y madres, profesorado y alumnado de ESO, bachillerato y CFGM, equipos directivos, informantes clave y expertos/as en la materia	64	68
Cuestionarios de preguntas abiertas	Alumnado de ESO, bachillerato y CFGM	180	180
TOTAL		246	256

Fuente: Elaboración propia

En lo referente a los criterios que se han hecho servir para la selección de la muestra de informantes, éstos se han basado en la presunción de que la educación es responsabilidad al menos de toda la comunidad educativa (Fernández Enguita, 2007a), por lo que se ha considerado que para comprender mejor los procesos de éxito y fracaso escolar era conveniente incluir en la muestra discursos tanto del alumnado como del profesorado, en tanto que protagonistas de la práctica educativa, y de las familias, por constituir uno de los focos de influencia más importantes en el desarrollo del alumno o alumna. Además de los discursos de estos tres actores, se ha buscado también el que ofrecen los miembros de equipos directivos –jefes/as de estudios y directores/as de los centros escolares– y dos informantes claves –la presidenta de la Federación de Asociaciones de Padres de

Alumnos de la provincia de Valencia (FAPA-Valencia) en el momento de la realización de la entrevista y un profesor de Educación Secundaria para adultos del Centro Específico de Educación a Distancia de la CV (CEEDCV)–, sin olvidar a los expertos y expertas en la materia (sociólogos/as, pedagogos/as) a los/las que ya se ha hecho referencia al principio de este capítulo.

Para la muestra de informantes se fijó una cantidad mínima, excepto en el caso de los cuestionarios abiertos:

- Para los grupos focalizados, al menos 4 padres y/o madres por grupo.
- Para las entrevistas:
 - A equipos directivos, al menos 2 directores/as y 2 jefes/as de estudio
 - Al profesorado, al menos 8 profesores/as, distribuidos entre las etapas de ESO, bachillerato y CFGM.
 - A padres y madres, al menos un total de 6, con al menos un hijo/a matriculado/a en ESO.
 - Al alumnado, al menos 10, distribuidos entre las etapas de ESO, bachillerato y CFGM.
 - A informantes clave, los 2 informantes ya citados más arriba (la presidenta de la FAPA-Valencia y un profesor de Educación para adultos).
 - A expertos y expertas, al menos un total de 5, distribuidos/as entre distintas universidades.

Como podrá verse más adelante, se superaron con creces dichas cifras. En cuanto al número máximo, éste quedó determinado por el punto de saturación de discursos. Cabe puntualizar que llegó a alcanzarse dicho punto a nivel global, es decir, tomando en consideración todos los tipos de informantes y técnicas empleadas, no por separado. Se dejó de ampliar la muestra en cuanto se consideró haber llegado a un número más que suficiente como para disponer de variedad de discursos y representaciones al respecto del fenómeno a estudiar. A continuación, se exploran una a una las especificidades de las tres técnicas empleadas y la muestra concreta escogida para cada una de ellas.

5.3.1 Los grupos focalizados

El trabajo de campo se inició con la realización de dos grupos focalizados dirigidos a padres y madres de alumnado matriculado en ESO. Esta técnica ha resultado muy útil para una toma de contacto inicial con el panorama escolar valenciano. La información de

carácter exploratorio que ofrecieron estos grupos ha sido de gran relevancia para poder nutrir con preguntas de mayor relevancia y pertinencia los guiones que después se utilizarían con el fin de realizar las entrevistas semiestructuradas. Además, la realización de estos grupos sirvió de valioso complemento a las informaciones que se obtendrían más tarde en las entrevistas a este colectivo.

Llevados a cabo en noviembre y diciembre de 2011, estos grupos fueron registrados mediante equipo de grabación (en concreto, mediante grabadora y videocámara), previo consentimiento de los informantes, a quienes se garantizó el anonimato de sus intervenciones. El eje discursivo de éstos giró fundamentalmente en torno a dos puntos: el primero, reflexionar acerca del éxito y el fracaso escolar como problemática, y el segundo, indagar en las causas que se esconden tras estos procesos. Se aportarán más detalles al respecto del contenido temático de estos grupos al final de este capítulo.

El contacto con los padres se llevó a cabo desde la FAPA-Valencia y las reuniones se realizaron en su misma sede. En cuanto a los criterios de selección de la muestra de informantes que compondrían cada uno de los grupos, en principio se pactaron dos requisitos mínimos, aparte de ser desconocidos entre sí y que sus centros escolares de referencia fuesen distintos (Filtro 1):

- a) El primero, tener al menos un hijo o hija cursando la ESO en cualquier IES público de la CV (en este caso, teniendo en cuenta que se contactó con la FAPA-Valencia, previsiblemente se obtendrían informantes con al menos un hijo/a en un instituto público de la provincia de Valencia).
- b) En cuanto al segundo, que tuvieran una cierta implicación con dichos institutos, que participasen activamente en ellos, bien solamente a través de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) correspondiente en cada caso, bien a través de Consejos escolares. Este requisito garantizaría que todos/as ellos/as tuvieran un mínimo conocimiento de los institutos a los que acudían sus respectivos hijos/as.

Dentro de estas mismas premisas básicas, el primero de los grupos se llevó a cabo con padres miembros de un AMPA y con participación en el Consejo escolar de su instituto de referencia, y el segundo con padres también miembros de un AMPA pero sin participación en Consejos escolares (Filtro 2). Por último, se intentó disponer de una misma cantidad de informantes varones que de mujeres, aunque no fue posible en ambos grupos (Filtro 3).

Finalmente, se tuvo acceso al discurso de un total de ocho padres y madres (cuatro por cada grupo focalizado), alcanzando el número mínimo de participantes fijado para los grupos focalizados²²⁰. En el Cuadro 5.3 se encuentran algunas de sus especificidades, el código asignado a cada uno de los miembros de cada grupo, el centro escolar de referencia y el curso en el que en ese momento se encontraba matriculado al menos uno/a de sus hijos/as.

Cuadro 5.3 Grupos focalizados. Criterios de selección de la muestra y muestra finalmente obtenida

CRITERIOS DE SELECCIÓN			MUESTRA OBTENIDA		
REQUISITOS MÍNIMOS (Filtro 1)	¿Forma parte Consejo Escolar? (Filtro 2)	Sexo (Filtro 3)	Código informante	Centro escolar de referencia	Hijo/a matriculado en
1. Disponer de al menos un hijo/a escolarizado/a en ESO (centro público) 2. Ser parte activa de su correspondiente AMPA o Consejo Escolar 3. Ser desconocidos entre sí y de centros diferentes	Sí	Varones	P. (GF.01)	IES Benimàmet (Valencia)	4º ESO
			F. (GF.02)	IES Simarro (Xàtiva)	2º ESO
		Mujeres	V. (GF.03)	IES José Ballester Gonzalbo (Valencia)	2º ESO
			M. (GF.04)	IES El Ravatxol (Castellar)	1º ESO
	No	Varones	J. (GF.05)	IES Benimàmet (Valencia)	1º ESO
			Y. (GF.06)	IES Benicalap (Valencia)	3º ESO
		Mujeres	M. (GF.07)	IES Molí del Sol (Valencia)	4º ESO
			Ma. (GF.08)	IES Comarcal (Burjassot)	1º ESO

Fuente: Elaboración propia

A continuación se describen las particularidades de las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo, así como de los cuestionarios abiertos.

²²⁰ Pese a que la FAPA-Valencia contactó con un total de cinco o seis personas para cada uno de los grupos (10-12 informantes en total), la muestra quedó reducida finalmente a cuatro por grupo (8 informantes en total). En ambas ocasiones hubo padres y madres a los que les fue imposible asistir en el último momento.

5.3.2 Las entrevistas y los cuestionarios

Seleccionar a los informantes necesarios para alcanzar los objetivos empíricos propuestos ha requerido también de una previa selección de IES de la CV desde donde obtenerlos²²¹. El primero de los apartados que integran este epígrafe tiene por cometido describir cómo se llevó a cabo dicha selección. Seguidamente se aborda el resto de especificidades de la muestra concreta de informantes.

5.3.2.1 *La selección de los centros escolares*

La tarea de escoger estos centros supuso una búsqueda previa de datos que clasificasen dichos centros escolares por niveles medios de rendimiento académico de su respectivo alumnado. Descartadas otras opciones, la que se mostró más convincente y viable consistió en hacer uso de los resultados de la PAU, a la que se somete el alumnado que, habiendo cursado bachillerato, pretende acceder a estudios universitarios. Era la mejor opción, en parte, porque estos exámenes constituyen pruebas estandarizadas (diferentes entre CCAA), igual para todo el alumnado de la CV. Esto dotaba de cierta objetividad a sus resultados, no sometidos a los criterios de evaluación específicos de cada centro escolar, y permitía, por tanto, la comparación de sus respectivas calificaciones medias. Aunque dicho ranking remitiera a alumnado con una trayectoria escolar marcada sobre todo por el éxito escolar, este alumnado había pasado previamente por la ESO²²², que constituye el foco de atención principal de esta investigación.

Dicho esto, el listado de centros que concretamente se utilizó para elegir los centros de la muestra fue el publicado en el Suplemento Profesional de la Revista Magisterio N° 629 el 2 de noviembre de 2011 (Anexo 5.2). Referido al curso 2010-2011, este listado separaba

²²¹ Es importante considerar que la selección de centros no se establece aquí para poder llevar a cabo un análisis comparativo entre los finalmente escogidos para la muestra. En los resultados se prestará atención, no al rendimiento escolar medio de cada instituto, sino al de cada uno de los alumnos y alumnas que componen la muestra.

²²² Podría argumentarse que los resultados de la PAU describen la nota media de una parte muy concreta del alumnado de cada centro, la de aquéllos que han superado la ESO, han optado por continuar sus estudios, han escogido cursar bachillerato, han superado con mayor o menor dificultad pero con éxito los dos cursos que componen dicho nivel postobligatorio, han decidido presentarse a la PAU y han superado con mayor o menor éxito dicha prueba, dejando fuera a todo el alumnado que estaba cursando en ese momento la ESO, al alumnado que no consiguió obtener el título de Graduado, a aquél que sí lo obtuvo pero decidió abandonar sus estudios, o a aquél que sí los continuó pero a través de, por ejemplo, un CFGM. Lamentablemente, las listas o rankings que en la CV clasifican los centros de Secundaria según el nivel medio de rendimiento escolar del alumnado específicamente de la ESO, o bien no existen, o bien no son de carácter público, sino de acceso muy restringido, por lo que hacer uso de los resultados de la PAU ha sido la mejor opción y además con plena validez, en la medida en que se lleva a cabo por estudiantes que pasaron por la ESO y que obedecen a pruebas estandarizadas que permiten la comparación entre diferentes centros escolares.

los centros escolares según la universidad a la que estuviesen adscritos los centros –en concreto, la Universitat Politècnica de València (UPV), la Universitat de València Estudi General (UVEG), la Universitat Jaume I (UJI), la Universitat d’Alacant (UA) y la Universidad Miguel Hernández (UMH)–.

Lo que se hizo en primer lugar fue fusionar las cinco listas en una sola, clasificada específicamente según la nota media del alumnado de 2º de bachillerato que se había presentado a la PAU y había obtenido en ella la calificación global de Apto. En segundo lugar, se eliminaron de la lista todos los centros privados y concertados, quedando únicamente los IES de titularidad pública. Una vez obtenida una única lista de IES públicos de las tres provincias, y, con el objetivo de delimitar aún más las opciones, se fijó la atención solamente en aquéllos que ocuparon en ella las 20 primeras y las 20 últimas posiciones. De entre estos 20 primeros y 20 últimos, se escogieron finalmente un total de cinco centros²²³, a los que se añadieron otros dos, como se explica más adelante.

Se añade a continuación una pequeña descripción de cada uno de ellos, ordenados por orden alfabético (Cuadro 5.4)²²⁴. Como puede verse, se distribuyen en las diferentes provincias que conforman la CV (Castellón, Valencia, Alicante).

²²³ En un principio iban a ser ocho los centros escolares en los que trabajar (cuatro de entre los primeros veinte puestos y otros cuatro de entre los últimos veinte), pero finalmente se tuvo que reducir la lista a cinco, a la que se añadieron más tarde dos centros más, como se verá más adelante.

²²⁴ Cabe insistir en la idea de que no se pretende situar unos centros por encima de otros (además de injusto tampoco tendría demasiado sentido). Además, si se diera cuenta de la nota media del expediente de dicha parte del alumnado que resultó apta en la PAU, podría observarse cómo la diferencia entre unos centros y otros no es tan significativa (a lo sumo de un punto) y que hay institutos con alta nota media en la PAU que tienen una nota media en el expediente menor que el resto y también viceversa.

Cuadro 5.4 Centros escolares seleccionados y principales características

Centro escolar	Ubicación	Itinerarios impartidos			Nota media en la PAU (sobre 10)
		ESO	Bachillerato	CFGM	
IES El Cabanyal	Valencia				5'2
IES Joan Fuster	Bellreguard (Valencia)				6'4
IES Matilde Salvador	Castelló de la Plana (Castellón)				7'1
IES Pedreguer	Pedreguer (Alicante)				6'6
IES Torre del Rei	Orpesa (Castellón)				5'2
IES Veles e vents	Grau de Gandia (Valencia)				N/A
CEEDCV	Valencia				N/A

Fuente: Elaboración propia

Nota: Las celdas en blanco indican que el centro o centros en cuestión carece/n de alguno de los itinerarios

IES El Cabanyal. Ubicado en un barrio homónimo de la ciudad de Valencia, capital de la provincia de Valencia, el IES El Cabanyal incluye los diferentes cursos de la ESO, bachillerato y CFGM. En el curso 2010-2011 ocupó la posición número 97 dentro del ranking de centros adscritos a la UPV, con una nota media en la PAU de 5'2 sobre 10.

IES Joan Fuster. Ubicado en el municipio de Bellreguard, en la provincia de Valencia, el IES Joan Fuster incluye los diferentes cursos de la ESO, bachillerato y CFGM. Al estar ubicado en una zona en la que no existe oferta de escuelas concertadas, acoge alumnado de muy diversas clases sociales. En el curso 2010-2011 ocupó la segunda posición dentro del ranking de centros adscritos a la UPV, con una nota media en la PAU de 6'4 sobre 10.

IES Matilde Salvador. Ubicado en Castelló de la Plana, capital de la provincia de Castellón, el IES Matilde Salvador incluye los diferentes cursos de la ESO, bachillerato y CFGM. En el curso 2010-2011, ocupó la segunda posición dentro del ranking de centros adscritos a la UJI, con una nota media en la PAU de 7'1 sobre 10.

IES Pedreguer. Ubicado en el municipio de Pedreguer, en la provincia de Alicante, el IES Pedreguer incluye los diferentes cursos de la ESO y bachillerato. En el curso 2010-2011 ocupó la quinta posición dentro del ranking de centros adscritos a la UMH de Elche, con una nota media en la PAU de 6'6 sobre 10.

IES Torre del Rei. Ubicado en el municipio de Orpesa, en la provincia de Castellón, el IES Torre del Rei incluye los diferentes cursos de la ESO y bachillerato. En el curso

2010-2011 ocupó la posición número 48 dentro del ranking de centros adscritos a la UJI, con una nota media en la PAU de 5'2 sobre 10.

A estos cinco centros se añadieron dos más, un centro de educación a distancia, en concreto, el CEEDCV, situado en la ciudad de Valencia, y otro IES, el Veles e vents, ubicado en el Grau de Gandia, también en la provincia de Valencia. Era importante añadir el CEEDCV en la medida en que, por el hecho de disponer de alumnado adulto²²⁵, podía ofrecer una perspectiva en torno al éxito y fracaso escolar distinta a la ofrecida en los IES ordinarios. Con respecto al IES Veles e vents, éste fue seleccionado porque compensaba el hecho de que el IES de Pedreguer no incluyese CFGM dentro de su oferta formativa. El IES Veles e vents recibía parte del alumnado que había optado por cursar CFGM de este instituto, así como de otros institutos de la zona. Disponer, por tanto, de este instituto era importante para completar la muestra que se necesitaba para el desarrollo de los cuestionarios, como se verá más adelante.

Descrito el proceso de selección de centros escolares, seguidamente se atiende el trabajo de campo desarrollado en ellos, que consistió en el desarrollo de entrevistas semiestructuradas (individuales y grupales) y cuestionarios abiertos. Explorar las especificidades de cada una de estas técnicas es el cometido del siguiente apartado.

5.3.2.2 La selección de la muestra de informantes para las entrevistas

La segunda técnica empleada para el logro de los objetivos empíricos marcados fue la entrevista semiestructurada, que parte de un guión que tiene una cierta elaboración previa. Dicha elaboración fue posible gracias a la realización de los dos grupos focalizados, como ya se ha mencionado. Las preguntas realizadas en las entrevistas tuvieron un carácter abierto para obtener detalles, matices, en las respuestas²²⁶.

La Tabla 5.2 resume la cantidad de entrevistas individuales y grupales llevadas a cabo, así como el número de informantes participantes en ellas.

²²⁵ Aquí se trata fundamentalmente de alumnado que en general había decidido reengancharse en el sistema escolar tras un periodo más o menos prolongado fuera de él en el mercado laboral y/o en búsqueda de empleo.

²²⁶ Por otro lado, era importante no traer un guión demasiado elaborado porque no se buscaba que el informante respondiera a un test de preguntas de manera consecutiva sino favorecer un ambiente de diálogo, como una conversación en la que el informante pudiese olvidar que estaban siendo entrevistado y grabado.

Tabla 5.2 Cantidad total de entrevistas (individuales y grupales) y de informantes participantes

		Técnica		Informantes participantes en total
		Entrevistas individuales	Entrevistas grupales*	
Actores	Equipos directivos	6	0	6
	Profesorado	13	0	13
	Padres y madres	10	1 (2)**	12
	Alumnado	23	0	23
	Informantes clave	2	0	2
	Expertos/as	9	1 (3)	12
TOTAL		62	2 (5)	68

Fuente: Elaboración propia

(*) Se indica entre paréntesis el número total de informantes que participaron en estas entrevistas grupales.

(**) Se utilizó el guión de la entrevista individual para entrevistar conjuntamente al padre y a la madre de una misma alumna.

En total se realizaron 62 entrevistas semiestructuradas de carácter individual, 23 de las cuales a alumnado de diferentes etapas (ESO, bachillerato y CFGM), 13 a profesorado también de distintas etapas, 10 a padres y madres de los alumnos de ESO entrevistados, 9 a expertos y expertas –cuyos discursos serán analizados aparte, en el Capítulo 7, según se ha mencionado anteriormente–, 6 a equipos directivos y 2 a informantes clave, la realizada a la presidenta de la FAPA-Valencia²²⁷ y la llevada a cabo a un profesor de Educación Secundaria para adultos del CEEDCV²²⁸. En cuanto a las entrevistas grupales, se realizaron dos, una a los padres de una alumna en concreto –a petición de ellos– y otra a tres expertos/as en la materia, en representación del *Grup de Recerca en Educació i Treball* (GRET), de la UAB. En suma, la cantidad de informantes que han participado en las entrevistas asciende a un total de 68.

Las entrevistas a los miembros de la comunidad educativa, a quienes se garantizó el anonimato de sus intervenciones, se llevaron a cabo entre los meses de noviembre y diciembre de 2011 y enero de 2012²²⁹, mientras que las entrevistas a los expertos y expertas se realizaron, salvo alguna excepción, a lo largo de los meses de febrero y marzo

²²⁷ Para este informante clave en concreto, se emplea el código PFV.

²²⁸ Para este informante clave en concreto, se emplea el código EG.PEA.

²²⁹ Las fechas para las que se demandaba tener preparada la muestra complicaron el proceso de selección, llevado a cabo por los/las jefes/as de estudio de cada centro. Se trataba de un período muy ajetreado para los equipos directivos y el profesorado en general, a caballo entre dos trimestres, es decir, terminando el periodo de exámenes e iniciando las innumerables sesiones de evaluación a las que debían asistir para calificar a sus alumnos y preparando al mismo tiempo el nuevo trimestre que llegaría después del período vacacional de Navidad.

de 2013, como ya se ha mencionado. Todas ellas fueron registradas mediante grabadora de audio, previo consentimiento de los informantes.

La razón por la cual se entrevistó a alumnado de diferentes etapas ya ha sido dicha con anterioridad. Los discursos son dinámicos, varían en el tiempo y en función de las circunstancias. La visión que se tenga de las experiencias de éxito o de fracaso escolar será distinta en función de la etapa escolar que se esté cursando y a la que se haga referencia. En el caso del alumnado depende también de cómo haya transcurrido su vida académica, sus éxitos, sus fracasos, y cómo los haya experimentado. En ese sentido, se presume que lo que se pueda aprender del éxito escolar desde una situación de éxito diferirá de las aportaciones que se realicen desde una situación de fracaso escolar, y lo mismo en lo referente a la propia situación de fracaso escolar, como ya se ha argumentado.

Antes de abordar las especificidades de la muestra, hay una última pregunta previa que debe responderse, acerca de la estrategia que se siguió para contactar con los/las informantes. El contacto se hizo a través de los equipos directivos (y en concreto de los jefes de estudios) de cada centro, que empezaron a seleccionar la muestra en función de unos criterios ya marcados²³⁰ y que serán abordados en los próximos subepígrafes. Las entrevistas dirigidas a expertos y expertas ya han sido descritas anteriormente y no requieren de mayores detalles. En cuanto a las llevadas a cabo a los informantes clave de la muestra versó acerca de los mismos temas atendidos en las de aquéllos/as (qué es el éxito y el fracaso escolar, por qué son importantes estas cuestiones y qué causas se esconden detrás de estos procesos). Tampoco requieren, por tanto, de un abordaje más amplio. A continuación se describen los criterios empleados para seleccionar la muestra del resto de informantes: equipos directivos, docentes, alumnado (de ESO, bachillerato y CFGM) y familias (padres y madres del alumnado de la ESO entrevistado).

5.3.2.2.1 Centros escolares: equipo directivo y profesorado. Criterios de selección de la muestra

El único criterio exigido a los miembros del equipo directivo para formar parte de la muestra era ser director/a o jefe/a de estudios. Para el profesorado, sin embargo, sí se establecieron ciertas directrices. La primera, común para todos ellos, ejercer como

²³⁰ Es importante reseñar el hecho de que, aunque se les facilitaron los criterios de selección de la muestra, fueron los/las propios/as jefes/as de estudios de cada IES quienes llevaron a cabo la selección final, porque, a pesar de que en general la disposición y el interés por el proyecto que mostró el equipo directivo de cada centro fue mayor de la esperada, la muestra final puede fácilmente presentar ciertos sesgos no controlados o esperados.

docentes, bien en ESO, o bien en cualquiera de los itinerarios comprendidos en la Educación postobligatoria. En cuanto a la segunda, su experiencia docente –se intentó distinguir entre profesorado con una relativa corta experiencia docente y aquél que, aunque actualmente impartiera en ESO, también lo hubiese hecho en la antigua EGB o en BUP²³¹, esto es, entre el que tenía experiencia como docente también en la etapa que abrió la LGE de 1970 o solamente en el periodo posterior a la LOGSE, de 1990. En tercer lugar, el área de conocimiento de la materia que impartía –más cercano al campo humanístico y de las Ciencias Sociales o Científico-tecnológico, letras o ciencias–. A excepción del primero, en general estos criterios no se aplicaron de una manera rígida. Se concibieron, además, para generar discursos diferenciados entre sí, en función de la tenencia o no de una perspectiva histórica de las nociones de éxito y fracaso escolar, y de las expectativas que la propia área curricular de pertenencia pudiera inferir sobre cada informante. Se asume que los distintos itinerarios recogen un perfil diferente de alumnado y por tanto generan imágenes y representaciones diferenciadas de lo que es tener éxito o fracasar en la escuela.

Revisados los criterios de selección de la muestra, a continuación se describirá el perfil general de los informantes que finalmente pudieron ser entrevistados. El Cuadro 5.5 muestra el referido a equipos directivos, en concreto, seis informantes: tres directores/as y tres jefes/as de estudios.

Cuadro 5.5 Muestra reunida de miembros de equipos directivos

EQUIPOS DIRECTIVOS. 6 Informantes (3 directores/as, 3 jefes/as de estudios)*							
Código centro →	A	B	C	D	E	F	G
Nombre del centro escolar	IES Pedreguer	IES Matilde Salvador	IES Joan Fuster	IES Torre del Rei	IES El Cabanyal	IES Veles e vents	CEEDCV
Función							
Director/a (DIR)			EC.DIR	ED.DIR		EF.DIR	
Jefe/a de estudios (JE)	EA.JE				EE.JE	EF.JE	

Fuente: Elaboración propia

(*) Los códigos incluidos en el cuadro están formados por dos partes: 1) *E* significa ‘Entrevista’, y la letra que le sigue (de la *A* a la *G*) corresponde a cada uno de los centros del que procede; 2) *DIR* significa que se trata del director/a del centro y *JE*, que se trata del jefe/a de estudios.

²³¹ Como ya se explicó en el Capítulo 3, la LOGSE fue la ley que en el año 1990 extendió la Educación obligatoria de los 14 a los 16 años en España, con la implantación de la ESO. El anterior modelo procedía de la LGE, promulgada en 1970. Los cursos 7º, 8º de EGB, 1º y 2º de BUP implantados por dicha ley corresponderían, al menos en lo que se refiere a la edad del alumnado al que iban dirigidos, a la totalidad de la ESO, compuesta por cuatro cursos.

Por otro lado, el Cuadro 5.6 se refiere al profesorado y recoge a trece informantes: 12 profesores/as de ESO y/o bachillerato y 1 de CFGM.

Cuadro 5.6 Muestra reunida de profesorado

PROFESORADO. 13 informantes (12 en ESO y/o bachillerato y 1 en CFGM)*							
Código centro →	A	B	C	D	E	F	G
Nombre del centro escolar							
Condición	IES Pedreguer	IES Matilde Salvador	IES Joan Fuster	IES Torre del Rei	IES El Cabanyal	IES Veles e vents	CEEDCV
Profesor/a de ESO y bachillerato (PE)	EA.PE.01 Letras (Inglés) PreLOGSE (1985/86)	EB.PE.01 Ciencias (Biología) PreLOGSE (1983/84)	EC.PE.01 Letras (Valenciano) PostLOGSE (2008/09)	ED.PE.01 Letras (Valenciano) PostLOGSE (2008/09)	EE.PE.01 Letras (Latín) PostLOGSE (2008/09)		EG.PB.01 Especialidades (Música) PreLOGSE (1983/04)
Profesor/a de bachillerato (PB)	EA.PE.02 Ciencias (Tecnología) PostLOGSE (2000-01)	EB.PE.02 Ciencias (Tecnología) PreLOGSE (1989/90)	EC.PE.02 Letras (Lengua y literatura) PreLOGSE (1985/86)	ED.PE.02 Letras (Ciencias Sociales) PreLOGSE (1975/76)	EE.PE.02 Ciencias (Matemáticas) PreLOGSE (1986/87)		EG.PB.02 Letras (Lengua y literatura) PostLOGSE (2000-01)
Profesor/a de un CFGM (PCFM)							EG.PCFM Comercio PreLOGSE (1986/87)

Fuente: Elaboración propia

(*) Los códigos incluidos en el cuadro están formados por tres partes: 1) *E* significa ‘Entrevista’, y la letra que le sigue (de la *A* a la *F*) corresponde a cada uno de los centros del que procede; 2) *PE* significa ‘Profesor de ESO’, *PEA*, ‘Profesor de Educación Secundaria para Adultos’, *PB*, ‘Profesor de bachillerato’ y *PCFM*, ‘Profesor de un CFGM’; y 3) un número que se le asigna para diferenciarlo de otro/a profesor/a con el mismo código en los anteriores apartados 1) y 2).

Si se atiende al resto de criterios, la muestra de profesorado entrevistado presenta la siguiente composición:

- 1) Ocho profesores/as seleccionados disponen de una experiencia docente que abarca tanto el período iniciado por la LOGSE como el anterior, regulado por la LGE (en el cuadro, esta situación corresponde a la categoría PreLOGSE). Entre paréntesis se indica el curso académico en que se empezó a ejercer como docente en cada caso. De esos ocho, tres imparten una materia cercana al área científico-técnica, otros tres otra cercana al área humanística y de las Ciencias Sociales, y dos a otra área distinta.
- 2) Cinco disponen de una experiencia docente que abarca solamente parte del período iniciado por la LOGSE (esta situación corresponde en el cuadro a la categoría PostLOGSE). Uno de ellos imparte una asignatura curricular afin al área científico-técnica y otros cuatro al área humanística y de las Ciencias Sociales.

A continuación se abordan los criterios de selección de la muestra aplicados a las familias.

5.3.2.2.2 Familias. Criterios de selección de la muestra

En el caso de los padres y madres entrevistados, se tuvo en cuenta especialmente que tuviesen al menos un hijo/a escolarizado en ESO, al cual se entrevistaría también separadamente. Con el resto de criterios se optó por una mayor flexibilidad, la pertenencia activa o no en una AMPA –en una presunción de mayor o menor implicación en la realidad escolar que vivían sus hijos/as– o su nivel de estudios –superiores, postobligatorios o básicos, señalando el nivel máximo alcanzado por al menos uno de los padres, de modo que era suficiente con que sólo uno de ellos hubiese alcanzado estudios superiores para contabilizar a ambos como padres con estudios superiores–.

Como puede verse en el Cuadro 5.7, finalmente se llevaron a cabo once entrevistas, una de ellas grupal, por lo que el total de informantes de este colectivo fueron doce, seis madres y seis padres, la mayor parte de los cuales con una participación no activa en sus respectivas AMPA (10 de 12).

Cuadro 5.7 Muestra reunida de padres y/o madres de alumnado de la ESO seleccionado

FAMILIAS. 11 entrevistas, 12 informantes*							
Código centro →	A	B	C	D	E	F	G
Nombre del centro escolar	IES Pedreguer	IES Matilde Salvador	IES Joan Fuster	IES Torre del Rei	IES El Cabanyal	IES Veles e vents	CEEDCV
Condición							
Padre (P)	EA.P.01 No AMPA NE						
Madre (M)	Superiores (NMA)	EB.P.01 No AMPA NE postoblig (NMA)	EC.P.01 No AMPA NE Superiores (NMB)	ED.M.01 No AMPA NE postoblig (NMA)	EE.PM.01 No AMPA NE Superiores (NMI)		
Padre y madre (PM)	EA.P.02 AMPA NE Superiores (NMI)	EB.M.02 No AMPA NE Básicos (NMB)	EC.M.02 AMPA NE postoblig (NMA**)	ED.M.02 No AMPA NE Superiores (NMB)	EE.M.02 No AMPA NE postoblig (NMB)		
AMPA = Participación activa en actividades del AMPA							
No AMPA = Participación no activa							
NE = Nivel de estudios	EA.P.03 No AMPA NE postoblig (NMA)						

Fuente: Elaboración propia

(*) Los códigos incluidos en el cuadro están formados por tres partes: 1) *E* significa ‘Entrevista’, y la letra que le sigue (de la *A* a la *G*) corresponde a cada uno de los centros del que procede; 2) *P* significa ‘Padre’ y *M*, ‘Madre’; y 3) un número que se le asigna para diferenciarlo de otro/a padre o madre con el mismo perfil en los anteriores apartados 1) y 2). Como la idea era entrevistar también a sus hijos/as, se ha hecho coincidir la parte final del código (.01, .02 o .03) de cada madre y padre con la parte final del código de su respectivo hijo o hija.

(**) La hija matriculada en ESO de esta madre finalmente no pudo ser entrevistada.

Esta muestra corresponde a los padres y madres específicos/as del alumnado de ESO que se mostrará en el siguiente epígrafe, por lo que se tuvo que cruzar los criterios de selección aplicados a ambos colectivos. El mencionado cuadro muestra entre paréntesis, para cada uno de los padres y madres entrevistados/as, si sus respectivos hijos/as presentan unas calificaciones medias altas, intermedias o bajas (NMA, NMI o NMB respectivamente), en los términos que se describen en el próximo epígrafe dedicado a los criterios de selección de la muestra de alumnado. En suma y tomando como punto de referencia el nivel de estudios alcanzado, la muestra dispone de un total de:

- seis padres y madres con estudios superiores, de los cuales:
 - o sólo uno de ellos mantiene una participación activa en una AMPA; el resto, con participación no activa.
 - o dos cuyos hijos/as presentan unas calificaciones medias bajas, otros dos con calificaciones medias intermedias y una madre cuyo hijo muestra calificaciones medias altas.
- cinco con estudios postobligatorios, de los cuales:
 - o cuatro reconocen no participar activamente en su AMPA correspondiente; una de las madres sí lo hacía.
 - o tres cuyos hijos/as manifiesta calificaciones medias altas; la hija de una de las madres presenta calificaciones medias bajas.
- una madre con estudios básicos, cuyo hijo presenta calificaciones medias bajas y que no manifiesta participar activamente en una AMPA.

Seguidamente se atiende a los criterios de selección de la muestra de alumnado de Secundaria (ESO, bachillerato y CFGM).

5.3.2.2.3 Alumnado. Criterios de selección de la muestra

Con el objetivo de disponer de mayor información al respecto de las trayectorias escolares del alumnado entrevistado, se consideró importante que éstos tuviesen relación directa con los padres y madres entrevistados. Como ya se ha mencionado, esto supuso que los criterios de selección relativos a los estudiantes tuvieran que cruzarse con los fijados para sus familias.

Cabe señalar que no se entrevistó a ningún alumno o alumna de ESO sin previo consentimiento de sus padres. Dicho consentimiento lo obtuvieron los respectivos jefes/as de estudios, encargados/as de contactar con las familias; en concreto, hubo un

primer acercamiento establecido por ellos para obtener su consentimiento expreso y un segundo contacto con el investigador principal para fijar la fecha, lugar y hora de la entrevista con el padre o la madre en cuestión. Una vez finalizada ésta, se procedía a entrevistar a su respectivo/a hijo/a ese mismo día u otro, en el domicilio familiar o en el propio centro escolar.

Aclarado este punto, para el alumnado en ESO, además de tener en cuenta el sexo y el nivel de estudios de los padres²³², se intentó considerar también su rendimiento académico, y en concreto, el valor medio de calificaciones numéricas obtenidas a lo largo de su vida escolar²³³. En el presente estudio, la pregunta que se formuló al respecto varió en función de la etapa en que se estuviera matriculado, pero en general, se expresó de la siguiente manera: ¿Qué notas solías sacar en Educación Primaria? ¿Qué notas medias solías sacar o has estado sacando a lo largo de la ESO? y ¿Qué notas sueles sacar en bachillerato o CFGM? Se llevó a cabo, pues, un registro marcado por una cierta subjetividad de los individuos, teniendo en cuenta que las respuestas obtenidas eran aproximativas²³⁴. Este método de registro fue bastante satisfactorio, en la medida en que no resultó invasivo –como lo hubiera sido acceder directamente a los expedientes académicos, a lo cual los centros escolares tampoco estaban dispuestos– ni demasiado imprecisos –como lo hubiera sido diferenciar sencillamente entre notas muy buenas, buenas, no buenas, malas y muy malas, teniendo en cuenta que estas valoraciones podían oscilar demasiado de un estudiante a otro (las calificaciones que para unos podrían ser buenas, para otros podrían no serlo tanto).

Con todo, las diferentes trayectorias pudieron clasificarse finalmente de acuerdo con la siguiente tipología, que fue construyéndose a medida que avanzaba el trabajo de campo: nota media baja (NMB) (de 0 a 5'5 puntos, de calificación media); nota media intermedia (NMI) (de 5'6 a 7'5 puntos); y nota media alta (NMA) (de 7'6 a 10 puntos)²³⁵.

Respecto al alumnado de bachillerato, se tuvo en cuenta no solamente su nivel de rendimiento académico –en los mismos términos que los ya descritos para el alumnado

²³² Ya se vio en anteriores capítulos cómo el fracaso escolar parece estar masculinizado y el éxito, feminizado. Por ello se ha creído importante incluir este criterio. También el capital cultural resulta relevante.

²³³ En ningún momento se les explicó ni a los padres ni al propio alumnado el énfasis puesto en el rendimiento académico para la selección de la muestra. Más bien se les explicó que éste era un estudio sobre experiencias escolares en general.

²³⁴ Para profundizar en algunos de los sesgos que implica llevar a cabo un registro subjetivo de las notas de los individuos, véase Bernardi y Cebolla (2014).

²³⁵ En España las calificaciones a las que se llegan a través de los exámenes o tareas encomendadas para hacer en el aula o en casa, son numéricas, siendo un 10 la máxima calificación y un 0 la mínima.

de la ESO–, o el sexo, sino también el itinerario escogido –el Científico-tecnológico o el Humanístico y de las Ciencias Sociales, concretamente–. Todo ellos cursaban sus estudios de bachillerato en el mismo centro escolar en el que habían cursado la ESO.

Por último, en lo referente al alumnado de CFGM, debido a la gran variedad de posibles itinerarios, se optó por escoger aquéllos que estuviesen claramente masculinizados (como el de Instalación y mantenimiento electromecánico de maquinaria y conducción de líneas) o claramente feminizados (como el de Peluquería o el de Atención Sociosanitaria)²³⁶, bajo la presunción de que podrían ofrecer variedad en los discursos. El Cuadro 5.8 describe la muestra de informantes finalmente entrevistados.

²³⁶ Para ver el grado de masculinización o feminización de las diferentes ramas que integran los CFGM en España, consúltese el Capítulo 4.

Cuadro 5.8 Muestra reunida de alumnado de la ESO y Educación postobligatoria

ALUMNADO. 23 informantes (10 de la ESO, 6 de bachillerato y 7 de ciclos formativos)*							
Código centro →	A	B	C	D	E	F	G
Nombre del centro escolar	IES Pedreguer	IES Matilde Salvador	IES Joan Fuster	IES Torre del Rei	IES El Cabanyal	IES Veles e vents	CEEDCV
Condición							
Alumno/a de ESO (AE) NE = Nivel de estudios Sup = Superiores Postoblig = Postobligatorios	EA.AE.01 4ESO Mujer NMA NE Sup EA.AE.02 1ESO Varón NMI NE Sup EA.AE.03 4ESO Varón NMA NE Postoblig	EB.AE.01 2ESO Varón NMA NE Postoblig EB.AE.02 2ESO Varón NMB NE Básicos	EC.AE.01 3ESO Mujer NMB NE Sup	ED.AE.01 3ESO Mujer NMA NE Postoblig ED.AE.02 3ESO Varón NMB NE Sup	EE.AE.01 4ESO Mujer NMI NE Sup EE.AE.02 4ESO Mujer NMB NE Postoblig		
Alumno/a de bachillerato (AB) o bachillerato a distancia (ABD) H = Humanístico C = Científico		EB.AB.01 Varón 1Bach (H)	EC.AB.01 Mujer 2Bach (C)	ED.AB.01 Mujer 1Bach (H) ED.AB.02 Varón 1Bach (H)	EE.AB.01 Mujer 2Bach (H)		EG.ABD Varón 2Bach a distancia (C)
Alumno/a de CFGM (ACFM) CF masc = CFGM masculinizado CF fem = CFGM feminizado		EB.ACFM.01 Mujer. CF fem.	EC.ACFM.01 Varón. CF masc. EC.ACFM.02 Varón. CF masc.		EE.ACFM.01 Varón. CF masc. EE.ACFM.02 Mujer. CF fem.	EF.ACFM.01 Mujer. CF fem. EF.ACFM.02 Mujer. CF fem.	

Fuente: Elaboración propia

(*) Los códigos incluidos en el cuadro están formados por tres partes: 1) *E* significa 'Entrevista', y la letra que le sigue (de la *A* a la *G*) corresponde a cada uno de los centros del que procede; 2) *AE* significa 'Alumno/a de ESO', *AB* significa 'Alumno/a de bachillerato', *ABD* significa 'Alumno/a de bachillerato a distancia' y *ACFM* significa 'Alumno/a de CFGM'; y 3) un número que se le asigna para diferenciarlo de otro/a alumno/a con el mismo perfil en los anteriores apartados 1) y 2). Se ha hecho coincidir la parte final del código (.01, .02 o .03) de cada alumno/a de ESO con la parte final del código de su respectivo padre o madre entrevistado/a.

Como puede apreciarse, de los 23 alumnos y alumnas entrevistados:

- 1) Diez cursaban la ESO en el momento de la entrevista (hijos e hijas de 10 de los padres y madres entrevistados), 4 de los cuales confesaban tener en el momento de la entrevista un nivel de rendimiento académico alto (uno con al menos un padre o madre con estudios superiores y otros tres con al menos un padre o madre

- con estudios postobligatorios), independientemente de las calificaciones medias obtenidas en pasados cursos y etapas, que no están reflejadas en este cuadro; 2 con un nivel de rendimiento intermedio (en ambos casos los padres tenían estudios superiores como nivel de estudios máximo alcanzado); y otros 4 con un nivel de rendimiento bajo (dos de los cuales con padres con estudios superiores; uno con padres con estudios postobligatorios; y otro con padres con estudios básicos).
- 2) Seis cursaban bachillerato, dos de los cuales un itinerario Científico-tecnológico, y otros cuatro, Humanístico y de Ciencias Sociales. Además, uno de ellos cursaba un bachillerato en la modalidad a distancia.
 - 3) Siete cursaban algún CFGM, tres de los cuales masculinizado y otros cuatro, feminizado. El Anexo 5.3 recoge las características generales de cada uno de los CFGM aquí considerados.

Aclarados los criterios y la muestra finalmente seleccionada de cada uno de los colectivos en relación con las entrevistas llevadas a cabo, se procede a revisar la última de las técnicas empleadas.

5.3.2.3 Los cuestionarios

Los cuestionarios llevados a cabo para este estudio son de carácter cualitativo y también han jugado un papel relevante. En realidad, responden a un modelo ya utilizado con anterioridad, en un trabajo de investigación previo cuyos resultados aún no han sido publicados²³⁷ y que trataba de profundizar en las nociones de éxito y fracaso escolar a través de la mirada que aportan los medios de comunicación y, en concreto, la prensa escrita de ámbito nacional. En dicho estudio, que analizaba artículos de opinión y noticias en el período previo y posterior a la publicación del Informe PISA 2006, se llevó a cabo un análisis de reiteraciones en el discurso de unidades mínimas de análisis, una metrificación de aspectos *a priori* cualitativos a partir de la elaboración de una matriz de datos llevada a cabo tras una primera aproximación exploratoria a dichos artículos y dichas noticias²³⁸. Las llamadas *unidades mínimas* respondían a elementos discursivos relevantes al objeto de estudio y que en líneas generales giraron en torno a *quién* decía

²³⁷ El estudio en concreto se llamaba «Vencedores y perdedores escolares. Un análisis de prensa sobre el éxito y el fracaso escolar», se llevó a cabo en el mismo Programa de doctorado y el mismo marco que la presente investigación, el de Becas y ayudas para la Formación de Personal Investigador promovidas por la Conselleria de Educación de la Comunitat Valenciana (convocatoria de 2009) y condujo a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados.

²³⁸ Ese primer acercamiento permitió ir identificando o troceando los textos en unidades mínimas que eran relevantes para la consecución de los objetivos fijados.

qué sobre el éxito o el fracaso escolar, a quién se apuntaba como *responsable* (y en *qué sentido* lo hacía responsable) y *qué* es lo que se *proponía* para mejorar el panorama educativo y escolar actual. Cada elemento discursivo respondía, pues, una pregunta, y a cada respuesta a dicha pregunta –proporcionadas todas ellas por la propia prensa escrita– se le asignaba un valor concreto. Eso es precisamente lo que se ha hecho en el presente estudio y en lo relativo a los cuestionarios. Como la cantidad de valores asignada a cada unidad discursiva ha sido en bastantes casos muy elevada, se ha procedido a someter éstos a un proceso de densificación, estableciendo conjuntos y subconjuntos que los agrupan y reducen en número –sin perder, no obstante, la clasificación original–.

El Anexo 5.4 contiene los diferentes cuestionarios de preguntas abiertas repartidos entre alumnado de segundo y cuarto curso de la ESO y de primer y segundo curso de bachillerato y CFGM, a quienes se garantizó el anonimato de sus respuestas. Se describirán las partes de las que se componían y sobre las que se demandaba información al final de este capítulo, junto a los contenidos que se abordaron en los grupos focalizados y en las entrevistas, como ya se ha dicho.

Cada alumno y alumna respondió al cuestionario de manera individual, dentro del aula y en presencia de su tutor o tutora. Esto es importante reseñarlo porque se desconocen las circunstancias específicas en las que se cumplimentó el test, el número total de alumnado que formaba parte de cada una de las aulas en las que se repartió, ni por tanto cuántos finalmente no pudieron cumplimentarlo ni por qué motivo (este hecho puede haber suscitado la presencia de sesgos no controlados). Los cuestionarios se distribuyeron y recogieron ya cumplimentados entre diciembre de 2011 y enero de 2012.

En la Tabla 5.3 se muestra el número total de cuestionarios cumplimentados por centro escolar, etapa y curso. Como puede verse, los centros escolares en los que se repartieron los cuestionarios forman parte de la lista de IES en los que se accedió para la realización de entrevistas, en concreto, el IES Pedreguer, el IES El Cabanyal y el IES Veles e vents –este último porque cubría la oferta de CFGM de la que no dispone el IES Pedreguer²³⁹.

²³⁹ De hecho, fue el propio equipo directivo del IES Pedreguer el que sugirió acudir al Veles e vents porque era el centro en el que terminaban muchos de sus alumnos/as que optaban por llevar a cabo un CFGM.

Tabla 5.3 Número total de cuestionarios por centro escolar, etapa y curso

Etapa	Curso	IES			Total	
		Pedreguer	El Cabanyal	Veles e vents		
ESO	2º	18	25		43	85
	4º	22	20		42	
Bach	1º	17			17	48
	2º	17	14		31	
CF	1º			12	12	47
	2º		17	18	35	
Total		74	76	30	180	

Fuente: Elaboración propia

Ramas CFGM: IES Veles e vents → CFGM de Atención Sociosanitaria
 IES El Cabanyal → CFGM de Estética Personal y Peluquería

En total, llegaron a cumplimentarse 180 cuestionarios, 85 en la ESO, 48 en bachillerato y 47 en CFGM. Los CFGM en los que se pudo repartir el test fueron el de Atención Sociosanitaria, del IES Veles e vents, y el de Estética Personal y Peluquería, del IES El Cabanyal.

La Tabla 5.4 muestra algunas de las características del alumnado en ESO que cumplimentó el cuestionario. Como puede verse, se distribuyen por cursos de manera muy similar, 43 en el caso de alumnado de 2º curso y 42 en el de 4º curso, y en cuanto al sexo, lo cumplimentaron más alumnos que alumnas, pero sólo en el caso de 4º de la ESO. La mayor parte de este alumnado no era repetidor; solamente 12 habían repetido al menos una vez a lo largo de su vida escolar.

Tabla 5.4 Algunas características que perfilan la muestra de alumnado en ESO que finalmente cumplimentó los cuestionarios, por curso específico, sexo e idoneidad

Curso	Sexo	Idoneidad				Total
		Retraso de 0 años	Retraso de 1 años	Retraso de 2 años	No especific.	
2º de ESO	Mujer	19	1	1	0	21
	Varón	16	3	0	2	21
	No Contesta	0	0	0	1	1
	Total	35	4	1	3	43
4º de ESO	Mujer	12	1	1	0	14
	Varón	22	5	0	1	28
	Total	34	6	1	1	42
TOTAL		69	10	2	4	85

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la Tabla 5.5 muestra el perfil del alumnado de bachillerato que cumplimentó los cuestionarios. Como puede apreciarse, la mayor parte de ellos procedía del itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales y son más mujeres que hombres. En cuanto a la presencia de repetidores, en el itinerario de Ciencias y tecnología no se dispone de ninguno, mientras que en el de Humanidades y Ciencias Sociales hay solamente seis.

Tabla 5.5 Algunas características que perfilan la muestra de alumnado en bachillerato que finalmente cumplimentó los cuestionarios, por curso específico, itinerario, sexo e idoneidad

Curso	Itinerario	Sexo	Idoneidad				Total
			Retraso de 0 años	Retraso de 1 años	Retraso de 2 años	No especif.	
1º de Bach	Bach. Ciencias y tecnología	Mujer	1	0	0	0	1
		Varón	0	0	0	0	0
		<i>Total</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
	Bach. Humanidades y CCSS	Mujer	7	2	1	0	10
		Varón	4	1	0	0	5
		No Contesta	1	0	0	0	1
		<i>Total</i>	<i>12</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>16</i>
	Total			13	3	1	0	17
2º de Bach	Bach. Ciencias y tecnología	Mujer	7	0	0	0	7
		Varón	2	0	0	0	2
		<i>Total</i>	<i>9</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>9</i>
	Bach. Humanidades y CCSS	Mujer	11	1	0	0	12
		Varón	6	1	0	1	8
		No Contesta	0	1	0	0	1
		<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>3</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>21</i>
	No Contesta	Mujer	1	0	0	0	1
		<i>Total</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
	Total			27	3	0	1
TOTAL			40	6	1	1	48

Fuente: Elaboración propia

En relación con el alumnado de CFGM, la Tabla 5.6 muestra las características de aquéllos y aquéllas que cumplimentaron los cuestionarios. Aquí se aprecia una mayor presencia de repetidores. De hecho, según los datos, la mayor parte de ellos habían repetido al menos una vez a lo largo de su vida escolar. Ha de presumirse, sin embargo, que entre todos ellos hay alumnado que, o bien interrumpió su vida escolar para salir al mercado laboral o para cursar otro tipo de formación distinta a la postobligatoria, o bien intentó llevar a cabo o completó con éxito otro de los itinerarios postobligatorios (bachillerato u otro tipo de CFGM, de otra rama).

En lo referente al resto de características, el perfil muestra una mayor cantidad de informantes procedentes del CFGM de Atención sociosanitaria (29, frente al menos 10

informantes que cursaban un CFGM en Estética Personal). Salvo dos excepciones, la mayor parte de ellos eran mujeres, como resultado de la evidente feminización de ambos CFGM.

Tabla 5.6 Algunas características que perfilan la muestra de alumnado en CFGM que finalmente cumplimentó los cuestionarios, por curso específico, itinerario, sexo e idoneidad

Curso	Itinerario	Sexo	Idoneidad						Total
			Retraso de 0 años	Retraso de 1 años	Retraso de 2 años	Retraso de 3 años	Retraso de >3 años	No especific.	
1º de CFGM	CF. Atención sociosanitaria	Mujer	0	6	2	0	1	0	9
		Varón	0	0	0	0	1	0	1
		No Contesta	0	0	0	0	0	1	1
		<i>Total</i>	<i>0</i>	<i>6</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>11</i>
	No Contesta	No Contesta	0	0	0	0	0	1	1
		<i>Total</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Total		0	6	2	0	2	2	12	
2º de CFGM	CF. Atención sociosanitaria	Mujer	3	5	4	1	2	1	16
		Varón	0	0	0	0	1	0	1
		No Contesta	0	0	1	0	0	0	1
		<i>Total</i>	<i>3</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>18</i>
	CF. Estética Personal Decorativa y Peluquería	Mujer	1	3	2	0	4	0	10
		<i>Total</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>4</i>	<i>0</i>	<i>10</i>
	No Contesta	Mujer	0	0	3	0	4	0	7
		<i>Total</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>0</i>	<i>4</i>	<i>0</i>	<i>7</i>
	Total		4	8	10	1	11	1	35
	TOTAL		4	14	12	1	13	3	47

Fuente: Elaboración propia

Llegados a este punto, en el siguiente apartado se establece la relación existente entre las preguntas que se han tenido en cuenta para el diseño de las técnicas empleadas y los objetivos empíricos marcados.

5.3.3 Categorías discursivas empleadas y su justificación en el marco de los objetivos específicos

El trabajo de asociar cada uno de los temas abordados en las entrevistas, los grupos de discusión y los cuestionarios con los objetivos empíricos que guían este estudio es una tarea complicada a la vez que necesaria. ‘Complicada’ si se tiene en consideración que muchos de esos bloques temáticos señalan aspectos valiosos para distintos objetivos al mismo tiempo, y ‘necesaria’ si se quiere adquirir una mejor comprensión de la relevancia de las preguntas escogidas. Al respecto de los guiones de entrevista, el Anexo 5.4 recoge

todos ellos, diferenciados según el colectivo al que van dirigidos. Como ya se ha mencionado anteriormente, los modelos de cuestionarios están en el Anexo 5.5.

En general, las preguntas que aparecieron en todas las técnicas empleadas incluyeron elementos que buscaban obtener un perfil de los informantes, información básica relativa, por ejemplo, a la composición de la unidad familiar de los y las jóvenes, la ocupación de los padres, su nivel de estudios, los datos académicos actuales del alumno/a en cuestión (instituto, curso, itinerario escogido...), la fecha y el lugar de nacimiento, etcétera. Específicamente para el profesorado, se preguntó acerca de la experiencia laboral como docentes, por ejemplo, o el área de conocimiento en la que se ubicaba su materia.

Aparte de estas cuestiones, el resto de temas abordados puede agruparse en tres bloques, uno por cada uno de los tres objetivos empíricos ya mencionados (Objetivos 3, 4 y 5 concretamente, expuestos en el Cuadro 5.1). Se ha dispuesto un cuadro resumen para cada bloque. En dichos cuadros puede verse qué cuestiones o temas abordados en las diferentes técnicas aquí empleadas (según colectivo para el que hayan sido preparadas) resultan relevantes o afines a qué objetivo y por qué o en qué sentido.

El Cuadro 5.9 recoge los puntos que se consideran más relevantes para hacer frente al primer objetivo empírico, sobre la visión del éxito y fracaso escolar. Los elementos discursivos recogidos giran en torno a cómo los informantes se representan ambas nociones. En el caso del profesorado y de los equipos directivos, la pregunta se formuló de manera directa, mientras que en el caso del alumnado y las familias, se hizo de manera indirecta, es decir, a través de preguntas en torno a la experiencia escolar vivida, la experiencia del examen, la valoración de sus propios resultados (o las de los hijos/as en el caso de los padres), etcétera. Esto tiene una explicación. Los equipos directivos de los centros, en general, pidieron que tanto al alumnado como a sus padres y madres se les plantease la presente investigación como un estudio sobre experiencias escolares en general, y no sobre éxito y fracaso escolar o sobre distintos niveles de rendimiento académico, para evitar que pudiesen pensar que uno de los motivos por los que se les pidió participar en este estudio eran sus calificaciones numéricas medias. Introducir estas dos nociones dentro del vocabulario empleado en las entrevistas podría llevar a etiquetar al alumno o alumna objeto de discusión (el hijo o hija del padre o madre entrevistado/a) en uno u otro sentido, lo cual podría alterar o perjudicar el curso o el clima de la entrevista (se presume que a nadie le gusta que se etiquete a su hijo/a como ejemplo de fracaso escolar). Ése fue uno de los motivos por los cuales los padres y madres no fueron preguntados de manera explícita acerca de su visión del éxito y el fracaso escolar —a excepción de los padres que participaron en los grupos focalizados—. El alumnado, en

principio, tampoco fue preguntado de manera explícita por estas nociones por los mismos motivos y porque las expresiones ‘éxito escolar’ y ‘fracaso escolar’ no parece estar en su vocabulario cotidiano, sino que se manifiesta de manera implícita a través de sus propias experiencias escolares y las de sus compañeros/as de aula. En lo referente a los cuestionarios, tampoco se preguntó directamente sobre el tema, sino de una manera más amplia, acerca de triunfar o fracasar en la vida y las palabras que asociaban al éxito y al fracaso en general.

Cuadro 5.9 Primero de los objetivos empíricos: visión del éxito y el fracaso escolar. Conexión con los guiones de entrevista, grupos de discusión y cuestionarios

		Colectivo de referencia					Justificación y observaciones
		Profesorado y equipos directivos	Padres/madres de alumnos/as de la ESO		Alumnado en general		
		Entrevistas	Grupos focalizados	Entrevistas	Entrevistas	Cuestionarios	
Temas o cuestiones afines*	Visión del éxito escolar y elementos asociados	S	S	**	**	S	Estos elementos constituyen el núcleo, la base del análisis posterior. En los cuestionarios se preguntaba por el tipo de personas que según el alumnado triunfaba o fracasaba en la vida y por palabras asociadas al éxito o al fracaso
	Visión del fracaso escolar y elementos asociados	S	S	**	**	S	

Fuente: Elaboración propia

(*) S = Temática que sí fue abordada; N = Temática que no fue abordada.

(**) Cuestión no planteada de manera explícita y cuya respuesta puede deducirse del discurso de los propios informantes; en el caso de los padres y madres, por ejemplo, inquiriendo acerca de las experiencias escolares de sus hijos e hijas.

Para el segundo de los objetivos empíricos, relativo a una reconstrucción de las trayectorias escolares, la estrategia fue la siguiente (Cuadro 5.10). En lo referente a los grupos focalizados llevados a cabo con padres y madres y a las entrevistas realizadas al profesorado, de ellos se pudo extraer información general acerca de los puntos que suelen resultar más conflictivos –rupturas, puntos de inflexión, transiciones escolares (de Primaria a ESO, de ESO a la etapa postobligatoria, etcétera)– a lo largo de la vida escolar del estudiantado.

En cuanto a las entrevistas llevadas a cabo al alumnado en general (de la ESO, bachillerato y CFGM), así como a los cuestionarios que se cumplimentaron, se demandó

información que permitiese reconstruir trayectorias escolares: 1) Sus datos académicos, que describían el curso y el itinerario escogidos; 2) la trayectoria educativa seguida en el pasado (y las calificaciones medias en cada etapa); y 3) su proyección en el futuro –en materia formativa/académica y laboral–. Concretamente en las entrevistas llevadas a cabo al alumnado y a los padres y madres de los alumnos y alumnas de la ESO entrevistados, se demandó dicha información con el objetivo de conformar literalmente mapas de trayectorias escolares concretas (referidas particularmente a dichos alumnos y alumnas)²⁴⁰.

Cuadro 5.10 Segundo de los objetivos empíricos: reconstrucción de las trayectorias escolares. Conexión con los guiones de entrevista, grupos de discusión y cuestionarios

		Colectivo de referencia					Justificación y observaciones
		Profesorado y equipos directivos	Padres/madres de alumnos/as de la ESO		Alumnado en general		
		Entrevistas	Grupos focalizados	Entrevistas	Entrevistas	Cuestionarios	
Temas o cuestiones*	Trayectoria escolar en el pasado (cursos o momentos difíciles en el pasado)	**	**	***	S	S	Resulta clave saber la valoración que el individuo tiene acerca del paso de un curso en concreto o de una etapa escolar en general a la siguiente (Transiciones Primaria-ESO-Bachillerato o CFGM)
	Pretensiones de futuro / expectativas académicas y laborales	**	**	***	S	S	Es importante saber la proyección o la representación que se tiene del futuro (laboral y académico) y si éste responde a lo que el individuo entiende por trayectoria de éxito o de fracaso

Fuente: Elaboración propia

(*) S = Temática que sí fue abordada; N = Temática que no fue abordada.

(**) El profesorado y los padres y madres que participaron en los grupos focalizados fueron preguntados acerca de los cursos o etapas que suelen conllevar más complicaciones para el alumnado y por qué motivos, así como del futuro que se puede esperar de un alumnado que supera estas complicaciones sin problemas de otro que no lo hace o le lleva más tiempo.

(***) La información demandada es relativa a sus hijos/as.

La Figura 5.3 constituye un ejemplo de mapa específico. Fruto de la recopilación de dichos datos, en él puede verse, en la parte superior, el código del alumno o alumna en cuestión, el IES en el que está matriculado/a, su sexo y nivel de rendimiento en el momento de la entrevista. Seguidamente, en él se observan las etapas y cursos que componen la vida escolar, de Primaria a Educación Superior:

²⁴⁰ Los elementos discursivos proporcionados por los padres y madres del alumnado de la ESO entrevistados sirvió de complemento a los datos ofrecidos por sus hijos/as.

- En tono más oscuro se marcan las etapas y cursos ya superados (en el ejemplo, hasta tercero de la ESO).
- Marcado con una X, se ubica el curso concreto en el que se está matriculado/a en el momento de la entrevista (cuarto de la ESO).
- Enmarcado, aparecen los itinerarios específicos que se prevé cursar en el futuro (en este caso, un bachillerato de Ciencias y posteriormente, estudios superiores (Medicina concretamente)).

En la parte central, la Figura da cuenta de los posibles momentos difíciles detectados a lo largo de la vida escolar. Éstos se marcan en el curso, etapa o momento de transición correspondiente (en el ejemplo, se señalan dificultades entre segundo y tercero de la ESO, y se explicita que el paso de la Primaria a la ESO no fue problemático). Además, se contabilizan el número de repeticiones (en este caso no las ha habido), y el nivel de rendimiento académico que se ha reconocido tener a lo largo de toda la trayectoria pasada (en el ejemplo, un constante nivel alto de rendimiento). Asimismo, la Figura atiende a algunas observaciones menores.

Figura 5.3 Ejemplo de mapa específico de una trayectoria escolar concreta

Código: EA.AE.01 IES Pedreguer (Pedreguer, Alicante) Mujer. NMA								
MAPA DE TRAYECTORIAS ESCOLARES								
Etapa	Primaria	ESO				Postobligatoria		Educación Superior
Curso	1-6	1	2	3	X	1	2	
Itinerario escogido						Bachillerato (Ciencias)		Universidad (Medicina)
Momentos difíciles	No		Sí					
Niv. Rendimiento	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto			
Repeticiones	0	0	0	0	0			
Otras observaciones								Pretende trabajar en investigación, más que como médica

Fuente: Elaboración propia

Estos mapas específicos resultaron de gran utilidad para conformar mapas generales de trayectorias escolares (véase más adelante el epígrafe 8.2) y pueden encontrarse en cada una de las transcripciones de las entrevistas llevadas a cabo al alumnado (consúltese Anexo 8.5).

El tercero de los objetivos, el referido a las causas del éxito y el fracaso escolar, sigue una estructura similar a la del Capítulo 2, distinguiendo entre causas personales, familiares, escolares o estructurales, con especial énfasis en la reflexividad del propio individuo. El Cuadro 5.11 recoge ejemplos de cada una de ellas.

Cuadro 5.11 Tercero de los objetivos empíricos: causas del éxito y fracaso escolar según la comunidad educativa. Conexión con los guiones de entrevista, grupos de discusión y cuestionarios

		Colectivo de referencia					Justificación y observaciones	
		Profesorado y equipos directivos	Padres/madres de alumnos/as de la ESO		Alumnado en general			
		Entrevistas	Grupos focalizados	Entrevistas	Entrevistas	Cuestionarios		
Temas o cuestiones afines*	Cuestiones macroestructurales	Crisis económica y presupuesto asignado en educación	S	S	N	N	N	Incidencia de la crisis económica sobre el quehacer cotidiano de las escuelas
		Políticas educativas	S	S	N	N	N	Aspectos de las políticas educativas que puedan incidir positiva o negativamente en la práctica educativa
	Cuestiones escolares	Condiciones escolares y recursos humanos y materiales del centro	S	S	S	S	S	Elementos asociados a espacios escolares disponibles, recursos materiales en las aulas, personal de apoyo, cantidad de personal docente y ratio alumnado por profesor/a
		Metodología en el aula	S	N	N	S	S	Elementos asociados a las estrategias didácticas y pedagógicas de los docentes
		Aparato disciplinador	S	S	S	S	S	Sanciones (positivas o negativas) y medidas correctivas como posibles afianzadoras de roles en el estudiantado que favorezcan o perjudiquen su rendimiento escolar
		Repetición escolar	S	S	S	S	S	Repetición escolar como posible medida afianzadora de roles
		Transiciones escolares (escuela-escuela)	S	S	S	S	S	El cambio de una etapa escolar a otra puede suponer cambios radicales en la práctica educativa, en los criterios de evaluación, en el sistema normativo... o incluso un cambio de centro escolar
	Cuestiones familiares	Condiciones y recursos del entorno familiar y social	S	S	S	S	N	Condiciones y recursos que ofrece el entorno social y familiar
		Disciplina, sanciones	S	S	S	S	N	Grado de exigencia y sanciones positivas y negativas en el hogar
	Cuestiones personales	Influencias y puntos de apoyo dentro y fuera del núcleo familiar	N	S	S	S	S	Puntos de apoyo y rechazo dentro y fuera de la familia (grupos de referencia y pertenencia)
		Grado de compromiso escolar	S	S	S	S	S	Intereses y actitud dentro del aula y hacia todo lo que la escuela implica

Fuente: Elaboración propia

(*) S = Temática que sí fue abordada; N = Temática que no fue abordada.

A un nivel macroestructural, y únicamente en lo referente a las entrevistas realizadas al profesorado y a los grupos focalizados, se creyó oportuno atender a las políticas educativas o incluso a la crisis económica y a su posible incidencia en la práctica educativa de los centros (en la medida en que influye en la partida presupuestaria asignada a educación, por ejemplo). Estas cuestiones fueron planteadas sobre todo a los equipos directivos.

A otro nivel de análisis se abren dos grandes bloques fundamentales, en concreto los recursos y condiciones que existen y se ofrecen, por un lado, en los centros escolares, y por otro, en los hogares. Asimismo, se mostró interés por la valoración de la metodología utilizada en el aula, el aparato disciplinador, su funcionalidad y efectividad²⁴¹. La cuestión de las transiciones escolares fue también tenida en cuenta para explicar el éxito o el fracaso escolar de un determinado estudiante, así como las condiciones y recursos que ofrecía el entorno familiar y social y el sistema normativo y de sanciones existente en los hogares y su funcionalidad. Al mismo tiempo se abordaron cuestiones como los intereses del alumnado, los actores o elementos que podían influir en sus decisiones y su grado de compromiso escolar, por poner algunos ejemplos.

Revisadas las especificidades del diseño metodológico, en el siguiente y último punto se ofrece una recapitulación de los puntos más relevantes, señalados a lo largo del presente capítulo.

5.4 NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 5

Los capítulos anteriores han puesto de manifiesto diferentes carencias y necesidades en el abordaje de los procesos y experiencias de éxito y fracaso escolar, que se resumen en la conveniencia de desarrollar herramientas teóricas y metodológicas de producción de datos que permitan un mejor y más preciso seguimiento, registro, observación y análisis de dichos procesos y experiencias escolares, en pro de recoger elementos para una teoría integradora de los mismos.

El cometido del Capítulo 5 ha consistido, en primer lugar, en asociar dichas carencias y necesidades a tres preguntas que guiarán el cumplimiento de los objetivos específicos:

²⁴¹ Se presume que con éste último puede suceder como con la repetición escolar, que afiance en el alumno o alumna sancionado un determinado rol que pueda favorecer o perjudicar su rendimiento escolar, en función de si la sanción es positiva o negativa.

- ¿Qué es el éxito y el fracaso escolar?
- ¿Cómo se gestan y desarrollan estos fenómenos?
- ¿Cómo se explica la incidencia de mayor éxito o fracaso en la escuela?

Siguiendo un doble objetivo general, el de 1) deconstruir, reconstruir y conceptualizar las nociones de éxito y fracaso escolar, y 2) una vez deconstruidas y conceptualizadas estas nociones, hacer uso de ellas para analizar la realidad escolar de la CV, estas preguntas guía se han relacionado con los diferentes objetivos específicos, que en general, pasan por la elaboración de un mapa de significados del éxito y del fracaso escolar, el desarrollo de un mapa de causas de estos fenómenos (ambos mapas a partir de aportaciones teóricas y empíricas) y la reconstrucción de trayectorias escolares.

Todo ello ha permitido llevar a cabo el diseño metodológico, vertebrado en conjunción con los objetivos específicos que guían este trabajo de investigación. En líneas generales, se ha señalado que el primer paso que se dará para completar la deconstrucción del éxito y el fracaso escolar supondrá una incursión inicial por las principales corrientes clásicas y contemporáneas de la Sociología. Dada la relación existente entre el sistema de estratificación escolar o académica y el sistema de estratificación social y ocupacional que ya se puso de manifiesto en el Capítulo introductorio, sus enfoques teóricos (en relación con la educación escolar y al éxito y fracaso escolar) se clasificarán según se sitúen dentro de los diferentes paradigmas existentes en el estudio de la estratificación social (Kerbo, 2004). Clasificados de este modo, podrán verse al mismo tiempo las similitudes entre corrientes aparentemente muy dispares entre sí y diferencias entre otras a priori muy cercanas. El análisis de las aportaciones teóricas que se deslindan de dichas corrientes permitirá 1) compensar el hecho de que no haya un cuerpo teórico específico que defina estas nociones como conceptos y proporcionar elementos heurísticos que den lugar a una Sociología del éxito y fracaso escolar como campo propio de la Sociología de la educación, y 2) obtener un mapa de significados de las mismas, que se vinculará a la base teórica ya desarrollada hasta ahora en los capítulos anteriores.

Asimismo, el mapa de significados de las nociones de éxito y fracaso escolar que derive de la revisión de las principales corrientes clásicas y contemporáneas sociológicas se complementará con discursos orales de expertos y expertas en la materia –especialmente de la Sociología de la educación, pero también de la Pedagogía– de distintas universidades. Estos discursos resultarán útiles, no sólo para terminar de perfilar dicho mapa de significados, sino también para llevar a cabo el segundo objetivo, el de proponer un mapa de posibles causas de este fenómeno, así como ubicar estas cuestiones eminentemente teóricas al contexto español y de la CV. Para ello, de nuevo se partirá de

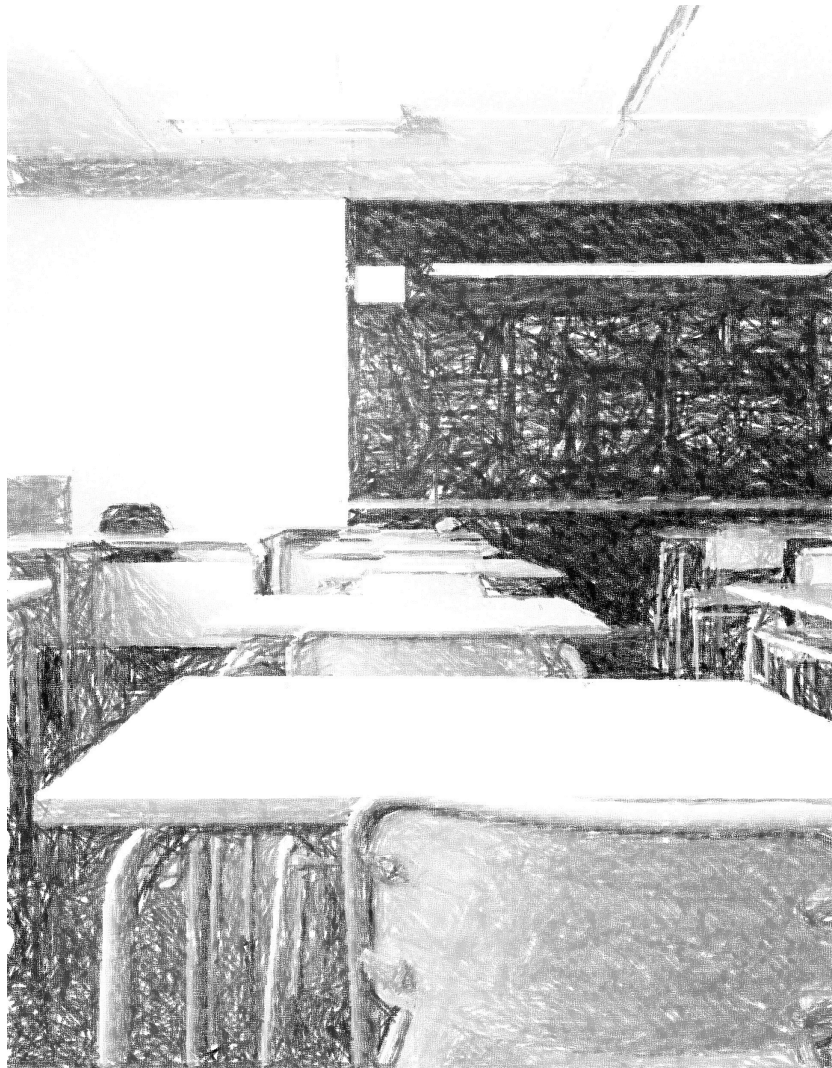
la base teórica ya expuesta, en concreto, en el Capítulo 2. En conjunto, ambos tipos de aportaciones teóricas servirán de base para el desarrollo de los objetivos de carácter más empírico.

En lo referente a los tres objetivos específicos de carácter empírico que contempla la presente investigación, hacerles frente pasa por la utilización de grupos focalizados, entrevistas semiestructuradas (individuales y grupales) y cuestionarios abiertos. Partiendo de un enfoque interpretativo, cualitativo, inspirado en los métodos biográfico y microsociológico, estas técnicas servirán para tomar contacto con los discursos de diferentes miembros de la comunidad educativa –fundamentalmente equipos directivos, profesorado de ESO, bachillerato y CFGM, alumnado de las mismas etapas, y las familias del alumnado de la ESO entrevistado, además de dos informantes clave, la presidenta de FAPA-Valencia y un profesor de Educación Secundaria para adultos del CEEDCV–, con tres propósitos distintos:

- a) En primer lugar, para ver los patrones de interpretación a los que se acogen, cómo se representan y construyen el significado y el sentido de estas nociones. Teniendo presente el mapa de significados elaborado previamente con las aportaciones teóricas, se tratará de descubrir en qué áreas de dicho mapa prestan más su atención y qué otras dejan desatendidas.
- b) En segundo lugar, para reconstruir las biografías escolares del alumnado, en términos de trayectorias académicas pasadas (desde Educación Primaria) y deseadas o esperadas en el futuro (en la etapa postobligatoria y terciaria, en caso de que las tengan como horizonte). Un estudio de estas características, que atiende a las nociones de éxito y fracaso escolar como procesos, no puede prescindir de tratar de reconstruir trayectorias académicas. Dado que al mismo tiempo se considera que no existe alumnado absolutamente exitoso ni absolutamente fracasado en su desempeño escolar (Youdell, 2006), cumplir con este objetivo permitirá reconocer los momentos de éxito y los momentos de fracaso existentes a lo largo de la vida escolar de dichos individuos, y no solamente desde su propio punto de vista, sino también del del resto de la comunidad educativa.
- c) Por último, servirá para señalar las causas que, según consideran, explican dichos procesos de éxito y fracaso escolar, partiendo del mapa previamente elaborado.

Llevado a cabo el diseño metodológico, se da por finalizada la primera parte de este trabajo de investigación, que ha descrito y explorado sus fundamentos teóricos y

metodológicos. Es momento de iniciar el paso por la segunda parte, en la que se concentran el análisis de los resultados y las conclusiones. Concretamente, el próximo capítulo inicia el abordaje de los resultados de la presente investigación, en primer lugar, a través de la revisión de corrientes clásicas y contemporáneas de la Sociología de la educación.



SEGUNDA PARTE:
Análisis de los resultados
y conclusiones

CAPÍTULO 6. APORTACIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA ESTRATIFICACIÓN SOCIAL, AL ÉXITO Y AL FRACASO ESCOLAR

Una vez descrita la perspectiva desde la cual se lleva a cabo la aproximación a las nociones de éxito y fracaso escolar¹, establecida una cierta delimitación terminológica que orienta acerca de su significado², revisadas algunas de las causas que pueden motivar estos fenómenos³, así como el marco normativo en el que se producen y el marco estadístico que los describe en el contexto español y de la CV⁴, y, al fin, vertebrado el diseño metodológico⁵, es momento de iniciar el recorrido por los resultados obtenidos y su análisis. Este análisis ha sido distribuido en tres grandes Capítulos, el 6, el 7 y el 8.

La tarea de deconstruir, reconstruir y conceptualizar las nociones de éxito y fracaso escolar desde la Sociología pasa por atender al menos algunas de sus corrientes clásicas y contemporáneas. El capítulo que aquí se inicia presta atención a las aportaciones teóricas que pueden brindar dichas corrientes a una de las preguntas guía descritas en el capítulo anterior: *¿Qué es el éxito y el fracaso escolar?* Responder a esta pregunta pasa por la elaboración de un mapa de significados de estas nociones, al que se llegará respondiendo a otras dos preguntas previas. La primera de ellas, con carácter más general y a modo de contextualización, *¿qué es la educación?*, y la

¹ Véanse Capítulo introductorio y Capítulo 5.

² Véase Capítulo 1.

³ Véase Capítulo 2.

⁴ Véanse Capítulos 3 y 4 respectivamente.

⁵ Véase Capítulo 5.

segunda, con mayor grado de especificidad, *¿para qué sirve la escuela?* La visión que estas corrientes sociológicas proyectan sobre el significado del éxito y del fracaso escolar se desprende de responder desde cada una de ellas a estas preguntas. El mapa de significados resultante⁶ será útil para aprehender las similitudes y diferencias que presentan en lo referente a las cuestiones que ocupan a este trabajo de investigación.

En el Capítulo 1 se ha subrayado la relación entre el estatus académico y la posición que se ocupa dentro del sistema de estratificación social. Trascendiendo los límites de la propia escuela, este hecho sugiere la necesidad de clasificar las diferentes perspectivas teóricas según la tipología descrita y defendida por Kerbo (2004) en su abordaje al estudio de la estratificación social.

Kerbo (2004) reconoce la existencia de cuatro paradigmas, organizados a partir de dos criterios que, no siendo los únicos válidos y posibles, resultan útiles para el propósito señalado. En dicha clasificación las corrientes se organizan:

- 1) según el modelo de sociedad y de estratificación social que los teóricos en cuestión tienen en mente, esto es, según cómo se explican el origen de la sociedad o cómo es posible que los individuos que la integran obedezcan las reglas que dicho modelo les marca. Para ello, precisamente, se considera que juegan un papel importante (distinto según corrientes) la escuela y la distinción de éxito y fracaso escolar.
- 2) según si adoptan o no una postura crítica, primero, al describir dicho modelo de estratificación social, y segundo, a efectos del presente estudio y ajustando la argumentación de Kerbo (2004) al terreno específico que aquí se aborda, al retratar o representarse el papel de la escuela y del resultado de la distinción entre alumnado con éxito y alumnado con fracaso escolar.

De acuerdo con el primer criterio, pueden destacarse el paradigma del conflicto y el paradigma del orden o funcional, cuyas características fueron recopiladas por Kerbo (2004) a partir de teóricos como Dahrendorf (1962), Van den Berghe (1963), Horton (1966), Cohen (1968) o Wallace y Wolf (1999). Respecto al segundo criterio, se

⁶ En tanto que herramienta que permita expresar las delimitaciones teóricas y terminológicas de los procesos de éxito y fracaso escolar, la elaboración de este mapa precisa de un análisis más extensivo que intensivo de las diferentes corrientes. Es decir, no se trata de ofrecer un análisis exhaustivo de las diferentes corrientes, sino sencillamente de recopilar la mayor parte de elementos teóricos posible, a partir no sólo de la revisión de estudios y ensayos escritos por los propios autores aquí abordados, sino también, de manera indirecta, a partir de la interpretación que otros autores han realizado, trabajado y defendido de sus perspectivas. Asimismo, se atiende especialmente a todo lo relativo al nivel micro, en sus dos subniveles, según el modelo triádico (macro, meso, micro) presentado en el Capítulo introductorio (Hernández i Dobon, 2014): 1) el plano de los procesos, del aula, del alumno o alumna; y 2) el plano de los centros escolares, que contribuye a dar forma al marco (cabe no olvidar que muchas de estas corrientes ofrecen una visión institucional de la escuela y no se detienen en los procesos que acontecen en ella). Todo ello servirá de base sobre la cual establecer el posterior análisis empírico.

distingue entre teóricos críticos y no críticos. En este último caso, Kerbo (2004) alude a la clasificación llevada a cabo por Lenski (1969) entre supuestos valorativos conservadores y radicales, que tradujo de una manera políticamente más neutral con los términos ‘crítico’ y ‘no crítico’.

Si, como hace Kerbo (2004), se cruzan ambos criterios de clasificación, se obtiene el Cuadro 6.1, compuesto por un total de cuatro paradigmas: el paradigma crítico del orden, donde puede enmarcarse el socialismo utópico francés, por ejemplo, y en general, autores del Siglo XVIII y XIX; el paradigma no crítico del orden, donde se ubica la teoría funcional con Durkheim a la cabeza, pero también se ha incluido a Parsons o la teoría del capital humano; el paradigma crítico del conflicto, con la teoría de la clase dominante de Marx como máximo exponente, además de Gramsci, las teorías de la reproducción y las de la resistencia; y el paradigma no crítico del conflicto, con Weber y su teoría del conflicto sobre el poder, así como las teorías credencialistas. Su forma de tetralema permite superar dicotomías artificiosas entre las diferentes corrientes.

Cuadro 6.1 Tipología de paradigmas de la estratificación social

		¿Valoración hacia el éxito y el fracaso escolar? ¿Hacia la función de la escuela?	
		Críticos	No críticos
		-La desigualdad es evitable -Se tiene una visión optimista de la naturaleza humana -La sociología debe contribuir al logro de una sociedad más justa y mejor	-La desigualdad es inevitable -Se desconfía en la naturaleza humana -La sociología es una ciencia libre de valores
Modelo de sociedad, papel de la escuela y distinción entre éxito y fracaso escolar	Orden	-La sociedad se mantiene unida por el consenso de valores y normas -Se reconoce que el sistema social tiene necesidades propias	Paradigma crítico del orden Autores S. XVIII i XIX: Saint-Simon, Bonald, Maistre...
	Conflicto	-La sociedad emerge del conflicto y el poder -La sociedad como contexto para la lucha de clases	Paradigma crítico del conflicto Marx, Gramsci, teorías de la reproducción y de la resistencia
			Paradigma no crítico del orden Durkheim, Parsons y la teoría del capital humano
			Paradigma no crítico del conflicto Weber y teorías credencialistas

Fuente: Elaboración propia a partir de cuadros elaborados en Kerbo (2004:82-83) y de las agrupaciones de perspectivas que se establecen en Jerez Mir (2003)

Las perspectivas y autores/as incorporados en dicho cuadro han sido agrupados por los distintos paradigmas siguiendo los trabajos de Kerbo (2004) y Jerez Mir (2003). Además, las categorías aquí reflejadas responden a tipos ideales, por lo que puede darse el caso de haber incluido en ellas teóricos que no casan del todo con las

etiquetas *crítico* o *no crítico* y *del orden* o *del conflicto*. Aunque en ese sentido se pueda dar pie a ciertos análisis reduccionistas, se ha creído conveniente respetar estas categorías, por no haber podido encontrar otras que representen mejor los elementos teóricos que se rescatan de las diferentes corrientes.

Como paradigmas, constituyen grandes modelos y contenedores teóricos. No se pretende aquí desarrollarlos a fondo sino prestar atención a aquellos elementos que remitan exclusivamente a la cuestión educativa y escolar asociada a la configuración de un modelo de estratificación social y que puedan dar pistas sobre el significado que se atribuye a las nociones de éxito y fracaso escolar. Cada uno de los paradigmas incluye corrientes clásicas y neoclásicas, contemporáneas y eclécticas. En algunos casos, además, se complementa el enfoque sociológico con corrientes de otras disciplinas que han sido influidas por éste o al contrario. La interpretación de todos los enfoques aquí señalados es fruto de la combinación entre un acercamiento directo, a través de la consulta y análisis de estudios y ensayos de los/las teóricos/as representantes de dichas corrientes, e indirecto, tras una revisión de la interpretación que sobre las mismas han llevado a cabo otros autores/as e investigadores/as más contemporáneos. Establecidas las premisas, es momento de abordar el primero de los paradigmas señalado, el paradigma crítico del orden.

6.1 PARADIGMA CRÍTICO DEL ORDEN

Hechas las consideraciones oportunas, el paradigma crítico del orden abre la revisión de los diferentes paradigmas existentes en el estudio de la estratificación social. El presente epígrafe aborda su contribución a la conceptualización de las nociones del éxito y fracaso escolar.

En comparación con el resto de paradigmas, el paradigma crítico del orden no ofrece teóricos que puedan considerarse verdaderamente relevantes para el objeto de estudio de este trabajo de investigación, por lo que su abordaje se lleva a cabo muy a grandes rasgos. En él pueden incluirse, por ejemplo, ciertos artífices de la filosofía contrarrevolucionaria católica francesa como fueron el conservador Joseph de Maistre (1753-1821) (1990), para el que la sociedad de su época necesitaba de la existencia de un poder que le infiriese orden, porque era incapaz de autorregularse sola; o el tradicionalista Louis-Ambroise de Bonald (1754-1840) (1988)⁷, que sugería recuperar el orden existente en la Edad Media y dejar de lado todo aquello que pusiera en peligro instituciones tradicionales como eran el patriarcado, la familia monógama, la monarquía o la Iglesia Católica⁸. Especial mención merecen los filósofos del

⁷ Véase también la interpretación que sobre este autor lleva a cabo Ritzer (1993).

⁸ En Kerbo (2004) se añade al propio Marx dentro de este paradigma, pero sólo cuando describe la sociedad comunista –sociedad sin clases–, el último de los estadios al que están abocadas, según el

socialismo utópico francés como Henri de Saint-Simon (1760-1825) (1985, 1975). Ante el progresivo desvanecimiento del sistema feudal y la emergencia de un sistema industrial y científico, este teórico sostuvo la necesidad de elaborar una nueva doctrina positiva que sustituyera a la anterior –la doctrina teológica– y que sirviera de base para la cohesión social y para el necesario reordenamiento de la sociedad europea. Según Saint-Simon, no hay sociedad sin comunidad moral y no hay comunidad moral sin una doctrina que le infiera cohesión y permita que todos los ciudadanos compartan unos principios comunes. Así lo expresa en su obra *El sistema industrial*:

«En cuanto a vosotros, señores, que sabéis perfectamente hasta qué punto las antiguas doctrinas carecen hoy de fuerza y de vida, es indispensable que sintáis vivamente la necesidad de una nueva doctrina general, adecuada al estado presente de la civilización y de las luces. Una sociedad no puede subsistir sin ideas morales comunes; esta comunidad es tan necesaria en el orden espiritual como lo es, en el temporal, la comunidad de intereses. [...] La sociedad no vive de ideas negativas, sino de ideas positivas. Y se halla hoy en un desorden moral extraordinario; el egoísmo realiza extraordinarios progresos; todo tiende al aislamiento» (1975:178)

Al respecto, Brigido (2006) subraya cómo, de manera inconsciente, el positivismo fue convirtiéndose en instrumento de legitimación de la educación, que en la época de Saint-Simon, ya empezaba a institucionalizarse en forma de sistema. Según este último, la doctrina positiva que debía dotar de cohesión y legitimidad a la sociedad debía ser inculcada en la escuela. Reorganizar el poder espiritual requería reorganizar la educación. En palabras de Saint-Simon,

«el primer deber del Príncipe es procurar a los hijos de todos los ciudadanos una instrucción sólida y que garantice en la medida de lo posible a la clase menos acomodada el conocimiento de los principios que deben servir de base a la organización social, así como de las leyes que rigen el mundo material» (1975:282)

La escuela⁹, la instrucción pública, a su vez, debían estar controladas por el Estado y en manos de quienes poseen las «fuerzas intelectuales», los «sabios positivos», el poder espiritual o ideológico de la sociedad¹⁰. Ellos deberían velar por que quedase

autor, las sociedades industriales capitalistas. Se abordará más adelante su perspectiva, enmarcada en el paradigma crítico del conflicto, y también se describirá a grandes rasgos su propuesta de sociedad sin clases, en la que cada individuo da según sus capacidades y recibe en función de sus necesidades.

⁹ A colación de la visión de Saint-Simon acerca del sistema escolar y su función en la sociedad, Brigido apunta: «La escuela, controlada por el Estado, debe ser dominante [con respecto a otras instancias educativas, la familia y la Iglesia]. Esta institución se constituye así, desde la perspectiva de Saint-Simon, en un aparato político en manos del Estado, y las relaciones educativas se sitúan en el campo de las relaciones de dominación ideológica» (2006:13).

¹⁰ Saint-Simon reconocía la existencia de una división de poderes. Por un lado, el poder temporal, ejercido por los industriales en la sociedad industrial –entiéndase por «industrial» no sólo los fabricantes de bienes (zapatos, telas, sombreros...), sino también cerrajeros, carpinteros, cultivadores que siembren trigo, etcétera–. A su juicio, la clase industrial era la más importante, porque podía prescindir de las demás y, sin embargo, las demás no podían prescindir de ella (Saint-Simon, 1985). Por otro lado, el poder espiritual o ideológico, en manos de los sabios positivos, a los que competía

fuera del aula todo aquello que fuera contrario a lo que él llamaba ‘catecismo nacional’ (Saint-Simon, 1975; véase también la interpretación de Lerena, 1983). En las Ordenanzas que propone promulgar al rey, recoge un plan dirigido especialmente a reformular la instrucción primaria. En ella, y siguiendo las palabras de Brigido, «asocia la escuela a trabajo, a enseñanza útil, a acceso a la producción, a remedio de la ignorancia y de la pobreza» (2006:13).

En general, todos estos autores coinciden en dos dimensiones:

- 1) Por un lado, son teóricos del orden, y como tales, consideran el orden como el elemento definitorio de la sociedad que describen. El contrato social, el consenso de unos valores y normas determinados, hace posible la supervivencia del modelo de sociedad existente. La sociedad se compone de diversas partes, y el papel que tiene asignada cada una de esas partes es imprescindible para el funcionamiento de todo el conjunto social. Así, la escuela cumple o ha de cumplir su función social, que es, en principio, lograr que todos los individuos que pasen por ella compartan una misma moralidad. Esta moral compartida genera necesariamente una cohesión social.
- 2) Por otro, como ‘críticos’, confían en la naturaleza humana y abogan por la transformación social y mejora de la sociedad. En su visión del orden social como elemento definitorio de la sociedad, contemplan órganos de control y revisión de dicha moralidad que se imparte desde la escuela; en el caso de Saint-Simon, por ejemplo, los sabios positivos, en cuyas manos está el poder espiritual o ideológico y las fuerzas intelectuales en general.

En suma, en sus escritos puede entreverse una visión del éxito y el fracaso escolar desde un nivel institucional. La escuela tiene éxito en la medida en que es capaz de esgrimir y transmitir una determinada moralidad en los individuos que pasan por ella, y fracaso, cuando no lo consigue. Trascendiendo el nivel institucional para ahondar en el plano de las aulas, podría sostenerse también que, para el paradigma crítico del orden, el hecho de tener éxito o fracasar en la escuela contribuye a conferir un determinado orden a la necesaria estratificación social existente, considerando que, desde este enfoque, la sociedad es incapaz de autorregularse sola, y que las entidades u organismos capacitados para regularla son al mismo tiempo vigilantes de que dicha distinción se construya sobre la moralidad que profesan.

La perspectiva que ofrece el paradigma crítico del orden, y especialmente la interpretación que se ha llevado a cabo de la misma, se completará y se complementará con las aportaciones del resto de paradigmas, resaltando lo que tiene

regular y dar forma a la instrucción pública, en la medida en que poseían las fuerzas intelectuales (los industriales poseían las fuerzas materiales) (Saint-Simon, 1985, 1975).

en común con los teóricos *críticos* del conflicto y con los no críticos *del orden*. A continuación se inicia la revisión de estos últimos.

6.2 PARADIGMA NO CRÍTICO DEL ORDEN

En el paradigma no crítico del orden se ubica la corriente funcionalista. Se ha considerado necesario iniciar su abordaje con una breve introducción que dé cuenta, a modo de síntesis y utilizando fuentes citadas anteriormente (Kerbo, 2004; Van den Berghe, 1963; Dahrendorf, 1959), del marco que ofrecen, en general, los autores aquí incluidos.

Como ‘teóricos del orden’, explican la pervivencia de la sociedad a partir del consenso de unos valores y normas que han sido aceptados por el conjunto de individuos que la conforman por medio de un proceso de socialización. Desde esta corriente es común utilizar la metáfora de la sociedad como organismo biológico para justificar su visión holista. De esta manera, al mismo tiempo que un organismo no puede sobrevivir o subsistir adecuadamente si ve cercenada una de sus partes, cada parte –cada órgano–, cumpliendo una función específica que permite la supervivencia de la totalidad, no sirve de nada si ésta desaparece. Acorde con ese mismo planteamiento, la sociedad se compone de instituciones sociales (familiares, escolares, religiosas, políticas, económicas...) que constituyen mecanismos de resolución de problemas y cumplen funciones diferentes entre sí, interdependientes y orientadas a la satisfacción de unas necesidades definidas como sociales. Los individuos que integran dicho sistema social no asumen dichos roles o funciones de manera natural, sino a través de la cultura y el proceso de socialización.

Por otro lado, como ‘no críticos’, los funcionalistas, primero, ven en la Sociología una ciencia libre de valores –la ciencia no se hizo para comprender cómo mejorar la sociedad y transformarla–, y segundo, leen la desigualdad y la estratificación social como cuestiones no solamente inevitables, sino también necesarias si se quiere preservar el bienestar social. Esta perspectiva parte del supuesto de que el ser humano es egoísta por naturaleza, por lo que resulta necesaria una socialización que le haga justificar y legitimar las desigualdades sociales existentes en general y su posición social en particular. De ese modo se consigue que los que menos recursos tengan asuman su función dentro de la sociedad y no supongan un peligro para el orden existente, y los que más tengan no antepongan sus intereses individuales a los que dicta la sociedad en su conjunto. Aceptando los valores y normas sociales se evita el conflicto y se contribuye a preservar el orden social.

Dicho esto, a continuación se destacan algunas cuestiones que ofrecen ciertas visiones funcionalistas –en concreto la de Durkheim, Parsons y la teoría del capital humano– y que se han considerado relevantes para el objeto de estudio señalado.

6.2.1 Educación y escuela en el funcionalismo durkheimiano

Habiéndole dedicado al menos dos tercios de su obra, Durkheim (1858-1917) fue uno de los primeros sociólogos –si no el primero– en elaborar un pensamiento sistemático sobre el campo educativo. Sobre su perspectiva se hará eco, no solamente de algunas de sus obras, sino también de algunas de las que la han analizado *a posteriori*, como Lerena (1983), Jerez Mir (2003), Charlot (2007) o Pecourt (2011).

La teoría de la educación de Durkheim toma el funcionamiento y la génesis del sistema educativo como objeto de estudio, entendiendo éste como el conjunto de prácticas educativas de una sociedad y las corrientes pedagógicas de las que éstas emanan (Durkheim, 1974b). En ese sentido, al igual que otros autores que se revisarán a lo largo de este capítulo, Durkheim no analiza la cuestión educativa desde el punto de vista del sujeto, de la subjetividad del mismo o de su experiencia escolar, sino desde un punto de vista institucional. Sobre este punto, Charlot expresa:

«Para Durkheim, la sociedad es una realidad específica, no puede ser reducida a una suma de individuos y los hechos sociales no pueden por lo tanto ser explicados por hechos psíquicos» (2007:57)¹¹

Según Lerena (1983), este autor considera que la educación –familiar, escolar, religiosa– permite al menos dos cosas. Primero, la especialización de los individuos. A lo largo de su vida –la educación es para Durkheim un proceso largo y lento que se inicia con la educación infantil, la educación básica, y termina con la muerte del individuo–, cada cual recibe una preparación diferenciada según sus características e intereses, haciendo posible una división del trabajo compleja, inherente y funcional a la sociedad moderna¹². Segundo, que todos los individuos asuman similares esquemas de pensamiento, unos valores y unas normas comunes. Este segundo elemento es quizás más importante que el primero porque posibilita, según el análisis que sobre la perspectiva durkheimiana establece Ortega (1986), la pervivencia del orden social. A este respecto, Durkheim señala:

¹¹ De hecho, según Charlot (2007), Durkheim trata de pensar un psiquismo sin remitirse a un sujeto, y lo hace a través de la noción de representaciones colectivas, que ya se ha utilizado con anterioridad (véase Capítulo 5).

¹² Según Jerez Mir (2003), Durkheim dedicó buena parte de su preocupación a los problemas derivados del paso de la sociedad tradicional a la sociedad moderna, proceso que estuvo lejos de estar exento de conflictos y contradicciones. La sociedad estamental y preindustrial, compuesta por grupos pequeños y relaciones interpersonales más próximas, una división del trabajo poco desarrollada –con individuos poco diferenciados en cuanto a funciones y capacidades– y un orden moral y social basado en una solidaridad mecánica, suficiente para anteponer los intereses sociales sobre los individuales, se disolvía dando paso a una sociedad industrial, en cuyo seno las relaciones interpersonales eran más complejas y viciadas por una tendencia natural al egoísmo individualista. La división del trabajo en la sociedad moderna, basada en la asunción de funciones especializadas, requería de una solidaridad, no mecánica, sino orgánica, es decir, basada en relaciones de interdependencia, reciprocidad y complementariedad, para mantener el tan necesario orden social y moral.

«Como el niño debe ser preparado para la función que está llamado a desempeñar, la educación, a partir de una cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos. [...] Por lo general, no estamos predestinados por nuestro temperamento intelectual y moral a cumplir una función muy determinada. [...] Si [el individuo] se especializa, [...] no lo hace presionado por las necesidades de su naturaleza. Es más bien la sociedad la que, para mantenerse, tiene necesidad de que el trabajo se divida entre sus miembros, y de que esta división adopte una determinada forma en lugar de otra. La sociedad prepara así con sus propias manos, a través de la educación, a los trabajadores que necesita. La educación se ha diversificado por y para la sociedad» (2007:94-95)

Educar supone lograr un equilibrio entre la diversidad que conlleva la necesaria especialización y división del trabajo y la homogeneidad inherente al hecho de que se fomente que el individuo integre psíquicamente la cultura de la sociedad a la que pertenece y se sienta parte de una historia que le trasciende. Esta vertiente de homogeneidad que busca la educación pasa por configurar un ser social, a partir de una cierta coerción, imposición y disciplina –disciplina física, personal, social– que permite controlar y en cierto modo bloquear los instintos del sujeto, según la interpretación que establecen Hernández, Beltrán y Marrero (2009), Kerbo (2004) o Jerez Mir (2003) sobre la perspectiva que aquí se analiza. En palabras del propio Durkheim:

«Una forma de obrar, cualquiera que sea, no se consolida sino por la repetición y el uso. Si vivimos una vida amoral durante una buena parte del día, ¿cómo los resortes de la moralidad no se detendrían en nosotros? No estamos naturalmente inclinados a incomodarnos, a constreñirnos; si no se nos invita a cada momento a ejercer sobre nosotros este constreñimiento sin el cual no existe la moral, ¿cómo habremos de tomar el hábito a la misma? Si en las ocupaciones que llenan casi todo nuestro tiempo, no seguimos otra regla que la del interés personal bien entendido, ¿cómo tomaremos gusto por el desinterés, por el olvido de sí, por el sacrificio?» (1974:17)

Tómese en consideración que, para Durkheim (1992, 1951), todo desorden social remite a un problema moral. Si lo que se pretende es reforzar el orden social, existen al menos dos opciones, o bien se mejora la moral existente, o bien se optimiza su transmisión.

En estrecha vinculación y coordinación con el resto de sistemas –el político, el económico, etcétera–, y, como todos ellos, orientada a la satisfacción de las necesidades sociales, la educación, así como una de sus instituciones clave, la escuela, son, según Durkheim (2007, 1951), funcionales a la sociedad. Orientado por los mismos fines ya descritos y considerado por este autor como institución moral del Estado y microcosmos social moralmente organizado, el sistema escolar juega un papel muy importante en la imposición de una determinada forma de vida o cultura. Como se muestra en el Cuadro 6.2, la escuela representa una pieza clave para hacer efectiva la inserción de los individuos en una cierta moralidad, en sus conceptos y reglas, para reproducirlas, desarrollarlas y, en fin, legitimarlas (Durkheim, 1951;

véase también Costa, 2006; Jerez Mir, 2003). Al mismo tiempo, según Durkheim, es preciso obtener individuos que combinen el desarrollo de la autonomía con la singularidad, capaces de conciliar, de un lado, el desarrollo de una solidaridad social – orgánica– que vaya contra el particularismo egoísta; y de otro, el enriquecimiento de la personalidad individual. Así lo expresa Jerez Mir:

«[Individuos más autónomos son al mismo tiempo individuos] más singulares, con una personalidad más rica y más profunda, y al mismo tiempo más solidaria y más social» (2003:93-94)

En ese sentido, si la escuela no logra inculcar una ideología y un *ethos* concretos¹³, y en fin, un sentido de solidaridad social en el estudiantado, este hecho debería atribuirse a un problema de moralidad –en su transmisión, en su interiorización, etcétera–.

Cuadro 6.2 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Enfoque durkheimiano

Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
1) Especialización	División del trabajo	Visión institucional del éxito escolar y el fracaso escolar: → Funcional a la sociedad, si se refiere a aspectos estrictamente curriculares (es decir, no pasa por la resistencia hacia la moralidad que se pretende transmitir) y en la medida en que facilita, justifica y legitima la división del trabajo.
2) Aprendizaje moral que combina el desarrollo de una solidaridad social con el enriquecimiento de la personalidad individual	Mantenimiento del orden social: - Que las clases bajas no opongan resistencia a ni supongan un peligro para el orden social existente (y acepten, por tanto, su posición dentro del sistema de estratificación). - Que las clases altas no prioricen sus propios intereses individuales sobre los sociales.	Principios meritocráticos.

Fuente: Elaboración propia

La visión que ofrece Durkheim sobre el éxito y el fracaso escolar es institucional (no descende, por tanto, al plano de las aulas y de los individuos), como ocurre con el paradigma anterior. No obstante, de su perspectiva se desprende que el hecho de que una parte del estudiantado no supere los objetivos marcados por la escuela (estudiantado que pasa por episodios de fracaso escolar), no responde a un problema de moralidad, o no necesariamente, a menos que dicha situación derive de, por ejemplo, actitudes de resistencia o contestación hacia dicha inculcación ideológica. En la medida en que el fracaso escolar, al igual que el éxito, no dependen de la interiorización o no de cuestiones morales, sino estrictamente curriculares, ambos constituyen mecanismos funcionales a la sociedad, dado que favorecen y contribuyen a la especialización y la división del trabajo. Considérese que el sistema escolar

¹³ Aquí ‘ideología’ es usado en términos amplios, como conjunto de normas y valores sociales necesarios para el mantenimiento de un orden social determinado.

permite al individuo acceder a una posición socioeconómica y estatus concretos, a partir de la obtención –o no– de certificaciones académicas (Hernández, Beltrán y Marrero, 2003).

Al mismo tiempo, según Durkheim (1992), dentro de una estructura social objetiva y socialmente reproducida, dicha distribución de papeles en la escala social –ordenación social y división del trabajo, en fin– debe nacer sobre todo del respeto hacia unos principios meritocráticos que ayuden a evitar una situación de anomia social e inyecten legitimidad en las desigualdades sociales. Una sociedad basada en el mérito personal es una sociedad en la que cada cual ejerce la función para la que está preparado y por la que siente inclinación.

Con todo, puede considerarse que estos dos niveles, el moral y el curricular (y con este último, los mecanismos de éxito y fracaso escolar) son complementarios entre sí, en la medida en que juntos, no sólo contribuyen a producir y reproducir *necesarias* desigualdades sociales entre los diferentes grupos o clases sociales, sino también a legitimar la dominación de unos sobre otros, de manera que los primeros no antepongan sus propios intereses individuales a las necesidades sociales, y los segundos no opongan resistencia y acepten su papel –función– dentro del sistema social (siempre y cuando prevalezcan principios de orden meritocrático).

Las siguientes corrientes que se abordan a continuación y que se enmarcan dentro del paradigma no crítico del orden –la perspectiva parsoniana y la teoría del capital humano– comparten muchos de los supuestos de Durkheim, que han resultado útiles para establecer un planteamiento general del propio paradigma.

6.2.2 Aula y escuela desde la Sociología parsoniana de la educación

Es importante hacer referencia a Talcott Parsons (1902-1979) en un estudio como éste, no sólo porque constituye otro de los grandes exponentes de la perspectiva funcionalista, sino también por su Sociología del aula y del centro escolar, destacadas por autores como Lerena (1983) y descritas en relación con las distintas etapas escolares –Infantil, Primaria, Secundaria– en uno de sus artículos de referencia, *The school class as a social system*, publicado en 1959.

Con clara influencia durkheimiana¹⁴, Parsons (1976) parte de los supuestos básicos formulados por Davis y Moore (1945) en la teoría de la estratificación social¹⁵, según

¹⁴ Relacionado con la influencia de Durkheim sobre el enfoque parsoniano, véase Morrow y Torres (2002).

¹⁵ Sobre Davis y Moore y la relación entre educación y estratificación, consúltese la obra de Hernández, Beltrán y Marrero (2009). Según esta teoría, la sociedad necesita distribuir a los individuos en la estructura social. Unas posiciones sociales son más agradables de desempeñar, otras menos. Las cualificaciones que un individuo muestra en el sistema educativo obedecen a sus capacidades

los cuales la sociedad se compone de subsistemas. Cada subsistema cumple con unos roles o funciones específicas, complementarias y jerarquizadas entre sí, que permiten la satisfacción de las necesidades sociales y, por extensión, la supervivencia de todo el sistema social.

Según Parsons (1976), en la sociedad capitalista, uno de esos subsistemas sociales es la escuela, que, dedicada a la socialización secundaria, cumple con dos funciones latentes –en términos de Merton (1964), es decir, en tanto que no se explicitan pero sí se cumplen de manera regular¹⁶– que permiten la cohesión social y responden a dos vertientes complementarias entre sí, como puede verse en el Cuadro 6.3.

Cuadro 6.3 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Parsons

Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
Aprendizaje cognitivo: Alumno/a brillante → Selección → Jerarquización → Especialización prelaboral ¿Criterio? Rendimiento escolar	Demandas del mercado laboral	Visión del éxito y fracaso escolar: → Potenciación de la independencia personal. → Principios meritocráticos, con matices: - Por un lado, los mejores ocupan los mejores empleos ('mejores' en términos de prestigio, salario, influencia social). - Por otro, los individuos no parten del mismo nivel de competencias, y las pruebas de evaluación sobre las que se funda el éxito o el fracaso escolar de un individuo pueden no ser del todo objetivas.
Aprendizaje moral: Alumno/a responsable → Homogeneización cultural → Responsabilidad de rol	Necesidad de cohesión social	

Fuente: Elaboración propia

Las dos vertientes son las siguientes:

- 1) Una vertiente moral, basada en formar ciudadanos y ciudadanas, preparar a los individuos para la vida adulta, homogeneizarlos desde el punto de vista moral, ideológico, cultural. No se trata sólo de que hagan suyos unos valores básicos, sino también de que interioricen una determinada responsabilidad de rol, para que cada cuál, según la función social que desempeñe, actúe de acuerdo con lo que se espera de él. De este modo, los individuos y agentes sociales hacen suyos una serie de valores y características personales –hábitos de trabajo, compañerismo, responsabilidad, civismo, capacidad de liderazgo, iniciativa, etcétera– que permiten el desarrollo de una personalidad independiente y a la vez su integración en el sistema social al que pertenecen.

inherentes o al resultado de su adiestramiento. Según la interpretación de Hernández, Beltrán y Marrero, una de las cosas que comparte esta teoría con la teoría del capital humano y con la teoría credencialista, que se verán más adelante, es la idea de que «la educación cumple funciones necesarias, como canal de movilidad social; dicho de otro modo, manteniendo la desigualdad social» (2009:473).

¹⁶ La distinción entre funciones manifiestas y latentes obedece, según Merton, a un intento por «evitar la inadvertida confusión, que se encuentra con mucha frecuencia en la literatura sociológica, entre motivaciones conscientes para la conducta social y sus consecuencias objetivas» (Merton, 1964:71).

- 2) Una vertiente cognitiva. Como futuros profesionales, los individuos aprenden destrezas, asimilan información, trabajan la lógica matemática, el lenguaje escrito, etcétera, son preparados, seleccionados, jerarquizados, especializados prelaboralmente y finalmente distribuidos como mano de obra en la estructura ocupacional en función de sus logros académicos y su rendimiento escolar.

Ambas vertientes empiezan a trabajarse desde el momento en que se ingresa en la escuela (Parsons, 1990). Partiendo *formalmente* con las mismas competencias, todo el alumnado es sometido a las mismas tareas, entra en el mismo sistema de premios y castigos que le motivará para llevarlas a cabo adecuadamente, y se le obliga a pasar por las mismas pruebas de evaluación periódicas *supuestamente* objetivas, según la interpretación que Jerez Mir (2003) establece de la perspectiva parsoniana. Dos puntualizaciones antes de continuar. Primero, se ha señalado que el alumnado parte «*formalmente* con las mismas competencias», pero no es así necesariamente. Según el propio Parsons (1990), previo a su entrada en la escuela, alumnos y alumnas, en el seno familiar, han desarrollado ya ciertas diferencias en cuanto a habilidades, motivaciones, grado de autosuficiencia e independencia, etcétera, por lo que obviamente dichos alumnos y alumnas no parten realmente de la misma situación¹⁷.

Segundo, se ha hecho mención a unas «pruebas de evaluación *supuestamente* objetivas» porque la evaluación no es neutral, sino que, según la interpretación que Jerez Mir lleva a cabo del punto de vista de Parsons,

«[está] condicionada por la identificación emocional, mental y normativa del niño con los sentimientos, la cultura y la moral del maestro: cuando se da esa identificación subjetiva, suele ser más determinante para el éxito escolar» (2003:349)

El éxito y el fracaso escolar son distinciones que obedecen, por tanto, a demandas del mercado laboral y a la necesidad de cohesión social, en la medida en que el proceso de selección que acompaña a dicha distinción permite que los mejores estudiantes terminen por ocupar los mejores empleos –mejores en términos de prestigio, salario e influencia sobre la sociedad–. Por consiguiente, se habla de una selección y clasificación que deben responder a un ideal meritocrático, tal como aparecía en la perspectiva durkheimiana, aunque con matices, puesto que los individuos no parten con las mismas competencias y las pruebas de evaluación a las que son sometidos pueden no ser del todo objetivas, puesto que en ellas influye el grado de identificación subjetiva del alumno o alumna en cuestión con respecto a la moral y la cultura del maestro/a. Con todo, de la visión parsoniana se desprende un ideal de éxito escolar

¹⁷ El carácter formal de esta consideración se deriva de uno de los rasgos que trajo consigo la modernización, que fue la igualdad de oportunidades y supuso que, una vez en la escuela, se demandase un trato igual para todo el alumnado (Parsons, 1990).

que pasa por potenciar en el estudiantado su independencia personal¹⁸, su capacidad de abstracción, y en general las dos vertientes, cognitiva y moral, señaladas más arriba. Cuando se habla de alumnado de alto rendimiento o con éxito escolar no se apunta solamente, pues, al alumnado brillante, sino también al alumnado responsable (Parsons, 1990).

Destacados estos elementos teóricos de la perspectiva parsoniana, a continuación se revisa, a través de varios de sus representantes, la teoría del capital humano y su influencia sobre el llamado nuevo liberalismo económico. Con ella se completa la exploración de la construcción que desde el paradigma no crítico del orden se lleva a cabo de las nociones de éxito y fracaso escolar.

6.2.3 La teoría del capital humano y algunas implicaciones del nuevo liberalismo económico en la cuestión educativa, en el éxito y el fracaso escolar

Situada en la etapa posterior a la segunda Guerra Mundial –en concreto en la década de 1960–, en un contexto de innovaciones tecnológicas y de una guerra política e ideológica como fue la Guerra Fría en la que dos bloques –el de la URSS y su «socialismo real» y el bloque capitalista de los Estados Unidos– luchaban entre sí por la supremacía mundial en términos militares, científico-tecnológicos y económicos, irrumpe con fuerza la teoría del capital humano, iniciada, según Jerez Mir (2003), por teóricos como Gary S. Becker (1930-2014) (1983) o Theodore Schultz (1902-1998) (1961a, 1961b). Esta teoría está basada en la idea –muy generalizada y con carácter prioritario en la agenda política de la época– de que:

- 1) a mayor progreso científico-técnico, mayor desarrollo y bienestar económico y social (Meyer y Ramírez, 2010; Becker, 1983); y
- 2) dicho progreso ha de pasar por una explosión escolar, sobre todo en la Enseñanza Superior, una importante inversión, en fin, en capital humano¹⁹. La sociedad necesita de expertos y especialistas que lleven al país a la vanguardia.

¹⁸ La independencia personal, según Parsons (1990), debe desarrollarse a lo largo de la vida académica en la medida en que se reduce la supervisión por parte de los adultos y se amplía la red de relaciones del alumno o alumna, su grupo de coetáneos.

¹⁹ Thurow (1978) ofrece una definición del concepto ‘capital humano’. Según el autor, éste describe el conjunto de «habilidades, talentos y conocimientos productivos de un individuo. Esto se mide en términos de valor (el precio multiplicado por la cantidad) de los bienes y servicios producidos. Puesto que el consumo es el objetivo del sistema económico, el valor del capital humano de un [individuo] es el mismo que el del consumo de bienes y servicios que produce directa o indirectamente. Cuando se eleva el valor de los bienes y servicios, también se eleva el del capital humano, y cuando disminuye en el primero, lo mismo sucede en el segundo» (1978:11). Este mismo autor apunta que el concepto de capital humano fue ignorado por la corriente marxista: «En la visión del futuro de Marx, ni siquiera se requería mano de obra en la producción (el hombre podía disfrutar del ocio o del trabajo a su antojo). El capital humano era innecesario» (1978:14).

La teoría del capital humano no solamente tendió un puente entre el utilitarismo, el funcionalismo y una perspectiva economicista de la educación²⁰, sino que estableció lazos entre los sistemas educativo y económico, planteando la educación en términos de inversión y de gastos directos y de oportunidad, así como de desarrollo de la propia productividad. De acuerdo con la interpretación de Romero y De Miguel:

«Educar cuesta dinero, pero rinde más de lo que cuesta. Es una inversión en sentido riguroso, sólo que en inteligencias» (1969:15)

Desde el enfoque que ofrece la teoría del capital humano, esta inversión se recupera cuando se produce la inserción laboral, y en concreto, «cuando la persona obtiene una remuneración de acuerdo con la profesión que puede desempeñar al estar más formada», según entienden Hernández, Beltrán y Marrero (2003:567). Sin embargo, de acuerdo con los críticos a esta perspectiva, como son Miñana y Rodríguez (2002), dichos lazos entre educación y mercado laboral se basan en una subordinación del primero con respecto del segundo.

Esta perspectiva considera funcionalmente necesarias las desigualdades y las jerarquías, al tiempo que presenta la educación como mecanismo que permite reducir la desigualdad económica (Thurow, 1978). En la medida en que una gran parte de la población invierte en su propia educación, primero, contribuye a reducir la oferta total de mano de obra de escasa o nula cualificación que, por consiguiente, verá incrementado su salario; y segundo, aumenta la oferta total de trabajadores de alta cualificación, por lo que los salarios de estos últimos descienden. A juicio de Thurow (1978), el resultado es que la productividad total se incrementa, se vuelve más equitativo el reparto de ingresos y cada cual se ve recompensado en función de sus propios méritos. La teoría del capital humano parte, por tanto, del ideal meritocrático, en el que cada cuál es responsable de su situación, que dependerá, en este caso, de cuánto se haya invertido en formación²¹.

El llamado neoliberalismo o nuevo liberalismo económico está muy influido por la teoría del capital humano, así como por el funcionalismo en general²², los enfoques tecnológicos y eficientistas (considerados, por ejemplo, en Cancino (2010) o Miñana

²⁰ La teoría del capital humano ha sido utilizada por una de las corrientes de las Ciencias económicas como una de sus principales influencias, la llamada a sí misma *el nuevo liberalismo económico* (o *neoliberal*, según sus críticos, procedentes del paradigma crítico del conflicto fundamentalmente). Dada la expansión que ha ido experimentando en el panorama internacional ya desde los años 60 ha ganado en difusión y aplicación a nivel mundial, según la interpretación de Miñana y Rodríguez (2002) y por ello se ha visto conveniente atender a sus implicaciones cuando se aplica a la educación escolar.

²¹ Según Meyer y Ramírez (2010), con esta teoría quedó en desuso la noción de sobreeducación o sobrecualificación, en la medida en que defendía la idea de que invertir en educación y adquirir el mayor número de competencias y conocimientos posible se traducían en mayor competitividad, mayor productividad, mayores beneficios, mejores empleos y mejores salarios.

²² Considérese que desde esta perspectiva la institución educativa es necesaria en tanto que contribuye al buen funcionamiento de la sociedad, por medio de la integración y la socialización de los individuos.

y Rodríguez (2002)), y sobre todo, por las tesis de Friedrich Hayek (1899-1992) (1979, 1976, 1973) o Milton Friedman (1912-2006) (1980, 1966). De sus perspectivas pueden destacarse varios puntos importantes.

Primero, que la adquisición de capacidades, habilidades y conocimientos básicos –la instrucción básica y el acceso a ella, en fin– es un derecho de los ciudadanos y tiene un carácter emancipador. Esta idea hace referencia a la igualdad de oportunidades, que aunque imposible en términos estrictos –no todos somos iguales– puede leerse en clave de igualdad de acceso a los recursos o igualdad ante la ley. Dicha igualdad de oportunidades no está reñida con la libertad, concepto fundamental en esta corriente. Así lo explicita Friedman en su libro *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*:

«La igualdad de oportunidades, como la personal, no está en contradicción con la libertad; por el contrario, es un componente esencial de ésta. Si a ciertas personas se les niega el acceso a posiciones concretas en la vida, para las cuales están capacitadas, sencillamente por su origen étnico, color o religión, se interfiere con su derecho a ‘la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad’. Se niega la igualdad de oportunidades y, del mismo modo, se sacrifica la libertad de algunos en beneficio de otros» (1980:190)

Segundo, que la optimización de dicha adquisición sólo puede darse en contextos de libre competencia²³. Situando la cuestión en el plano de los centros escolares, esta lógica aplicada a la educación apuesta por un sistema educativo regido por las leyes del mercado, un mercado cuyas fuerzas deben desarrollarse con plena autonomía (Friedman, 1980), es decir, dentro de un espacio autorregulado en el que, primero, no intervenga el Estado²⁴ más que en los casos de pobreza extrema o para garantizar un paquete básico de enseñanza (lengua y matemáticas fundamentalmente)²⁵, y segundo, en el que se intercambien bienes. En el campo educativo, el conocimiento y la educación en general –y más aún, la no-básica, accesible solamente para quienes

²³ En Giner, Lamo de Espinosa y Torres se definen estos contextos, desde la economía clásica, como aquéllos en los que «el Estado, fruto del contrato social, sólo debe intervenir en los casos de fallos del mercado (bienes públicos, externalidades y monopolios naturales), para defender la nación y la propiedad (orden público). [...]» (2004:125).

²⁴ Al respecto, Hayek afirma: «El Estado tiene que limitarse a establecer reglas aplicables a tipos generales de situaciones y tiene que conceder libertad a los individuos en todo lo que dependa de las circunstancias de tiempo y lugar, porque sólo los individuos afectados en cada caso pueden conocer plenamente estas circunstancias y adaptar sus acciones a ellas. Si los individuos han de ser capaces de usar su conocimiento eficazmente para elaborar sus planes, tienen que estar en situación de prever los actos del Estado que pueden afectar a estos planes. [Para ser previsibles, dichos actos tienen] que estar determinados por normas fijas. [...] Si [...] el Estado pretendiese dirigir las acciones individuales para lograr fines particulares, su actuación tendría que decidirse sobre la base de todas las circunstancias del momento, y sería imprevisible. [...] Cuanto más ‘planifica’ el Estado más difícil se le hace al individuo su planificación» (2000:109).

²⁵ Según la interpretación que Miñana y Rodríguez (2002) llevan a cabo sobre el llamado nuevo liberalismo económico, el Estado debe ocuparse de una parte de la financiación que permita que todos –especialmente aquéllos en situación más desfavorecida– tengan acceso a un «paquete básico» de enseñanza que consiste en el aprendizaje de lengua y matemáticas y deja fuera la Educación media o la superior.

puedan costeársela²⁶ – deben ser considerados un bien privado, una mercancía, elemento que comparte con la teoría del capital humano (Becker, 1983). En palabras de Becker:

«Puede definirse una escuela como una institución que se especializa en la producción de formación, diferenciándose así de una empresa que produce conjuntamente formación y bienes. Algunas escuelas, las de peluquería, por ejemplo, se especializan en la producción de una cualificación concreta; otras, como las universidades, ofrecen un amplio y diverso conjunto de cualificaciones. Escuelas y empresas son, con frecuencia, fuentes alternativas de cualificaciones concretas. [...] Existe complementariedad entre el aprendizaje y el trabajo, y entre el aprendizaje y el tiempo. Aparentemente, donde mejor se adquiere la mayor parte de la formación para la industria de la construcción es en el propio puesto de trabajo, mientras que la formación de un físico requiere un largo periodo de esfuerzo especializado. El desarrollo de ciertas capacitaciones requiere tanto especialización como experiencia, y ambas se pueden obtener parcialmente en las escuelas y en las empresas» (1983:51)

Considerada una empresa, la escuela, en tanto que prestadora de servicios educativos, debe no sólo gestionarse como tal, sino también competir con otras escuelas por captar *clientes* –estudiantado, familias– a través de la mejora de sus *servicios*, de su eficiencia y productividad. Desde esta perspectiva, es fundamental el estímulo de las relaciones de competencia, mediante la medición de resultados de aprendizaje y la generación de rankings. Según esta lógica, y de acuerdo con autores como Cancino (2010) o Miñana y Rodríguez (2002), con dicho procedimiento cada centro escolar se ve estimulado a mejorar sus servicios apostando por la calidad educativa. El sometimiento a pruebas periódicas es importante para que el objeto de la evaluación se reconozca en situación de competencia permanente. En relación con esta cuestión, Hayek subraya lo siguiente:

«El liberalismo económico se opone, pues, a que la competencia sea suplantada por métodos inferiores para coordinar los esfuerzos individuales. Y considera superior la competencia no sólo porque en la mayor parte de las circunstancias es el método más eficiente conocido, sino, más aún, porque es el único método que permite a nuestras actividades ajustarse a las de cada uno de los demás sin intervención coercitiva o arbitraria de la autoridad. [En ese sentido,] evita la necesidad de un “control social explícito” y da a los individuos una oportunidad para decidir si las perspectivas de una ocupación particular son suficientes para compensar las desventajas y los riesgos que lleva consigo» (2000:67)

Por otro lado, dicho marco o escenario autorregulado y de intercambio, y en concreto, dicha lógica de la competitividad y de evaluación periódica, es extensible al nivel de los individuos en el contexto del aula. La libertad individual por la que apuesta la lógica del nuevo liberalismo económico es una libertad entendida en términos de ausencia de restricciones, que, según su enfoque, hace posible que todos puedan competir en plano de igualdad de oportunidades. Cuando desde este enfoque se habla

²⁶ Según Miñana y Rodríguez (2002), en el modelo neoliberal no se dan becas a quienes no puedan costearse los estudios, sino préstamos –a devolver en cuanto éstos los terminen y empiecen a recibir ingresos acordes a su formación–. De ese modo se promueve la igualdad de oportunidades.

de competencia o de competitividad estos mecanismos no son contrapuestos a la idea de cooperación entre unos y otros. Así lo expresa Hayek:

«La competencia, sobre la que descansa el proceso de selección, debe entenderse en el más amplio sentido e incluye tanto la que existe entre grupos organizados y desorganizados como la que se da entre individuos. Pensar en dicha competencia en contraste con cooperación u organización será equivocar su naturaleza. El empeño para alcanzar ciertos resultados mediante la cooperación y la organización constituye una parte integrante de la competencia igual que lo son los esfuerzos individuales» (1998:64)

Esto no significa que el nuevo liberalismo económico considere que todos los individuos deban ser iguales. No todos lograrán ser competitivos. De hecho, lo que en buena parte pone en marcha la máquina del mercado son 1) los beneficios que se tienen por formar parte de un determinado contexto socioeconómico y cultural, y 2) las diferencias naturales de cada cual –así como la capacidad para urdir estrategias que les permitan sacar provecho de ellas–. La igualdad, desde el enfoque del nuevo liberalismo económico, pasa por «homogeneizar de forma artificial a los individuos. Si no se respetan las desigualdades y hubiera un ente igualador se perdería el interés por competir» (Hayek, 1998; Friedman, 1980). Esto lleva al tercer punto.

Tercero, igualdad de oportunidades no implica igualdad de resultados. Para esta corriente, libertad significa todo lo contrario a apostar por la igualdad en términos de resultados. Así lo expresan Friedman:

«[Tomarse en serio la igualdad de resultados] habrá que dar a los mozalbetes con menos destreza musical una mayor preparación musical a fin de compensar su desventaja heredada, y a los que tengan grandes aptitudes musicales habrá que impedirles el acceso a una buena educación musical; y otro tanto con todas las demás categorías de cualidades personales hereditarias. Esto podrá ser equitativo para los jóvenes faltos de talento, pero ¿lo será para aquellos que disponen de él, aparte los que tienen que trabajar para pagar la educación de esos muchachos faltos de talento, o para las personas privadas de los beneficios que podían haberse obtenido con el cultivo de las capacidades de los dotados? [...] ¿Qué especie de mundo sería éste si cualquier persona fuera un duplicado de cualquier otra? [...] Una sociedad que anteponga a la libertad la igualdad –en el sentido de los resultados– acabará sin una ni otra» (1980:191-209)

Y cuarto, como ocurre en la teoría del capital humano, la creencia de que los resultados obtenidos se derivan de los méritos personales, de las capacidades y el propio esfuerzo realizado. En palabras de Hayek y Friedman:

«No deben ponerse obstáculos arbitrarios a las personas para obtener las posiciones acordes con sus talentos y que sus valores les llevan a buscar. Ni el nacimiento ni la nacionalidad, color, religión o sexo, ni cualquier otra característica irrelevante deben determinar las oportunidades que se abren ante una persona; sólo debe hacerlo su capacidad» (Friedman, 1980:190)

«Una sociedad libre no funcionará ni perdurará a menos que sus miembros consideren como derecho que cada individuo ocupe la posición que se deduzca de sus acciones y la acepte como resultado de sus propios merecimientos» (Hayek, 1998:105)

Tanto la teoría del capital humano²⁷ como el nuevo liberalismo económico²⁸ han sido objeto de múltiples críticas (Torres, 2009a, 2009b, 2006a; Harvey, 2007; Apple, 2005; Chomsky, 2004; Campbell y Pedersen, 2001; Bourdieu, 2001, 2000; Torres, 2001). A continuación se aborda lo que estos enfoques pueden proyectar sobre las nociones de éxito y fracaso escolar, recogido en el Cuadro 6.4.

²⁷ Thurow (1978), por ejemplo, desde el credencialismo –que se aborda más adelante en el paradigma no crítico del conflicto– criticaba la teoría del capital humano por considerar que el paso por la escuela y la obtención de credenciales obedecía a una necesidad de adquirir una mayor productividad, de hacer que los obreros viesan incrementados sus salarios, etcétera. Thurow (1978) alegaba, por el contrario, que la función de la escuela es fundamentalmente de certificación. Los individuos obtienen de ella credenciales que acreditan su posición social y ocupacional. Además, un cambio en la distribución de la educación no conlleva un cambio en la distribución de la renta. En ese sentido Thurow (1978) niega que disponer de una población con mayor nivel educativo se traduzca de manera automática en un desarrollo favorable de la economía del país. Vivimos en una sociedad en la que se compete por los puestos de trabajo, no por los salarios. Además, estos últimos dependerán de las características del puesto de trabajo en cuestión. Teniendo en cuenta que la mayoría de competencias que se requieren para el desempeño de un determinado trabajo se adquieren en el ejercicio del mismo, las limitadas oportunidades laborales que el mercado ofrece en cada momento se destinarán, en principio, a aquéllos cuyos costes de formación resulten más reducidos –por ejemplo, aquéllos con experiencia previa (Thurow, 1978). Por su parte, Hernández, Beltrán y Marrero (2003) señalan, por ejemplo, que desde el punto de vista económico, la teoría del capital humano tampoco contempla la ineficiencia del sistema educativo. En ese sentido, no atiende suficientemente a los estudiantes que inciden en fracaso escolar, ni contempla a los sobrecualificados, que desempeñan puestos de trabajo que no son acordes a su nivel de estudios.

²⁸ Si se presta atención a las críticas al nuevo liberalismo económico (o neoliberalismo) aplicado a la educación (Diez Gutiérrez, 2010; Teodoro, 2010; Cancino, 2010; Harvey, 2007; Marsi, 2007; Hernández, Beltrán y Marrero, 2003; Miñana y Rodríguez, 2002; Bourdieu, 2001; Campbell y Pedersen, 2001; De Sousa Santos, 2001), puede empezarse por lo relativo a la identificación que éste lleva a cabo entre conocimiento/instrucción y mercancía: «La Organización Mundial del Comercio [...] afirma que los servicios públicos (estatales), como la educación y la sanidad, deben ser considerados como recursos comerciales» (Miñana y Rodríguez, 2002:19 y 20). Esta consideración entre otras cosas relega a un plano secundario o terciario la dimensión social o ética del conocimiento y su grado de pertinencia. Según Miñana y Rodríguez (2002), no importa, por tanto, qué se enseña o el conocimiento producido, sino que la máquina educativa pueda funcionar como un negocio, una industria productora de beneficios económicos para quienes invierten en ella. Además, se pone en cuestión su noción de calidad educativa: «Hablar de una ‘escuela de calidad’ sólo por una dimensión de sus resultados (olvidando otras igualmente importantes) y desconociendo los procesos es tan pretencioso como arbitrario» (Miñana y Rodríguez, 2002:50). En ese sentido, el problema de la calidad educativa parece reducirse a cuestiones de *marketing*, no pedagógicas (Cancino, 2010). Según esta perspectiva, el producto educativo debe venderse, para lo cual se requieren estrategias comerciales y una buena posición dentro del ranking con respecto a la competencia. Los críticos al neoliberalismo, en general, niegan la dimensión económica de la educación, pero apuestan por una visión multidimensional.

Cuadro 6.4 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Teoría del capital humano y enfoque del nuevo liberalismo económico aplicado a la educación

Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
Nivel individual: Obtención de mejores empleos y mejores salarios, acordes al estatus académico alcanzado (Éxito escolar = éxito laboral y social)	Demandas laborales/salariales	Visión ideal del éxito y fracaso escolar → Son funcionales a la sociedad → Obedecen a principios meritocráticos
Nivel social: Apostar por el éxito escolar es apostar por el desarrollo económico y el bienestar social	Demandas del sistema productivo y social	Éxito escolar como indicador de: → Talentos, habilidades → Mayor productividad → Mayor competitividad → Mayor eficacia → Mayor eficiencia

Fuente: Elaboración propia

A priori, ambas nociones están directamente conectadas con la dimensión laboral. Un individuo con éxito escolar es aquél que, primero, ha invertido mucho (o al menos, lo suficiente) en su propia formación, y segundo, ha obtenido como recompensa un empleo y un salario acordes a las credenciales obtenidas. Al mismo tiempo, su nivel educativo es indicador –o al menos lo es según estas corrientes teóricas– de sus talentos y destrezas, de su capacidad estratégica para ascender en la escala social, de su competitividad a la hora de lograr un empleo, mantenerse en él o tener perspectivas de promoción dentro de la empresa, y de su productividad esperable en el desempeño del mismo.

Considerado como competidor de sí mismo y como proyecto a gestionar y a evaluar periódicamente para ser conducido –supuestamente– hacia el éxito profesional y social según la interpretación que sobre esta perspectiva establece Jerez Mir (2003), el estudiantado es sometido a unas determinadas reglas de juego que parecen poner freno al pensamiento colectivo y a las soluciones colectivas a problemas sociales. Así entiende Marsi este enfoque:

«Varios estudiosos coinciden en que individualismo y fragmentación de las experiencias sociales van de la mano con un proceso de individualización de la responsabilidad. Dejado solo y sin ataduras que lo vinculen social y emocionalmente a una comunidad, el individuo se convierte en el único responsable y artífice de su éxito o de su fracaso» (2007:176)

Según las críticas que sobre esta corriente formula este autor, esto puede dar confianza a los que tienen éxito –el éxito académico parece ser visto como éxito social–, pero puede tener consecuencias perversas sobre quienes no logran superar los objetivos académicos, en la medida que se ven responsables de dicho fracaso. Considérese que, según esta perspectiva, tanto el éxito como el fracaso escolar

derivan de los méritos personales y por ello son responsabilidad de los individuos en cuestión²⁹, siguiendo el ideal meritocrático. Además, son funcionales para la sociedad, al igual que lo son las desigualdades y jerarquías sociales. Según este enfoque, una alta proporción de alumnado con fracaso escolar supondrá un incremento en la población total de individuos con escaso nivel de cualificación y de productividad, y por tanto, una reducción de los salarios percibidos. Además, al reducirse la proporción de alumnado con éxito, el mercado de trabajo recibirá una oferta escasa de mano de obra altamente cualificada y productiva que recibirá mayor cantidad de ingresos. Por tanto, según esta perspectiva, el desarrollo económico de un país pasa por apostar por el éxito escolar y la permanencia en el sistema escolar la mayor cantidad de años posible³⁰.

En definitiva, aunque este enfoque proporcione una visión del éxito y el fracaso escolar desde un punto de vista institucional, puede convenirse en que ser alumno con éxito o con fracaso escolar adquiere aquí un sentido muy concreto. Ambas situaciones deben entenderse desde una lógica de la competitividad (entre escuelas o dentro de ellas), de la productividad, de la eficacia –a través de la superación de los diferentes objetivos marcados según curso y ciclo y la minimización del abandono escolar– y la eficiencia –mediante el logro de dichos objetivos en un tiempo y ritmo escolar preestablecido, para minimizar costes–.

Finalizada la revisión de algunas de las corrientes teóricas que forman parte de este paradigma no crítico del orden, y dada su extensión, a continuación se ofrece un resumen del conjunto.

6.2.4 Aportaciones del paradigma no crítico del orden a la construcción de las nociones de éxito y fracaso escolar

A modo de recapitulación, el Cuadro 6.5 resume todos los elementos que se han ido extrayendo de las diferentes corrientes adscritas al paradigma no crítico del orden.

²⁹ El miedo a la responsabilidad debe entenderse como un miedo a la libertad, según Hayek (1998).

³⁰ Esto, así planteado, ya fue puesto en duda por autores como Giddens, cuando planteaba la idea de meritocracia como utopía imposible: «A menos que esté acompañada de un cambio estructural en la distribución de empleos, que por definición sólo puede ser transitorio, una sociedad meritocrática también tendría una acusada movilidad descendente. Muchos han de descender para que otros asciendan. Sin embargo, [...] una movilidad descendente generalizada tiene consecuencias socialmente destructivas, y produce sentimiento de alienación entre los afectados. [...] amenazaría la cohesión social. [...] Una sociedad totalmente meritocrática no es sólo irrealizable; es una idea contradictoria en sí misma. [...] En un orden social así, los privilegiados seguramente serán capaces de otorgar ventajas a sus hijos –acabando, de esta manera, con la meritocracia» (1999:122).

Cuadro 6.5 Éxito y fracaso escolar desde el paradigma no crítico del orden

Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
<p>Aprendizaje cognitivo. Alumno/a brillante (Parsons): → Selección → Jerarquización → Especialización prelaboral (Durkheim, Parsons)</p> <p>¿Criterio? Rendimiento escolar</p> <p>¿Efectos? (Teoría del capital humano) <i>Nivel individual:</i> Obtención de mejores empleos y mejores salarios, acordes al estatus académico alcanzado (Éxito escolar = éxito laboral y social)</p> <p><i>Nivel social:</i> Apostar por el éxito escolar es apostar por el desarrollo económico y el bienestar social</p> <p>Aprendizaje moral. Alumno/a responsable (normas, valores) (Durkheim, Parsons): → Homogeneización cultural. → Responsabilidad de rol. → Aceptación de la función social a desempeñar.</p>	<p>División del trabajo Demandas sociales (Durkheim, teoría del capital humano). Demandas del sistema productivo (Parsons, teoría del capital humano). Demandas laborales y salariales del individuo (teoría del capital humano).</p> <p>Mantenimiento del orden y cohesión social En un plano ideal, se trata de que: - las clases bajas no opongan resistencia a ni supongan un peligro para el orden social existente (y acepten, por tanto, su posición dentro del sistema de estratificación). - las clases altas no prioricen sus propios intereses individuales sobre los sociales.</p>	<p>Éxito y fracaso escolar: → Funcionales en general a la sociedad, si se refieren a aspectos estrictamente curriculares (es decir, no pasan por la resistencia hacia la moralidad que se pretende transmitir) y en la medida en que facilitan y justifican la división del trabajo.</p> <p>→ Regulados por principios meritocráticos. En Parsons, con matices. Los mejores encuentran los mejores empleos en términos de prestigio, salario e influencia social, pero los individuos no parten del mismo nivel de competencias, y las pruebas de evaluación sobre las que se funda el éxito o el fracaso escolar de un individuo pueden no ser del todo objetivas.</p> <p><i>Parsons.</i> Éxito escolar, indicador de una potenciación de la independencia personal.</p> <p><i>Teoría del capital humano.</i> Éxito escolar, indicador de: → Talentos, habilidades → Mayor productividad → Mayor competitividad → Mayor eficacia → Mayor eficiencia</p>

Fuente: Elaboración propia

En suma, puede decirse que, desde Durkheim a Parsons y la teoría del capital humano, este paradigma considera a los individuos como el producto pasivo de un proceso de socialización, según la interpretación llevada a cabo por Jerez Mir (2003), en la medida en que enfatiza la estabilidad, la conformidad y el consenso, y deja de lado el cambio, la crítica, el conflicto o la creatividad cultural del individuo como agente social. Desde esta lógica, puede afirmarse que un individuo ha pasado por una educación exitosa cuando de ella ha obtenido una adecuada interiorización de la historia y de la cultura de la sociedad que le rodea; y al contrario, ha sido fallida cuando –generalmente por fallos en el proceso de socialización– no ha sido posible hacer brotar en él un ser social, generar en su interior un vínculo con su entorno social (Durkheim, 1974b).

Ya en terreno escolar, la Sociología funcionalista, de corte empirista y cuantitativista, observa la escuela sobre todo desde el exterior, atendiendo a qué individuos entran (*inputs*) y qué otros salen (*outputs*), y si responden a un modelo de éxito o de fracaso escolar, y poniendo el foco especialmente en la relación entre educación y empleo y entre el estatus escolar y el estatus laboral y social alcanzados, según las interpretaciones de autores como Pecourt (2011), Carnoy (1985) o Alonso Hinojal

1980)³¹. Considérese que, desde esta perspectiva, la razón de ser de la escuela no es dirigir progresos educativos, sino la preparación para el empleo. Dicha preparación, si se sigue especialmente la visión durkheimiana y parsoniana, presenta una doble vertiente que puede aplicarse también a un ideal de éxito y fracaso escolar. Primero, una vertiente cognitiva, y segundo, otra de carácter moral.

La cognitiva integra una preparación técnica, la adquisición de destrezas, la asimilación de contenidos e información en general necesarios para el desempeño de un determinado empleo; y la moral, el desarrollo de una personalidad independiente que pasa por la internalización de valores escolares, esto es, por la adopción de un comportamiento considerado como correcto, así como por una preparación moral y psicológica que lleve al individuo, futura mano de obra, a aceptar, justificar y legitimar la posición socioeconómica que le corresponda ocupar, según la interpretación de autores como Jackson (1991), Fernández Enguita (1990) o Giroux (1990). Tener éxito escolar en uno de los planos no lleva consigo necesariamente el éxito en el otro. En cualquier caso, como ya se ha visto, el papel que se juegue en ambas facetas del rendimiento escolar determinará la posición que se ocupe, primero, en la jerarquía académica –por medio de la obtención o no de determinadas credenciales educativas–, y más tarde, en la estructura ocupacional –según el tipo de empleos a los que se pueda acceder con dichas credenciales (Durkheim, 1974b).

Dicho de otro modo, el éxito escolar extiende su significado más allá de los logros académicos. Individuos con éxito escolar son individuos escolarmente institucionalizados y, por extensión, socialmente adaptados, sobre los que además es posible augurar –y legitimar– un futuro éxito profesional. Con todo, el éxito y el fracaso escolar no sólo son categorías y situaciones inevitables, sino también necesarias para la cohesión social y pervivencia del sistema social. Dan sentido, pues, a la funcionalidad de la institución escolar y, como ella, quedan relegadas al servicio de las demandas del sistema productivo. Desde este paradigma, y especialmente desde la teoría del capital humano y el nuevo liberalismo económico aplicado a la educación, escuela y trabajo son institucionalmente muy similares entre sí, en la medida en que ambas enseñan al individuo a desarrollar, según entiende Jerez Mir (2003), «una psicología escolar típica básicamente coherente con la estructuración burocrática y jerarquizada del poder», a trabajar en grupo, a no priorizar intereses individuales, a tener sentido de la responsabilidad, a lidiar pacientemente con la

³¹ Por su especial énfasis en la conexión entre educación y empleo, el paradigma no crítico del orden ofrece una visión del éxito y el fracaso escolar fundamentalmente desde fuera de la institución escolar. En la Sociología del aula que presenta Parsons sí se dedica cierta atención a lo que pasa en el seno de la escuela. De hecho, trata de dar cuenta de la influencia del grupo de iguales sobre el rendimiento escolar del alumno o alumna en cuestión. En parte, son también tratados los contenidos que definen el currículum, establecidos por la sociedad, según Durkheim, y como respuesta a las necesidades de ésta, según el funcionalismo en general y de acuerdo con la interpretación que proporciona Jerez Mir (2003).

«arbitrariedad de la autoridad», a ser objeto de evaluación, etcétera. También a valorar el trabajo colectivo sin menoscabo del reconocimiento al esfuerzo individual para ser justos con el ideal meritocrático.

Desde el funcionalismo se parte de un escenario en el que el mecanismo de selección escolar diferencial –la reordenación social y la división del trabajo, en fin– se rigen o deben regirse según principios meritocráticos que, aunque cuestionables, como ya se ha visto desde sectores cercanos al paradigma crítico del conflicto, tratan de legitimar y justificar dicha distribución, de modo que incidir en éxito o fracaso escolar depende del alumno o alumna en cuestión, de su esfuerzo y previsión, no de su origen social o de la reproducción del *statu quo* que pueda promover la escuela. Su éxito o su fracaso, bajo la forma de certificaciones que lo formalizan, queda legitimado, justificado, igual que el resultado de su distribución, según interpretan Hernández, Beltrán y Marrero (2003), y expresa no solamente qué tipo de funciones sociales deben desempeñarse, sino también qué conocimientos se tienen, de qué tipo de talentos naturales se dispone, cuánto se ha hecho para aprovecharlos y el grado de madurez personal del individuo en cuestión.

De no haber, sin embargo, un respeto por los principios meritocráticos en este proceso de distribución, cabría poner en duda que ciertas situaciones de éxito o de fracaso escolar puedan realmente considerarse en esos términos, según entienden Hernández, Beltrán y Marrero (2003), y no hay meritocracia real si la distribución de posiciones sociales no se establece según las cualificaciones y méritos obtenidos a través de una educación formal a la que todos tengan posibilidad de acceso según sus preferencias y capacidades.

Finalizada la revisión del paradigma no crítico del orden, a continuación se ofrece una incursión por el siguiente paradigma, el paradigma crítico del conflicto, con el fin de detectar los elementos que puede aportar a la construcción de las nociones de éxito y fracaso escolar.

6.3 PARADIGMA CRÍTICO DEL CONFLICTO

Como ya se ha hecho con el anterior paradigma, en primer lugar se describe, a modo de introducción, qué modelo de sociedad tienen en mente, en general, cada uno de los autores que aquí se incluyen, es decir, cómo explican el orden social y la estratificación social existentes, para entrar más tarde en el papel que, según cada corriente por separado, juega la educación y la escuela y deducir de todo ello una determinada visión del éxito y el fracaso escolar.

En tanto que ‘teóricos del conflicto’, éstos defienden la idea de que la sociedad está compuesta por grupos que interactúan y compiten entre sí por anteponer sus propios

intereses a los del resto. En estas condiciones y de acuerdo con la interpretación de Kerbo (2004), Wallace y Wolf (1999) o Cohen (1968), el orden social es posible por dos vías, bien porque uno de los grupos en conflicto se erige en dominante y tiene el poder suficiente como para hacer cumplir sus reglas a los grupos subordinados –unas reglas que sirven a los intereses de los supraordenados–; o bien son tantos los grupos de interés y tal la competencia, que se hace necesaria la cooperación para la supervivencia.

Por otro lado, en tanto que ‘críticos’ (Lenski, 1969), estos teóricos confían en la naturaleza humana y consideran la desigualdad como algo evitable y contra lo que la ciencia social debería alzarse, en pro de contribuir al avance hacia una sociedad más justa y mejor. De ahí que, a diferencia de lo que ocurría con el anterior paradigma, en éste que aquí se aborda se encuentren enfoques teóricos que aportan claves para describir no solamente la idea hegemónica –esto es, la que tendría en mente la llamada clase dominante– en torno a lo que es un alumnado con éxito o fracaso escolar, sino también otros modelos alternativos de éxito y de fracaso que deberían sustituir a éste. El primer enfoque teórico que se desarrolla dentro del presente paradigma es el propuesto por Marx. Más tarde, se atienden las perspectivas que ofrecen Gramsci, las teorías de la reproducción y de la resistencia.

6.3.1 Esbozo para una Sociología de la educación en Marx y su aportación al estudio del éxito y fracaso escolar

Para iniciar esta incursión por el paradigma crítico del conflicto, se aborda en primer lugar el enfoque marxista acerca de la educación y su papel en la estratificación social. Marx no dispone de escritos que analicen sistemáticamente la cuestión educativa –como sí ocurría con Durkheim–, pero a lo largo de su obra pueden extraerse elementos que permiten deslindar su visión de la educación y de la escuela. Jerez Mir (2003) afirma que desde la perspectiva marxista, la esfera educativa es la esfera orientada, en términos amplios, a la humanización. En ella el individuo reconoce la cultura –material, simbólica–, la interioriza y la recrea. Este proceso sólo puede explicarse a partir del encuentro y la interacción con los demás. Para Marx el ser humano es, por encima de todo, un ser social que, primero, interactúa con el entorno que le rodea, los diferentes grupos sociales y las condiciones materiales de su existencia –el modelo de estratificación social existente, la organización económica, jurídica, política o educativa concretas–, y segundo, se forma como persona³². Al mismo tiempo que el individuo se socializa, se educa, interioriza el medio histórico-cultural en el que vive en interacción con otros. La posición social que ocupe dentro de dicho medio le ofrecerá unas determinadas «condiciones objetivas de posibilidad»

³² Esto no quiere decir que en el proceso educativo la relación individuo-entorno sea unidireccional.

que sabrá aprovechar de un modo u otro según su capacidad y creatividad para poder influir sobre el entorno social al que pertenece, según las diferentes interpretaciones que sobre esta perspectiva ofrecen autores como Pecourt (2011), Kerbo (2004), Jerez Mir (2003) o Lerena (1983). La educación es, pues, un proceso de dos direcciones. En palabras de Jerez Mir:

«[Es] falsa la contraposición entre los notables y las masas como los educadores y los educandos, [...] todos los hombres son a la vez educadores y educandos. Porque, como el medio de cada hombre son los demás hombres, la relación entre los hombres es siempre mutua, dialéctica; cada hombre es educado por los demás hombres y, al mismo tiempo, es educador de otros hombres. No hay individuo humano sin sociedad humana; ni sociedad humana, sin individuos humanos. Cada hombre se realiza como tal en la medida en que interioriza su cultura. Pero la cultura la construyen los hombres asociándose entre sí. De este modo impulsan la historia y se educan mutuamente» (2003:76-77)

Teniendo en cuenta que el desarrollo del ser humano como persona se lleva a cabo a través de su actividad práctica, esto es, por medio del trabajo (Hernández, Beltrán y Marrero, 2009; Lerena, 1983), en Marx se establece una unión entre instrucción y producción, trabajo manual y trabajo intelectual, teoría y práctica, filosofía y técnica. Dicha unión es necesaria para lograr una educación integral y polivalente, y en ese sentido, también el trabajo tiene una función educativa.

Según Jerez Mir (2003), Marx nunca hizo referencia a la sociedad y a los individuos en abstracto, sino a los concretos de su época. En un contexto de capitalismo con una alta división social y técnica del trabajo, donde se había sustituido el trabajo artesano, autónomo y creativo por un trabajo asalariado en el que los proletarios mantenían una relación de dependencia con el capitalista –en el sentido de que el trabajador pasaba a ser mercancía que se vendía a sí misma para subsistir– la escuela era un instrumento más de la sociedad burguesa, en este caso destinada a la instrucción de la población para el mantenimiento de un determinado orden social que favorecía a la clase dominante. No se pretende decir con esto que dicho orden social dependiera, según Marx, del papel desempeñado por las escuelas, sino más bien del control o no de los medios de producción (Marx, 2011, 1975-1981). En la medida en que esto es así, se plantea un problema que por su carácter circular resulta de difícil solución. Para superar el sistema de enseñanza burgués es preciso cambiar la sociedad (del capitalismo al socialismo), y para cambiar ésta se hace al mismo tiempo imprescindible cambiar la escuela. Según esta corriente, sucede de modo similar con el resto de instituciones burguesas que conforman la sociedad. El cambio de un modelo social –capitalista– a otro –socialista y comunista– requiere, por tanto, de la coordinación de pequeñas luchas parciales, según la interpretación que defienden Hernández, Beltrán y Marrero (2009) o Fernández Enguita (1985).

Si se presta atención al espacio escolar, la lucha que propone Marx (Marx y Engels, 1978; Marx, 1975-1981; véase también Jerez Mir, 2003; Fernández Enguita, 1985) pasa por:

- 1) Apostar por un sistema de enseñanza laico, obligatorio, neutralmente ideológico, gratuito y público; en manos, por tanto, no de los obreros –porque ello supondría una dispersión de fuerzas contraproducente– ni de la iniciativa privada –porque sería propiedad exclusiva de quienes tuviesen los recursos necesarios para erigir escuelas–, sino del Estado, dado que es la única entidad que tiene los recursos para fijar leyes generales y hacerse cargo de la financiación que haga posible un sistema escolar para todos, así como la gratuidad para quienes no puedan pagarla. El resto de competencias debería estar en manos de los municipios, que establecerían mecanismos de representación democrática. Es preciso hacer desaparecer de la escuela cualquier resquicio de influencia que el gobierno o la Iglesia puedan tener sobre ella (Marx, 1968). Al mismo tiempo,
- 2) el pueblo debe poder controlar la burocracia escolar y poner en tela de juicio la pedagogía burguesa;
- 3) ha de fomentarse un currículum de carácter estrictamente técnico e integral que incluya una enseñanza de tipo intelectual, una educación física y una formación profesional. En ese sentido, habría que enseñar gramática, ciencias naturales... materias no cruzadas por ideologías de clase (temas potencialmente conflictivos como la religión o la economía política deberían ser excluidas)³³;
- 4) ya desde la infancia debe extenderse una actividad omnilateral, a través de la combinación del trabajo o instrucción escolar con el trabajo productivo, considerado educación laboral. Esta actividad, frente a la unilateral, conlleva superar la dicotomía entre enseñanza académica –orientada a formar a los individuos para trabajos de dirección, creación y abstracción– y la enseñanza técnico-profesional –para la ejecución de actividades manuales poco o nada reflexivas–.

Este último punto se debe a varias razones, y todas ellas guardan relación con la fuerza educadora que posee el trabajo y su vertiente transformadora. Si se considera el hecho de que el sistema de enseñanza es burgués, hacer que niños y niñas no accedan al trabajo a partir de una determinada edad es condenarles a un control capitalista que, en palabras de Jerez Mir, «[corroe] la familia obrera y [convierte a] sus hijos en un

³³ Al respecto del modelo de escuela propuesto por Marx, puede observarse a través de estos tres elementos hasta ahora descritos una cierta afinidad con el paradigma crítico del orden, como ya se mencionó en el bloque anterior (véase la nota al pie número 249).

artículo mercantil» (2003:81), perdiendo la cultura popular obrera que les define (Marx, 2011, 1968). Separar el mundo de los adultos del del alumnado, relegando a éstos únicamente al espacio escolar de los saberes abstractos, es privarles de poder aprender del mundo real y de poner en contacto lo que ofrece la escuela con el mundo productivo. El sistema *mitad trabajo, mitad escuela* por el que apuesta Marx (1975-1981) supone una educación integral y polivalente que, desarrollando una conciencia crítica, ejercite en el individuo aptitudes al tiempo que contribuya a la abolición de la división social del trabajo y desarrolle la noción de propiedad colectiva. Además, a juicio de Marx (1975-1981), combinar tareas escolares y laborales favorece el rendimiento en ambas, puesto que las primeras se convierten en tareas de descanso con respecto de las segundas y también viceversa.

Esta propuesta –llevada a cabo, por ejemplo, a finales del siglo XVIII, cuando Owen puso en marcha en New Lanark el Movimiento de las escuelas industriales (Marx, 1975-1981; véase también Gordon, 1993)– casa muy bien, primero, con la noción marxista de emancipación³⁴ del ser humano como objetivo último reservado para el individuo, la liberación propia de una sociedad sin clases, en la que no hay explotación de unos sobre otros y se trabaja para la comunidad y para la autorrealización, y segundo, en definitiva, con su idea de comunismo, último de los estadios por los que, superado el capitalismo y la fase intermedia del socialismo, ha de pasar, según Marx, la sociedad, tras el desarrollo de una conciencia de clase que lleve a la lucha de clases y a la praxis revolucionaria (Marx, 2011).

Dicho esto, el Cuadro 6.6 señala lo que la perspectiva marxiana puede aportar a la construcción de las nociones de éxito y fracaso escolar. A priori, se observa una doble vertiente a tener en consideración.

³⁴ Para otros acercamientos a la idea de emancipación, consultar Anexo 6.1 acerca de la emancipación del individuo.

Cuadro 6.6 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Enfoque marxista

	Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
Perspectiva de la clase dominante	Preparación diferenciada (preparación profesional o intelectual) NIVEL INDIVIDUAL Éxito escolar → Para unos pocos. Fracaso escolar → Para muchos. NIVEL DE LA ESCUELA Éxito escolar → Logro de una ordenación social satisfactoria: - Se consigue que haya una aceptación y legitimación generalizadas del orden social existente. - Los intereses de la clase dominante se erigen como necesidades sociales e individuales.	Mantenimiento del orden social en beneficio de la clase dominante: → La escuela como instrumento de la sociedad burguesa.	Visión del éxito y el fracaso escolar: → Distinción interesadamente inevitable y necesaria. → Distinción funcional a la clase dominante.
Propuesta marxiana	Actividad omnilateral que integra preparación profesional e intelectual. Desarrollo de una conciencia crítica y de clase. Emancipación.	Trabajo para la comunidad → Los individuos como seres genéricos.	Visión del éxito y el fracaso escolar: → Distinción evitable e innecesaria. ¿Nociones pertinentes? Cada cuál ocupa el lugar que justamente le corresponde.

Fuente: Elaboración propia

La primera se refiere a las ideas que subyacen a las críticas que Marx dirige al sistema educativo escolar existente en su época. En ella se sostiene que ser alumno o alumna con éxito o fracaso escolar responde a una supuesta necesidad de ordenación social que juega en favor de los intereses de una determinada clase económica privilegiada. En ese sentido, el éxito y fracaso escolar obedecen a mecanismos que perpetúan relaciones de poder al tiempo que tienen efectos sobre las perspectivas de futuro de los individuos. En este plano del ser, el éxito escolar es para unos pocos y el fracaso para el resto. A una escala que atiende a la escuela como institución, ésta tiene éxito cuando consigue que tanto quienes logran titular como los que no, aceptan y legitiman el orden social resultante, cuando logra, en fin, que la satisfacción de los intereses de la clase dominante se convierta en una necesidad social e individual.

La segunda, por su parte, se refiere a los elementos que se deducen de su propuesta en pro de la transformación social hacia la instauración del comunismo. Partiendo de la idea de que el modelo económico y social, el sistema mismo de estratificación social, es evitable e innecesario –por mucho que las clases privilegiadas interesadamente intenten hacer que parezca lo contrario–, y considerando el paso por una actividad omnilateral, la perspectiva marxista parece considerar como parte de un éxito escolar ideal el desarrollo de una conciencia crítica y de clase, tener una adecuada formación

intelectual y profesional y erigirse, en definitiva, en individuo liberado, emancipado, que no viva aislado sino para la comunidad, es decir, que no constituya un ser individual sino genérico, y que, tenga éxito o fracaso en la escuela –en caso de que fuese pertinente hablar en esos términos, puesto que todo individuo ocuparía el lugar que justamente le correspondería– cada cual sepa aprovechar, según sus capacidades y de manera creativa, sus «condiciones objetivas de posibilidad» para influir y mejorar su entorno social. Hay implícitos más elementos a tener en consideración sobre las nociones de éxito y fracaso escolar, pero aflorarán de manera más clara con los siguientes autores y corrientes a abordar.

6.3.2 Hegemonía y contrahegemonía. Perspectiva gramsciana en el abordaje del éxito y fracaso escolar

Posterior a Marx y siguiendo su legado, Antonio Gramsci (1891-1937) presta atención al sistema escolar liberal, nacido como red escolar alternativa al sistema educativo elitista y humanístico tradicional, en un contexto de surgimiento de escuelas especializadas, orientadas a ofrecer una formación de carácter profesional (científico, técnico, etcétera) que satisficiera las necesidades del desarrollo industrial, según la interpretación que ofrecen Hernández, Beltrán y Marrero (2009). Como en Marx, en la perspectiva gramsciana (1977, 1974, 1972) puede encontrarse:

- 1) Una idea de trabajo considerado como eje articulador de la cultura y experiencia humanas.
- 2) La distinción entre clase dominante –hegemónica, en términos de Gramsci, referida a la burguesía– y clases dominadas –contrahegemónicas³⁵. De este modo se refiere a ellas el autor:

«Es de verdad admirable la lucha que lleva la humanidad desde tiempos inmemoriales, lucha incesante con la que se esfuerza por arrancar y desgarrar todas las ataduras que intenta imponerle el ansia de dominio de uno solo, de una clase o también de un pueblo entero. [...] La revolución francesa ha abatido muchos privilegios, ha levantado a muchos oprimidos; pero no ha hecho más que sustituir una clase por otra en el dominio» (1977a:8-10)

³⁵ De acuerdo con la interpretación que sobre la perspectiva gramsciana ofrece Pecourt, «la concepción del poder que propone Gramsci es muy diferente a la de Marx. Para el autor italiano, no existe dominación de clase en un sentido estricto, es decir, el control de la minoría sobre la mayoría a través de los medios de producción; lo que se observa es un proceso de construcción hegemónica, donde los grupos aspirantes a dirigir la sociedad tienen que presentar un proyecto hegemónico que, de alguna manera, satisfaga las demandas del resto de los grupos. La «hegemonía» se basa siempre en un proceso de negociación entre las elites y la sociedad civil, en el cual son inevitables las concesiones de los aspirantes al poder [...]. Además, aunque un grupo logre la hegemonía en un determinado momento histórico, ésta nunca es definitiva, está siempre sujeta a cambios y revoluciones que dependerán de futuras negociaciones. [...] A diferencia de Marx, en su teoría de la hegemonía Gramsci considera que la clave no se encuentra en el control de los medios de producción sino en el control del mundo de la cultura y en la presentación de proyectos hegemónicos (grandes ideologías o visiones del mundo) que sean aceptables para la mayor parte de la sociedad civil» (2011:37-38).

- 3) Un sistema escolar funcional al Estado burgués. Interesada en mantener el control sobre la contrahegemonía, la burguesía sabe que para ello no basta con la violencia física o la promulgación de leyes. La mejor vía consiste en conseguir que la clase dominada acepte el sistema de creencias que favorece la posición social de la clase dominante, para lo cual el sistema escolar cumple un papel esencial, en parte porque actúa sobre los niños y niñas desde edades muy tempranas, inculcando valores e ideología, además de ciertas destrezas o conocimientos. Además, el aprendizaje que se adquiere por medio del estudio, no es solamente intelectual, sino, en palabras de Gramsci, también «nervioso-muscular»:

«Se debe trabajar con muchachitos a los que haya que hacerles adquirir ciertos hábitos de diligencia, de exactitud, también de compostura física, de concentración psíquica sobre determinados temas, que no se pueden adquirir sin una repetición mecánica de actos disciplinados y metódicos. ¿Un estudioso de cuarenta años sería capaz de estar dieciséis horas sentado en una mesa de trabajo si de niño no hubiera aprendido coactivamente, por coacción mecánica, los hábitos psicofísicos apropiados? [...] Se debe persuadir a mucha gente de que también el estudio es un trabajo, y muy fatigoso, con un aprendizaje, aparte del intelectual, nervioso-muscular: es un proceso de adaptación, un hábito adquirido con esfuerzo, molestias y también con sufrimiento» (1972:124-125 y 129)

Si se considera el hecho de que la cultura de las clases privilegiadas muestra cierta afinidad con la cultura académica, para éstas resulta más fácil su éxito en la escuela que para aquéllos y aquéllas pertenecientes a las clases campesinas, que desconocen en general la cultura académica (Gramsci, 1972), por lo que la dominación ideológica, la reproducción de la estructura jerárquica, del orden de clases existente y por tanto del papel hegemónico de la burguesía resulta también menos costoso. De esta manera lo explica Gramsci:

«El niño de una familia tradicional de intelectuales supera más fácilmente el proceso de adaptación psicofísica, y cuando llega por primera vez a clase tiene varios puntos de ventaja sobre sus compañeros; ya ha adquirido una orientación por medio de las costumbres familiares, se concentra y pone atención con más facilidad porque tiene el hábito de la actitud física, etc. Del mismo modo, el hijo de un operario urbano sufre menos al entrar en una fábrica que un hijo de campesinos o un joven campesino adaptado a la vida rural» (1972:130)

Gramsci (1972) afirma que mientras la clase obrera no logre la hegemonía, no será posible cambiar de manera radical el sistema de enseñanza, y, como parte de la solución, apuesta por una escuela única universal, intelectual y manual que, junto con la instauración de un nuevo humanismo, contribuya a la reforma democrática del sistema escolar. Como se verá a continuación, la propuesta gramsciana de escuela única basta para entender lo que Gramsci (1972) puede aportar a la construcción del éxito y fracaso escolar.

Posterior a una etapa preescolar en la que se tiene el primer contacto con la disciplina no familiar –que sirve por tanto de vínculo institucional entre la socialización familiar y la escolar– y anterior a una universidad popular y de masas, la escuela única, tal como Gramsci (1972) la describe, es una escuela de carácter democrático, político, humanista y de masas, alejada de la escuela tradicional que margina a las clases dominadas populares, condenándolas al trabajo manual poco o nada cualificado. Este modelo, a juicio de este autor, es capaz, por tanto, de hacer que cualquier individuo de clase obrera pueda llegar a ocupar cualquier tipo de empleo –incluso puestos de dirección y poder–, tener libertad de acción y de pensamiento, así como la capacidad para ejercer su derecho a controlar las acciones de los gobernantes. Se trata de una escuela pública, gratuita y obligatoria –para que sea realmente para todos–, que fomenta el diálogo y la convivencia entre los diferentes agentes escolares, que conecta la escuela con la vida³⁶ y es activa, en el sentido de que va incorporando y fomentando el juicio crítico y la creatividad a medida que el alumnado avanza en cursos y edad. En palabras del propio Gramsci,

«[Una escuela creativa es una] escuela de ‘inventores y descubridores’ [...]. Indica que el aprendizaje se produce especialmente por un esfuerzo espontáneo y autónomo del escolar y en el que el maestro ejerce sólo una función de guía amistosa, como ocurre o debería ocurrir en la universidad» (1972:118)

Para entender esto, considérese la niñez como una etapa en la que la mente está ávida de conocimientos al tiempo que carece del juicio crítico necesario, según el propio Gramsci, para seleccionar lo realmente valioso de lo dogmático. Si esto es así, el proceso educativo a través del cual se asimila una determinada cultura y una historia del medio en el que se vive, requiere necesariamente, al menos de manera inicial, de disciplina y coerción. No puede esperarse que el niño desarrolle, por sí mismo y de manera natural, el ser humano que se supone que es en potencia. En palabras de Gramsci,

«el [individuo] es enteramente una formación histórica, obtenida mediante la coerción [...] Renunciar a formar al niño significa simplemente permitir que su personalidad se desarrolle acogiendo caóticamente del ambiente general todos los motivos de la vida» (1974:246)

Teniendo en cuenta que no puede considerarse una idea de educación desligada de la de instrucción –aunque no toda educación sea instrucción, toda instrucción sí es necesariamente una parte del proceso educativo (Gramsci, 1972)–, tampoco cabe pensar en el alumnado como mero receptor pasivo de aquello que la escuela le ofrece (Gramsci, 1972). Tanto la educación como la instrucción se llevan a cabo desde una

³⁶ Según Gramsci, «la actividad educativa directa [que se ejerce en la escuela] es sólo una fracción de la vida del alumno, que entra en contacto ya con la vida humana [...] y se forma criterios a partir de estas fuentes ‘extraescolares’ que son mucho más importantes de lo que comúnmente se cree. La escuela única, intelectual y manual, tiene también la ventaja de que pone al niño en contacto al mismo tiempo con la historia humana y con la historia de las ‘cosas’ bajo el control del maestro» (1972:132).

posición social concreta y se desarrollan de un modo u otro en función de cómo reaccione el individuo frente a los elementos coercitivos. El proceso que se despliega entre la disciplina que se impone al individuo desde la escuela y el entorno familiar y social que le rodea y su propia autodisciplina se genera a través de una relación dialéctica entre lo coercitivo (disciplina externa) y el ejercicio de la libertad (individuo como sujeto activo). De este modo, la interiorización individual del medio –medio tanto escolar como extraescolar– se lleva a cabo de manera no sólo consciente sino también crítica (Gramsci, 1974; 1972).

Siendo coherentes con esta idea de educación, la propuesta gramsciana de escuela única (Gramsci, 1972) pretende ofrecer a cada individuo una formación integral compuesta por:

- 1) una primera fase caracterizada por un cierto dogmatismo que integre contenidos instrumentales básicos como la lectura, la escritura o el cálculo elemental, y un primer acercamiento a la historia, a la cultura, a los derechos y deberes individuales, etcétera;
- 2) una segunda fase que, fomentando la capacidad crítica, enfatice conocimientos científico-técnicos, filosóficos, la lógica formal, la gramática, la lengua nacional, y especialmente la historia, la universal, social y económica, la historia total y actual. A este respecto, Gramsci añade:

*«[La escuela unitaria] debería proponerse colocar a los jóvenes en la actividad social después de haberlos llevado a cierto grado de madurez y de capacidad, a la creación intelectual y práctica y a la independencia en la orientación y en la iniciativa»
(1972:114)*

Con todo, su propuesta defiende la necesidad de evitar que la especialización se produzca antes de los 16 años de edad. Escoger la carrera profesional, esto es, si se quiere seguir un trabajo profesional directamente o acceder a estudios superiores, constituye una decisión que requiere de una madurez intelectual y una autonomía moral suficientes para pensar por uno mismo. Como institución activa y creativa, la escuela única debe ocuparse de que, llegado el momento y una vez asimilado y recreado –cada individuo a su modo– el entramado histórico-cultural que exige el proceso educativo, cada cual esté preparado para escoger el camino –la especialización– más adecuado a su vocación (Gramsci, 1972).

De la perspectiva gramsciana puede desprenderse, por tanto, y según el Cuadro 6.7, que el éxito escolar consiste en que cada alumno y alumna puedan encontrar en la escuela un espacio de formación básica donde interiorizar la historia y la cultura (escolar y extraescolar), donde desarrollar destrezas, aprender unos conocimientos básicos como leer, escribir, aprender cálculo elemental, conocer sus derechos y deberes como ciudadanos... pero al mismo tiempo un lugar que fomente de manera

sistemática la creatividad y la crítica, además de la convivencia y el diálogo entre alumnado, profesorado y resto de agentes escolares.

Cuadro 6.7 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Gramsci

	Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
Perspectiva de la clase dominante	-Inculcación de valores. -Inculcación de conocimientos y destrezas → Aceptación de un sistema de creencias favorecedoras de un determinado orden social.	Intereses de la clase dominante.	Visión del éxito y el fracaso escolar → Funcionales al Estado burgués, en la medida en que favorecen una determinada ordenación social: -Una gran masa social dedicada al trabajo manual. -Una minoría privilegiada dedicada al trabajo intelectual. Marginación de los dominados al trabajo manual (poco o nada cualificado): → Selección por afinidad entre culturas (cultura de clase y cultura escolar).
Propuesta gramsciana	Formación intelectual y manual hasta los 16 años: → Potenciación gradual del juicio crítico y la creatividad (madurez necesaria antes de decidir trayectoria profesional y de insertarse en el mercado laboral).	Intereses individuales y sociales.	Éxito y fracaso escolar como nociones no pertinentes si se sigue el modelo de escuela única, que se revela como instrumento efectivo de movilidad social. Fracaso escolar como formación dogmática, falta de juicio crítico...

Fuente: Elaboración propia

De su visión se advierte una idea de éxito escolar basada en la consecución de dichos objetivos y en que, llegado el momento (los 16 años de edad), el individuo sea capaz de decidir qué itinerario profesional se adapta mejor a su vocación. Por otro lado, de la visión gramsciana puede deducirse una idea de fracaso escolar que se asienta en la obtención de individuos en los que no se ha conseguido despertar el juicio crítico, han sido objeto de una formación meramente dogmática y de algún modo se les ha empujado de manera interesada a considerar como razonablemente apropiadas unas determinadas parcelas de la estructura ocupacional –en el caso de hijos e hijas de clase obrera, aquéllas correspondientes fundamentalmente al trabajo manual no cualificado–.

Una vez expuestas en grandes líneas la perspectiva marxiana y gramsciana, a continuación se entra a analizar dos grandes agrupaciones de teorías que se han considerado especialmente importantes para el abordaje del éxito y el fracaso escolar: las teorías de la reproducción social y cultural y las teorías de la resistencia, cuya principal diferencia se basa en el grado de agencia activa que se le otorga a los sujetos en su proceso de socialización o en el proceso de conformación de un determinado modelo de estratificación social.

6.3.3 Teorías de la reproducción social y cultural

Desarrolladas en las décadas de 1970 y 1980 en Francia y en los Estados Unidos y enmarcadas especialmente en la corriente marxista como crítica a la perspectiva funcionalista, de acuerdo con la interpretación de Pecourt (2011), las teorías de la reproducción resaltan el papel reproductor de la escuela. En ellas pueden encontrarse teóricos como Althusser (1974) y la teoría de los aparatos ideológicos del Estado (central para entender esta corriente), Baudelot y Establet (1975) y su teoría de las dos redes, y Bowles y Gintis (1985) y su teoría de la correspondencia, además de Foucault (1984) o Bourdieu y Passeron (1977) entre otros, aunque más centrados en la reproducción cultural y con influencias no sólo marxistas sino también durkheimianas y de otras corrientes³⁷. Por el momento, se da paso al estructuralismo althusseriano, que servirá de base para entender el resto.

6.3.3.1 Estructuralismo althusseriano

Considerada por autores como Hernández, Beltrán y Marrero (2009) o Jerez Mir (2003) como una interpretación estructuralista de la obra marxiana, el enfoque que proporciona la obra de Louis Althusser (1918-1990) parte de una premisa básica, que comparten Baudelot y Establet (1975), en su teoría de las dos redes, y Bowles y Gintis (1985) en la teoría de la correspondencia: el sistema capitalista tiene a su disposición toda una serie de aparatos políticos e ideológicos que le permiten influir en el sistema de ideas y creencias de cada individuo³⁸. Entre ellos se encuentran el aparato eclesiástico, el familiar, el jurídico, el político, el sindical, el cultural o el de los medios de comunicación, pero hay uno especialmente importante, la escuela. Pese a presentarse como neutral y autónomo, la función específica del aparato escolar es la de reproducir las fuerzas productivas y relaciones de producción –las relaciones sociales de sumisión y explotación, en fin– necesarias para la pervivencia del sistema económico y social capitalista. Althusser subraya la existencia de:

«una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar convenientemente la ideología dominante por parte de los agentes de explotación y de la represión, a fin que aseguren también ‘mediante la palabra’ el dominio de la clase dominante» (1974:111)

Según Althusser (1977), la escuela es esencial para que ciertos individuos –el proletariado– queden bien domesticados y sujetos a la ideología dominante, mientras

³⁷ Como ya se mencionó al inicio del capítulo, los paradigmas descritos en el estudio de la estratificación social responden a tipos ideales, por lo que algunos de los autores incluidos en ellos pueden no responder exactamente a las categorías *crítico* y *no crítico* o *del orden* y *del conflicto*. Esto ocurre especialmente en el caso de corrientes más eclécticas, que se nutren de diferentes corrientes clásicas al mismo tiempo.

³⁸ Sobre este punto, véase Morrow y Torres (2002).

otros –los pertenecientes a la burguesía– puedan adquirir los recursos necesarios para controlar la naturaleza y ejercer el dominio sobre aquéllos. Con ese propósito, según apunta el autor, el Estado burgués se dedica a capacitar y diferenciar a los ciudadanos desde el punto de vista profesional, les dota de una serie de destrezas y habilidades de carácter técnico demandadas por el mercado laboral y les enseña cómo comportarse según el tipo de empleo al que estén destinados, así como a respetar la división social del trabajo existente.

Aunque existen otros mecanismos para reprimir amenazas potenciales del orden de las cosas, como son los aparatos represivos o de coacción física del Estado (policía y ejército), éstos pueden resultar contraproducentes. A diferencia de éstos, la escuela ofrece resultados más efectivos y a largo plazo, en la medida en que, como apuntan Bowles y Gintis (1985), logra una aceptación generalizada de la ideología dominante y la habituación al tipo de relaciones sociales que refuerzan esa ideología, dos requisitos esenciales para la dominación. Debido precisamente a su función y condición, según añaden Bowles y Gintis (1985), no es posible concebir una escuela que luche en pro de la igualdad o contra problemas sociales, precisamente porque está al servicio del mismo sistema económico capitalista que le sirve de marco. Cabe considerar que aunque en el contexto del capitalismo pueda disponerse de una esfera política formalmente democrática –aunque en peligro de deslegitimación en la actualidad en algunos países europeos a partir de la crisis iniciada en 2008– la esfera económica está lejos de serlo, puesto que sólo la mueve la búsqueda del beneficio, de modo que necesita que en la sociedad haya una minoría de propietarios y gerentes y una gran masa social de trabajadores a los que extraer la plusvalía.

En cualquier caso, como planteamiento general de las teorías de la reproducción y siguiendo sobre todo la perspectiva althusseriana, puede decirse que el éxito y el fracaso escolar, desde un punto de vista institucional y teniendo en cuenta cómo está concebida la escuela y su función reproductora (Cuadro 6.8), obedecen a diferentes grados de capacitación y a una diferenciación profesional de los individuos. De esta manera, el éxito escolar pasa por la domesticación y habituación a un determinado modelo económico y social por parte de un gran segmento de población –proletariado– al tiempo que supone haber adquirido destrezas, habilidades de carácter técnico que permitan el buen desempeño en un futuro puesto de trabajo.

Cuadro 6.8 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Teoría de la reproducción. Planteamiento general

Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
Diferenciación y capacitación profesional. Domesticación de los individuos (habitación a un modelo económico y social).	Intereses de la clase dominante. Pervivencia y reproducción del sistema económico y social capitalista.	Visión institucional del éxito y el fracaso escolar: → Distinción funcional a una estructura económica y social de la clase dominante.

Fuente: Elaboración propia

Con este marco interpretativo de referencia, marcadamente estructuralista, se exploran a continuación dos valiosas aportaciones complementarias, la teoría de las dos redes, de Baudelot y Establet (1975) y la teoría de la correspondencia, de Bowles y Gintis (1985).

6.3.3.2 Baudelot y Establet. La teoría de las dos redes

Si se incluyen aquí unos autores como Christian Baudelot (1938-) y Roger Establet (1938-) es por la interpretación althusseriana del sistema escolar que ofrecen en su obra *La escuela capitalista en Francia* (1976), de la cual se ha querido destacar el desarrollo de la teoría de las dos redes, útil para el abordaje de la influencia de dicho sistema en el éxito y el fracaso escolar.

Tal como se muestra en el Cuadro 6.9, según esta teoría (Baudelot y Establet, 1976), el sistema escolar se divide en dos redes o ramas antagónicas y jerarquizadas entre sí. La primera es una red profesional que enseña un determinado oficio desde una orientación pasiva y mecánica, con una práctica escolar basada en la repetición y la insistencia, que atiende especialmente a cosas concretas y prepara, en fin, para el ejercicio de trabajos de baja creatividad y subordinados a otros. La segunda, por su lado, es de carácter académico, ofrece un elenco de contenidos fundamentalmente abstractos y apuesta por la lógica matemática, las capacidades lingüísticas, el culto al libro, etcétera. Destinada a una determinada élite, esta segunda rama prepara para puestos de poder y de dirección (Baudelot y Establet, 1976)³⁹. Esta división entre trabajo manual y trabajo intelectual corresponde al mismo tiempo a una división social, vigente en la escuela francesa de finales de la década de 1930. En palabras de

³⁹ Al respecto, Fernández Enguita señala lo siguiente: «Al pretender analizar lo que Althusser denomina las ‘prácticas’ y los ‘rituales’ del ‘aparato ideológico’ escolar, [Baudelot y Establet (1976)] continúan moviéndose sobre todo en el análisis del mensaje escolar, de la escuela como relación de comunicación y no como escenario de constantes prácticas materiales. Por eso en su análisis sólo aparecen aquellos aspectos de las relaciones materiales que se presentan directamente vinculadas a diferencias en el campo de los símbolos –por ejemplo, el ejercicio del cálculo y el problema o el dictado y la disertación–, pero no lo hacen aquellos otros que no presentan tal vinculación, como tener que cumplir un horario, permanecer horas sentado o ser evaluado individualmente» (1990:165-166).

Baudelot y Establet, «lo que aparece como una orientación escolar es en realidad una división de clases sociales» (1976:66).

Cuadro 6.9 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Teoría de las dos redes (Baudelot y Establet)

Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
Diferenciación: → Red profesional (preparación para trabajos de baja creatividad y subordinados a otros), dirigida a alumnado de cultura/clase trabajadora. → Red académica (preparación para puestos de dirección y de poder, destinado a una élite privilegiada), dirigida a alumnado de cultura/clase dominante. Las redes profesional y académica guardan una relación antagónica y jerárquica.	División de clases sociales (dominadas y dominantes)	Visión del éxito y el fracaso escolar: → Distinción interesada, legitimadora de desigualdades sociales.

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, estos autores sostienen que la mayor parte de quienes, habiendo pasado por las etapas de Primaria y Secundaria sin abandonar, consiguen llegar al ciclo superior –que es el que, según esta perspectiva, da sentido al paso por la escuela– proviene de la burguesía, que constituye una fracción pequeña de la población. El resto, proletariado, queda relegado a una red profesional, que sigue un tipo de formación desprestigiado que conduce solamente a la inserción en un determinado sector profesional y no guarda ninguna relación con la Primaria, sólo concebida para desembocar en la Secundaria y la universidad, de acuerdo con la interpretación que sobre este enfoque ofrecen autores como Fernández Enguita (1990).

Aunque la escuela también sea productora de una cierta igualdad –entre mujeres y hombres, por ejemplo (Baudelot y Establet, 1992; véase también Duru Bellat, 1990)–, los efectos predominantes son generadores de desigualdad (Baudelot y Leclercq, 2008). Esta división social está alentada desde la propia escuela en la medida en que, ya desde la Primaria y de manera implícita (Baudelot y Establet, 1976), infravalora o desprecia la cultura de todos aquellos alumnos y alumnas de familias de clase trabajadora, su lenguaje y experiencias personales (Baudelot y Establet, 1975). Una vez superada la Primaria, la diferencia de prestigio de la red académica sobre la profesional se hace más que evidente.

Abordada la teoría de las dos redes, a continuación se explora la perspectiva de Bowles y Gintis y su teoría de la correspondencia, que puede interpretarse como una extensión de la teoría de las dos redes.

6.3.3.3 Bowles y Gintis. La teoría de la correspondencia

Una de las aportaciones más destacables de la obra de Samuel Bowles (1939-) y Herbert Gintis (1940-) se encuentra en su libro *La instrucción escolar en la América capitalista* (1985). Se trata de la teoría de la correspondencia, basada en la hipótesis del paralelismo institucional entre educación y empleo⁴⁰. Para entender esta teoría debe considerarse que el sistema económico capitalista –el mercado laboral– necesita de un sistema escolar que, estando a su servicio, legitime y perpetúe las desigualdades, como se muestra en el Cuadro 6.10.

Cuadro 6.10 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Teoría de la correspondencia (Bowles y Gintis)

Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
Integración no conflictiva del individuo en un determinado empleo: → Correspondencia institucional entre educación escolar y empleo. Ambos son alienantes, fragmentadores y contienen un sistema de evaluación, unido a otro de premios y castigos.	Necesidades del sistema económico capitalista (mercado laboral)	→ Indicadores de la posición ocupacional para a que se está preparado.

Fuente: Elaboración propia

Esta legitimación es posible en la medida en que el sistema escolar provee de una instrucción que sirve de medio para conseguir la integración no conflictiva del individuo en un determinado empleo, logrando que contemple como necesidad personal las demandas del mercado laboral.

Dicha integración sólo se lleva a cabo, sin embargo, si cada una de las etapas escolares, por sí mismas, ofrece una preparación diferencial que se ajuste a diferentes tipos de empleos, jerarquizados fundamentalmente por el grado de autonomía que se deriva de su desempeño y con los cuales se establece una correspondencia institucional.

Dicho de otro modo, si lo que el individuo obtiene finalmente es una certificación máxima de Primaria, en la que la iniciativa personal está muy limitada y debe ceñirse a unas normas ya preestablecidas, ésta a lo sumo le dará acceso a empleos subordinados basados en actividades mecánicas y repetitivas; si pasa y logra una certificación correspondiente al nivel de Secundaria, donde aunque sigue habiendo objetivos preestablecidos, el grado de independencia es mayor, el tipo de empleos a

⁴⁰ Esta teoría está influida en parte por las tesis de P. W. Jackson (1991), que ya contemplaba la similitud institucional entre el centro de trabajo y el centro escolar. Sobre esta teoría, se recomienda consultar Morrow y Torres (2002).

los que puede aspirar le ofrecerán un mayor grado de autonomía; y si accede y supera estudios superiores, en los que se potencia la libertad y autonomía personal, dichos empleos se caracterizarán a su vez por una elevada autonomía. Tanto la estructura ocupacional como los diferentes niveles escolares están jerarquizados y esconden relaciones sociales similares entre sí (Gintis, 1985; véase también Tunnel, 1978). Con todo, el éxito y el fracaso escolar, desde este punto de vista, se reducen a meros indicadores de la posición ocupacional para la que un determinado individuo está preparado.

Ambos, sistema escolar y laboral, son alienantes, porque limitan el desarrollo del individuo, que no puede ejercer el control ni sobre su propio trabajo (proceso de aprendizaje) ni sobre el producto (conocimiento). Los y las estudiantes tienen vedado el control sobre el currículum y el trabajo que desarrollan es en general para la escuela misma. La disciplina que se aprende en la escuela, la perseverancia, la puntualidad, el respeto a la autoridad, la identificación con su clase social, etcétera, son elementos que hacen del individuo –futuro trabajador– idóneo para un empleo determinado. La independencia y la creatividad, según Bowles y Gintis (1985), no están bien valoradas en ninguno de los dos espacios. Estos autores añaden,

«Es de suponerse que se recompensará a los estudiantes por amoldarse al orden social de la escuela (civismo) así como por su motivación personal por triunfar dentro del nexo de este orden social (impulso por lograr). Únicamente los más ingenuos supondrían que las calificaciones escolares dependen exclusivamente de los resultados académicos» (1985:60-61)

Cuando Bowles y Gintis (1985) hablan de ‘civismo’ e ‘impulso por lograr’ se refieren a diligencia, perseverancia, control, dotes de liderazgo, incluso popularidad, al tiempo que poca o nula creatividad y flexibilidad mental (originalidad, independencia de juicio, flexibilidad cognoscitiva, etcétera). De esta manera lo expresan los autores, que por un lado describen cómo es la escuela y por otro sugieren cómo debería ser:

«La adaptación al orden social de la escuela implica la sumisión a una serie de relaciones de autoridad que son enemigas del crecimiento personal. En lugar de promover un equilibrio sano entre la capacidad para la autonomía creativa, la diligencia y la susceptibilidad a la reglamentación social, el sistema de recompensas de la escuela inhibe aquellas manifestaciones de capacidad personal que amenazan a la autoridad jerárquica» (1985:61)

A la alienación hay que añadir la fragmentación que supone 1) la especialización o conocimiento dividido en diferentes áreas y, por extensión, la propia división del trabajo; y 2) el sistema de evaluación, de castigos y recompensas, al que están sometidos el alumnado y los trabajadores, que supuestamente responde a una lógica meritocrática, pretende servir de motivación y les sitúa de forma inevitable en situación de competencia y enfrentamiento.

Para finalizar esta pequeña incursión en las teorías de la reproducción (en su versión neomarxista) se ha considerado conveniente atender al menos a dos autores más, Foucault y Bourdieu. Una vez abordados, tratarán de agruparse y relacionarse las diferentes conclusiones que derivan de todos estos enfoques antes de pasar al siguiente punto, dedicado a las teorías de la resistencia.

6.3.3.4 Otros teóricos de la reproducción

Aparte de los teóricos ya atendidos, dentro de las llamadas teorías de la reproducción existe un amplio elenco de autores que podrían desarrollarse aquí, pero, teniendo en cuenta los objetivos marcados para este capítulo, se ha considerado adecuado resaltar solamente algunos de ellos para evitar extender las cuestiones aquí tratadas más de lo estrictamente necesario. En concreto, a continuación se abordan algunos de los elementos teóricos que aportan Bourdieu y Foucault⁴¹.

6.3.3.4.1 Foucault y la dominación de los cuerpos

De la extensa obra que ofrece Michel Foucault (1926-1984), se ha creído conveniente destacar *Vigilar y castigar*, publicada en 1975⁴². En ella la escuela es considerada un aparato disciplinario, análogo a otros dispositivos como el ejército, las prisiones – aparatos de corrección por excelencia–, las fábricas o los psiquiátricos. En todos ellos se imponen unas prácticas disciplinarias más o menos reglamentadas y rígidas y se ejerce un control preciso sobre los individuos, y más aún, sobre sus cuerpos, no sobre sus mentes (Foucault, 1984) –perspectiva novedosa con respecto al resto de autores que defienden esta corriente–.

De acuerdo con la interpretación que Pecourt (2011) lleva a cabo de algunas de las corrientes integradas en este paradigma, de Marx a Althusser puede encontrarse un discurso en torno a la ideologización de las masas, a su engaño colectivo –entendiendo por ideología como un sistema de ideas y creencias falso que favorece los intereses de una clase dominante–. Según Foucault, sin embargo, el Estado liberal capitalista trajo consigo una forma de dominación que no engaña –la visión de Foucault no se basa en un engaño colectivo– sino que actúa sobre el cuerpo de los individuos para construir educativa y culturalmente el «alma moderna». De ese modo es capaz de normalizar y controlar la sociedad, para lo cual se vale especialmente de

⁴¹ Según Jerez Mir (2003), las perspectivas que ofrecen estos dos autores pueden ser consideradas como modelos eclécticos enmarcados en las teorías de la reproducción –reproducción más bien cultural, no social–, neomarxistas, aunque con sesgos weberianos. El enfoque de Bernstein sería otro ejemplo, pero de corte fuertemente durkheimiano, o Collins y su teoría credencialista, como modelo neoweberiano de las teorías de la reproducción. Este último sí será abordado, pero en el marco que ofrece el paradigma no crítico del conflicto.

⁴² Cabe destacar la interpretación que sobre la aproximación foucaultiana establecen Ball (2013) o Goodson (2000).

la escuela. En ella se ejerce una microfísica del poder (poder disciplinario invisible pero muy eficaz) y se vale de unas técnicas de control sobre los cuerpos que se han ido desarrollando y extendiendo desde el S. XVII. Foucault (1984) afirma que, con ese fin de modelar los cuerpos y de normalizar a los individuos, se distribuye funcional y jerárquicamente al alumnado por espacios (y edades), lo cual les hace también localizables; se controlan sus actividades, que según el autor tienden a ser repetitivas y son objeto de evaluación por parte de la figura autoritaria, el profesor o profesora, cuyas órdenes han de ser obedecidas; se controlan los ritmos, los tiempos escolares –para minimizar la ociosidad–; etcétera. Es decir, que con ese fin la escuela, a través de un sistema de mando muy preciso, trata de controlar y normalizar fundamentalmente qué hace cada cuál en qué momento, durante cuánto tiempo, cómo y por qué, señalando los ritmos, optimizando fuerzas y resultados.

Según Foucault (1984), el poder disciplinario que define la escuela se vale de tres medios fundamentales:

- 1) El de la vigilancia jerárquica, discreta pero en permanente funcionamiento, funcional y omnipresente.
- 2) El de la sanción normalizadora. Foucault (1984) considera que, como cualquier otro aparato disciplinario, la escuela funciona como mecanismo penal. Hay establecida en ella una micropenalidad que remite al poder de la norma –no de las leyes ni de la tradición–, que como tal define la normalidad, afecta a múltiples dimensiones y se acompaña de premios y castigos, de modo que se castiga a quien llega tarde, a quien no termina a tiempo la tarea, a quien la elude, a quien desobedece, a quien habla sin permiso, etcétera. La conducta es calificada y los individuos son jerarquizados en función de dicha actitud. En palabras de Foucault,

«toda conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y malos puntos» (1984:185)

Los castigos y las gratificaciones derivados de los méritos y las conductas de los individuos se traducen en la pertenencia a un rango determinado dentro de una jerarquía, un rango que ya es por sí mismo un castigo o una gratificación para el individuo y a ojos de los demás. Castigar, según Foucault (1984), se equipara a un arte que persigue comparar unos individuos con otros, diferenciarlos, jerarquizarlos –según capacidad, nivel de rendimiento, etcétera–, homogeneizarlos y, una vez marcados los lindes entre lo correcto y lo incorrecto, colocarlos en uno de los lados y excluirlos del otro. En definitiva, el castigo normaliza. La norma es el principio de coerción en la enseñanza.

- 3) El del examen, que tiene la particularidad de combinar los dos elementos anteriores, vigilar y sancionar (Foucault, 1984). Altamente ritualizado, el examen califica, clasifica, diferencia y sanciona, a base de premios y castigos. Con el examen las relaciones de saber que en principio se tienen entre alumnado y profesorado se convierten en relaciones de poder. Además, este mecanismo ofrece la posibilidad de evaluar el aprendizaje del estudiante en cuestión al tiempo que permite tomar de él cierta información acerca de lo que sabe. De esta manera lo expresa Foucault:

«Crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro» (1984:191)

El poder disciplinario es capaz de producir realidades, porque la clasificación y jerarquía resultantes tiene efectos reales sobre los individuos clasificados y jerarquizados. Al mismo tiempo que quedan insertos en un campo de vigilancia, también se les introduce en «una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan» (Foucault, 1984:194). En ese sentido, el examen, en primer lugar, contribuye a objetivar a alumnos y alumnas, que se convierten en objetos susceptibles de medición, descripción y análisis, y en segundo lugar, es la prueba documental que justifica y legitima un cierto orden académico, y por extensión también social.

Del modelo disciplinario de la escuela que ofrece Foucault se ha criticado su excesiva abstracción y su reduccionismo. Además, según apunta Jerez Mir (2003), su visión de los individuos parece negarles su condición de sujetos activos y su capacidad para ejercer resistencia a la dominación, dando a entender que son el resultado de una construcción cultural que les trasciende y de la que forman parte únicamente como receptores pasivos.

En cualquier caso, al respecto del éxito y del fracaso escolar, de la visión foucaultiana pueden aprenderse varios puntos, recogidos en el Cuadro 6.11.

Cuadro 6.11 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Foucault y la dominación de los cuerpos dóciles

Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
Dominación de los cuerpos, no de las mentes: → Vigilancia. → Sanción normalizadora. → Examen.	Necesidad de pervivencia del Estado (estructura socioeconómica y política)	Éxito y fracaso escolar, resultado de un proceso de objetivación: → Clasificación. → Jerarquización. Éxito escolar: → Individuos normalizados. → Eficaces, eficientes, previsibles... Fracaso escolar: → Individuos por normalizar... → Ineficaces, ineficientes, imprevisibles...

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, que estas nociones obedecen a una necesidad del sistema escolar por clasificar y jerarquizar a los individuos. En segundo lugar, que una escuela obtiene éxito en la medida en que lleva a cabo la fabricación coercitiva de cuerpos dóciles, manipulables, analizables, cuya utilidad se basa en su obediencia a la autoridad. Esto significa lograr que, al menos durante el tiempo escolar, el alumno o alumna en cuestión, tenga el rendimiento escolar que tenga, sea fácilmente localizable por las autoridades del centro (profesorado, equipo directivo, etcétera), pueda constatar que está haciendo en cada momento, cómo emplea el tiempo y sus ritmos de trabajo, es decir, en qué aula se encuentra en cada momento, con qué profesor o profesora, con qué materia y puede que incluso qué punto del temario debe estar trabajando. Un alumno específicamente con éxito escolar, en términos ideales, sería en ese sentido ejemplo de eficacia y eficiencia en su trabajo, al contrario que el alumnado con fracaso escolar.

Aunque planteado de esta manera puede dar la impresión de que con este sistema no es posible el fracaso escolar (no parece que la máquina de la escuela vaya a dejar escapar uno sólo de sus engranajes, alumno o alumna) es evidente que el fracaso escolar existe (hay absentismo –virtual o físico–, repetición escolar...) y aunque no contemplado, no escapa al control sancionador de la escuela. Al igual que la expulsión del individuo del centro escolar, la repetición puede ser considerada también una sanción en sí misma, derivada de la no superación de los objetivos demandados en cada nivel educativo. Asimismo, el absentismo reiterado y las experiencias de fracaso escolar en general, producen también efectos sobre las calificaciones escolares.

Descritos en grandes líneas los puntos que se ha creído más conveniente resaltar de esta obra de Foucault, a continuación se presta atención a la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu.

6.3.3.4.2 Bourdieu. La teoría de la reproducción cultural

Considerado neomarxista a la vez que neweberiano –en su obra se observa, según Sharp (1988), una gran influencia de la Sociología weberiana de la dominación– y con influencias durkheimianas a juicio de Jerez Mir (2003), se encuentra Bourdieu y, junto a Passeron, una de sus obras de referencia, *La reproducción*, donde ambos desarrollan una teoría de la violencia simbólica y una teoría general de la reproducción social en las sociedades avanzadas.

En Bourdieu y Passeron (1977) las escuelas son consideradas como sistemas simbólicos, esto es, como instituciones destinadas a producir y reproducir «la dimensión simbólica de la cultura», esto es, a naturalizar, justificar y legitimar, en fin, las relaciones de explotación y de dominación existentes. Según los autores, la escuela, perteneciente al campo intelectual e influida por el poder económico, político y religioso, ejerce una fuerza simbólica de carácter coercitivo que impone sistemas de simbolismos y significados sobre los individuos⁴³. Estos sistemas convierten en legítima e invisible dicha imposición y cumplen dos funciones:

- 1) La primera y principal es de carácter político y consiste en reproducir y legitimar las relaciones de poder existentes, el sistema de clases. Lo que en un inicio respondía a una jerarquía social se traduce en la escuela en una jerarquía académica que legitima dicha ordenación social haciendo ver que se basa en los méritos de los individuos, sus destrezas, sus dones. Esta jerarquía queda reforzada a través de sanciones positivas o negativas recibidas a lo largo de la vida escolar. En ese sentido, el examen constituye un mecanismo que permite sentar y legitimar los resultados académicos (Bourdieu y Passeron, 1977).
- 2) La segunda, de orden intelectual, consiste en conservar, legitimar y transmitir la cultura académica, un determinado habitus intelectual, comportamental y afectivo propio de la pequeña burguesía y burguesía cultivadas.

Desde el enfoque bourdieano es fundamental la noción de habitus, que dota a los individuos de un sentido práctico que rige sus representaciones y les permite saber

⁴³ Teniendo en cuenta que la violencia simbólica se sustenta por medio de la acción pedagógica o la educación inherente al proceso mismo de socialización, la escuela no es la única institución que la ejerce. También la familia o, de una manera mas difusa, el grupo de iguales o el resto de miembros de la sociedad. La peculiaridad de la escuela es que ofrece «arbitrariedades culturales» impuestas y propias de las clases dominantes –arbitrariedades porque son realidades construidas socialmente, no naturales, es decir, no puede deducirse de la naturaleza humana, según interpretan autores como Pecourt (2011) o Jerez Mir (2003)–.

qué hacer, cómo actuar, en determinadas situaciones. Este sentido práctico, distinto según la posición social que se ocupe, remite a disposiciones psíquicas estructuradas socialmente⁴⁴.

La función política de la escuela queda interesadamente oculta bajo una dimensión académica; la defensa de la libertad de cátedra, la apuesta por la autonomía de los centros, hablar de neutralidad, independencia, libertad escolar... son elementos que contribuyen a enmascarar la función política. El alumnado que presenta un nivel de rendimiento académico bajo –entendido éste en términos tecnocráticos, de rendimiento técnico–, puede llevar consigo un alto nivel de rendimiento institucional, esto es, un éxito en la función reproductora de la escuela (Bourdieu y Passeron, 1977).

Con todo, desde una visión bourdieana (Cuadro 6.12), en principio y tratando de profundizar sólo lo necesario, puede decirse que las escuelas obtienen éxito cuando logran hacer invisible la función política de la escuela (conseguir que una jerarquía social se traduzca en una jerarquía académica y ésta reproduzca aquélla), así como hacer que los individuos se consideren responsables de su propio éxito o fracaso escolar y crean, en fin, en un ideal meritocrático como principio regulador. Por tanto, que la institución escolar tenga éxito en su empresa es independiente de que el individuo en cuestión, sometido a sus reglas, tenga más o menos experiencias de éxito o de fracaso escolar a lo largo de su vida académica.

⁴⁴ Martínez García define el habitus como el «conjunto de formas de obrar, pensar y sentir vinculadas a la posición social» (2013:132). Charlot critica la postura bourdieana advirtiendo que el psiquismo del que parte Bourdieu «no está pensado en referencia a un sujeto, es un psiquismo de posición [...] pensado a partir de una posición social, y únicamente a partir de esta posición». En ese sentido, la noción de habitus permite a Bourdieu pensar el psiquismo sin remitirlo a un sujeto. Desde este punto de vista, todo alumno es visto como «una figura que el sociólogo construye para dar forma individual a una posición social; de este alumno no pensamos nada más que la posición social que ocupa. De forma que la relación con el saber del “alumno de familia popular” no es más que la interiorización en un psiquismo de relaciones de saber –relaciones entre posiciones sociales en calidad de que ponen en juego la cuestión de saber–» (Charlot, 2007:62). Según este autor, «lo social se vuelve psíquico cuando pasa del “exterior” al “interior”». No tiene en consideración que «el “interior”, lo psíquico, la subjetividad, tiene leyes de organización y de funcionamiento, irreductibles a las del “exterior”, las de lo social, las de un espacio de posiciones. Cuando el exterior deviene en interior (en la medida en que tal distinción tenga un sentido), no cambia solamente de lugar sino también de lógica» (Charlot, 2007:59).

Cuadro 6.12 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Bourdieu y la teoría de la reproducción cultural

Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
<p>Función política: → Reproducción y legitimación de relaciones de poder existentes (sistema de clases).</p> <p>Función intelectual: → Legitimación y transmisión de cultura académica, habitus intelectual, comportamental y afectivo propio de la burguesía.</p>	<p>Necesidad de: 1) reproducir la dimensión simbólica de la cultura. 2) naturalizar, justificar, legitimar las relaciones de explotación y de dominación existentes.</p>	<p>Plano de las escuelas: → Éxito escolar = convencer de que la ordenación social responde a principios meritocráticos.</p> <p>Plano individual: Un bajo nivel de rendimiento escolar puede corresponderse con un alto nivel de rendimiento institucional.</p> <p>Jerarquía social → Jerarquía académica → Jerarquía social (reproducida). Papel fundamental del examen en la legitimación de dicha ordenación.</p>

Fuente: Elaboración propia

Dada la extensión de la revisión llevada a cabo sobre algunas de las teorías de la reproducción, se ha creído importante recapitularlas y concluir sobre ellas en el siguiente apartado.

6.3.3.5 Posturas críticas a las teorías de la reproducción y su aproximación al éxito y fracaso escolar

Las teorías de la reproducción han recibido muchas críticas, especialmente desde enfoques cercanos a las teorías de la resistencia. La visión althusseriana ha sido interpretada como un funcionalismo crítico (Carnoy, 1985 y 1986), excesivamente teórico (Sánchez Vázquez, 1978), simplista, por contraponer una élite intelectual a una masa de «individuos ideologizados» (Sarup, 1986), pero sobre todo por el peso que le da a las estructuras sociales al explicar el proceso de reproducción.

En ese sentido, este enfoque infravalora el papel de los sujetos, potencialmente resistentes y contestatarios con respecto al orden social existente, de modo que parecen describir dicho proceso como automático (Willis, 1988; De Pablo, 1983). Por el contrario, las clases subordinadas no son meros receptores pasivos de mensajes de la ideología dominante. De los autores contemplados en este paradigma, sobre todo Baudelot y Establet parecen reconocer cierta capacidad en el alumnado procedente de clase obrera para ejercer resistencia a las prácticas escolares burguesas –negarlo sería negar que en las aulas pueda haber en algún momento desorden, ruido, problemas de disciplina, etcétera–. Todos ellos parecen olvidar, sin embargo, que en la escuela no

se dan solamente relaciones escolares, sino también relaciones sociales no escolares (Willis, 1988).

En cualquier caso, no son nada despreciables las aportaciones que las teorías de la reproducción pueden hacer al estudio del éxito y fracaso escolar. Todas ellas se recogen en el Cuadro 6.13. Enmarcado en el paradigma crítico del conflicto, esta corriente, en términos generales, ve el éxito y el fracaso escolar como parte de los mecanismos que contribuyen a la reproducción de las relaciones sociales de sumisión, explotación y dominación que necesita el sistema capitalista para subsistir.

Cuadro 6.13 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Teorías de la reproducción (resumen)

Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
<p>Función política. Reproducción y legitimación del sistema de clases. -Diferenciación y capacitación: → Red profesional (puestos de subordinación). → Red académica (puestos de dirección).</p> <p>Función intelectual. Legitimación y transmisión de cultura burguesa.</p> <p>-Domesticación de los individuos (habituaación a un modelo económico y social): → Integración no conflictiva del individuo en un determinado empleo.</p> <p>Correspondencia institucional entre educación escolar y empleo: → Alienación. → Fragmentación. → Sistema de evaluación premios / castigos (examen). → Vigilancia.</p>	<p>Intereses de la clase dominante: → Pervivencia del sistema económico, político y social capitalista (naturalización, justificación y legitimación de las relaciones de dominación).</p>	<p>Visión del éxito y el fracaso escolar: → Distinción interesada funcional legitimadora de desigualdades sociales. → Indicadores de la posición ocupacional para la que se está preparado. → Resultado de un proceso de objetivación (clasificación, jerarquización).</p> <p>Éxito escolar: → Individuos normalizados. → Eficaces, eficientes, previsibles... → Individuos creyentes en el ideal meritocrático.</p> <p>Fracaso escolar: → Individuos por normalizar... → Ineficaces, ineficientes, imprevisibles...</p> <p>Rendimiento institucional independiente del rendimiento escolar.</p>

Fuente: Elaboración propia

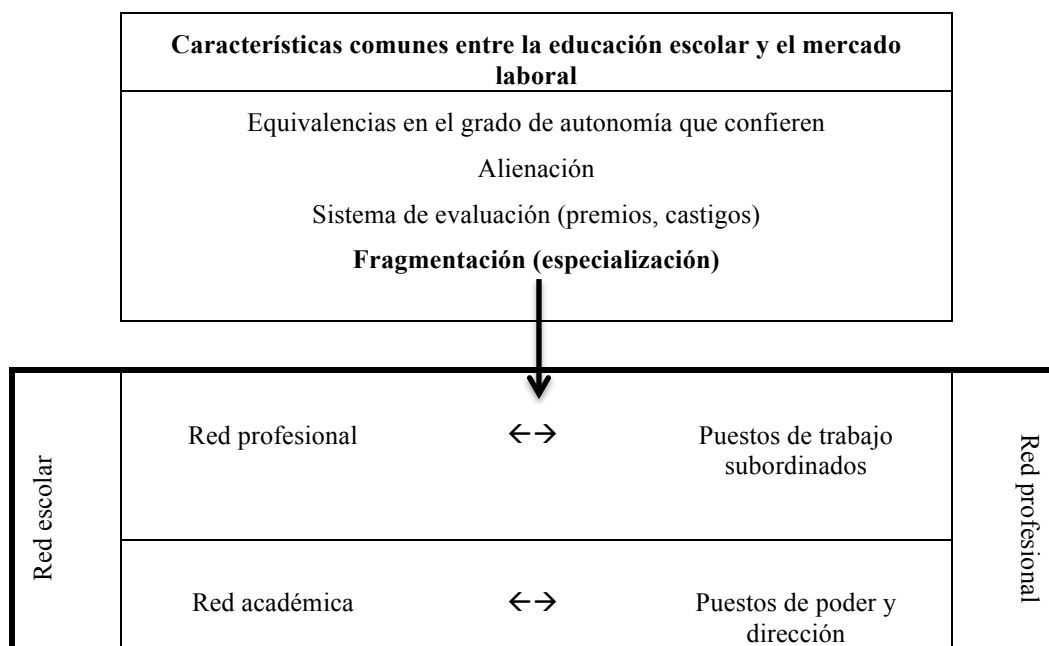
Las escuelas tienen éxito o fracasan en la medida en que consiguen generar una minoría de ciudadanos –privilegiados, burgueses, representantes del poder hegemónico– preparados para ejercer la dominación sobre el resto, y una gran masa social –no privilegiada, proletaria, representantes de la contrahegemonía– preparada para ejercer en puestos de trabajo subordinados y aceptarlo sin conflictos. Para ello se requiere, primero, de todo un sistema sancionador, acompañado de una vigilancia invisible pero continua (de ahí la importancia de los exámenes, instrumentos de

legitimación de la jerarquía académica), y segundo, que los individuos crean en el ideal meritocrático, en que son responsables de su situación.

A nivel individual, el éxito y el fracaso escolar tienen esa doble vertiente ideológica y cognitiva. El verdadero éxito escolar está reservado para miembros de la clase privilegiada, especialistas en el trabajo intelectual y destinados a cursar y completar ciclos superiores que les capacitarán para ejercer su papel hegemónico en puestos de dirección y poder. Tener éxito en la red profesional, sin embargo, y tomando en rigor esta perspectiva, tendría menor valor que tenerlo en la red académica, puesto que integra itinerarios desprestigiados donde se recibe formación técnica y moral para el desempeño de trabajos manuales.

Para terminar, y antes de pasar al siguiente apartado dedicado a las teorías de la resistencia, que tratan de revalorizar el papel de los sujetos como sujetos activos, capaces de ejercer resistencia, la Figura 6.1 ofrece una síntesis de los paralelismos institucionales entre educación y empleo, a partir de la teoría de la correspondencia en combinación con la teoría de las dos redes.

Figura 6.1 Educación escolar y mercado laboral. Paralelismos institucionales



Fuente: Elaboración propia

En él se resalta el hecho de que el grado de autonomía en las aulas, en progresivo aumento a medida que el individuo en cuestión va superando las diferentes etapas que componen la educación escolar, se corresponde con el grado de autonomía que se le exigirá en el mercado laboral en el desempeño de sus funciones, según el tipo de puesto (de dirección o de subordinación) que el nivel educativo alcanzado le permita

obtener. Asimismo, se destacan algunos de los elementos comunes que existen entre el mercado laboral y la educación escolar y que subraya la teoría de la correspondencia: la alienación con respecto a los procesos (de aprendizaje y de producción, respectivamente) y a los resultados (conocimiento y bienes producidos, respectivamente), el hecho de que ambos disponen de un sistema de premios y castigos y la fragmentación que supone la especialización que se da en las dos instituciones. En relación con dicha especialización, esta Figura contempla las dos redes existentes, la académica, que capacita para desempeñar un trabajo en puestos de dirección, y una red profesional, que permite ejercer en puestos de trabajo subordinados.

A continuación se presta atención a los enfoques que proporcionan algunos de los teóricos más significativos de las teorías de la resistencia.

6.3.4 Teorías de la resistencia

Con los teóricos de la reproducción en general, y sobre todo con el estructuralismo althusseriano, se ha visto un enfoque que consideraba a los individuos –especialmente de clases subordinadas– como pasivos y a merced de los hilos que manejan las estructuras sociales. A continuación se exploran las teorías de la resistencia con ayuda de la interpretación de autores como Pecourt (2011), Hernández, Beltrán y Marrero (2009) o Jerez Mir (2003). Estas teorías surgen como reacción neomarxista al anterior enfoque. Influidas por autores como Gramsci o Weber⁴⁵ y tomando como punto de partida una perspectiva microsociológica propia del interaccionismo simbólico o la etnometodología –por su énfasis en el estudio de las interacciones sociales– las teorías de la resistencia observan la escuela desde el interior de las aulas, resaltan el papel de los individuos como sujetos activos, con capacidad para reaccionar u ofrecer resistencia ante las condiciones estructurales y simbólicas que les ofrece la sociedad en general y la escuela en particular, resignificándolas y asignándoles nuevos sentidos. Según la interpretación que ofrece Pecourt de estas teorías,

«mientras que el interés principal del modelo de la reproducción es comprender el funcionamiento de las instituciones que imponen determinadas pautas de conducta sobre el individuo, las teorías de la resistencia insisten en la capacidad del individuo para reinterpretar creativamente las normas y los valores establecidos. No niegan la existencia de instituciones ni el poder que ejercen sobre las personas, pero aseguran que, a pesar de ello, la mayoría está equipada con suficientes recursos para hacerles frente» (2011:37)

⁴⁵ Pecourt recuerda que «la influencia de Weber [en las teorías de la resistencia] es evidente: frente a los otros sociólogos clásicos, el autor alemán insiste en la importancia de la acción individual, que considera el elemento determinante en la formación de las estructuras sociales. Las grandes organizaciones y burocracias no ahogan completamente la libertad individual, siempre existe un margen de resistencia y vías de escape» (2011:37).

En el enfoque que proporcionan las teorías de la resistencia se advierte, por tanto, un mayor énfasis en las decisiones individuales; los individuos son activos, capaces de ser originales, creativos. No son pocos los teóricos que han trabajado haciendo énfasis en los subgrupos que se forman dentro del grupo-aula. Hargreaves (1967), Lacey (1970), McRobbie (1978), Willis (1988) o Ball (1981) constituyen quizás los ejemplos más significativos.

De todos ellos Paul Willis, según autores como Feito (2010b, 2000), es ya un referente clásico en estas teorías. Así resume el autor la premisa básica de su enfoque, a colación de la importancia de hacer investigación acerca de la cultura juvenil:

«Es preciso entender el campo de juego juvenil como un todo homogéneo. Es preciso comprender, en definitiva, a los seres humanos que viven esta cultura [juvenil] y las historias que tienen detrás, y por tanto sus deseos, intereses, creencias, gustos, desilusiones, expectativas, miedos y sueños. El estudio de la cultura juvenil, normalmente llevado a cabo por adultos, a menudo ha olvidado el conocimiento interno del mundo de las culturas juveniles como elemento interesante para el conocimiento de las relaciones entre los jóvenes y la escuela, el trabajo, la transición a la vida adulta y, en definitiva, las relaciones entre los jóvenes y la sociedad en general» (1998:27-28)⁴⁶

En su libro *Aprendiendo a trabajar* (Willis, 1988) ofrece un trabajo etnográfico desarrollado en un centro masculino de enseñanza Secundaria, ubicado en una zona industrial inglesa. En él analiza trayectorias, desde el sistema educativo al sistema productivo, y afirma que en caso de haber reproducción, ha de haberla tanto de la propia estructura social como de sus mecanismos de resistencia⁴⁷, es decir, el autor no niega la función reproductiva de la escuela, pero subraya que dicha reproducción también se da con respecto a las contradicciones que puedan surgir en las relaciones de dominación y subordinación, oposición y resistencia, que se produzcan en su seno. Así lo explica Jerez Mir, refiriéndose al enfoque de este autor:

«[Las escuelas,] más que instituciones en donde se imponen determinadas ideologías y culturas, son más bien un medio cultural especializado en su producción, pero con los condicionamientos objetivos de las contradicciones sociales estructurales del capitalismo, incluyendo la contestación, la lucha y la resistencia» (2003:442)

Esto pone de manifiesto la existencia de subculturas en el interior de las escuelas. En el colegio objeto de su análisis, por ejemplo, Willis (1988) las encuentra organizadas en dos grandes bloques, el de los ‘colegas’⁴⁸ o ‘trastos’ y el de los ‘pringaos’ o ‘estatuas’. Los primeros representan la cultura antiescolar o cultura de fábrica. A diferencia de los segundos, a los que llaman ‘pringaos’ por su actitud conformista, de subordinación y obediencia pasiva al profesorado, no dan valor alguno al

⁴⁶ Traducido del catalán.

⁴⁷ Así lo interpretan Fernández Enguita (1984) o Apple (1984).

⁴⁸ En Willis (1998) se apunta que el término *colega* pretende connotar ‘grupo’ al tiempo que ‘oposición’.

credencialismo academicista –tener más credenciales no garantiza conseguir mejores empleos– y hacen de una evidente oposición a la escuela y a la autoridad su estilo de vida.

En este sentido, pertenecer al grupo de los ‘colegas’ les ofrece un espacio que, siguiendo una lógica grupalista, refuerza la solidaridad entre sus miembros, a cambio de rechazar la escuela, su cultura, el control que ejerce, su lógica individualista y competitiva –de competición escolar, se entiende–, porque, a su modo de ver, ni les prepara profesionalmente ni les ofrece nada de valioso para la vida real. En palabras de Willis,

«la cultura contraescolar tiene muchas similitudes profundas con la cultura a la que sus miembros están destinados –la cultura de fábrica» (1988:66)

Con actitudes en general racistas y marcadamente sexistas⁴⁹, para ellos pelear⁵⁰, fumar, beber⁵¹, buscar dinero rápido⁵², eludir responsabilidades escolares, deslegitimar la autoridad del profesorado, boicotear el funcionamiento del aula o sencillamente ausentarse de ella forma parte del ejercicio de su autonomía, de su lucha, en fin, por el control de espacio físico y simbólico en la escuela (Willis, 1988). Para ellos es muy importante porque les aleja 1) de lo que desde su punto de vista representa el colectivo de ‘pringaos’, profesores y profesoras, y 2) de la adolescencia forzosa que la institución escolar pretende imponerles obligándoles a acudir a la escuela. Al mismo tiempo, su actitud les acerca a su grupo de referencia, al mundo adulto de clase obrera, donde es el trabajo manual no cualificado y no el intelectual el realmente valioso. Como apuntaba también Jerez Mir (2003), interpretando a Willis, no necesitan de la escuela porque hay un tejido industrial afuera esperándoles con un puesto de trabajo que no requiere credencial alguna. Se retomará este punto más adelante.

Sobre esta cuestión de las subculturas en la escuela, existen otras etnografías, como la de Angela McRobbie (1978), sobre alumnas de Secundaria en un barrio obrero.

⁴⁹ Interpretando a Willis, Pecourt afirma que «la cultura contraescolar masculina promueve el sexismo y lo celebra como parte inherente de su identidad. De alguna forma, la cultura contraescolar impone nuevas formas de división social entre los propios grupos desfavorecidos: promueve la separación de chicos y chicas y la separación de grupos étnicos» (2011:41). En palabras de Willis, «hay un conflicto tradicional en su visión de las mujeres: son al mismo tiempo objetos sexuales y elementos domésticos» (1988:58).

⁵⁰ Según Willis, «la pelea es el momento álgido en el que el individuo pasa la prueba de la cultura alternativa. El rechazo de la pelea o el pelear como un vulgar aficionado es desastroso para la consideración informal y para la reputación masculina» (1988:50).

⁵¹ En palabras de Willis, «evidentemente, ‘los colegas’ entienden de forma consciente la importancia simbólica de beber como un acto de afiliación al mundo de los adultos y de oposición a la escuela» (1988:33).

⁵² Willis señala que «la mayoría de los trabajos –o el ‘trabajo duro’ que admiten que tendrán– son compensados por la abrumadora necesidad de dinero inmediato» (1988:119).

McRobbie identificó similitudes y diferencias entre la subcultura escolar de las chicas de clase obrera y la subcultura escolar de las de clase media. Entre las similitudes encontró en el género y la clase social elementos que reforzaban internamente las relaciones que se establecían en cada uno de los grupos, que a su vez parecían compartir en cierto modo la construcción de su feminidad. Las diferencias, sin embargo, podían verse sobre todo en sus expectativas profesionales. Interpretando la obra de McRobbie, autores como Feito (2000) o Apple (1987) apuntan que, a pesar de que todas ellas tendían a visualizarse en el futuro cuidando del hogar y ejerciendo de madres y esposas, las chicas de clase media solían presentar mayores aspiraciones de movilidad social, además de interesarse en mayor medida por aficiones consideradas cultas como el ballet o el teatro. Por otro lado, las chicas de clase obrera procedían de un entorno donde el padre solía trabajar en una fábrica y la madre, con escasa o nula cualificación, desempeñaba a lo sumo trabajos a tiempo parcial, en fin, un entorno en el que se fomentaba el papel de la mujer en la realización de tareas domésticas, cuidado de niños, etcétera.

Ya se han destacado con anterioridad, en el Capítulo 1, diferentes formas de materialización del éxito o fracaso escolar en las actitudes del alumnado hacia la escuela, tipología que Fernández Enguita (1989) defiende a partir de una revisión de otras clasificaciones semejantes:

- Las de carácter binario, de Hargreaves (1967), Lacey (1970) –este último, por ejemplo, distinguía entre alumnado con éxito y alumnado con fracaso, y afirmaba que los/las alumnos/as con éxito eran alumnos/as en busca de un alto estatus, mientras que los/las alumnos/as con fracaso, lo eran para separarse de un sistema escolar que les otorgaba precisamente un bajo estatus– o el propio Willis (1988) –entre colegas y pringaos–.
- Las de carácter cuatripartito, exploradas en Ball (1981) –que distingue entre actitud proescuela (y sus dos variantes, de apoyo o de instrumentalización) y actitud antiescuela (y sus variantes, de pasividad o de rechazo)– o en Hargreaves (1977) –que defiende la siguiente clasificación: alumnado comprometido, instrumentalista, indiferente y opositor–.

La clasificación que se retoma del Capítulo 1 distingue entre alumnado proescuela (con actitud de adhesión o acomodación) y antiescuela (con actitud de disociación o resistencia):

- 1) Un individuo con una actitud de adhesión hacia la escuela es un alumno/a con una actitud proescuela, que responde a una identificación tanto expresiva como instrumental con esta institución, es decir, en lo referente a la cultura que ésta profesa y como mecanismo que permite la movilidad social.

- 2) Una actitud de acomodación supone una aceptación de la escuela como mecanismo de movilidad social pero también un rechazo a su cultura (hay, por tanto, una identificación instrumental, pero no expresiva). Si bien en el primer caso puede hablarse de grupos proescuela, en este caso, sin embargo, las estrategias seguidas son de carácter individual, no colectiva (la adhesión, además, es incompleta, sólo se da en la medida en que resulta útil a las metas del individuo).
- 3) Una actitud de disociación responde a estrategias individuales y supone una identificación expresiva, pero no instrumental (el individuo rechaza, pues, que la escuela pueda servir como mecanismo de movilidad social ascendente, pero su actitud de oposición no cuenta con una cultura propia que le sirva de apoyo).
- 4) Una actitud de resistencia constituye una estrategia colectiva y supone el rechazo del valor expresivo e instrumental de esta institución.

Tanto la adhesión como la resistencia responden a prácticas y estrategias colectivas, mientras que la acomodación y la disociación responden a prácticas individuales, que contribuyen o no ofrecen resistencia a la reproducción social que contribuye a generar la escuela. En palabras de Fernández Enguita,

«[Aquí tenemos al] hijo de obrero que, mediante una estrategia de acomodación a la escuela, consigue auparse a la clase media, o [al] vástago de clase media que, por su disociación de la institución educativa, viene a caer en las filas de la clase obrera» (1989:318)

Con todo, también este enfoque ha recibido críticas. En el caso de Willis, por ejemplo, ya autores como McFarland y Cole (1988) criticaban su tipología simplista y el hecho de que dejara fuera el género –sólo aborda la cultura masculina– y la etnia –opta por la clase social como principal elemento de estratificación–. Además, aun oponiéndose a la cultura escolar –individualista, competitiva y, en fin, burguesa–, la subcultura antiescolar, en este caso, de los ‘colegas’ no impide la reproducción de desigualdades de clase (tampoco las de género o las de etnia). Es más, según la interpretación de Jerez Mir, en el caso concreto abordado por Willis (1988), los ‘colegas’

«refuerzan la dominación patriarcal tradicional con su versión masculina y machista del anticulturalismo académico y del valor positivo del trabajo manual; intensifican la segregación cultural de las etnias y las razas marginadas con su chauvinismo étnico y racista; y contribuyen a la reproducción de la distinción social y de la jerarquía tradicional entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, así como a la de la estructuración clasista de la sociedad en general, con su rechazo del trabajo intelectual y su defensa de los saberes prácticos» (2003:443)

Pese a las críticas recibidas, con su mirada al interior de la escuela, su énfasis en las trayectorias escolares y en la futura inserción de los individuos en el mercado laboral,

estas teorías aportan elementos muy valiosos a la comprensión del éxito y fracaso escolar; estos elementos quedan recogidos en el Cuadro 6.14.

Cuadro 6.14 Elementos a considerar en el estudio del éxito y fracaso escolar desde las teorías de la resistencia

- 1) Agencia activa de los individuos.
- 2) Éxito y fracaso escolar y posterior inserción laboral como procesos atravesados por elementos de estratificación social (clase, etnia, género).
- 3) Las trayectorias de éxito y fracaso escolar se construyen desde un grupo de pertenencia y en relación con un grupo de referencia.
- 4) ¿Fracaso escolar vivido como fracaso? ¿Éxito escolar vivido como éxito?

Fuente: Elaboración propia

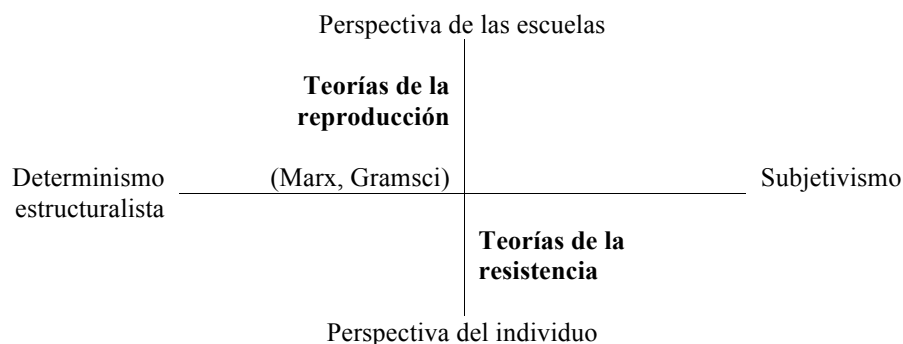
Dejando a un lado los casos concretos abordados por algunos de sus representantes y atendiendo exclusivamente a los objetivos de este capítulo, estos enfoques ponen de relieve 1) el papel activo de los individuos en los procesos de éxito y fracaso escolar; 2) que tener éxito o fracaso escolar y la consiguiente inserción en el mercado laboral constituyen procesos atravesados por elementos de estratificación como la clase, el género o la etnia; 3) que en principio optar por actitudes antiescuela –que llevarán al fracaso escolar– responde a una lógica construida en el seno del grupo de pertenencia y en relación con un grupo de referencia (lo que sugiere que ocurre de igual modo en el caso del éxito escolar, con alumnado proescuela); y 4) que, en ese sentido, el fracaso escolar puede no ser vivido como tal por sus protagonistas sino todo lo contrario, como un éxito personal –cabría ver hasta qué punto este intercambio de significados puede darse también en el caso del éxito escolar–.

Revisadas las teorías de la resistencia, el siguiente epígrafe recopila todas las aportaciones que el paradigma crítico del conflicto hace a la construcción de las nociones de éxito y fracaso escolar.

6.3.5 Aportaciones del paradigma crítico del conflicto a la construcción de las nociones de éxito y fracaso escolar

Hasta aquí se ha llevado a cabo un repaso de algunas de las diferentes corrientes que integran el paradigma crítico del conflicto. Pese a sus evidentes similitudes, pueden organizarse en dos bloques (Figura 6.2).

Figura 6.2 Del determinismo estructuralista de las teorías de la reproducción al subjetivismo de las teorías de la resistencia



Fuente: Elaboración propia

De un lado, Marx, Gramsci y las teorías de la reproducción, que observan la escuela desde el exterior⁵³ y defienden un marcado determinismo estructuralista especialmente en las teorías de la reproducción representadas por Althusser, Bowles y Gintis o Foucault y su modelo disciplinario, que describen individuos con escaso o nulo margen para la agencia activa (los individuos están sujetos *a* un poder). En el caso de Baudelot y Establet sí se adivina un cierto reconocimiento a la agencia activa de los individuos, aunque limitado, igual que en Marx o en Gramsci, en la medida que ven posible un modelo alternativo; en el caso de Gramsci, éste reconoce la posibilidad de una relación dialéctica entre la disciplina externa y el ejercicio de la libertad por parte del individuo en cuestión.

De otro lado, están las teorías de la resistencia, que descienden al plano de los individuos y de éstos en las aulas, se caracterizan por su énfasis en la agencia individual y ven a los individuos como sujetos activos, sujetos *de* poder. Las características de ambos grupos están resumidas en el Cuadro 6.15. Si se presta atención al grupo de teóricos del paradigma crítico del conflicto que dan cuenta del éxito y el fracaso escolar desde el exterior de la escuela destaca la idea hegemónica y contrahegemónica de estas nociones.

⁵³ La escuela, según la interpretación de Pecourt (2011), cuando reflexiona acerca de este nivel de análisis centrado en los centros escolares, es vista como caja negra en la que entran por un lado unos individuos como *inputs* y salen por el otro como *outputs* ya procesados.

Cuadro 6.15 Éxito y fracaso escolar desde el paradigma crítico del conflicto

	Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
Perspectiva de la clase dominante	<p>Función política. Vertiente cognitiva de la educación escolar Inculcación de conocimientos y destrezas → Preparación diferenciada. Dos redes escolares: <i>Red profesional</i> -Población objeto: mayoría proletaria/obrera.</p> <p><i>Red académica/intelectual</i> -Población objeto: minoría privilegiada.</p> <p>Función intelectual. Vertiente ideológica de la educación escolar Inculcación de valores: → Aceptación/legitimación del orden social existente y cultura burguesa; intereses de la clase dominante como necesidades sociales e individuales. → Domesticación de la población: integración no conflictiva del individuo en un determinado empleo.</p>	<p>Mantenimiento del orden social, político y económico existente (en beneficio de la clase dominante) → La escuela como instrumento de la sociedad burguesa.</p>	<p>Visión del éxito y el fracaso escolar → Distinción funcional a la clase dominante; desigualdades inevitables y necesarias. → Ordenación social concreta: -Una gran masa social, destinada al desempeño de trabajos manuales; -Una minoría privilegiada, destinada al desempeño de un trabajo de tipo intelectual.</p> <p>Rendimiento institucional independiente del rendimiento escolar.</p> <p>Éxito y fracaso escolar como: → Indicadores de la posición ocupacional para la que se está preparado. → Indicadores del grado de normalización de los individuos. → Resultado de un proceso de objetivación (clasificación, jerarquización). → Procesos atravesados por elementos de estratificación social.</p>
Algunas propuestas marxistas y neomarxistas	<p>Actividad omnilateral, polivalente, que integra preparación profesional (manual) e intelectual: → Potenciación gradual del juicio crítico y la creatividad (madurez necesaria antes de decidir la trayectoria profesional y de insertarse en el mercado laboral). → Emancipación del individuo.</p>	<p>Se atienden a necesidades individuales y sociales.</p>	<p>Visión del éxito y el fracaso escolar → Distinción evitable e innecesaria.</p> <p>¿Nociones pertinentes? Cada cuál ocupa el lugar que justamente le corresponde → Escuela como instrumento efectivo de movilidad social.</p>

Fuente: Elaboración propia

Como ya se mencionó, la primera –la visión hegemónica– sigue criterios (políticos, sociales, económicos) marcados por la clase dominante, de modo que la distinción entre éxito y fracaso escolar sirve a mecanismos de ordenación o división de carácter social y profesional. El orden social resultante, que obedece a intereses de los sectores más privilegiados de la sociedad, aspira a ser legítimo, socialmente aceptado y defendido. Por medio de la configuración de dos redes diferenciadas, una académica y la otra profesional, se atiende a unas nociones que contribuyen a dar forma a una ordenación social concreta que juega en beneficio de la clase dominante; que indican

y legitiman la pertenencia a una determinada clase social y económica –a una jerarquía académica y social, por tanto–; y que están atravesadas por elementos de estratificación social. La escuela no busca el éxito escolar para todos igual sino diferenciar, clasificar, jerarquizar y normalizar. Es generadora, por tanto, de desigualdades sociales.

Por su parte, la idea contrahegemónica de éxito y fracaso escolar por la que apuestan autores como Marx o Gramsci define como verdadero éxito, *desde el punto de vista institucional de las escuelas*, aquél que se deriva del paso por un sistema de enseñanza que integre una preparación polivalente u omnilateral, tanto técnica como intelectual, que haya sabido unir el mundo escolar con el mundo productivo y que haya potenciado suficientemente el juicio crítico del alumnado y su orientación hacia la comunidad. Por consiguiente, hay una visión del éxito escolar como éxito en la medida en que contribuye a dotar de democracia al sistema escolar, y de hegemonía al papel de la clase obrera. Estas propuestas de corte marxista dan a entender que la distinción entre éxito y fracaso escolar es innecesaria y evitable. La escuela puede y debe ser, en ese sentido, un verdadero instrumento no manipulado de movilidad social que busque un verdadero y único objetivo, la emancipación del individuo.

A nivel individual, sin embargo, bajo este nuevo sistema escolar ideal y en vías de cambio de modelo social (hacia el comunismo o hacia una sociedad en la que la clase obrera logre la hegemonía), no parece pertinente hablar de alumnos y alumnas con éxito o con fracaso escolar. Cabe considerar que todos ellos, llegados al límite de escolaridad obligatoria, supuestamente deben disponer de la madurez intelectual necesaria para poder elegir su propio camino, tengan mayor o menor número de logros académicos. Esto se traduce en el hecho de que, bajo este modelo, cada cual termina ejerciendo trabajos, no sólo no subordinados –los trabajos subordinados no son posibles con el nuevo modelo social y económico emergente–, sino también acordes a su vocación y capacidad.

El segundo grupo de teóricos, fundamentalmente los teóricos de la resistencia, proporciona una lectura que no niega lo establecido por el primero, pero ofrece una visión desde el interior de la escuela. De esta perspectiva se aprende que la ordenación resultante de los procesos de éxito y fracaso escolar no es automática, no responde solamente a mecanismos de reproducción, sino también de resistencia. Al mismo tiempo, sin embargo, puede afirmarse que dicha resistencia –al menos la que muestran los autores abordados aquí en sus respectivas etnografías–, siendo una resistencia a lo que significa la escuela y a los actores afines a ella, parece en parte funcional al sistema económico y social capitalista, dado que los mismos hijos de padres y madres de clase obrera, aun no viviendo su éxito o fracaso escolar como tales, actúan en favor de su reproducción. Asimismo, ponen de relieve que las

trayectorias académicas se construyen desde un grupo de pertenencia y en relación con un grupo de referencia.

Por último, en ambos grupos de teorías se adivina un cierto interés por la inserción del individuo en el mundo laboral. De hecho, sus enfoques parecen sugerir que la importancia de tener éxito o fracaso en la escuela se basa en la posición que, derivado de ello, se ocupe en el mercado laboral, es decir, en las «condiciones objetivas de posibilidad» que se derivan de la superación o no de los diferentes niveles que conforman el sistema escolar y que se traducen en la inserción laboral hacia puestos subordinados o supraordenados.

Todo ello constituye, en líneas generales, lo que el paradigma crítico del conflicto aporta a la comprensión de los procesos de éxito y fracaso escolar o a las nociones mismas. Seguidamente, se aborda el siguiente y último paradigma, el paradigma no crítico del conflicto, encabezado por Weber y las teorías credencialistas.

6.4 PARADIGMA NO CRÍTICO DEL CONFLICTO

Dentro de los estudios sobre estratificación social, el último paradigma que se desarrolla aquí es el paradigma no crítico del conflicto, que integra 1) una visión de la sociedad como conjunto de grupos en conflicto –por incompatibilidad de intereses– que se mantiene unida y sobrevive porque o bien uno de los grupos se ha erigido en dominante y con poder suficiente como para hacer que el resto de grupos actúe según los intereses que él persigue, o bien por haber tomado conciencia de una necesidad de cooperación; y 2) una idea de la desigualdad social como inevitable. La ciencia social debe apostar por la objetividad, no por la transformación y mejora de la sociedad, y en ese sentido el científico social puede emitir juicios de hecho pero no de valor. Tómese en consideración que, al igual que ocurría en la perspectiva funcionalista, los teóricos que integran este paradigma comparten una visión pesimista de la naturaleza humana.

En esta perspectiva se encuentra Weber como figura clásica, con su teoría del poder. Autores como Pareto (1987, 1967) o Mosca (1984) forman parte de este paradigma –también ellos veían la sociedad dividida entre dominadores y dominados– y sin duda sus aportaciones son importantes. No obstante, una vez se revisen los elementos teóricos que se han considerado aquí más relevantes de la perspectiva weberiana en relación con el estudio del éxito y el fracaso escolar, se prestará atención directamente a las teorías credencialistas.

6.4.1 Elementos para una Sociología weberiana de la educación y su aportación al estudio del éxito y el fracaso escolar

Al igual que Marx, Weber (1864-1920) no trata directamente la cuestión educativa, pero de su Sociología de la dominación es posible entrever elementos para una Sociología de la educación. Para entenderla, sin embargo, es preciso atender, primero, a su visión de la estratificación social, y segundo, a su teoría de la dominación. Kerbo (2004) señala que la teoría weberiana parte de una visión multidimensional de la estratificación social. El Cuadro 6.16 muestra cada una de las dimensiones y su descripción.

Cuadro 6.16 Weber y su visión multidimensional de la estratificación social

Tipo de estratificación social	Tipo de orden al que se refiere	Descripción
De clase	Económico	Dimensión planteada en un <i>continuum</i> , según el grado de cualificación del individuo.
De estatus	Social	Describe 1) si un individuo puede formar parte de un círculo social (requisitos para ello); 2) qué posición ocupa dentro del mismo.
De partido	Político	Describe la posición ocupada dentro de organizaciones políticas, (de dominación y poder), la capacidad de influencia en acciones comunales.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Kerbo (2004)

De un lado, reconoce la existencia de una estratificación social de clase, esto es, de orden económico, aunque de modo distinto a la establecida por Marx, que dividía la sociedad entre quienes eran propietarios de los medios de producción (burgueses) y los que no (proletarios). En su lugar, la dimensión de clase se plantea en un *continuum*, según el grado de cualificación del individuo. De otro, incluye otras dos dimensiones, 1) la de estatus, de orden social, que señala si el individuo en cuestión puede estar dentro o no de un determinado círculo social y, en caso de estarlo, qué posición ocupa en él, según su estilo de vida, sus conocimientos sobre ciertos temas relevantes para el grupo, su modo de hacer, de hablar, etcétera—; y 2) la de partido, de orden político, que describe el papel que se juega dentro de las formas organizadas de dominación o de poder de la sociedad y la capacidad del individuo para influir en acciones comunales, para cuya gestión es preciso disponer de una organización y de personal suficiente para gestionarla. Dicho esto, la posición que ocupe el individuo dentro de la sociedad dependerá de dónde se encuentre dentro de cada una de estas dimensiones. El mayor peso de una u otra sobre el resto depende del contexto

históricosocial al que se haga referencia. En la sociedad capitalista, por ejemplo, la que adquiere mayor importancia es la primera de ellas, la dimensión de clase, que se rige por la cualificación del individuo, para la que la educación –y en concreto, la escuela– juega sin duda un papel importante.

En su teoría de la dominación, Weber describe la sociedad como un contexto definido por unas ciertas relaciones de poder y dominación:

«Entendemos aquí por dominación un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta [...] del dominador o de los dominadores influye sobre los actos de otros (del dominado o de los dominados), de tal suerte que en un grado socialmente relevante estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su obrar el contenido del mandato (obediencia)» (1984:699)

En ese contexto hay que enmarcar precisamente su perspectiva multidimensional de la estratificación social. Cabe considerar que la dominación no es posible en el seno de una determinada comunidad si en ella no hay dominadores y dominados. En tanto que dominadores, necesitan disponer de un poder que les permita imponerse socialmente, hacerse obedecer, lograr que el resto de grupos hagan aquello que sirva a sus intereses hegemónicos.

La dominación a la que Weber (1979, 1969) hace referencia es sobre todo la relativa a la dominación política, y en concreto a la dominación ejercida por el Estado. Esta dominación se define por el monopolio de la violencia, que el Estado puede ejercer dentro de unos límites territoriales concretos, y dicho monopolio es legítimo, no por su efectividad, sino en la medida en que es aceptado por los dominados, esto es, en la medida en que la autoridad del Estado está reconocida por ellos.

Según Weber (1972), para hacer efectiva y duradera la dominación política y estatal y su legitimidad sin recurrir a la coacción física, se requiere de otros mecanismos o instrumentos ideológicos que ejerzan otro tipo de coacción, de carácter psíquico. Para llevar a cabo dicha coacción, el Estado –poder material– históricamente ha hecho uso, primero, de la Iglesia –poder espiritual–, y más tarde, de la escuela, que opera como equivalente funcional de la Iglesia⁵⁴.

Según Weber (1979), el poder espiritual ejerce un tipo de coacción psíquica que permite, por medio de la educación ideológica y moral, legitimar el orden político y social existente y por ende domesticar a la población, de ahí que la escuela sea considerada como un instrumento muy eficaz del que se valen las clases privilegiadas

⁵⁴ En Weber, según la interpretación que de su obra establecen Hernández, Beltrán y Marrero (2009), Jerez Mir (2003) o Lerena (1983), hay una relación de interdependencia entre Iglesia/escuela y Estado. El Estado, para ejercer la dominación política, necesita del poder espiritual, ejercido históricamente por la Iglesia, y más tarde por la escuela, al tiempo que la existencia tanto de la Iglesia como de la escuela depende del propio Estado y su poder material.

para el dominio de las clases populares, según la interpretación que ofrece Jerez Mir (2003). De hecho, significa en las sociedades modernas lo que para las civilizaciones tradicionales significaba la Iglesia.

Weber (1984, 1987a) destaca los paralelismos existentes entre ambas instituciones, mostrados en el Cuadro 6.17⁵⁵.

Cuadro 6.17 Paralelismos entre Iglesia y Escuela

Institución	Iglesia	Escuela
Rasgo		
Poder ejercido	Hierocrático → Monopolio de la coacción hierocrática.	Secular → Monopolio de la coacción académica.
Tipo de bienes que administra	Bienes de salvación → Racionalización del culto y el dogma.	Bienes académicos → Burocratización credencialista del saber académico.
Domesticación de...	Súbditos → Distinción entre buenos y malos creyentes.	Ciudadanos → Distinción entre buenos y malos alumnos.
Profesionalización	Sacerdocio profesional.	Magisterio profesional.
Carisma / saber	Carisma asociado al cargo.	Saber separado de la persona.
Otros	Objetivo último: legitimación del Estado → Ambas pretenden dominio universalista y reproducir las relaciones de dominación.	
	Similar lógica cultural y educativa.	
	Institucionalmente autónomas y unitarias.	

Fuente: Elaboración propia, a partir de Jerez Mir (2003)

Estos paralelismos son los que siguen:

- 1) Mientras la Iglesia ejerce un poder hierocrático y administra bienes espirituales y de salvación, la escuela ejerce un poder secular y administra bienes académicos.
- 2) Mientras en la Iglesia se habla de súbditos a domesticar religiosamente para la legitimación de un Estado tradicional, en la escuela se habla de ciudadanos también a domesticar (académicamente), también con el objetivo de legitimar un Estado, en este caso, el Estado moderno.
- 3) En la primera se habla de buenos y malos creyentes mientras en la segunda, de buenos y malos alumnos/as.
- 4) Lo que en la primera es sacerdocio profesional, monopolio de la coacción hierocrática y racionalización del dogma y el culto, en la segunda es

⁵⁵ Véase también la interpretación Jerez Mir (2003).

magisterio profesional, monopolio de la coacción académica y burocratización credencialista del saber académico.

- 5) En la Iglesia el carisma va asociado al cargo, no a la persona que lo desempeña. En la escuela el saber se separa de la persona.
- 6) Con una lógica cultural y educativa similares, ambas son institucionalmente autónomas y unitarias y pretenden un dominio universalista y la reproducción de relaciones de dominación.

En relación con el éxito y fracaso escolar, la perspectiva weberiana resulta de utilidad para explicar cómo el hecho de tener éxito o fracaso en la escuela puede influir en la posición económica, social y política del individuo, sin olvidar que una posición privilegiada en una de las tres dimensiones que destaca Weber –sobre todo en la económica, si se parte de una sociedad capitalista– suele acompañarse de mayores probabilidades para obtener un mejor posicionamiento en cualquiera de las otras dos. Tener éxito en la escuela, es decir, obtener, por ejemplo, un título de Graduado en Secundaria –el bien (académico) de salvación que provee la escuela Secundaria– constituye en sí mismo un pequeño paso que, si se acompaña de una prolongación de los estudios, contribuye a la obtención de mejores puestos de trabajo, mejores salarios, etcétera, marcando mayores diferencias cuanto mayor sea el nivel educativo del individuo en cuestión. A su vez, un mejor salario abre posibilidades de aumentar dicho nivel de estudios o el de participación, influencia y poder político de dicho individuo, con lo cual mejora la posición social, como mínimo en determinados círculos sociales.

Como se muestra en el Cuadro 6.18, dentro del modelo de sociedad que describe Weber, la escuela y la distinción entre alumnado con éxito y fracaso escolar, al igual que ocurría con la visión marxista, cumplen una función de ordenación social. Esta ordenación se establece según las tres dimensiones anteriores y en beneficio de una determinada clase dominante. Su poder espiritual especializado en el ejercicio de la coacción psíquica contribuye al establecimiento de unas determinadas relaciones de dominación legítimas en las que unos –una minoría privilegiada– aprenden el arte de la dominación y otros –la mayoría– el del sometimiento ciego.

Cuadro 6.18 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Teoría weberiana de la dominación y el poder

Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
Función de ordenación social, en función de tres dimensiones (social, económica y política) → Legitimación de desigualdades sociales (inevitables).	Poder espiritual en beneficio de los intereses de la clase dominante.	Influencia del éxito y fracaso escolar en la posición económica, política y social del individuo dentro del sistema de estratificación social.

Fuente: Elaboración propia

Desde el punto de vista institucional –de las escuelas, no de los individuos–, se puede concluir que el éxito de la escuela se da, en términos generales, en la medida en que ésta consigue funcionar como mecanismo legitimador de desigualdades sociales –por otro lado inevitables– y como refuerzo, en fin, para hacer efectivo un determinado tipo de dominación, sea éste carismático, tradicional o legal. Como se trata de nociones que son fruto de un proceso de burocratización y de racionalización –son en parte delimitaciones administrativas, como ya se ha mencionado en varias ocasiones– y cobran sentido en un sistema social y económico capitalista en el que se obedece en virtud de una legitimidad de tipo legal o burocrática, los efectos inmediatos del éxito escolar –tener la posibilidad de acceder a la siguiente etapa escolar– se vuelven reales por una preexistente legitimidad legal que así lo permite⁵⁶, y lo mismo ocurre con el fracaso escolar. El alumno o alumna que no dispone de la acreditación necesaria no le está permitido acceder al siguiente nivel.

Las alusiones que el enfoque weberiano hace a las credenciales escolares abren paso a las siguientes teorías, las teorías credencialistas, que completan este repaso al paradigma no crítico del conflicto.

6.4.2 Teorías credencialistas

Considerados como neoweberianos, pero al mismo tiempo muy influidos por las teorías de la reproducción a las cuales complementan, se encuentra el enfoque credencialista, para cuya interpretación se ha recurrido, además de a teóricos adscritos a esta corriente, a otros como Pecourt (2011), Jerez Mir (2003), Medina (1987) o Lerena (1987).

No son pocos los/las autores/as que se acogen a estas teorías: Gordon y Howell (1959), Stiglitz (1975)... Tomlinson (2012), desde el llamado credencialismo fuerte, o el ya citado anteriormente, Thurow (1975), desde el credencialismo tildado como débil⁵⁷, son especialmente reseñables. En el presente epígrafe se destaca el enfoque que proporciona Collins, cuya perspectiva ofrece elementos teóricos suficientes para alcanzar los objetivos marcados en este capítulo.

Randall Collins (1941-), en su libro *La sociedad credencialista*, ofrece una interpretación credencialista de la relación entre educación y empleo, poniendo en

⁵⁶ En ese sentido, estas nociones se manifiestan en forma de credencial –en el caso español, y atendiendo solamente a la Educación básica, el título de Graduado en ESO en caso de éxito y mero certificado del paso por la Secundaria en caso de fracaso escolar–, cuya validez se basa en la legalidad que le confiere el sistema escolar que lo emite y que está investido de autoridad para hacerlo.

⁵⁷ Sobre la distinción entre credencialismo fuerte y débil, véase Rawlins y Ulman (1974) o Lerena (1987).

entredicho el modelo meritocrático que prevalece en el enfoque funcionalista (Collins, 1989, 1974). Cabe recordar que, según el ideal meritocrático, dicha competición debe ser libre y abierta para todos y venir definida por la igualdad de oportunidades. Según la interpretación que Forquin (1985) lleva a cabo de la obra de Collins, sin embargo, lo que prevalece es el padrinazgo, la cooptación, que favorece a una minoría privilegiada. Tal como Collins la describe, la sociedad se compone de clases y grupos sociales con una cultura o subcultura común que compiten entre sí para obtener riqueza, poder y prestigio, y estar en lo alto, por tanto, de las tres dimensiones que Weber destacaba en la configuración del sistema de estratificación social.

La escuela es emisora de títulos, y estas credenciales constituyen llaves de paso sin las cuales no es posible acceder a determinadas áreas profesionales. Tienen su razón de ser, por tanto, en los mecanismos de clausura profesional que limitan el acceso a puestos de trabajo privilegiados y, en fin, a posiciones clave dentro del mercado laboral (Collins, 1971). Esta cuestión ya fue tratada por Weber (1969) y ampliada por el propio Collins (1989). Así lo explica Lerena, interpretando a este último:

«Lo único que las distingue de los mecanismos de clausura gremial del pasado es que ahora las creemos racional y funcionalmente necesarias para el mantenimiento de la sociedad tecnológica. Se trata, en definitiva, de una lucha por el poder y los recursos materiales empleando los títulos como ‘armas culturales’ que permiten a los profesionales agremiados manipular y controlar ciertos empleos con las a menudo falsas asunciones de experiencia y privilegio técnico, cuando en definitiva no son más que un medio de controlar la entrada a las posiciones claves y privilegiadas en la división social del trabajo» (1987:149)

Una vez el individuo en cuestión consigue acceder a una determinada profesión, previa obtención de la/s correspondiente/s credencial/es, reproduce y refuerza los mecanismos de clausura de dicha profesión (participando del tipo de lenguaje y de los procedimientos que acompañan a la profesión, etcétera). De nuevo en palabras de Lerena,

«Frente a las ideologías de la movilidad social y la igualdad de oportunidades que tanto han proliferado en nuestro tiempo, la realidad es que un individuo insatisfecho con su trabajo se encontrará con que las posibilidades de cambiar de empleo están severamente limitadas debido a que los empleadores tienden a establecer prerequisites de educación formal antes de valorar las capacidades reales del candidato al empleo. La consecuencia es que la mayor parte de la gente se ve bloqueada para demostrar sus posibilidades si es que no quiere pasar antes por el agotador, y con frecuencia inútil, proceso de escolarización que le convierta en un profesional de algo» (1987:146)

Asimismo, cuanto más caros y costosos resultan los estudios académicos que permiten acceder a una determinada profesión, mayor prestigio le confiere a ésta y a

quienes forman parte de ella⁵⁸. Con todo, las credenciales cumplen dos funciones fundamentales:

- 1) En primer lugar, son indicadores de un cierto estilo cultural, de un cierto entorno social favorable y de una cierta psicología personal, y no de las capacidades reales de un determinado individuo. Esto es así en la medida en que el verdadero sentido de la escuela es enseñar hábitos culturales y no habilidades técnicas o conocimientos objetivos necesarios para un determinado empleo, porque se presume que éstos se aprenden en el propio lugar de trabajo. Así, a priori la obtención de la credencial denota una determinada autodisciplina (Collins, 1989), aspiraciones hacia el éxito económico y social, aceptación de los valores capitalistas, etcétera. Según Collins, estas características constituyen, precisamente, lo que el empresariado anda buscando en sus empleados.
- 2) En segundo lugar, en la medida en que existe de manera interesada una falta de neutralidad en los contenidos curriculares y en cómo se presentan con el objetivo de reproducir y legitimar como dominantes el estatus y la cultura – costumbres, gustos, manera de expresarse, de vestir, etcétera– de una minoría privilegiada, las credenciales son los elementos que contribuyen a certificar y justificar la pertenencia de dichos grupos a su estatus social privilegiado⁵⁹, según la interpretación que confieren autores como Hernández, Beltrán y Marrero (2009), Jerez Mir (2003) o Medina (1987).

Por consiguiente, como ya se avanzaba anteriormente, tener éxito o fracaso en la escuela, por un lado, se traduce en la obtención o no de la credencial que permita, o bien acceder a la siguiente etapa –de la obligatoria a la postobligatoria, de ésta a ciclos superiores, etcétera– o bien acceder a una determinada área profesional, como se advierte en el Cuadro 6.19.

⁵⁸ Al respecto, Lerena señala que el credencialismo obedece a un proceso de cribado, a un vínculo artificial entre educación y empleo, «y sin embargo, los empleadores se siguen impresionando con los niveles altos de titulación y prefieren contratar para ciertos puestos a titulados prestigiosos de competencia desconocida en vez de hacer investigaciones detalladas sobre las cualificaciones específicas que deba poseer el candidato» (1987:146).

⁵⁹ Lo importante es la obtención de la credencial. En palabras de Collins, «los estudiantes sólo se preocupan de las estrategias conducentes a terminar graduaciones con el mínimo de estudios» (1989:26). A este respecto, Lerena añade: «El prestigio conferido por los títulos y credenciales constituye una expresión de la lucha competitiva por acceder a estatus superiores, lucha en la que los individuos titulados se comprometen en el trabajo ‘político’ de manipular e impresionar a otros» (Lerena, 1987:146).

Cuadro 6.19 Elementos integradores del éxito y fracaso escolar. Enfoque credencialista

Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
Función de ordenación social, en base a tres dimensiones (política, económica y social) → Generación de credenciales. → No ideales meritocráticos. → No preparación técnica, sino de hábitos culturales (se privilegia la cultura de la clase dominante, lo cual beneficia a los miembros de ese grupo para que obtengan éxito escolar).	Reproducción de: → modelo de estratificación a favor de la clase privilegiada. → Mecanismos de clausura profesional.	Influencia en la posición económica, política y social → Indicador de pertenencia cultural. → Justificación y legitimación del estatus de determinados grupos sociales (legitimación de desigualdades sociales).

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, estas categorías no indican los conocimientos o capacidades del individuo, sino su pertenencia cultural, y pretenden reforzar, por un lado, las delimitaciones de determinadas áreas profesionales y el acceso a ellas por parte de los individuos, y por otro, la legitimidad de las desigualdades sociales existentes. Asimismo, el hecho de anteponer la cultura de la clase dominante sobre la de las subordinadas beneficia al alumnado procedente de grupos sociales privilegiados y explica en buena parte su éxito escolar, de acuerdo con lo establecido en Collins (1989).

Abordadas estas cuestiones, a continuación se lleva a cabo una recopilación de los elementos teóricos que el paradigma no crítico del conflicto puede aportar al estudio del éxito y el fracaso escolar.

6.4.3 Aportaciones del paradigma no crítico del conflicto a la construcción de las nociones de éxito y fracaso escolar

El Cuadro 6.20 destaca varios elementos teóricos a tener en consideración relativos al último de los paradigmas abordado aquí y los relaciona con el éxito y el fracaso escolar.

Cuadro 6.20 Éxito y fracaso escolar desde el paradigma no crítico del conflicto

Función de la escuela	Responde a	Visión del éxito y el fracaso escolar
Función de ordenación social, en función de tres dimensiones (social, económica y política) → Generación de credenciales. → No preparación técnica. → No ideales meritocráticos.	Reproducción de: → modelo de estratificación a favor de la clase privilegiada (división profesional y social). → Mecanismos de clausura profesional. Necesidad de legitimidad legal de las desigualdades sociales y las relaciones de dominación.	Influencia del éxito y fracaso escolar en la posición económica, política y social del individuo dentro de la estratificación social. → Indicador de pertenencia cultural, no de capacidades y destrezas profesionales.

Fuente: Elaboración propia

En suma, de este cuadro se desprenden los siguientes puntos:

- 1) Que tener éxito o fracaso en la escuela puede tener influencia en el grado de riqueza (dimensión económica), prestigio (dimensión social) y poder (dimensión política) que tenga un determinado individuo.
- 2) Que el éxito y el fracaso escolar responden a divisiones profesionales y sociales y a una necesidad de legitimar unas relaciones de dominación en favor de la clase privilegiada.
- 3) Que estas categorías se expresan a través de credenciales o bienes académicos que, emitidos por una institución habilitada legalmente para ello, nacen de una lógica burocrática.
- 4) Que dichas credenciales, por medio de la coacción psíquica, dan valor a las categorías profesionales a las que se refieren e invisten de autoridad legal a quienes las obtienen, además de abrirles las puertas de acceso a dichas categorías.
- 5) Que, además, dichos bienes académicos no indican el aprendizaje de habilidades de carácter técnico o conocimientos básicos sobre determinadas áreas de conocimiento que puedan ser útiles para determinados empleos, puesto que los requisitos profesionales cognitivos se aprenden en el desempeño del trabajo mismo y no en la escuela.
- 6) Que, en definitiva, denotan hábitos culturales y la pertenencia a un grupo social concreto (un estilo cultural, en fin).

Asimismo, teniendo en cuenta que la escuela explícita e implícitamente da mucho más valor a la cultura de la clase dominante que a la de las clases dominadas, la parte del alumnado perteneciente a aquélla cuenta con una evidente ventaja sobre el resto, y tiene mayores probabilidades de incidir en episodios de éxito escolar.

Con el paradigma no crítico del conflicto se da por finalizada la revisión de paradigmas dedicados al estudio de la estratificación social y su relación con la educación escolar y los procesos de éxito y fracaso escolar. Aún habrá que añadir algunos detalles más, que proporcionarán los expertos y expertas entrevistados, antes de poder ultimar el mapa de significados del éxito y fracaso escolar que ha ocupado el presente capítulo. A continuación, se describen y resumen los elementos teóricos que de momento se han recabado a partir de las diferentes corrientes clásicas y contemporáneas analizadas.

6.5 NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES AL RESPECTO DE LAS APORTACIONES SOCIOLOGICAS AL ESTUDIO DEL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

El Capítulo 6 ha iniciado el bloque de tres capítulos que componen el análisis de resultados del presente estudio. Lo ha hecho centrando su atención en algunas de las aportaciones teóricas que corrientes sociológicas clásicas y contemporáneas pueden hacer al estudio del éxito y el fracaso escolar, en respuesta a la primera de las preguntas que guían esta investigación, *Qué es el éxito y el fracaso escolar*. Para responder a esta pregunta desde cada uno de los enfoques abordados, se ha creído conveniente, en general, primero, clasificar éstos en diversos paradigmas en función de cómo explican el papel que juega la escuela en la formación de un determinado modelo de estratificación social y su postura crítica o acrítica hacia dicho modelo; y segundo, formular dos preguntas a cada una de las perspectivas que ofrece cada corriente: ‘Qué es la educación’ y ‘qué funciones se le atribuyen a la escuela’. La respuesta a estas preguntas ha ido ofreciendo diversas claves para la elaboración de un mapa de significados de éxito y fracaso escolar, tarea contemplada en el Objetivo 1 de la presente investigación (véase el Cuadro 5.1).

El primero de los paradigmas explorados ha sido el *paradigma crítico del orden*. Aunque de una manera muy breve, en él se han atendido conjuntamente autores de los Siglos XVIII y XIX (Saint-Simon, Bonald, Maistre...). En general, la perspectiva que propone este paradigma ha ofrecido un análisis de la escuela desde un punto de vista institucional. Desde este enfoque, el éxito de la escuela pasa por lograr que la moralidad que permite la cohesión social se transmita a las nuevas generaciones, lo cual se entiende como fundamental, teniendo en cuenta que, desde estas corrientes, la sociedad es incapaz de autorregularse sola. El nivel de profundidad alcanzado en este paradigma no ha permitido recabar más detalles en torno a estas nociones o al fenómeno que representan.

El segundo paradigma explorado ha sido el *paradigma no crítico del orden*. En él se han examinado las perspectivas ofrecidas por Durkheim, Parsons y la teoría del capital humano, así como su relación con el llamado nuevo liberalismo económico.

De las perspectivas y autores ubicados en este paradigma se ha desprendido una idea de escuela funcional a la sociedad en la que se fomenta un aprendizaje cognitivo y moral:

- 1) Cognitivo, en la medida en que se busca a) seleccionar y jerarquizar al alumnado en general según su rendimiento académico, y b) que reciban una especialización prelaboral que permita no sólo la necesaria división del trabajo, sino también que obtengan los mejores empleos, los mejores salarios, el mayor prestigio e influencia social quienes mayor estatus académico lleguen a alcanzar. Hay en este argumento una cierta identificación del éxito escolar con el éxito laboral y social. Asimismo, y especialmente en la teoría del capital humano, se defiende la idea de que apostar por el éxito escolar es apostar por el desarrollo económico y el bienestar de toda la sociedad.
- 2) Moral, en la medida en que el individuo debe aprender a aceptar la función social que le ha sido asignada, a asumir las responsabilidades que dicho rol conlleva, y sobre todo a compartir una cultura, unos valores, unas normas socialmente consensuadas que permiten el orden social. Según este paradigma, un aprendizaje moral efectivo se materializa en a) unas clases bajas que no ofrecen resistencia ni suponen peligro alguno para la cohesión social, y b) unas clases altas que han aprendido a no priorizar sus intereses individuales sobre los sociales.

En suma, se entiende que un alumno o alumna con éxito escolar debe ser brillante y responsable al mismo tiempo. De todo ello puede deducirse que el éxito y el fracaso escolar son funcionales a la sociedad, siempre y cuando faciliten y justifiquen la división del trabajo, se acompañen de la aceptación de una determinada moralidad y se den en un sistema regido por principios meritocráticos (en concreto, según la teoría del capital humano se ha destacado que en ese contexto es posible afirmar que el éxito escolar es indicador de mayor eficacia, mayor eficiencia, mayor competitividad y productividad).

El tercer paradigma ha sido el *paradigma crítico del conflicto*. En él se han visto por separado la Sociología de la educación de Marx y de Gramsci, así como enfoques adscritos a las teorías de la reproducción –con autores como Althusser, Baudelot, Establet, Bowles, Gintis y los eclécticos Foucault y Bourdieu–, y a las teorías de la resistencia. Mientras las teorías de la reproducción ofrecen en general una perspectiva institucional, es decir, observan las escuelas desde fuera, así como un enfoque más cercano al determinismo estructuralista (con diversas gradaciones y matices), las teorías de la resistencia desarrollan una perspectiva que sí se adentra en las escuelas y se acerca más a un enfoque subjetivista, en la medida en que enfatizan la capacidad de

agencia individual. En grandes líneas, este paradigma destaca dos vertientes en la educación escolar, una cognitiva y otra ideológica:

- 1) La vertiente cognitiva está relacionada con la inculcación de conocimientos y destrezas y con una preparación diferenciada consistente en a) una red escolar profesional pensada para una mayoría de individuos de clase obrera y que les conduce al desempeño de empleos subordinados, y b) otra red, académica o intelectual, pensada para una minoría privilegiada, que les lleva a desempeñar puestos de dirección.
- 2) La vertiente ideológica consiste en la inculcación de unos valores que benefician a una clase privilegiada (dominante, hegemónica), en la medida en que favorecen la aceptación de los intereses de esta clase como prioridad social, es decir, como necesidades sociales que deben ser satisfechas. Esta vertiente busca, por tanto, la legitimación del orden social existente, promover la domesticación de la población y que todos los individuos se integren en el modelo social propuesto por la clase dominante sin oponer resistencia y aceptando cualquier función que se les atribuya (función que se llevará a cabo a través del desempeño de un determinado trabajo de carácter subordinado).

Todo ello responde a una necesidad impuesta de mantener un orden social, político y económico concreto, como ya se ha mencionado, en beneficio de la clase dirigente, lo que convierte la escuela en un claro instrumento de la sociedad burguesa. De la perspectiva que ofrece este paradigma, por tanto, aunque parta principalmente de un enfoque institucional del fenómeno en cuestión, puede deducirse una idea de éxito y fracaso escolar que a) responde a una distinción que es funcional a la clase dominante, y b) contribuye a configurar, en ese sentido, una ordenación social concreta, asignando a una gran masa social el desempeño de trabajos manuales y subordinados, y a una minoría privilegiada el ejercicio de funciones de dirección y de tipo intelectual. Por consiguiente, se proyecta una idea de éxito y fracaso escolar como distinción que es resultado de un proceso de objetivación (los individuos han sido clasificados y jerarquizados) y responde a un indicador no sólo de la posición ocupacional para la que el individuo está preparado, sino también de su grado de normalización.

Paralelamente, dentro de este mismo paradigma se han analizado algunas de las propuestas (alternativas a las hegemónicas) que ciertos teóricos marxistas y neomarxistas –en concreto Marx y Gramsci– desarrollan en sus obras. En ellas se plantea una idea de escuela como espacio en el que desarrollar una actividad omnilateral, polivalente, que integra tanto la preparación profesional (manual) como intelectual para todos igual hasta el pleno desarrollo de la madurez del individuo, momento en que se presume que ya está preparado para decidir la trayectoria

profesional que crea más conveniente para su futuro. Combinando las propuestas de estos autores, esta escuela alternativa potencia gradualmente la autonomía, el juicio crítico y la creatividad, con un objetivo claro, la emancipación del individuo.

Por último, se ha explorado el *paradigma no crítico del conflicto*. A través de él, se han revisado la perspectiva weberiana y el enfoque que proporcionan las teorías credencialistas, en concreto, la defendida por Collins. Partiendo de un enfoque institucional, este último paradigma sugiere la existencia de un tipo de escuela que contribuye a la ordenación de la sociedad en función de tres dimensiones, la social, la económica y la política (una ordenación que además está muy lejos de regirse por ideales meritocráticos). La escuela genera credenciales que 1) no indican una determinada preparación técnica, sino la adhesión a unos ciertos hábitos culturales; y 2) obedecen a mecanismos de clausura profesional y a la necesidad de reproducir y conferir legitimidad legal a un modelo de estratificación social que justifica las desigualdades sociales y las relaciones de dominación y beneficia a las clases dominantes. Con todo, puede inferirse que la distinción establecida entre éxito y fracaso escolar obedece a un mecanismo de diferenciación basado en la obtención o no de credenciales. Si se toma en consideración lo anterior, puede afirmarse, por tanto, que ser alumno/a con éxito o fracaso escolar 1) constituye un indicador de una determinada pertenencia cultural y no de las capacidades o destrezas profesionales adquiridas, y 2) juega un papel importante en la asignación de posiciones sociales, económicas y políticas entre los individuos dentro del sistema de estratificación social.

El análisis realizado de las aportaciones teóricas de estos cuatro paradigmas ha presentado ciertas limitaciones, en la medida en que 1) ha obligado a establecer generalizaciones no siempre precisas o justas para ciertos teóricos –se ha trabajado sobre clasificaciones que obedecían a tipos ideales, lo que ha podido llevar a determinados análisis reduccionistas de algunas de las corrientes–, y 2) se han quedado fuera muchos autores y autoras cuyas aportaciones sin duda habrían sido muy valiosas. En cualquier caso, la revisión de los cuatro paradigmas y sus aportaciones a un mapa de significados del éxito y el fracaso escolar ha permitido pensar ambas nociones en dos niveles distintos, el de las escuelas y el de los individuos, poniendo de manifiesto que el rendimiento institucional (de las escuelas) es independiente del rendimiento escolar de los sujetos⁶⁰, de modo que el fracaso escolar de un alumno o alumna no siempre corresponde con un fracaso de la escuela

⁶⁰ A lo largo del Capítulo 6 se ha tratado el éxito y el fracaso escolar desde un plano individual (éxito y fracaso escolar del alumnado) e institucional (éxito y fracaso de las escuelas). Para descender y entender el plano del aula se han atendido no sólo aquellas corrientes que abordaban los procesos que acontecen dentro de ella (como las teorías de la resistencia), sino también aquéllas que ofrecían una visión del nivel de los centros escolares, que brindan elementos teóricos valiosos sobre el contexto en el que se producen dichos procesos.

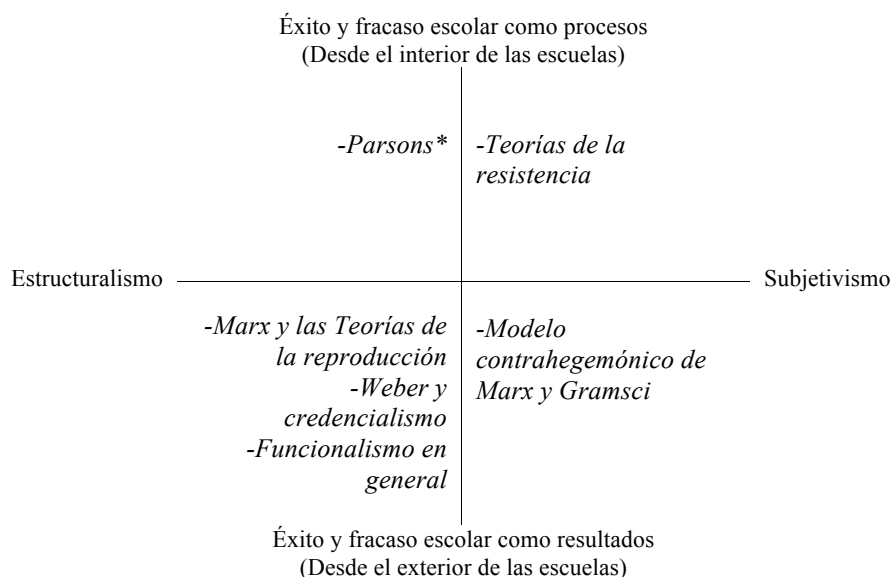
en el desempeño de sus funciones, si una de ellas consiste en distribuir a los individuos en el sistema de estratificación social y ocupacional. En los siguientes apartados se abordan diversos puntos de interés en relación con elementos comunes y disparidades que presentan los diferentes paradigmas y corrientes aquí explorados.

6.5.1 Éxito y fracaso escolar, estructuralismo y subjetivismo

En todo el recorrido teórico llevado a cabo, algunos de los enfoques expuestos hacen énfasis en las estructuras sociales al tiempo que obvian el papel de los sujetos, mientras otros –los menos– subrayan la agencia activa de éstos, su capacidad de resistencia, aunque ésta pueda resultar funcional y favorable a la función de ordenación social que cumple la escuela, como ya se apuntó en las teorías de la resistencia⁶¹. La Figura 6.3 ofrece el resultado del cruce entre dos dimensiones. La primera de ellas se basa en la tendencia estructuralista o subjetivista de las diferentes corrientes, en el sentido que se acaba de apuntar. En cuanto a la segunda, ésta hace referencia al punto desde el que se observa la escuela, bien desde su interior, dando pie a un análisis que pasa por el reconocimiento del éxito y el fracaso escolar como procesos en los que están inmersos los individuos; o bien desde el exterior, atendiendo a los resultados y considerando la escuela como una caja negra en la que entran y salen determinados individuos a modo de *inputs* y *outputs*.

⁶¹ En el análisis que aporta Willis (1988) se apuntó que los actos de resistencia antiescuela de los ‘colegas’ eran resistentes hacia la institución escolar, pero no hacia los procesos de reproducción que ésta generaba.

Figura 6.3 Las diferentes corrientes sociológicas según su mirada desde el interior o exterior de las escuelas y su énfasis estructuralista o subjetivista



Fuente: Elaboración propia

(*) El grado en el que Parsons pueda ser situado entre quienes observan los procesos de éxito y de fracaso escolar desde el interior de las escuelas es mucho menor que el que pueden encontrarse las teorías de la resistencia. Ha sido situado en esta parte del tetralema en la medida en que desarrolla en sus escritos una suerte de Sociología del aula.

De entre aquellos enfoques que parten de una posición más cercana al estructuralismo, la mayor parte de los teóricos aquí abordados consideran la escuela desde el exterior. Es el caso de las teorías de la reproducción en general, Althusser especialmente, pero también autores como Foucault. El enfoque bourdieano entra también aquí, aunque su noción de habitus pueda dar pie a cierto grado de agencia. Lo mismo ocurre con Weber que, junto con las teorías credencialistas o las corrientes funcionalistas en general aquí abordadas (salvo, en cierto modo, Parsons y su Sociología del aula), tampoco se introduce en las aulas.

En el otro lado se encuentran las teorías de la resistencia, para las que no parece entenderse un análisis del éxito y fracaso escolar si no es a partir de los procesos que los generan (de ahí su apuesta por un enfoque etnográfico). Se ha creído conveniente considerar la perspectiva contrahegemónica gramsciana y marxiana como parte de un análisis que, no siendo estrictamente subjetivista, sí contempla cierta capacidad de agencia por parte de los individuos; al menos como horizonte, a través de 1) la idea de

emancipación, y 2) la de escuela como espacio de desarrollo de juicio crítico y creativo⁶².

En conjunto, todos ellos han aportado información relevante al objeto de estudio, especialmente si se considera que subjetivismo y estructuralismo confluyen en el ámbito de la experiencia, espacio en el que convergen lo macroestructural, lo institucional y lo microindividual.

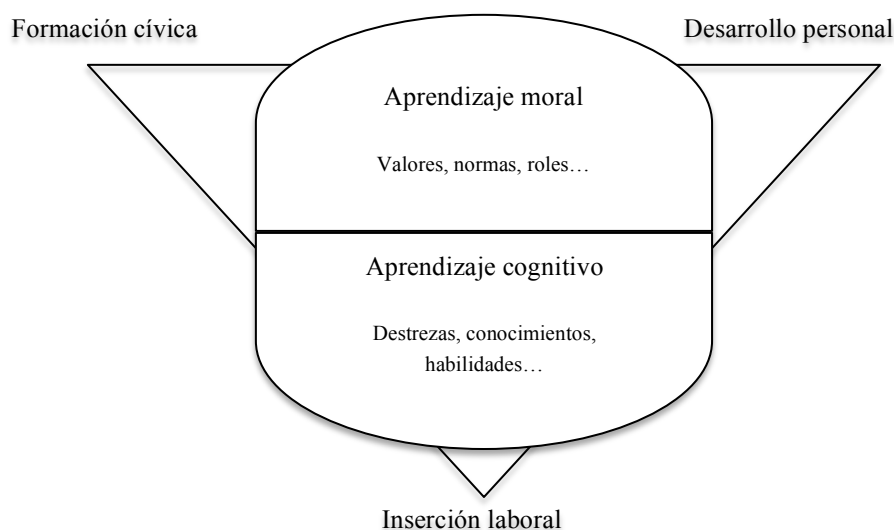
A continuación se atiende a los elementos que los diferentes paradigmas tienen en común en lo referente a las funciones de la escuela y a los elementos de contenido que debieran incluir las nociones de éxito y fracaso escolar.

6.5.2 Puntos en común en torno a las funciones de la escuela y algunos elementos de contenido a considerar en los procesos de éxito y fracaso escolar

Los autores y autoras aquí revisados parecen coincidir en afirmar que la principal función de la escuela es, a grandes rasgos, facilitar la ordenación de la sociedad, especialmente en la medida en que contribuye a distribuir a los individuos en un modelo de estratificación social. Esta distribución se da, fundamentalmente, a través de mecanismos de integración social. La figura 6.4 reúne en líneas generales las diferentes funciones u objetivos específicos atribuidos a la escuela que se desprenden de los distintos paradigmas, además de algunos elementos de contenido a considerar para el logro de dichos objetivos.

⁶² A estas dos perspectivas –subjetivista y estructuralista– puede añadirse una tercera vía, el enfoque dialéctico, al que ya tratan de llegar teóricos como W. Apple (1987, 1984) o H. A. Giroux (1993, 1992, 1990), desde la pedagogía crítica. Apple señala: «La escuela no es ‘únicamente’ una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual. [...] Lo más normal es la reinterpretación [de lo que la institución enseña] por parte del estudiante, o como mucho la aceptación parcial, y muy a menudo el rechazo directo de los métodos planificados o no» (1987:29-30). Destaca la interpretación que sobre estos autores llevan a cabo Morrow y Torres (2002).

Figura 6.4 Funciones de la escuela, mecanismos de integración social y su relación con el éxito y fracaso escolar



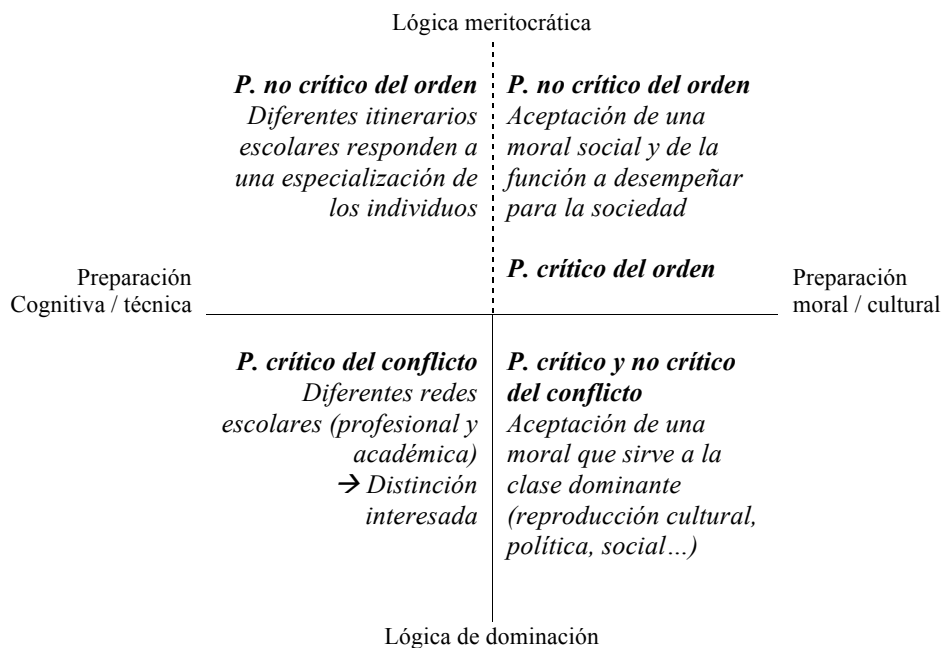
Fuente: Elaboración propia

En el modelo propuesto se adivinan dos partes, compuestas por cuestiones que permiten valorar en qué medida es posible afirmar que un determinado individuo ha logrado o no el éxito escolar. En ese sentido, este modelo pone de relieve elementos de contenido sobre los que debería establecerse la distinción entre alumnado con éxito y alumnado con fracaso en la escuela. La primera parte da forma a un un cierto núcleo básico: la escuela sirve para que los individuos adquieran, por un lado, un aprendizaje de carácter moral o ideológico, y por otro, un aprendizaje cognitivo o técnico. En cuanto a la segunda parte, en forma de triángulo, ésta se compone de elementos que van más allá de la propia escuela y conforman el objetivo último señalado por la mayoría de los paradigmas, el de integración social: la formación cívica, el desarrollo personal y la inserción laboral. El ideal de éxito escolar habría de incluir, por consiguiente, tanto un cierto aprendizaje moral y cognitivo como una formación cívica, un desarrollo personal pleno y una inserción laboral. Ya en el Capítulo 3 pudo verse cómo estos diferentes elementos son resaltados desde el propio marco normativo español, a través, por ejemplo, de los fines de la LOE. A continuación se resumen algunas de las especificidades ya descritas, tanto del aprendizaje moral y cognitivo que se da en la escuela como de las funciones atribuidas a ésta y que la trascienden en pro de la integración social del individuo.

6.5.2.1 Aprendizaje moral y cognitivo. Elementos de contenido del éxito y el fracaso escolar

Los diferentes paradigmas, en general, resaltan dos tipos de aprendizajes que se derivan del paso por la escuela y a través de un currículum manifiesto y oculto⁶³. El primero, de carácter cognitivo, incluye la adquisición de destrezas, habilidades, conocimientos, competencias... En cuanto al segundo, de corte moral, conlleva una educación en valores, en roles y normas sociales. La Figura 6.5 clasifica los diferentes paradigmas en función del tipo de preparación, moral o cognitiva, que contemplan y de la lógica de la que parten, es decir, de si atienden a la existencia de principios reguladores meritocráticos (que además siguen criterios funcionales a la sociedad) o de dominación (siguiendo criterios que benefician a una clase dominante)⁶⁴.

Figura 6.5 Los diferentes paradigmas y corrientes sociológicas según la lógica de la que parten y el tipo de preparación que contemplan



Fuente: Elaboración propia

⁶³ Véase Capítulo 1.

⁶⁴ Considérese que cada uno de los paradigmas abordados asigna una lógica distinta, meritocrática o de dominación, a la relación entre la educación escolar (y el hecho de pasar por situaciones de éxito o fracaso escolar) y las desigualdades sociales (la configuración de un determinado modelo de estratificación social). Esto divide los paradigmas entre aquéllos que evocan una lógica meritocrática, que parece responsabilizar a los sujetos de su propia posición, derivada de sus méritos, y aquéllos que defienden la existencia de una lógica de la dominación y ponen énfasis en las relaciones de hegemonía que subyacen a dicho modelo de estratificación social.

Si se presta atención a la parte superior de esta Figura, la correspondiente a los teóricos que creen en una lógica meritocrática, puede encontrarse, a priori, el paradigma no crítico del orden, que atiende tanto a una preparación cognitiva como moral de los individuos. También puede incluirse el paradigma crítico del orden, pero los elementos teóricos que de él se han desprendido aquí no permiten más que situarlo del lado de aquéllos que contemplan un aprendizaje moral en las escuelas, no cognitivo. En general, las corrientes aquí incluidas sostienen que los alumnos y alumnas no deben ser sólo brillantes sino también responsables en relación con lo que se espera de ellos. Ambos tipos de elementos facilitan su futura inserción laboral, y en fin, el futuro desempeño de sus funciones sociales, que serán unas u otras según sus méritos.

En lo que respecta a la preparación cognitiva, desde Durkheim –y también la teoría del capital humano o el enfoque parsoniano– se ha subrayado que los diferentes itinerarios escolares forman parte de un necesario (inevitable y funcional) proceso de especialización de los individuos –en ese sentido, se ha considerado que la preparación a nivel técnico, la adquisición de habilidades y la asimilación de contenidos son necesarias para la división del trabajo–. En cuanto a la vertiente moral, se ha subrayado que resulta incluso más importante que la cognitiva, porque permite que el individuo sepa no sólo actuar conforme al rol que se le ha asignado (en la jerarquía académica y en la estructura ocupacional), sino también aceptar sin conflictos el desempeño de dicha función social; de este modo, ni las clases altas ni las bajas priorizan sus intereses individuales por encima de los sociales (las primeras no sacan un provecho indebido de su situación privilegiada, y los segundos no suponen un peligro para el mantenimiento del orden social). Dicha aceptación se contempla como legítima en la medida en que se da en condiciones propias del ideal meritocrático, que por otro lado, responsabiliza a los individuos de su propia situación (en este punto el mejor ejemplo puede encontrarse en la teoría del capital humano y el llamado nuevo liberalismo económico).

Por otro lado, la parte inferior de esta Figura integra a los teóricos del conflicto y su lógica de la dominación a la hora de interpretar la relación entre el sistema de estratificación académica y el sistema de estratificación social y ocupacional, con ciertos matices según se atienda a los de corte crítico o no crítico:

- 1) El paradigma crítico del conflicto atiende tanto al aprendizaje técnico o cognitivo como al moral o ideológico como parte de los procesos educativos que se dan en el seno de la escuela:
 - a. Aprendizaje técnico o cognitivo. Autores como Baudelot y Establet reconocen en la preparación cognitiva o técnica dos redes diferenciadas que ofrecen distintos conocimientos y destrezas y

mantienen una relación jerárquica entre sí: una red escolar profesional y otra académica. Dicha diferenciación no responde a las necesidades de la sociedad, sino a los intereses de una clase dominante que busca mantener su posición de dominio y poder sobre el resto. El sistema escolar está diseñado para fomentar que el alumnado de clase privilegiada acceda a una red escolar académica –y se forme para ocupar puestos de dirección y de poder– y que el resto pueda optar por una red escolar profesional –y se forme para ocupar puestos de subordinación–.

- b. Aprendizaje moral o ideológico. Esta última vertiente constituye la que completa la doble función que Bourdieu atribuía a la escuela (función intelectual y política). La escuela no solamente ofrece conocimientos y destrezas, sino también inculca unos valores que permiten o facilitan la aceptación y legitimación de un orden social dado, así como de una determinada cultura burguesa. Es ésta una idea muy recurrente desde el paradigma crítico del conflicto, la denuncia de unos valores que pretenden convertir en necesidades sociales los intereses de una clase dominante, y en definitiva, la domesticación de la población y su integración no conflictiva en un determinado empleo o función social. En la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis también queda muy clara la idea de la escuela como funcional a un Estado burgués.
- 2) El paradigma no crítico del conflicto, y en concreto, las teorías credencialistas, contemplan la vertiente cognitiva o técnica como secundaria dentro de la preparación escolar. El éxito escolar pasa por la obtención de credenciales, y éstas no son indicadores de las habilidades, destrezas o conocimientos que posee un cierto individuo para el ejercicio de un determinado trabajo, tampoco su productividad –todo ello se aprende y se desarrolla en el desempeño del trabajo mismo–, sino de una determinada moralidad, unos ciertos hábitos culturales, la pertenencia cultural del individuo, la demostración de su autodisciplina. Además, obedecen a mecanismos de clausura profesional⁶⁵ y legitimación de las relaciones de dominación; no hay reconocimiento de una preparación técnica por parte de la escuela, sino más bien el fomento interesado –por parte de una clase dominante– de unos valores y unas normas sociales⁶⁶. Pese a todo, las credenciales constituyen una recompensa. Ser

⁶⁵ Cabe recordar que el hecho de prolongar los estudios y obtener ciertas credenciales académicas supone tener la posibilidad de formar parte de determinados sectores profesionales de otro modo inaccesibles.

⁶⁶ En la medida en que el alumno o alumna en cuestión se muestra afín a dicha moralidad o a dicha cultura es capaz de lograr la credencial que le permitirá acceder a cierta posición dentro de la estructura ocupacional.

alumno o alumna con éxito o con fracaso escolar significa ver cerradas o abiertas ciertas puertas en el futuro mundo laboral, puertas que se traducen en oportunidades para la vida adulta, pero que no aseguran su paso por ellas, aunque sí pueden cerrarse con plena eficacia si se es un alumno con fracaso escolar⁶⁷.

Dicho esto, a continuación se abordan las funciones que trascienden a la propia escuela, en las que destacan la inserción laboral, la formación cívica y la emancipación del individuo.

6.5.2.2 El papel de la escuela en la activación de mecanismos de integración social

En lo referente a las funciones de la escuela que trascienden los límites de esta institución, se han señalado tres: la formación cívica, en la medida en que se buscan ciudadanos responsables para con la sociedad y la cohesión social; el desarrollo personal, especialmente a través de la emancipación del individuo; y la inserción laboral, que obedece a un mecanismo de distribución u ordenación social a través de la adquisición de una determinada posición dentro de la estructura ocupacional. Estos objetivos no deben entenderse como excluyentes entre sí. Todos ellos constituyen al mismo tiempo mecanismos de integración del individuo en la sociedad y nutren de contenido un ideal de éxito escolar. A pesar de ello, los diferentes paradigmas enfatizan unos más que otros, como puede verse a continuación.

Partiendo de la base de que todas las corrientes aquí analizadas reconocen que la escuela cumple la función básica de formar ciudadanos con un determinado sentido de responsabilidad de rol –en pro de una convivencia, una cohesión social y un cierto orden social (que responda o no a los intereses de una clase dominante)–, unas perspectivas enfatizan más la inserción laboral –considerando la escuela como institución que responde a las demandas del sistema económico y al alumnado como futura mano de obra– y otras, el desarrollo personal, y en concreto, la emancipación del individuo.

La Figura 6.6 clasifica las diferentes corrientes en función de dos elementos. En primer lugar, de si ponen mayor énfasis sobre la escuela como facilitadora de la inserción laboral o como parte del proceso hacia la emancipación de los individuos; y en segundo lugar, de si se ofrece una visión meritocrática de estas nociones o si éstas

⁶⁷ Como punto en común entre el credencialismo, la teoría del capital humano y su traducción economicista en la lógica del nuevo liberalismo económico, puede señalarse que en el proceso hacia el éxito escolar (medido en términos académicos) resulta fundamental diferenciarse del resto por medio de certificados que acrediten –vagamente o no– las propias competencias, la propia competitividad, y en ello parece residir el valor del sujeto en cuestión cuando se lanza al mercado de trabajo. El verdadero énfasis está en las credenciales obtenidas, y no en lo que se pueda aprender realmente a lo largo del proceso.

se consideran como legitimadoras de unas determinadas relaciones de dominación, en el mismo sentido utilizado en la anterior Figura 6.5.

Figura 6.6 Diferentes corrientes sociológicas según si priorizan la inserción laboral o la emancipación del individuo como objetivo principal de la escuela



Fuente: Elaboración propia

En esta Figura se atiende a la distinción establecida en Marx y Gramsci entre una visión hegemónica y contrahegemónica del éxito y fracaso escolar. Del lado de las corrientes que ofrecen una idea de la escuela como facilitadora de la inserción laboral, no es difícil distinguir entre quienes asumen una visión meritocrática del éxito y fracaso escolar –la corriente funcionalista en general, y en concreto Durkheim, Parsons y la teoría del capital humano, por los motivos ya mencionados–, y quienes aportan una visión de esta distinción como legitimadora de unas determinadas relaciones de dominación –la visión hegemónica que ofrecen todos los teóricos del conflicto, considerados aquí como críticos (Marx, Gramsci, Althusser, Foucault, Bourdieu...) y no críticos (Weber y credencialistas).

Sobre todo en las corrientes funcionalistas, y en especial, en la teoría del capital humano, no solamente se ofrece una visión de que el éxito escolar ha de pasar necesariamente por una buena preparación para el empleo, una formación que en definitiva facilite la futura inserción laboral del individuo⁶⁸, sino que dicha inserción

⁶⁸ Según la interpretación de Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), en las teorías credencialistas también se encuentra un claro énfasis en la inserción laboral, teniendo en cuenta que el alumnado es empujado a convertirse en un inversor en su propio futuro, en un consumidor de certificados, unas credenciales que siempre parecen insuficientes o insatisfactorias en un mercado saturado. Teniendo en cuenta la fijación por una buena posición en el mercado laboral, el éxito y el fracaso escolares parecen traducirse en éxito o fracaso laboral, en función de si se obtiene o no la recompensa de ejercer en el puesto de trabajo deseado.

laboral extiende sus implicaciones y su significado. De este modo, cuando se habla de inserción laboral se apunta a una inserción social y su noción de éxito escolar se interpreta como un éxito social o un éxito en la vida por parte del individuo.

Del lado de las corrientes que apuestan por una visión de la escuela como espacio que debe contribuir a la emancipación o al desarrollo del juicio crítico de los individuos, pueden encontrarse los planteamientos contrahegemónicos de Gramsci o Marx. En este caso, la línea que separa meritocráticos de no meritocráticos es más difusa. Marx, por ejemplo, en sus propuestas contrahegemónicas (que, como ya se mencionó, podría encuadrarse dentro del paradigma crítico del orden, vagamente abordado en este capítulo) habla explícitamente de emancipación como objetivo último, y en cierto modo también lo hace Gramsci en su propuesta de escuela única que, orientada al desarrollo del juicio crítico de los individuos, permite a éstos llegar a la madurez necesaria antes de decidir qué camino seguir, qué formación específica, qué especialización resulta más adecuada a su vocación. Propuestas como éstas no restan importancia a la inserción laboral, pero la relegan a un plano secundario. En ese sentido se prioriza el aprendizaje por el aprendizaje mismo y su repercusión en el desarrollo personal del individuo, además de como ciudadano. Con todo, esta idea de emancipación del sujeto abre nuevas consideraciones hacia las nociones de éxito y fracaso escolar, que devienen en distinción evitable e innecesaria, teniendo en cuenta que en una escuela que priorice este grado de desarrollo del individuo como ciudadano (crítico, creativo, etcétera) parece contribuir a la formación de un modelo social en el que cada cuál ocupa el lugar que justamente le corresponde (de ahí que en la Figura 6.6 los límites entre enfoques meritocráticos y no meritocráticos se consideren difusos).

Hasta aquí la revisión teórica de las diferentes corrientes y sus aportaciones al estudio del éxito y fracaso escolar. En definitiva, atendiendo a los diferentes puntos abordados en el presente apartado de recopilación y conclusiones del Capítulo 6, se ha visto cómo desde diferentes corrientes de la Sociología de la educación se construye una idea de éxito y fracaso escolar a partir de unos criterios basados en diferentes objetivos inherentes a la propia escuela y que al mismo tiempo la trascienden (el aprendizaje moral y cognitivo, en pro de la integración social, posible a través de la formación cívica, el desarrollo personal y la inserción laboral). Esto ha conectado directamente con cuestiones ya abordadas en capítulos anteriores, primero, acerca de los fines de la escuela desde el punto de vista del marco legal y normativo existente en España (véase el Capítulo 3 y en concreto la revisión que se establece de la LOE), y segundo, acerca de la posibilidad de incluir una dimensión de carácter competencial en la construcción de un éxito escolar ideal (véase el Capítulo 4 cuando se atienden los resultados de PISA para España y de las pruebas generales de diagnóstico llevadas a cabo en la CV).

Asimismo, ciertas corrientes (la teoría de las dos redes) han sugerido que el valor social que adquiere el éxito escolar que pueda tener un individuo que logre una credencial en un itinerario de carácter profesional con respecto a otro que la logre en un itinerario académico no es el mismo, siendo el segundo mejor valorado que el primero, cuestión ya abordada anteriormente cuando se resaltaba la relación jerárquica que existe en España entre el itinerario académico (bachillerato) y el profesional (CFGM). Al mismo tiempo, otros enfoques (teorías de la resistencia) han resaltado el hecho de que el fracaso escolar puede no ser vivido como fracaso, lo que sugiere poner en duda también que el éxito escolar deba ser vivido necesariamente como tal por parte del individuo que lo obtiene. Esto conecta con una cuestión transversal a todos los capítulos anteriores, la idea de que tanto el éxito como el fracaso escolar constituyen, también y de manera destacada, experiencias subjetivas que inevitablemente el sujeto interpreta actuando en consecuencia (véase principalmente el Capítulo 1). Todos estos puntos son tratados de nuevo más adelante, desde la perspectiva que ofrecen los discursos expertos –abordados en el próximo capítulo– y los ofrecidos por la comunidad educativa.

CAPÍTULO 7. NARRACIONES EXPERTAS A PROPÓSITO DEL ÉXITO Y DEL FRACASO ESCOLAR. SENTIDO Y CAUSALIDAD

En el capítulo anterior se ha inferido una visión del éxito y del fracaso escolar a partir de una exploración orientada de la Sociología de la educación en la que se han seleccionado algunos de los autores más significativos de las diferentes corrientes que integran cuatro paradigmas de la estratificación social, a partir de la propuesta de Kerbo (2004). Estos cuatro paradigmas se han organizado 1) según el papel que atribuyen a la Educación escolar en relación con la configuración de un determinado modelo de estratificación social, y 2) si las desigualdades sociales derivadas de dicho modelo se consideran inevitables y necesarias o viceversa. A través de estas corrientes teóricas se ha respondido a las preguntas ‘Qué es la educación’ y ‘Para qué sirve la escuela’. Las respuestas a estas cuestiones han permitido inferir diferentes enfoques en torno a la funcionalidad de los centros escolares, del éxito y el fracaso escolar, a los contenidos que sirven de base para diferenciar entre aquéllos/as que tienen éxito y aquéllos/as que fracasan, a los objetivos últimos que trascienden el paso por la escuela –inserción laboral, formación cívica o emancipación del individuo–, etcétera. Además, se ha establecido una distinción entre el rendimiento institucional (el éxito y el fracaso de las escuelas) y el rendimiento individual (el éxito y el fracaso escolar de los individuos matriculados en ellas), que no van necesariamente juntos.

En el capítulo que se inicia a continuación, se retoman esas aportaciones teóricas, perfilándolas a partir de la primera aproximación empírica que contempla esta investigación, la que se extrae de los discursos de expertos y expertas en la materia –sociólogos/as, pedagogos/as–, ya indicados en el Capítulo 5. Como productores de

teoría a la vez que participantes en la construcción de las nociones de éxito y fracaso escolar, el análisis de sus discursos pretende responder a dos de las preguntas que guían esta investigación: de nuevo, ‘Qué es el éxito y el fracaso escolar’, en relación con el Objetivo 1 del Cuadro 5.1, sobre la elaboración de un mapa de significados de las nociones de éxito y fracaso escolar, elaboración que se nutre de los elementos teóricos resaltados en el capítulo anterior (además de todo aquello que resulta pertinente de otros capítulos); y ‘Cómo se explica la incidencia de mayor éxito o fracaso en la escuela’ (Objetivo 2), que, partiendo de la aproximación llevada a cabo en el Capítulo 2, supone dar forma a un mapa de posibles causas del éxito y fracaso escolar. Asimismo, el discurso que ofrecen los expertos y expertas permitirá contextualizar histórica y territorialmente estas cuestiones.

El presente capítulo adquiere una estructura ligada a los elementos teóricos señalados en el capítulo anterior y consta de un total de cuatro partes. La primera pone de relieve la ambigüedad y polisemia de estas nociones; la segunda versa sobre lo que significa tener éxito o fracasar en la escuela; la tercera, sobre sus implicaciones más allá de ella; y la cuarta atiende a las posibles causas de estos fenómenos. En conjunto, pretende proveer de elementos y categorías de análisis que sirvan de base teórica para el Capítulo 8, que se ocupará de analizar discursos de la comunidad educativa en torno a todas estas cuestiones.

Lo primero que puede resaltarse del discurso de los expertos y expertas entrevistados es la importancia que en general han atribuido a la necesidad de debatir acerca del éxito y el fracaso escolar, como nociones y como fenómenos⁶⁹. El profesor de Sociología en la UCM Mariano Fernández Enguita señala, por ejemplo, que el éxito y el fracaso escolar es un asunto a tomar en consideración en España porque, a diferencia de otros muchos países, muestra un porcentaje muy elevado de estudiantes que salen de la ESO sin el título de Graduado. Si este dato fuese residual, no sería tema de debate. De esta manera lo explica:

«Lo que me intriga realmente es por qué la mayor parte de países en el mundo no hablan de fracaso. Todos los países tienen Secundaria media o inferior, y sin embargo no tienen tasas de fracaso escolar, no producen esas estadísticas. No existen. Solamente las hay en bastantes países africanos, unos pocos asiáticos, otros de Europa del este, España y poco más, [y es] sencillamente porque no les interesa, porque la mayor parte de la gente tiene éxito en la Secundaria inferior. Normalmente, de un modo u otro, se gradúan. Otra cosa es que sigan o no sigan (abandono) y por una vía u otra (especialización). Lo otro es una cosa que al menos en nuestro entorno es característicamente española. No nos preocuparía el concepto si la tónica fuese el éxito (es decir, si, salvo un porcentaje residual, todo el mundo obtuviera el éxito, lo cual no implica necesariamente tener resultados brillantes). Porcentaje residual pueden ser

⁶⁹ Esta importancia dada al debate y al estudio de estas nociones y del fenómeno al que apuntan queda implícita también a lo largo de este capítulo, especialmente cuando se traten las implicaciones, los efectos reales, que este mecanismo de diferenciación puede tener sobre el futuro de los individuos.

grupos, por ejemplo, gitanos, inmigrantes, otra lengua... lo que sea, además de los que no tienen capacidades... [que tienen Trastorno de Déficit de Atención (TDA), son] disruptivos... pero son residuales estadísticamente» (M. Fernández Enguita, UCM)

El fracaso escolar en España, y también en la CV, es un problema de relevancia estadística, como ya se mencionó en el Capítulo 4. Otros expertos, como el director del Departamento de Pedagogía y Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UdC el profesor Jurjo Torres, fijando la atención en la etapa de la ESO, subrayan las implicaciones económicas del fracaso escolar. El carácter obligatorio y universal de la Secundaria básica se explica a través de un deseo consensuado de la sociedad por garantizar una cierta formación, un cierto capital cultural, una cierta educación, en todos sus miembros (de ahí que se invierta parte de dinero público en esta materia), y tener altas tasas de fracaso escolar implica que dichas garantías no se están cumpliendo y que por tanto no se lleva a cabo un aprovechamiento suficientemente eficiente de los recursos invertidos. Esto guarda relación con el siguiente punto, también apuntado por el profesor Jurjo Torres. Si la Educación básica es universal y obligatoria es porque atiende al derecho básico a la educación que todos los ciudadanos y ciudadanas de nuestro país tienen reconocido. Una mayor incidencia de fracaso escolar implica una vulneración de ese derecho. En esa misma línea se expresa el profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UV, Fernando Marhuenda, miembro del grupo *Transiciones al mundo del trabajo para poblaciones en riesgo*:

«Si no hay una satisfacción del derecho a la educación, teniendo en cuenta que la escuela es obligatoria, lo que hay es una violación grave del derecho de las personas, [...] porque deja huella a lo largo de toda la vida. La escuela es el único espacio de obligatoriedad. Hay otros, pero condicionados a determinados requisitos, y la escuela es el único espacio de obligatoriedad que además es universal, y eso hace que si no lo hace bien, lo haga muy mal⁷⁰» (F. Marhuenda, UV)

Las palabras del profesor Fernando Marhuenda conectan con uno de los puntos que se abordan más adelante, acerca de dichas huellas o consecuencias que puede dejar el fracaso escolar en las trayectorias vitales de los individuos y sobre las cuales no hay un consenso claro. Previo al abordaje de dicho punto, se presta atención a ciertos fragmentos discursivos al respecto de la ambigüedad y la polisemia que se asocian a las nociones de éxito y fracaso escolar.

7.1 AMBIGÜEDAD Y POLISEMIA EN LAS NOCIONES DE ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

Los expertos y expertas entrevistados ofrecen varios puntos de interés, en relación con qué es el éxito y el fracaso escolar. Todos ellos coinciden en afirmar que hablar de

⁷⁰ Traducido del catalán.

éxito escolar lleva inevitablemente implícita una referencia al fracaso escolar y también a la inversa. Así lo expresa el profesor del Departamento de Sociología de la UAB Xavier Bonal, especialista en Sociología de la educación y política educativa, además de miembro fundador de la red europea *Globalisation and Europeanisation Network in Education*:

«[La noción de fracaso escolar] describe muy bien la imposibilidad de cumplir los objetivos por parte de los alumnos –que por supuesto puede tener muchas formas y excepciones– [y aunque] parece que la palabra éxito haya querido sustituir al fracaso escolar [...] son vasos comunicantes: los que no fracasan tienen éxito y los que no tienen éxito, fracasan⁷¹» (X. Bonal, UAB)

Asimismo, en mayor o menor grado, también han coincidido en afirmar que estas nociones presentan cierta ambigüedad y polisemia. El profesor y actual director del departamento de Sociología y Antropología Social de la UV José Beltrán, por ejemplo, se refiere al fracaso escolar de la siguiente manera:

«El término fracaso escolar [...] es un término polisémico y por tanto, por así decirlo, no está bien resuelto, no tiene una definición clara. No hay un acuerdo ni siquiera técnico desde el punto de vista de las Ciencias Sociales para definir de manera unánime lo que es fracaso escolar, porque el fracaso escolar se puede identificar con tasas de abandono escolar, con tasas de escaso rendimiento educativo, con tasas de resultados académicos en su conjunto... Por lo tanto no está bien resuelto, ni técnicamente ni desde el punto de vista del imaginario social» (J. Beltrán, UV)

Esta polisemia y ambigüedad asociadas al éxito y fracaso escolar, esta falta de rigor o de consenso a la hora de definir claramente estas nociones, ha propiciado una visión reduccionista de las mismas, y en ese sentido no ha evitado que en dicho imaginario social, cuando se evoca la noción ‘fracaso escolar’, inmediatamente se piense en los ‘fracasados escolares’ en lugar de en un ‘fracaso social’ que ponga el acento en la dimensión social del fenómeno. Esta tendencia reduccionista, ya mencionada en varias ocasiones en capítulos anteriores, puede ser utilizada interesadamente por parte de medios de comunicación y de élites políticas a través de ellos, dado que permite a la sociedad, a la administración y también a la escuela eludir sus responsabilidades y canalizarlas hacia otros actores. Esta ambigüedad y polisemia, además, proveen de un argumento más que se añade al interés científico que puede suscitar el estudio del éxito y el fracaso escolar, y en concreto, investigaciones de carácter microsociológico, etnográfico o biográfico. El profesor de Sociología de la educación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM Rafael Feito, advierte acerca de los escasos estudios existentes en relación con los procesos de éxito y fracaso escolar:

«Es verdad que tenemos muchos datos en torno a input-output, éstos entran, éstos salen, promocionan, no promocionan... Y nos falta saber qué ocurre con los procesos, qué vivencias

⁷¹ *Ibíd.*

tiene la gente que les pueda llevar al éxito o al fracaso escolar. Sobre el fracaso algo hay, de Paul Willis, esto del choque de culturas, del desenganche... Pero sabemos muy poco sobre el éxito escolar» (R. Feito, UCM)

También desde la Pedagogía parece observarse una escasez de estudios al respecto (incluidos aquéllos que giran en torno a la vivencia del éxito y del fracaso escolar). El profesor Jurjo Torres, partiendo de la base de que es necesario conocer datos acerca de los *inputs* y *outputs*, cuántos alumnos/as entran al sistema escolar y cuántos terminan aprobando o suspendiendo, cuántos repiten, cuántos promocionan, etcétera, apunta al mismo tiempo el hecho de que dichas estadísticas resultan insuficientes para elaborar un diagnóstico sobre lo que pasa en las aulas.

«Sobre el tema del éxito y fracaso escolar como procesos se ha trabajado poco en Pedagogía, se midió mucho y se trabajó poco. Creo que nos falla más el marco, esa construcción de lo que hay detrás. Claro, medir cuántos aprueban, cuántos suspenden, [...] me interesa el dato, porque me dice que hay un problema ahí, pero a partir de ahora me dicen, ‘Haz un diagnóstico de esto, ¿medidas a tomar?’ No me da claves para eso» (J. Torres, UdC)

Al mismo tiempo, y antes de iniciar el paso por el siguiente punto, se apunta la necesidad de saber más sobre qué ocurre con el alumnado una vez sale del sistema escolar y según el nivel educativo alcanzado. De esta manera lo expresa el profesor Feito:

«Habría que [...] ver por expedientes qué es lo que ocurre con los que tienen mejor[es resultados] en derecho, sociología, arquitectura... a ver si consiguen o no los mejores empleos. Posiblemente sí, porque en España nos fijamos mucho en ese tipo de credenciales [...]. Lo que sí sabemos es que los que tienen éxito, es decir, [los que] han completado la Secundaria superior o la universidad, son los que mejor desempeño tienen en el mercado de trabajo» (R. Feito, UCM)

No es una cuestión abordada en la presente investigación, pero parece coherente pensar que una mayor profundización en los procesos de éxito y fracaso escolar requiere de un seguimiento que vaya más allá del paso por el sistema escolar y atienda a transiciones de la escuela al mundo laboral y al mundo adulto en general. Considerados estos ejemplos, a continuación se revisan los fragmentos discursivos que las entrevistas a expertos y expertas han aportado en relación con qué significa tener éxito o fracasar en la escuela.

7.2 ACERCA DE TENER ÉXITO O FRACASAR EN LA ESCUELA

De los elementos discursivos que han ofrecido los expertos y expertas entrevistados en relación con qué es el éxito y el fracaso escolar se desprende una apuesta por la simplificación de los mismos. Los puntos que se han considerado más relevantes han sido los que siguen.

7.2.1 No hay conceptos. Se trata de aprobar o suspender

Los expertos y expertas entrevistados, en general, muestran consenso en torno al hecho de que no existe un concepto de éxito o de fracaso escolar, sino solamente delimitaciones administrativas que designan quiénes obtuvieron una determinada certificación académica y quiénes no la consiguieron, y que en su conjunto son usadas como indicador de calidad educativa. El profesor en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UCM Julio Carabaña lo explica de la siguiente manera:

«No hay conceptos detrás. El error está en suponer que hay un concepto. [...] Es decir, tenemos por un lado [...] hechos micro: la gente suspende. Por otro lado tenemos sociólogos que agregan de una manera o de otra ciertos conjuntos de suspensos y los toman como indicadores de algo que llaman fracaso escolar. ¿Qué es lo que ese indicador indica? Que yo sepa no lo ha definido nadie. Vagamente indica el grado en que los alumnos consiguen lo que la escuela les propone. Si uso como indicador el porcentaje de alumnos que salen graduados de la ESO pues entonces el indicador indica el porcentaje de alumnos que obtienen el título de la ESO. Luego ya eso se interpreta como indicador de si la escuela es buena, si la escuela es mala, si los alumnos están bien atendidos o no... pero nunca se ha definido con claridad, no hay ninguna teoría ni ningún concepto detrás. Simplemente un indicador de calidad, como si dijéramos» (J. Carabaña, UCM)

Estas delimitaciones administrativas se basan, como ya se ha mencionado en varias ocasiones, en *hechos micro* que configuran la experiencia escolar del individuo: aprobar o suspender asignaturas curriculares, superar o no los objetivos marcados en la escuela para cada etapa... En suma, dividen de manera oficial entre quienes logran credenciales académicas y los que no, haciendo posible o impidiendo su paso a la siguiente etapa o curso escolar. Asimismo, se reconoce que estas nociones apuntan a una distinción «[cargada] de un contenido sobre qué [se debe] estudiar y qué no» (M. Fernández Enguita, UCM). Más allá de aprobar o suspender, se enfatiza la importancia de obtener o no certificados académicos, en especial, el correspondiente a la ESO.

La simpleza aparente de estas nociones esconde, sin embargo, otros muchos elementos. Por ejemplo, el recorrido del alumno, las trayectorias escolares en general, que encierran múltiples itinerarios y situaciones muy diversas. El profesor Fernández Enguita subraya:

«Podemos añadir matices y ver el recorrido del alumno. La gente hace la ESO (como antes hacían la EGB) y se gradúan o no (aquí tenemos fracaso o éxito escolar), y después sigue o no sigue sus estudios (abandono o no abandono). [...] El fracaso escolar es un término que encubre una multiplicidad de situaciones diferentes. Es toda una simplificación porque se puede abandonar sin fracasar antes, fracasar y no abandonar (la repetición de cursos, el retraso de un año o dos, es también un modo de fracaso), fracasar y abandonar, no fracasar y no abandonar. Luego también puedes no fracasar y hacerlo en la postobligatoria, etcétera» (M. Fernández Enguita, UCM)

Los procesos que se esconden tras el éxito y el fracaso escolar así entendidos, obedecen a una suerte de supervivencia escolar, como ya se advirtió en el Capítulo 4. Así lo explica el presidente de la *World Council of Comparative Education Societies*, el profesor de Educación en la UCLA Carlos Alberto Torres:

«Si tú dices éxito escolar, para mí, lo primero que me viene a la mente es supervivencia, alguien que sobrevivió a un sistema que es complicado, alguien que quizás venía sin los recursos para sobrevivir el sistema, alguien que incluso igual tuvo que metamorfosearse para ser el que termina. Entonces yo diría que la primera definición de éxito tiene que ser acceso y cumplir con el proceso. Acceso, que toda la gente pueda acceder. Y cumplir con el proceso, que se vaya avanzando más o menos en los términos de lo que se espera, y que la gente se gradúe» (C. A. Torres, UCLA)

Desde este punto de vista, el primer paso que contempla el éxito escolar es el acceso a una determinada etapa, y en segundo lugar, el cumplimiento de los objetivos fijados para su superación y la obtención del título correspondiente. Siguiendo esta misma línea, estrictamente en el seno del sistema escolar y de sus diferentes itinerarios, culminar estudios de doctorado es reconocido como un suceso inequívoco de éxito escolar –en palabras del profesor Fernández Enguita, «el éxito escolar absoluto»–.

Paralelamente, en relación con aprobar o suspender asignaturas curriculares, los discursos expertos señalan ciertos problemas. Como hechos micro, estos dos elementos son resultado de un proceso de evaluación llevado a cabo por el propio profesorado. En lo referente a la objetividad de dichos criterios de evaluación, las narraciones expertas destacan tres elementos que la ponen en cuestión:

- 1) El primero de ellos subraya que dicha objetividad se pone en duda cuando se atiende a la cuestión de las profecías autocumplidas o Efecto Pigmalión (véase Capítulo 2). Las expectativas que un determinado profesor o profesora tenga de un cierto alumno o alumna pueden influir, por ejemplo, en su nivel de exigencia hacia sus respuestas. La cuestión aquí es: ¿Le parece sensata dicha respuesta? ¿Aceptaría la misma respuesta si la diese otro alumno/a?
- 2) El segundo elemento destaca la variabilidad de dichos criterios, en continuo proceso de cambio. Así lo expresa el profesor Carabaña:

«Los criterios de evaluación se cuestionan todos los días, cada vez que el profesor corrige. ¿Le pongo un cuatro? ¿Le pongo un cinco? ¿Le pongo un seis? ¿Pasa o no pasa? Eso a nivel micro. A otros niveles también, pero el problema es que no se sabe qué criterios de evaluación se emplean. En los boletines se habla de que las materias que se tienen que aprender son éstas, y los criterios de evaluación son éstos, pero de ahí a la aplicación práctica hay mucha distancia» (J. Carabaña, UCM)

- 3) El tercero se atiende al hecho de que el propio proceso de evaluación responde a una distribución estadística que, primero, guarda relación con la creencia de que un docente que aprueba a todo su alumnado indica que hace uso de

criterios de evaluación excesivamente flexibles, trabaja con niveles de exigencia bajos y, por tanto, es un mal profesional, en lugar de ser indicativo de profesionalidad, eficacia y eficiencia en el cumplimiento de sus objetivos como enseñante, tal como apuntan expertos/as como el profesor Jurjo Torres⁷²; y segundo, se da por lo general de manera inconsciente, como sostienen otros/as como el profesor Fernández Enguita:

«El procedimiento es [...] un procedimiento estadístico. Lo que da la distribución normal, eso es lo que la gente puede estudiar. Y no lo queremos reconocer pero es así. Si lo reconociéramos diríamos, bueno, esto es lo que da la curva normal, nos deja un tercio fuera [...] pero si lo que [tienes] es un procedimiento implícitamente estadístico, pero no lo reconoces, lo conviertes en un criterio esencialista. Está el que vale y el que no. Punto. No es que estemos aprobando al 66% y pongamos ahí la raya y por tanto estudien lo que estudien dejaremos siempre al 33%, sino que lo hacemos así pero no lo sabemos, y como no lo sabemos lo convertimos en un criterio aparentemente esencialista: la gente tendría que saber tal y éstos no lo saben» (M. Fernández Enguita, UCM)

Estas cuestiones guardan relación con uno de los puntos abordados en el Capítulo 2 del presente estudio acerca de la llamada «constante macabra» que se desprende de estudios como el de André Antibí (2005), que sostiene que, de manera aparente, el profesorado, inconscientemente, hace que dicha distribución, en primer lugar, se asemeje a una curva gaussiana, y en segundo lugar, se dé independientemente del nivel de exigencia y del rendimiento real del estudiantado, lo que confiere de arbitrariedad a los procesos de evaluación, en la medida en que un nivel de rendimiento intermedio en un aula puede corresponder a un nivel de rendimiento alto en otra o viceversa. Antibí (2005) explicaba este punto, en parte, por el hecho de que la escuela cumple un papel de selección de individuos, sea cual sea su nivel de rendimiento.

Este último punto puede ayudar a explicar, junto a otros muchos elementos que sin duda intervienen, por qué cifras como la proporción de alumnado que sale de la ESO con o sin el título de Graduado se mantienen constantes –con mínimas variaciones o poco significativas– a lo largo del tiempo, incluso a pesar de las sucesivas reformas educativas. El profesor Bonal advierte que las estadísticas no han variado significativamente si se compara el período marcado por la LGE, la LOGSE o la LOE. Sigue habiendo en ese sentido un filtro que selecciona al alumnado de Primaria a Secundaria, y de Secundaria a la etapa postobligatoria:

⁷² Así lo expresa el profesor Jurjo Torres: «Profesores que creen que sólo son buenos si suspenden a sus alumnos o si les mete miedo. Esa cultura está muy metida entre el profesorado. Es como si los médicos tuvieran que no curar las enfermedades para demostrar que son buenos» (J. Torres, UdC). De fondo puede interpretarse un miedo del docente a ser evaluado. El conjunto de calificaciones asignadas a cada uno de los alumnos y alumnas constituye un indicador de profesionalidad y prestigio del docente, lo que influye en la asignación de calificaciones.

«Si uno compara los comportamientos de evaluación de la LOGSE, las cifras no han cambiado significativamente. Antes, por ejemplo, el BUP era un período muy selectivo y por tanto dejaba a mucha más gente en la cuneta al final de la Primaria, al final de la EGB. Ahora el filtro se ha actualizado, [con la LOGSE no se produce una selección tan grande entre Primaria y ESO], pero el grado de fracaso escolar en bachillerato en la LOGSE es bastante alto, de manera que [...] la tasa de supervivencia final varía muy poco, es decir, mientras un sistema tenía los filtros antes, el otro los tiene más tarde, pero el resultado es bastante similar. [...] Juan Carlos Tedesco, antiguo Ministro de Economía de Argentina, muchos años director del instituto de planificación educativa de la UNESCO en Buenos Aires, decía que después de 25 ó 30 años de reforma educativa institucional se ha conseguido muy poca cosa. Cambiamos la organización escolar, el currículum, modificaciones pedagógicas, cambiamos profesorado...[toda la fisonomía y los ingredientes,] pero las tasas de fracaso escolar acaban siendo las mismas [...]»⁷³» (X. Bonal, UAB)

Sea como sea, incidir en éxito o en fracaso escolar, en términos de aprobar o suspender, obtener certificaciones académicas, sobrevivir en la escuela... se acompaña de ciertas implicaciones, ya mencionadas con anterioridad y que se retoman en el siguiente apartado.

7.2.2 Consideraciones en torno a las implicaciones del éxito y fracaso escolar y sus posibles perversiones

A lo largo de las entrevistas llevadas a cabo a los expertos y expertas ha sido recurrente tratar las implicaciones de tener éxito o fracasar en la escuela. Todos los discursos expertos analizados coinciden en que existe una consecuencia específica inmediata, ya mencionada otras veces a lo largo del presente trabajo de investigación: la posibilidad de poder pasar o no a la siguiente etapa escolar. En palabras de la actual directora del *Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats* (CREA), la profesora de Sociología en la UB Marta Soler, de todo ello supone «la libertad de poder escoger o no un futuro⁷⁴». No es ésta, sin embargo, la única implicación que señalan estos discursos.

La revisión de los cuatro paradigmas en el estudio de la estratificación social puso de manifiesto una cierta idea del éxito y fracaso escolar basada en dos partes⁷⁵. La primera, considerada «núcleo básico», compuesta por dos tipos de aprendizajes, uno de carácter ideológico y moral –la preparación en valores, que permitan el ejercicio cívico, al tiempo que el desarrollo personal del individuo– y otro de carácter cognitivo y técnico –la preparación en determinadas áreas de conocimiento reconocidas en el currículum, en la medida en que el paso por la escuela y la obtención de credenciales puede servir de puente para acceder a determinadas parcelas del mercado laboral (congruentes con el nivel de cualificación alcanzado)–; la segunda, constituida por

⁷³ Traducido del catalán.

⁷⁴ *Ibíd.*

⁷⁵ Consúltese Figura 6.4.

tres mecanismos de integración social, también reconocidos en el marco normativo descrito en el Capítulo 4: el desarrollo personal, la formación cívica y la inserción laboral, que serán abordados en el siguiente epígrafe.

Las entrevistas revelan una tendencia a ubicar el éxito y el fracaso escolar en el plano del aprendizaje, y en concreto, en el aprendizaje cognitivo. El éxito escolar se basa, pues, en la superación de objetivos meramente curriculares (aprobar o suspender y obtener o no credenciales académicas, como ya se apuntó con anterioridad).

Asimismo, los discursos analizados señalan ciertas perversiones, especialmente en lo relativo al éxito escolar y a sus implicaciones en términos de aprendizaje o asimilación real y persistente en el tiempo de conocimientos, en este caso, curriculares⁷⁶. En otras palabras, sostienen que aprobar y aprender constituyen dos elementos que no van necesariamente juntos⁷⁷. Además de abordar este punto, el profesor Jurjo Torres remite la relación entre aprobar y aprender a la necesidad de un debate acerca de los contenidos curriculares que debieran exigirse para superar cada etapa escolar y obtener el certificado correspondiente⁷⁸:

«¿Lícito hablar de éxito y fracaso escolar? ¿Hasta qué punto el éxito es éxito y el fracaso es fracaso? Si estuviera bien definido eso, que debería estarlo, claro, es importante, porque lo que estaríamos definiendo es si realmente existe un convencimiento de que un estudiante precisa para su ejercicio cívico –como ciudadano o ciudadana– comprender y dominar tales conocimientos o procedimientos o saber juzgar tal cosa, lógicamente sería un fracaso que no lo supiese. La cuestión es en qué medida el éxito y el fracaso escolar lo estamos construyendo sobre estupideces que las personas adultas que tienen éxito les daría lo mismo. Esos conocimientos que ahora ni recuerdas, ¿realmente son tan básicos?» (J. Torres, UdC)

Sea viable o no un debate de estas características, lo sustantivo es que, según parte de los expertos y expertas entrevistados, primero, el éxito escolar conlleva la obtención

⁷⁶ En lo referente al fracaso escolar no parece haber excesivas dudas, porque suele conllevar no haber asimilado los conocimientos demandados. Así lo expresa el profesor Feito: «¿Fracaso escolar? [...] Rara vez fracaso escolar se puede asociar con éxito intelectual. El fracaso escolar [...] se asocia con el rechazo hacia todo lo intelectual. [...] Es raro que tengamos un rebelde ante la escuela tipo Bill Gates, que no era tanto un rebelde hacia la escuela como un rebelde ante Harvard, que como Harvard no le enseñaba lo que quería aprender, pues lo hace por su cuenta y es un genio de su materia, pero no es lo habitual que tengamos eso. Hay unos mínimos que si no los aprendes en la escuela es muy difícil, que no imposible, [...] que los adquieras en otros sitios» (R. Feito, UCM).

⁷⁷ En ese sentido, el profesor Jurjo Torres señala: «La cultura que aprendes en la institución escolar parece que sólo te sirve para un concurso, que es donde te van a preguntar las cosas de esa misma forma. ¿Quién escribió esa obra? Lope de Vega. ¿La leíste? No. ¿Esa es la cultura literaria?» (J. Torres, UdC).

⁷⁸ Aunque pueda haber consenso entre los/las expertos/as en relación con la necesidad de un debate de estas características –con el objetivo de definir qué contenidos son verdaderamente relevantes y qué otros no tanto– no parece haberlo en relación con si es posible llevarlo a cabo con éxito o no. El profesor Fernández Enguita, por ejemplo, lo expresa del siguiente modo: «No es que no haya un concepto, lo que no hay es una carga del concepto de fracaso, es decir, ¿qué es lo que realmente tiene que saber una persona a los 16 años? Nadie ha definido eso. Porque no se puede definir» (M. Fernández Enguita, UCM).

de una credencial académica, y segundo, dicha credencial no siempre indica la adquisición real de determinados conocimientos, como afirma el profesor Feito:

«En la medida que tener éxito escolar es tener el papel, me parece que es importante. Bueno, es verdad que el papel por desgracia no significa mucho (puedes tener sobresaliente en inglés y no ser capaz de desenvolverte en inglés), y entonces veo que el éxito escolar muchas veces es una falsedad, y que detrás de ello hay una credencial y poco más [...]. ¿Realmente qué es eso de tener éxito en la escuela? Tener la credencial, aprobar exámenes... Hace años venía en el periódico una entrevista al estudiante que mejores notas había sacado en selectividad en Madrid, y le preguntaban, ‘¿Qué vas a hacer durante el verano?’ ‘Cualquier cosa menos leer un libro’. ¿Cómo es posible que nuestro alumno más exitoso, entre comillas, pueda decir eso?» (R. Feito, UCM)

Este punto entronca, al menos parcialmente, con los planteamientos teóricos de las teorías credencialistas, abordadas en el anterior capítulo, en la medida en que se hace referencia al hecho de que las acreditaciones no son indicadoras de una determinada preparación técnica, no indican las capacidades y destrezas desarrolladas, ni el grado de productividad ni los conocimientos adquiridos, cuando parece razonable pensar que debería ser al contrario. El profesor Marhuenda explica en parte este hecho aludiendo al derecho a la educación, convertido en un mero deber de acudir a la escuela, no de aprender en ella.

«El derecho a la educación se ha convertido en un deber [...] en el deber de ir a la escuela, de hacer acto de presencia. Y la institución escolar se conforma con eso. Ése es el fracaso⁷⁹» (F. Marhuenda, UV)

Otra explicación a estas perversiones del éxito escolar la da el profesor Jurjo Torres, al afirmar que «a los alumnos les preocupa la nota [y le preguntan al profesor/a] ¿Qué hay que hacer para aprobar esto?» (J. Torres, UdC). La fijación por las calificaciones incrementa la importancia de aprobar exámenes y superar en general los objetivos demandados y disminuye la de aprender. Esto guarda estrecha relación con la perspectiva que ofrece el profesor Carlos Alberto Torres, cuando, criticando la lógica que enarbola el llamado nuevo liberalismo económico y la tendencia global que está generando, pone el ejemplo estadounidense de la política *No child Left Behind*, que está fomentando la práctica de enseñar únicamente para superar ciertas pruebas o exámenes, porque de sus resultados depende la financiación de las escuelas, como también se advierte en Ravitch (2010):

«El neoliberalismo está forzando cada vez más a los maestros a enseñar para que pasen los tests de aprendizaje. Estos tests de aprendizaje son todos a partir de multiple choice y por lo tanto, [...] uno enseña a la gente a tomar estos tests y si más o menos sabes las preguntas que va a haber y qué tipo de respuestas posibles [pues perfecto.] Realmente si ésa es la educación, estamos perdidos» (C. A. Torres, UCLA)

⁷⁹ Traducido del catalán.

Al margen de que las credenciales no son siempre indicadoras de un aprendizaje real y persistente en el tiempo o de una cierta preparación técnica, los objetivos demandados en cada curso o etapa escolar a menudo se remiten estrictamente a objetivos curriculares propios de cada área de conocimiento, olvidando los objetivos generales que plantea el marco normativo en relación con cada etapa escolar, como señalan profesores como Fernando Marhuenda. Este hecho, según señala este mismo profesor, puede acarrear otras consecuencias no buscadas, teniendo en cuenta que dichos objetivos remiten, en general, al aprendizaje de normas y valores relevantes para la cohesión social:

«¿Éxito escolar? Utopía que muy pocas veces sucede. Debería ser conseguir objetivos que se fijan para el sistema escolar. Da igual la Ley. Los objetivos que aparecen en el artículo primero o segundo de las leyes son en general buenas, valiosas, apreciables, son declaraciones de principios que justifican obligar a la juventud a ir a la escuela [...] hacen referencia a lo que dice el derecho a la educación tal como está expresado en la carta de las Naciones Unidas, el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios de convivencia democrática. [El hecho de que] todos los contenidos de las materias va[ya]n exclusivamente al ámbito disciplinar, [...] hace que incluso gente que saca buenas notas, que triunfa y va a la universidad te preguntes hasta qué punto es respetuosa con todo el mundo, con los pueblos, las culturas... ¿Tiene presentes valores de solidaridad, paz...? ¿Es persona equilibrada?»⁸⁰» (F. Marhuenda, UV)

Este último punto es retomado más adelante. Para terminar, el profesor Bonal compara los resultados de PISA, que mide competencias, con las tasas de alumnado que sale de la ESO sin el título de Graduado en España, basadas en la superación o no de objetivos curriculares. Las conclusiones no difieren de las ofrecidas en el Capítulo 4:

«Hay alumnos a los que estamos considerando como fracaso desde un punto de vista político administrativo, y en cambio, desde un punto de vista de competencias, tienen competencias suficientes[, lo que] invita a la reflexión de qué modelo de evaluación estamos haciendo servir [...]»⁸¹» (X. Bonal, UAB)

Solamente el hecho de establecer una comparación de estas características, en primer lugar, supone poner en duda estas nociones, los criterios de evaluación que se hacen servir, su coherencia, su validez, y segundo, invita a desarrollar una idea de éxito escolar en términos también competenciales⁸². Dicho esto, cabe atender a cómo distintos itinerarios, académicos o profesionales, se conjugan con las nociones de éxito y fracaso escolar, una cuestión recurrente en las entrevistas que se abordará en el siguiente subepígrafe.

⁸⁰ *Ibíd.*

⁸¹ *Ibíd.*

⁸² El nivel en competencias guarda estrecha relación con uno de los mecanismos de integración social apuntados más arriba, el del desarrollo personal, pero en general es transversal a todos los elementos apuntados en la Figura 7.1.

7.2.3 Itinerarios asociados al éxito y al fracaso escolar

Al respecto de los itinerarios, en general, los expertos y expertas entrevistados están de acuerdo al afirmar que los CFGM –la rama escolar profesional– ha heredado el desprestigio de la anterior FP⁸³. Existe, en ese sentido, una distinción social históricamente atribuida a los estudios de bachillerato que contrasta con la de los CFGM, tal como se ha sostenido en capítulos anteriores. Así lo expresa el profesor Beltrán:

«Creo que en parte los ciclos formativos actuales heredan el estigma que tenía la FP antigua, la FP anterior, la que cursaban aquéllos que no eran capaces de cursar el bachillerato. Me parece que ese esquema sigue lastrando y sigue por inercia estando presente» (J. Beltrán, UV)

Esta diferenciación parece repetirse en los estudios terciarios, y en concreto entre la opción universitaria y los CFGS, pese a que ambos proporcionan acreditaciones superiores y por tanto equivalentes. Dicha equivalencia, sin embargo, aunque pueda observarse a nivel formal, parece que todavía se resiste a darse a nivel del imaginario social, al menos en territorio español.

Esta idea enlaza con el marco que proporcionan las teorías de la reproducción, y en concreto, con la teoría de las dos redes. Si se atiende a esta teoría y al mismo tiempo se tiene en cuenta: 1) que la definición que en este estudio se defiende de éxito escolar es principalmente procesual y, como tal, abarca de la Educación Primaria a la postobligatoria, incluyendo tanto la opción de bachillerato (red escolar de carácter académico) como la de CFGM (red escolar de carácter profesional), y 2) que esta última está desprestigiada, puede afirmarse que a nivel de representaciones sociales – del imaginario social– existen al menos dos tipos de alumnado con éxito escolar, de primera y segunda categoría. Al respecto, la teoría de las dos redes describe al primer grupo como aquél que presumiblemente pertenece a una clase privilegiada y que puede mantener su situación de privilegio precisamente por la posición (de dominio y poder) en el mercado laboral a la que le permite acceder la tenencia de una credencial en un itinerario académico. Por su lado, el segundo es descrito como una parte no privilegiada de la sociedad, que, aun habiendo obtenido algún tipo de cualificación (la que ofrece el propio título de la ESO, en el caso español, y la certificación correspondiente al CFGM o CFGS que hayan cursado), está destinada a ejercer trabajos subordinados y dependientes. Asimismo, siguiendo esta misma corriente aplicada a este contexto, no obtener el título correspondiente a cada itinerario es

⁸³ En concreto, el profesor Fernández Enguita, ante la pregunta de por qué en nuestro país hay más demanda de bachillerato que de CFGM, señala: «¿Razones por las cuales mayoritariamente tenemos alumnado en postobligatoria cursando bachillerato y no ciclos? Una es la visión que se ha tenido siempre de la FP, otra es la de que vivimos en el país de los hidalgos, el país en el que hubo un tiempo en que la gente (un sector muy importante ideológicamente) prefería no comer a trabajar, y hay una identificación de la FP con el trabajo manual» (M. Fernández Enguita, UCM).

propio de toda aquella gran masa social destinada a ocupar puestos que exigen escaso o nulo nivel de cualificación.

Una idea similar puede desprenderse del hecho de que, en el seno del bachillerato también existe una imagen social más favorable del itinerario Científico-tecnológico que del Humanístico, en los que históricamente se ha establecido una cierta jerarquía. En palabras del profesor Beltrán:

«C. P. Snow [...] justamente distinguía entre esas dos culturas, la cultura de letras por un lado y la cultura de ciencias por otro lado. Bueno, en parte sigue presente esa jerarquía. Yo creo que irá cambiando poco a poco [...]» (J. Beltrán, UV)

Hasta aquí los elementos discursivos referidos al plano estrictamente escolar. Es momento de atender a las implicaciones del éxito y el fracaso escolar más allá de la propia escuela.

7.3 ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

En general, las entrevistas analizadas muestran un cierto acuerdo al respecto de que conseguir o no el título de Graduado en ESO o una certificación en CFGM o en bachillerato tiene consecuencias que van más allá de lo académico, aparte «de las personales, la autoestima, la confianza en [uno] mismo...», como señala el profesor Fernández Enguita.

Cada informante aporta sus matices acerca de la impronta que puede dejar en la vida el hecho de fracasar en la escuela. Como advierte el profesor de Sociología de la UAB Rafael Merino, miembro del GRET, y como ya se mencionó en el Capítulo 6, dar cuenta del significado, de la importancia y de las implicaciones del éxito y fracaso escolar requiere responder una pregunta previa: ¿para qué sirve la escuela? Entre los expertos y expertas entrevistados ha sido muy recurrente aludir al hecho de que la escuela, más allá de intentar potenciar el rendimiento escolar del alumnado, juega un papel importante en la satisfacción de la necesidad de integración social de los individuos. Esto guarda relación directa con las conclusiones extraídas de las aportaciones teóricas descritas en el capítulo anterior, al respecto de las funciones de la escuela⁸⁴. Tal como se mencionó entonces, esta integración social, a la que alude, por ejemplo, el profesor Beltrán, ha de pasar por la inserción laboral, además de al menos otros dos elementos que la hacen posible: el desarrollo personal y la formación para el ejercicio de la ciudadanía. A continuación se revisan elementos discursivos en torno a estas cuestiones.

⁸⁴ Consúltese de nuevo la Figura 6.4.

7.3.1 La necesaria inserción laboral para la integración social

En muchos casos, los discursos analizados muestran una clara tendencia a relacionar el hecho de tener éxito o fracasar en la escuela con la obtención de mayores o menores posibilidades de inserción laboral, y en fin, con la posición a ocupar en el futuro dentro del sistema de estratificación social y ocupacional que deriva de alcanzar o no ciertos niveles educativos. En ese mismo sentido se expresa el profesor Bonal, cuando se refiere al alumnado incapaz de superar la ESO, porque

«se quedan en una credencial educativa muy insuficiente para poder tener buenas posibilidades de inserción laboral y social. Les puede marcar significativamente el futuro de oportunidades laborales y de vida o quedarse dentro de un segmento secundario del mercado laboral⁸⁵» (X. Bonal, UAB)

El éxito y el fracaso escolar, en tanto que mecanismos de estratificación social, se materializan en credenciales (o la ausencia de ellas) y permiten o impiden el acceso a determinadas ramas profesionales. En esa misma línea habla la profesora de Sociología de la UAB Maribel García, miembro del GRET, que resalta la repercusión del nivel académico alcanzado, no sólo sobre las posibilidades de inserción laboral, sino también sobre el grado de vulnerabilidad y riesgo de exclusión:

«La Sociología de la educación de los últimos 30 años constata que a menor formación, mayores dificultades de inserción. [...] Desde mi punto de vista, yo creo que es un problema social. Estos jóvenes tienen menos oportunidades que los demás [...]. Este colectivo tendrá mayor vulnerabilidad, [mayor] riesgo de exclusión formativa y laboral, a mi entender⁸⁶» (M. García, GRET, UAB)

Esta mayor vulnerabilidad y este mayor riesgo de exclusión tienden, a su vez, a recrudecerse por el conocido Efecto Mateo, tratado en capítulos anteriores, que el profesor Fernández Enguita vincula en el siguiente fragmento discursivo a las implicaciones que lleva consigo vivir en la sociedad de la información y el conocimiento:

«¿Consecuencias de caer en el éxito o en el fracaso escolar? Entramos en una sociedad de la información y del conocimiento, lo cual quiere decir que [...] la capacidad de apropiarse de valor, dinero, oportunidades, prestigio, o lo que sea, depende cada vez más y más del conocimiento [...]. Un terrateniente no tenía problemas sobre cómo y dónde invertir. Lo único que tenía que hacer era vivir y seguir cobrando a los arrendatarios. Un capitalista tiene que pensar dónde invertir, cada vez más, porque el ciclo es más corto, el movimiento de los mercados es más rápido, y bueno, o sabe o contrata a quien sepa, porque necesita el conocimiento. Si eso es verdad, entonces las diferencias escolares se traducirán en mayores diferencias sociales. Y además, [...] se dará una dinámica en espiral, autorreproducida, en el sentido de que si empiezas bien, te va a ser muy fácil seguir bien, y si empiezas mal, pues ya estás estrellado. Un Efecto Mateo. A quien tenga se le dará y al que no tenga, lo poco que tenga

⁸⁵ Traducido del catalán.

⁸⁶ *Ibíd.*

se le quitará. Los ricos se hacen más ricos en términos de conocimiento, y los pobres se hacen más pobres. [...] Creo que es una cosa que se entiende bastante bien intuitivamente» (M. Fernández Enguita, UCM)

La vinculación reconocida entre el nivel académico alcanzado y la posición que finalmente ocupa el individuo dentro del sistema de estratificación social y ocupacional, sin embargo, a nivel institucional no plantea problema alguno, siempre que se acepte la idea de que la escuela ha sido concebida para ordenar a los individuos, de modo que unos deben terminar presentando trayectorias de itinerario largo (hasta estudios superiores), y otros, trayectorias de itinerario medio (estudios postobligatorios), corto (título de Graduado en ESO) o muy corto (sin título de Graduado). Si la escuela obedece a un mecanismo de distribución social y ello se acepta como tal, resulta razonable, según algunos de los informantes, que se establezcan pruebas o exámenes que discriminen a los individuos y que de todo ello resulte una determinada ordenación social. Por otro lado, a nivel individual dicha vinculación solamente plantea problemas en la medida en que las opciones que se le abren al individuo constituyen itinerarios no buscados o no deseados. De hecho, en esta misma línea de análisis, algunos de los informantes entrevistados defienden que el fracaso escolar, entendido específicamente como la no obtención del título de la ESO, constituye un problema como mínimo sobrevalorado. En concreto, el profesor Carabaña sostiene que dicho título representa «simplemente un detalle más en el complejo de recursos que uno tiene para la vida» (J. Carabaña, UCM). Si la cuestión se centra exclusivamente en obtener o no el título de Graduado en ESO, esta explicación no invalida en absoluto el enfoque defendido por el resto de expertos/as, sino que le aporta matices imprescindibles. El profesor Carabaña apunta:

«Si usted compara el que justo pasó [y obtuvo el título de ESO] con el que justo no pasó, hay una diferencia clara: el que justo no pasó no puede pasar a FP o a bachillerato y el que justo pasó sí puede pasar a FP o bachillerato. Pero a la larga, esa diferencia probablemente no va a ser muy importante, porque el que justo pasó y puede estudiar muy probablemente no va a estudiar con muchas ganas y no va a estudiar mucho, [...] y el que justo no pasó, probablemente va a volver luego a lo mejor por una FP de adultos o... y al final probablemente ni siquiera en lo académico haya mucha importancia. Y luego, ¿cómo influye lo académico en lo profesional y laboral? En esa distancia muy poca. Si usted mira las estadísticas verá que la gente que se queda en bachillerato o se queda en formación profesional les va un poquitín mejor. Hay una gradación muy fina. La gente que termina bachillerato va un poco mejor que la gente que empezó bachillerato pero no terminó, y a éstos últimos les va un poco mejor que a la gente que no empezó, pero sólo un poco mejor» (J. Carabaña, UCM)

En resumen, el nivel educativo alcanzado incide en la posición que se ocupa en el sistema de estratificación social y ocupacional, pero, en general, las diferencias entre unos individuos y otros resulta significativa solamente si se comparan trayectorias escolares dispares entre sí (itinerarios cortos o muy cortos con itinerarios largos, por ejemplo). De esta manera, un nivel bajo de rendimiento académico que sea constante a lo largo del tiempo, aunque desemboque en la obtención del título de Graduado en

ESO y en decidir prolongar los estudios hasta la siguiente etapa, probablemente derive en un abandono del sistema escolar antes de obtener una certificación académica de carácter postobligatorio, por lo que no dispondrá necesariamente de mejores opciones de inserción laboral que otro individuo que, o bien no haya conseguido titular en ESO, o bien lo haya conseguido pero al mismo tiempo haya optado por acceder al mercado laboral y no proseguir sus estudios. Por otro lado, cuando se comparan las trayectorias escolares de individuos que superan holgadamente los objetivos que se les exige en dicha etapa con los que muestran un nivel de rendimiento académico claramente bajo, la situación será previsiblemente muy distinta, teniendo en cuenta que los primeros probablemente cursarán estudios postobligatorios e incluso terciarios, mientras los segundos, o bien no terminarán la ESO, o bien obtendrán el título pero optarán por abandonar el sistema escolar, iniciada la postobligatoria o no, aunque puedan reengancharse en el sistema en el futuro. Esta argumentación será matizada más adelante, en el Capítulo 8. A continuación, se presta atención a los otros dos mecanismos de integración social: la formación cívica y el desarrollo personal.

7.3.2 Ciudadanos y personas

Además de la inserción laboral, distinguir entre éxito y fracaso escolar pasa por considerar también otros elementos. Algunos de los informantes, como el profesor Carlos Alberto Torres, sin negar que la escuela juega un papel importante en la inserción laboral de los individuos, critican la tendencia generalizada y reduccionista de considerar esta función de inserción laboral como el objetivo último de la escuela, lo cual, según advierte, es al mismo tiempo una paradoja, porque disponer de una determinada certificación académica, aunque constituye condición necesaria, no garantiza la obtención de un trabajo que se corresponda con dicho nivel académico. De esta manera se expresa:

«El éxito escolar cada día se define de manera más reducida, se define como aquél que aprende lo suficiente para lograr tener un trabajo que le satisfaga. La verdad que el mercado discrimina, y muy a menudo uno tiene el trabajo que no esperaba tener. Por lo tanto, la educación es una precondition necesaria pero no suficiente para que la gente encuentre trabajo» (C. A. Torres, UCLA)

El paso por la escuela y, en fin, el éxito escolar del individuo, ha de tener también otras implicaciones, en concreto, la capacidad de ejercicio cívico y el desarrollo personal:

- 1) Capacidad de ejercicio cívico. La profesora Maribel García subraya no solamente la función económica de la escuela (la inserción laboral y la especialización), sino también su dimensión política y social:

«[Sobre las funciones de la escuela es] importante [el] mandato social de la escuela. Al respecto no hay una sola voz. Depende de la toma de posición ideológica y política. Para unos es la voz económica (especialización e inserción), para otros (OCDE, por ejemplo), el engagement, la implicación política, formar ciudadanos del Siglo XXI, críticos, con capacidades para ejercer los derechos y la ciudadanía⁸⁷» (M. García, GRET, UAB)

El profesor Merino se refiere también a esta cuestión y la asocia a las posibles consecuencias del abandono escolar, añadiendo que «los que abandonan la escuela son los candidatos a la anomía social, a conductas antisociales...⁸⁸» (R. Merino, GRET, UAB). Trabajar por que el éxito escolar incluya potenciar el compromiso social, un sentido de solidaridad y tolerancia que contribuya a la cohesión social, la implicación política de los ciudadanos, su capacidad para ejercer sus derechos (y el conocimiento de los mismos), etcétera, constituye un elemento básico a tomar en consideración.

- 2) Desarrollo personal. El profesor Carlos Alberto Torres reivindica la necesidad de apostar por el éxito escolar en la medida en que lleve aparejado no solamente un aprendizaje real (de conocimientos y de valores), sino también un claro desarrollo personal, de la capacidad de juicio crítico. En el siguiente fragmento resume la cuestión en una dicotomía: educación o barbarie.

«La educación es el último gran recurso que queda frente a la barbarie. Esto lo han dicho muchos. Es educación o barbarie. Entonces, la barbarie puede surgir en cualquier momento si la educación se pierde. Imagine la intolerancia, la islamofobia de hoy y todas estas cosas de hoy. Ésos son elementos de barbarie. Y la educación fue creada para tamizar los intereses humanos, para crear modelos de encuentro más razonables, para crear modelos de solidaridad, para inventar cosas, para crear nuevas tecnologías, para reinventar el mundo de la filosofía, para reinventar el mundo de las Artes y las Humanidades... y si eso empieza a disminuir, ¿cómo vamos a crecer con el espíritu humano?» (C. A. Torres, UCLA)

El enfoque que aquí se defiende se mueve en un plano del ‘deber ser’ y no concibe un éxito escolar que no incluya aprender a pensar, aprender a aprender o ejercer el juicio crítico. El éxito escolar no debería pasar solamente por la superación de unos determinados objetivos curriculares y la consiguiente obtención de credenciales escolares; debería ir más allá de la mera supervivencia en el seno de la escuela. De nuevo el profesor Carlos Alberto Torres apunta:

«¿Es el éxito escolar haber sobrevivido a una X cantidad de años aburridísimos? [...] para mí no puede ser éxito solamente eso, tiene que haber otra cosa. ¿Qué es el éxito escolar? El éxito escolar es aprender a pensar; el éxito escolar es aprender a desarrollar modelos autónomos de actividad personal; el éxito escolar es aprender a sociabilizarse en una sociedad cada vez más complicada; el éxito escolar es entender hacia dónde va su futuro, [...] La verdad es que la escuela tiene que ofrecer una utopía

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Ibid.

posible, y dentro de esa utopía posible es imaginar el éxito escolar como alguien que sobrevive a las dificultades de una escuela, pero que además se plenifica [...]. La educación es creatividad, la educación es reinención, la educación es imaginación [...]. La emancipación humana tiene que ser a partir del acceso al conocimiento y también de la posibilidad de transformación» (C. A. Torres, UCLA)

En lo referente a las funciones de la escuela en general, de entre los expertos y expertas entrevistados, algunos creen que el principal objetivo que debería tomarse en consideración es el del desarrollo personal y la emancipación del individuo, variando en los matices. Unos apuestan por ese objetivo, pero sin cuestionar los contenidos curriculares que se ofrecen en el aula, sino en cualquier caso, los procedimientos que se establecen para su aprendizaje. Es el caso de la profesora Marta Soler, en relación con los objetivos que plantea el CREA y las Comunidades de aprendizaje:

«Desde el CREA, éxito es éxito académico, emocional... En todas las diferentes facetas relacionadas con el desarrollo de la persona. ¿Cómo se mide ese éxito? Para saber si un alumno ha tenido éxito tiene que haber podido pasar las diferentes pruebas que existen y que les pasa la sociedad: superar la prueba de competencias básicas que marca la Generalitat de Catalunya... Si la sociedad te pide que pases esas pruebas porque ello te permite acabar la ESO bien y tener la opción de ir a bachillerato o no... Si no llegas hasta aquí no puedes optar por ello»⁸⁹ (M. Soler, UB)

Otros, sin embargo, como el profesor Jurjo Torres, denuncian la necesidad de un debate no acerca de la metodología a emplear, sino en relación con los contenidos curriculares que debieran ser considerados realmente relevantes. En sus palabras, «la metodología más moderna del mundo con el contenido menos relevante fracasa. No tiene nada que hacer» (J. Torres, UdC). Asimismo, en su opinión, en la escuela no debería promoverse un conocimiento de carácter enciclopédico, sino desarrollar en el alumnado la capacidad para procesar toda la información que tiene al alcance y que ofrecen no solamente los libros, sino también las nuevas tecnologías (Internet, por ejemplo) y convertirla en conocimiento.

«¿Realmente es tan importante que todos sepan por qué ciudades pasa el Duero? No lo sé. Conocimiento un tanto enciclopédico, quebrados y cosas de ésas. ¿Ésa es hoy la función de la institución escolar? ¿O eso tú puedes saberlo en un momento determinado cuando lo necesitas? Lo miro por Internet y ya está. No necesito que mi cabeza sustituya el ordenador. Los datos los tengo. Lo que tengo que saber es qué datos preciso y cuándo. [...] Una vez tenemos instrumentos que nos hacen ciertas cosas, lo que es absurdo es competir con ese instrumento. Deberíamos desarrollar y estimular todas aquellas otras capacidades que todavía no tenemos instrumentos que lo hagan. Juzgar ese conocimiento, comprenderlo, evaluarlo, etcétera» (J. Torres, UdC)

Al mismo tiempo y para terminar, son conscientes, sin embargo, de que aunque urja un cambio en este sentido, dicho cambio debe venir de otras instancias, no desde el propio alumnado, que está forzado a seguir unas reglas que, aunque imperfectas y en

⁸⁹ *Ibíd.*

ocasiones contraproducentes, son las que le permitirán la movilidad social. De esta manera lo expresa el profesor Jurjo Torres:

«[Una alumna de Secundaria] me decía que le hacían estudiar muchas bobadas y yo le decía, 'Tienes toda la razón, no te va a servir para nada, pero te lo exigen y tienes que hacerlo. Ya está'» (J. Torres, UdC)

Una vez expuestos los elementos discursivos relativos al significado y a las implicaciones del éxito y fracaso escolar, es momento de atender a las causas que, según los expertos/as entrevistados, resultan más reseñables.

7.4 CAUSAS MÁS DESTACABLES DEL ÉXITO Y DEL FRACASO ESCOLAR

Partiendo de la consideración básica de que tanto el éxito como el fracaso escolar son responsabilidad de todos (del alumnado, de sus familias, del profesorado, de los centros escolares, de la administración educativa y de la sociedad en general) los expertos y expertas entrevistados/as destacan fundamentalmente el papel de dos actores: el profesorado y el estudiantado.

Expertos como el profesor Carabaña señalan que, en la medida en que se considera que pertenece al docente la tarea de aprobar o de suspender, es decir, de calificar y juzgar con mayor o menor objetividad si un determinado alumno o alumna ha superado o no los objetivos curriculares marcados para una cierta materia curricular, el profesorado debe ser considerado uno de los actores principales del éxito o del fracaso escolar, porque de sus criterios de evaluación depende que haya mayor o menor incidencia de aprobados (éxito escolar) o suspendidos (fracaso escolar).

Por otro lado, el alumnado constituye otro de los actores clave en los procesos de éxito y fracaso escolar, en la medida en que toma decisiones que afectan a su rendimiento y trayectoria escolar. El individuo, con sus motivaciones, es *per se* sujeto de decisiones, más o menos conscientes, racionales o no y con una valoración / previsión o no de las posibles consecuencias de las mismas. Teniendo en cuenta que dichas elecciones están necesariamente mediadas o influidas por otros elementos (personales, escolares, familiares o del entorno social, económico y cultural en general), la cuestión es sopesar qué parte de cada una de esas decisiones depende exclusivamente de la capacidad de agencia del individuo que la toma y del ejercicio de su libertad y autonomía, y qué otra depende de elementos externos –fuerzas, circunstancias, condiciones...– que, de algún modo y hasta cierto punto, le constriñen, le influyen o le orientan.

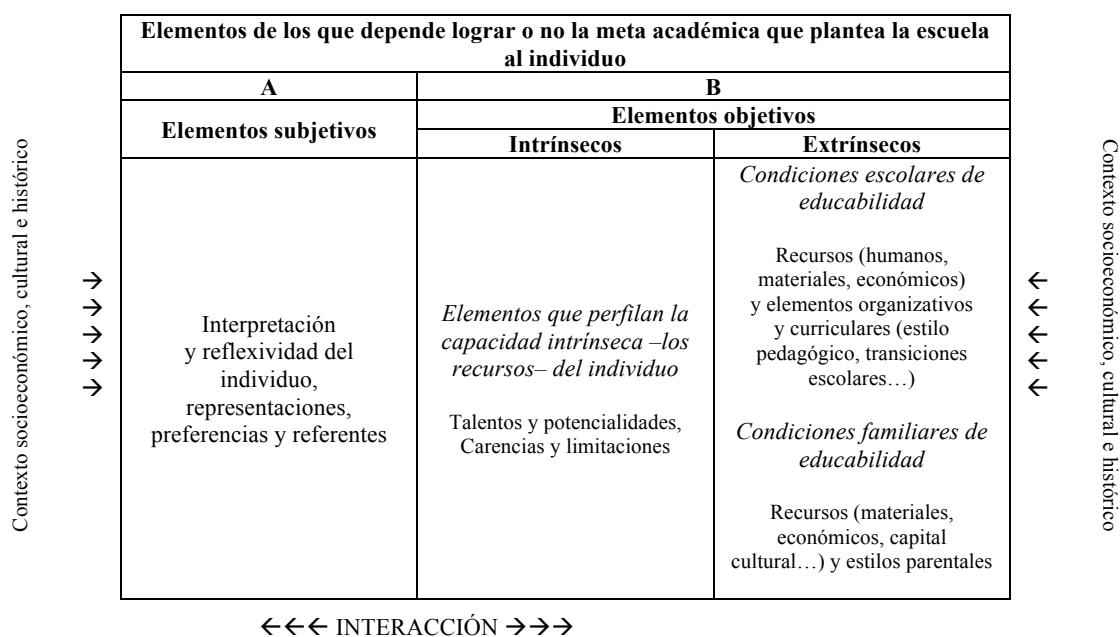
El presente epígrafe toma como punto de partida el mapa de posibles causas del éxito y el fracaso escolar elaborado en el Capítulo 2 y trata de ahondar en los elementos que subyacen a dicho planteamiento, especialmente en los relativos a la escuela, a la

familia y al contexto socioeconómico, que son en los que en mayor medida centran la atención los discursos analizados, lo cual no significa que los elementos personales – capacidad intelectual del individuo, posibles dificultades del aprendizaje, etcétera– no ejerzan su influencia en estos procesos.

7.4.1 Mapa general de causas de éxito y fracaso escolar

El Cuadro 7.1 se basa en los Cuadros y Figuras expuestos en el Capítulo 2, acerca de los elementos subjetivos y objetivos que pueden influir en el rendimiento escolar del alumnado. En sí mismo, describe el punto de partida del presente epígrafe.

Cuadro 7.1 Elementos subjetivos y objetivos que influyen en el rendimiento escolar del alumnado



Fuente: Elaboración propia

Por un lado, se erigen elementos objetivos relativos al propio individuo, a su familia y a la escuela, así como un cierto contexto socioeconómico, cultural e histórico que los envuelve, les influye al tiempo que se nutre de ellos. Estos elementos perfilan la capacidad del individuo para llevar a cabo un determinado objetivo, que en principio es, tal como se deriva de los usos que habitualmente se hacen de estas nociones, obtener credenciales (en ESO y etapa postobligatoria) y, en fin, superar los objetivos curriculares exigidos para ello en los centros escolares. Por otro lado, se establecen elementos subjetivos que remiten a la reflexividad del individuo como sujeto singular a la vez que social e histórico, con capacidad crítica e interpretativa de la realidad que le rodea y de sí mismo. Ambos tipos de elementos interactúan entre sí, influyéndose y perfilándose mutuamente. Asimismo, pueden interpretarse en términos de selección y elección, tal como se establece en Field et al (2007), cuando se hace referencia,

respectivamente, 1) a elementos internos a la escuela que empujan (*push*) al alumno fuera del sistema escolar, y 2) a elementos externos a la escuela que atraen (*pull*) al sujeto fuera del sistema escolar.

En el Capítulo 2 esta clasificación, inicialmente aplicada al abandono escolar, se tradujo al ámbito de los procesos de fracaso escolar tal como han sido definidos desde los primeros capítulos de este trabajo de investigación, como largos procesos que pueden englobar otros microprocesos, de desenganche, absentismo, repetición, abandono escolar... Dicha traducción se mostraba en el Cuadro 2.4 y se estableció de la siguiente manera:

- Los elementos internos a la escuela que empujan (*push*) al individuo al abandono escolar (prematureo) se interpretan como elementos internos a la escuela que empujan al individuo a situaciones de fracaso escolar (por ejemplo, resultados académicos insuficientes para superar una etapa escolar, desenganche, repetición, absentismo escolar, abandono...).
- Los elementos externos a la escuela que tiran (*pull*) del individuo, le atraen más que lo que la propia escuela le ofrece y le llevan al abandono escolar se interpretan como elementos externos a la escuela que tiran del individuo y le llevan a situaciones de fracaso escolar en general.

Una vez llevadas a cabo y analizadas las narraciones expertas en lo relativo al éxito y el fracaso escolar, es posible, en primer lugar, extender esta traducción al ámbito del éxito escolar, tal como se muestra en el Cuadro 7.2. Este cuadro será empleado también en el Capítulo 8, cuando se analicen los discursos de la comunidad educativa a este respecto.

Cuadro 7.2 Las causas del éxito y el fracaso escolar en clave de *push* y *pull* y en función del tipo de agencia

FRACASO ESCOLAR			
Agencia pasiva		Agencia activa	
Push	A Elementos internos o afines al propio sistema escolar que empujan a desistir en el empeño de superar objetivos curriculares	B Elementos externos o ajenos al propio sistema escolar que atraen más que lo que la propia escuela ofrece, fomentando que se desista en la superación de objetivos curriculares	Pull
	C Elementos externos o ajenos al propio sistema escolar que empujan a superar objetivos curriculares	D Elementos internos o afines al propio sistema escolar que atraen y fomentan la superación de objetivos curriculares	
Agencia pasiva		Agencia activa	
ÉXITO ESCOLAR			

Fuente: Elaboración propia

Este Cuadro sirve de mapa para situar 1) aquellos elementos que atraen (*pull*) al individuo de modo que, o bien dedique su empeño a superar los objetivos curriculares que se le plantean, o bien desista en él –lo que deriva en situaciones de éxito o de fracaso respectivamente y denota una cierta agencia activa por parte del individuo, en la medida en que en dicha atracción se presume la intervención de la voluntariedad del sujeto, aunque pueda estar condicionada por otros elementos–; y 2) elementos que le empujan (*push*) a dicho empeño o a rehusar del mismo, generando situaciones de éxito o de fracaso escolar respectivamente. En estos últimos puede advertirse una cierta agencia pasiva por parte del sujeto, en la medida en que dichos elementos pueden ejercer cierta coacción sobre él.

En segundo lugar, en la distinción establecida entre elementos internos y externos al sistema escolar se ha creído conveniente añadir las categorías ‘afines’ y ‘ajenos’ a la escuela, para poder superar algunas de las limitaciones que suponía atender solamente a cuestiones estrictamente internas o externas a esta institución. Añadir estas categorías ha sido útil especialmente a la hora de clasificar el papel jugado por el grupo de iguales, y en concreto, por los compañeros/as de aula. Siendo elementos estrictamente internos a la escuela –están matriculados/as en ella–, en la medida en que muestran actitudes antiescuela, se ha considerado razonable ubicarlos como parte de los elementos externos o ajenos al sistema escolar.

Con todo, pueden darse al menos cuatro tipos de situaciones diferentes. Del lado del fracaso escolar se distinguen dos:

- A. Un fracaso escolar fruto del hecho de que la propia institución escolar (elementos internos o afines a ella), a partir de reiteradas experiencias de fracaso, da a entender al individuo en cuestión que no está hecho para la vida académica, alimentando su desafección por la escuela y empujándole a desistir en su compromiso escolar y a situaciones de absentismo (interior o físico), repetición o finalmente abandono escolar.
- B. Un fracaso escolar producido por elementos externos o ajenos al sistema escolar que le atraen más que la institución misma, como pueda ser pasar más tiempo con el grupo de iguales o la posibilidad de disponer de trabajo, dinero propio e independencia económica. Todos ellos constituyen elementos que tiran del individuo para que dedique sus esfuerzos en tareas, actividades... ajenas a las propuestas por la escuela, lo que puede conducirle a situaciones de fracaso escolar. Asimismo, cabe considerar aquí el hecho de que pasar por situaciones de fracaso escolar, para ciertos individuos, puede constituir parte fundamental para formar parte de cierto grupo o grupos de referencia, aunque éstos formen parte también de la escuela –el grupo de iguales– en la medida en

que sus miembros estén matriculados en ella (pueden considerarse externos en la medida en que presentan actitudes antiescuela).

Por otro lado, en lo referente al éxito escolar, en dicho cuadro se representan otros dos posibles elencos de situaciones:

- C. Un éxito escolar impulsado por elementos externos o ajenos al propio sistema escolar, cuya obtención pasa por superar los objetivos curriculares exigidos en éste. Considérese que obtener credenciales –en Secundaria básica y en postobligatoria– puede significar la posibilidad de disfrutar de un buen trabajo en el futuro –en términos de salario, condiciones...–. Se contempla aquí alumnado que tiene en mente un horizonte (un futuro laboral, por ejemplo) que ha de pasar necesariamente por ampliar la vida académica varios años más. En otras palabras, se pasa por situaciones de éxito escolar, no por el mero gusto por aprender, sino porque su alternativa –el fracaso escolar– constituye una opción peor, en la medida en que reduce las posibilidades de futuro. Se incluyen aquí aquéllos elementos externos a la escuela que empujan y obligan en cierto modo al individuo a permanecer en ella (la presión social y familiar).
- D. Un éxito escolar derivado de elementos internos o afines al propio sistema escolar que atraen al alumno o alumna en cuestión de modo que le invitan a quedarse, a superar los objetivos curriculares y a obtener las credenciales correspondientes. Estos elementos pueden incluir el gusto por el estudio y por el hecho de pasar por situaciones de éxito escolar, una cierta afinidad con el profesorado y su estilo pedagógico, etcétera.

Previo a pasar al siguiente punto, cabe una consideración. Sobre todos estos elementos sobrevuelan e influyen la reflexividad del propio individuo, los elementos intrínsecos a él que regulan su capacidad para obtener los objetivos que demanda la escuela (presencia o ausencia de dificultades del aprendizaje, etcétera), así como los elementos derivados del contexto socioeconómico, entre otros. En ese sentido, los expertos y expertas resaltan el papel que juega la crisis financiera actual en los procesos de éxito y fracaso escolar. En general, informantes como la profesora Marta Soler destacan que, dado el incremento de las tasas de desempleo, ha crecido la competencia por los puestos de trabajo⁹⁰ y la importancia de obtener credenciales, lo que pone de relieve la posibilidad de una cierta incidencia sobre la proporción de población que sale de la ESO sin el título de Graduado, sobre las tasas de abandono escolar y especialmente de abandono escolar prematuro, en dos sentidos:

⁹⁰ El profesor Bonal se refiere a esta cuestión y añade la necesidad de buscar puestos de trabajo en el extranjero.

- 1) Los individuos deciden permanecer más años en el sistema escolar, en parte porque al menos uno de los elementos externos al sistema escolar que atraían a los individuos más que la propia escuela –un puesto de trabajo, independencia económica– pierde fuerza. El profesor Carabaña recoge este punto, pero con matices, enfocándolo en cualquier caso a la cuestión del abandono escolar prematuro:

«[Con la crisis] los profesores siguen suspendiendo igual y aprobando igual. Los alumnos puede que al no tener salida laboral pues dediquen más tiempo y más horas y eso puede que haga que el fracaso escolar esté disminuyendo un poco. De hecho parece que está disminuyendo un poco el abandono escolar temprano. Pero el fracaso escolar en sí, es decir, el porcentaje de alumnos que aprueban ESO, yo creo que no ha experimentado grandes cambios» (J. Carabaña, UCM)

- 2) Los individuos que previo al período de crisis financiera decidieron abandonar, deciden reengancharse al sistema escolar ante la falta de alternativas⁹¹. Así lo explica el profesor Carabaña:

«Lo que sí ha subido mucho con la crisis es la tasa bruta de población que finaliza ESO a través de la Educación Secundaria para adultos. Gente que vuelve al sistema porque no tiene nada que hacer» (J. Carabaña, UCM)

Al mismo tiempo, y para terminar, se apunta que el aumento de la demanda de plazas en el sistema escolar derivado de la actual crisis económica está empezando a generar problemas para que la oferta escolar existente pueda absorberla. Así lo advierte el profesor Bonal, poniendo como ejemplo el caso de los CFGM de Catalunya:

«A mí me parece positivo que el máximo número de personas vuelva a la escuela. ¿Problema? Que el sistema no pueda absorberlos a todos. Tiene déficits estructurales el sistema. Por ejemplo en Catalunya no ha habido suficientes plazas de FP para absorber la creciente demanda que hay. Es una situación excepcional mientras dure la crisis, que de momento se queda. Por tanto, habrá todavía más demanda con la paradoja de menos recursos públicos, un número menor de plazas [...]»⁹² (X. Bonal, UAB)

Establecidas estas consideraciones, los siguientes epígrafes tratan los elementos de selección y los elementos de elección (*push* y *pull* respectivamente) que han sido subrayados en las entrevistas llevadas a cabo a los expertos y expertas en la materia.

⁹¹ Profesores como Carlos Alberto Torres advierten que, aun así, tras la crisis, no todos serán empleados. Los desempleados dispondrán, pues, de un nivel de cualificación mayor: «la gente que espera que al fin de esta crisis –que va a llegar, en algún momento va a llegar algún momento de bonanza económica mejor que ahora– la gente que está desempleada va a ser reemplazada [de nuevo], tiene que saber que 1 de cada 6 nunca van a ser empleados, y los otros 5 de cada 6 van a ser empleados generalmente en posiciones económicas muy inferiores a las que tenían» (C. A. Torres, UCLA).

⁹² Traducido del catalán.

7.4.2 Elementos internos o afines a la escuela que empujan al fracaso escolar o atraen hacia el éxito escolar

El Cuadro 7.3 proviene del Cuadro 7.2 y resalta los elementos internos o afines a la escuela que, o bien empujan al individuo en cuestión a desistir en el empeño de superar los objetivos curriculares marcados (elementos de selección que empujan al fracaso escolar), o bien le resultan atractivos y fomentan en él la actitud y el empeño de superar dichos objetivos (elementos de elección que atraen hacia el éxito escolar). En la medida en que ayuda a plantear la cuestión como el positivo y el negativo de una misma fotografía, en el presente apartado se tratan conjuntamente ambos tipos de elementos. Asimismo, se suministran los ejemplos que se han considerado más significativos de cada una de estas situaciones. En concreto, se atiende especialmente a los elementos que nutren la experiencia del paso por la escuela.

Cuadro 7.3 Elementos que empujan al fracaso escolar o atraen hacia el éxito escolar

FRACASO ESCOLAR	
Agencia pasiva	
Push	A Elementos internos o afines al sistema escolar que empujan a desistir en el empeño de superar objetivos curriculares
	D Elementos internos o afines al sistema escolar que atraen y fomentan la superación de objetivos curriculares
	Pull
Agencia activa	
ÉXITO ESCOLAR	

Fuente: Elaboración propia

Asistir a la escuela tiene múltiples implicaciones que pueden empujar al alumnado a situaciones de fracaso escolar o atraerle a situaciones de éxito escolar (Situaciones A y D del Cuadro 7.3 respectivamente). Todo ello depende en parte de cómo se vaya configurando la experiencia escolar de cada individuo a partir de la interpretación que establezca de su paso por la escuela.

La experiencia escolar va cobrando forma sobre todo a partir de hechos micro: aprobar o suspender un examen, una determinada materia curricular o un determinado curso escolar, por ejemplo. Aunque, en rigor, suspender puede empujar (*push*) al individuo a desistir, a pasar por situaciones de fracaso escolar, y aprobar puede, por el

contrario, empujarle a iniciar la siguiente etapa⁹³ y en general, a situaciones de éxito escolar, en el presente epígrafe éste último se atiende como elemento intrínseco a la escuela que puede ejercer cierta atracción (*pull*) que aliente al individuo a invertir su esfuerzo en los estudios (Situación D) mientras el segundo se mantiene como elemento intrínseco a la escuela que puede empujar (*push*) al alumnado al fracaso escolar (Situación A), como ya se ha dicho. Se abordan a continuación estos dos elementos, junto a otros que, como ellos, configuran la experiencia escolar del individuo y son susceptibles de actuar en el mismo sentido (*pull* o *push*).

Como elementos intrínsecos a la escuela que pueden atraer al individuo y fomentar en él una actitud de superación de los objetivos curriculares (Situación D descrita en el Cuadro 7.3), pueden encontrarse, entre otros y de acuerdo con los discursos expertos, el mero hecho de aprobar asignaturas curriculares, en la medida en que las experiencias de éxito escolar se vivan de manera satisfactoria y el individuo en cuestión se esfuerce por buscarlas y generarlas. La experiencia de éxito escolar ejerce en estos casos un efecto motivante y de satisfacción en el alumno o alumna en cuestión. El profesor Fernández Enguita apunta:

«Hay alumnos a los que les encanta –aunque encanta cada vez a menos gente, yo creo– pero bueno, hay algunos que tienen muy claro, muy seguro, lo que quieren hacer y que hay que pasar por ahí» (M. Fernández Enguita, UCM)

Esta situación puede incluir casos en los que existe un gusto por el estudio y por la vertiente expresiva de la escuela, por aprender en general y en concreto los conocimientos que ofrece esta institución, pero también un mero gusto por la obtención de buenas notas, independientemente del aprendizaje real adquirido. Ya se ha hablado de las perversiones del éxito escolar anteriormente y la dicotomía entre aprobar y aprender, elementos que no van necesariamente juntos. En general, la preocupación por sacar buenas notas puede venir, bien por la sensación de satisfacción que produce obtenerlas, bien porque son requisito necesario para acceder a ciertos estudios superiores. Este último caso corresponde a la Situación C y es analizado en mayor profundidad más adelante. Otros elementos internos al propio sistema escolar susceptibles de atraer al individuo y fomentar en él la superación de los objetivos marcados (Situación D) pueden ser, por ejemplo, el hecho de tener como grupo de referencia compañeros y compañeras de aula con actitud proescuela al que se ansía no solamente pertenecer, sino también disponer en él un cierto estatus –estos compañeros y compañeras de aula pueden considerarse elementos internos, no porque estén matriculados en el centro escolar, sino en la medida en que se identifican con la escuela en su vertiente expresiva e instrumental–. Otro ejemplo puede encontrarse en

⁹³ El hecho de aprobar o suspender constituye por sí mismo un elemento de selección, que empuja al alumnado en una u otra dirección.

las ventajas que ofrece el hecho de disponer de un estatus de estudiante. Así lo explica el profesor Fernández Enguita:

«Ser estudiante está muy bien. Es como una especie de limbo en la vida en el que tienes un estatus más o menos de adulto con derechos, capacidades, etcétera, pero no tienes todavía las obligaciones o responsabilidades... Está muy bien. ¿Quién no recuerda su época de estudiante como una época estupenda? Se va prolongando pero es un motivo para seguir estudiando y para no terminar de estudiar» (M. Fernández Enguita, UCM)

En capítulos anteriores, y en concreto en el Capítulo 2, se mencionó que lo que podía convertir a una determinada asignatura en atractiva pueden ser los contenidos específicos que ofrece (gusto por el conocimiento, por la vertiente expresiva de la escuela) o la figura del profesor o profesora que la imparte. Un docente que entusiasma con sus explicaciones, que acompaña y que sirve de ayuda puede constituir otro elemento de atracción intrínseco a la propia escuela. Así lo advierte, de nuevo, el profesor Fernández Enguita:

«Si tienes ahí una filigrana, un profesor que te encanta o alguien que sin encantarte te acompaña, te ayuda, que ves que constantemente estás avanzando poco a poco, te sientes motivado]... pero si no, ¿para qué? ¿Para qué vas a seguir ahí?» (M. Fernández Enguita, UCM)

Por otro lado, entre los elementos que empujan a desistir en el empeño de superar los objetivos que se marcan en la escuela (Situación A descrita en el Cuadro 7.3) y que además contribuyen a configurar una experiencia escolar que lleve al individuo hacia uno u otro sentido, está el hecho de suspender materias curriculares, exámenes o tareas escolares en general a lo largo de la vida escolar. La cuestión de suspender depende, en parte, de la formación de base que traiga consigo el alumnado –una mala formación en Educación Primaria puede ser un gran obstáculo en la transición a la Secundaria, por ejemplo, y dar como resultado un descenso considerable del nivel académico del individuo en cuestión⁹⁴–, y en parte también de los criterios de

⁹⁴ El hecho de suspender puede estar derivado de una mala formación en Primaria: «Creo que atendemos muy poco a lo que pasa en Primaria [...]. La Primaria se beneficia de la inevitabilidad, sin llegar al grado de crecimiento y de desarrollo y de búsqueda de la independencia que hace estallar las familias en la Secundaria por supuesto, pero no en la Primaria [...]. El tránsito a Secundaria yo creo que lo hemos valorado poco. No le hemos dado importancia y no lo hemos estudiado. El tránsito a Secundaria es un cambio de centro, un cambio de alumnos, de perspectiva, un cambio en el trato del profesor, pasan a ser muchos profesores, con criterios distintos, lo cual supone un cierto derrumbe del mundo adulto... Si tuvieses 20 padres, los 20 no pueden ver las cosas de la misma manera y los 20 no pueden tener razón. Hasta las familias tienen mucho cuidado normalmente de no contradecirse entre ellos porque ellos saben que si se contradicen o no dividen bien el trabajo pues la autoridad se derrumba, con razón o sin ella, para bien o para mal. Y todo esto pasa en el tránsito, más los horarios, y un montón de cosas» (M. Fernández Enguita, UCM).

evaluación del propio profesorado y su nivel de exigencia, que se deriva al mismo tiempo de su formación inicial⁹⁵.

Como experiencia, el efecto que puede producir sobre la trayectoria escolar de un determinado individuo el hecho de no lograr superar los objetivos marcados por la escuela es distinto en función de cómo sea interpretado por éste. Centrando la cuestión en esta Situación A, se incluyen aquí los casos en los que, o bien el alumno o alumna vive el fracaso escolar como un fracaso personal que afecta a su autoestima hasta el punto de suponerle un obstáculo que no es capaz de superar⁹⁶, o bien entiende que no está hecho/a para la vida académica, por lo que desiste en intentarlo, por poner algunos ejemplos. Profesorado que no acompañe sino al contrario, que proyecte bajas expectativas en su alumnado, o unos contenidos curriculares poco interesantes –en lo que juega un papel muy importante, como advierte el profesor Bonal, no sólo lo que se hace en el aula, sino el sentido que el alumno o alumna le da a lo que se hace en el aula–, pueden al mismo tiempo contribuir a empujar al alumnado a situaciones de fracaso escolar⁹⁷. Todos estos elementos conforman la experiencia escolar.

Según la mayor parte de los discursos expertos, por lo general, el paso por la escuela constituye, para el alumnado, una experiencia aburrida y tediosa, y una experiencia de esas características puede constituir por sí misma un elemento de selección que puede empujar a situaciones de absentismo escolar (interior o físico), repetición, abandono

⁹⁵ Los criterios de evaluación dependen también en parte de la formación inicial del profesorado. En capítulos anteriores, a colación de las transiciones escolares escuela-escuela, se ha subrayado que el tipo de docente que se encuentra en Educación Primaria recibe formación distinta a la recibida por el de ESO. El profesor Jurjo Torres critica la formación inicial de ambos tipos de profesorado: «La estructura de formación de nuestro país es horrible. Tiene una formación de profesorado de Primaria donde se cree que sólo teniendo una formación en pedagogía y psicología se puede educar. Eso es un error. También debes saber los contenidos, y cuantos más, mejor. Quien divulga mejor es quien más sabe, no quien menos sabe. En Secundaria al profesorado se les da sólo la formación cultural, no la formación psicopedagógica. Cada uno cojea de una cosa, por tanto. El profesorado de Secundaria puede saber mucho de matemáticas pero no sabe qué características tienen sus alumnos, cómo influye el contexto cultural, cómo influye en sus capacidades, cómo puedo estimular esto, motivar, qué cabida tienen los recursos informativos que estoy mirando, ni mira la calidad de los libros de texto que están utilizando...» (J. Torres, UdC).

⁹⁶ Considérese también otra situación que no aparece en las entrevistas y que en parte se ajustaría a la Situación D: el miedo a pasar por momentos de fracaso escolar como elemento interno a la escuela que empuja al individuo hacia el éxito escolar, en la medida en que no es el gusto por el estudio lo que le mueve a estudiar, sino su miedo al fracaso escolar, visto como un fracaso personal.

⁹⁷ Los casos en los que suspender constituye una situación de fracaso escolar buscada y elegida por el alumnado para poder formar parte de un determinado grupo de referencia (su grupo de iguales, por ejemplo) y con un cierto estatus, podría analizarse como una variante de la Situación A, pero en lugar de hablar de elementos internos que empujan al fracaso escolar, debiera considerarse como elemento interno que atrae hacia el fracaso escolar. En su lugar, estos casos han sido incluidos en la Situación B, en la medida en que es el ansia de pertenecer a un determinado grupo de referencia y de obtener en él un cierto estatus lo que constituye un elemento externo al sistema escolar (o al menos a su vertiente académica) que atrae al individuo más que la propia escuela, llevándole a situaciones de fracaso escolar.

escolar, etcétera. Así lo expresan los profesores Rafael Merino y Mariano Fernández Enguita:

«En una comunicación presentada en un congreso al que fuimos el año pasado se decía que el 70% de los alumnos que habían abandonado la escuela allá en Italia, veían el abandono como una liberación. El hecho de estar en la escuela era una carga pesada, una cosa que no podían soportar⁹⁸» (R. Merino, GRET, UAB)

«No estás contento en la escuela, estás a disgusto, te aburres, no te dicen que eres listo, sino todo lo contrario, de mil maneras aunque no te lo digan, no hace falta que te lo diga nadie. Te han puesto ahí una cosa que a ti no se te da tan bien, te has atascado en algún momento con algo [...]» (M. Fernández Enguita, UCM)

Esto puede ser porque el individuo siente que la escuela no le ofrece lo que a él le interesa, es decir, que los conocimientos o actividades que él valora son rechazados en la escuela o sencillamente no están contemplados dentro del currículum. Este hecho, con el tiempo, contribuye a que el individuo saque como conclusión que «ése no es su lugar» (M. Fernández Enguita, UCM). El profesor Feito cita los trabajos de Paul Willis al referirse a este hecho:

«Como en la escuela me rechazan porque soy incapaz de hacer trabajo intelectual, yo lo que hago es valorar el trabajo manual, o [me rebelo] frente a todo lo que tenga que ver con la escuela» (R. Feito, UCM)

En el siguiente fragmento, el profesor Carlos Alberto Torres señala que el trayecto, el paso por la escuela, debería ser, por el contrario, una experiencia constructiva para el propio individuo, como persona y como ciudadano, pero a través de una condición previa:

«Como precondition necesaria es indispensable que la persona que pasa por el proceso educativo esté feliz por lo que pasó [...]. Estos modelos educativos que son aburridos, que no producen gente con creatividad, que no son capaces de entusiasmar al estudiante, que no ofrecen alternativas para que nosotros aprendamos a vivir mejor la vida, son un fracaso aunque todo el mundo pueda hablar de éxito escolar, [...] en el fondo estamos desperdiciando enormes oportunidades con modelos educativos que quizás sean obsoletos en algunos casos y simplemente no son entusiasmantes en otros» (C. A. Torres, UCLA)

El paso por la escuela como proceso de motivación e inquietud por el aprendizaje⁹⁹ constituiría, según la mayor parte de informantes, un elemento de atracción, de elección del propio individuo, fomentando que incida en más situaciones de éxito escolar.

⁹⁸ Traducido del catalán.

⁹⁹ Esta idea casa con la necesidad apuntada por Bowles y Gintis, según la interpretación de Jerez Mir (2003), de motivar al alumnado a través de su integración en el proceso de producción de la educación, al menos en una de sus dos vertientes, bien en los procesos, esto es, en el propio aprendizaje, o bien en los resultados (conocimientos).

Relacionado con este punto y teniendo todo lo anterior en consideración (el tipo de conocimientos que ofrece la escuela, etcétera), el alumnado construye expectativas en relación con las posibilidades que tiene de superar o no los objetivos que marca la escuela, proyecta una imagen de futuro y, con mayor o menor acierto, puede predecir cuántos años más le llevaría completar la ESO y más allá, la etapa postobligatoria. Estas expectativas son muy importantes porque de ellas depende también el hecho de que deje o no de invertir esfuerzo en superar dichos objetivos o incluso de que incida en abandono escolar o prolongue sus estudios más allá de la ESO. De este modo lo explica el profesor Fernández Enguita:

«Ellos sí ven su futuro, y entonces claro, un alumno que está llegando a la ESO y ve que no la va a terminar, que va a llegar a los 18 años después de un par de repeticiones y no va a terminar, y por consiguiente no va a continuar, [...] ¿para qué está ahí? Si es que es muy razonable. Lo racional es marcharse. Hay un punto en el que, sopesando los beneficios y los costes de seguir, lo racional es marcharse. Y tú dirás, No, es que la [Encuesta de Población Activa] dice que si no tienes el título te va mal y... pues sí, claro, pero la cuestión es, para ti puedes descontar el valor de lo que vas a conseguir, las probabilidades que tienes de conseguir eso y el coste seguro. Es como jugar a la lotería. La gente juega, pero no es racional. Y aquí puedes decir, 'No, es que en general es mejor estudiar'. Pero que lo sea en general no quiere decir que lo sea para cada uno. De manera que el que se va acierta y el que se queda también. Además, gracias a que unos se van, para otros es un poquito más cierto que tienen probabilidades de hacer algo» (M. Fernández Enguita, UCM)

Revisados los elementos internos o afines al sistema escolar reseñados en los discursos expertos susceptibles de empujar hacia el fracaso escolar o atraer hacia el éxito escolar, es momento de atender a los elementos externos a la escuela que, por el contrario, empujan al éxito escolar o sirven de atracción hacia situaciones de fracaso escolar.

7.4.3 Elementos externos o ajenos al propio sistema escolar que empujan al éxito escolar o atraen hacia el fracaso escolar

El Cuadro 7.4 proviene también del Cuadro 7.2, pero resalta en general, los elementos externos o ajenos a la escuela que, o bien atraen más que la propia escuela (*pull*) y fomentan que se incida en situaciones de fracaso escolar, o bien empujan a superar los objetivos curriculares (*push*) (Situaciones B y C respectivamente).

Cuadro 7.4 Elementos externos al propio sistema escolar que empujan al éxito escolar o atraen hacia el fracaso escolar

		FRACASO ESCOLAR	
		Agencia activa	
		B	Pull
		Elementos externos o ajenos al sistema escolar que atraen más que la propia escuela, fomentando que se desista en la superación de objetivos curriculares	
Push	C		
Elementos externos o ajenos al sistema escolar que empujan a superar objetivos curriculares			
Agencia pasiva			
ÉXITO ESCOLAR			

Fuente: Elaboración propia

Cierta parte de los discursos expertos señalan varios elementos que pueden encuadrarse dentro de la Situación B y que por tanto son susceptibles de atraer más que la propia escuela haciendo derivar la trayectoria del alumno o alumna en cuestión hacia situaciones de fracaso escolar. Un ejemplo puede encontrarse en el hecho de que, aparte de la escuela, existen otras fuentes de saber que pueden resultar más atractivas. En palabras del profesor Fernández Enguita, la escuela «no es [la] única ventana al mundo, no es tan atractiv[a], la sabiduría del mundo está a tu disposición (en televisión, Internet, etcétera)» (M. Fernández Enguita, UCM).

Otro ejemplo está en la necesidad de una pronta inserción laboral. Esta cuestión esconde varias situaciones diferentes. Detrás de dicha necesidad puede haber una intención de ayudar económicamente a la familia. En los casos en los que el individuo en cuestión sea menor de 16 años, la perspectiva de verse obligado a abandonar la escuela tras el paso por la ESO puede llevar a desistir en invertir esfuerzo en tareas (escolares). Además, seguir estudiando más allá de los 16 años en etapas posteriores a la obligatoria supone renunciar parcial o totalmente a recibir un salario (considerando la posibilidad de combinar estudios con un empleo o renunciando sencillamente a este último). Este tipo de casos conlleva que finalmente poder disponer de un alto estatus académico dependa de la tenencia de recursos económicos suficientes. Así lo explica el profesor Carlos Alberto Torres:

«Cuando uno tiene cierta edad, cuando uno es adolescente no lo sabe, en la escuela uno empieza a aprender, se dé cuenta o no sé dé cuenta, patrones cognitivos que le permiten tomar decisiones que le pueden llevar o a una orilla de completo fracaso o a una orilla de completo éxito, pero el problema es que hemos logrado crear un modelo económico donde el completo fracaso es [para] aquellos que no tienen recursos y el completo éxito [es para] aquéllos que nadan en abundantes recursos» (C. A. Torres, UCLA)

Además, la necesidad de recursos económicos puede obedecer a una búsqueda, bien del estatus social que confiere pasar de la escuela al mercado laboral, como ya se ha mencionado anteriormente (del mundo infantil de la escuela al mundo adulto de un empleo), o bien sencillamente de la independencia económica (elemento conectado con lo anterior) y en fin, de un salario fácil e inmediato.

«[Uno de los motivos para el abandono escolar puede ser] el atractivo del mercado de trabajo, teniendo en cuenta que lo interesante a esas edades es tener dinero para ir a la discoteca, quiero decir que un pequeño salario es suficiente para hacer un canto de sirena [...] fuera puedes ganar mil euros o incluso más y bueno, pues a esa edad eso es una fortuna. Lo malo es que diez años después sigues ahí y vienen los que tienen la edad que tú ya no tienes y son ellos los que se quedan con la fortuna, que les va a pasar lo mismo luego, ¿no?» (M. Fernández Enguita, UCM)

De nuevo, en la medida en que el individuo en cuestión es menor de 16 años, su ansia por acceder al mundo laboral en estos términos puede hacer que pierda interés por superar objetivos curriculares que no pasan por su proyecto vital inmediato, y en la medida en que no le es posible abandonar la escuela porque se encuentra todavía dentro del intervalo de edad fijado de escolarización obligatoria, su opción puede ser desengancharse de la escuela (absentismo interior), incidir en absentismo escolar, mostrar actitudes disruptivas en el aula que interrumpen el funcionamiento de la clase, etcétera.

Otro elemento externo a la escuela que puede atraer al individuo hacia el fracaso escolar puede ser el papel que juegan los padres y las familias en general¹⁰⁰, o el grupo de iguales, que, aunque puede estar inserto en el mismo centro escolar que el individuo en cuestión, puede definirse como externo a la escuela en la medida en que muestra actitudes antiescolares, repudiando la vertiente instrumental y/o expresiva de la escuela. Si el individuo tiene al menos a uno de estos grupos –su familia o sus compañeros/as– como referentes y éstos muestran una preferencia por priorizar, proponer o participar en actividades y en conversaciones ajenas a la vertiente expresiva de la escuela, y además no ven necesaria la superación de objetivos curriculares y la obtención de credenciales académicas en general, su punto de vista se convierte en elemento de atracción que lleva al individuo a incidir en situaciones de fracaso escolar.

En relación con los padres y madres, el profesor Feito se refiere de esta manera a los efectos de pertenecer a ciertas familias con bajo capital cultural:

«En el fracaso escolar administrativo pesa mucho el origen social, que es lo que descubren los informes PISA, que no es descubrir el Mediterráneo, que si la cigüeña te deja caer en una

¹⁰⁰ El profesor Carabaña subraya la importancia del papel de las familias, que «influyen en el comportamiento del niño, le hacen estudiar más o menos, le facilitan que estudien o no [...]» (J. Carabaña, UCM).

familia cuya madre más que el padre tiene bajo nivel de estudios, tiene una profesión de bajo estatus, en casa no hay ningún libro, no se visitan museos... pues en principio las posibilidades de fracaso escolar son muy grandes. Bueno, no sé qué dirían los sujetos, no te dirían que en mi casa hay bajo capital cultural, pero sí este tipo de cosas: 'No había dinero para libros', 'mis padres no se preocuparon mucho'...» (R. Feito, UCM)

Del mismo modo, partiendo del punto de vista de expertos y expertas como la profesora Marta Soler, puede señalarse el hecho de que una familia que proponga y participe en actividades afines a la vertiente expresiva de la escuela y enarbore un discurso favorable a la necesidad de obtener credenciales y de superar por tanto objetivos curriculares, puede constituir un elemento externo que atraiga al individuo hacia el éxito escolar, siempre y cuando no haya un elemento de coacción, en cuyo caso se estaría ante la Situación C descrita en el Cuadro 7.4. La profesora Marta Soler se refiere, en el siguiente fragmento discursivo, a la participación de los padres en la experiencia de las Comunidades de aprendizaje:

«Cuando las familias participan en procesos educativos, ya sea porque vienen a hacer grupos interactivos dentro del centro o vienen a hacer cosas con sus hijos o porque se organizan clubs de lectura o tertulias literarias, donde las familias leen literatura clásica o discuten, o aprenden inglés... Cuando se trabaja con las familias, eso cambia. Se supone que ayudan más a los hijos, les apoyan... Tienen interacciones diferentes en casa. A más interacciones de aprendizaje en casa, más éxito. Quien ha recibido ayuda, ha tenido más éxito que quien no. Entonces, no hace falta esperar a que los hijos se formen y que ya sean exitosos, sino que se puede aumentar directamente el capital cultural de las familias, que cambia la interacción en casa, los temas de los que se hablan en ella...¹⁰¹» (M. Soler, UB)

Como ya se advirtió en el Capítulo 2, no cabe confundir las correlaciones que a nivel estadístico puedan establecerse entre el origen social, la clase social objetiva de pertenencia, y el rendimiento académico con relaciones de causalidad entre ellas¹⁰².

En el caso del grupo de iguales, estas cuestiones ya han sido mencionadas en varias ocasiones. En la medida en que constituye el grupo de referencia y, para convertirlo en el grupo de pertenencia, el individuo en cuestión necesita, por ejemplo, mostrar actitudes antiescolares, repudiar tanto la vertiente expresiva como la instrumental de

¹⁰¹ Traducido del catalán.

¹⁰² Al respecto, el profesor Fernández Enguita advierte: «Sobre el papel de las familias en el éxito y el fracaso escolar, claro que lo tienen. Sin duda. Y cuando miramos las grandes cifras vemos esa fuerte asociación entre de qué familia vienes y cómo te va en la escuela, pero lo que pasa es que una cosa es constatar eso y otra cosa es reducir el papel de las familias a eso. Y a veces los sociólogos servimos de coartada a la educación: en el nivel de determinación social no se puede hacer nada... En cierto modo ese discurso lo ha interiorizado una parte muy importante del profesorado y dicen, 'Es que lo importante es la familia. Lo fundamental es la familia'. Mire, no. Yo creo que está más cerca de la realidad decir que hay familias que te pueden salvar de cualquier escuela, incluida la peor, y hay escuelas y profesores que te pueden salvar de cualquier familia, pero es menos frecuente. Una buena familia te salva seguro de la escuela si hace falta, y hay muchas buenas familias. Hay un sector de la población, no sé, el 30%, el 40, que hagan lo que hagan sus hijos les va a ir más o menos bien, a no ser que tropiecen con un escollo gordo, les va a ir bien, lo van a salvar, pero no está claro que haya tantas buenas escuelas ni que uno pueda llegar a ellas» (M. Fernández Enguita, UCM).

la escuela, protagonizar problemas de disciplina en el aula, etcétera, el grupo de referencia y sus códigos de conducta constituyen elementos atractivos, siendo el fracaso escolar una condición necesaria para la admisión en el mismo, así como para la obtención de un cierto estatus en su seno.

En otro orden de cosas, cuando, por el contrario, aunque los padres dispongan de un escaso capital cultural, existe una presión familiar hacia el éxito escolar –presión en términos incluso de coacción, donde pesa menos la voluntad activa del propio individuo–, este hecho se convierte en elemento que empuja al individuo a este tipo de situaciones (Situación C descrita en el Cuadro 7.4). Del mismo modo, cuando no es la vertiente expresiva de la escuela lo que atrae, sino su vertiente instrumental la que empuja a prolongar los estudios y obtener credenciales académicas, es decir, cuando se estudia porque se siente la obligación de retrasar la salida al mercado laboral y poder obtener un buen empleo en términos de salario, condiciones de trabajo, etcétera, se está también ante elementos de esta misma índole. Como advierten ciertos expertos y expertas como el profesor Fernández Enguita, en general, en el imaginario social se establece una asociación entre «la suerte futura en la vida» y el nivel educativo adquirido¹⁰³. En palabras del profesor Feito:

«Si tienes titulación universitaria, tu posibilidad de estar en el paro son menores, más posibilidades de conseguir mejor empleo... El acicate es primero, que tampoco hay empleos ahora para bajas titulaciones y que no queda más remedio que continuar, es decir, que independientemente de que te guste o no, la identificación instrumental de la escuela es muy fuerte, pesa mucho» (R. Feito, UCM)

Considerando estos elementos y el panorama de altas tasas de desempleo que abre la crisis financiera mundial existente en la actualidad, ciertos individuos sienten que no tienen alternativa, que si no superan los objetivos curriculares que les marca la escuela y terminan abandonando el sistema escolar, sólo les queda el desempleo. Este hecho conduce al siguiente punto, el de la necesidad de urdir estrategias de éxito escolar, aunque éste no lleve consigo una asimilación real y persistente en el tiempo de contenidos curriculares. A este respecto, algunos de los y las informantes advierten que en ocasiones, más que alumnado con éxito escolar que sienta gusto por el estudio

¹⁰³ El profesor Fernández Enguita advierte, por otro lado, que dicha asociación depende de los «nichos de experiencia» de cada cual: «Cualquier alumno o la mayoría, al menos, puede tener una percepción de que la suerte futura en la vida, o la suerte de los adultos, está bastante asociada a su nivel de educación. Es lo que nos dice la experiencia. A veces depende de cuáles sean nuestros nichos de experiencia, porque luego viene éste que dice que el título no sirve para nada. ¿La prueba? Mi hermano. Mira, tu hermano no es prueba de nada. Tu hermano es prueba de que el mismo título no vale lo mismo a toda la gente y de que son más cosas y que parece la confirmación pero también es lo contrario, porque digamos que lo único que tú podrías conseguir es el título. A lo mejor a tu hermano no le ha servido porque no tenía la familia adecuada, pero es que si no tienes la familia adecuada, como no tengas el título... pero bueno, hay una percepción ahí, yo creo, más o menos intuitiva, empírica, pero aceptada de que la educación cuenta» (M. Fernández Enguita, UCM).

y el conocimiento, lo que puede encontrarse con demasiada frecuencia es alumnado experto en exámenes y en manejar al profesorado. Así lo expresa el profesor Feito:

«Tenemos buenos estudiantes, o mejor, estudiantes que sacan buenas notas, que no es lo mismo, que son expertos en profesores, es decir, que saben de qué pie cojea el profesor, qué cosas les interesa, saben camelárselo. Es lo que hablaba del habitus Bourdieu: si soy de un ambiente más o menos similar, pues sé lo que hay que hacer, pero al final no tengo idea ni de historia, ni de cómo tener una mentalidad matemática que me permita interpretar el mundo, ni leo los periódicos o soy como este chaval que cuando llega el verano lo que quiero es simplemente olvidarme de los libros» (R. Feito, UCM)

Este hecho guarda relación con la fijación y preocupación por las calificaciones académicas, una cuestión ya mencionada anteriormente y que queda muy clara en la pregunta: «¿Qué hay que hacer para aprobar esto?». Urdir estrategias de éxito puede pasar, primero, por «aprender los trucos para sobrevivir [en la escuela]», como señala el profesor Jurjo Torres, y segundo, por obtener las mejores calificaciones posibles con el menor esfuerzo posible. Así lo expresa este mismo profesor:

«A los alumnos les preocupa la nota. ¿Qué hay que hacer para aprobar esto? Y el profesor le dice maravillas. [En cambio,] les preguntan a los compañeros del año pasado: ¿Qué hay que hacer para aprobar esto? Y dicen, ¿Te ha dicho que leas este libro? No lo leas porque no te lo va a evaluar. Lo que valora es esto, esto y esto. Claro, el éxito escolar nos dice que el alumno ha ido dominando estos truquitos y fue pasando» (J. Torres, UdC)

Revisadas estas cuestiones, en el siguiente epígrafe se lleva a cabo una recapitulación de las aportaciones de todo el Capítulo 7 a los Objetivos 1 y 2 del presente trabajo de investigación.

7.5 NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 7

El Capítulo 7 ha permitido ahondar en discursos expertos en materia educativa. Sus perspectivas han partido de la Sociología de la educación y la Pedagogía, y en su conjunto, han constituido la primera aproximación empírica al fenómeno del éxito y fracaso escolar en esta investigación. Era importante incluir el análisis de sus discursos porque éstos presentan una doble vertiente. Por un lado, son productores de teoría, y por otro, participan en la construcción del éxito y fracaso escolar. Esto les ha conferido valor añadido, en el sentido de que han servido de puente entre las aportaciones teóricas de las corrientes clásicas y contemporáneas abordadas en el capítulo anterior y las aportaciones empíricas del próximo capítulo, que, dirigido al análisis de discursos de la comunidad educativa, dispone con todo ello de una base teórica suficiente para el análisis.

A modo de introducción, el Capítulo 7 se ha iniciado poniendo de relieve la importancia que los diferentes expertos y expertas otorgan a debatir acerca del fenómeno del éxito y fracaso escolar, especialmente en lo referente a la Educación

básica, en tanto que obligatoria y universal. A este respecto, se han destacado, por ejemplo, sus implicaciones económicas, de cómo la proporción de alumnado que no logra obtener el título de Graduado en ESO es indicativo de que los recursos que en esta etapa universal y obligatoria se invierten para garantizar un cierto nivel educativo de mínimos en la población no se están utilizando con eficacia¹⁰⁴.

En general, la misión del presente capítulo ha sido responder a las preguntas *Qué es el éxito y el fracaso escolar*, complementando el mapa de significados iniciado en el capítulo anterior, y *Cómo se explica la incidencia de mayor éxito o fracaso en la escuela*, completando y ahondando en el mapa de posibles causas de estos fenómenos ya iniciado en el Capítulo 2.

Para responder a la primera pregunta –*Qué es el éxito y el fracaso escolar*–, que cristaliza en el Objetivo 1 del presente estudio, los discursos expertos han puesto de manifiesto la ambigüedad y polisemia de estas nociones y la tendencia a establecer análisis reduccionistas fruto de dicha ambigüedad, tanto en el imaginario social como en la literatura científica que trata el tema. Esta cuestión ya había sido abordada anteriormente, a lo largo de los capítulos que configuran el marco teórico de la presente investigación. Esta ambigüedad y polisemia ha llevado a otra cuestión muy relacionada, la escasez de estudios existentes sobre estos procesos y la necesidad por tanto de dirigir la actividad investigadora hacia la reconstrucción y el seguimiento de trayectorias escolares que vayan incluso más allá de la propia escuela, dando cuenta de las transiciones al mundo laboral. Además, según estos discursos, puede sostenerse que éxito y fracaso escolar constituyen vasos comunicantes, en la medida en que tratar uno conlleva abordar implícitamente el otro y viceversa.

En cuanto a su significado, estas nociones han sido definidas en los mismos términos ya contemplados en el Capítulo 6, apuntando a dos planos diferenciados, el primero acerca del *ser* –en qué se basa fundamentalmente el éxito y el fracaso escolar–, y el segundo, acerca del *deber ser* –qué elementos deberían incluirse en su significado, atendiendo a las funciones atribuidas a la escuela–.

En el plano del *ser*, el éxito y el fracaso escolar se rigen por criterios meramente curriculares, basados en los objetivos correspondientes a cada una de las áreas de conocimiento que integran el currículum manifiesto. En otras palabras, el éxito escolar se basa en aprobar asignaturas curriculares, promocionar uno a uno en todos los cursos escolares y obtener las credenciales correspondientes a cada etapa escolar, mientras el fracaso escolar alude a suspender, pasar por situaciones de repetición o

¹⁰⁴ En relación con este punto, cabe destacar que, entre los expertos/as, no se han detectado discursos acerca de si los recursos asignados al sistema educativo por parte de la administración resultan suficientes o no.

abandono escolar, etcétera. Se ha reconocido que estas delimitaciones administrativas, además de no tener un concepto teórico detrás, apuntan al grado de supervivencia escolar y tienen una carga de contenido acerca de qué debe estudiarse y qué no. Sus implicaciones más directas se basan en la posibilidad de pasar o no a la siguiente etapa.

En el plano del *deber ser*, se han recogido los siguientes puntos, que conectan con los abordados en el capítulo anterior. Considérese que en los procesos educativos se revela, en primer lugar, un núcleo basado en un aprendizaje cognitivo (preparación en conocimientos, destrezas...) y moral (preparación en valores), y en segundo lugar, una cierta disposición a hacer del alumno o alumna en cuestión un individuo integrado en la sociedad a través de mecanismos de inserción laboral, formación cívica y desarrollo personal. De todo ello se desprende una idea de individuo con éxito escolar que ha de incluir necesariamente una cierta preparación cognitiva y moral, una personalidad plenamente desarrollada (con capacidad de juicio crítico y de toma de decisiones, etcétera), una formación cívica (con capacidad para ejercer como ciudadanos, conociendo sus derechos y valores como el respeto a la diferencia, que permitan la convivencia con los demás y la cohesión social) y una preparación suficiente para la inserción laboral. Aceptando estas implicaciones, no podría concebirse un éxito escolar que, aun partiendo del aprendizaje de grandes conocimientos, no incluyese, por ejemplo, un sentido de responsabilidad cívica.

El panorama que muestran los informantes en relación con la idea de éxito escolar existente, sin embargo, deja entrever varias perversiones. No solamente deja de lado las funciones de la escuela relativas a la integración social, además del aprendizaje moral —que fundamentalmente forma parte del currículum oculto y no está controlado—, sino que, aun reconociendo la preparación del individuo en determinadas áreas de conocimiento incluidas en el currículum manifiesto, no implica necesariamente un aprendizaje real, una asimilación de conocimientos curriculares persistente en el tiempo. Aprender y aprobar no van necesariamente juntos. Un aumento en la preocupación y fijación por la nota incrementa la importancia de aprobar exámenes, pero no de aprender a lo largo del proceso. En la misma línea, se ha sostenido que en muchas ocasiones las credenciales, aun no indicando necesariamente el nivel de conocimientos y la formación real alcanzada, constituyen puertas para la inserción laboral (a puestos de trabajo acordes con el nivel educativo alcanzado), que puede darse con menores dificultades cuanto mayor es el nivel de estudios. A mayor éxito escolar, por tanto, menores probabilidades de desempleo, de vulnerabilidad y exclusión social, formativa y laboral, aunque no pueda garantizarse la inserción laboral deseada.

Además de esta cuestión, se ha sugerido, en primer lugar, que la tarea de evaluación del profesorado puede obedecer a una distribución estadística similar a una curva gaussiana, al menos en asignaturas curriculares consideradas de gran importancia como las matemáticas, independientemente de las reformas educativas llevadas a cabo y del nivel de rendimiento académico del grupo-aula evaluado, lo que pone en tela de juicio la práctica evaluadora. Esto puede obedecer a una cuestión de autoevaluación del profesorado, que, temiendo ver cuestionada su profesionalidad, se ve empujado, consciente o inconscientemente, a establecer una determinada distribución entre aprobados/as y suspendidos/as. En segundo lugar, al menos a nivel de representaciones sociales y considerando la teoría de las dos redes y el desprestigio de los CFGM (heredado de la antigua FP), puede afirmarse que existe un éxito escolar de primera o de segunda categoría. Un análisis similar podría aplicarse, dentro de la opción de bachillerato, a la relación jerárquica existente entre los itinerarios de Ciencias Sociales y Humanidades, por un lado, y Científico-tecnológico, por otro. Un éxito escolar en este segundo itinerario parece ser más valorado socialmente que el que pueda darse en el primero.

En relación con la segunda pregunta –*Cómo se explica la incidencia de mayor éxito o fracaso en la escuela*–, que alude al Objetivo 2 de la presente investigación, se ha partido del mapa de causas del éxito y fracaso escolar llevado a cabo en el Capítulo 2. En líneas generales, se ha centrado la cuestión en elementos de selección –que empujan (*push*) al alumnado al éxito o al fracaso escolar– y elementos de elección –que lo atraen (*pull*) a uno u otro tipo de situaciones–. Mientras en los primeros ha podido advertirse cierta dosis de coacción sobre el individuo, en los segundos ha cobrado mayor peso su capacidad de agencia activa. Todo ello sin olvidar el papel que juegan la reflexividad del individuo, los elementos que perfilan su capacidad intrínseca (su capacidad intelectual, la presencia o no de dificultades o trastornos del aprendizaje, y en fin, sus talentos o potencialidades y sus limitaciones o carencias) o los elementos derivados del contexto socioeconómico y cultural, en especial, la influencia de la crisis financiera mundial que azota el país desde el 2008. Los elementos reseñados han sido los que siguen:

- A. Elementos internos o afines al propio sistema escolar que empujan (*push*) a desistir en el empeño de superar objetivos curriculares. Este tipo de elementos han llevado a considerar cómo se configura la experiencia del paso por la escuela, esto es, la interpretación que el individuo establezca de su paso por ella. En este caso, el mero hecho de suspender y de pasar por momentos o situaciones de fracaso escolar puede convertir el paso por la escuela en una experiencia negativa que acabe derivando en más experiencias de fracaso escolar, incluso buscadas por el propio individuo, en la medida en que entienda que la vida académica no está hecha para él. Se han incluido aquí, por

ejemplo, profesorado que, en lugar de acompañar al individuo, proyecta sobre él bajas expectativas; unos conocimientos impartidos en el aula aburridos o poco atractivos y alejados de los intereses del individuo, etcétera.

- B. Elementos externos o ajenos al propio sistema escolar que atraen (*pull*) más que la propia escuela, fomentando que se desista en la superación de objetivos curriculares. Estos elementos pueden ser, por ejemplo, otras fuentes de saber alternativas a la escuela (Internet, los medios de comunicación en general...); la necesidad de una pronta inserción laboral, bien por la obligación de ayudar económicamente en casa, bien por adquirir un estatus más cercano al de adulto o bien por disponer sencillamente de independencia económica (o una determinada combinación de estos tres motivos); la tenencia de unos padres que no valoran la vertiente expresiva o instrumental de la escuela y así lo demuestran a través de sus conversaciones con sus hijos/as o el tipo de actividades que comparten con ellos/as; el hecho de tener como referente ciertos grupos que, aun formando parte de la escuela, muestran actitudes antiescuela, a las que es preciso adherirse para formar parte del grupo...
- C. Elementos externos o ajenos al propio sistema escolar que empujan o alientan (*push*) a permanecer en la escuela y a superar objetivos curriculares. Aquí se incluyen la presión familiar para que el individuo supere dichos objetivos; o el hecho de no querer salir al mercado laboral o simplemente no tener alternativa, teniendo en cuenta que cada vez se hace más necesaria la obtención de credenciales, como mínimo en Educación postobligatoria, y que el abandono escolar se identifica, en el imaginario social, con el desempleo. Estas cuestiones han llevado a considerar la necesidad de muchos alumnos y alumnas de urdir estrategias de éxito escolar, aunque éstas no conlleven una asimilación real y persistente en el tiempo de conocimientos curriculares (en este punto se ha resaltado que, en muchas ocasiones, más que alumnado con éxito escolar, se dispone de alumnado experto en exámenes y en manejar el profesorado).
- D. Elementos internos o afines al propio sistema escolar que atraen (*pull*) y fomentan la superación de objetivos curriculares. De nuevo este tipo de elementos ha constatado la necesidad de atender a cómo se configura la experiencia del individuo en la escuela. En este caso, se ha resaltado el mero hecho de aprobar como elemento que, en tanto que experiencia de éxito que genera satisfacción, puede tener efectos motivantes, dependiendo de cómo lo viva el propio individuo. Se han incluido aquí situaciones de gusto por aprender y por la vertiente expresiva de la escuela, señalando que aprender y aprobar no siempre van de la mano; la tenencia de compañeros o compañeras de aula con una actitud proescuela que son vistos como grupo de referencia a

imitar; el deseo de mantener el estatus que confiere el hecho de ser estudiante; la figura de un determinado profesor o profesora...

Llevada a cabo la recapitulación del Capítulo 7, es momento de pasar al siguiente y último punto, el cual, atendiendo a discursos ofrecidos por la comunidad educativa, ofrece representaciones sociales del éxito y fracaso escolar y sus posibles causas, así como la aplicación de herramientas metodológicas para la reconstrucción de trayectorias escolares.

CAPÍTULO 8. DISCURSOS Y REPRESENTACIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA VALENCIANA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TORNO AL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

El presente capítulo abre el análisis empírico de los discursos que centros escolares de Secundaria –a través del profesorado y los equipos directivos–, familias y alumnado de la CV, así como otros informantes clave¹⁰⁵, han proporcionado en torno a tres bloques diferenciados. El primero versa acerca de cómo dichos actores construyen el sentido del éxito y el fracaso escolar y se refiere, por tanto, al Objetivo 3 del Cuadro 5.1. El segundo, dirigido a responder al Objetivo 4, pasa por reconstruir trayectorias escolares y atender a elementos relacionados con las transiciones escolares pasadas y los itinerarios que dan forma a las expectativas de los sujetos, cuestiones fundamentales para comprender cómo se construyen los procesos de éxito y fracaso escolar como fenómenos insertos en las biografías escolares de los individuos. Estos dos primeros bloques adquieren, por tanto, un carácter descriptivo. Por su parte, en el tercer bloque, orientado a dar respuesta al Objetivo 5, se abordan las que, a juicio de la comunidad educativa, constituyen las causas más destacables de estos fenómenos, por lo que toma un cariz más explicativo. Teniendo en cuenta la magnitud de la tarea que se pretende atender en esta última parte del presente estudio, cada uno de estos tres bloques incluye un breve apartado de recapitulación que ayudará al seguimiento de los mismos.

¹⁰⁵ Los Anexos 8.1-7 incluyen la transcripción de todos los grupos focalizados y las entrevistas realizadas a cada uno de estos colectivos, así como los cuestionarios cumplimentados.

8.1 LA COMUNIDAD EDUCATIVA CONFIRIENDO SENTIDO AL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

La consecución del Objetivo 1, llevada a cabo a través de los Capítulos 6 y 7, permite sentar unas ciertas bases teóricas para iniciar el análisis empírico que, en relación con los significados y el sentido del éxito y fracaso escolar, se establece en este primer bloque, que trata de dar respuesta al Objetivo 3, acerca de cómo construye la comunidad educativa el sentido de dichas nociones. Como ya se mencionó anteriormente, no se trata de llevar a cabo un nuevo mapa de significados del éxito y del fracaso escolar, sino de partir del ya elaborado con las aportaciones teóricas y ver qué partes se resaltan en él de acuerdo con los discursos de estos actores.

Las unidades discursivas específicas utilizadas para el desarrollo de este primer bloque y dar respuesta al Objetivo 3 se encuentran recopiladas en el Cuadro 8.1, que las distribuye en función de la técnica en la que se han aplicado y de si buscan significados explícitos o implícitos de estas nociones.

Cuadro 8.1 Unidades discursivas utilizadas para el objetivo empírico: visión del éxito y el fracaso escolar

	Entrevistas y grupos focalizados (comunidad educativa en general)	Cuestionarios (sólo alumnado)
Significados explícitos	Visión del éxito y el fracaso escolar	
Significados implícitos	Itinerarios asociados al éxito y al fracaso escolar	Personas que triunfan o fracasan en la vida
	Cristalización (actitudes hacia la escuela; vivencia del éxito y del fracaso escolar)	Palabras asociadas al éxito y al fracaso escolar

Fuente: Elaboración propia

La estructura por la que se ha optado para el presente epígrafe se rige por dicha distinción entre significados explícitos y significados implícitos del éxito y fracaso escolar. En primer lugar, se destacan las definiciones explícitas de estas nociones, proporcionadas especialmente por el discurso de equipos directivos, profesorado, familias e informantes clave¹⁰⁶. En general, los diferentes significados se atribuyen principalmente en función de 1) los objetivos que cada informante le asigne a la escuela y a la educación en general, y 2) la etapa escolar desde la que se emita su discurso y a la que haga referencia.

¹⁰⁶ En lo referente a las entrevistas llevadas a cabo al alumnado, no se incluyen discursos explícitos en torno al significado de las nociones de éxito y fracaso escolar porque se presume que ambas nociones no forman parte del vocabulario diario de los/las jóvenes, quedando implícitas en su experiencia escolar en general. En el Capítulo 5 se dieron también otros motivos. Véase epígrafe 5.3.3 *Categorías discursivas empleadas y su justificación en el marco de los objetivos específicos*.

En lo referente a la segunda parte, se abordan los discursos que de manera implícita atribuyen significado a estas nociones, en primer lugar, a través de los elementos a los que van asociadas (en concreto, ciertos itinerarios académicos), y en segundo lugar, sus manifestaciones, las diferentes maneras que tienen de cristalizar, tanto en actitudes en el aula y hacia la escuela como en la vivencia del éxito y del fracaso escolar.

Respecto al punto de vista del alumnado, éste se ve mejor reflejado en los resultados obtenidos en dos de las preguntas que conforman los cuestionarios: ‘Qué tipo de personas triunfan y fracasan en la vida’ y ‘Palabras a las que se asocian el éxito y el fracaso’. Analizar los resultados de las mismas es el cometido del siguiente apartado.

8.1.1 El alumnado de Secundaria y su visión general acerca de tener éxito y fracasar

Considérense, en primer lugar, los resultados que ofrecen los cuestionarios en lo referente a estas cuestiones, planteadas de manera mucho más general. Estos resultados sirven de marco, en la medida en que no se refieren a tener éxito o fracasar en la escuela, sino en la vida en general. La Tabla 8.1 muestra los elementos más significativos asociados con la idea de triunfar en la vida según alumnado de segundo y cuarto curso de ESO, primero y segundo de bachillerato y de CFGM pertenecientes al IES El Cabanyal, al IES Pedreguer y al IES Veles e vents, como ya se anticipó en el Capítulo 5. El significado específico de cada uno de estos elementos destacados por el alumnado se muestra en el Cuadro 8.2.

Tabla 8.1 Personas que triunfan en la vida

Valores destacados*		Curso escolar						Total	%	
		2ESO	4ESO	1Bach	2Bach	1CF	2CF			
Núcleo	Estudios	32	12	9	4	3	4	64	71	25,18
	Estudios de Ciencias	1	3	1	2	0	0	7		
Desarrollo personal	Optimismo	1	1	0	1	0	3	6	133	47,16
	Esfuerzo	16	20	5	20	6	22	89		
	Capacidad	2	4	0	4	0	6	16		
	Ambición	0	7	0	5	2	8	22		
Formación cívica	Actitud	4	4	1	4	3	6	22	30	10,64
	Egoísmo	1	1	2	3	0	1	8		
Inserción laboral	Empleo	1	1	0	0	0	1	3	16	5,67
	Recursos económicos	1	4	1	3	2	2	13		
Otros		4	7	3	4	0	6	24		8,51
No especificado		0	1	0	1	0	1	3		1,06
No sabe/No contesta		0	4	1	0	0	0	5		1,77
Total		63	69	23	51	16	60	282		100

Fuente: Elaboración propia

(*) El significado específico de cada uno de los elementos destacados se muestra en el Cuadro 8.2.

Como puede verse, estos elementos han sido relacionados con los que ya fueron resaltados en los Capítulos 3, 6 y 7 y mostrados en la Figura 6.4, relativos a las funciones de la escuela y los mecanismos de integración social. En concreto, en ella se aludía a un éxito escolar basado en:

- Un núcleo básico, compuesto por un cierto aprendizaje y basado en la superación de objetivos curriculares y la obtención de credenciales.
- Elementos que van más allá de la propia escuela y que responden a una necesidad de integración social, a través de tres mecanismos: formación cívica, desarrollo personal e inserción laboral.

Cuadro 8.2 Acerca del significado específico de los valores atribuidos a la pregunta de los cuestionarios ¿Qué tipo de personas triunfan en la vida?

Núcleo	Estudios	Persona a la que le gusta estudiar y es estudiosa, que está preparada y recibe buena formación
	Estudios ciencias	Persona que cursa un itinerario Científico-tecnológico (en bachillerato y en universidad)
Desarrollo personal	Optimismo	Persona segura de sí misma, con buena autoestima, que piensa de manera positiva en general
	Esfuerzo	Persona que se esfuerza a diario, que no se da por vencida, con constancia e interés por sacar adelante el trabajo
	Capacidad	Persona capaz, inteligente, que sabe cómo actuar en cada momento y se adapta a cualquier situación, que le cuesta poco aprender y sabe aprovechar bien esa virtud
	Ambición	Persona con vocación, luchadora, que busca triunfar, que es ambiciosa y decidida
Formación cívica	Actitud	Persona sincera, que no esconde nada, que es respetuosa, sabe tratar a los demás y asume sus responsabilidades
	Egoísmo	Persona que sólo mira por sí misma
Inserción laboral	Empleo	Persona que encuentra trabajo o que trabaja en lo que le gusta
	Recursos económicos	Persona con recursos económicos

Fuente: Elaboración propia

En líneas generales, para el alumnado que cumplimentó los cuestionarios, la idea de persona que triunfa o tiene éxito en la vida se asocia:

- a. En primer lugar, con elementos relativos al desarrollo personal del individuo (con un 47'16% de referencias a este ámbito), especialmente con la idea de esfuerzo, constancia en el trabajo, de no darse por vencido en la consecución de los objetivos marcados, etcétera.
- b. En segundo lugar, se resaltan elementos relacionados con el nivel de estudios alcanzado y, en fin, las credenciales obtenidas (con un 25'18%), incluidos los que hacen referencia específicamente a llevar a cabo estudios en el itinerario Científico-Tecnológico.
- c. Por último, el alumnado se remite a elementos relacionados con la formación cívica (la preparación en valores, en un 10'64%) o con la inserción laboral (la

obtención de un empleo y la percepción de un salario o la tenencia, en general, de recursos económicos, en un 5'67%).

En una línea similar se muestra la Tabla 8.2, que presta atención al listado de palabras que el alumnado asocia a la idea de éxito (el Cuadro 8.3 recoge ejemplos de palabras englobadas en cada categoría).

Tabla 8.2 Palabras asociadas al éxito

Valores destacados*		Curso escolar				Total	%	
		2ESO	4ESO	1Bach	1CF			
Núcleo	Estudio	14	20	9	1	44	47	13,78
	Itinerarios específicos	0	1	2	0	3		
Desarrollo personal	Confianza	2	4	0	0	6	112	32,84
	Esfuerzo	26	20	4	7	57		
	Capacidad intrínseca	9	11	2	0	22		
	Responsabilidad	9	3	1	0	13		
	Metas	3	2	2	0	7		
	Curiosidad	3	1	3	0	7		
Formación cívica	Actitud	4	2	2	2	10	19	5,57
	Sociabilidad	4	3	1	1	9		
Inserción laboral	Empleo	18	13	7	0	38	93	27,27
	Situación económica	9	14	5	1	29		
	Competitividad	7	12	5	2	26		
Elementos positivos		12	19	2	7	40		11,73
Otros		10	14	5	1	30		8,80
Total		130	139	50	22	341		100

Fuente: Elaboración propia

(*) El Cuadro 8.3 recoge ejemplos de palabras englobadas en cada categoría.

Cuadro 8.3 Acerca del significado específico de los valores atribuidos a la pregunta de los cuestionarios *Elabora un listado de palabras que asocies al éxito*

Núcleo	Estudio	Estudio, intelectual, carrera, idiomas, memorizar, cultura, formación, competente, aprobar...
	Itinerarios específicos	Ciencias, universidad
Desarrollo personal	Confianza	Optimista, positivo/a, confianza en sí mismo...
	Esfuerzo	Luchador/a, trabajador/a, afán de superación, triunfador/a, esfuerzo, constancia, campeón/a, fuerza, empeño, dedicación, hábito, sacrificio...
	Capacidad intrínseca	Inteligencia, listo/a, sabiduría, capacidad, talento, brillante, astuto/a, espabilado/a, hábil...
	Responsabilidad	Responsable, realista, interés...
	Metas	Ideas claras, metas, sueños, ilusión, visión de futuro
	Curiosidad	Curiosidad, aprender, descubrimiento, entusiasmo,
Formación cívica	Actitud	Sinceridad, honestidad, altruismo, ayudar a los demás, generosidad, respetuosidad
	Sociabilidad	Don de gentes, simpatía, amistad, amable, extroversión, buena persona, empatía...
Inserción laboral	Empleo	Trabajar, trabajo, activo/a, oportunidad, cargo, estabilidad...
	Situación económica	Buen salario, dinero, fortuna, independiente, rico/a, beneficios...
	Competitividad	Primero/a, óptimo, trofeo, ganar, superar, pódium, competitivo/a, distinción
Elementos positivos		Buena vida, salud, vida digna, vida sana, buen camino, alegría, felicidad, reír, emoción, orgullo, disfrutar, tranquilidad, bienestar, respetabilidad, grande, valentía, coraje, admirable, respetado/a, importancia...

Fuente: Elaboración propia

Esta Tabla tiene en consideración el punto de vista del alumnado matriculado en segundo y cuarto curso de la ESO y primer curso de bachillerato y de CFGM:

- En un 32'84%, las palabras asociadas pueden enmarcarse en el desarrollo personal del individuo, con elementos como la asunción de responsabilidades, el esfuerzo, la confianza en uno mismo...
- Un 27'27% de las palabras puede asociarse al ámbito de la inserción laboral, a través de la alusión a la obtención de un empleo, a la situación económica, a la propia competitividad...
- Por último, el alumnado resalta elementos asociados al estudio o a itinerarios específicos (el Científico-tecnológico y el paso por la universidad, concretamente), en un 13'78%, y a la formación cívica, mediante referencias al trato con los demás, a la empatía, etcétera.

Además, la idea de éxito se asocia con multiplicidad de elementos positivos en general (en un 11'73%), tales como salud, tranquilidad, bienestar o felicidad.

Por otro lado, en referencia a qué implicaciones tiene fracasar en la vida, éstas se muestran en la Tabla 8.3, en cifras relativas y absolutas (el significado de las categorías que en ella se ofrecen puede encontrarse en el Cuadro 8.4).

Tabla 8.3 Personas que fracasan en la vida

Valores destacados*		Curso escolar						Total	%	
		2ESO	4ESO	1Bach	2Bach	1CF	2CF			
Núcleo	Estudios	30	19	9	7	1	7	73	29,92	
Desarrollo personal	Falta de confianza	2	2	0	1	0	1	6	126	51,64
	Pereza	20	22	7	18	6	22	95		
	Incapacidad	0	2	0	1	0	2	5		
	Sin aspiraciones	3	3	1	5	0	8	20		
Formación cívica	Actitud	5	2	0	2	3	7	19	24	9,84
	Egoísmo o altruismo	0	0	1	2	1	1	5		
Inserción laboral	Desempleo	0	1	0	0	0	1	2	5	2,05
	Recursos económicos	0	2	0	1	0	0	3		
Otros		1	5	1	1	0	2	10	4,10	
No especificado		1	0	0	1	0	1	3	1,23	
No sabe/No contesta		0	2	1	0	0	0	3	1,23	
Total		62	60	20	39	11	52	244	100	

Fuente: Elaboración propia

(*) El significado específico de cada uno de los elementos destacados se muestra en el Cuadro 8.4.

En cuanto a sus resultados:

- a. Un 51'64% de los elementos que destacan estos alumnos y alumnas guarda relación con el desarrollo personal, y en concreto, con la pereza o la falta de interés por llevar a cabo esfuerzos, la falta de aspiraciones o de confianza en uno mismo, la incapacidad de cumplir con los objetivos curriculares marcados...
- b. En segundo lugar, fracasar en la vida se asocia con el hecho de tener escasa formación, una aversión al estudio y elementos que en general responden al núcleo del fenómeno en cuestión (en un 29'92%).
- c. Por último, se reseñan otros elementos afines a la formación cívica (en un 9'84%) y a la inserción laboral (en un 2'05%).

Cuadro 8.4 Acerca del significado específico de los valores atribuidos a la pregunta de los cuestionarios: ¿Qué tipo de personas fracasan en la vida?

Núcleo	Estudios	Persona a la que no le gusta estudiar y es poco estudiosa, que no está preparada y recibe escasa o mala formación
Desarrollo personal	Falta de confianza	Persona poco segura de sí misma, con baja autoestima, que no cree en sí misma que piensa de manera negativa en general
	Pereza	Persona perezosa, que huye del esfuerzo, que busca el camino fácil y que todo le venga dado, que no arriesga por conseguir lo que quiere y no parece sentir interés por nada
	Incapacidad	Persona poco capaz e inteligente
	Sin aspiraciones	Persona sin vocación, sin aspiraciones, sin ideas ni ilusiones ni objetivos claros, que no piensan en el futuro ni se preparan para él, que sólo viven el momento
Formación cívica	Actitud	Persona que miente constantemente, que es irrespetuosa e irresponsable
	Egoísmo o altruismo	Persona que, o bien se aprovecha de los demás (corrupta) o bien, aun siendo buena y honrada, es demasiado confiada
Inserción laboral	Desempleo	Persona que no encuentra trabajo y está parada
	Recursos económicos	Persona sin recursos económicos o escasos

Fuente: Elaboración propia

Estos datos difieren sólo ligeramente con los ofrecidos por la Tabla 8.4, que presta atención a las palabras que el alumnado asocia al fracaso en general (en el Cuadro 8.5 se muestra el significado de las categorías destacadas en ella).

Tabla 8.4 Palabras asociadas al fracaso

Valores destacados*		Curso escolar				Total	%
		2ESO	4ESO	1Bach	1CF		
Núcleo	Estudio	6	4	10	1	21	9,54
Desarrollo personal	Falta de confianza	2	5	0	4	11	90 40,91
	Pereza	19	17	5	8	49	
	Capacidad intrínseca	8	2	1	0	11	
	Irresponsabilidad	7	6	1	2	16	
	Metas	0	1	0	0	1	
	Prepotencia	1	0	1	0	2	
Formación cívica	Actitud	3	1	2	1	7	11 5
	Sociabilidad	2	1	0	1	4	
Inserción laboral	Desempleo	1	8	2	0	11	46 20,91
	Mala situación económica	2	11	1	1	15	
	Baja competitividad	9	7	2	2	20	
Elementos negativos		10	27	3	1	41	18,64
Otros		1	8	2	0	11	5
Total		71	98	30	21	220	100

Fuente: Elaboración propia

(*) El Cuadro 8.5 recoge ejemplos de palabras englobadas en cada categoría.

Los resultados que ofrece son los que siguen:

- a. Las palabras más mencionadas (en un 40'91%) son las relativas al desarrollo personal (falta de confianza, pereza, irresponsabilidad, falta de metas claras...).

- b. En segundo lugar, se alude (en un 20'91%) a elementos relacionados con la inserción laboral (desempleo, mala situación económica...).
- c. En tercer lugar, se hace referencia a cuestiones que se enmarcan en el núcleo del fenómeno (suspense, malas notas... en un 9'54%) y a la formación cívica (egoísmo, mal comportamiento, manipulador, no sociable... en un 5%).
- d. Por último, un 18'64% de las palabras mencionadas aluden a elementos negativos en general (delincuencia, problemas, drogas, nervios, rabia, soledad, desgracia...).

Cuadro 8.5 Acerca del significado específico de los valores atribuidos a la pregunta de los cuestionarios: Elabora un listado de palabras que asocies al fracaso

Núcleo	Estudio	Analfabeto/a, poco estudioso/a, abandonar, suspense, malas notas...
Desarrollo personal	Falta de confianza	Negatividad, nada decidido/a, infravalorarse, cobardía, miedo, rendición, quejica...
	Pereza	Distraído/a, relajado/a, pereza, vagancia, falta de ganas, desmotivación...
	Capacidad intrínseca	Incapacidad, torpe, negado/a, ignorante...
	Irresponsabilidad	Inmaduro/a, despreocupado/a, pasota, iluso/a, inconsciente...
	Metas	Desorientado/a, desilusionado/a ...
Formación cívica	Prepotencia	Prepotencia, ir de sobrado/a ...
	Actitud	Falso/a, mentiroso/a, manipulador/a, insensato/a, egoísmo, maleducado/a, estúpido/a, mal comportamiento, ordinario/a, mala conducta...
Inserción laboral	Sociabilidad	No sociable, introversión...
	Desempleo	Paro, precariedad, obrero...
	Mala situación económica	Ruina, pobre, vagabundo, ruina, crisis, dependencia...
Elementos negativos	Baja competitividad	Perdedor/a, desastre, derrota, fracasado/a, último/a, pésimo/a ...
		Desgracia, sufrir, disgusto, nervios, arrepentirse, rabia, agobio, soledad, depresión, llorar, tristeza, drogas, problemas, alcohol, enfermedad, mala vida, delincuencia, castigo...

Fuente: Elaboración propia

Aun no partiendo de una muestra representativa, todas estas cifras resultan significativas, en la medida en que sugieren que, en la construcción de una idea de éxito o de fracaso, el alumnado toma en consideración elementos afines a los utilizados por otros actores, como se verá a continuación, y que no difieren de los trabajados en las aportaciones teóricas de capítulos anteriores, aunque puedan poner más énfasis en unos que en otros –en este caso, destacan los relativos al desarrollo personal–. Como ya se ha mencionado anteriormente, considerando que estos datos prestan atención a la idea de tener éxito o fracasar en la vida en general, sirven de marco general para el análisis que se lleva a cabo en el siguiente apartado, que atiende a las cuestiones que sobre el éxito y el fracaso específicamente escolares resaltan las entrevistas y los grupos focalizados realizados.

8.1.2 Éxito y fracaso escolar. Significado atribuido y elementos asociados

Como en los cuestionarios, en los discursos ofrecidos por la comunidad educativa de IES públicos de la CV se observan elementos relativos al éxito y al fracaso escolar basados en 1) un núcleo básico, consistente en la superación de los objetivos demandados por la institución escolar y la obtención de credenciales; y 2) alrededor de este núcleo, diversos elementos que guardan relación con un objetivo que va más allá de la propia escuela: la integración social. Estos elementos son, una vez más, la inserción laboral, el desarrollo personal y la formación cívica, que incluye la corresponsabilidad con la comunidad.

8.1.2.1 Voces de la comunidad educativa en torno al núcleo de lo que significa tener éxito o fracasar en la escuela

El significado atribuido a estas nociones varía en función de la etapa escolar en la que se sitúe el discurso¹⁰⁷. En general, tanto el profesorado, los equipos directivos y el alumnado como las familias, reconocen, primero, que hablar de éxito y fracaso escolar tiene sentido especialmente en la etapa de la ESO¹⁰⁸, y segundo, que la cuestión nuclear de su sentido se basa en aprobar o suspender materias curriculares, y en fin, en obtener las correspondientes credenciales académicas. Así se expresa en el siguiente fragmento discursivo uno de los jefes de estudios entrevistados:

«Cuando hablas de éxito escolar, [pienso en] dos cosas. Una aprobar, número de aprobados, lo que es titulación. Y otra... nivel académico. Es decir, siempre pienso en pasar pruebas al alumnado, que titulen] y que salgan muy bien[, y fracaso escolar] es lo contrario, suspenderlo todo, no obtener una titulación y al pasar pruebas de nivel al alumnado, [obtener un resultado] fatal¹⁰⁹» (EA.JE)

El fragmento discursivo que a continuación se presenta pertenece a un profesor de Secundaria, que no sólo sostiene que el éxito escolar individual pasa por aprobar las diferentes asignaturas curriculares y obtener el título de Graduado en ESO¹¹⁰, sino que

¹⁰⁷ En ese sentido, no se obtiene el mismo tipo de respuestas si se pregunta a profesorado de la ESO ordinaria, que a otro de Educación Secundaria para adultos. Desde el punto de vista de la Educación Secundaria para adultos, por ejemplo, el éxito y el fracaso escolar remiten sencillamente a «ritmos [escolares] diferentes, diferentes maneras de enfrentar [la] vida, [las] propias circunstancias personales, laborales, profesionales o de cualquier otro tipo [Traducido del catalán]» (EG.PEA). Por su parte, desde el punto de vista de las etapas ordinarias, especialmente de ESO y bachillerato, «el éxito es ir a la universidad [Traducido del catalán]» (EF.JE).

¹⁰⁸ A este respecto, uno de los directores entrevistados se refería a que no superar los objetivos que marca un CFGM era poco frecuente y generalmente obedecía al hecho de haber errado en la elección de la rama profesional (traducido del catalán): «El que acierta en la elección, ése se lo saca, siempre» (EF.DIR).

¹⁰⁹ Traducido del catalán.

¹¹⁰ Aunque hay una tendencia a referir el éxito escolar a superar los objetivos que se plantean en ESO, también hay un cierto discurso que incluye en esta noción superar las demandas que se exigen en alguno de los itinerarios que ofrecen los estudios postobligatorios.

además no puede hablarse de éxito escolar general si estas condiciones no se cumplen en la mayor parte del alumnado:

«¿Éxito escolar? Aprobar. Está claro, para mí es obtener el título de la ESO hoy en día... En este caso porque imparto clase en Secundaria. El éxito escolar sería que un 80% del alumnado obtuviese el título. [...] Siempre hay alumnado que no puede llegar pero se les puede ayudar, y puede haber programas como los que ya hay para enfocarles. Pero hoy en día estamos bastante lejos del éxito escolar¹¹¹» (EA.PE.02)

En general, la visión que de las nociones de éxito y fracaso escolar ofrecen los informantes es bastante pesimista, tanto si se remiten a la proporción de alumnado que sale de la ESO sin título de Graduado en ESO, como si incluyen elementos como la promoción o repetición escolar o cuestiones más micro como aprobar y suspender asignaturas curriculares. De hecho, algunos llegan a considerar el éxito escolar como «utopía inalcanzable». Según una de las profesoras entrevistadas, «el fracaso escolar es el día a día¹¹²» (ED.PE.01). Así se expresa al respecto un profesor de ESO y bachillerato, haciendo referencia a las cifras globales de éxito escolar:

«Tenemos [...] un índice de fracaso que no se puede tolerar de ninguna manera. No puede ser dedicar tantos recursos, tanta energía, tanto dinero, y que tengamos un éxito, digamos, entre comillas, sólo éxito de curso en curso y de acabar la ESO, creo que de un 35% o así¹¹³» (EB.PE.01)

El éxito escolar, en términos de lograr pasar de curso en curso sin retrasos y superando los objetivos que plantea cada una de las asignaturas curriculares, es visto por el colectivo del profesorado como algo muy minoritario si se compara con la incidencia de fracaso escolar. En palabras de una de las profesoras de ESO y bachillerato entrevistadas:

«[¿Éxito escolar?] Uf, no sé, mínimo, muy poco. Muy poco. Por ejemplo, no voy a pasar a porcentajes, pero hoy aquí tenemos clases de solamente 20 ó 25 alumnos y te puedo decir que a lo mejor gente que vaya bien, bien, bien, de clase, pueden salir tres, con todo aprobado y tal, y en algunas clases exagero porque a lo mejor solamente hay uno¹¹⁴» (ED.PE.02)

De hecho, muchos informantes ponen en duda las cifras relativas al éxito escolar, y en concreto, que el éxito escolar de aquellos individuos que logran obtener, por ejemplo, el título en ESO, pueda ser considerado como un verdadero éxito (en conjunción con lo ya tratado en el Capítulo 7). Este cuestionamiento pasa por hacer alusión a distintos elementos. Según advierten algunos de los informantes (profesorado y equipo directivo concretamente), los criterios de evaluación, en ocasiones, se basan 1) no en

¹¹¹ Traducido del catalán.

¹¹² *Ibíd.*

¹¹³ *Ibíd.*

¹¹⁴ *Ibíd.*

los conocimientos adquiridos, sino en la actitud del alumno o alumna en cuestión¹¹⁵; o 2) en la necesidad o el deseo de evitar tener que lidiar con un elemento problemático (un estudiante que presenta problemas de disciplina, por ejemplo)¹¹⁶. En el mismo orden de cosas, parece ser que en bachillerato se dan casos en los que se incrementan las calificaciones para favorecer la nota media del alumnado y aumentar sus posibilidades de acceso a una determinada carrera universitaria¹¹⁷.

Además de estas cuestiones, muchos informantes sostienen que la creación de mecanismos o itinerarios alternativos en el sistema escolar (PCPI, PDC...) está generando un éxito escolar cuestionable, en la medida en que, por un lado, facilitan la obtención del título de Graduado en ESO, pero, por otro, lo hacen reduciendo notablemente el nivel de exigencia¹¹⁸. Así se expresa una de las profesoras en ESO entrevistadas:

«Me parece injusto que a un niño de cuarto de ESO le estés exigiendo hasta aquí y que otro de PCPI tenga que hacer tres veces menos, por no decir tres millones, y le vas a dar el título de Graduado en ESO sin que aparezca en él un asterisco como que se ha tenido una formación especial. Me parece injusto porque nos cargamos a muchos niños de cuarto de la ESO por no alcanzar los objetivos y les estamos negando el título. [...] No sé, sí que está bien, pero tengo mis dudas. [...] los procedimientos en el PCPI cuentan mucho. Quiero decir, es un porcentaje muy alto, un 40%. Entonces claro, un alumno que saque en el examen un tres, si trabaja, está aprobado, incluso con buena nota» (ED.PE.01)

¹¹⁵ Uno de los directores entrevistados hace referencia a los dos casos, aprobar por buena actitud y suspender por mal comportamiento (traducido del catalán): «Escucha, no puede ser así, no puede ser que hasta cuarto [de la ESO], venga a regalar, venga a regalar... [diciendo,] ¿Tú estás aquí y te portas bien? Aunque tengas un 3, te apruebo. Ese niño cuando llega a bachillerato [no tiene nivel suficiente y suspende]. Hace tres meses estaba en la ESO. No puede [recibir de repente] lecciones magistrales de toda la programación, porque de eso se enterarán dos o tres, pero no el conjunto. [...] Lo que no puede ser es un mártir que por buen chico le pongamos un cinco [...]. Yo por mi experiencia tengo todos los años niños que son de 7, llega el examen y se ponen nerviosos, y es automático. Esos niños en un examen no son capaces de sacar más de un cinco, y después está el otro niño que tiene habilidad para hacer exámenes, ése que no es de más de un 3 y en el examen te saca un 5. Hay profesores que incluso se enfadan y dicen, ¿Aprobar a éste? También hay que valorar esas habilidades [...]» (ED.DIR).

¹¹⁶ Al respecto, uno de los directores describe la siguiente situación (traducido del catalán): «Llega un profesor y dice, ‘Mira, a éste para quitármelo de encima le pongo un cinco’, y la sociedad, ‘¡Uy, qué bien, que ha aprobado!’ Escucha, seamos sinceros. Ese alumno no está ni para un cinco ni tiene conocimientos como para tener un cinco, pero claro, la coyuntura ha hecho que le pongamos un cinco, ¿de acuerdo? Para quitármelo de encima» (ED.DIR).

¹¹⁷ Uno de los padres participantes en los grupos focalizados apuntaba lo siguiente: «En segundo de bachiller, por el tema del selectivo y de la media, es un escándalo, es decir, hay [...] chicos y chicas [...] a los cuales se les infla la nota de manera espectacular, simplemente porque dicen que quieren estudiar medicina y necesitan una buena nota, ¿no? [...] eso crea [...] una dinámica [...] en la cual determinadas carreras van a ser casi imposibles de estudiar, porque van a tener un 10 de nota media de bachiller para poder estudiar determinadas carreras. Entonces [...], es absolutamente imposible. Eso forma parte del éxito, pero un éxito provocado por las circunstancias y me parece que injusto» (GF.05).

¹¹⁸ En relación con este punto, parece que no importa cuánto se haya aprendido o no, lo importante parece ser la imagen pública que se da. Esto tiene mucho que ver con el hecho de que se problematice el fracaso escolar pero no el éxito. En la medida en que es una cifra favorable no parece ser objeto de crítica o de replanteamiento, es suficiente con aceptarla tal como viene.

El alumnado que cursa PCPI parece consciente de que los objetivos que se le demandan son sustancialmente menos exigentes¹¹⁹ que los que se establecen para los grupos ordinarios.

A pesar de estas situaciones, el éxito y el fracaso escolar, según gran parte de la comunidad educativa entrevistada, es siempre relativo, en dos sentidos. En primer lugar, se dan en referencia a unos determinados objetivos que se marcan en los centros escolares y que a su vez remiten a unas determinadas áreas de conocimiento consideradas socialmente como imprescindibles para el logro de una certificación académica. Todo aquel otro conocimiento concreto adquirido por el sujeto que, aun siendo valioso, no haya obtenido dicho estatus en ESO o en estudios postobligatorios, en principio, no aumentará las posibilidades de obtener las correspondientes credenciales académicas. Así lo expresa el siguiente padre entrevistado:

«Fracaso, ¿qué es el fracaso? Mozart era una persona brillante en la música pero tenía carencias en otros campos. Todas las personas tenemos una serie de capacidades y aptitudes para unos campos y carencias para otros. Quiero decir, eso de fracaso es relativo. Que sí, que tenemos que ver qué puntos débiles tenemos y tienen los alumnos y buscar las estrategias para fortalecerlos [...]»¹²⁰» (EC.P.01)

En esa misma línea se expresa uno de los alumnos de bachillerato entrevistados, cuando advierte que «[la] gente que fracasa [...] no tiene por qué ser gente poco formada» (EB.AB.01).

En segundo lugar, aunque relacionado con lo anterior, el éxito y el fracaso escolar deben medirse en función de cada caso. En ese sentido, se afirma que obtener éxito escolar no es solamente aprobar los diferentes exámenes y por tanto las asignaturas que componen un curso escolar, sino que va en función de cada alumno o alumna, que a través de su paso por el sistema académico ha ido demostrando qué calificación marca en él o ella la diferencia entre un éxito y un fracaso. Así lo explica el siguiente profesor de ESO:

«Yo tengo alumnos que sacan seises y siete y muy bien, enhorabuena, hiciste lo que tenías que hacer, que es hacer tu trabajo y llegar donde eres capaz de llegar. Yo no pude ser astronauta,

¹¹⁹ Una de las profesoras de ESO entrevistadas señala (traducido del catalán): «El tema de lengua lo trabajan de una manera diferente. No voy a exigirles [...] la acentuación, en PCPI. Pero si no saben ni escribir, la mayoría, ¿qué puedo hacer yo? Prefiero que intenten coger las ideas básicas, ¿no? Y que las intenten plasmar poco a poco. El texto más largo que les he hecho hacer es un telegrama, porque intenté que hicieran una carta y una receta y veo que se pierden. Empezamos entonces con cosas más sencillas. Un telegrama, una nota. [...] Poco a poco ya iré... Claro, ahora en la segunda evaluación quiero plantearles un tema un poco más... Yo se lo digo, ‘Ahora tendréis que esforzaros cada vez más» (ED.PE.01).

¹²⁰ Traducido del catalán.

me quedé en profesor. ¿No podrás ser astronauta? Pues serás un buen mecánico, o un buen trabajador, pero debes continuar en esa línea, esforzándote el máximo posible¹²¹» (EA.PE.02)

Destaca aquí la dimensión subjetiva de éxito y fracaso escolar, así como su vivencia. Las diferentes calificaciones numéricas son tildadas de altas, intermedias o bajas en función del alumno o alumna al que se haga referencia. Todo ello remite a un cierto respeto por el ritmo escolar que presente cada alumno o alumna en relación con el cumplimiento de unos objetivos estrictamente curriculares premarcados en la escuela, y en fin, al esfuerzo y la constancia que cada cual necesite invertir para lograr dichos objetivos. En ese sentido se expresa también la siguiente madre, en uno de los grupos focalizados:

«Mi hija está [...] en tercero de la ESO [...]. Igual soy demasiado exigente, pero si ella tiene un nivel, yo creo que no puede bajar de ese nivel. Si puede sacar un 7, no puede bajar del 7. [...] yo sé que a lo mejor hay asignaturas en las que puede sacar un 5 y no puede pasar de ahí, no le voy a exigir más, porque yo también entiendo las limitaciones, pero si ves que puede, es una lástima...¹²²» (GF.04)

Esta cuestión enlaza con el siguiente elemento discursivo hallado en las entrevistas, especialmente en las dirigidas al profesorado: éxito escolar denota un progreso, una evolución, en el alumnado, más que el hecho de que supere los objetivos curriculares.

«Para mí, el éxito escolar no es el alumno que saca 9 y 10. Para mí el éxito escolar está en el alumno que evoluciona. El que posiblemente puede empezar con un 4 y acabar con un 7. Para mí eso es un gran éxito escolar, hablando en términos numéricos¹²³» (ED.PE.01)

En cualquier caso, en la mayor parte de los discursos parece reivindicarse un ideal de éxito escolar que implique una formación real, una asimilación real de contenidos, alejada de la mera memorización de los mismos. En esta misma línea se expresa la siguiente profesora de ESO y bachillerato:

«¿Éxito escolar? El éxito escolar no es que aprueben, sino que salga del instituto una promoción preparada, competente, que se pueda enfrentar a estudios superiores o a la vida laboral con una formación sólida. [...]. Que salgan de los centros gente formada. O en el camino de» (EC.PE.02)

Revisadas estas cuestiones, a continuación se atiende a las implicaciones de tener éxito o fracasar en la escuela en términos de integración social.

¹²¹ *Ibíd.*

¹²² *Ibíd.*

¹²³ *Ibíd.*

8.1.2.2 Voces de la comunidad educativa en torno a las implicaciones de tener éxito o fracasar en la escuela en términos de integración social

En los discursos se asocian al éxito y al fracaso escolar elementos que trascienden los límites de la propia escuela. El hecho de obtener buenas calificaciones académicas no es suficiente para hablar de éxito escolar. En respuesta a un ideal de éxito escolar, es preciso también que se contemple, en primer lugar, la potenciación de los niveles de autonomía personal¹²⁴, «poder desenvolverse totalmente en todos los aspectos de la vida¹²⁵» (EG.PEA). En palabras de uno de los informantes clave, el profesor de Educación Secundaria para adultos entrevistado:

«Desde ese punto de vista, lo que queremos es formar a esa persona, que sea una persona autónoma, que pueda luchar en su propia vida personal y profesional[. Se trata] no solamente de que pueda ser, sino [de] que su autoestima, las transformaciones en su propia vida, sean elementos que contribuyan a ultimar positivamente todos los aspectos que deben desarrollar en todos los ámbitos. Ésa es la idea [...]»¹²⁶» (EG.PEA)

Volviendo a la ESO ordinaria, en esa misma línea apuntan ciertos padres y madres, que reivindican una idea de éxito escolar que incluya «unas herramientas suficientes para manejarse en la vida[, terminar el] período de escolarización [y una madurez suficiente] para afrontar [la] vida, y afrontarla con todos los problemas que pueda tener [...]» (GF.01), como elemento prioritario, mucho más importante que aprobar asignaturas curriculares. Uno de los padres miembros de un Consejo Escolar y participante en uno de los grupos focalizados añadía:

«Perfecto el que se saca una carrera, el que se presenta a oposiciones y las saca, perfecto el que hace chapuzas por las casas de fontanero y demás. Si él se considera realizado, es feliz y tiene para vivir, para mí esa persona ha tenido éxito [...] para mí el éxito no es que tengan una gran cantidad de conocimientos, para mí el éxito es que tengan las herramientas para poder buscar los conocimientos cuando los necesiten» (GF.01)

Además de conseguir sentirse realizado y disfrutar de un cierto bienestar, este punto es importante en la medida en que permite al individuo procurarse un aprendizaje para toda la vida, una formación continua para una mejor adaptabilidad a las nuevas

¹²⁴ Autonomía en el estudio, por ejemplo, como advierte una de la profesora de bachillerato a distancia entrevistada (EG.PB.01).

¹²⁵ Traducido del catalán. Este mismo informante reconoce, sin embargo, las dificultades de sus alumnos y alumnas para entender el papel del profesor/a y los objetivos que, desde su punto de vista, guían o deberían guiar la Educación Secundaria para adultos, la formación como personas, el logro de autonomía personal, el reconocimiento y desarrollo de las propias potencialidades (traducido del catalán): «Esto es difícil de comprender porque supone que los maestros y la gente que trabaja en esto [se replanteen la enseñanza]. Es muy difícil que se entienda, porque cuando dices ‘Mirad, yo [profesor] he entrado aquí en el aula y voy a ser un aprendiz y vosotros a veces también maestros’, les rompes los esquemas. ‘No penséis en el examen, sino en qué os puede resultar interesante de todo esto’. [Si damos respuesta a las preguntas] desde un pensamiento que ahora llaman crítico, reflexivo, un pensamiento [que parta de la] libertad, [...] nos encontramos con el hecho de que todos tenemos algo que decir» (EG.PEA).

¹²⁶ Traducido del catalán.

demandas de la sociedad del conocimiento, tal como fueron descritas en el Capítulo introductorio. Pese a la importancia de estas cuestiones, los padres, en general, sostienen que se trata de aspectos no trabajados en las aulas de Secundaria: «No saben qué hacer [cuando terminan], aunque hayan aprobado¹²⁷» (GF.02).

A esta potenciación del nivel de autonomía del individuo debe añadirse, más allá de la obtención de credenciales, el desarrollo de la personalidad, del juicio crítico y de la avidez por el conocimiento; como sostenía una de las profesoras entrevistadas, «conseguir despertar unas inquietudes en los alumnos» (EC.PE.02), o en palabras de una profesora de bachillerato a distancia, «que disfruten aprendiendo¹²⁸». Para todo ello, se reconocen dos premisas que van unidas entre sí y que en parte ya han sido abordadas con anterioridad: el paso por la escuela debe haber generado confianza en el alumno o alumna, confianza en sus posibilidades (EC.P.01), y haberle resultado una experiencia gratificante y satisfactoria. Así lo expresa uno de los directores entrevistados:

«[Lo primero que me viene a la mente cuando dices ‘éxito escolar’ es] que la estancia aquí en el instituto sea feliz, que esté a gusto aprendiendo. Eso es lo primero [...] Yo creo que lo mejor es que los niños sean felices y que aprendan, y después ya hablaremos de las notas. El problema es que está todo al revés. Aquí lo que importan son las notas¹²⁹» (ED.DIR)

Aparte de los elementos relacionados con el desarrollo personal del individuo, los discursos analizados señalan la importancia de trabajar su formación como ciudadano, el reconocimiento de sus propios derechos cívicos y los de los demás, el sentido de la corresponsabilidad en la comunidad. De esta manera, un individuo con alto rendimiento académico que no sea capaz de ejercer su libertad sin vulnerar los derechos de los demás, sin un sentido de solidaridad y empatía y un respeto por la diferencia, no merece ser calificado de alumno o alumna con éxito escolar.

Por último, en la medida en que tener éxito escolar se identifica con «tener un futuro mejor» (EE.JE), muchos informantes, especialmente en los sectores cercanos a los CFGM, parecen situar la culminación del proceso del éxito escolar en el momento de la inserción laboral, como advierte otro de los directores entrevistados en el siguiente fragmento discursivo:

«Respecto a los profesores de ciclos formativos, [...] yo no considero que sea un éxito el que una alumna mía esté en la universidad haciendo magisterio y triunfe. Casi considero que es más éxito que consiga un trabajo [...]. No quiero decir con eso que no estaría contento y orgulloso de ver que ha pasado por la universidad y esté trabajando, claro que sí, pero nuestro campo de consideración [es diferente]. Nuestra frustración en este momento es ésa, que

¹²⁷ Ibid.

¹²⁸ Ibid.

¹²⁹ Ibid.

estemos sacando muchas promociones, cada vez más gente, pero con un grado de inserción muy bajo¹³⁰» (EF.DIR)

En general, el tipo de inserción laboral que resaltan los informantes pasa por la obtención de un empleo que, o bien se ajuste al nivel de estudios alcanzado, o bien al menos resulte satisfactorio. Así lo expresa uno de los profesores de ESO y bachillerato entrevistados:

«Yo he tenido alumnos de bachillerato que después han hecho, por ejemplo, enfermería, y que ahora están trabajando e hicieron un PDC de cuarto [de la ESO]. Hey, ¿os acordáis de [esta alumna]? Pues en el Hospital General está [...] Ondia, ¡eso te pone como una moto! Y en general, vamos a ver, cualquier alumno que ves que ha conseguido algo y le dices, ¿Y estás feliz y estás bien? Sí. Pues bueno, me alegro muchísimo. Esté donde esté, es decir, sea [profesor] compañero tuyo, sea médico, o sea como una alumna que está en una tienda en la que yo compro, que era una alumna cañera [...] pero ahí está la criatura trabajando, y es una mujer atenta y profesional. Y dices, Bueno, pero tú estás bien, ¿no? Sí. Pues ya está. Punto. Eso es lo que nos da aquí la recompensa¹³¹» (EB.PE.01)

Alcanzado este punto caben dos consideraciones breves. La primera, en relación con el hecho de que el profesorado pueda considerar «recompensa» que uno de sus alumnos o alumnas consiga un empleo, a pesar de que éste no se derive directamente de la obtención de una credencial académica. Esto puede deberse a que se cree que el paso por la escuela ha podido proveer a dicho alumno/a de elementos que le han permitido, según el ejemplo citado, ser una persona «atenta y profesional» en el trabajo, virtudes que han podido contribuir a la obtención de dicho puesto. La segunda, en cuanto a la idea de bienestar personal. En gran parte de los discursos de la comunidad educativa esta cuestión se presenta como finalidad última del paso por la escuela. Dicho bienestar suele expresarse, bien en términos absolutos, bajo la forma de palabras como felicidad, alegría, tranquilidad..., bien en términos relativos, bajo expresiones como tener un futuro mejor, un mejor trabajo, un mejor salario, etcétera.

Revisadas estas cuestiones, seguidamente se abordan itinerarios académicos asociados al éxito y fracaso escolar, que, en concreto, llevan a considerar diferentes categorías de éxito escolar.

8.1.2.3 Itinerarios asociados al éxito y al fracaso escolar

Ahondar un poco más en los elementos que los discursos identifican como parte del éxito escolar y cuya ausencia denota un cierto grado de fracaso escolar, conduce a ver la correspondencia de estas nociones con determinadas etapas escolares, cuestión ya abordada anteriormente en los Capítulos 6 y 7 y relacionada con la teoría de las dos redes. En concreto, los informantes atribuyen distintos grados de éxito escolar a

¹³⁰ *Ibíd.*

¹³¹ *Ibíd.*

diferentes itinerarios académicos. En primer lugar, dentro de la Educación postobligatoria, entre bachillerato y CFGM, y en segundo lugar, dentro del bachillerato, entre el itinerario Científico-tecnológico y el Humanístico y de Ciencias Sociales.

8.1.2.3.1 Bachillerato vs. Ciclos Formativos

A lo largo de los discursos que proporcionan los miembros de la comunidad educativa de la CV, se advierte la idea de que existe una parte del alumnado que, al terminar la etapa de ESO, opta por llevar a cabo un CFGM porque siente que no tiene capacidad suficiente para cursar bachillerato. Paralelamente, se advierte también que los CFGM siguen arrastrando un desprestigio heredado de la antigua FP, ya referenciado en el capítulo anterior. Así lo expresa uno de los directores entrevistados:

«[Algunos] alumnos de grado medio [...] consideran que si no puedo hacer bachillerato porque no tengo capacidad para ello o no se me ha dado bien la ESO, pues [la opción de CFGM me permite] obtener [...] un título que me capacite [...] para trabajar hoy en día, porque hoy en día incluso para ser chapista te están pidiendo el ciclo de carrocería [...]»¹³²
(EF.DIR)

En esta misma línea, el profesorado y el equipo directivo recuerdan que con el modelo de la LGE y a nivel del imaginario social, el éxito escolar se identificaba, primero, con el itinerario de bachillerato, y segundo, con el paso por la universidad (EF.DIR; EB.PE.01). La antigua FP, en ese sentido, se asociaba con trayectorias marcadas por el fracaso escolar. En palabras de una profesora de ESO y bachillerato:

«Estaba desprestigiada la FP porque se decía [que] el que vale va a BUP, y el que no, a FP [...] 'Ah, ¿que se ha matriculado tu hijo en FP? ¿Qué pasa? ¿Que no sirve para estudiar?' Y no era eso, no tenía que haber sido eso [...] ¿Por qué va a obtener más prestigio una persona que ha estudiado Derecho que una persona que arregla un motor, si es una cosa necesaria también?» (EC.PE.02)

Según uno de los directores, esta dinámica no ha cambiado en los CFGM: «El que vale[, el que es bueno intelectualmente,] va a bachillerato, y el que no, a un ciclo¹³³» (ED.DIR). En las trayectorias escolares que hasta la finalización de la ESO se han caracterizado por un alto nivel de rendimiento académico y, por tanto, por una mayor incidencia de momentos de éxito escolar, suele preverse una disposición a optar por estudios de bachillerato. Otra directora se refiere a este hecho, y lo explica en parte por el desprestigio asociado aún hoy a los CFGM:

«[Los] alumnos catalogados como muy buenos, que quiere decir que sacan de notables arriba, [...] llegan al bachillerato casi todos. [...] En general todos los muy buenos van a bachillerato, porque aún no tiene[n] suficiente prestigio [los ciclos formativos]. Para optar por [ciclos, el

¹³² Ibid.

¹³³ Ibid.

alumno/a] tiene que estar muy convencido de que quiere hacer esa cosa concreta: diseño gráfico de no sé qué, que lo hacen en no sé qué sitio y yo quiero hacer eso. Pero el resto todos quieren ir a bachillerato¹³⁴» (EC.DIR)

Esta tendencia a desprestigiar los CFGM parece ser que está presente, con excepciones¹³⁵, en las familias, en el alumnado y también entre el profesorado. Parece existir todavía en el imaginario social la creencia de que la rama de CF en general constituye un itinerario con profesorado peor preparado que el que imparte bachillerato. Así lo advierte la siguiente profesora:

«Es que era como si ir a formación profesional conllevara ser un fracasado. Y eso aún hoy existe cuando te dicen que no vayas [a ese instituto] que es de [CFGM], ves a este otro que es de [bachillerato] y los profesores están preparados, y somos los mismos profesores los de un centro que los del otro, y eso a nivel de la población existe todavía, y a nivel de profesorado. No hace falta que vayas a las familias¹³⁶» (EA.PE.01)

A juicio del siguiente profesor de ESO y bachillerato, ante la idea de cursar un CFGM en lugar de bachillerato, muchas familias y muchos alumnos y alumnas muestran un rechazo absoluto:

«No, no, no. Dicen que ni hablar. Pero no sólo los chicos, también los padres. Dile a un padre cuyo hijo [...] ha repetido en primer ciclo, ha repetido en tercero, ahora está en cuarto pero en PDC, [dile] que sería muy bueno que [...] acabara la ESO y entrara en un ciclo, para madurar un poco... Si ya es difícil que la familia acepte que su hijo vaya a un PDC [...], decir que sería bueno que la criatura [...] haga un ciclo [...]... bueno, de ninguna manera. De ninguna manera¹³⁷» (EB.PE.01)

Al respecto de la jerarquía establecida históricamente entre los diferentes itinerarios postobligatorios, algunos de los discursos analizados sugieren que, en la actualidad, dicha jerarquía entre el bachillerato y los CFGM está desapareciendo. Los motivos destacados son los que siguen:

- 1) El itinerario académico (el bachillerato) está perdiendo el valor social que tenía, al tiempo que el itinerario profesional (CFGM) está aumentándolo, como advierte la siguiente profesora:

«Yo creo que antes el BUP y el COU tenían mucho más valor, estaban mucho más valorados socialmente que ahora el bachillerato. Y ahora al bachillerato llega gente que no debería estar en bachillerato. Pero está ahí [...]. Ahora está el ciclo mucho

¹³⁴ *Ibíd.*

¹³⁵ Considérense, por ejemplo, los padres y madres que han pasado por una FP. En la medida en que han pasado por la experiencia de cursar un itinerario profesional, le otorgan a esta vía un valor similar que al itinerario académico y pueden visualizar este mismo camino para sus hijos o hijas como algo normalizado.

¹³⁶ Traducido del catalán.

¹³⁷ *Ibíd.*

más... más valorado que antiguamente [...]. Y bachillerato yo creo que está un poquito peor de lo que estaba antes¹³⁸» (EC.PE.01)

- 2) Se vive un proceso de normalización de los CF en general como un itinerario más dentro de todo un elenco de posibilidades, además de más encauzado a la inserción laboral. Una de las alumnas de CFGM entrevistadas apunta:

«Mis hermanos, uno de ellos está haciendo un ciclo, y yo estoy haciendo un ciclo, y no pasa absolutamente nada. Yo creo que es el camino más rápido para encontrar un trabajo, que es lo que a mí me interesa» (EB.ACFM.01)

Como parte de este proceso de normalización, se advierte que el saber práctico que se desarrolla en los CFGM no se obtiene en un bachillerato. Por este motivo, ciertos alumnos y alumnas que optan por esta primera opción, lo hacen con el objetivo de llegar más preparados a determinadas carreras universitarias. Así se refiere a esta cuestión uno de los directores entrevistados, que pone como ejemplo la rama de Magisterio de Educación Infantil:

«Hay alumnos que ven el hecho de hacer FP como un itinerario, es decir, yo quiero hacer Magisterio Infantil y en lugar de hacer[lo] vía bachillerato, lo hago por ciclo formativo. De tal forma que hago el ciclo formativo de grado superior, que son dos años, y después con la nota media y presentándome al selectivo paso a hacer Magisterio Infantil. ¿Qué pierdo ahí realmente? Puedo perder un año, dos años... entre comillas, pero no los pierdes. Porque es un año de formación específica de Educación Infantil. [...] Cuando en la universidad se plantean trabajos de tipo práctico donde hay reflexiones hechas sobre la práctica, claro, los alumnos han tenido 740 horas de prácticas, [...] son 6 meses de prácticas en una escuela Infantil [...], con lo cual, cuando están trabajando y un maestro está [hablando de] los rincones de trabajo... pues el de bachillerato dice, '¿Eso qué será?' Pero el que viene de FP lo tiene clarísimo [...] porque además los ha trabajado, ha hecho trabajos sobre ellos, los ha trabajado en clase, ha estado allí...¹³⁹» (EF.DIR)

En el siguiente apartado se trata la jerarquía establecida entre el itinerario Científico-tecnológico y el Humanístico y de Ciencias Sociales, dentro de la opción de bachillerato. No se ha observado una tendencia a la desaparición de dicha jerarquía, como se acaba de sugerir en lo relativo a la relación entre CFGM y bachillerato, al menos según los discursos ofrecidos por la comunidad educativa.

8.1.2.3.2 Itinerario Científico-tecnológico vs. Itinerario Humanístico

En relación con los itinerarios que conforman la etapa postobligatoria, se establece también una cierta jerarquía entre los itinerarios Humanístico y de Ciencias Sociales, por un lado, y Científico-tecnológico, por otro, a favor de este último. Según una de las profesoras entrevistadas, «las matemáticas seleccionan a los alumnos» (EE.PE.02). A su juicio, quienes optan por un itinerario Científico-tecnológico suelen presentar un más alto nivel de rendimiento académico. De esta manera lo expresa:

¹³⁸ *Ibíd.*

¹³⁹ *Ibíd.*

«[El alumno de letras en cuarto de la ESO] es un alumno en general menos trabajador. En general sí, porque a lo mejor tiene otras perspectivas, quiere acabar cuarto y hacer un ciclo, no necesita a lo mejor... o no le ha ido tan bien hasta entonces y entonces es un alumno más flojo y por eso ha elegido esa opción, o sí que quiere hacer bachiller, porque desde esa opción sí que puede hacer bachiller, pero no se va a hacer un bachiller de ciencias, por ejemplo. Entonces... quizás no necesita tantos conocimientos de matemáticas. A lo mejor es un alumno muy bueno en cualquier otra asignatura, pero así en matemáticas en general suele ser un alumno más flojo. O porque no tiene interés, o porque le cuesta más o porque no necesita esa asignatura. Entonces es mejor el alumno de la otra opción» (EE.PE.02)

El itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales es identificado normalmente como la opción «fácil», como advierte una alumna de CFGM. Por su parte, uno de los directores sostiene que «[en bachillerato] el que es bueno [intelectualmente] se va a ciencias y el que es regular se va a letras. Eso continúa en la misma dinámica. No ha cambiado¹⁴⁰» (ED.DIR). De hecho, en algunos de los discursos ofrecidos por padres y madres, se pone de manifiesto una tendencia a recomendar cursar un itinerario Científico-tecnológico cuando el alumno o alumna en cuestión duda entre una opción y otra, bajo la presunción de que dicho itinerario ofrece más salidas en el mercado laboral¹⁴¹.

Los fragmentos discursivos a los que se ha hecho referencia en el presente epígrafe relativo a los itinerarios apoya la idea de que existen, por tanto, diversos grados de éxito escolar, de modo que un éxito escolar basado en la obtención de una credencial en el itinerario Científico-tecnológico adquiere mayor valor social que el que se fundamenta en el paso por un itinerario Humanístico y de Ciencias Sociales, y éste, a su vez, está más valorado que el paso por un CFGM.

Dicho esto, en el próximo apartado se ahonda en cómo el éxito y el fracaso escolar se manifiesta a través de actitudes, cuestión importante considerando que de ellas puede desprenderse un cierto sentido otorgado a estas nociones.

8.1.3 Actitudes de éxito y fracaso escolar

Como ya se mencionó con anterioridad, los procesos de éxito y fracaso escolar se manifiestan en parte a través de determinadas actitudes en el alumnado (véase Capítulo 1). Estas actitudes son fruto de una determinada vivencia de la experiencia escolar, según sea ésta más cercana a situaciones de éxito o de fracaso escolar. En el presente apartado se establece, en primer lugar, una tipología de actitudes que puede

¹⁴⁰ Ibid.

¹⁴¹ Así se expresaba uno de los padres en uno de los grupos focalizados: «Mi hijo [...] me decía que no tenía ni idea [de qué escoger], y yo le dije, ‘Pues si no tienes ni idea, está claro que tú letras, letras, no es una cosa que en fin, no lo tienes muy claro, pues escoge el de ciencias que siempre luego tiene más salidas, más vertientes, ante no saber todavía qué vas a hacer, a qué te vas a dedicar’» (GF.06).

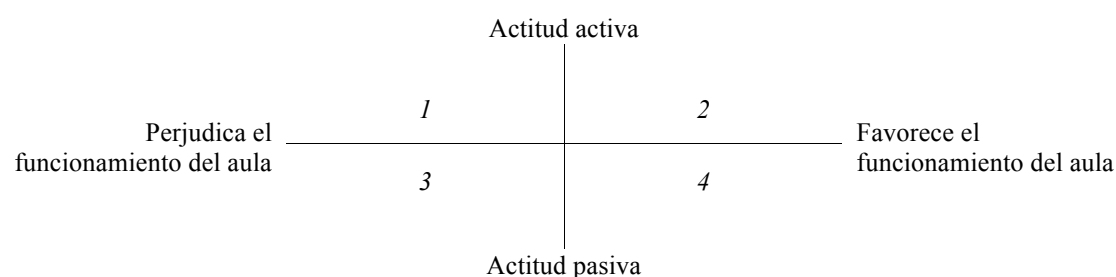
inferirse del discurso de la comunidad educativa, y en segundo lugar, se profundiza en diferentes vivencias del éxito y del fracaso escolar.

8.1.3.1 Tipología de actitudes en el alumnado

Entre la muestra seleccionada es común encontrar informantes que ofrecen su visión del éxito y el fracaso escolar no directamente, sino por medio de una descripción de la actitud del alumnado que se encuentra más cerca de una u otra situación. De sus reflexiones puede extraerse una cierta tipología de alumnado más o menos comprometido con –o más o menos opuesto a– la vertiente académica de la escuela.

La Figura 8.1 muestra la tipología de actitudes que puede derivarse del discurso ofrecido por la comunidad educativa. La clasificación se establece a partir de, por un lado, la actitud pasiva o activa mostrada en el aula, y por otro, si, a través de dicha actitud, se considera que perjudica o favorece el funcionamiento de la clase.

Figura 8.1 Tipología de actitudes en el alumnado



Fuente: Elaboración propia

En total, se observan cuatro tipos (tipos ideales, en términos weberianos), que se establecen independientemente de los resultados académicos del alumnado al que se refieren. En el grupo 1 se encuentra aquella parte del alumnado que de una manera activa perjudica el funcionamiento del aula. De esta manera los describen, por ejemplo, una alumna de cuarto de la ESO, «los que se portan mal y [...] hablan y desorganizan la clase [...]» (EA.AE.01); una alumna de CFGM, «[los que] no tiene[n] ganas de estudiar y sólo tiene[n] ganas de molestar [y fastidiar] a los demás» (EB.ACFM.01); equipos directivos, «alumnos rompedores absolutamente con la dinámica de la ESO, disruptores en cualquier clase¹⁴²» (EF.DIR); uno de los informantes clave, «los que dan problemas y los docentes no saben cómo tratarlos» (PFV); o algunos padres, «niños que no quieren estudiar y están perjudicando a los que sí que quieren estudiar» (GF.05).

¹⁴² Traducido del catalán.

En el grupo 2, se sitúa aquella parte del alumnado que, al tiempo que presenta una actitud activa, favorece el decurso de la clase. Se ubican aquí, por tanto, «los que tienen ganas, los que están más o menos concienciados» (PFV), «los que se esfuerzan» (E1B.ACFM.01), los que se sienten «motivados» (EC.ACFM.01), etcétera. De esta manera describe a este tipo de alumnado la siguiente madre, miembro de un Consejo Escolar y participante en uno de los grupos focalizados:

«[...] el que tiene iniciativa y quiere hacer las cosas. Es decir, que le da igual que estén mareando cuatro en el aula que él intenta aprovechar las clases. Se lo pasa bien en el patio, se lo pasa bien cuando sale con sus amigos hasta casa, pero el resto del tiempo sabe que lo tiene que aprovechar. Creo yo que es el que está mentalizado. No es que los padres le digan o que no le digan, ni que el maestro ni que nada, sino que se evade del resto que está dando guerra y piensa, 'Yo estoy aquí por algo'» (GF.04)

En lo referente al grupo 3, se trata de alumnado que muestra una actitud pasiva dentro del aula y su pasividad –en algunos casos, «total» (EA.AE.02)– entorpece el funcionamiento de la clase. En palabras de una de las jefas de estudios entrevistadas: «alumnado muy descolgado del sistema educativo [y ha sido o es absentista y que no hace] absolutamente nada de trabajo» (EA.JE).

Por último, el grupo 4, que, presentando una actitud pasiva en el aula o poco participativa, dicha pasividad no perjudica el decurso de la clase. Al igual que ocurre con el alumnado del grupo 2, en general, en esta categoría pueden ubicarse, tanto «los que no tienen ganas, que están porque deben estar» (PFV), como aquéllos o aquéllas que viven con insatisfacción incidir en fracaso escolar (EC.AE.01); que guardan como un mal recuerdo el hecho de haber repetido curso en una o varias ocasiones (EE.ACFM.01); o que, incidiendo frecuentemente en éxito escolar (ED.AB.01), se fijan metas muy altas y aparentemente nunca terminan por sentirse satisfechos (EB.AB.01). Tal como está planteada la clasificación aquí establecida, no es fácil deducir hasta qué punto en este último grupo se incluye alumnado enganchado o desenganchado con la escuela. En los otros tres grupos resulta más sencillo –puede presuponerse un desenganche escolar en los grupos 1 y 3, y un enganche y una cierta afición manifiesta por la escuela en el grupo 2–. Una actitud pasiva en el aula puede esconder una gran actividad silenciosa en casa, en relación con la realización de tareas escolares, así como una gran implicación, pero no siempre es así y los datos obtenidos tampoco permiten ahondar en ello.

En realidad, no siempre es posible ubicar al alumnado exclusivamente en uno de los cuadrantes. Aparte del hecho de que aquí se han establecido tipos ideales y que cada cual se ajusta a uno de los tipos en mayor o menor medida, cabría también establecer en qué momentos, en qué aulas, con qué profesorado, con qué área de conocimiento, etcétera, se ajusta mejor la actitud de dicho alumnado a cada uno de los cuadrantes que componen esta tipología. Así, un alumno o alumna puede mostrar actitudes

abiertamente disruptivas y desafiantes con ciertos profesores/as y en ciertas materias, y actitudes pasivas no disruptoras en otras asignaturas, o incluso actitudes plenamente participativas en ciertas clases y con otros profesores o profesoras. También cabe no olvidar que esta tipología deja fuera el rendimiento escolar del alumnado al que pretende clasificar, de modo que en los cuatro grupos pueden encontrarse repetidores y no repetidores, calificaciones altas, intermedias o bajas, etcétera, aunque pueda presuponerse mayor cantidad de alumnado repetidor y absentista en los grupos 1 y 3 por motivos obvios.

Llevada a cabo una descripción de los cuatro tipos de actitudes que se infieren a partir de los discursos analizados, a continuación se abordan diferentes formas de vivir la experiencia del éxito y del fracaso escolar, en términos de rendimiento académico.

8.1.3.2 La vivencia del éxito y del fracaso escolar

En capítulos anteriores se enfatizó la idea de que, primero, el éxito y el fracaso escolar son, ante todo, experiencias escolares, y segundo, que, para entenderlas es preciso considerar cómo son interpretadas o vividas por los propios individuos que las protagonizan. Éste último punto es, precisamente, el cometido del presente epígrafe.

8.1.3.2.1 La indiferencia hacia el fracaso escolar y la difícil tarea de acceder a sus caras ocultas

Respecto a cómo vive el alumnado los momentos de fracaso escolar, muchos de los informantes, como representantes de los diferentes colectivos entrevistados, parecen estar de acuerdo en afirmar que los momentos de fracaso escolar pueden ser vividos con indiferencia por parte del alumnado que los protagoniza. «No son conscientes», como afirma la siguiente profesora:

«No [son conscientes]. En absoluto. Yo creo que no. [...] Intentas decirles que es como [con] cualquier persona, [que] se va a trabajar, hace su trabajo, hace sus horas, y puede que haya trabajos que te pidan hacer un extra de tiempo en casa. Ellos esto no lo toman como un trabajo, [...] no toman conciencia de que tienen que trabajar. Tienen sus horas aquí y justamente este trabajo es un trabajo que necesita dedicar sus horas fuera [en casa]. Eso ellos no, la inmensa mayoría, no lo tienen claro¹⁴³» (ED.PE.01)

En ese sentido, parte del alumnado, especialmente de la ESO, no es consciente de que las credenciales académicas constituyen recursos valiosos para la obtención de una mejor posición en el mercado de trabajo, por lo que «no se deja ayudar, [...] a veces [tiene] puesto una especie de coraza, como diciendo, ‘No va conmigo’» (EC.PE.02), como afirma una profesora de ESO y bachillerato. La toma de conciencia que le pueda hacer ver la situación de fracaso escolar como un fracaso personal no es

¹⁴³ Ibid.

inmediata en estos casos, sino que se construye «con la perspectiva del tiempo» (EC.PE.02). De este modo lo expresa una de las jefas de estudios entrevistadas:

«[Recuerdo] uno que... [tuvo] siete u ocho expulsiones en cuatro años, no [hizo] nada, todas suspendidas [...] las dos veces [que hizo] primero y las dos veces [que hizo] segundo, y entonces vino en septiembre llorando, y dice, '[...] Tengo dieciséis años y no puedo ir a ningún sitio a estudiar, no puedo hacer nada... ¿Ahora qué hago?' [...] Claro, él siempre había venido a hablar aquí y no era consciente de que estaba perdiendo el tiempo, de que pasaban los años y que no hacía nada aquí, y claro, ahora ya tenía los 16 y había visto que aquí no podía volver y no podía tampoco ir a otro sitio. [...] había visto [...] que había gente de su edad haciendo algo útil y que él se había pasado los días sin hacer nada, y ahí sí que fue consciente y le supo muy mal. Hay otros, sin embargo, que son conscientes de que han fracasado, de que no han hecho nada, pero les da igual [y no se dan cuenta del error al repetir una o dos veces], sino cuando ya [es tarde]¹⁴⁴» (EA.JE)

En esa misma línea, otro de los profesores de ESO y bachillerato advierte que parte del alumnado decide no seguir sus estudios una vez finalizado su obligado paso por la ESO por «ingenuidad», porque se cree en condiciones de «lanzarse al mundo laboral y encontrar un trabajo» (EB.PE.01).

Aparte del hecho de que la vivencia del éxito y del fracaso escolar puede variar a lo largo del tiempo, la indiferencia que muestra parte del alumnado puede constituir una barrera en ocasiones difícil de superar por parte del observador externo y que invisibiliza el verdadero sentido que se le da, en este caso, a las situaciones de fracaso escolar. Las frustraciones que pueden generar estas situaciones, por tanto, no siempre se hacen visibles. En palabras de otra de las profesoras entrevistadas:

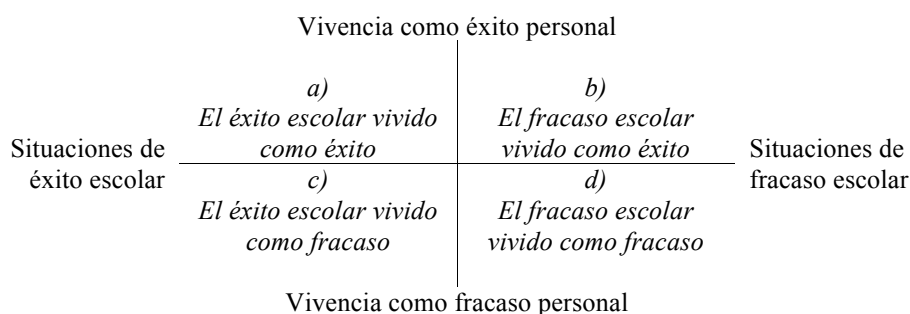
«Tendemos a pensar que no son conscientes de ello, pero en realidad sí que lo son [...] sobre todo alumnos ya de 14 ó 15 años [puede] que sí que sientan que no han cumplido con los objetivos, es decir, que no dieron la talla, [...] porque, por ejemplo, ahora mismo acabo de hablar con una madre que me ha dejado sorprendida, porque nunca habría dicho que [su] hijo realmente le hubiera preocupado suspender, porque la cara que me hizo fue de 'Me da igual', y resulta que ayer se pasó toda la tarde llorando. Entonces, tendemos a pensar que a ellos no les preocupa, pero en realidad...¹⁴⁵» (ED.PE.01)

Teniendo en cuenta estas cuestiones, seguidamente se describen diferentes formas de vivir el éxito o el fracaso escolar, reunidas en la Figura 8.2: el éxito escolar vivido como éxito, el fracaso escolar vivido como fracaso, el éxito vivido como fracaso y el fracaso vivido como éxito. Esta tipología se ha inferido de elementos discursivos que en general abordan los motivos por los cuales un determinado alumno o alumna decide, o bien estudiar y prolongar sus estudios más allá de la ESO, o bien no esforzarse o abandonar el sistema escolar después de la ESO.

¹⁴⁴ Ibid.

¹⁴⁵ Ibid.

Figura 8.2 La vivencia del éxito y el fracaso escolar



Fuente: Elaboración propia

8.1.3.2.2 El éxito escolar vivido como éxito

El primer grupo analizado recoge alumnado que, aun no mostrando necesariamente un nivel de rendimiento académico alto y aun habiendo tenido dificultades a lo largo de su vida escolar, vive como un éxito el hecho de superar los objetivos curriculares que se le demandan en el centro escolar, así como el paso a la siguiente etapa. Considérese, por ejemplo, el caso de una de las alumnas de CFGM entrevistadas. Diagnosticada de dislexia, esta alumna reconocía haber pasado por muchas dificultades que convertían el hecho de tener la posibilidad de cursar un CFGM como un «mérito» del que sentirse orgullosa:

«[Mis padres y yo] hemos estado comentando hace poco, esta semana, por lo del tema de [ir a] la universidad y tal, que tiene más mérito lo que he hecho yo, hasta dónde he llegado, que lo que ha hecho mi hermana, porque mi hermana no ha tenido nunca ningún problema. Ella se lo ha sacado, pero no le ha hecho falta nada. Y yo claro, he tenido que ir a clases particulares, a la pedagoga... y estas cosas¹⁴⁶» (EE.ACFM.01)

Aparte de la gratificación de ver que, con todo el esfuerzo invertido, los objetivos se cumplen, por lo general, vivir momentos de éxito escolar, seguir estudiando después de la ESO, obtener una credencial postobligatoria o incluso la idea de cursar estudios superiores es visto por este tipo de alumnado como un éxito, en la medida en que, además, todo ello se identifica con la posibilidad de obtener mejores empleos, y en fin, con la construcción de «un futuro mejor» (EE.JE). De esta manera lo expresa esta profesora:

«El alumno serio y reflexivo, yo creo que [sigue estudiando después de la ESO] para hacer estudios superiores, para alcanzar eso que te digo yo que entiendo como éxito, para formarse y para tener un futuro mejor, mejor en el sentido de desempeñar un trabajo con mayor preparación» (EC.PE.02)

¹⁴⁶ Ibid.

De todo ello puede interpretarse una cierta afección por la escuela, bien por la cultura que profesa (identificación expresiva), bien como mecanismo de movilidad social ascendente (identificación instrumental), o bien por ambas cosas.

8.1.3.2.3 El fracaso escolar vivido como fracaso

En relación con situaciones y experiencias de fracaso escolar, de los discursos analizados puede deducirse un fracaso escolar vivido como fracaso. Aquí se incluye alumnado que siente el fracaso escolar como fracaso personal, lo cual puede derivar en frustraciones y afectar muy negativamente a su autoestima (lo que puede tener efectos sobre su rendimiento académico). En palabras de uno de los directores entrevistados:

«Un niño que suspende es un niño frustrado. [...] Eso ha de evitarse [...] No podemos permitir que de aquí salgan niños frustrados porque [...] está[n] encaminado[s] a fracasar por la vida¹⁴⁷» (ED.DIR)

Hay en dichas palabras una referencia al Efecto Mateo, a las espirales de éxito y de fracaso escolar, ya mencionadas a lo largo del presente trabajo de investigación¹⁴⁸. Por su parte, de este modo se refiere a este tipo de alumnado el siguiente profesor de Secundaria:

«Gente que tiene conciencia de sus limitaciones, [...] es un grupo del que hay que estar muy pendiente porque si no, caen casi casi en depresión, porque se dan cuenta de que que no llegan. Hay gente que están con unas capacidades cognitivas mínimas, [...] son gente que necesitan unas directrices. Si son simples esas directrices, se acogen a ellas, 'Mira, tú tienes que hacer esto, el resumen, y esto, y esto, y esto'¹⁴⁹» (EB.PE.01)

Aparentemente, esa vivencia del fracaso escolar como fracaso personal se debe, en parte, a la inevitable comparación que el alumno/a en cuestión establece de sí mismo con sus compañeros/as, la comparación que otros actores hacen entre él/ella y el resto, la presión social, etcétera.

«La mayoría de los que abandonan yo creo que sienten el fracaso escolar. Quiero decir, ... [lo sienten] porque se da por comparación con los compañeros, están los padres dando la lata sobre el tema...¹⁵⁰» (EF.DIR)

Se trata de alumnado con deseos de superar los objetivos que se les demandan, que quieren prolongar sus estudios más allá de la ESO, pero que se encuentran con dificultades que en muchas ocasiones no son capaces de superar. Este tipo de vivencia

¹⁴⁷ Ibid.

¹⁴⁸ Véanse epígrafes 0.1 *La relevancia de deconstruir, reconstruir y conceptualizar el éxito y fracaso escolar*, 2.2.4 *Entre la coacción y la capacidad de elección: la inevitable relación e interacción entre los diferentes elementos* y 7.3.1 *La necesaria inserción laboral para la integración social*.

¹⁴⁹ Traducido del catalán.

¹⁵⁰ Ibid.

del fracaso escolar constituye, en el fondo, un reflejo del anterior caso aquí revisado. En cierto sentido, puede presumirse que todo alumno o alumna susceptible de vivir el éxito escolar como un éxito, vivirá las experiencias de fracaso escolar como fracasos personales (y viceversa), y ambos tipos de experiencias afectarán positiva o negativamente a su autoestima, generando expectativas en uno u otro sentido.

8.1.3.2.4 El fracaso escolar vivido como éxito

Vivir el fracaso escolar como un éxito personal obedece a una «normalización del suspenso» (GF.04), convertirlo en norma y rutina, según se mencionó en uno de los grupos focalizados. En los discursos, este tipo de vivencia entronca con la idea del fracaso y el abandono escolar como mecanismos de acercamiento al mundo adulto (acceso al mercado laboral, etcétera) y distanciamiento de todo lo que conlleva el mundo supuestamente infantilizado de la escuela y sus «falsas» promesas de movilidad social.

Por otro lado, pasar por situaciones de fracaso escolar contribuye, como ya se ha dicho anteriormente, a dar forma al estatus que se adquiere dentro y fuera del aula. El siguiente fragmento discursivo se ha considerado el más apropiado para ilustrar, en general, cómo esta peculiar conformación de estatus puede llegar a convertir el fracaso escolar en una vivencia de éxito. Pertenece a otro de los jefes de estudios entrevistados:

«Tuve el caso de un alumno que me dijo, ‘Profe, en esta carpeta llevo lo más valioso de mi vida’. [En ella] había unos cuadros, unas pinturas que había pintado en un bloc. La verdad es que pintaba muy bien [...] yo creo que era muy inteligente. Lo que pasa es que en la sociedad en la que se movía, que no es la misma que la nuestra, digamos que no estaba valorado el estudiar, y claro, ¿qué había además de las pinturas? Pues una citación del juzgado de menores por un delito [...]. Es decir, [algo que] nosotros [...] cogéramos, lo romperíamos y lo tiraríamos a la papelera para no volverlo a ver[,] para él era lo más valioso. [...] a lo mejor lo que nosotros llamamos fracaso escolar [...] el boletín de notas con todo suspendido [...] pues ese chico lo mete dentro de la carpeta también¹⁵¹» (EE.JE)

En las palabras de este jefe de estudios se alude, en primer lugar, a la importancia de considerar los referentes de un determinado tipo de alumno/a, a sus preferencias y a sus intereses para poder entender su vivencia, en este caso, del fracaso escolar; en segundo lugar, a los elementos (los actos, los comportamientos, las actitudes...) que más se valoran dentro de su grupo de referencia y que pueden marcar la diferencia en términos de estatus en el seno de ese mismo grupo. En este caso, este fragmento discursivo sugiere que el hecho de incidir en situaciones de fracaso escolar, para este alumno en concreto, puede ser vivido como un éxito personal, en la medida en que le acerca a su grupo de referencia.

¹⁵¹ Ibid.

Más adelante se retoma la cuestión de los patrones culturales en relación con los grupos de pertenencia y de referencia, en la revisión de las causas del éxito y fracaso escolar (a este respecto, considérense también los Capítulos 2 y 7).

8.1.3.2.5 El éxito escolar vivido como fracaso

El proceso hacia el éxito escolar puede vivirse también como un fracaso. Considérese, por ejemplo, aquella parte del alumnado que tenía cabida en el epígrafe anterior: Alumnado probablemente con una cultura antiescolar, en la que no superar los objetivos demandados por la escuela es un elemento importante, que refuerza el estatus adquirido dentro del grupo, acerca al mundo adulto y distancia más al sujeto de esta institución y de lo que para él representa. En estas circunstancias, un eventual momento de éxito escolar, puede ser vivido como fracaso, al menos en el seno del grupo de referencia, como un acto de traición, en los términos ya señalados en el Capítulo 2.

Por otro lado, cabe incluir en este tipo de vivencias aquellos casos en los que se fuerza al individuo a que acceda y supere ciertos itinerarios contra su voluntad. Considérese que la idea de éxito escolar que tiene un determinado alumno o alumna puede diferir de la de unos padres que ejercen presión sobre él para que siga un camino concreto, en el sentido que apunta el siguiente profesor de ESO:

«El éxito escolar es lo que todo el mundo quiere y lo que todo el mundo quiere es que la criatura acabe en la universidad y además con un máster, porque la gente sabe que no solamente se ha de tener la licenciatura. El máster también. Y si no se cumple esto no hay éxito escolar, y entonces veo criaturas con la autoestima destruida porque el papá está empeñado en que se haga médico, y la criatura quiere hacer hostelería. Entonces claro, desde el punto de vista del padre, si el chico no acaba haciendo medicina no habrá obtenido éxito escolar. La criatura [...] lo que quiere es acabar el bachillerato e irse a hostelería. Para él el éxito escolar sería ése¹⁵²» (EB.PE.01)

En la misma línea se sitúa el siguiente fragmento discursivo, centrado en la etapa postobligatoria: alumnado que, queriendo cursar un CFGM, es forzado a cursar estudios de bachillerato.

«Yo tengo ahora alumnos de Bachiller que no deberían estar ahí, alumnos a los que se les dijo en el consejo orientador que hicieran un ciclo. Pero no, están ahí. Otra vez, por empeño de los padres. [...] Un alumno, recuerdo perfectamente, [me] decía, ‘A mí lo que me gusta es que me huelan las manos a grasa’. Claro, y lo decía porque, ‘Yo los sábados me voy con mi tío que tiene un taller y disfruto y mi tío me enseña’. Le desmontabas un motor y es que al chico se le iluminaba la cara, pero, ‘Es que mi padre quiere que haga Derecho’, y estuvo tres años sufriendo aquí. Al final creo que acabó el Bachiller, sufriendo. Se habló con los padres, diciéndoles que el chico quería ser mecánico, y no, que su hijo tenía que hacer Derecho, que de tener las manos llenas de grasa ni hablar. Entonces son datos muy concretos, pero también

¹⁵² Ibid.

significativos, ¿no? [...] Y además es que el chico lo vivía. Es que era algo vocacional. Y decía ese detalle: 'Me encanta que las manos me huelan a grasa. Es que mi tío los sábados me dice, 'Vamos a cerrar ya', y él, 'No, vamos a quedarnos un poco más y me enseñas...' » (EC.PE.02)

Revisados estos cuatro puntos, seguidamente se ofrece una recapitulación de los elementos que se han resaltado en este primer bloque, orientado a responder qué es el éxito y el fracaso escolar desde la perspectiva que proporciona la comunidad educativa valenciana.

8.1.4 Breve recapitulación acerca del sentido que la comunidad educativa valenciana atribuye al éxito y al fracaso escolar

Con esta revisión de las vivencias del éxito y el fracaso escolar se da por finalizado el abordaje del Objetivo 3, que ha tratado de responder a la pregunta *Qué es el éxito y el fracaso escolar* a partir de discursos ofrecidos por alumnado, profesorado, familias, equipos directivos e informantes clave de la CV. El análisis de estos discursos ha partido de un mapa de significados elaborado en capítulos anteriores en torno a estas nociones y ha atendido al sentido explícito –la visión directa del éxito y fracaso escolar– e implícito –itinerarios asociados y cristalización en vivencias y actitudes hacia estas situaciones– que la comunidad educativa valenciana atribuye a las mismas. Todo ello en conjunción con lo establecido en los cuestionarios, que ha permitido introducir el resto de puntos abordados, en la medida en que en ellos se ha trabajado la cuestión de tener éxito o fracasar en términos generales, no específicamente escolares.

En suma, en este primer bloque se ha señalado que:

- 1) La construcción social del sentido que se asocia al éxito y al fracaso escolar difiere según la función atribuida a la escuela y a la educación en general, así como la etapa escolar a la que se represente y a la que se haga referencia.
- 2) El imaginario social del que parte la comunidad educativa, en general, asocia la idea de tener éxito o fracasar en la escuela a cuestiones que no se alejan de las ya reseñadas en los Capítulos 6 y 7, al reconocer en estas nociones:
 - a. Un núcleo basado en aprobar o suspender asignaturas curriculares, la obtención de credenciales académicas y otros hechos micro (repetición o promoción escolar, etcétera), en el que además resultan relevantes los diferentes grados de éxito y fracaso escolar que se alcanzan –en términos de calificaciones numéricas– y hasta qué punto pueden considerarse como situaciones extensivas a todo el alumnado. A este respecto, se reivindica una idea de éxito escolar que implique una formación real, la asimilación real de contenidos curriculares.

- b. Elementos que van más allá de la escuela, forman parte de mecanismos de integración social y cuya consecución obedece a un ideal socialmente construido de éxito escolar:
 - i. Desarrollo personal (reconocimiento y desarrollo de las propias potencialidades, de la autonomía personal, del juicio crítico, de la autoconfianza, generación de inquietudes...).
 - ii. Formación cívica (formación como ciudadano, reconocimiento de las obligaciones y los propios derechos cívicos y de los demás, corresponsabilidad con la comunidad, desarrollo de un sentido de solidaridad y empatía, respeto por la diferencia...).
 - iii. Inserción laboral (obtención de un futuro mejor, de un lugar en el mercado laboral satisfactorio y, si es posible, acorde con el nivel de estudios alcanzado). Especialmente a este respecto, en los discursos se ha advertido una tendencia a identificar el éxito y el fracaso escolar con determinadas proyecciones de futuro, planteadas en términos absolutos o relativos. En el caso del éxito escolar, por ejemplo, algunos informantes lo consideran como medio para obtener la felicidad, el bienestar, etcétera (posiciones sociales absolutas), mientras otros sostienen que conlleva conseguir un mejor empleo, un mejor salario, etcétera (posiciones sociales relativas) –y viceversa en el caso del fracaso escolar–.
- 3) Según los discursos en general, y especialmente los del profesorado, es muy poco frecuente encontrar en las aulas alumnado que supere los objetivos curriculares marcados sin retrasos, es decir, sin suspender ninguna materia por el camino –aunque se apruebe más adelante– o repetir cursos escolares. El éxito escolar así entendido (promoción de cursos sin ningún tipo de retraso) es percibido, por tanto, como un fenómeno escaso, minoritario.
 - 4) No siempre el éxito escolar esconde un éxito real. Esto es así en función del nivel de exigencia fijado para la consecución de los objetivos marcados –parte del profesorado señala que itinerarios alternativos como el PCPI o el PDC llevan a la obtención del título de ESO, pero reduciendo notablemente los niveles de exigencia, lo que hace que el éxito en estos casos tenga escaso valor real–.
 - 5) El grado de éxito y de fracaso escolar alcanzado debiera considerarse, según parte del profesorado y de los padres y madres entrevistados, no de manera estandarizada para todos/as igual, sino en función de cada alumno o alumna, de su ritmo escolar, su evolución y progresos. Además, ambos fenómenos

presentan una dimensión subjetiva a considerar (en términos de nivel de rendimiento académico, una misma calificación puede ser considerada alta o baja, buena o mala, según los criterios subjetivos de cada individuo).

- 6) El éxito y el fracaso escolar se dan en referencia a ciertos objetivos prefijados en la escuela y remiten a determinadas áreas de conocimiento consideradas como imprescindibles para la superación de cada etapa. El resto de talentos y potencialidades que se puedan tener escapan a estas nociones.
- 7) El desprestigio asociado a los CFGM con respecto a la opción de bachillerato sugiere la existencia de situaciones de éxito escolar de primera y segunda categoría. Una conclusión similar se desprende de la relación jerárquica existente entre el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y el Científico-tecnológico, a favor de este último. Considérese, asimismo, el valor social que se atribuye a la obtención del título de ESO a través del paso por un PCPI o por un PDC, como se ha sugerido en el punto 4 de esta misma recapitulación.
- 8) En contraste con lo anterior, aparentemente, en la actualidad, primero, se vive un proceso en el que se reduce el valor social del itinerario académico (bachillerato), al tiempo que va aumentando poco a poco el del itinerario profesional (CFGM); y segundo, los CFGM se ven cada vez más como itinerarios normalizados, dentro de todo el elenco de posibilidades que ofrece la oferta escolar. Asimismo, se contemplan como parte de una estrategia de éxito escolar que prevé también el paso por la universidad. Se destaca, en concreto, el saber práctico que ofrecen, muy distinto al desarrollado en la opción de bachillerato, y que es visto en algunos casos –especialmente en sectores cercanos a los itinerarios profesionales, como alumnado o profesorado de CFGM o equipos directivos de institutos con una fuerte presencia de este tipo de itinerarios– como más conveniente para enfrentar estudios universitarios en el futuro con mayor preparación.

Aparte de estas cuestiones, se han establecido dos tipologías de alumnado, en las que cristalizan el éxito y el fracaso escolar. La primera, en función de su actitud activa o pasiva en el aula y de si su comportamiento favorece el decurso de la clase o la entorpece. La segunda ha tomado en consideración el hecho de que el éxito y el fracaso escolar son, ante todo, experiencias escolares que son interpretadas por los propios individuos que las protagonizan, de modo que puede diferenciarse entre un éxito escolar vivido como éxito, un fracaso escolar vivido como fracaso, un éxito escolar vivido como fracaso y un fracaso escolar vivido como éxito.

Las dos clasificaciones obedecen a tipos ideales en los que cabe una consideración: no siempre el alumnado puede ubicarse de manera absoluta en uno de los cuadrantes. Del

mismo modo que hay alumnado disruptivo (que perjudica activamente el funcionamiento del aula) en todas las materias curriculares, hay también alumnado que es alborotador solamente en determinadas materias o con ciertos profesores o profesoras, llegando a mostrar incluso una actitud participativa en otras asignaturas con otro profesor/a. Asimismo, la vivencia del éxito y del fracaso escolar puede enfocarse hacia el éxito o fracaso personales en función de la materia en la que se haya incidido en una de esas situaciones o el profesor o profesora que la imparta, dependiendo del valor que le atribuya a la misma o al papel del docente en cuestión.

Por último, el profesorado y equipos directivos entrevistados han señalado:

- a. Que, ante situaciones de fracaso escolar, 1) parte del alumnado muestra falta de conciencia acerca de la importancia de obtener credenciales académicas (en concreto, el título de ESO) y que dicha conciencia suele aparecer con el tiempo, a veces cuando ya es demasiado tarde, mientras que otros/as 2) responden con indiferencia.
- b. Que, en ocasiones, dicha indiferencia puede obedecer a un mero mecanismo de defensa, a una barrera que trata de ocultar que dicho fracaso escolar es vivido en realidad como un fracaso personal.

Llevada a cabo la recapitulación de este primer bloque, a continuación se presta atención a la reconstrucción de trayectorias escolares, que trata de responder al Objetivo 4 del presente estudio.

8.2 DESCRIBIENDO PROCESOS Y TRAYECTORIAS ESCOLARES

Como ya se ha mencionado con anterioridad, el éxito y el fracaso escolar son largos procesos que se insertan necesariamente en biografías que los individuos mismos, como sujetos, se relatan a sí mismos, interpretan y les dan sentido. No es tarea de esta investigación dar cuenta de biografías en sentido amplio, sino de biografías escolares, trayectorias, itinerarios, transiciones. El presente apartado está dirigido a responder la segunda de las preguntas guía, descrita en el Capítulo 5, en concreto la referida a cómo se gestan y se desarrollan los procesos de éxito y fracaso escolar desde el punto de vista de la comunidad educativa valenciana (Objetivo 4 del Cuadro 5.1), cuestión todavía no tratada empíricamente en este estudio.

A modo de introducción, este apartado se inicia mostrando los mapas generales de las trayectorias escolares del alumnado de la ESO, bachillerato y CFGM que específicamente fue entrevistado. Aunque no constituya una muestra representativa del conjunto, estos mapas permiten arrojar luz sobre elementos relevantes al tiempo que significativos relacionados con sus trayectorias escolares, a la vez que sirven como un ejemplo de representación de dichas trayectorias a tener en consideración

para futuros estudios, estableciendo las modificaciones que se crean oportunas – constituye, en ese sentido, una valiosa herramienta de registro y seguimiento de vidas escolares–.

En general, el presente apartado está orientado 1) a reconocer en qué punto de la trayectoria escolar se encuentra cada uno de los alumnos y alumnas entrevistados; 2) ubicar los puntos de inflexión, aquéllos que marcaron de algún modo un cambio cualitativo en la trayectoria seguida hasta el momento; y 3) situar qué itinerarios o trayectorias forman parte del pasado y cuáles, en tanto que deseadas o esperadas, forman parte de su futuro. Todos los elementos discursivos analizados en este último punto se complementan con los resultados obtenidos en los cuestionarios.





8.2.1 Mapas generales de las trayectorias escolares del alumnado de Secundaria obligatoria y postobligatoria entrevistado

Las Figuras 8.3, 8.4 y 8.5 representan diferentes mapas de las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas de la ESO, de bachillerato y de CFGM que fueron entrevistados. Estos mapas estructuran el perfil de los informantes a través de dos dimensiones: a) la dimensión temporal, que recorre, no la edad específica del alumnado, sino los diferentes cursos y etapas escolares por las que, o bien ha pasado ya, o bien están contempladas dentro de sus expectativas y aspiraciones académicas, desde la Educación Primaria a la Educación Superior; y b) el nivel medio de rendimiento escolar, establecido en términos exclusivamente curriculares y subjetivos, en la medida en que se corresponde con las calificaciones numéricas medias que ellos/as atribuyen a su paso por las diferentes etapas y afirman recordar. Dicho nivel de rendimiento sigue los parámetros señalados en el Capítulo 5:

- 1) Nota media alta (NMA) (de 7'6 a 10 puntos, de calificación media)
- 2) Nota media intermedia (NMI) (de 5'6 a 7'5 puntos)
- 3) Nota media baja (NMB) (de 0 a 5'5 puntos)

El hecho de que aparezcan unos alumnos/as por encima de otros/as obedece no a una jerarquía rigurosa –establecida según sus calificaciones–, sino a una necesidad de visualizar mejor cada una de las trayectorias. El Cuadro 8.6 incorpora información útil para interpretar las flechas y formas que llenan estos mapas. Éstas adquieren distinto color (y así lo mantienen hasta el final de la trayectoria en cuestión), en función de dónde –en qué nivel de rendimiento escolar– se sitúe el individuo en el punto de inicio, fijado en la Educación Primaria. De esta manera, se utiliza el color rojo para aquéllos/as que iniciaron su trayectoria escolar con una NMA; de color azul, con una NMI; y de color morado, con una NMB.

Cuadro 8.6 Claves para interpretar los mapas generales de trayectorias escolares

	<p>Trayectoria pasada llevada a cabo. Se redirecciona en función del nivel de rendimiento medio que presente el sujeto en cada etapa y curso. La punta de la flecha señala el curso específico que se cursaba en el momento de la entrevista</p>
	<p>Trayectoria deseada o esperada en el futuro. En ella se ha mantenido el mismo nivel de rendimiento medio que presentaba el sujeto en cuestión en el momento de la entrevista</p>
	<p>Indica algún tipo de interrupción en la trayectoria académica o haber llevado a cabo algún otro curso o etapa antes de reincorporarse en la trayectoria ordinaria. Puede deberse a distintos motivos (indicados con números)¹⁵³: 1 = Inició estudios de bachillerato sin éxito; 2 = Interrumpió su trayectoria escolar (para salir al mercado laboral, etcétera); 3 = Hizo con éxito algún otro tipo de estudios</p>
	<p>Indica repetición escolar en un curso específico</p>

Fuente: Elaboración propia

Como ya se ha mencionado, estos mapas incluyen información acerca de los itinerarios específicos que el alumnado en cuestión está cursando, ha cursado ya o pretende cursar en el futuro, tanto en lo referente a la etapa postobligatoria como a la Educación Superior, y basan dicha información en mapas específicos elaborados previamente para cada uno de los alumnos y alumnas por separado¹⁵⁴.

El mapa general de trayectorias escolares del alumnado de la ESO entrevistado se encuentra en la Figura 8.3. En ella aparecen representadas vidas escolares de un total de diez alumnos y alumnas de dicha etapa, de los cuales:

- Uno cursaba, en el momento de la entrevista, primer curso de ESO; dos estaban en segundo curso; tres, en tercero; y cuatro, en cuarto.
- Cinco iniciaron su trayectoria en Primaria con una NMA –marcados con flechas rojas–; tres la iniciaron con una NMI –marcados con flechas azules–; y otros dos, con una NMB –marcados con flechas moradas–.

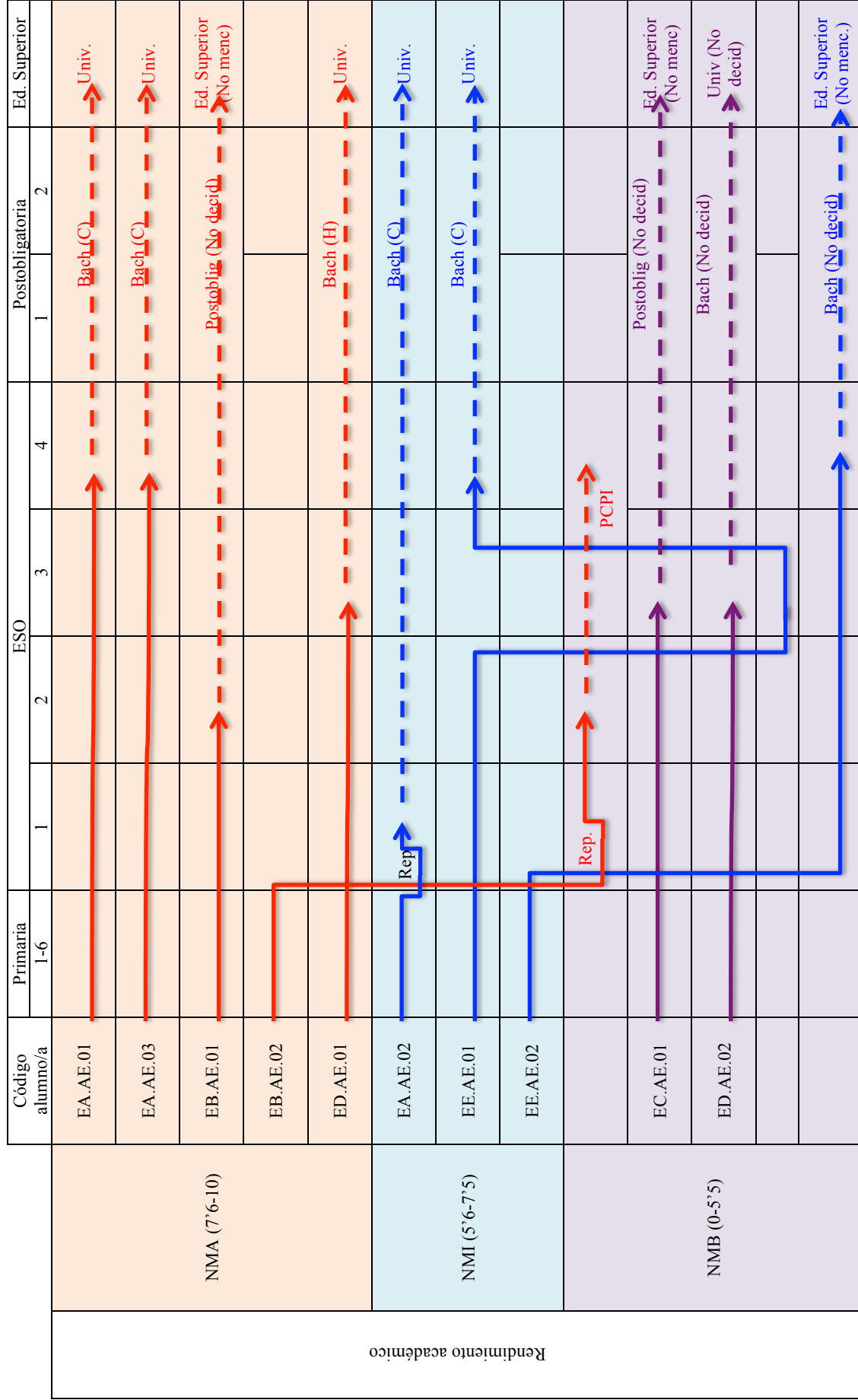
¹⁵³ Las tres situaciones que aquí se mencionan son solamente los tres únicos ejemplos que han proporcionado las entrevistas al alumnado aquí seleccionado. Esto no significa que no puedan darse otras situaciones diferentes o que éstas sean las más frecuentes. Cabe recordar que lo representado en estos mapas de trayectorias se refiere a una muestra muy concreta, no representativa.

¹⁵⁴ Estos mapas específicos pueden encontrarse en el Anexo 8.5, encabezando las transcripciones de cada una de las entrevistas realizadas al alumnado. El Capítulo 5 y, en concreto, el epígrafe 5.3.3 *Categorías discursivas empleadas y su justificación en el marco de los objetivos específicos* ofrece y explica un ejemplo de estos mapas.

La mayor parte del estudiantado representado reconoce haber mantenido una trayectoria lineal en términos de rendimiento académico alcanzado, bien con una constante NMA, bien con NMI o NMB. Los puntos de inflexión a este respecto describen principalmente bajadas en el nivel de rendimiento académico y se encuentran, en primer lugar, en el paso de Primaria a ESO –concretamente se detectan dos casos de repetición y otros dos de bajada de rendimiento, uno de los cuales bastante notable (de NMA a NMB)– y de segundo a tercero de la ESO –se registra solamente un caso en ese sentido, que se recupera al llegar a cuarto–. La muestra apenas ofrece puntos de inflexión en sentido contrario –de niveles de rendimiento bajos a más altos–, a excepción de la recién citada recuperación de nivel en el tránsito de tercero a cuarto curso de la ESO por parte de uno/a de los/las alumnos/as.

En lo referente a las expectativas académicas, el estudiantado de ESO entrevistado reconoce la intención, principalmente, de pasar por estudios postobligatorios –en concreto, bachillerato en siete de los casos y todavía no decidido en otros dos– y Superiores –concretamente, universitarios en seis de los casos y no decidido o no descartado en otros tres–. Solamente uno expresa su deseo de pasar por un PCPI y abandonar los estudios una vez obtenido el título de Graduado en ESO.

Figura 8.3 Mapa general de trayectorias escolares. Alumnado de la ESO



Nota en relación con las abreviaturas: En cuanto a ESTUDIOS POSTOBLIGATORIOS, Bach (C) = Bachillerato (itinerario Científico-tecnológico); Bach (H) = Bachillerato (itinerario Humanístico y de Ciencias Sociales); Bach (No decid) = Se pretende cursar bachillerato, pero no está decidido todavía qué itinerario en concreto; Postoblig. (No decid.) = Se pretende cursar estudios postobligatorios, pero no está decidido todavía qué itinerario en concreto. En cuanto a EDUCACIÓN SUPERIOR, Univ = Pretende cursar estudios universitarios (con un itinerario o itinerarios bastante claros); Univ (No decid) = Pretende cursar estudios universitarios, pero no tiene claro qué itinerario en concreto; Ed. Superior (No menc) = Educación Superior no mencionada en la entrevista, pero tampoco descartada; CFGS = Pretende cursar un CFGS; No decid = Se ha mencionado la posibilidad de cursar estudios superiores, pero no se ha madurado la idea por completo

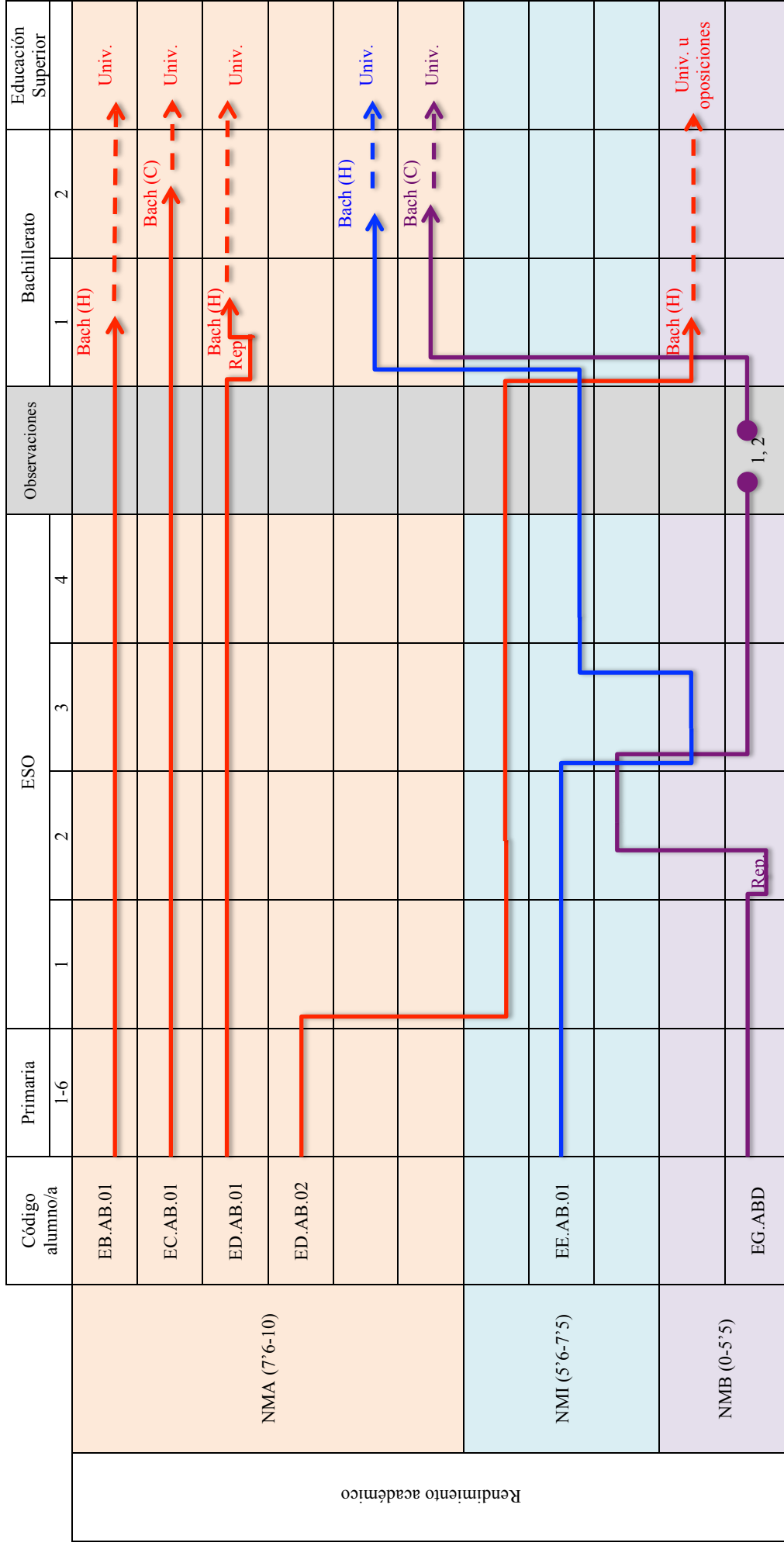
La Figura 8.4, por su parte, muestra las trayectorias escolares del alumnado de bachillerato entrevistado. De los seis alumnos y alumnas representados:

- Tres cursaban, en el momento de la entrevista, primer curso; y otros tres, segundo curso.
- Cuatro reconocieron haber iniciado su paso por la Primaria con NMA – señalados en color rojo–; uno con NMI –señalado en azul–; y otro con NMB –señalado en morado–.

En este caso, tres de los/las alumnos/as representados/as afirman haber seguido, en general, una trayectoria escolar lineal en términos de nivel académico, todos ellos con una NMA. Otros tres, sin embargo, presentan mayores altibajos a este respecto. Los descensos en el nivel académico representados en esta Figura se observan, de nuevo, en el paso de Primaria a primer curso de la ESO –en un caso–, de segundo a tercer curso –en dos casos– y de cuarto de ESO a primero de bachillerato –donde los datos muestran un caso de repetición de curso y otro de bajada en el nivel de rendimiento–. También se observan incrementos en las calificaciones medias, pero en general no parecen seguir un patrón concreto. La Figura muestra una subida temporal de rendimiento (de NMB a NMI) presumiblemente como reacción positiva a una repetición de curso en segundo de ESO; una recuperación (de NMB a NMI) en cuarto de ESO tras un breve período de tiempo (un curso, tercero, concretamente) con NMB; y dos casos en los que acceder a bachillerato ha supuesto un aumento en el nivel de rendimiento: de NMI a NMA en uno de ellos y de NMB a NMA en el otro, tras una interrupción en la trayectoria escolar (en concreto, se trata del único alumno entrevistado de bachillerato a distancia).

En lo referente a las expectativas académicas, todos ellos expresan su intención de terminar los estudios en bachillerato para acceder a estudios universitarios (sólo uno de ellos contempla la posibilidad de opositar para desempeñar un cargo público en el futuro).

Figura 8.4 Mapa general de trayectorias escolares. Alumnado de la bachillerato



Nota en relación con las abreviaturas: Se han utilizado las mismas que en el anterior mapa, referido a las trayectorias escolares del alumnado de la ESO entrevistado. Asimismo, se recuerdan aquí los códigos utilizados en relación con las interrupciones de la vida escolar, marcadas en la zona gris del mapa, destinadas a las observaciones: 1 = Inició estudios de bachillerato sin éxito; 2 = Interrumpió su trayectoria escolar; 3 = Previamente hizo con éxito algún otro tipo de estudios: CFGS

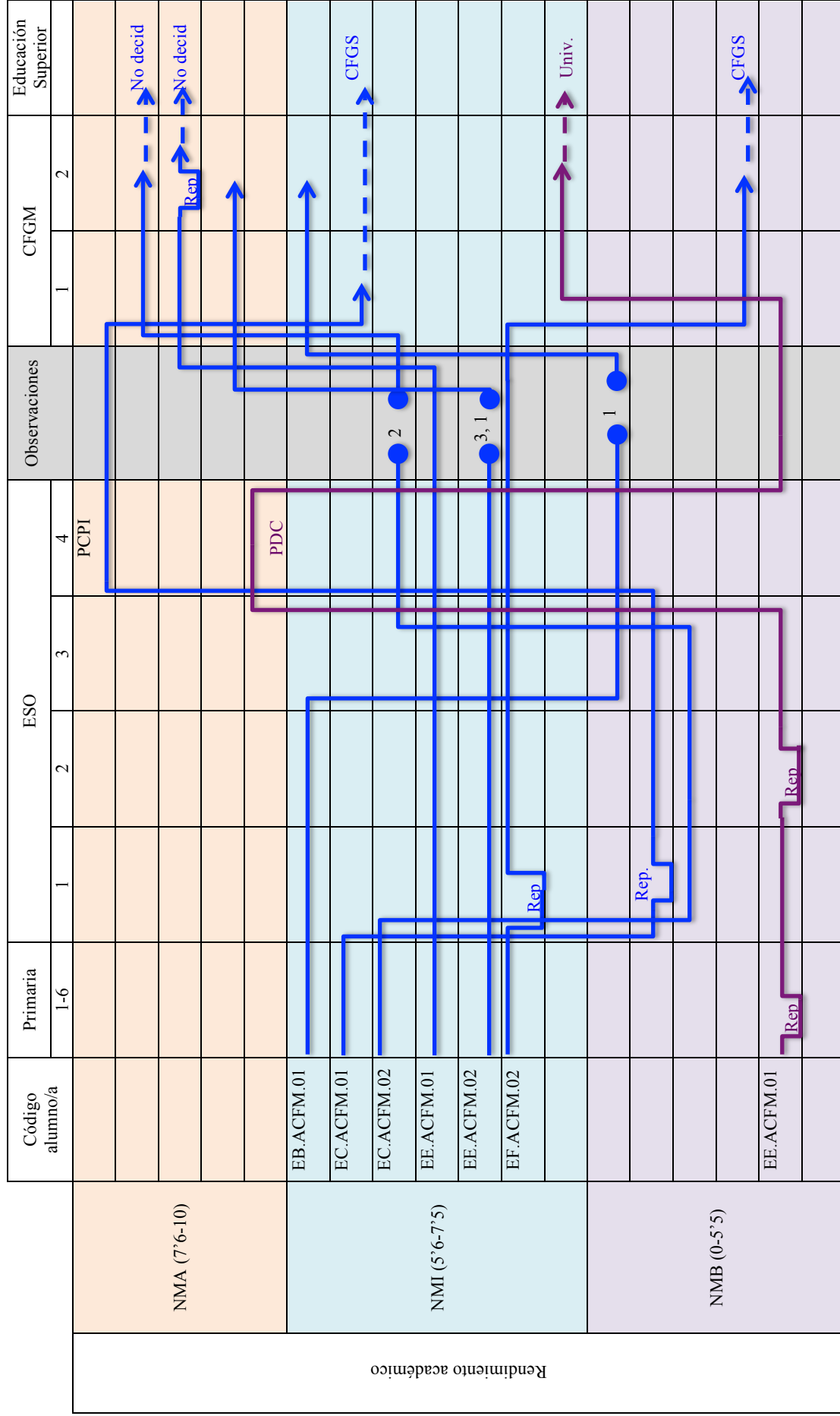
Por último, la Figura 8.5 recoge el mapa general de trayectorias del alumnado de CFGM entrevistado, siete en total, de los cuales:

- Un alumno/a cursaba primer curso en el momento de la entrevista y seis, segundo curso.
- Aparentemente, ninguno inició su paso por la Primaria con una NMA, seis lo hicieron con NMI –marcados en color azul– y uno, con NMB – marcado en morado –.

En esta ocasión, puede observarse que la totalidad de trayectorias registradas contienen múltiples altibajos en el rendimiento académico. También aumentan aquí los casos de repetición escolar. La mayor parte de repeticiones y/o bajadas en el rendimiento académico se registran, una vez más, en el paso de Primaria a ESO y de segundo a tercer curso. No obstante, las subidas en los niveles de rendimiento parecen ser frecuentes, además de notables, especialmente en el paso de ESO a CFGM, con un par de excepciones. Mención aparte merecen también los dos casos que, cursando niveles obligatorios, ven incrementados sus niveles de rendimiento hasta llegar a NMA, puesto que lo hacen previo acceso a un PCPI y un PDC respectivamente, itinerarios en los que el nivel de exigencia se reduce de manera notable.

En cuanto a las expectativas que muestran, éstas resultan muy variables: dos de ellos expresan su deseo de obtener el título correspondiente y salir al mercado laboral, otros dos afirman no tenerlo decidido todavía, otros dos optan por un CFGS (de la misma rama profesional) y solamente uno de ellos planea cursar estudios universitarios.

Figura 8.5 Mapa general de trayectorias escolares. Alumnado de CFGM



Nota en relación con las abreviaturas: Se han utilizado las mismas que en el anterior mapa, referido a las trayectorias escolares del alumnado de la ESO entrevistado. Asimismo, se recuerdan aquí los códigos utilizados en relación con las interrupciones de la vida escolar, marcadas en la zona gris del mapa, destinadas a las observaciones: 1 = Inició estudios de bachillerato sin éxito; 2 = Interrumpió su trayectoria escolar; 3 = Previamente hizo con éxito algún otro tipo de estudios: CFGS

En resumen, en el conjunto de trayectorias representadas puede observarse que:

- 1) Hay trayectorias lineales, en términos de rendimiento académico, en la medida en que se mantienen constantes a lo largo de los diferentes cursos escolares, bien en un nivel de NMA, NMI o NMB. Por ejemplo, en la Figura 8.3, que representa el mapa general de las trayectorias escolares del alumnado de la ESO entrevistado, se muestran trayectorias mayoritariamente lineales, tanto en lo referente a alumnos o alumnas que mantienen una NMA a lo largo de toda su vida escolar –de Primaria al curso en el que estaban matriculados cuando se realizó la entrevista– como en el caso de alumnado con NMI o NMB.
- 2) Las hay ascendentes, porque apuntan a un incremento progresivo de las calificaciones medias, o descendentes, porque, al contrario, denotan un decrecimiento en las mismas.
- 3) Por último, las hay irregulares, que no establecen ningún tipo de regularidad aparente y suben o bajan sin mostrar una tendencia clara.

En cualquiera de estos tipos de trayectorias pueden darse interrupciones o situaciones de repetición escolar. En la Figura 8.3 se observan también algunos casos de repetición escolar, justo en el primer curso de la ESO, fruto de la transición de una etapa a la siguiente. De hecho, los puntos de inflexión que muestran algunas de las trayectorias y que, por ejemplo, convierten momentos de NMA a NMI o NMB, en general, se sitúan, sobre todo, o bien en la transición escolar de Primaria a ESO, o bien de ESO a estudios postobligatorios, como puede verse en las Figuras 8.4 y 8.5. Se advierten también algunos de estos puntos de inflexión en el paso de segundo a tercero de la ESO.

En relación con las expectativas académicas, se observa que la mayor parte del alumnado entrevistado muestra la intención de, primero, cursar estudios postobligatorios; segundo, que éstos consistan específicamente en estudios de bachillerato; y tercero, una vez finalizados éstos, acceder a estudios superiores, en concreto, los de carácter universitario.

La muestra seleccionada ha permitido disponer de una amplia variedad de situaciones escolares diferentes. Llama la atención el hecho de que la mayor parte de alumnado de bachillerato entrevistado haya reconocido haber iniciado la Educación Primaria con un nivel de NMA (de ahí la mayor cantidad de flechas de color rojo en la Figura 8.4), y que ésta en general se haya mantenido a lo largo de su vida escolar, mientras que gran parte del alumnado de CFGM entrevistado haya confesado haber iniciado su paso por la Educación básica con NMI (de ahí la mayor cantidad de flechas de color azul en la Figura 8.5), presentando mayores irregularidades en sus trayectorias. Al mismo tiempo, el mapa muestra que los pocos casos disponibles en los que el alumno

o alumna reconoce haber logrado una NMA en cuarto curso de ESO, a pesar de haber pasado por una trayectoria marcada hasta tercer curso por una NMB, describen ejemplos en los que el sujeto en cuestión ha tenido la oportunidad de acceder en dicho curso a programas alternativos, como un PDC o un PCPI, caracterizados en parte por un nivel de exigencia menor que el demandado en los cursos ordinarios (véase la Figura 8.5). Asimismo, la muestra ha permitido acceder a ejemplos de individuos que, o bien interrumpieron su paso por el sistema escolar después de la ESO y antes de iniciar los estudios postobligatorios, o, específicamente en el caso de alumnado de CFGM, bien llevó a cabo algún otro tipo de estudios (en concreto un CFGS), o bien inició estudios de bachillerato sin llegar a terminarlos.

Realizadas estas consideraciones, a continuación se abordan las especificidades proporcionadas en las entrevistas y en los grupos focalizados en relación con las trayectorias pasadas y deseadas o esperadas.

8.2.2 Una mirada al pasado: reconocimiento de momentos difíciles

Reconstruir las trayectorias escolares pasa por lanzar una mirada al pasado y atender el recorrido del alumnado. El análisis llevado a cabo de los discursos que ofrece la comunidad educativa invita a considerar especialmente cómo se experimentan y se relatan las transiciones escolares, según observadores externos –en el caso de equipos directivos, profesorado, familias e informantes clave– y sus propios protagonistas –en el caso del estudiantado–. Considerando que la muestra seleccionada dispone de alumnos y alumnas matriculados/as en diferentes etapas escolares y de edades muy dispares (ya se atendió al perfil específico de todos/as ellos/as en el Capítulo 5), el presente apartado se divide en dos bloques. El primero aborda la transición escolar de la Primaria a la ESO; y el segundo, de la ESO a la Secundaria postobligatoria.

8.2.2.1 Transiciones escolares: de Primaria a ESO

Los informantes entrevistados en general, identifican como problemática la transición escolar que se produce de Primaria a ESO, resaltando dificultades muy similares a las ya citadas con anterioridad, en los Capítulos 1 y 2. El siguiente fragmento discursivo pertenece a una de las jefas de estudios entrevistadas y recopila algunas de ellas. El paso a la ESO supone nuevas condiciones a las que adaptarse:

«Ellos al pasar [de Primaria a ESO], en la primera evaluación, los primeros días están muy perdidos, porque allí tenían un aula donde pasaban el día y aquí no, aquí cada hora cambian de aula. Entonces es un trastorno. [...] Aquí tienen 9 ó 10 asignaturas con 9 ó 10 profesores diferentes, y allí tenían muchos menos. Entonces claro, todo eso les crea mucha confusión al principio. También nuevos compañeros, nuevos espacios –allí no hay cantina, aquí tienen

cantina—... una manera de trabajar diferente... y entonces con todo eso has de ir poco a poco y que lo vayan conociendo y poco a poco que pierdan el miedo³⁹⁶» (EA.JE)

La alusión al hecho de que el inicio del paso por la ESO está marcado por la sensación de confusión y de estar perdidos es muy recurrente entre los informantes. Como ya se mencionó con anterioridad, la transición escolar de Primaria a ESO, en el ámbito de la Enseñanza pública, conlleva un necesario cambio de centro³⁹⁷. Este hecho acarrea como mínimo un cambio de contexto, al que se añaden otras alteraciones, como la convivencia con nuevos compañeros/as, el aumento del número de profesores y profesoras (lo que dificulta el tutorizaje, el seguimiento de la evolución de cada uno de los alumnos y alumnas), la necesidad de cambiar de aula prácticamente cada hora... La siguiente profesora de ESO resalta los cambios relativos a los métodos didácticos empleados y la práctica pedagógica en general:

«...De la Primaria a la ESO es que es muy diferente la manera de... de impartir clase, la metodología, los criterios de evaluación... Es otro mundo [...] yo la Primaria la veo un poco más familiar tal vez, y la Secundaria un poco más formal, sin querer... menospreciar a la Primaria³⁹⁸» (EC.PE.01)

Esta situación lleva a algunos profesores y profesoras a cuestionar hasta qué punto es conveniente seguir con el actual modelo —en el que el paso de la Primaria a la ESO conlleva un cambio de centro aproximadamente a los 11 ó 12 años de edad— en lugar de volver al antiguo modelo de la LGE —en el que el cambio de centro se llevaba a cabo dos años más tarde, alrededor de los 14 años de edad—, como se afirma en el siguiente fragmento discursivo:

«Hay niños con 11 años que al cuarto mes ya están perdidos. Es que están muy perdidos. Yo creo que esos niños deben estar en la escuela, como estaban en la EGB, hasta los 14 años en la escuela³⁹⁹» (ED.PE.01)

Otros centran su crítica en la formación del profesorado: la formación del equipo docente de Secundaria es excesivamente especializada en una determinada área de conocimiento y carece del capital pedagógico y didáctico necesario para ayudar al alumnado recién llegado a adaptarse al nuevo contexto. No parece, sin embargo, haber consenso al respecto (este punto ya se mencionó en el Capítulo 7 y volverá a retomarse más adelante).

³⁹⁶ Traducido del catalán.

³⁹⁷ Se han detectado algunos alumnos/as que pasaron por diversos cambios de centro, por decisión de sus familias y por motivos ajenos a la escuela. Ya se ha mencionado anteriormente que el cambio de centro supone por sí mismo entrar en un proceso de transición que puede llevar consigo consecuencias negativas o positivas sobre el nivel de rendimiento académico del sujeto. Los ejemplos que se han detectado, sin embargo, hablan de transiciones que no supusieron demasiadas dificultades.

³⁹⁸ Traducido del catalán.

³⁹⁹ *Ibid.*

En algunos de los centros escolares aquí analizados se han llevado a cabo algunas medidas para reducir el impacto que produce el cambio de contexto y favorecer al mismo tiempo el seguimiento del alumnado. Aparte de potenciar la coordinación entre las dos etapas, como señala una de las directoras entrevistadas⁴⁰⁰, se ha optado por reducir el número de personal docente en primer ciclo de la ESO, trasladando en parte el modelo que ofrece la Educación Primaria a esta primera etapa de Secundaria, como se explica a continuación:

«Hemos convertido esto en una escuela para los de primer ciclo [de la ESO haciendo que] el tutor les impart[a] siete horas de clase. Les da naturales, matemáticas y la tutoría, o valenciano, sociales y la tutoría. Son tutores voluntarios, maestros normalmente. Han ido añadiéndose también gente de Secundaria porque ven que se está bien y que se está a gusto. Y eso [...] mejoró los resultados, también [...]. Si tú tienes a un alumno solamente tres horas a la semana, no detectas que ese alumno está pasando una mala racha. En cambio, el que lo tiene siete horas semanales sí puede detectarlo y decir, 'Éste hacía los deberes, lo llevaba muy bien y ahora hace unos días que está muy extraño. Voy a llamar a su casa' [...]» (EC.DIR)

En general, pese a la necesidad de pasar por un proceso de adaptación, la muestra de alumnado escogida ha proporcionado ejemplos de transiciones Primaria-ESO problemáticas y no problemáticas. Entre los del primer grupo, el paso a primero de la ESO puede suponer repetir curso. El siguiente fragmento discursivo recoge las palabras de uno de los padres entrevistados, que alude a las complicaciones que supone la entrada en ESO cuando, ni el alumno/a en cuestión dispone de la autonomía necesaria para desenvolverse en la nueva etapa, ni existe un seguimiento real de su situación y de sus dificultades por parte del profesorado. En el caso concreto de su hijo, éste había repetido primer curso de la ESO:

«Tú sabes que es un cambio muy fuerte, porque debes tener un grado de autonomía muy grande cuando llegas al instituto. Ya no tienes un tutor que te da prácticamente [todas] las clases más importantes y está pendiente de ti y te conoce muchísimo. El tutor del año pasado de mi hijo era el profesor de religión. Mi hijo no daba religión. Es decir, que veía al profesor un día a la semana, si aparecía. ¿Tú crees que hay un tutorizaje de algo? Ahí no hay nada. Entonces mi hijo llega allí, que es una lluvia de profesores, cambio de aula de una clase a la siguiente, cada profesor te pide que hagas unas cosas y al final no te... Yo creo que mi hijo no estaba preparado para... Y habrá gente que sí, ¿eh? Yo conozco a algunos, sobre todo compañeros suyos, que tienen la cabeza puesta en el trabajo y muy estructurada y tal, y lo pasaron mal pero al final consiguieron superarlo. Mi hijo no pudo superarlo» (EA.P.02)

Otro ejemplo puede encontrarse en el discurso de la siguiente madre, cuyo hijo repitió primero de ESO y en el momento de la entrevista cursaba segundo curso. La

⁴⁰⁰ De esta manera se expresa esta directora (traducido del catalán): «Normalmente el alumno en el expediente, si vienen diciéndote que viene [de la Primaria] muy flojo, que [allí] necesita[ba] refuerzo, aquí también necesita refuerzo, y el que es bueno se acopla» (EC.DIR).

⁴⁰¹ Traducido del catalán.

⁴⁰² *Ibid.*

transición de la Primaria a la ESO le había supuesto un descenso considerable en el nivel de rendimiento académico (de NMA a NMB):

«Repitió primero [de ESO] y ahora ha pasado a segundo. Pero es que ha hecho un cambio radical mi hijo pequeño. Era de sobresalientes y notables, en sexto de Primaria, y de repente ha hecho un cambio radical. [...] Hay personas que igual se mantienen o bajan un poco de nivel, pero se mantienen. Otros han venido hechos unos fracasados ya de Primaria, y aquí se han cogido y han subido. Y él me ha hecho un cambio radical⁴⁰³» (EB.M.02)

La idea de que el nivel de rendimiento exigido en sexto de Primaria es muy diferente al nivel de rendimiento demandado en primer curso de la ESO aparece con frecuencia en este tipo de discursos. En concreto, suele hacerse referencia a que la preparación recibida en Primaria resulta insuficiente para poder hacer frente a lo que depara la nueva etapa. De esta manera explica su experiencia un alumno de CFGM:

«Fue un cambio muy grande, porque de lo que dábamos en ese colegio a lo que dábamos aquí... Yo conozco muchas personas que han tenido refuerzos al venir aquí [...]. Yo entré aquí directamente con temario normal de Secundaria y todo eso y no empecé demasiado bien, porque eran cosas nuevas... Y lo veía difícil. Yo intentaba ir a mi ritmo pero no podía. Y así estuve hasta tercero de la ESO⁴⁰⁴» (EC.ACFM.01)

Pese a los problemas de adaptación que conlleva la transición de la Educación Primaria a la ESO, una parte del alumnado entrevistado, sobre todo alumnado de bachillerato, pero también aquéllos y aquéllas que, según manifestaron, habían mostrado un constante nivel de rendimiento académico alto a lo largo de su vida escolar, reconoció haber vivido dicho paso sin ninguna dificultad. Así queda reconocido en el siguiente fragmento discursivo, perteneciente a una alumna de cuarto curso de la ESO, que esperaba un cambio cualitativo mayor que el que finalmente se produjo.

«Sí, bueno, de sexto a primero de la ESO, yo iba con miedo porque me decían que era muy grande el cambio y [al final] no fue tanto. Claro, el susto de pasar de un centro a otro, de estar con gente mayor...⁴⁰⁵» (EA.AE.01)

Según el padre de esta alumna, hay dos elementos clave que motivaron una transición poco problemática. En primer lugar, que, viviendo en una población de aproximadamente 9.000 habitantes y en la que casi todos se conocen entre sí, el cambio de un centro escolar a otro, aunque pueda llegar a suponer cambiar totalmente de compañeros/as de aula, no conlleva volver a entablar desde cero nuevas relaciones, lo que confiere de continuidad a todo el proceso. En este caso específico, el paso de un centro al otro ni siquiera supuso un cambio en ese sentido.

⁴⁰³ Ibid.

⁴⁰⁴ Ibid.

⁴⁰⁵ Ibid.

«Es que claro, [...] al pasar [a este centro] pasaron los mismos compañeros, su misma clase pasó aquí y después se juntaron también con otros de la otra escuela que a muchos los conocíamos. Aunque no hubiera dado clase con ellos, son del pueblo, y en el pueblo todos más o menos nos conocemos⁴⁰⁶» (EA.P.01)

El segundo elemento se refiere a la buena preparación recibida en la escuela de Educación Primaria de origen.

«Aquí también hay dos escuelas de Primaria, y en una salen mejor preparados que en la otra. Y no lo digo yo. Es de dominio público. [Los míos fueron] a la buena, nos tocó, nos tocó. [De la otra] salen peor [...]. Cuando vienen aquí los de [la otra, van muy mal], la mitad repiten⁴⁰⁷» (EA.P.01)

En general, todos los informantes parecen estar de acuerdo en la importancia de disponer de una buena preparación en Primaria para entrar en mejores condiciones en la siguiente etapa. Así lo reconoce la siguiente alumna de la ESO, a pesar de que su buena preparación no impidió que su nivel de rendimiento académico descendiera de NMI a NMB.

«[El paso de la Primaria a la ESO no fue complicado]. No, porque yo en sexto tuve un profesor que sabía lo que venía el año siguiente y entonces nos daba ya temario de primero a veces. Entonces no me costó mucho» (EE.AE.02)

Incluso en algunos casos, de nuevo entre alumnado con un alto nivel de rendimiento, se apunta que a lo largo de la Primaria se esperaba con ganas el paso del colegio al instituto, aunque al mismo tiempo se reconoce que el nivel de exigencia es mayor y que ello repercute negativamente en las calificaciones. En concreto, el siguiente alumno de la ESO apunta:

«A mí me gustó más el instituto que el colegio. Me gustó más el sistema que utilizan. [...] Sí que las notas bajan [cuando pasas a] primero de la ESO. [...] O sea, en cuanto a notas sí que parece que cuesta. De eso me di cuenta. No sé, pero no me costó esa adaptación⁴⁰⁸» (EA.AE.03)

En algunas entrevistas es expreso el deseo que se sentía de dejar atrás el colegio y pasar al instituto, pero señalando como elemento positivo, como hace esta alumna de la ESO, el hecho de que en Secundaria el control llevado a cabo por el profesorado es menos estricto que en Primaria:

«Hombre, la verdad es que yo en sexto odiaba el colegio, quería irme al instituto ya (ríe), porque siempre me estaban controlando, diciéndome lo que tenía que hacer. No sé, no me gustaba [...] no me dejaban hacer nada» (EE.AE.01)

A esto se añade una cuestión clave. La transición de Primaria a ESO supone un paso más hacia el mundo adulto. La imagen social del colegio (Educación Primaria), vista

⁴⁰⁶ Ibid.

⁴⁰⁷ Ibid.

⁴⁰⁸ Ibid.

desde la Secundaria, recoge un mundo infantilizado, donde el nivel de autonomía permitido es bajo. Pasar al siguiente nivel, a un centro escolar de Educación Secundaria –los llamados institutos– guarda una carga simbólica potente, la conformación de otro tipo de estatus social y académico. En palabras de la madre de esta misma alumna, «Le gustaba. Tenía ganas de dejar el colegio y de empezar el instituto, [...] Estaba contenta. *Se sentía mayor*. Dice que ya estaba harta de ir al colegio» (EE.M.01).

Otra cuestión importante es a la que hace referencia el siguiente fragmento, perteneciente a una alumna también de la ESO, que apunta especialmente al hecho de tener, por ejemplo, un profesor distinto para cada materia curricular, circunstancia que vio como un elemento positivo:

«El cambio de pasar a tener más profesores me resultó más fácil a la hora de estudiar porque no me agobiaba tanto, no me cansaba tanto. En Primaria tenía las seis horas con el mismo profesor. Y decía, 'Esta asignatura no se acaba nunca', y pasaban las horas, eran distintas asignaturas, pero el profesor era el mismo y era como si no cambiasen. Ahora cada clase que pasa me siento más activa» (ED.AE.01)

La transición de Primaria a ESO no es la única que es resaltada por los informantes entrevistados. En el seno de la ESO pueden encontrarse otras microtransiciones, especialmente la que acontece entre segundo y tercer curso, momento clave, según, por ejemplo, dos de las madres participantes en uno de los grupos focalizados:

«V. [...] Casi todos caen en tercero. [...]

M. Es la plena adolescencia. 13, 14... [...] Las libertades, el aumento de libertad, porque tú en casa también les aumentas... les estás dando a lo mejor más responsabilidades...» (GF.03 y 04)

Los motivos a los que se alude son diversos. El primero es apuntado en estos mismos grupos focalizados, en concreto, otra de las madres participantes: en esta parte del proceso coinciden en mayor medida los más jóvenes con los llamados «eternos repetidores».

«[...] ya en segundo [de ESO] están los niños de segundo que son muy pequeños, y luego están los que tienen ya 16, casi 17, que ya van repitiendo un curso y otro...» (GF.07)

Esta situación convierte cuarto de la ESO en un curso con menor presencia de alumnado repetidor, sencillamente, porque dichos «eternos repetidores» no llegan a esta etapa. Así lo explica la siguiente estudiante de CFGM:

«Yo cuarto de la ESO, por ejemplo, lo tuve superfácil. Es decir, cuarto de la ESO... También es que nos quedamos... en mi clase éramos catorce, pero porque se quedaron todo el destrío que digo yo, [...] se quedaron [atrás] toda la gente que no quería estudiar y repitió tercero... y

*entonces nos quedamos en cuarto los que realmente queríamos sacarnos la ESO⁴⁰⁹»
(EE.ACFM.02)*

De acuerdo con el alumnado entrevistado, sin embargo, lo más reseñable no es la acumulación de alumnado repetidor en el aula, sino el nivel de exigencia, que al parecer da un salto cualitativo de un curso al siguiente. Así lo sostiene la siguiente alumna de alto rendimiento académico que cursaba cuarto de la ESO en el momento de la entrevista:

«El cambio más grande para mí ha sido de segundo a tercero. Las cosas se complican, hay muchos amigos que se han quedado atrás en tercero⁴¹⁰» (EA.AE.01)

En la misma línea habla esta otra alumna, de segundo curso de bachillerato:

«De segundo a tercero sí que se notaba, porque en tercero te mandaban muchísimos más trabajos... y de cuarto también mandaban muchos trabajos» (EE.AB.01)

Para otros, sin embargo, no supuso un gran cambio en términos de nivel de exigencia y objetivos curriculares a alcanzar: «Yo creo que es como todo. Cada vez que pasa un año sabes que vas a tener que esforzarte más» (EE.AE.02). Revisadas estas cuestiones, es momento de abordar la transición escolar que se produce de ESO a la etapa postobligatoria.

8.2.2.2 Transiciones escolares: de ESO a la Educación postobligatoria

El otro gran punto de inflexión se sitúa en la transición de ESO a la Secundaria postobligatoria. En él, es preciso diferenciar entre el paso de la ESO a bachillerato y el paso de la ESO a un CFGM.

8.2.2.2.1 De ESO a bachillerato y otras microtransiciones en el seno de la Educación postobligatoria

Si el paso de Primaria a la ESO es tildado de difícil en múltiples discursos, no parece serlo menos el paso de la ESO al bachillerato. Aunque en Enseñanza pública no suele suponer un cambio de centro escolar, sí implica un salto cualitativo en términos de objetivos curriculares a superar y nivel de exigencia del profesorado. Así lo expresa uno de los alumnos de bachillerato entrevistados:

«Hay que estudiar más, hay que preparar todo bastante más, y en la ESO hay gente que a lo mejor estudia el día de antes y puede aprobar, con lo cual... pero en bachillerato no, y además la gente va a por nota... [También] en la ESO, en cuarto o en tercero había mucha gente que hablaba en clase y pasaba de todo, pero en bachiller no. [...] en la ESO por ejemplo sólo con lo que en el libro te ponían podías ir más o menos bien preparado al examen, pero aquí [...] en

⁴⁰⁹ Ibid.

⁴¹⁰ Ibid.

bachiller el sistema es coger apuntes y asimilar también la información que el profesor dice porque puede que no esté en el libro. En la ESO los apuntes no son tan importantes» (EB.AB.01)

Todos los informantes entrevistados señalan que la transición de ESO a bachillerato es especialmente complicada, sobre todo debido al salto cualitativo que supone en términos de nivel de exigencia con respecto a cuarto de la ESO, como ya se ha mencionado. Esto se entiende en dos vertientes. Por un lado, el nivel de exigencia en bachillerato es considerado alto, y por otro, no se percibe que la formación recibida en cuarto de la ESO sea suficiente⁴¹¹. Así lo expresa uno de los informantes clave entrevistados:

«El nivel de exigencia es mucho mayor en bachillerato, y algunos que llegan a acceder al bachillerato se dan el batacazo porque no están suficientemente preparados, y como se les pide bastante más, en primero de bachillerato caen muchos⁴¹²» (PFV)

Otros informantes ponen menos énfasis en el paso de la ESO a bachillerato y más en el paso de primer a segundo curso de esta última etapa, en la que se percibe otro salto cualitativo fuerte en cuanto a nivel de exigencia:

«En primero te mandaban más trabajos, tenías que estudiar más, pero de primero a segundo se nota más, porque los trabajos pasan a exámenes» (EE.AB.01)

Aumenta la presión y el nivel de exigencia, y sobre todo se enfatiza el valor de las calificaciones numéricas. Ya no se trata de superar los objetivos demandados sino de obtener calificaciones altas, lo cual se explica por el carácter propedéutico del bachillerato, concebido especialmente para la superación de la PAU y el acceso a estudios universitarios. Así lo manifiesta la siguiente profesora de ESO y bachillerato:

«De primero [de bachillerato] a segundo [hay un fuerte cambio] porque en segundo yo sé que tengo que terminar un temario [...] se lleva un ritmo más acelerado y [...] ellos deben ser conscientes de que deben trabajar en casa [...] incluso un alumno que lleva una buena trayectoria puede notarlo, [...] sabe que tiene que trabajar más, y [...] también está ahí el handicap de la nota. Hay alumnos que tienen muy claro lo que van a estudiar [en la universidad,] saben que necesitan una nota y se agobian por esa nota, [...] claro, ya no es aprobar, es sacar una nota [...]» (EE.PE.02)

Una de las alumnas de bachillerato afirmaba, en relación con esta etapa: «Ahí (ríe), o te pones día a día o no te lo sacas» (ED.AB.01). Por lo general, quien cursa bachillerato, y especialmente quien pasa a segundo curso de esta etapa, sabe que no basta con superar los objetivos curriculares, sino que debe hacerlo holgadamente, esforzarse al máximo para asegurarse la entrada en los estudios universitarios que le resulten más atractivos.

⁴¹¹ Volverá a retomarse esta cuestión en el tercero de los bloques incluidos en el presente capítulo, cuando se traten las causas subyacentes al éxito y fracaso escolar.

⁴¹² Traducido del catalán.

La transición de ESO a bachillerato es muy distinta, sin embargo, a la que se produce entre ESO y CFGM. Es tarea del siguiente apartado revisar este segundo tipo de transiciones.

8.2.2.2.2 De ESO a CFGM y otras transiciones similares

El paso de la ESO a CFGM parece ser, en general, muy distinto al que acontece entre ESO y estudios de bachillerato. Según la mayor parte de los informantes entrevistados, aparentemente, resulta menos problemático, lo que se explica, primero, porque los CFGM responden a especialidades elegidas por el propio estudiantado, y segundo, porque en ellos se potencia especialmente un saber práctico. Así lo expresa uno de los profesores de CFGM:

«[¿Cómo viven el cambio al pasar a un CFGM?] Con alegría. Alegría, normalmente... Si vienen a un ciclo formativo es porque les gusta. Y es un cambio muy importante para ellos, y después, siempre hay alguno que dice, 'Esto no es lo que yo quería', pero en principio [...] sí que les gusta, y se esfuerzan... los ves con otra proyección, porque antes no hacían nada y en ese momento empiezan a trabajar, a estar motivados⁴¹³» (EG.PCFM)

En suma, parece que el conjunto del estudiantado matriculado en un CFGM, en general, se siente motivado, aunque al mismo tiempo se percibe que el nivel de exigencia demandado es bajo, como explica el siguiente alumno:

«Ahora hay menos temario. Es decir, en la ESO es muy extenso, y aquí en los ciclos, pues hombre, [...] son menos asignaturas, ... no como en la ESO que tenías diez asignaturas y tenías que ponerle mucho interés a cada asignatura, que ése era el problema que yo tenía. Que haya diez asignaturas y de esas diez [sólo] me gusten tres, [en las] que vaya bien⁴¹⁴» (EC.ACFM.01)

Esta percepción no tiene por qué ajustarse al nivel de exigencia real; puede deberse al hecho de que la gran cantidad de contenidos prácticos que trabajan les supone menor esfuerzo que los contenidos teóricos que les ofrecería un itinerario académico. En términos exclusivamente de percepción –se corresponda o no con la realidad–, sin embargo, puede establecerse un cierto paralelismo entre este tipo de transición y la experimentada de ESO a un PCPI. Aquí el nivel de exigencia sí es notablemente menor, al tiempo que el saber práctico adquiere mayor peso. El siguiente fragmento discursivo pertenece a un alumno de CFGM que pasó por un PCPI antes de obtener el título de Graduado en ESO:

«No es tan estricto. Es decir, en el PCPI tienes más libertad en tus opiniones, en las asignaturas de cada tema, no como en la ESO, que en la ESO lo tenías que hacer de la manera que ellos te decían. En el PCPI los profesores daban también temario de ESO, pero más bajo, y te preguntaban por tu opinión, cómo lo veías tú, y te lo enseñaban a tu ritmo, no querían enseñarte más. Del PCPI a la ESO cambiaban también asignaturas, y te enseñaban más

⁴¹³ *Ibíd.*

⁴¹⁴ *Ibíd.*

temario de tecnología, es decir, que me sentía como en casa. [...] Claro, cuando cambié al PCPI, las notas me daban una alegría, porque todo eran excelentes. Viendo las notas del PCPI a diferencia de las de la ESO, y dices: ¿Qué ha pasado aquí? Qué cambio más grande, y yo decía, ‘Éste es mi sitio’⁴¹⁵» (EC.ACFM.01)

Tras esta mirada descriptiva de las trayectorias escolares dejadas atrás por parte del alumnado entrevistado, a continuación se abordan sus expectativas académicas, así como las que aparecen reflejadas en los cuestionarios.

8.2.3 Una mirada al futuro: expectativas académicas

Tratar de reconstruir las trayectorias escolares de los individuos conlleva atender no solamente a los itinerarios escogidos en el pasado, las transiciones escolares, el rendimiento escolar medio en cada etapa... sino también, como mínimo, a sus aspiraciones académicas, en la medida en que su biografía escolar, vivida, relatada e interpretada por sus protagonistas incluye también sus expectativas de futuro. Las expectativas, planes e intenciones forman parte de su presente. Como ya se ha mencionado anteriormente, todo individuo es un sujeto de deseos que construye con mayor o menor consistencia y coherencia cierto proyecto de futuro –en lo académico, lo profesional, etcétera–, de acuerdo con las experiencias acumuladas, su interpretación y el tipo de interacción llevado a cabo consigo mismo y con su entorno. Por este motivo, la tarea de este último epígrafe atiende a cómo los individuos construyen su proyecto académico, compuesto por el camino que pretenden recorrer, así como por aquellos itinerarios en los que prefieren no aventurarse, partiendo de los resultados obtenidos de los cuestionarios y de los discursos que ofrecen las diferentes entrevistas y grupos focalizados.

Según una de las directoras entrevistadas, cuarto curso de la ESO es el momento en que empieza a percibirse «quién quiere estudiar y quién no⁴¹⁶» (EC.DIR), quién optará por un CFGM, quién probará suerte con estudios de bachillerato y quién escogerá otras opciones, incluida la de tratar de acceder al mercado laboral, decisión que se va gestando de manera distinta según cada caso y a lo largo del paso por la Educación básica⁴¹⁷. Como afirma una de las jefas de estudios entrevistadas, un alumno/a que escoge seguir estudiando después de la ESO tiene en mente, o bien ir a la universidad, si ha escogido bachillerato, o bien qué tipo de trabajo pretende desarrollar en el futuro, si ha escogido un CFGM (EA.JE).

⁴¹⁵ Ibid.

⁴¹⁶ Ibid.

⁴¹⁷ Por ejemplo, uno de los padres entrevistados, cuyo hijo estaba matriculado en primer curso de la ESO y presentaba una NMA, reconocía que era muy pronto para que su hijo supiera qué hacer después de la ESO. En ese sentido, afirmaba: «Sabe que quiere seguir estudiando después de ESO, pero no si quiere hacer bachillerato o ciclos. [Tampoco] se decanta por decir, ‘[Esta materia] me gusta más o se me da mejor’. No hay una diferencia entre una asignatura y otra» (EB.P.01).

Las entrevistas muestran un alumnado de la ESO –especialmente aquél con un alto rendimiento académico constante a lo largo de toda su trayectoria– que visualiza su paso por el bachillerato y por la universidad, y que incluso tiene una idea bastante clara acerca de la carrera universitaria que cursará. Es el caso de la siguiente alumna de ESO, convencida de estudiar Medicina en el futuro:

«El año pasado estudiamos unas lecciones de anatomía en Biología y fue cuando me di cuenta de que me gustaba mucho. Pero ya te digo que desde pequeña me gustaba el cuerpo humano y eso⁴¹⁸» (EA.AE.01)

La formación de expectativas académicas y laborales a largo plazo puede darse, por tanto, a edades muy tempranas⁴¹⁹. Los hay también que muestran voluntad de cursar estudios universitarios, y además pasando por bachillerato, pero todavía no tienen claro qué estudios superiores específicos prefieren:

«Quiero hacer un bachillerato científico y después ir a la universidad. Mi duda es qué hacer. No lo tengo claro aún» (EA.AE.03)

Previo a abordar qué opciones de la etapa postobligatoria son las más deseadas, cabe considerar que la mayor parte del alumnado de la ESO entrevistado da por sentado que terminará esta etapa con éxito. De hecho, cuando se les pregunta acerca de sus expectativas académicas, omiten esta parte y aluden directamente a los estudios postobligatorios y/o superiores que pretenden cursar. La muestra de alumnado entrevistado solamente dispone de un alumno que, por el contrario, duda de manera explícita acerca de sus posibilidades de obtener el título de Graduado en ESO, hecho que le lleva a considerar oportuno optar por la vía alternativa que ofrecen los PCPI:

«Yo [...] dudo [que pueda sacarme el Graduado]. Si suspendo, puedo irme a un ciclo fácil o [a un] PCPI para asegurarme mejor, porque si paso a tercero y suspendo otra vez... Yo le había dicho a mi tutor que quería ir al PCPI, pero que era difícil, porque, con los recortes y todo, a lo mejor será difícil que el año que viene siga estando el PCPI. Yo quería estar, pero me ha dicho que [...] le tendría que poner más ganas a los estudios. [...] Lo veo difícil» (EB.AE.02)⁴²⁰

En lo referente a la disposición del alumnado a seguir los estudios más allá de la Educación básica, se ha incluido la Tabla 8.5, con resultados derivados de los cuestionarios cumplimentados por el alumnado de segundo y cuarto curso de la ESO.

⁴¹⁸ Traducido del catalán.

⁴¹⁹ La cuestión de las transiciones escuela-mundo laboral queda fuera del presente estudio, pero cabe señalar que en este tipo de alumnos, al menos según la muestra seleccionada para las entrevistas, se ha percibido una afinidad entre sus expectativas laborales y sus expectativas académicas. Esta misma alumna, cuando se le preguntó acerca de dónde se veía trabajando dentro de veinte años, respondía (traducido del catalán): «Me gustaría trabajar en un laboratorio, más que de médico, en investigación. Ahora, no sé si estaré aquí o si estaré fuera» (EA.AE.01).

⁴²⁰ Traducido del catalán.

Tabla 8.5 Disposición del alumnado a seguir estudiando tras la ESO. Por cursos y número de repeticiones acumuladas

			Retrasos o N° de repeticiones				Total	%
			0	1	2	No especific.		
2 ESO	¿Estudiar después de la ESO?	Sí	33	1	0	3	37	86,05
		No	1	2	1	0	4	9,30
		No sabe	0	1	0	0	1	2,33
		No contesta	1	0	0	0	1	2,33
	Total		35	4	1	3	43	100
4 ESO	¿Estudiar después de la ESO?	Sí	34	4	1	1	40	95,24
		No	0	0	0	0	0	0,00
		No sabe	0	2	0	0	2	4,76
		No contesta	0	0	0	0	0	0,00
	Total		34	6	1	1	42	100

Fuente: Elaboración propia

Los datos aquí representados clasifican al alumnado según el curso en el que estaban matriculados en el momento de cumplimentar el cuestionario (segundo o cuarto curso de la ESO), su intención o no de prolongar sus estudios más allá de la Secundaria básica y el número de veces que han repetido curso a lo largo de su vida escolar. En grandes líneas, estos datos sugieren una disposición generalizada –al menos si se presta atención a los 37 alumnos y alumnas de segundo de la ESO y a los 40 de cuarto curso de los 85 que en total cumplimentaron el cuestionario– de continuar los estudios una vez terminada la ESO, al margen de que finalmente cumplan su propósito o no, o de si dicho propósito es firme o constituye una vaga declaración de intenciones. Entre ellos se observa también alumnado repetidor, especialmente en lo referente a cuarto curso de la ESO⁴²¹.

La Tabla 8.6 ofrece resultados relativos especialmente a aquéllos/as que, cursando segundo o cuarto curso de la ESO, expresan la intención de prolongar sus estudios más allá de esta etapa, así como a aquéllos/as otros/as que confesaron tener dudas en lo referente a seguir o no seguir.

⁴²¹ Sin embargo, parece más frecuente encontrar alumnado repetidor entre quienes, o bien optan por no prolongar los estudios, o bien no lo han decidido todavía.

Tabla 8.6 Itinerarios previstos tras la ESO, según alumnado de segundo y cuarto curso de la ESO

Curso	Estudiar después de ESO		Qué hacer tras terminar estudios postobligatorios				Total	
			CFGS	Universidad	Otros estudios	Buscar trabajo		
2ESO	Sí	Qué estudiar después de ESO	Bach	2	34	1	0	37
			No sabe/No contesta	0	1	0	0	1
		Total	2	35	1	0	38	
	No	Qué estudiar después de ESO	PCPI	0	0	0	1	1
			Total	0	0	0	1	1
	No sabe	Qué estudiar después de ESO	CFGM	0	0	0	1	1
Total			0	0	0	1	1	
4ESO	Sí	Qué estudiar después de ESO	Bach	1	35	0	2	38
			CFGM	5	2	0	1	8
			Otros estudios	0	1	1	0	2
		Total	6	38	1	3	48	
	No sabe	Qué estudiar después de ESO	CFGM	1	0	0	0	1
			No sabe/No contesta	0	1	0	1	2
Total	1	1	0	1	3			

Fuente: Elaboración propia

Esta tabla se compone de tres capas. En primer lugar, responde de nuevo a si se pretende o no seguir estudiando después de la ESO; en segundo lugar, qué estudiarían después según aquéllos que respondieron ‘Sí’, ‘No’ o ‘No sabe’; y en tercer lugar, qué estudiarían tras superar la etapa postobligatoria, en función del itinerario postobligatorio que escogieron y de si confesaron su intención de seguir estudiando después de la ESO o no. Como puede observarse, se han incluido no solamente los itinerarios correspondientes a la etapa postobligatoria (bachillerato y CFGM), sino también la opción de los PCPI, considerando aquéllos que no creen que puedan sacar el título de Graduado por las vías ordinarias.

A nivel general, los datos sugieren que los CFGM son opciones minoritarias. La Tabla muestra de nuevo la intención de gran parte del alumnado de cursar, en primer lugar, estudios de bachillerato, y más tarde, universitarios. Solamente en cuarto de ESO parece que el alumnado ha madurado más su proyecto académico, de ahí que se observe un mayor número de individuos que pretenden cursar CFGM e incluso, más tarde, un CFGS, aunque la proporción de alumnado que opta por el itinerario académico sigue siendo mayor.

En relación con este punto, cabe considerar el siguiente fragmento discursivo, de uno de los directores, en el que se sugiere que la predilección por estudios de bachillerato, en algunos casos, puede no deberse tanto al hecho de preferir el itinerario académico al profesional como el hecho de que no hay oferta escolar suficiente como para absorber la demanda existente de ciertos CFGM, lo que obliga a parte del alumnado a escoger la opción de bachillerato:

«[De ESO a bachillerato] ha habido una selección que a veces no es tan selección porque aquí en Orpesa, va[n] a hacer ciclos [y] no pueden hacer ciclos porque no hay plazas, y trabajo tampoco hay. ¿Única solución? Bachillerato. Si la única selección es bachillerato, ya no hay una limpieza, una selección tan fuerte. De hecho, tenemos alumnos que estuvieron aquí, hicieron el PCPI, bueno, consiguieron el Graduado en ESO de cualquier manera, y han pasado dos o tres años y vuelven a bachillerato. De momento, están dos o tres meses, pero mientras tanto ahí están, estorbando entre comillas⁴²²» (ED.DIR)

En cualquier caso, esta predilección por la opción de bachillerato no conlleva necesariamente, primero, que finalmente se acceda a ella, y segundo, que haya una permanencia en este itinerario. Una parte del alumnado entrevistado, previo a su acceso a un CFGM, había intentado sin éxito cursar bachillerato y superar los objetivos que en él se demandaban. Así lo explica la siguiente alumna, que reconoce haber iniciado dicha etapa «por probar»:

«Quería hacer ciclo, pero dije, ‘Voy a probar bachillerato’. Y eso fue mi fracaso, estrepitoso, el bachillerato. Empecé primero, repetí, y a mitad de repetir primero me lo dejé ya. Dije, ‘No tengo ganas, no tengo motivación, no me gusta’. Y entonces decidí, ‘Empiezo a trabajar y el año que viene hago ciclo de grado medio’, e hice administrativo, lo terminé... y voy por el segundo ciclo ya. Bueno, me cayó una, repetí una asignatura y ya está. Y luego pues me gustaba mucho lo de Farmacia, pero me pensaba que sólo había carrera, no tengo ganas de hacer carrera aún, pero a lo mejor más adelante... y descubrí que estaba este ciclo y dije, ‘De cabeza’» (EB.ACFM.01)

Por otro lado, aquella parte del alumnado (en la muestra seleccionada, sólo un individuo⁴²³) que en segundo de la ESO respondió que no prolongaría sus estudios más allá de dicha etapa, reconoció su intención de cursar un PCPI. Este último punto guarda relación con declaraciones como la de este profesor de ESO y bachillerato:

«¿Qué perspectivas hay en la cabeza de los alumnos? Hay gente en segundo de la ESO que ya te dice, ‘No, no, no, yo voy a acabar en el PCPI⁴²⁴’» (EB.PE.01)

De los datos más arriba señalados puede interpretarse que ese alumno específico que señaló su intención de pasar por un PCPI, no tiene en principio intención de seguir

⁴²² Traducido del catalán.

⁴²³ Tratándose de cuestionarios de carácter cualitativo, parece razonable considerar también los casos específicos, aunque se trate de casos aislados. Los sustantivo aquí no es la representatividad de los datos sino su significatividad, como se ha venido sosteniendo desde el inicio de la presente investigación y especialmente en el Capítulo 5.

⁴²⁴ Traducido del catalán.

estudiando tras la obtención del Graduado. Por los datos no se puede saber qué otros casos hay de alumnos y alumnas que, aun teniendo intención de llevar a cabo estudios postobligatorios, presumiblemente un CFGM de una determinada rama, no piensan al mismo tiempo cursar un PCPI (puede que de rama profesional similar).

Más allá de la ESO, el alumnado que ya cursa uno de los itinerarios de la etapa postobligatoria parece ofrecer un proyecto más maduro y elaborado. La Tabla 8.7 parte de los cuestionarios que cumplimentó este tipo de alumnado y muestra datos a este respecto. Estos datos son acordes con los discursos que se encuentran en las entrevistas.

Tabla 8.7 Itinerarios tras el paso por la Educación postobligatoria, según alumnos de primer y segundo curso de CFGM y bachillerato (datos absolutos)

	Qué hacer tras terminar el curso actual						Total
	CFGM	CFGS	Universidad	Otros estudios	Buscar trabajo	No sabe/No contesta	
1º de bachillerato	0	5	13	1	1	0	20
2º de bachillerato	0	4	30	3	0	1	38
1º de CFGM	0	10	5	2	3	1	21
2º de CFGM	2	26	12	12	15	0	67
Total	2	45	60	18	19	2	146

Fuente: Elaboración propia

En grandes líneas, la mayor parte del alumnado aquí englobado reconoce su intención de cursar estudios terciarios. Mientras gran parte del estudiantado de CFGM espera cursar un CFGS (presumiblemente de la misma rama profesional) cuando finalice dicha etapa, la mayoría de los alumnos y alumnas que cursan bachillerato prefieren iniciar estudios universitarios. Como ya se avanzaba al inicio de este apartado, gran parte del alumnado entrevistado aspira a ir a la universidad. Asimismo, la opción ‘Otros estudios’ o ‘Buscar trabajo’ parece más frecuente entre alumnado que cursa CFGM (ya se mencionó anteriormente el carácter propedéutico del bachillerato).

Hasta aquí el abordaje del Objetivo 4. Antes de iniciar el último de los bloques, el relativo a las causas del éxito y fracaso escolar desde el punto de vista de la comunidad educativa valenciana, se ofrece una recapitulación de los puntos que se consideran más importantes de esta segunda parte.

8.2.4 Breve recapitulación en relación con la reconstrucción de trayectorias escolares

El segundo bloque abordado en el presente capítulo ha tratado de responder al Objetivo 4, orientado a dar cuenta de cómo se construyen y se desarrollan los

procesos de éxito y fracaso escolar desde la visión que ofrece la comunidad educativa, y en concreto, el alumnado y el profesorado de Secundaria, las familias, los equipos directivos y otros informantes clave, a través de entrevistas individuales y grupales, grupos focalizados y cuestionarios de preguntas abiertas, como ya se especificó en el Capítulo 5.

Para llevar a cabo este objetivo se ha desarrollado una herramienta de registro y seguimiento de trayectorias escolares, a partir de la cual se han realizado mapas de trayectorias individuales que han permitido dar forma a tres mapas de carácter general. A través de éstos últimos ha sido posible visualizar el conjunto de biografías escolares registradas en las entrevistas. El primero, referido al alumnado de la ESO al que se entrevistó; el segundo, al alumnado de bachillerato, y el tercero, al alumnado de CFGM (recuérdense las Figuras 8.3, 8.4 y 8.5 respectivamente). Estos mapas generales no han hecho referencia, pues, a una muestra representativa de la totalidad de estudiantes de los centros a los que pertenecen, pero sí han ofrecido ejemplos significativos de trayectorias escolares y de cómo registrarlas. En ellos se ha atendido, por un lado, a los diferentes cursos y etapas escolares –desde Primaria a estudios superiores– y, por otro, el rendimiento académico del alumno o alumna en cuestión –medido en tres categorías diferentes: NMB (de 0 a 5’5 puntos), NMI (de 5’6 a 7’5 puntos) y NMA (de 7’6 a 10 puntos)–. Al mismo tiempo, estos mapas 1) han situado a cada alumno y alumna en el curso escolar en el que estaban matriculados en el momento de la entrevista; 2) han atendido a sus trayectorias pasadas; y 3) han dado cuenta de sus expectativas de futuro, los itinerarios que esperaban o deseaban cursar en los años siguientes.

Con todo, se han mostrado trayectorias lineales, ascendentes, descendentes o irregulares, en términos de nivel de rendimiento académico alcanzado. La mayor parte de puntos de inflexión registrados y que derivan en una bajada en el nivel de rendimiento se han situado en momentos de transición escolar, de Primaria a ESO o de ESO a la etapa postobligatoria. Además, en algunos casos se han mostrado en el paso de segundo a tercer curso de la ESO.

De los casos analizados se ha desprendido una mayor cantidad de alumnado de bachillerato con una constante NMA a lo largo de su trayectoria pasada, al contrario que en alumnado de CFGM. Aunque estos datos no sean representativos, ello puede explicarse en parte por el hecho de que los contenidos curriculares de la ESO remiten a un saber teórico, igual que los ofrecidos en bachillerato –alejados, por tanto, del saber práctico que caracteriza el itinerario profesional–, y en parte también por la selección que los propios equipos directivos llevaron a cabo para la configuración de la muestra, que puede haber llevado a sesgos no controlados o no buscados a favor de

alumnado con determinadas características no contempladas en los criterios señalados en el Capítulo 5.

En relación con las transiciones escolares, el análisis discursivo llevado a cabo ha puesto de manifiesto los siguientes puntos:

- 1) El paso de la Primaria a la ESO requiere de un proceso de adaptación (cambio de centro, cambio de organización escolar y curricular, mayor número de profesorado, distintos métodos didácticos, de maestros generalistas a docentes especializados...). Asimismo, se han descrito algunas medidas que los IES contemplados en la muestra han tomado para reducir el impacto que suele producirse sobre el rendimiento escolar del alumnado.
- 2) Las transiciones escolares pueden vivirse de manera problemática o no en función del grado de autonomía que presente el alumno o alumna en cuestión para desenvolverse en la nueva etapa; del seguimiento llevado a cabo por el profesorado; del nivel de preparación obtenido a lo largo de la Educación Primaria; de la posibilidad de asistir o no a clases de refuerzo y otros apoyos; del nivel de rendimiento académico alcanzado a lo largo de la vida escolar; etcétera. Todos estos elementos quedan contemplados más adelante, cuando se analizan las causas del éxito y fracaso escolar desde el punto de vista de la comunidad educativa.
- 3) El paso de Primaria a ESO supone, para ciertos alumnos y alumnas, un acercamiento al mundo adulto. Los llamados ‘colegios’ remiten a un mundo infantilizado, mientras los llamados ‘institutos’ conllevan la adquisición de un estatus social y académico diferente que, unido a cuestiones derivadas de la adolescencia, tiene efectos reales sobre la configuración de la identidad y la personalidad de los individuos (se perciben con mayor autonomía personal, por ejemplo).
- 4) El paso de segundo a tercer curso de ESO ha sido resaltado por varios informantes como problemático, en parte porque aumenta el nivel de exigencia y coincide con problemas asociados a la adolescencia. Tercer curso, además, es resaltado como el punto en el que se acumula un mayor número de alumnado repetidor (los llamados ‘eternos repetidores’), individuos que no suelen alcanzar cuarto de la ESO.
- 5) El paso de ESO a bachillerato supone un salto cualitativo en términos de niveles de exigencia y demandas curriculares. Esto puede deberse, o bien a que el nivel de exigencia en bachillerato es alto, o bien a que la formación recibida en cuarto de la ESO resulta insuficiente. Asimismo, hay informantes que destacan especialmente el paso de primer a segundo curso de bachillerato,

donde se observa otro salto cualitativo. El mayor énfasis que se atribuye al hecho de obtener calificaciones altas se explica por el carácter propedéutico del bachillerato, pensado para superar la PAU con nota suficiente para acceder a la carrera universitaria deseada.

- 6) El paso de ESO a CFGM, por el contrario, suele ser menos problemático, siempre y cuando la rama profesional deseada cumpla las expectativas del individuo en cuestión y se presente una mayor inclinación por el saber práctico. En ese sentido, el cambio supone, en principio, una fuente de motivación.
- 7) En general, el nivel de exigencia existente en CFGM parece percibirse como más bajo en comparación con el demandado en la ESO, aunque los discursos no dejan claro hasta qué punto dicho descenso en el nivel de exigencia es real o responde sencillamente al hecho de que el saber práctico ofrecido en CFGM les supone invertir menor esfuerzo en la medida en que les resulta más motivante y gratificante que el saber teórico que recibirían si hubiesen optado por un itinerario académico.
- 8) La muestra seleccionada ha dado algunos ejemplos de una transición poco problemática de ESO a PCPI, en la medida en que conlleva una reducción en el nivel de exigencia, una mayor flexibilidad y el saber práctico adquiere un peso mayor que en los cursos ordinarios.

Por otro lado, se ha sostenido que el ámbito de las expectativas, de los planes, de los deseos y las intenciones constituye, como ya se ha mencionado anteriormente, un campo especialmente cambiante y efímero. A pesar de las dificultades que conlleva trabajar sobre un terreno blando y poco firme como éste, es preciso tomarlo en consideración, puesto que tiene efectos reales sobre las trayectorias vitales de los individuos.

En relación con este punto, los mapas generales de trayectorias escolares han mostrado una cierta intención, extensiva prácticamente a la totalidad de la muestra, de pasar no solamente por la etapa postobligatoria, sino también por estudios terciarios. En concreto, parecen priorizarse el bachillerato y la universidad. Esto guarda cierta coherencia con lo sostenido en el anterior bloque, en relación con la todavía vigente preferencia del itinerario académico sobre el profesional.

De las entrevistas, grupos focalizados y cuestionarios dirigidos a la comunidad educativa valenciana se desprenden los siguientes puntos:

- 1) El proceso de gestación del proyecto de futuro es distinto según cada caso. Se va desarrollando generalmente a lo largo de la ESO. En grandes líneas, parte de la muestra sostiene que quienes deciden cursar bachillerato suelen aspirar a

acceder a la universidad, y quienes optan por un CFGM suelen tener una idea más clara acerca del tipo de trabajo que pretenden desempeñar en el futuro.

- 2) Salvo escasas excepciones, los discursos y resultados analizados en las entrevistas, los grupos focalizados y los cuestionarios muestran un alumnado que parece presuponer que superará con éxito la etapa de la ESO, o al menos omiten dicha parte y aluden directamente a su pretensión de cursar estudios postobligatorios, independientemente de que finalmente lo consigan o lo logren previo paso por un PCPI o un PDC.
- 3) Los datos sugieren que entre el alumnado de la ESO, los CFGM son opciones minoritarias entre el alumnado. En ese sentido, predominan los alumnos y alumnas con intención de cursar, primero, bachillerato, y segundo, estudios universitarios. Sólo en cuarto de la ESO parece que las intenciones han ganado en madurez y es posible ver una mayor proporción de individuos que pretenden cursar un CFGM, aunque todavía de manera muy minoritaria, si se comparan con los que optan por un itinerario académico. Ciertos discursos han sugerido, sin embargo, que dicha preferencia por los itinerarios académicos puede responder, o bien al desprestigio asociado a los CFGM, o bien, en determinados casos, a una escasez de plazas en dicho itinerario profesional.
- 4) En lo que respecta al alumnado matriculado en estudios postobligatorios, la parte matriculada en CFGM muestra en general una intención de cursar un CFGS, previsiblemente de la misma rama profesional, mientras el estudiantado que cursa bachillerato aspira a cursar estudios universitarios. Además, en los cuestionarios, las opciones ‘Otros estudios’ o ‘buscar trabajo’ son elegidas con mayor frecuencia entre alumnado de CFGM que entre alumnos y alumnas de bachillerato.

En resumen, y para finalizar, de este segundo bloque ha destacado el desarrollo de herramientas o mapas sin los cuales no habría sido posible visualizar y analizar trayectorias escolares. Estos mapas se han mostrado útiles para registrar y detectar cambios de tendencia en el rendimiento escolar de los individuos, en pro de una mejor comprensión acerca de cómo se describen y se construyen los procesos y biografías escolares. Utilizadas en estudios longitudinales, estas herramientas podrían facilitar el seguimiento de las trayectorias en el tiempo, así como los procesos de construcción de aspiraciones académicas (y más allá, profesionales) y hasta qué punto los itinerarios deseados o esperados coinciden o no con los finalmente escogidos.

La detección de los puntos de inflexión en las trayectorias debe combinarse con una indagación de las posibles causas del éxito y fracaso escolar, algunas de las cuales –

las relacionadas con las transiciones escolares– han sido ya mencionadas⁴²⁵. De ahí la pertinencia del siguiente bloque, que atiende al Objetivo 5 del presente estudio. Se da, pues, por finalizado el segundo de los bloques que integran el Capítulo 8 y por tanto, el abordaje del Objetivo 4.

8.3 LAS CAUSAS DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR SEGÚN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En el capítulo anterior se llevó a cabo una revisión de las causas de éxito y fracaso escolar a partir de discursos expertos en materia educativa. Estas causas se mostraron en forma de mapa que se nutría de elementos teóricos proporcionados a lo largo del Capítulo 2. En este tercer bloque del último de los capítulos que integran el presente trabajo de investigación se parte de la base ofrecida por dichos capítulos –siguiendo, por tanto, una estructura similar– para terminar de dar respuesta a la pregunta guía *¿Cómo se explica la incidencia de mayor éxito o fracaso en la escuela?*, y en concreto, al Objetivo 5 del Cuadro 5.1, a través del cual se pretende señalar las causas del éxito y el fracaso escolar. Los discursos expertos, en este caso, son sustituidos por los discursos que ofrecen diferentes miembros de la comunidad educativa valenciana de centros escolares de titularidad pública, como se ha establecido desde el inicio del presente capítulo, a través de grupos focalizados y entrevistas individuales y grupales, además de cuestionarios cumplimentados por alumnado del IES El Cabanyal, el IES Pedreguer y el IES Veles e vents en el Curso 2011-12.

En relación con los cuestionarios, algunos de sus resultados proporcionan una visión general de las posibles causas. La Tabla 8.8 cruza los itinerarios que el alumnado de segundo y cuarto de ESO pretende cursar una vez finalice su paso por la Secundaria básica (incluyendo PCPI entre las opciones)⁴²⁶ con los motivos subyacentes a dicha pretensión –en el Cuadro 8.8 puede encontrarse el significado específico de cada una de las categorías contempladas en dicha Tabla–.

⁴²⁵ Por ejemplo, en relación con el fracaso escolar, de la transición que se produce de Primaria a ESO se ha mencionado la falta de capacidad para adaptarse a los cambios que conlleva dicha transición: una formación insuficiente en contenidos curriculares en Educación Primaria, una falta de formación pedagógica por parte del profesorado de Secundaria, un nivel de exigencia mayor en esta misma etapa, etcétera. En cuanto al paso de la ESO al bachillerato, se ha detectado una formación en contenidos curriculares insuficiente en ESO y un nivel de exigencia excesivamente alto en bachillerato. A estas cuestiones puede añadirse el hecho de que pasar de la escuela (Educación Primaria) al instituto (Educación Secundaria) supone un acercamiento al mundo adulto, el acceso a otro estatus social y académico, así como un cambio de referentes, como se verá en el siguiente epígrafe.

⁴²⁶ Se excluye, por tanto, la parte del alumnado que explicitó su intención de no continuar sus estudios más allá de la ESO.

Tabla 8.8 Qué estudiar después de ESO y por qué, según alumnado de segundo y cuarto curso de Secundaria básica. Curso 2011-12

Curso		Qué estudiar después de ESO					Total	%
		Bachillerato	CFGM	PCPI	Otros estudios	No sabe/No contesta		
2º ESO	Autorrealización	2	0	0		0	2	5,13
	Crisis	3	0	0		0	3	7,69
	Por qué esa opción después de ESO	6	0	0		0	6	15,38
	Futuro en general	3	0	0		0	3	7,69
	Credencial	4	0	0		0	4	10,26
	Mejor opción	3	0	1		0	4	10,26
	Única opción	10	1	0		0	11	28,21
	Trabajo	4	0	0		1	5	12,82
	Formación	1	0	0		0	1	2,56
No especificado	36	1	1		1	39	100	
Total								
4º ESO	Capacidad	1	0		0		1	2,5
	Falta de capacidad	0	3		0		3	7,5
	Crisis	3	0		0		3	7,5
	Por qué esa opción después de ESO	1	0		0		1	2,5
	Futuro en general	14	1		0		15	37,5
	Credencial	3	1		0		4	10
	Mejor opción	4	0		0		4	10
	Trabajo	7	0		0		7	17,5
	Formación	1	0		0		1	2,5
No sabe	0	0		1		1	2,5	
No especificado	34	5		1		40	100	
Total								

Fuente: Elaboración propia

Nota: El significado específico de cada categoría se recoge en el Cuadro 8.7.

Sabiendo que la mayor parte del alumnado que cumplimentó los cuestionarios en ESO reconocía su intención de cursar estudios de bachillerato –como ya se sostuvo en el anterior epígrafe–, las cifras muestran una cierta preocupación por superar los objetivos curriculares demandados en dicha etapa, bien por la credencial misma que provee (el 37’5% del alumnado de cuarto de la ESO), bien porque se intenta 1) evitar el desempleo que puede conllevar conformarse con el título de Graduado en ESO y 2) poder acceder a un buen puesto de trabajo en el futuro, en términos de salario y condiciones laborales en general (el 28’21% del alumnado de segundo curso de la ESO). De hecho, los datos sugieren que lo que le otorga valor a las credenciales es la capacidad que tienen de permitir el acceso a ciertos empleos. Si, en lugar de atender a las pretensiones que se muestran con respecto a la etapa postobligatoria, se ahonda en las relativas a estudios que van más allá de dicha etapa (terciarios fundamentalmente),

los motivos no varían significativamente (consúltase Anexo 8.8). Al menos según la muestra seleccionada, de los datos se desprende, por tanto, que el éxito escolar se busca especialmente en la medida en que responde a una inserción laboral satisfactoria en el futuro. Ha sido menor la alusión directa a la crisis financiera, pero se ha mantenido como telón de fondo a las respuestas relacionadas con la necesidad de credenciales, la necesidad de aumentar la formación para evitar el desempleo, la necesidad de apostar por el futuro, etcétera.

Cuadro 8.7 Acerca del significado específico de las categorías atribuidas a los motivos por los cuales se escogen unos itinerarios académicos/profesionales u otros

Capacidad	El itinerario elegido queda dentro de las posibilidades y capacidades del individuo
Falta de capacidad	El itinerario señalado es el único que el individuo se ve capaz de llevar a cabo
Autorrealización	El itinerario ha sido elegido por una necesidad de autorrealización, de aprender más y de ahondar en un campo que es percibido como apasionante
Crisis	El itinerario ha sido elegido porque las tasas de desempleo derivadas de la actual crisis financiera no dejan otra opción
Futuro en general	El itinerario ha sido elegido porque contribuye a mejorar el futuro personal
Credencial	El itinerario ha sido elegido porque resulta imprescindible obtener más credenciales educativas
Mejor opción	El itinerario ha sido elegido porque se percibe como el mejor posible
Única opción	El itinerario ha sido elegido porque se percibe como el único posible
Trabajo	El itinerario ha sido elegido porque se pretende, bien evitar el desempleo, bien obtener un trabajo satisfactorio en términos de condiciones laborales y salario
Formación	El itinerario ha sido elegido porque al individuo le gusta estudiar y/o adquirir más conocimientos, pretende ir a la universidad o ampliar su formación en general

Fuente: Elaboración propia

Además, puede resaltarse que 3 de los 5 alumnos/as de cuarto curso de ESO que han apostado por cursar un CFGM en cuanto terminen su paso por la Educación básica, la han escogido, no por el itinerario en sí, sino por no verse capacitados para llevar a cabo un bachillerato, de lo que se deduce que, de haber sentido que tenían capacidad suficiente, habrían optado por este otro itinerario.

En líneas generales, los diferentes motivos señalados por el alumnado pueden clasificarse en clave de elementos *pull* y elementos *push*, tal como se estableció anteriormente en el Cuadro 7.3⁴²⁷. Como ya se mencionó entonces, las causas del éxito y del fracaso escolar pueden organizarse en función de si tiran (*pull*) del individuo o le empujan (*push*) hacia una determinada experiencia escolar, y si ésta responde a una situación de éxito o de fracaso escolar. De este modo, se obtenía la siguiente clasificación:

⁴²⁷ Consúltase el epígrafe 7.4 *Causas más destacables del éxito y del fracaso escolar* del presente estudio. El cuadro al que se hace referencia se titula *Las causas del éxito y el fracaso escolar en clave de push y pull y en función del tipo de agencia*.

- A. Elementos internos o afines al sistema escolar que empujan (*push*) hacia situaciones de fracaso escolar.
- B. Elementos externos o ajenos al sistema escolar que atraen (*pull*) hacia situaciones de fracaso escolar.
- C. Elementos externos o ajenos al sistema escolar que empujan (*push*) hacia situaciones de éxito escolar.
- D. Elementos internos o afines al sistema escolar que atraen (*pull*) hacia situaciones de éxito escolar.

Al igual que se estableció en el capítulo anterior, la estructura del presente epígrafe agrupa las situaciones A y D por un lado –en la medida en que representan elementos internos o afines al propio sistema escolar que, o bien empujan hacia situaciones de fracaso escolar, o bien atraen al alumno o alumna en cuestión hacia momentos de éxito– y las situaciones B y C por otro –en la medida en que responden a elementos externos o ajenos a los centros escolares que, o bien atraen más que la propia escuela y llevan a episodios de fracaso escolar, o bien empujan al individuo hacia el éxito–. Es tarea del presente epígrafe proveer de elementos discursivos que se adecúen a cada una de esas situaciones desde el punto de vista de la comunidad educativa. Antes de ahondar en cada una de ellas, sin embargo, cabe atender a ciertas consideraciones previas.

8.3.1 Consideraciones previas

Previo a la tarea de profundizar en los elementos que directamente empujan o atraen al individuo hacia situaciones de éxito y fracaso escolar desde dentro o desde fuera de la escuela, deben tenerse en cuenta diversas consideraciones. En primer lugar, que del discurso ofrecido por la comunidad educativa puede desprenderse la idea de que la responsabilidad del éxito y el fracaso escolar recae en elementos que pertenecen a múltiples ámbitos, al del alumnado, el profesorado, los centros escolares, las familias, la administración y la sociedad en general⁴²⁸.

Además de esta consideración, que también se vio reflejada en el discurso de los expertos y expertas entrevistados, es preciso hacer referencia a los elementos que trascienden la clasificación de las causas que, en clave *push-pull*, explican una mayor incidencia de éxito o de fracaso escolar. Estos elementos han sido ya resaltados en los

⁴²⁸ Así se expresa uno de los informantes clave refiriéndose al fracaso escolar (traducido del catalán): «Es cuestión de todos. [...] Es una cuestión conjunta. Ni los docentes tienen toda la culpa ni los padres, ni los alumnos por supuesto que tampoco» (PFV). Asimismo, uno de los padres entrevistados (EC.P.01) añade que responsabilizar del éxito o del fracaso escolar solamente a uno de los sectores conlleva olvidar que todos participan o deben participar del proyecto educativo que conduzca al individuo al éxito escolar. Todos, en ese sentido, juegan un papel importante a tener en cuenta.

Capítulos 2 y 7 y guardan relación con el contexto socioeconómico y la capacidad intrínseca de los individuos.

En relación con los elementos que conforman la capacidad intrínseca de los sujetos (tales como la capacidad intelectual, las dificultades del aprendizaje...), la muestra seleccionada para las entrevistas recoge dos alumnas con trastornos del aprendizaje. La primera de ellas, por ejemplo, explica su paso por un PDC y su posterior entrada a un CFGM precisamente por su problema de dislexia. En concreto, afirma:

«En el paso de Primaria a ESO mis padres pensaban que suspendería [...] por el problema que tengo yo, pero me puse las pilas y con esfuerzo, levantándome a las 4 de la mañana a estudiar, me lo saqué. Así que me dijeron, ‘¿Y nunca se te ha pasado por la cabeza hacer bachillerato?’ Y yo les dije que sí. El problema es que como ya he repetido dos veces, por este problema [(la dislexia)], no quería perder más años, y me dijeron, ‘Muy bien, si quieres hacer un módulo [de] Educación Infantil [...], vamos a informarnos de todos los centros que hay y a estudiar’ [...]. No hice bachillerato porque tengo problemas de dislexia y toda la vida lo llevo arrastrando⁴²⁹» (EF.ACFM.01)

En cuanto al segundo caso –una alumna matriculada en ESO–, en la entrevista a su padre se alude a una vida escolar complicada, pese a lograr promocionar de curso todos los años sin repetición, no sólo por la influencia del grupo de iguales, sino especialmente por un TDA, diagnosticado en primer curso de ESO, unido a cuestiones asociadas a la adolescencia⁴³⁰. De esta manera se expresa el padre de esta alumna:

«El director [del centro en Primaria] siempre me comentaba que notaba una cosa extraña [...]... estalló en primero [...] de ESO [...]. Quiero decir que es clave. Lo digo porque esa información, dar disposición para que en Primaria ya se detecten estos casos, si hay algún síntoma, algún indicador, pues que rápidamente se haga lo que sea conveniente, se mire a ver qué pasa, la medicación, etcétera. Cuanto antes mejor, porque cuando pasan al instituto se junta con la adolescencia[:] los iguales, el problema que tienen, la incomprensión de muchos profesores, y ésa es una combinación que es una bomba [...]. Son [ella y su hermano, también con TDA] muy influenciados. [Además,] una de las consecuencias que tiene el TDA es que [...] ellos no son capaces de calcular las consecuencias que puede llegar a tener lo que hacen, y eso es un problema enorme. [...] Lo tengo observado empíricamente [...] forma parte del mismo paquete del problema [...]»⁴³¹» (EC.P.01).

En lo referente al contexto socioeconómico, los discursos resaltan el papel de la administración y los efectos de la crisis financiera mundial y de los recortes presupuestarios en materia educativa. Uno de los informantes clave entrevistados, por

⁴²⁹ Traducido del catalán.

⁴³⁰ Así lo advierte uno de los directores entrevistados (traducido del catalán): «El fracaso escolar también coincide con el tema de la pubertad, que es una cosa importante, porque en ese momento hay mucha gente que no sabe exactamente lo que hace. Es decir, no tiene un planteamiento de vida claro, no sabe qué hacer ni tiene itinerario. [Pasan el día] aquí calentando la silla hasta que les planteen, ‘Niño, o te pones a trabajar o mira a ver qué haces’ » (EF.DIR).

⁴³¹ Traducido del catalán.

ejemplo, reclama una mayor inversión pública en educación, unida a una distribución y a un uso más eficiente de los recursos. Sin embargo, desde su punto de vista, estas cuestiones no pueden llevarse a cabo sin «un mayor compromiso» por parte de la administración y sin un cese de los recortes en educación realizados a raíz de la actual crisis económica. En relación con este último punto, uno de los directores advierte acerca de sus efectos sobre la posibilidad de detectar situaciones que pueden llevar al alumnado al fracaso escolar –problemas familiares, por ejemplo, o casos de abandono familiar–. De esta manera lo expresa:

«Nosotros [...] teníamos un grupo de trabajadores sociales, educadores... [...] que trabajaban todo el tema del absentismo y problemas concretos de este tipo [...] en los cuatro institutos que tenemos aquí en la ciudad... [El servicio que daban estaba] muy bien, porque te da[ba]s cuenta de situaciones [...] de gente con problemas judiciales que tienes en clase [...]. Tienes que conocer las situaciones para saber realmente por qué ese niño no va o por qué se rebota. [...] Debes conocer [su] situación familiar[. Ahora que han quitado ese servicio] vamos a tener [...] mucho más descontrol. [...] Era un servicio [...] básico. A lo mejor en un pueblo ese servicio no hace falta [...]. Un niño con problemas en un pueblo está controlado por el pueblo. Le conoce todo el mundo. [...] Pero en una ciudad eso no se controla. [Con este servicio] esta gente está controlada. [...]. Al psicopedagogo se le multiplicará el trabajo y evidentemente no descubriremos ni el 50% de los casos [...]»⁴³²» (EF.DIR)

A los recortes en este tipo de servicios se añade la escasez existente de personal no docente de apoyo (psicólogos/as y pedagogos/as fundamentalmente). Una de las profesoras de ESO entrevistadas afirma:

«Creo que el equipo de pedagogos que hay se queda muy corto para la cantidad de alumnado que hay. Date cuenta de que en cada centro hay solamente un orientador o como mucho dos para todo el alumnado, y el tema de los psicólogos ya ni hablemos, porque si un psicólogo ha de ocuparse de orientar a toda la gente que va a hacer ciclos o, si acaba bachillerato, qué carrera quieren hacer... además de proporcionarles apoyo psicológico, pues no. [...] Si cuando ves que una persona está baja de ánimos o al borde de la depresión, pudiera haber un equipo que ofreciera apoyo inmediato para sacarlo de ahí, seguramente habría menos fracaso escolar»⁴³³» (EE.PE.01)

Asimismo, se advierte acerca de la reducción de recursos destinados a programas de refuerzo como los integrados en el Plan de Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (Plan PROA), ya citado anteriormente, en el Capítulo 3. Así lo expresa uno de los informantes clave entrevistados:

«Antes de que empezaran los recortes brutales, los centros hacían esfuerzos para recuperar alumnos de éstos que están ahí que no acaban de cuajar en nada e intentar sacar adelante recursos como el PROA, estos programas que servían de refuerzo para los alumnos que... y funcionaba bastante bien, [...] pero ahora con los recortes ya se ha acabado, [...] los docentes

⁴³² Ibid.

⁴³³ Ibid.

ya tienen bastante con lo que tienen que hacer porque no hay docentes de apoyo que puedan estar ahí ofreciendo apoyo a los demás. Todo eso se ha acabado⁴³⁴» (PFV)

Al afectar también al número de docentes disponibles en los centros escolares, aumenta la ratio, el número de alumnos y alumnas por aula. Los equipos directivos y el profesorado entrevistado, en general, advierten acerca de las consecuencias de disponer de ratios altas:

«Cuanto menor es el número de alumnos por aula, estos chavales reciben una educación más completa, porque estamos encima de ellos, es más fácil que el profesor les pueda echar una mano, que esté encima de ellos y no se despisten... [...] Yo lo hablo con los alumnos, y en todas las clases me dicen lo mismo: no es lo mismo cuando estamos quince que cuando estamos treinta. Es decir, es que se nota en todo: menos interrupciones, están más atentos, no se distraen tanto con los los que no quieren hacer nada» (EB.PE.02)

En general, la crisis financiera y la política de recortes llevada a cabo por la administración ha derivado en un aumento de las tasas de desempleo, especialmente entre la población que presenta un bajo nivel de estudios. Por este motivo, según gran parte de los informantes entrevistados, se percibe una reducción en el número de individuos que decide abandonar sus estudios para salir al mercado laboral. Así lo advierte la siguiente jefa de estudios:

«Los que abandonaban antes no son los mismos que abandonan ahora. Antes había gente con capacidad para estudiar, y abandonaba para tener un trabajo rápido, dinero rápido. Ahora el que abandona es porque ya hace tiempo que no hace nada...⁴³⁵» (EA.JE)

Uno de los directores destaca efectos similares de la crisis financiera, por ejemplo, en lo relativo a la inserción laboral del alumnado de CFGM, que se reduce año tras año, no sólo porque «el mercado está ya más seleccionado» (tras promociones y promociones de individuos con una determinada titulación compitiendo por puestos de trabajo similares), sino también porque:

«[en el caso concreto del CFGM de Comunicación, imagen y sonido] muchas empresas de sonido están cerrando, tenemos incluso dificultades para ubicarlos para hacer prácticas. [Nos dicen,] ‘Mira, no tenemos trabajo, si me lo envías no va a hacer nada’. [...] En estos momentos en Educación Infantil [...] hay mucha gente que, no pensando en hacer magisterio, acaba haciendo magisterio, y dice, ‘Bueno, vale, yo ya tengo la titulación, soy técnico superior en Educación Infantil, puedo trabajar en una guardería, pero es que no encuentro trabajo. Pues sigo estudiando magisterio⁴³⁶» (EF.DIR)

Además, se advierten problemas familiares crecientes derivados de una mala situación económica (padres y madres en situación de desempleo, etcétera). Este mismo director, al igual que otros informantes, advierte de este tipo de cuestiones:

⁴³⁴ Ibid.

⁴³⁵ Ibid.

⁴³⁶ Ibid.

«Niños con problemas que han estado marginados en el sistema educativo, que se les ha dado la opción del PCPI y si no, no estarían en el PCPI, sino expulsados 15 días cada dos meses [...]. Muchas veces se corresponde el fracaso escolar con situaciones familiares graves. [...] hemos tenido alumnos aquí que han hecho alguna que, si miras el Reglamento de régimen interno, tendrías que expulsarlo, [pero haces] voz de conciencia y [dices], 'A ver, [...] si el único lugar donde está medianamente controlado es aquí [y] lo echas a la calle... No tiene padre, su madre está encerrada, lo ha acogido la abuela, la abuela tiene 80 años...'. [...] Es decir, hay situaciones complejas, más de las que parece. Muchas más. Yo creo que con la crisis económica, todavía más⁴³⁷» (EF.DIR)

Hasta aquí algunos ejemplos relativos a los efectos de la crisis económica. Todas estas cuestiones influyen en los procesos de éxito y de fracaso escolar y son transversales a los elementos *push* y elementos *pull* citados anteriormente. El siguiente epígrafe retoma dichas cuestiones y las nutre de ejemplos extraídos de los discursos aquí analizados, empezando por los elementos internos al sistema escolar que empujan al fracaso o atraen al éxito escolar.

8.3.2 Elementos internos al sistema escolar que empujan al fracaso escolar o atraen hacia el éxito según la comunidad educativa

Por lo general, cuando se habla de elementos internos o afines al sistema escolar, se hace referencia especialmente a la experiencia vivida en la escuela. A este respecto, en el presente epígrafe se toma en consideración el papel que juegan el profesorado y el grupo de iguales, los contenidos curriculares y los efectos de determinadas transiciones escolares y de las sanciones aplicadas en los institutos. Esta experiencia, si resulta negativa, puede empujar al individuo (*push*) a desistir en el empeño de superar los objetivos curriculares demandados en la escuela, o, en caso de resultar positiva, puede atraerle (*pull*) –resultarle atractiva– hasta el punto de conducirlo a situaciones de éxito escolar (Situaciones A y D descritas anteriormente y resumidas en la Figura 8.6).

⁴³⁷ Ibid.

Cuadro 8.8 Grado de correspondencia entre nota media en ESO y grado general de afección por la escuela en dicha etapa

		Nota media en ESO		
		Nota media baja	Nota media intermedia	Nota media alta
Grado de afección por la escuela en ESO	Afección escolar	EE.ACFM.02	EA.AE.02 EE.AE.01 EE.AB.01 EE.ACFM.01	EA.AE.01 EA.AE.03 EB.AE.01 ED.AE.01 EB.AB.01 EC.AB.01 ED.AB.01
	Indiferencia escolar o afección no expresada	EC.AE.01 EE.AE.02 EC.ACFM.02	ED.AB.02	
	Desafección escolar	EB.AE.02 ED.AE.02 EG.ABD EB.ACFM.01 EC.ACFM.01	EE.ACFM.01	

Fuente: Elaboración propia

Nota: Los códigos incluidos en el cuadro están formados por tres partes, como ya se apuntó en el Capítulo 5, y en concreto, en el Cuadro 5.8:

- 1) *E* significa ‘Entrevista’, y la letra que le sigue (de la *A* a la *G*) corresponde a cada uno de los centros del que procede;
- 2) *AE* significa ‘Alumno/a de ESO’, *AB* significa ‘Alumno/a de bachillerato’, *ABD* significa ‘Alumno/a de bachillerato a distancia’ y *ACFM* significa ‘Alumno/a de CFGM’;
- 3) un número que se le asigna para diferenciarlo de otro/a alumno/a con el mismo perfil en los anteriores apartados 1) y 2).

De este Cuadro se desprende que la muestra seleccionada ofrece perfiles en los que principalmente, o bien se reconoce una afección por la escuela al tiempo que una nota media alta –en la muestra, alumnado de ESO y de bachillerato fundamentalmente–, o bien al contrario, hay o hubo desafección en el paso por la ESO al tiempo que una nota media baja –alumnado de ESO, de bachillerato a distancia y de CFGM–.

La muestra no dispone de alumnado con un alto nivel de rendimiento académico que muestre indiferencia o incluso desafección por la escuela, pero sí incluye otras situaciones muy diversas que resultan igualmente significativas y sugieren que para sentir cierto grado de afección por la escuela no basta con atender solamente a las calificaciones medias. Hay otros muchos elementos que entran en juego.

Los cuestionarios cumplimentados por alumnado de ESO, bachillerato y CFGM ofrecen datos relativos a los elementos que más se valoran del instituto, así como los que se echan en falta o reciben una valoración negativa. Dichos datos se encuentran

en la Tabla 8.9 y 8.10 respectivamente. El significado de las categorías empleadas para cada uno de los elementos destacados en ellas se encuentra en los Cuadros 8.9 y 8.10.

Como puede observarse en la Tabla 8.9, el 29'67% de los elementos más valorados por el alumnado que cumplimentó los cuestionarios guarda relación con el papel desempeñado por el equipo docente, incluida su formación. Destacan también elementos asociados con los recursos del centro (las instalaciones, las aulas, la calidad de las mismas, los recursos con los que cuentan, etcétera, en un 21%) o los relativos al ambiente del centro escolar y al papel que cumplen los compañeros y compañeras de aula (en un 18'67%). En contraste, solamente un 3% de los elementos guarda relación con el itinerario cursado (su oferta curricular, las áreas de conocimiento que se abordan...).

Tabla 8.9 Elementos más valorados del instituto según alumnado de ESO, bachillerato y CFGM

Elementos más valorados*	Curso						Total	%
	2º ESO	4º ESO	1º Bachillerato	2º Bachillerato	1º CF	2º CF		
Itinerario	1	1	0	2	0	5	9	3,00
Organización	1	3	0	4	1	5	14	4,67
Personal de apoyo	0	1	0	0	0	0	1	0,33
Profesorado	21	19	5	17	3	24	89	29,67
Metodología docente	2	0	0	0	0	0	2	0,67
Recursos del centro	20	19	2	13	2	7	63	21,00
Descansos y ambiente	23	10	7	5	5	6	56	18,67
Buen nivel	0	0	0	1	0	0	1	0,33
Otros	5	3	1	0	0	1	10	3,33
No especificado	5	17	3	5	7	18	55	18,33
Total	78	73	18	47	18	66	300	100

Fuente: Elaboración propia

(*) El significado específico de cada categoría se recoge en el Cuadro 8.9.

Cuadro 8.9 Acerca del significado específico de las categorías atribuidas a los elementos más valorados del instituto de referencia

Itinerario	Se valora el itinerario académico o profesional que se está cursando
Organización	Se valoran aspectos organizativos del centro (horarios, calendario de exámenes...)
Personal de apoyo	Se valora el papel que juega el personal de apoyo (psicólogo/a, pedagogo/a...)
Profesorado	Se valora el papel que juega el profesorado en general (incluida su formación)
Metodología docente	Se valora la metodología docente, la dinámica de las clases...
Recursos del centro	Se valoran los recursos del centro en general (el material disponible...), las infraestructuras del centro, las instalaciones, los accesos a las aulas, la biblioteca, el aula de música, el laboratorio...
Descansos y ambiente	Se valora la hora del recreo, los descansos en general, elementos del patio... También los compañeros/as de aula, el ambiente del aula y del centro en general
Buen nivel	Se valora el nivel de rendimiento de la clase

Fuente: Elaboración propia

Si por el contrario se atiende a los elementos peor valorados o aquéllos que se echan en falta en los diferentes institutos aquí contemplados (Tabla 8.10), el alumnado destaca nuevamente los recursos disponibles, las infraestructuras; un 43'49% de los elementos guarda relación con estas cuestiones. El resto se distribuye entre elementos relacionados con echar de menos situaciones del pasado (los maestros que les impartían clases en Educación Primaria, el centro escolar al que acudían, etcétera, en un 7'94%), cuestiones organizativas (6'98%), el ambiente del centro (6'67%) y la falta de libertad y de autonomía permitida, generalmente, para entrar o salir del centro escolar cuando se desee (4'76%).

Tabla 8.10 Elementos del instituto menos valorados o que se echan en falta según alumnado de ESO, bachillerato y CFGM

Elementos menos valorados o que se echan en falta*	Curso						Total	%
	2º ESO	4º ESO	1º Bachillerato	2º Bachillerato	1º CF	2º CF		
Itinerario	2	2	0	0	0	1	5	1,59
Organización	1	8	0	4	1	8	22	6,98
Personal de apoyo	0	1	0	1	0	1	3	0,95
Profesorado	3	6	1	1	3	5	19	6,03
Metodología docente	0	0	0	1	0	1	2	0,63
Recursos del centro	36	48	8	22	1	22	137	43,49
Descansos y ambiente	8	3	2	2	4	2	21	6,67
Libertad	0	7	6	2	0	0	15	4,76
Elementos del pasado	7	0	0	1	3	14	25	7,94
Otros	3	2	10	3	2	4	24	7,62
No especificado	8	9	1	7	2	15	42	13,33
Total	68	86	28	44	16	73	315	100

Fuente: Elaboración propia

(*) El significado específico de cada categoría se recoge en el Cuadro 8.10.

Cuadro 8.10 Acerca del significado específico de las categorías atribuidas a los elementos menos valorados o que se echan en falta del instituto de referencia

Itinerario	Se valora negativamente el itinerario académico o profesional que se está cursando
Organización	Se valoran negativamente aspectos organizativos del centro (horarios, calendario de exámenes...)
Personal de apoyo	Se valora negativamente el papel que juega el personal de apoyo (psicólogo/a, pedagogo/a...)
Profesorado	Se valora negativamente el papel que juega el profesorado en general (incluida su formación)
Metodología docente	Se echa en falta una mejor metodología docente, una dinámica de las clases más amena...
Recursos del centro	Se advierte una falta de recursos y de material en las aulas. También se echan en falta mejores infraestructuras en el centro, mejores instalaciones en general, mejores accesos a las aulas...
Descansos y ambiente	Se echan en falta más momentos de descanso (recreos más largos...) y un mejor ambiente en el centro en general y en las aulas en particular
Libertad	Se echa en falta libertad para salir del centro
Elementos del pasado	Se echan en falta elementos de cursos anteriores o de otras etapas escolares (los maestros/as o compañeros/as de aula de Educación Primaria, el centro escolar anterior...)

Fuente: Elaboración propia

Los datos proporcionados por las citadas tablas no son representativos, pero sí significativos, y permiten introducir el contenido del presente epígrafe, en la medida en que resaltan elementos internos a la escuela susceptibles de 1) empujar o alentar al individuo hacia el fracaso escolar, o 2) atraerle hacia situaciones de éxito escolar

(Situaciones A y D respectivamente, según la clasificación mencionada anteriormente). Seguidamente se abordan con ejemplos ambos tipos de situaciones.

8.3.2.1 Situación A. La configuración de una experiencia escolar negativa que empuja a episodios de fracaso escolar

En el Capítulo 7 se destacaron algunos de los elementos que contribuyen a configurar una experiencia escolar negativa. Suspender de manera reiterada asignaturas curriculares puede dar a entender que uno no está hecho para la vida académica. Si a ello se añade un profesorado que proyecta bajas expectativas sobre su alumnado, o el hecho de sentirse obligado a lidiar con unos contenidos curriculares que resultan aburridos o poco atractivos, alejados de sus intereses, en cierto modo se alienta al individuo a incidir o seguir incidiendo en situaciones de fracaso escolar. El fragmento discursivo que mejor resume parte de los elementos aquí integrados pertenece a una profesora de ESO, que, refiriéndose explícitamente a la situación de abandono escolar, hace uso de la metáfora de la escuela como prisión:

«[Un alumno que escoge abandonar el sistema escolar lo hace porque piensa que de ese modo] termina su sufrimiento, porque para mí, un alumno que está aquí y no obtiene ningún éxito, está sufriendo, lo está pasando mal, y salir de aquí es salir de esa condena que ha tenido y de una esclavitud en el interior de un centro y de un sistema que no ha sabido ofrecer nada capaz de motivarle⁴³⁸» (EA.PE.01)

Centrando la cuestión en dos elementos clave susceptibles de convertir una experiencia escolar en negativa como son el papel jugado por el propio profesorado y los contenidos curriculares, cabe considerar los siguientes datos. En los cuestionarios se preguntó, entre otras cosas, *¿Qué asignaturas de ESO te gustan menos?* En el caso de alumnado de CFGM y bachillerato la pregunta se formuló en pasado. La Tabla 8.11 no muestra las materias curriculares que menos gustan o gustaban al alumnado de la ESO, bachillerato o CFGM en su paso por la ESO, sino los motivos subyacentes a dicha consideración, que hacen referencia, o bien a los contenidos curriculares en sí integrados en dichas materias, o bien a la figura del profesor o profesora que la imparte y su papel en el aula (el Cuadro 8.11 muestra el significado específico de cada una de las categorías empleadas en dicha Tabla).

⁴³⁸ *Ibid.*

Tabla 8.11 Motivos por los que ciertas asignaturas curriculares específicamente de ESO no gusta(ba)n o resulta(ba)n poco atractivas según alumnado de ESO, bachillerato y CFGM

Motivos señalados*		Curso						Total	%
		2º ESO	4º ESO	1º Bachillerato	2º Bachillerato	1º CF	2º CF		
Contenidos curriculares	Dinámica	4	2	0	1	0	1	8	1,83
	Aburrida o poco interesante	37	36	11	30	17	41	172	39,27
	Esfuerzo	34	22	15	25	9	41	146	33,33
	Inutilidad	3	11	0	1	0	1	16	3,65
	Desconexión	3	2	2	3	0	9	19	4,34
Profesorado	Características generales	6	10	4	2	1	2	25	5,71
	Actitud	7	9	5	4	0	3	28	6,39
	Aburrido	0	1	0	0	0	0	1	0,23
	Exigente	7	4	3	0	0	3	17	3,88
Otros		0	2	1	0	1	0	4	0,91
No sabe/No contesta		0	1	0	1	0	0	2	0,46
Total		101	100	41	67	28	101	438	100

Fuente: Elaboración propia

(*) El significado específico de cada categoría se recoge en el Cuadro 8.11.

Cuadro 8.11 Acerca del significado específico de las categorías relativas a los motivos por los cuales ciertas asignaturas de ESO no gusta(ba)n o resulta(ba)n poco atractivas

Contenidos curriculares	Dinámica	La asignatura no gusta por los contenidos curriculares que ofrece en general
	Aburrida o poco interesante	La asignatura resulta aburrida, poco interesante
	Esfuerzo	La asignatura requiere demasiado esfuerzo
	Inutilidad	La asignatura no gusta porque sus contenidos no resultan de utilidad
	Desconexión	La asignatura no gusta porque no conecta o queda muy alejada de lo que resulta importante para el/la alumno/a o para su futuro
Profesorado	Características generales	La asignatura no gusta por el profesor/a que la imparte en general
	Actitud	La asignatura no gusta por la actitud del profesor/a que la imparte, que se muestra poco comprensivo, es irrespetuoso y no sabe explicar los contenidos
	Aburrido	La asignatura no gusta porque el profesor/a que la imparte no sabe hacer las clases entretenidas
	Exigente	La asignatura no gusta porque el nivel de exigencia es alto

Fuente: Elaboración propia

La mayor parte del estudiantado que cumplimentó los cuestionarios, tras señalar las materias que le disgustaban en su paso por la ESO, destaca especialmente el hecho de que éstas, o bien le resultaban aburridas o poco interesantes (39'27%), o bien

demandaban un esfuerzo excesivo⁴³⁹ (33'33%). Un 6'39% de los motivos señalados aludía a la actitud y competencia del profesor o profesora que impartía dicha materia (su falta de respeto hacia su alumnado, su falta de comprensión, de empatía, de pericia para explicar los contenidos curriculares, etcétera). Si en lugar de atender a las asignaturas de ESO, se presta atención a las materias curriculares incluidas en bachillerato o en los diferentes CFGM contemplados en la muestra, las conclusiones no difieren demasiado (véase Anexo 8.9). La cuestión de los contenidos curriculares y el papel desempeñado por el profesorado constituyen elementos muy recurrentes en las entrevistas y grupos focalizados llevados a cabo. Relacionado con los contenidos curriculares, algunos de los informantes destacan el hecho de que la escuela valora solamente ciertas capacidades, destrezas o habilidades que pueda tener el alumnado, no todas ellas. En palabras de uno de los directores entrevistados:

«En el sistema educativo actual se priman dos cosas. Una es... la inteligencia –digamos– lingüística, y otra, la inteligencia matemática. Entonces una persona que tenga buena expresión, se desarrolle bien y tal y tenga buena inteligencia a nivel matemático, ése tendrá éxito en lo que es el sistema escolar. Ahora bien, [...] otra persona que sea muy buena atleta o que tenga buena inteligencia interpersonal, que sea de estas personas que ves que enseguida se hacen con todo el mundo, [...] a lo mejor tiene problemas, porque ¿qué pasa si se evalúan mucho los dos primeros campos, pero no estos dos últimos?»⁴⁴⁰ (EF.DIR)

En cuanto al papel jugado por el profesorado, algunos discursos aluden a que en ciertos casos los docentes muestran una incapacidad, en palabras de una de las profesoras de ESO entrevistadas, para «atender a las necesidades [del alumnado] en el momento en que resulta preciso [hacerlo]⁴⁴¹» (EA.PE.01), y otros apuntan implícitamente al Efecto Pigmalión, y en concreto a una proyección de bajas expectativas por parte del docente⁴⁴² y la consiguiente generación de etiquetas negativas susceptibles de producir efectos reales sobre la trayectoria del alumno o

⁴³⁹ La cuestión del esfuerzo demandado puede incluir, además, las dificultades que el individuo pueda tener para enfrentar la situación de examen. Así lo expresa una de las alumnas de CFGM entrevistadas (traducido del catalán): «[Ante un examen] me bloqueo. Y soy de las últimas en terminar porque me bloqueo. Y es una cosa... Mis padres dicen que no confío en mí, porque [...] cuando lo estudio y mi padre me pregunta a ver si es verdad que lo sé[, no hay problema], pero en el momento del examen, pues... me pongo fatal» (EF.ACFM.01).

⁴⁴⁰ Traducido del catalán.

⁴⁴¹ *Ibíd.*

⁴⁴² Acerca de la gestación de expectativas y de la etiqueta de mal estudiante, uno de los directores explica (traducido del catalán): «En el momento en que un niño en [primero de] Educación Infantil [...] no accede a la lectura y a la escritura rápidamente, empieza a estar ya catalogado. [...] Con algunos se equivocan, y rápidamente rectifican y siguen adelante, pero en otros casos, la propia metodología les lleva a decir, 'No, es que no puedo terminar eso', 'No tengo tiempo', [...] Aquello de, 'No, el que no termine no sale al patio'. Yo ya sé que no voy a salir al patio porque sé que no puedo terminar. Entonces ese sentimiento va generándose hasta llegar a la adolescencia, la pubertad, y es cuando uno se rebota. Añádele al hecho de que no se entienden ni a sí mismos a esas edades, una baja autoestima o un modelo concreto del tipo 'Yo soy el gracioso de clase, y a mí solamente se me reconoce por las gracias que hago'. Quiero decir, ése es mi estatus y he de ganármelo» (EF.DIR).

alumna en cuestión⁴⁴³. Uno de los informantes clave, por ejemplo, advierte acerca de la existencia de alumnos y alumnas «[etiquetados/as] desde primero de Primaria, [que] acaban toda la primera etapa y siguen etiquetados sin que se haya podido trabajar con ellos [...] y poner una solución cuanto antes mejor⁴⁴⁴» (PFV).

Otro ejemplo puede encontrarse en los discursos del alumnado que se considera etiquetado por el profesorado, que critica la actitud de éste último cuando tiende a centrar su atención en alumnos y alumnas catalogados como buenos –con buena actitud y rendimiento escolar–, eludiendo a los catalogados como malos: «Cuando no entiendo [lo que explica], se lo pregunto, pero pasa de ti» (EC.ACFM.02). En el siguiente fragmento, una de las madres participantes en los grupos focalizados cuenta el caso de su hijo, recién llegado a primero de la ESO:

«[...] mi hijo la verdad es que saca buenas notas. [...] cuando tiene un examen, se lo prepara [...]. Entonces en Sociales el primer examen sacó un 10 y le preguntó el profesor que si [...] se había copiado del libro [...]. Claro, [mi hijo] viene recién aterrizado de Primaria [...] aún no tiene muy claro qué es eso de copiar o cómo se hace, y el profesor se lo dijo así y el chiquillo se quedó, 'No, yo es que he estudiado'. Pero es que el segundo examen se lo ha vuelto a decir. Y el chiquillo [...] le dijo a su padre [...], 'Papá, ¿sabes que el profesor me ha vuelto a [preguntar] si he vuelto a copiar? Y me ha dicho que al próximo examen me va a poner delante o me va a hacer repetir el examen'. El chiquillo venía asustado, porque [...] le está dando desconfianza [...] lo que tiene que hacer es fijarse que no copi[e], pero no que ya [le] esté [prejuzgando]» (GF.08)

Como afirma una de las profesoras entrevistadas, el fracaso escolar se basa en gran medida en la autoestima y en lo que el individuo cree que es capaz de hacer. Por consiguiente, la generación de etiquetas, en la medida en que incluyen bajas expectativas académicas y son asumidas y aceptadas por parte del alumno o alumna en cuestión, le empujan hacia el fracaso escolar:

«La visión de uno mismo y de dónde es capaz de llegar. Sí, porque si uno ve que no puede llegar, es que ni se esfuerza. Si crees que no llegarás a una determinada meta, ni siquiera intentarás ponerte a correr para alcanzarla⁴⁴⁵» (EE.PE.01)

Aparte de estas cuestiones, las entrevistas y los grupos focalizados prestan atención también a otros puntos que contribuyen a convertir en negativa la experiencia del paso por la escuela. Dichas cuestiones están relacionadas principalmente con las transiciones escuela-escuela, incluyendo en ellas las repeticiones escolares.

En primer lugar, en relación con el paso de Primaria a ESO, destacan dos tipos de discursos no excluyentes entre sí. Por un lado, unos enfatizan el hecho de que a la

⁴⁴³ Véase Capítulo 2.

⁴⁴⁴ Traducido del catalán. A este respecto, uno de los informantes clave (PFV) subraya la necesidad de coordinación entre etapas escolares distintas (fundamentalmente, entre Primaria y ESO).

⁴⁴⁵ Traducido del catalán.

nueva etapa se accede con formación insuficiente para acometer los nuevos objetivos curriculares. La transición escolar de Primaria a ESO conlleva en múltiples ocasiones un salto cualitativo –en términos de nivel de rendimiento exigido o dificultad de los contenidos curriculares– que el individuo no siempre es capaz de superar debido a una preparación previa insuficiente y que puede contribuir a que se convenza de que la vida escolar no está hecha para él. Uno de los informantes clave, por ejemplo, advierte de este problema:

«El fracaso no está en Secundaria. Yo no puedo entender que un alumno [...] que no sabe leer esté en primero de la ESO y no haya repetido antes ningún curso o no se le haya hecho ninguna adaptación curricular. ¿Cómo puede permitirse eso? ¿Es que no han detectado que ese alumno no funciona? ¿En toda la Primaria? [...] A Secundaria llegan alumnos que no tienen ni el mínimo de capacitación de nada, no tienen las competencias básicas adquiridas, no saben ni qué son. [...] los alumnos que no han podido llegar a Secundaria con unos mínimos ya van perdidos para toda la Secundaria⁴⁴⁶» (PFV)

En la misma línea discursiva, los grupos focalizados señalan que en ciertas escuelas de Educación Primaria hay alumnado «en sexto [curso] con libros de cuarto, niños que están con la tabla del dos, niños que no saben dividir», y añaden, «estos niños que el año que viene van al instituto, fracaso seguro» (GF.08). Todo ello apunta a una necesidad de mayor coordinación entre ambas etapas.

Por otro lado, otros informantes subrayan la necesidad de que parte del problema o de la responsabilidad recaea en el profesorado de ESO, que, especialmente en los primeros cursos, debería disponer de una mayor formación pedagógica para facilitar dicha transición a la Secundaria básica:

«¿La última moda? Los alumnos de primero y segundo deben hacer ámbitos. ¿Tú crees que personas superespecializadas en matemáticas o en Física y Química están dispuestas a hacer ámbitos⁴⁴⁷? Pues no, y si lo hacen será por obligación y lo harán mal. [...] ¿Queréis hacer ámbitos? ¿Queréis hacer que el profesor de Secundaria dé ámbitos? Muy bien, pero formadlo para ello, no hagáis un especialista en matemáticas, sino un especialista en ciencias, y formadlo en pedagogía. Yo en mi carrera no estudié una hora que no fuera de matemáticas y eso para trabajar aquí no me vale para nada⁴⁴⁸» (ED.DIR)

En otras palabras, mientras por un lado se sostiene que la preparación que el alumnado recibe a lo largo de la Primaria resulta insuficiente, en términos de contenidos curriculares aprendidos y competencias básicas adquiridas –en lectura, en matemáticas...–, por otro, desde la propia Secundaria se reconoce que si un alumno o alumna pasa por situaciones de fracaso escolar en ESO es, en parte, porque el profesorado carece de la formación pedagógica necesaria que le permitiría, en primer

⁴⁴⁶ Ibid.

⁴⁴⁷ Consúltese el Capítulo 3.

⁴⁴⁸ Traducido del catalán.

lugar, comprenderle mejor y saber tratar con él/ella, y en segundo lugar, ser capaz de ofrecerle los contenidos curriculares de un modo más didáctico y motivante⁴⁴⁹.

En cuanto a la ruptura que puede suponer el paso de ESO a bachillerato, los discursos se centran exclusivamente en la gran diferencia que se produce entre los niveles de exigencia. La siguiente alumna de bachillerato sostiene que los objetivos curriculares que se demandan en general en bachillerato son excesivos, comparados con los exigidos en ESO. En el siguiente fragmento discursivo aborda específicamente la asignatura curricular de inglés:

«A la gente le suelen costar bastante los idiomas. Y en inglés la verdad es que aprueba muy poca gente. Entonces un día nos lo planteamos el decir a ver qué pasa, y nos pusimos a hablar en clase y dijimos, ‘Es que llegas a bachillerato y te piden un nivel que no tienes’. [Es verdad] que también nosotros pasamos mucho, pero estamos dando inglés desde Primaria [...], estás dando una lengua un montón de años, y llegas a bachiller y en mi clase creo que aprueban de treinta, diez personas. Y dices, ¿Qué pasa? [La asignatura de inglés] en la ESO te la aprueban, te la regalan casi. [...]» (ED.AB.01)

Como puede apreciarse, este discurso, al tiempo que sostiene que el nivel de exigencia de bachillerato es excesivo, reconoce una formación en ESO insuficiente, tanto en términos de contenidos curriculares en general, como en nivel de competencias básicas, escasamente trabajadas en la Secundaria básica⁴⁵⁰. Precisamente, el profesorado de bachillerato pone el énfasis en este segundo punto: el nivel de exigencia de la ESO es insuficiente. De hecho, considera que parte del éxito escolar existente en la Secundaria básica obedece a «éxitos regalados». Como apunta la siguiente profesora, con el paso de los años se percibe un notorio y progresivo «deterioro del rendimiento académico», incluso en bachillerato:

«Nos estamos relajando mucho. [...] Me ha llegado un comentario de que ‘Es que acceden a la universidad y cometen más faltas de ortografía que mi padre que nunca ha estudiado’. [...] El sistema también tiene la culpa en ese sentido, de tanta facilidad. Hace años, si uno estudiaba, aprobaba, y si no, no aprobaba, y punto, y no pasaba nada. [...] un 5 es un 5, y un 8 es un 8⁴⁵¹» (ED.PE.02)

En segundo lugar, los discursos tratan la repetición escolar⁴⁵² como fenómeno que, en ciertos casos –no en todos, como se verá más adelante–, contribuye a reproducir

⁴⁴⁹ Esta idea coincide con la ya reseñada en el Capítulo 7 en relación con el hecho de que el profesorado en Primaria necesita mayor preparación en contenidos curriculares, mientras que en ESO requiere de mayor formación pedagógica.

⁴⁵⁰ Esta misma alumna de bachillerato, añade: «La que suele costar también es filosofía [...] sobre todo a la hora de redactar, porque en la ESO, [...] el redactar no lo tenemos inculcado. Entonces es como que los comentarios de texto y tal nos cuesta muchísimo a los alumnos. Eso de ponerte a escribir en un papel en blanco es como que es un pánico que... ¿Qué escribo? ¿Qué quiere que le diga? Y nos cuesta bastante» (ED.AB.01).

⁴⁵¹ Traducido del catalán.

⁴⁵² Aquí la repetición escolar es considerada como una modalidad más de transición escolar en la medida en que supone, como mínimo, un cambio de compañeros/as de aula.

situaciones de fracaso escolar. Al parecer, esto es así en la medida en que el alumnado que repite no siente afección por lo que la escuela le ofrece, considera que la repetición le supone un estigma difícil de salvar⁴⁵³, ve reforzado y afianzado su papel de «mal estudiante» dentro del aula, etcétera. En palabras de una profesora de ESO, se trata de «alumnado repetidor que está en la tónica de repetir, repetir, repetir, hasta cumplir los 16 años o, si lo merece y se porta bien, hasta acceder a un PCPI» (ED.PE.01).

No suele haber, en estos casos, una identificación expresiva o instrumental con la escuela, y la repetición escolar no sirve más que para alentar al individuo 1) a seguir sin invertir esfuerzos en superar los objetivos curriculares, y 2) a reproducir, en fin, situaciones de fracaso escolar. Un alumno o alumna desmotivado/a, ansioso/a por cumplir los 16 años y abandonar el sistema escolar, «promocione o repita, su actitud va a ser la misma, [...] no aprovechará el tiempo⁴⁵⁴» (EC.PE.01), como sostiene una de las profesoras de ESO entrevistadas. Así lo expresa una de las jefas de estudios:

«[Un alumno] que viene aquí y no hace absolutamente nada, [que] es un mueble, y [...] las tiene todas suspendidas y al año siguiente vuelve a suspender nueve[, repetir] no le sirve de nada. El alumno al que no le sirve de nada es aquél que tiene capacidad pero no quiere hacer. No le sirve de nada porque no trabaja porque no quiere, no porque no entienda o no llegue a comprender los conocimientos. [...] Ya puede repetir diez veces. Si no quiere, no quiere⁴⁵⁵» (EA.JE)

En tercer lugar, el paso de la ESO a un PCPI también puede alentar al alumno o alumna en cuestión a seguir incidiendo en episodios de fracaso escolar. Aquí cabe una puntualización. La mayor parte de los discursos que ofrecen equipos directivos y profesorado parten de la base de que programas como el PCPI y otros itinerarios diferenciados son absolutamente necesarios. Al igual que hay jóvenes más receptivos a la enseñanza propedéutica (bachillerato) y otros, a la enseñanza procedimental o manipulativa (CFGM) (EC.P.01), no todo el alumnado tiene la motivación o la capacidad suficiente como para lidiar con los cursos ordinarios que ofrece la ESO. Así lo defiende la siguiente directora:

«Es de no haber pisado nunca un centro de Secundaria pensar que un alumno, que con 12 años [ya está descolgado de la enseñanza y] te está diciendo ‘Yo no quiero hacer nada’, [y que no tiene hábitos... responderá bien al aula normal y] lo podrás tener ahí en primero, segundo, tercero y cuarto. No, todos lo que estamos en la enseñanza lo sabemos. [...] No podemos estar tan ciegos de decir, ‘No, hasta los 16 años todo el mundo debe estudiar lo mismo’. En el aula

⁴⁵³ Uno de los alumnos de ESO entrevistados, del IES Pedreguer, sostiene (traducido del catalán): «[muchos repetidores] directamente dejan de esforzarse, [...] dicen, ‘Yo ya he repetido. A mí ya me han marcado y ya paso» (EA.AE.03).

⁴⁵⁴ Traducido del catalán.

⁴⁵⁵ *Ibíd.*

no se puede aplicar. Y acaban perdiendo ésos que quieren tranquilidad, que quieren [estudiar], que quieren aprender, que están motivados, que hacen preguntas...⁴⁵⁶» (EC.DIR)

Es ésta una cuestión polémica que se reconoce como derivada de la ampliación de la edad de escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años⁴⁵⁷ y sobre la que parece no haber consenso. Uno de los informantes clave, aunque reconoce los problemas que puede conllevar mantener a este tipo de alumnado en un aula ordinaria, muestra sus reservas ante la idea de distribuir al alumnado según su nivel de rendimiento o su actitud:

«Eso de separar a mí no me gusta nada [porque suele derivar en] que esos alumnos nunca se integrarán realmente, porque se les tiene separados. Yo creo que la integración pasa por tenerles a todos juntos. Lo que pasa es que claro, entiendo que es duro, porque lo he visto y sé qué es, pero separarles no me gusta nada⁴⁵⁸» (PFV)

En cualquier caso, según los discursos analizados, programas como el PCPI sirven 1) como vía alternativa para alumnado que no puede o no está dispuesto a cursar y superar los objetivos curriculares que le plantea el itinerario ordinario, y 2) como mecanismo de protección para los grupos ordinarios, que se ven libres de un tipo de alumnado que suele ser disruptivo en el aula. Para cierta parte del alumnado que pasa a un PCPI, dicha transición puede significar ver afianzado y reproducido su papel disruptor dentro del aula, alentándole a seguir protagonizando situaciones de fracaso escolar. Así lo expresa uno de los directores:

«El PCPI podría ser una maravilla, pero ¿sabes para qué está? Para que los grupos de la ESO se queden más tranquilos. [...] Las condiciones [para entrar] están claras, son alumnos que quieren ir, que trabajan, que hacen un esfuerzo. [Sin embargo, ¿cuáles son los verdaderos criterios?] ‘¿Estos molestan en ESO? Que vayan al PCPI’, con lo cual los PCPI no son lo que deberían ser. ¿Por qué? Porque es un parche, y los parches no van a ningún sitio⁴⁵⁹» (ED.DIR)

⁴⁵⁶ Traducido del catalán. En la misma línea se expresa el siguiente director (de nuevo, traducido del catalán): «Por una cuestión económica, [...] la enseñanza obligatoria se ha traducido [solamente] en poner a todos los alumnos en el aula. Es decir, para todos una formación estándar, unificada y demás. Y desgraciadamente no todos esos niños encajan en ese tipo de formación. Por tanto, si hay que continuar con la enseñanza obligada hasta los 16 años, hay que diversificar la oferta. No pueden estar ahí niños con cuatro horas de matemáticas, de valenciano... porque no tienen ni capacidad ni motivación. Eso de la igualdad es muy relativo, es decir, no se lo cree nadie. [...] Lo que no se puede es decir, ‘Todos al aula’, porque no todos los niños están para ir a la universidad ni un país puede soportar que todos vayan a la universidad. De alguna manera debe diversificarse [...]. Los hay que necesitan una hora de matemáticas, una hora de castellano, una de inglés y poco más, y veinte horas de talleres o de lo que sea, y cuando salgan de la escuela que sepan un oficio, que sea profesional a los 16 años, no a los 18 [...]» (ED.DIR).

⁴⁵⁷ Al respecto de la universalización de la Secundaria básica, ya tratada en el Capítulo 3, todos los informantes la reconocen como un «éxito» (ED.DIR), pero también sostienen –equipos directivos y profesorado fundamentalmente– que trajo consigo otros problemas. Uno de ellos es resaltado por uno de los informantes clave (traducido del catalán): «[Los alumnos deben] estar ahí hasta los 16, y están los que tienen ganas, los que están más o menos concienciados, y los que no tienen ganas, que están porque deben estar y están obligados y dan problemas y los docentes no saben cómo tratarlos».

⁴⁵⁸ Traducido del catalán.

⁴⁵⁹ *Ibíd.*

Otro de los directores entrevistados (EF.DIR), por ejemplo, afirma que una parte de los alumnos y alumnas que acceden a un PCPI termina reproduciendo la actitud que mostraba en ESO.

Aparte de cuestiones relativas a las transiciones escolares, los informantes aluden al papel que cumplen las sanciones negativas en la escuela como reacción, por ejemplo, a problemas disciplinarios. Ridiculizar o reprender a un determinado alumno o alumna delante de los demás, por ejemplo, o expulsarle del centro escolar, puede contribuir también a la reproducción de episodios de fracaso escolar, a empujar a dicho individuo a este tipo de situaciones. El siguiente director, al tiempo que destaca la importancia del estatus adquirido en el aula, propone alternativas a este tipo de sanciones, como el hecho de trasladar a dicho alumno o alumna temporalmente a un aula de CFGM:

«Nosotros tenemos alumnos de la ESO que son totalmente disruptores, que van a clases de ciclos en momentos determinados, para no expulsarlos. Claro, en una clase de ciclos se le acaba totalmente el estatus. Todos son mayores que ellos, son gente adulta... [...] Claro, aquél se siente un poco sobrepasado y [...] conseguimos que esté controlado. [...] Y después vuelve a incorporarse y además... va con una conducta diferente... Con algunos lo consigues, otros siguen [igual]. Hemos tenido alumnos que han sido expulsados del PCPI porque no hacían nada y pasaban de todo, se les ha dado un tocho así de deberes y en las clases de ciclos lo han hecho (ríe) [...]. Claro, por el estatus que tiene [...] Yo creo que la clave está en escucharles. [...] No debes marcar tu estatus como profesor al cien por cien. A ver, si yo sé que en público a éste que es el gallito de la clase no puedo cogerlo por delante porque por su estatus va a rebotarse el doble, pues sé que lo tengo que coger más tarde [a solas] y le digo de todo y del mal del que tiene que morir, pero se lo digo a él, no delante de los demás, donde puede sentirse ridiculizado⁴⁶⁰» (EF.DIR)

Hasta aquí los ejemplos más destacados de elementos internos a la escuela que contribuyen a alentar al individuo a pasar por momentos de fracaso escolar. Seguidamente se abordan ejemplos de la situación opuesta, relativos a los elementos internos a los centros escolares susceptibles de atraer al individuo hacia situaciones de éxito en la escuela.

8.3.2.2 Situación D. La configuración de una experiencia escolar positiva que atrae hacia momentos de éxito escolar

En el capítulo anterior se sostuvo que, en cierto tipo de alumnado, proescuela, identificado especialmente con su vertiente expresiva, aprobar, pasar por momentos o situaciones de éxito escolar, superar objetivos curriculares, podía generar satisfacción, además de conferirle un determinado estatus dentro del aula. Una experiencia escolar positiva puede contribuir a que el individuo se sienta atraído por lo que la escuela le ofrece, que pueden ser los propios contenidos curriculares, el papel que juegan ciertos

⁴⁶⁰ Ibid.

profesores o profesoras o el hecho de disponer de compañeros/as con actitud proescuela como grupo de referencia. A este último caso se refiere el siguiente profesor de ESO:

«A mí me han comentado que hay un grupo, en primero [de la ESO], en el que hay tres o cuatro chicas que se están picando para ver quién saca la nota más alta, un 9, un 10. Un pique entre ellos en ese sentido sería lo ideal, es decir, en lugar de picarse para ver quién trabaja menos...⁴⁶¹» (EA.PE.02)

En relación con las materias curriculares que ofrece la escuela, en los cuestionarios, aparte de preguntarse al alumnado acerca de las asignaturas de ESO que menos les gustaban, se inquirió sobre las que resultaban más atractivas. Independientemente de cuáles fueron dichas materias, la Tabla 8.12 muestra datos relativos a los motivos que el alumnado de ESO, bachillerato y CFGM que cumplimentó dichos cuestionarios dio para justificar el gusto que sentía por dichas asignaturas. El Cuadro 8.11 recoge el significado específico de las categorías empleadas en dicha tabla.

Tabla 8.12 Motivos por los que ciertas asignaturas curriculares específicamente de ESO gusta(ba)n o resulta(ba)n atractivas según alumnado de ESO, bachillerato y CFGM

Motivos señalados*		Curso						Total	%
		2º ESO	4º ESO	1º Bachillerato	2º Bachillerato	1º CF	2º CF		
Contenidos curriculares	Dinámica	6	6	0	1	0	3	16	2,73
	Gusto o interés	24	38	1	9	13	31	116	19,76
	Poco esfuerzo	13	24	10	22	3	20	92	15,67
	Entretenimiento	36	13	14	27	7	29	126	21,47
	Vertiente práctica	1	0	0	1	1	0	3	0,51
	Creatividad y juicio crítico	4	11	2	2	2	8	29	4,94
	Utilidad	6	14	1	4	1	2	28	4,77
	Conexión	39	36	10	29	10	24	148	25,21
Profesorado	Características generales	4	1	0	0	0	0	5	0,85
	Actitud	5	3	2	2	0	2	14	2,39
	Entretenimiento	1	0	4	0	0	1	6	1,02
Otros		0	0	0	0	0	1	1	0,17
No sabe/No contesta		0	0	1	2	0	0	3	0,51
Total		139	146	45	99	37	121	587	100

Fuente: Elaboración propia

(*) El significado específico de cada categoría se recoge en el Cuadro 8.12.

Como ya se mencionó anteriormente, los elementos que pueden hacer de una materia atractiva se asocian, en general, o bien a los contenidos curriculares específicos que ofrece, o bien al papel que cumple el profesor o profesora que la imparte. En

⁴⁶¹ Ibid.

conjunto, los alumnos y alumnas que cumplimentaron los cuestionarios resaltan una cierta conexión especial entre los contenidos curriculares y otros elementos muy ligados al futuro que desean para sí mismos/as, su vocación, su pasión (en un 25'21%). También se valoran las asignaturas por el hecho de resultar entretenidas o amenas (21'47%), sencillamente interesantes (19'76%) o porque requieren poco esfuerzo o plantean objetivos relativamente fáciles de superar (15'67%). Los elementos asociados con la figura del profesor o profesora que las imparte son citados en bastante menor medida.

Cuadro 8.12 Acerca del significado específico de las categorías relativas a los motivos por los cuales ciertas asignaturas de ESO gusta(ba)n o resulta(ba)n atractivas

Contenidos curriculares	Dinámica	La asignatura gusta por los contenidos curriculares que ofrece en general
	Gusto o interés	La asignatura resulta interesante
	Poco esfuerzo	La asignatura requiere poco esfuerzo
	Entretenimiento	La asignatura permite evadirse o contiene dinámicas de interacción con el resto de compañeros
	Vertiente práctica	La asignatura gusta por su vertiente práctica
	Creatividad y juicio crítico	La asignatura gusta porque exige llevar a cabo ejercicios creativos y críticos
	Utilidad	La asignatura gusta porque sus contenidos resultan de utilidad
	Conexión	La asignatura gusta porque conecta con algún elemento importante para él/ella o para su futuro
Profesorado	Características generales	La asignatura gusta por el profesor/a que la imparte en general
	Actitud	La asignatura gusta por la actitud del profesor/a que la imparte, que se muestra comprensivo, es respetuoso y sabe explicar los contenidos
	Entretenimiento	La asignatura gusta porque el profesor/a que la imparte sabe hacer las clases entretenidas

Fuente: Elaboración propia

Los datos sugieren, por tanto, que los criterios de los que se sirve el alumnado para considerar atractiva una determinada materia curricular se basan más en el tipo de objetivos que plantean sus contenidos (para la superación de la misma) y, sobre todo, en la dificultad y esfuerzo que conlleve su superación, que en el papel que juega el profesorado que las imparte (lo cual no significa que éste no sea importante, teniendo en cuenta que los contenidos de una determinada área de conocimiento se conocen, en este caso, a través de la práctica docente).

Si por el contrario se atiende a los motivos por los cuales ciertas asignaturas de bachillerato y de CFGM resultan más atractivas, puede observarse menor énfasis en el grado de conexión que se establece entre la vocación del individuo y los contenidos curriculares en sí (solamente un 2'91% de los motivos mencionados guardan relación con esta cuestión) y bastante mayor insistencia en el hecho de que dichos contenidos

sencillamente resultan interesantes (39'64%) o entretenidos (21'09%), datos que pueden encontrarse en el Anexo 8.10.

Seguidamente se enfatizan aquí los elementos que convierten una experiencia escolar en positiva. Dos de ellos ya han sido citados. En primer lugar, unos contenidos curriculares motivantes, interesantes, que conecten con los intereses del alumnado, con sus aspiraciones de futuro. En segundo lugar, profesorado que proyecte en su estudiantado altas expectativas y sepa conectar y empatizar con él, independientemente de que además los padres y madres ayuden a sus hijos/as en las tareas escolares, proyecten en ellos/as altas expectativas académicas, etcétera, elementos sin duda muy importantes y a tener en consideración⁴⁶². En relación con el papel del profesorado, en algunos de los discursos ofrecidos en las entrevistas y los grupos focalizados se sugiere la necesidad de una mayor formación pedagógica, cuya falta ya ha sido reseñada como posible causa de fracaso escolar. En palabras de uno de los directores:

«No sé, a lo mejor tenemos que saber menos química o menos física y más pedagogía. Quiero decir, saber cómo entrarle a un alumno [problemático], tener recursos, trabajar habilidades sociales, que es fundamental, empatía...»⁴⁶³ (EF.DIR)

Estos discursos muestran, además, otros elementos a tener en consideración, en relación, por ejemplo, a las transiciones escolares⁴⁶⁴. En el epígrafe anterior se trató la cuestión de la repetición escolar como elemento que podía alentar al individuo a seguir incidiendo en situaciones de fracaso escolar, reforzando su papel disruptor en el aula, etcétera. Los discursos destacan, sin embargo, dos tipos de situaciones en los que la repetición escolar puede hacer reaccionar al individuo para invertir o redoblar sus esfuerzos en conseguir los objetivos curriculares que se le proponen:

- 1) En ciertos casos en los que la repetición escolar no ha sido buscada ni tampoco deseada, puede servir como toque de atención que haga reaccionar al

⁴⁶² A este respecto, destaca el siguiente fragmento: «[...] los que sacan buenas notas al final del bachillerato y todo [...] son los que tienen una situación en casa en la cual hay un estímulo continuado. No es el estímulo para sacar un 10 en el examen, sino el estímulo de, 'Vamos a ver cómo funciona el mundo o por qué está pasando eso en tal país', o 'ahora es fin de semana y hacemos actividades al aire libre porque...'. Va todo relacionado»⁴⁶² (EC.DIR).

⁴⁶³ Traducido del catalán.

⁴⁶⁴ Dentro de las transiciones escolares podrían mencionarse los efectos que puede producir un cambio de centro en algún punto de la vida escolar del individuo. En el siguiente fragmento, una de las jefas de estudios toma en consideración sus posibles efectos positivos (traducido del catalán): «Algunos cuando cumplen 16 y ven que hace ya cuatro años que están aquí, no quieren, ya odian un poco el sistema, ya se han aburrido. [...] alguna vez con algún alumno hemos recomendado un cambio de centro, porque igual ha llegado a odiar el centro, ya no quiere estar aquí. [...] Claro, igual un cambio de aires, cambiar de centro y de amigos igual le va bien» (EA.JE). Cabe considerar, sin embargo, que un cambio de centro 1) puede obedecer a la necesidad de trasladar un elemento problemático (el alumno/a problemático/a) a otra parte; y 2) puede tener efectos imprevisibles, no previstos o no deseados, reproduciendo o incluso recrudesciendo la situación de fracaso escolar (el alumno/a trae consigo la etiqueta de 'expulsado').

individuo de modo que invierta un mayor esfuerzo en lograr los objetivos curriculares, como afirma el siguiente alumno repetidor de primer curso de la ESO: «A mí, el hecho de repetir, me ha hecho reflexionar y decirme ‘Esfuézate más, no seas gandul, [...] que si no, no llegarás a ningún sitio’⁴⁶⁵» (EA.AE.02). Así lo describe la siguiente jefa de estudios:

«Hay alumno que sí, que va muy justo[, que] ves que se porta bien, trabaja, pero tiene un nivel muy bajo y no llega. Entonces, si pasara al próximo curso, se estrellaría[, por lo que] es mejor que esté un año más, de manera que pueda asumir los conocimientos y pasar al curso siguiente más seguro [y] abordarlo mejor»⁴⁶⁶» (EA.JE)

En general, se trata de alumnado que no siente necesariamente desafección por la escuela, pero por determinadas circunstancias (sus capacidades intrínsecas, por ejemplo), tiene dificultades para superar los objetivos curriculares. La siguiente alumna, por ejemplo, diagnosticada de dislexia desde cuarto de Primaria, repitió contra su voluntad segundo curso de ESO, pese a haber invertido un gran esfuerzo en superar los objetivos curriculares:

«En segundo de la ESO [repetí porque] me cayeron seis para septiembre [...] mi grupo de amigas [...] estábamos todas en la misma clase. Tuvimos suerte. Y nada, ellas se echaron un año sabático y yo, a base de estudio y estudio, me cayeron seis para septiembre y me presenté a las seis. Mis amigas no, directamente quisieron repetir. Y claro, yo, de esas seis, aprobé tres (para pasar de curso debes pasar con dos), y de las otras tres, suspendí dos con un 4'9. La excusa que me dijeron es que como mis amigas repiten, pues yo también, y a mí se me cayó el mundo encima. De hecho, vino mi padre conmigo a por las notas [...] y mi padre dice, ‘Es que eso no es justificación. Ella se levanta a las 4 de la mañana a estudiar mientras [sus amigas] están por la calle. No es justificación. Di otra cosa, di: Mira, tienes este problema y te convendría repetir y tal, pero no eso’⁴⁶⁷» (EF.ACFM.01)

En otros casos, repetir conlleva darse cuenta de que el itinerario elegido no era el más apropiado y la posibilidad de repensar con mayor madurez qué otra opción se adapta mejor a las aspiraciones personales. En palabras de una alumna de CFGM:

«Yo fui repetidora en bachillerato y me sirvió para que lo dejara, y repetir en el primero de los ciclos que hice me sirvió para ponerme las pilas. [Repetir sirve dependiendo] de quién y por qué [...], porque a lo mejor uno suspende porque ha tenido problemas o porque le ha pasado algo y no ha podido estudiar o no lo tenía muy claro y ahora sí y entonces se esfuerza más, mucho más que antes [...]»⁴⁶⁸» (EB.ACFM.01)

⁴⁶⁵ Traducido del catalán.

⁴⁶⁶ *Ibíd.*

⁴⁶⁷ *Ibíd.*

⁴⁶⁸ *Ibíd.*

- 2) Hay otros casos en los que la repetición escolar forma parte de una estrategia de éxito escolar. Es el caso de alumnado de bachillerato, que, pensando en la superación de la PAU y el acceso a unos estudios universitarios específicos, decide repetir de curso para tratar de mejorar sus calificaciones medias, independientemente de si fue capaz o no de superar los objetivos curriculares (no basta con aprobar, se busca alcanzar suficiente nota media). En principio, no parece ser en ningún caso una estrategia premeditada con anterioridad al paso por bachillerato, sino construida y tomada en el transcurso de dicha etapa.

«Ahora estoy en primero de Bachiller. He repetido porque el año pasado fue un poco catastrófico entre médicos, y tal, y decidí repetir primero antes que pasar con pendientes [...] a segundo [de bachillerato, que] es más fuerte [...]. Prefería quedarme en primero [a] fastidiar segundo de bachiller» (ED.AB.01)

Otro tipo de transición escolar es la que acontece en el paso de ESO a un PDC o a un PCPI. Un descenso en los niveles de exigencia y el hecho de tener que invertir menor esfuerzo para superar los objetivos curriculares que se demandan en este tipo de itinerarios puede cristalizar en un aumento considerable del nivel de rendimiento del alumno o alumna en cuestión, en términos de calificaciones numéricas, lo que puede repercutir positivamente en su motivación. Así lo señala una de las alumnas entrevistadas: «En el PDC saqué bastante nota, sobre un 8 y medio, y la verdad es que [mis padres] no se lo esperaban» (EF.ACFM.01). Este descenso en los niveles de exigencia es percibido también por el alumnado de PCPI, así como por el alumnado matriculado en los cursos ordinarios de la ESO⁴⁶⁹:

«[El resto de compañeros que iban a ESO] decían, ‘¿Aquí qué hacéis, si aquí no hacéis nada comparado con lo que hacemos nosotros?’ Yo, lo que más escuchaba, era eso, que en comparación con la ESO, lo que hacíamos [los de PCPI] no era nada. Es más fácil, y yo lo veía. Gente de la ESO que estudiaba todos los días, [mientras] yo no necesitaba estudiar lo que hacía en PCPI. Es decir, era mirármelo y ya está⁴⁷⁰» (EC.ACFM.02)

El acceso a un PCPI, según el siguiente director, puede conllevar romper con la actitud anterior, en la medida en que el alumnado se da cuenta de todo lo que puede conseguir accediendo a estos programas. En esta misma línea se expresa otra de las directoras entrevistadas, que al mismo tiempo defiende la existencia de estos programas:

«[Los alumnos malos] quieren salir del aula. Es decir, no es que los saques del aula y ellos digan, ‘No, es que estoy en la clase de los burros’. No. [...] No es que digas, ‘Los metemos ahí y están allí confinados o algo’. No, quieren ir ahí, porque van al invernadero, y hacen cosas y

⁴⁶⁹ Los informantes señalan que acceder a un PCPI puede conllevar, en ese sentido, un cierto estigma.

⁴⁷⁰ Traducido del catalán.

llegan a casa y dicen, ‘Mira, he aprobado un examen’, porque el examen era a mínimos, pero ahí es donde no se sienten burros⁴⁷¹» (EC.DIR)

Lograr el título de Graduado en ESO a través de procedimientos alternativos a los empleados en los cursos ordinarios, con grupos más reducidos, ver incrementadas las calificaciones numéricas que se reciben por el trabajo hecho (inimaginables en su paso por los cursos ordinarios), aprender un saber práctico y nociones básicas para el ejercicio de un determinado oficio, etcétera, son elementos susceptibles de motivar a este alumnado a superar los objetivos que se les demanda. Cuando se toma conciencia de las posibilidades que ofrecen los PCPI, resulta más probable que la transición que se produce entre la ESO y estos programas conlleve un reenganche del individuo a la vida escolar (EA.JE; GF.07)⁴⁷². Así lo explica otro de los directores:

«[Ellos] saben que [...] pueden sacarse el graduado allí, y que van a llegar exactamente al mismo punto que el que está en clase y saca ochos o nueves. [Ellos saben] que pueden llegar, de otra manera, pero pueden llegar. Así que yo pienso que no es el cien por cien [de los casos], pero a lo mejor sí que es un 80 o un 70, en los que se reconfigura el planteamiento y no viven el fracaso escolar como algo de decir, ‘Ostras, no puedo hacer nada...’. Les da otro leiv motiv, ¿no?⁴⁷³» (EF.DIR)

El siguiente fragmento, ya utilizado anteriormente para el análisis llevado a cabo en la reconstrucción de trayectorias escolares, pertenece a un alumno de CFGM, que logró el título de Graduado en ESO por medio de un PCPI. En él se tratan los diferentes elementos que aportan estos programas respecto a la ESO:

«...no es tan estricto. Es decir, en el PCPI tienes más libertad en tus opiniones [...], no como en la ESO, que en la ESO tenías que hacerlo como te decían que lo hicieras. En el PCPI los profesores daban también temario de la ESO pero era un nivel más bajo y te preguntaban por tu opinión, cómo lo ves tú, y te lo enseñaban a tu ritmo. De PCPI a ESO cambiaban también asignaturas, te enseñaban más temario de tecnología, es decir, me sentía como en casa, porque veía asignaturas que se me daban bien en ESO, y todo más agrupado [...]. Claro, cuando cambié a PCPI, las notas... me daban una alegría, porque todo eran excelentes. Comparaba las notas de PCPI con las de ESO y decía, ‘¿Qué ha pasado aquí? Qué cambio más grande’, y yo decía, ‘Éste es mi sitio⁴⁷⁴» (EC.ACFM.02)

⁴⁷¹ Ibid.

⁴⁷² La siguiente jefa de estudios describe así el paso de la ESO a un PCPI (traducido del catalán): «La manera de dar clase, es mucho más práctica... Tienes unas prácticas que hacer, tienen un período de trabajo en una empresa. Se van un mes y medio a una empresa... Es más práctico y parece que les guste más. Además, son un grupo mucho más reducido, son 15 personas y el profesorado puede estar mucho más encima de ellos. También se les explica que es la última oportunidad que tienen dentro del sistema educativo, que si no lo hacen no tendrán el graduado ni van a poder continuar los estudios. Antes de entrar firman un contrato de que pueden asistir a clase, tienen que portarse bien... porque, si no lo hacen, los sacaremos del programa, porque sólo hay 15 plazas e igual hay más gente que quiere entrar y está esperando para entrar. Entonces, pues igual se lo toman un poco más en serio, recapacitan y de los 15 que entran, 10 ó 11 acaban sacándose el graduado» (EA.JE).

⁴⁷³ Traducido del catalán.

⁴⁷⁴ Traducido del catalán. Relacionado con este punto, más adelante se trata el caso de alumnado que accede a un PCPI como estrategia de éxito escolar (véase Situación C de este mismo bloque).

Para terminar, y siguiendo con la cuestión de las transiciones escolares, destaca también el paso de ESO a CFGM, que, según los informantes, suele conllevar un aumento en el rendimiento académico del individuo, en parte porque constituye una rama profesional concreta elegida y ofrece un saber práctico que conecta mejor con sus intereses. En palabras del siguiente director:

«La ventaja que tiene llegar a ciclos es que de repente, en la mayoría de casos, se rompe absolutamente con el propio instituto. Quiero decir, [...] rompes con el instituto, rompes con el círculo de amistades, rompes incluso con los propios planteamientos de clase [...] llegas aquí y las clases son distintas, tienen un componente más práctico, están más enfocadas a algo concreto... Entonces, ¿con qué dificultades nos encontramos los de CFGM? La expresión, las faltas de ortografía... y es otra cosa contra la que debes luchar, pero por contenidos no tienes problemas, porque les gusta⁴⁷⁵» (EF.DIR)

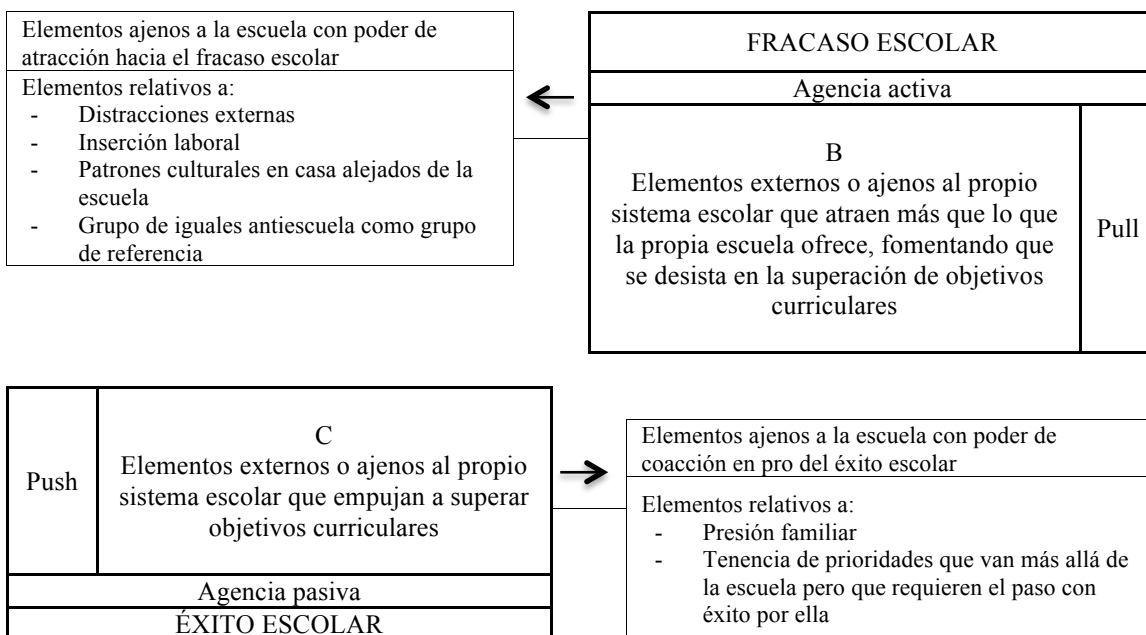
Revisados algunos de los elementos internos o afines a los centros escolares que alientan al fracaso escolar o atraen hacia el éxito, es momento de atender a los elementos externos o ajenos a la escuela que, o bien atraen hacia el fracaso escolar, o bien ejercen presión sobre el individuo y le empujan hacia situaciones de éxito en la escuela.

8.3.3 Elementos externos o ajenos al sistema escolar que atraen al fracaso escolar o empujan hacia el éxito según la comunidad educativa

En el Capítulo 7 se aludió a elementos externos al sistema escolar susceptibles de, o bien atraer al alumnado al fracaso, o bien empujarle hacia el éxito escolar. Dichos elementos guardan relación con el deseo y la posibilidad de acceder al mercado laboral o de desempeñar un buen empleo en términos de salario y condiciones laborales, y con patrones culturales propios del grupo de referencia del individuo en cuestión. En la etapa de Secundaria, el grupo de referencia suele ser el grupo de iguales, que aquí se considera externo al sistema escolar en la medida en que profesa una cultura antiescolar o ajena a la escuela—. En este punto también es importante atender al papel de las familias, y en concreto, al de los padres y madres. Todo ello se muestra en la Figura 8.7.

⁴⁷⁵ Traducido del catalán.

Figura 8.7 Elementos externos al sistema escolar que atraen al fracaso escolar o empujan hacia el éxito según la comunidad educativa



Fuente: Elaboración propia

En relación con este último punto, los cuestionarios cumplimentados por el alumnado incluyeron preguntas en relación no sólo con sus expectativas o aspiraciones académicas, sino también con la opinión que sus padres y madres tenían al respecto. La Tabla 8.13 recoge, por un lado, las aspiraciones académicas inmediatas que los alumnos y alumnas de segundo y cuarto curso de ESO tienen previsto tras su paso (con o sin éxito) por esta misma etapa, y por otro, la opinión que los padres y madres muestran al respecto (según sus propios hijos o hijas). El significado específico de cada una de las categorías que integran esta tabla se encuentran en el Cuadro 8.13.

La mayor parte del alumnado que cumplimentó los cuestionarios en ESO reconoce un apoyo general en sus padres y madres sea cual sea su aspiración (un 32'43% en el caso del alumnado de segundo curso y un 30'95 en el de cuarto), y un apoyo específico en su deseo de seguir estudiando, por lo general, bachillerato⁴⁷⁶ (en un 56'76% y un 50% respectivamente). Sus respuestas no permiten saber cuántos de éstos últimos recibirían el apoyo de sus padres si sus aspiraciones pasasen, por ejemplo, por cursar un CFGM o incluso por abandonar los estudios y probar suerte en el mercado laboral. Son pocos los casos en los que se reconoce que los padres y madres apoyan la decisión tomada al tiempo que no creen que su hijo/a sea capaz de llevarla a cabo si no invierte más esfuerzo en los estudios (2'70 y 2'38% respectivamente); que la decisión tomada obedece a una mala opción (solamente un

⁴⁷⁶ Ya se mencionó en un epígrafe anterior que ésta era la opción más demandada.

caso, en segundo de la ESO, decidido a cursar un PCPI); o casos en los que se trata de una opción impuesta (de nuevo solamente un caso, también en segundo curso, en el que se reconoce que los padres pretenden imponer el paso por el bachillerato).

Tabla 8.13 Qué estudiar después del paso por la ESO y opinión de padres y madres al respecto

Curso	Opinión de los padres al respecto del itinerario escogido	Qué estudiar después de ESO					Total	%
		Bachillerato	CFGM	PCPI	Otros estudios	No sabe/No contesta		
2ESO	Apoyo	12	0	0		0	12	32,43
	Apoyo en ampliar estudios	20	0	0		1	21	56,76
	Bien pero sin capacidad	1	0	0		0	1	2,70
	Mala opción	0	0	1		0	1	2,70
	Opción impuesta	1	0	0		0	1	2,70
	Sin especificar	0	1	0		0	1	2,70
	Total	34	1	1		1	37	100
4ESO	Apoyo	10	2		1	0	13	30,95
	Apoyo en ampliar estudios	18	3		0	0	21	50,00
	Respeto	2	0		0	0	2	4,76
	Bien pero sin capacidad	1	0		0	0	1	2,38
	Sin especificar	4	0		0	1	5	11,90
	Total	35	5		1	1	42	100

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 8.13 Significado específico de las categorías relativas a la opinión que padres y madres tienen en relación con la decisión de sus hijos/as de seguir unos itinerarios u otros

Apoyo	Se recibe apoyo del padre y/o la madre, que están contentos y orgullosos, si realmente se ha decidido lo que a uno le gusta
Apoyo en ampliar estudios	Se recibe apoyo del padre y/o la madre, siempre y cuando la decisión pase por ampliar los estudios
Respeto	No hay un apoyo explícito, pero sí un respeto por la decisión tomada
Bien pero sin capacidad	Se recibe apoyo del padre y/o la madre, pero no creen que sea capaz de hacerlo a menos que se invierta más esfuerzo en estudiar y en superar los objetivos curriculares
Mala opción	El padre y/o la madre creen que es una mala opción. La alternativa que ofrecen es esforzarse más en los estudios
Opción impuesta	El padre y/o la madre impone dicha opción

Fuente: Elaboración propia

Los resultados no son muy distintos si se atiende a la opinión que padres y madres tienen con respecto a las aspiraciones académicas de sus hijos/as en relación con sus estudios más allá de la postobligatoria (véase Anexo 8.11).

La influencia familiar ha sido también tema de debate en las entrevistas llevadas a cabo a la comunidad educativa de la CV. La muestra seleccionada ha proporcionado alumnado cuyos padres y madres, independientemente de su nivel de estudios alcanzado, bien desean que sus hijos/as obtengan un nivel de estudios alto, bien manifiestan haber tenido la oportunidad de estudiar ellos mismos, o bien ambas cosas (véase Anexo 8.12); ha reunido padres y madres con niveles de exigencia altos (ejerciendo presión sobre sus hijos/as) y bajos (dándoles autonomía en los estudios) (véase Anexo 8.13); y también hogares con mayor o menor ambiente de comunicación y de estudio en casa (entendiendo por ambiente de estudio la tenencia de padres y/o hermanos/as que lean, que estudien, que investiguen, que participen en actividades formativas... independientemente de su nivel de estudios conseguido), pero no parece haber una correspondencia clara entre el nivel de rendimiento académico finalmente alcanzado y los niveles de exigencia o el ambiente de estudio o de comunicación en casa. Tampoco con respecto al grado de afección por la escuela del individuo. El enfoque cualitativo adoptado no permite observar correlaciones representativas entre los diferentes elementos.

A esta cuestión se añaden otras ya mencionadas, como son la influencia del grupo de iguales, la necesidad o el deseo de conseguir un trabajo, independencia económica... En todo ello juega un papel muy importante el grado de coacción que ejercen dichos elementos y el nivel de autonomía que es capaz de ejercer el propio individuo, sus referentes, sus preferencias y su capacidad interpretativa y reflexiva.

Introducido este punto, a continuación se presta atención a elementos externos o ajenos al sistema escolar que pueden atraer hacia situaciones de fracaso escolar.

8.3.3.1 Situación B. Elementos externos o ajenos a la escuela y su poder de atracción hacia el fracaso escolar

El presente epígrafe ofrece ejemplos sobre elementos que, externos o ajenos al sistema escolar, pueden resultar más atractivos al individuo que lo que ofrece la escuela, impulsándoles a situaciones de fracaso escolar. Como ya se advertía en el Capítulo 7, algunos de esos ejemplos pueden encontrarse en la existencia de otras fuentes de saber alternativas a la escuela (Internet, por ejemplo), un puesto de trabajo, independencia económica, la tenencia de padres y/o madres con bajo capital cultural que no valoran la vertiente expresiva o instrumental de la escuela o que proyectan bajas expectativas académicas en sus hijos/as, un grupo de iguales con patrones culturales también alejados de los propuestos por la escuela, etcétera. Aquí resulta muy importante tener en consideración las prioridades, las preferencias, los referentes del individuo en cuestión.

Buena parte del profesorado entrevistado muestra su malestar por el hecho de intentar sin éxito captar, con los contenidos curriculares de sus respectivas áreas de conocimiento, el interés de su alumnado, y advierte que, sin la voluntad de dichos alumnos o alumnas por aprender, sus esfuerzos no sirven de nada. Como subraya el siguiente profesor de ESO:

«Si tú ya desde el principio te encierras en ti mismo, no hacemos nada. Ábrete un poco. El que está aquí [el profesor/a] te ayudará, pero si tú no abres la libreta, yo no puedo hacer que escribas. Si abres la libreta, coges el lápiz y todo eso... Que los hay que no sacan la libreta ni el lápiz. Se sientan ahí y así se quedan⁴⁷⁷» (EA.PE.02)

Lo mismo ocurre en el caso de los padres y madres. Algunos/as de ellos/as sostienen que por mucho que 1) traten de convencer a sus hijos/as de la necesidad de invertir esfuerzo en los estudios, o 2) ejerzan cierta coacción sobre ellos en ese sentido, no resulta efectivo si éstos «no lo interiorizan». Una de las madres participantes en los grupos focalizados observa al respecto: «Yo no puedo hacerlo por ellos» (GF.04). En palabras de otra de las participantes:

«[...] este año [en cuarto de la ESO intento hacer] que [mi hijo] se centre en ir superándose en las notas, porque el curso que viene en Bachiller sí que van a ser muy importantes las notas [...], pero sí que me doy cuenta de que, por mucho que yo me esfuerce, hasta que él no lo interioriza, [...] veo que [...] no hay nada que hacer, por mucho que yo se lo explique de distintas maneras» (GF.06)

El primer punto a considerar consiste en que el alumno o alumna desenganchado de la escuela se siente más atraído por otras cuestiones ajenas a ella⁴⁷⁸. Son constantes, por ejemplo, las referencias de padres, madres y sus respectivos/as hijos/as a Internet, las redes sociales y la necesidad de socialización como «distracciones diarias» del quehacer escolar.

«[Mis padres se enfadan conmigo por estar conectado al smartphone. Me dicen,] ‘Siempre estás enganchado, es un vicio, es una enfermedad...’ y no me dejan, y alguna noche me han llegado a quitar el teléfono diciendo, ‘Es que luego no duermes’, porque igual me paso hasta las tantas hablando con gente. [...] me quitan el teléfono un mes y me siento perdido. [...] En el futuro, cuando los niños [...] sean más mayores, creo que el nivel va a bajar muchísimo en clase [...] sí, porque lo noto yo. [...] A veces estás en el taller, miras la hora y ves a un montón de gente conectada, [incluso] gente que está en ese momento en clase [...] hablando con otra gente. No sé, tiene que repercutir. Yo cuando estaba en clase, el teléfono estaba prohibido totalmente y aparte, nadie tenía teléfono» (EE.ACFM.01)

En segundo lugar, aparte de este tipo de distracciones, los informantes destacan la necesidad o el deseo de un salario, de ocupar un lugar en el mercado laboral y la

⁴⁷⁷ Ibid.

⁴⁷⁸ Uno de los alumnos de CFGM entrevistados afirma: «[He repetido] justo este año, este curso. Pero un poco por no haber entregado los trabajos. Sí que podría haber aprobado[, pero] hubo varios líos, me estaba sacando el carnet [de coche] y tal y cual... Eso que dices, lo haré, lo haré, pero al final (ríe)... Y ya pues como tiene dos trimestres el último año pues... o sea, acorta el tiempo» (EE.ACFM.01).

consiguiente independencia económica. En palabras del siguiente jefe de estudios: «Si tu padre tiene una empresa y sabes que cuando termines vas a acabar metido en la empresa y vas a vivir bien... ¿qué más te da?⁴⁷⁹» (EE.JE). Este elemento, sin embargo, ha perdido fuerza en los últimos años, con los efectos de la crisis financiera sobre las tasas de desempleo, que ha afectado especialmente a la población con escaso nivel de estudios:

«He visto un cambio. Hace 10 años, los que se dejaban [los estudios] decían, ‘¿Para qué estar aquí estudiando, si mi padre es fontanero o electricista y gana el triple que ganas tú? Yo me voy con mi padre a trabajar, o con mi tío, me da un buen salario los fines de semana y ya tengo dinero para la moto, para irme de copas con los compañeros’, y muchos se lo dejaban porque claro, veían que tenían rápidamente los bolsillos llenos [de dinero] y preferían irse a trabajar. Eso pasaba hace unos años [...], en el 2003, 2004, 2005. Esos años me pasaba que muchos alumnos abandonaban para trabajar y tener dinero rápido, pero ahora no, ahora ya saben que fuera no hay nada⁴⁸⁰» (EA.JE)

Han sido muy escasos, entre el alumnado entrevistado, los discursos que defiendan la necesidad de una inserción laboral temprana. El más cercano lo ofrece el siguiente alumno de CFGM, pero no lo expresa como un deseo personal –de hecho, en otras ocasiones muestra el deseo expreso de cursar un CFGS–, sino como una necesidad económica familiar:

«Actualmente, me pondría a trabajar pero por mi familia, porque estamos un poco mal, estamos bastante apretados, porque mi padre, al ser autónomo y encima [...] de la construcción, de reformas y todo eso, sí que lo está pasando fatal, fatal. Mi madre ahora desde que trabaja y tal con una señora... Entonces, si yo encontrase un trabajo, sí que sería un desahogo genial» (EE.ACFM.01)

La tercera cuestión a resaltar guarda relación con los patrones culturales promovidos en el hogar. Si éstos responden a un modelo abiertamente antiescolar o en el que se proyectan sobre el individuo bajas expectativas académicas o no se valora la vertiente expresiva o instrumental de la escuela y el sujeto en cuestión asume y acepta dicho modelo como válido, dichos patrones le atraen hacia situaciones de fracaso escolar. Así lo expresa el siguiente jefe de estudios:

«El éxito o el fracaso depende de qué se considere como éxito y fracaso en la sociedad en la que se mueva [el individuo]. Y [...] la sociedad empieza por su casa. [...] Esa minisociedad [establece] unos patrones. Después llegan aquí, pero si los patrones de la unidad familiar no coinciden con éstos y le da más valor a aquéllos... pues a lo mejor lo que nosotros llamamos fracaso escolar [...] el boletín de notas con todo suspendido [...] pues ese chico lo [considera un éxito]⁴⁸¹» (EE.JE)

⁴⁷⁹ Traducido del catalán.

⁴⁸⁰ *Ibíd.*

⁴⁸¹ *Ibíd.*

Han sido recurrentes los discursos que apuntan que la situación vivida en casa en general puede llevar al individuo al fracaso escolar. Considérense, por ejemplo, padres y madres que, por horarios laborales o el tipo de empleo que desempeñan, no pueden dedicar tiempo a sus hijos/as y hacerse cargo de su educación⁴⁸², o problemáticas familiares que dificultan seriamente el compromiso escolar del individuo:

«Hay de todo, ¿eh? Hay padres, familias estructuradas, y dices, ¿Cómo es posible [que el niño fracase en la escuela]? Pero en un porcentaje muy alto [detrás del fracaso escolar hay] familias con problemas e historias... Hoy en día sobre todo con muchos problemas económicos, problemas de relación [...]. Yo estoy harto de hacer venir al despacho a niños y les cogería del cuello y les diría, 'Que venga tu padre y tu madre'. Vienen su padre y su madre y te lo llevarías a casa y le darías de comer, de cenar y te lo ahijarías... Y dices, 'Bueno, niño, tú eres un fracasado escolar, no apruebas una, pero es que, viendo a tu padre y a tu madre, estás haciendo más de lo que puedes'⁴⁸³» (ED.DIR)

En este orden de cosas, pueden añadirse las familias que premian a sus hijos/as sin exigirles nada a cambio: «Si ellos ven que trabajando obtienen lo mismo que sin trabajar [...] yo no trabajaría tampoco. [...] No son bobos» (EA.PE.02). Hay en estos discursos una inclinación a considerar a las familias como principales responsables. Así lo expresa la siguiente profesora de ESO:

«Les pides un libro y a lo mejor te dicen, 'Es que no me lo pueden comprar'. ¿Cómo puedes tener un –que no sé ni cómo se dice– de última generación, que vale 300 euros, y no te pueden comprar un libro que vale 15? [...] Alumnado acostumbrado a tenerlo todo sin esfuerzo, a ser el rey de su casa, al que se le ha acostumbrado a que se le dé todo en bandeja, y además, bandeja de plata. [...] Ahí radica todo: desde pequeñitos lo tenemos todo» (ED.PE.02)

En cuarto lugar, se enfatiza la influencia del grupo de iguales, que asume un mayor peso con la llegada del alumnado al instituto⁴⁸⁴. El cambio de referentes que suele

⁴⁸² Al respecto del tipo de trabajo desempeñado, la siguiente directora habla de (traducido del catalán): «Familias que llega una edad y hay que tener un hijo, porque toca, pero si tú tienes un trabajo y tu marido es camionero y tú acabas a las 8 de la noche, posiblemente no es la mejor [decisión...]. Claro, un hijo abandonado desde los 6 años, yendo a casa de los abuelos, y cuando te veo te hago un regalo, no le acompaño en su vida académica y social ni lo llevo a actividades al aire libre, o a los teatros, que aquí en la comarca ha habido siempre mucha actividad cultural y hasta ahora gratuita. Quiero decir, que había posibilidades y la gente no las aprovechaba. Todas esas familias que no han sabido... cómo tratar al niño, básicamente porque no pasas ninguna ITV para tener un hijo, después ese hijo, claro, no ha tenido un norte, ha tenido unos padres que sólo aparecen en los malos momentos... y ese 30% [de abandono] está relacionado con la gente que no se ha querido esforzar y no ha tenido una persona [que le dijera], 'No, ahora has de hacer ese pequeño esfuerzo que es tu trabajo'. '¿Ahora qué haces? ¿Primaria? Tu trabajo es ése. Hasta que no lo acabes no hay premio'» (EC.DIR).

⁴⁸³ Traducido del catalán.

⁴⁸⁴ Esto guarda relación con una cuestión ya mencionada con anterioridad: el paso del colegio al instituto supone un acercamiento al mundo adulto, se produzca a los 12 (con el modelo de la LOGSE) o a los 14 (con el modelo de la LGE). Asimismo, algunos de los padres y madres entrevistados o participantes en los grupos focalizados reconocen su oposición y resistencia a esta modificación de referentes: «Antes era a los 14 y eran mayores y ahora resulta que es a los 12 y son mayores. Pues va a ser que no. [...] Y el hábito de estudio y el apoyo que tienen los alumnos en Primaria en casa [...] pues desaparece radicalmente cuando llegan a la ESO. Desaparece. Desaparece porque los chavales cobran

producirse con la transición de Primaria a ESO puede conllevar incluso que la implicación de los padres en la educación de los hijos/as (a través de su ayuda en las tareas escolares, por ejemplo), llegue a percibirse como un mecanismo de control parental. Así lo afirma la siguiente alumna de ESO:

«[...] Nunca he tenido un trato cercano con mis padres. [...] Es que no quiero que me controlen. [...] no les cuento casi nada de mi vida. [...] Me preguntan, pero yo sin comentarios. [...] Es que no me gusta hablar con ellos. Y siempre me están pinchando y preguntándome sobre mi vida, pero es que me molesta demasiado» (EE.AE.01)

Esta idea también es recurrente en muchos de los discursos proporcionados por padres y madres. Un ejemplo puede encontrarse en el siguiente fragmento discursivo, perteneciente a una de las madres participantes en los grupos focalizados:

«Dan mucho cambio [...] cuando llevan ya unos meses [en el instituto]. El instituto los... Ya ven a los otros, ya ven cómo actúan los mayores, ya ven que, o se ponen a su altura, o ellos son los pequeñajos. Entonces esa batalla la llevan mucho más fuerte por cambiar y parecer más que nadie ellos, ya verás, ellos son más mayores que nadie» (GF.07)

Los informantes sostienen que con la llegada a la Secundaria básica –y a la adolescencia–, los individuos buscan satisfacer la necesidad de socializarse con los demás⁴⁸⁵. Esta necesidad de socializarse pasa por generar subgrupos dentro y fuera del aula, grupos de referencia con códigos específicos de conducta, una determinada actitud hacia lo que, desde su punto de vista, es capaz de ofrecer la escuela, y en general, elementos que cabe tener en consideración si se pretende acceder al grupo y adquirir un cierto estatus en él. Es importante reseñar esto porque hay actitudes antiescuela que se producen precisamente para poder formar parte de un determinado círculo. En palabras de una de las jefas de estudios:

«En [ESO, a veces,] como está de moda ser el que suspende más, pues 'he de [suspender para] ser parte del grupo y si soy el empollón me quedo descolgado'. Entonces claro, son momentos en que ser persona y formarte como persona y estar dentro del grupo también pica, y muchas veces te reconduce a sitios que tú no quieres para ti pero que al final pasas por ellos» (EF.JE)

Un grupo de referencia antiescuela, como ya se mencionó en capítulos anteriores, constituye un conjunto de individuos que no muestran una identificación instrumental y expresiva con la escuela, que, en palabras de una de las madres participantes en los grupos focalizados, «no valoran [las herramientas que ofrece la escuela, que] dicen

otras aptitudes, los padres no están preparados para entrar en esas aptitudes, está el rechazo generacional típico de que yo ya soy mayor... aunque no te lo digan así específicamente, te van poniendo barreras, se van buscando su espacio, y claro, dentro de su espacio está lo que es el estudio y tal, y no todos permiten que los padres entren ahí y los padres tampoco saben cómo entrar ahí. O sea, es la pescadilla que se muerde la cola» (GF.01).

⁴⁸⁵ En palabras de una de las madres participantes en los grupos focalizados: «Quieren parque, quieren socializarse» (GF.08).

que es un rollo, que no les va a servir para nada» (GF.04)⁴⁸⁶. Parte del alumnado entrevistado reconoce el poder de influencia que ejerce el grupo-aula, incluso en la adopción de prácticas contrarias a la norma. Un ejemplo de ello se encuentra en el siguiente fragmento, en el que una de las alumnas de CFGM entrevistadas describe su paso por primer curso de bachillerato, itinerario que no llegó a terminar:

«En primero [de bachillerato]... A ver, yo me senté y dije, ‘Voy a estudiar’, pero cuando vi que toda la clase se preparaba chuletas y que era un desmadre, dije, ‘Bueno, mejor me uno yo también’, y primer curso me lo saqué bien, pero repetí segundo [...]» (EE.ACFM.02)

Algunos informantes (padres, madres y docentes, fundamentalmente) creen que la figura del anteriormente llamado «eterno repetidor» constituye una mala influencia para sus compañeros/as de aula en ese sentido, en la medida en que, como advierte una de las profesoras de ESO entrevistadas, «[los demás le siguen el juego] porque es el mayor y a esas edades de la adolescencia tener un año o dos más... es ser un referente, en general» (EE.PE.01)⁴⁸⁷.

En capítulos anteriores se hizo referencia al hecho de que, como ya describe Willis (1988), para los grupos antiescuela –los llamados ‘colegas’–, incidir en fracaso escolar conlleva adquirir un cierto estatus dentro del grupo de referencia y alejarse de los grupos proescuela. También en ciertos discursos aquí analizados, referidos especialmente a ESO, se advierte la diferenciación entre quienes no quieren estudiar y la figura del «empollón», que al mismo tiempo se ve empujado a no destacar demasiado para no sufrir el rechazo de los compañeros/as:

«En la ESO aún se mantiene [aquello del] desprestigio de la gente que saca buenas notas por parte de los otros. Que si es un empollón o una empollona... y entonces claro, a veces niños o niñas muy capacitados para sacar notas mucho mejores que las que están sacando se van dosificando de alguna manera, no quieren destacar demasiado y eso a veces es un juego peligroso. A veces tienen problemas por no querer dar de sí todo lo que pueden, para que los otros no digan que es un empollón...» (GF.05)

En fin, se subraya la importancia que el alumnado da a formar parte de determinados grupos, a adquirir un cierto estatus y a mantenerlo en el tiempo⁴⁸⁸. El grupo de iguales, sin embargo, no siempre consigue ejercer su influencia sobre los individuos

⁴⁸⁶ En esta misma línea de la no identificación expresiva o instrumental con la escuela, el siguiente director afirma (traducido del catalán): «No, es que para estar en el paro no hace falta estudiar tanto. Ésa es la última respuesta [que he recibido] de los niños» (ED.DIR).

⁴⁸⁷ Esto contrasta con el siguiente fragmento discursivo, perteneciente a un alumno repetidor de primer curso de ESO, en el que resalta la figura del repetidor como fuente de ayuda y apoyo para el resto de compañeros/as (traducido del catalán): «Pues [...] mi amiga[, repetidora como yo,] ha sacado un 10 en matemáticas y le doy la enhorabuena, porque es de lo mejor. Es una amiga que, igual que yo, ayuda y explica al resto de compañeros cómo se hacen las cosas, porque como ya las hicimos el año pasado...» (EA.AE.02).

⁴⁸⁸ Ya se ha hecho referencia con anterioridad a lo que puede conllevar el paso de la ESO a un PCPI, por ejemplo, a alumnado que «cuando entran [en PCPI] siguen queriendo mantener el estatus: ‘Yo era el gallito [de la clase] y tengo que seguir siendo el gallito’» (EF.DIR).

(de nuevo depende de los referentes de cada cuál). La muestra de alumnado entrevistado ofrece discursos que describen actitudes de resistencia a verse arrastrados por el grupo. El fragmento seleccionado corresponde a un alumno de CFGM que habla de su experiencia en PCPI, itinerario que, como se ha apuntado anteriormente, suele congregar alumnado disruptor en el aula:

«Los compañeros que yo tenía no eran los más adecuados para estar en ESO, ya no por el tema de los estudios, sino por actitud, sobre todo por la actitud, que empeoraba en el PCPI porque como había más libertad... [...] Eso a mí me molestaba bastante. Es decir, [yo pensaba,] ‘Yo estoy aquí para aprender, no para hacer el burro’. Eran gente que iba al PCPI para hacer el burro. [...] De quince que éramos, quedamos cinco. [...] Ellos querían que yo fuese como ellos. Querían que dejase [los estudios] de lado, que eso no valía para nada. Me lo decían, ‘¿Para qué quieres aprender esto? ¿Para acabar al final limpiando el pueblo?’ [...], pero yo no les hacía caso. Yo pensaba, ‘Yo estoy aquí para hacer algo’ [...] Algunos [compañeros míos se dejaban influir], pero por miedo a decirles, ‘Dejadme en paz, quiero hacer lo mío, no lo que vosotros queréis que haga’. [Se les discriminaba, pero] yo les animaba, les motivaba, les decía, ‘No les hagáis caso, ya se buscarán la vida, no os arrastréis a ellos’. Y así es como terminamos pasando [los cinco] a este ciclo» (EC.ACFM.02)

Hasta aquí algunos ejemplos de elementos que, externos o ajenos a la escuela – distracciones externas, deseos de inserción laboral o de independencia económica, ciertos patrones culturales fomentados en el hogar o una cultura antiescolar en los grupos de referencia–, son susceptibles de atraer al fracaso escolar. Seguidamente se aborda el último tipo de elementos analizados aquí, el que se refiere a aquéllos con poder de coacción para empujar al individuo a situaciones de éxito escolar.

8.3.3.2 Situación C. Elementos externos o ajenos a la escuela y su poder de coacción en pro del éxito escolar

«No me gusta estudiar, pero hay que hacerlo. Es obligatorio. Es para el futuro» (ED.AE.02), afirma uno de los alumnos de ESO entrevistados. Este punto de vista resume buena parte de los elementos que integran este apartado. No se subraya un gusto por aprender, no se revela una identificación expresiva con la escuela, como ocurre en la Situación D de la Figura 8.7, sino que se destacan, o bien presiones externas a la escuela, o bien motivaciones que trascienden el espacio escolar y guardan relación con el deseo de «tener un buen futuro», elementos que, en mayor o menor grado, ejercen una cierta coacción sobre el individuo en cuestión y su capacidad para tomar decisiones.

En relación con el primer punto, los discursos han aludido especialmente a padres y madres autoritarios/as que presionan a sus hijos/as para que sigan un camino determinado. Según algunos de los informantes entrevistados, esta presión familiar puede disfrazarse de sobreprotección familiar y también viceversa –que puede o no

ser entendida y aceptada por parte del sujeto⁴⁸⁹—. Así lo explica la siguiente profesora de ESO:

«Según mi propia experiencia, hay poca gente que le deje libertad al hijo para elegir, o bien hay demasiada protección o demasiada presión, porque a muchos también les hacen centrar mucho su vida en los estudios y que se hagan muy competitivos, como si se les fuera la vida en esto... que claro que es importante, pero a veces los hacen acomplejados por la presión. [Mientras] hay a quienes los llamas por teléfono y no te preguntan ni cómo van, [...] otros [...] no dejan ir [a sus hijos] de excursión para que no pierdan un sólo día de estudio, porque a lo mejor al niño le cuesta y lo tienen amargado [...] ya se encargan de decirle en pocas palabras que es corto y que no puede perder ni una clase⁴⁹⁰» (EE.PE.01)

Se esté ante un caso de presión o de sobreprotección familiar, lo sustantivo es que la capacidad de agencia del individuo se ve coartada por elementos de coacción, que le obligan, en este caso, bien 1) a cursar un determinado itinerario⁴⁹¹, 2) a cumplir con los objetivos curriculares que marca la escuela en general, o bien 3) sencillamente a permanecer en ella, sea cual sea su rendimiento escolar.

La presión que ejercen los padres y madres sobre sus hijos/as para que permanezcan en el sistema escolar, además, puede explicarse en parte porque entienden, en algunos casos, que mientras permanezcan en el centro educativo se mantienen alejados de otros lugares presumiblemente nocivos —«el único lugar donde está[n] medianamente controlado[s] es aquí [en el instituto]» (EF.DIR)—, y, en otros, que la opción de abandonar es peor, en la medida en que «lleva al desempleo» o al trabajo precario. En ese sentido, se estudia por inercia⁴⁹², «porque no hay otra opción» (EF.JE). En palabras de la siguiente jefa de estudios:

«Es que en los últimos años los que abandonan [con 16 años] no tienen nada [y hay padres que] dicen, ‘Pero bueno, ¿Yo qué hago con mi hijo y mi hija todo el día sentados en el sofá?’ Porque yo sé que les decía, ‘Mirad, hace tres años que su hijo está aquí perdiendo el tiempo, viene todos los días de 8 a 3 y no hace absolutamente nada’ [...]. Y claro, el padre dice, ‘¿Y yo

⁴⁸⁹ La muestra ofrece también casos en los que se reconoce incluso un cierto agradecimiento posterior al control y el nivel de exigencia ejercido por los padres y madres a lo largo de los años pasados, como el siguiente alumno de CFGM: «Mi padre siempre ha sido siempre muy, muy, muy exigente. O sea, él nunca me deja ir a ningún lado [...]. Ni fumar, ni irse de fiesta, ni beber ni nada. [...] Pero yo creo que también es por su educación, porque han venido de otro sitio [(Ucrania)] donde todo es más estricto, todo más crudo [...] y entonces yo creo que eso me ha ayudado bastante [...]. A veces me pongo con otro amigo mío [...] de Bolivia, que el carácter de nuestros padres es muy, muy parecido, y decimos, ‘Es que si nuestros padres no hubiesen sido así, hubiésemos sido [...] unos yonquis que se ponen a fumar hierba y chocolate a la entrada del instituto’. [...] Mi padre siempre ha dicho, ‘Los demás son caprichosos porque sus padres les dan dinero, y por eso se van por ahí, fuman [...]’» (EE.ACFM.01).

⁴⁹⁰ Traducido del catalán.

⁴⁹¹ Consúltase apartado 8.1.3.2.4, acerca del éxito escolar vivido como fracaso.

⁴⁹² Parte del estudiantado, según la siguiente profesora de ESO, estudia «por probar»: «Muchos alumnos siguen estudiando bachiller porque no saben qué hacer, porque no tienen claro qué van a hacer. Y para probar, yo estoy convencida que dicen, ‘Bueno, voy a ver qué es esto’. Porque en muchos centros se está dando la circunstancia de que alumnos que proceden de PDCs o que han ido a refuerzo, están en bachiller, sufriendo en bachiller [...]. Antes la gente sí que tenía más claro que quería hacer unos estudios superiores. Ahora van a probar» (EC.PE.02).

qué hago con él? Si no tengo faena para mí, ¿cómo voy a encontrar trabajo para mi hijo? Prefieren que esté aquí aunque no escuche a que esté en el sofá sentado todo el día [...]»⁴⁹³
(EA.JE)

La identificación que se produce entre fracaso escolar y desempleo o trabajo precario conecta directamente con el siguiente punto, relacionado con el deseo del alumno o alumna por conseguir credenciales académicas no por el hecho de aprender unos determinados conocimientos, sino porque constituyen llaves de acceso a determinados puestos de trabajo.

El miedo al desempleo producido por la crisis económica que vive el país en los últimos años es una constante entre los discursos analizados. Muchos de los alumnos y alumnas entrevistados parecen conscientes de las dificultades de inserción laboral existentes para aquéllos que no disponen de suficiente nivel de estudios y hablan de la necesidad de lograr credenciales para conseguir un empleo –en ese sentido, se percibe una cierta identificación del éxito escolar, de la superación de los objetivos curriculares, si no con una movilidad social ascendente con respecto a los padres y madres⁴⁹⁴, sí con la obtención de un empleo que al menos resulte satisfactorio y que responda a los intereses personales–.

De nuevo se trata aquí de incidir en éxito escolar principalmente porque la alternativa que ofrecen el fracaso y el abandono escolar constituye una opción peor a permanecer en el sistema escolar y tratar de superar los objetivos curriculares marcados, sólo que en este caso, la identificación entre fracaso escolar y desempleo o trabajo precario es compartida y asumida también por el propio alumno o alumna⁴⁹⁵.

Esta situación de huida del desempleo o del trabajo precario lleva a algunos alumnos y alumnas –especialmente aquéllos que en otras condiciones socioeconómicas habrían abandonado el sistema escolar una vez cumplidos los 16 años– a considerar el PCPI

⁴⁹³ Traducido del catalán.

⁴⁹⁴ El siguiente fragmento proviene de un alumno de CFGM, que afirma querer conseguir un buen trabajo, distinto al de sus padres. Hay en él un deseo de movilidad social ascendente con respecto a sus padres: «Me gustaría, por decirlo así, tener un buen currículum. Entonces me saqué el carnet, pensando, ‘Vale, tienes que sacarte el carnet’ [...] me lo saqué a los 18, ahora tengo 19, recién cumplidos. Después estoy pensando en sacarme otro de más... para llevar más peso, o sea, vehículos más pesados... sacarme un FP, y ya que te has sacado un FP, haz cosas que estén relacionadas, y ya pienso que si tienes más experiencia mejor. Y es que te piden, ‘Tienes que ser joven y con experiencia’. ¿Cómo vas a tener experiencia si eres joven? La gente pide eso, entonces [...] no sé, me gustaría que nadie, ni mis padres ni mis hijos, fuese a trabajar a la obra» (EE.ACFM.01).

⁴⁹⁵ Hay alumnado que permanece en el sistema escolar, por tanto, empujado por el hecho de evitar un mal mayor: el desempleo o el trabajo precario. Al parecer, esta situación puede observarse especialmente en la Educación Secundaria para adultos y Educación a distancia: «Esto se ha desbocado porque claro, la gente, antes que estar en casa rascándose la nariz, pues se viene al aula para hacer algo y por lo menos se gana una titulación. Mucha gente se puso a trabajar hace años, hacía pisos, encofraba, construía tabiques, y ahora claro, sin ningún tipo de titulación... Habían aprendido que lo que necesitaban era una titulación para el futuro» (EG.PCFM).

como estrategia fácil (que no más rápida) de obtención del título de Graduado⁴⁹⁶, olvidando en ocasiones que el acceso a estos programas no es automático, sino que, además de disponer de plazas muy limitadas, se rige por unos requisitos específicos⁴⁹⁷:

«[Los PCPI son] un último recurso. Tú debes hacer la ESO, ¿de acuerdo? Si no logras los objetivos, si no puedes, etcétera, al final te damos esta oportunidad, como hay otras, pero ésta es ya la oportunidad final. Si no la aprovechas, te vas a casa. Bien. Hay criaturas en segundo de la ESO que no pegan ni chapa[, y les dices,] ‘Venga va, hombre, que tienes que hacer los deberes...’ [, y ellos,] ‘Bah, si total da igual’. Y tú dices, ‘¿Por qué?’ ‘Porque yo dentro de dos años me voy a un PCPI’. ‘¿Cómo que te vas a un PCPI?’ ‘Sí, porque resulta que los que no pegan ni chapa al final se les ofrece esta historia’, y además en un aula que si quieres te la puedo enseñar, con ordenadores, ordenador personal para cada alumno, etcétera. Imagínate cómo rula la historia. Es decir, hay ingenuidad por un lado, pero también hay control de las cosas⁴⁹⁸» (EB.PE.01)

Abordadas estas cuestiones y estos elementos, se da por finalizado el recorrido por las posibles causas del éxito y el fracaso escolar desde el punto de vista de la comunidad educativa valenciana. Es momento de llevar a cabo una recapitulación que permita una visión global del conjunto.

8.3.4 Breve recapitulación en relación con las causas del éxito y el fracaso escolar según la comunidad educativa

Guiado por la tercera de las preguntas guía, *¿Cómo se explica la incidencia de mayor éxito o fracaso en la escuela?*, el presente bloque ha dado respuesta al Objetivo 5,

⁴⁹⁶ Incluso, en algunos casos, se demanda acceder a un PCPI para pasar por la experiencia. Así lo describe la siguiente madre: «Mi hijo pequeño está convencido de que va a entrar a un PCPI. Convencidísimo. Como ha visto que lo ha hecho su hermano, él también. Yo le digo, ‘Tonto, ¡esfuérzate y sigue con lo que estás haciendo y ya está!’ [...] Como el hermano le cuenta que claro, son un grupo más reducido, son quince en clase, y siempre tiene historias que contar. El mayor siempre le cuenta historias al pequeño, y claro, él cree que llegará, si lo llaman, y todo irá bien. Es como si dijéramos, una experiencia nueva, ‘Yo quiero probarlo, ir allí y ver qué compañeros tengo’, y... No puedo con eso» (EB.M.02).

⁴⁹⁷ La muestra seleccionada de alumnado ofrece un ejemplo de este tipo de aspiraciones, ya utilizado anteriormente: «Yo [...] dudo [que pueda sacarme el Graduado]. Si suspendo, puedo irme a un ciclo fácil o el PCPI para asegurarme mejor, porque si paso a tercero y suspendo otra vez... Yo le había dicho a mi tutor que quería ir al PCPI, pero que era difícil, porque con los recortes y todo a lo mejor será difícil que el año que viene siga estando el PCPI. Yo querría estar, pero me ha dicho que [...] le tendría que poner más ganas a los estudios. [...] Lo veo difícil» (EB.AE.02).

⁴⁹⁸ Traducido del catalán. A este respecto, cabe recordar que parte de este alumnado, aunque finalmente acceda a un PCPI, reproduce sus patrones de conducta y sus hábitos de estudio, por lo que su entrada a este tipo de programas no lleva consigo, de manera automática, un aumento del nivel de rendimiento académico. Así lo explica el siguiente profesor de Secundaria: «Hay niños que ya desde el principio vienen con la idea de que quieren hacer un PCPI, y están haciendo un tercero de la ESO, perdiendo el tiempo, diciendo que quieren hacer un PCPI, pensando que va a ser algo regalado, [...] y no es así. Después, [...] resulta que no, que hay muchos que van y no hacen nada, [...] continúan con el mínimo esfuerzo igual que hacían en ESO pensando que les van a regalar el título, y no es así. Deben estudiar, deben trabajar... y el fracaso [al que llegan] es peor. Es decir, han perdido una serie de años para nada» (EB.PE.02).

acerca de las causas del éxito y el fracaso escolar según los discursos proporcionados por la comunidad educativa de la CV.

Este bloque se ha iniciado con la revisión de los motivos que subyacen a las pretensiones de cursar unos itinerarios u otros por parte del alumnado que cumplimentó los cuestionarios. En general, no sólo se pone de manifiesto una intención mayoritaria de cursar estudios de bachillerato⁴⁹⁹ –como ya se señaló en el anterior bloque acerca de las expectativas académicas⁵⁰⁰–, sino también que el éxito escolar –la obtención de credenciales, una mayor formación– parece guiado por el deseo de lograr una inserción laboral satisfactoria en el futuro, de lo que se desprende un cierto temor al desempleo derivado de la actual crisis financiera mundial.

Como ya se estableció en el capítulo anterior, las causas del éxito y fracaso escolar destacadas por la comunidad educativa se han organizado en clave de *push* y *pull*, y en concreto, en función de si constituyen elementos internos o afines al sistema escolar que empujan o atraen hacia el fracaso o hacia el éxito escolar respectivamente, o de si lo son de carácter externo o ajenos a lo que la escuela ofrece y, o bien tiran del individuo hacia el fracaso, o bien le empujan, le alientan o le fuerzan a incidir en episodios de éxito escolar (véase Cuadro 7.2).

Aparte de considerar que el éxito y el fracaso escolar son responsabilidad de actores pertenecientes a múltiples ámbitos (sociedad, administración educativa, escuela, familia, alumnado), los discursos proporcionados por la comunidad educativa ponen de manifiesto la existencia de cuestiones transversales que influyen sin duda en los procesos de éxito y fracaso escolar; en concreto:

- 1) Elementos que dan forma a la capacidad intrínseca del individuo. Además del paso por la adolescencia, se han ofrecido ejemplos relacionados con la dislexia y el TDA.
- 2) Elementos relativos al contexto socioeconómico y a la crisis financiera. Al respecto, se han analizado discursos que, al tiempo que demandan una mayor inversión pública en educación, reconocen la necesidad de un mayor compromiso por parte de la administración. Asimismo, se han resaltado algunos de los efectos de los recortes presupuestarios llevados a cabo en la CV:
 - a. Como consecuencia de la reducción de servicios y la existencia de escaso personal de apoyo en los centros (psicólogos/as, pedagogos/as,

⁴⁹⁹ La muestra de alumnos y alumnas que cumplimentó los cuestionarios ha proporcionado algunos casos en los que se reconoce la intención de estudiar un CFGM porque no se cree en las propias posibilidades de obtener éxito escolar en un itinerario de bachillerato.

⁵⁰⁰ Véase epígrafe 8.2.3 *Una mirada al futuro: expectativas académicas*.

educadores/as sociales, trabajadores/as sociales...), se registran mayores dificultades para detectar casos de baja autoestima o depresión, de problemáticas en el seno del hogar o abandono familiar, situaciones que pueden llevar a los alumnos y alumnas al fracaso escolar.

- b. Menores posibilidades de organizar y llevar a cabo programas de refuerzo, así como de disponer de personal docente de apoyo.
- c. Menores posibilidades de establecer un mejor seguimiento de la evolución del alumnado en las aulas, debido a la reducción de personal docente y el consiguiente aumento de la ratio en las aulas.
- d. Con el aumento de las tasas de desempleo (especialmente entre quienes tienen un bajo nivel de estudios), se percibe una menor incidencia de casos de abandono escolar motivados por la intención de salir al mercado laboral y encontrar un puesto de trabajo.
- e. Se advierte un creciente número de familias con problemas derivados de una mala situación económica (fundamentalmente, padres y madres en situación de desempleo).

Revisadas en líneas generales estas cuestiones, se ha iniciado el abordaje de las causas potenciales del éxito y el fracaso escolar, tal como fueron clasificadas en el capítulo anterior (Cuadro 7.3). A continuación se destacan cada una de las situaciones y los ejemplos que se han considerado más relevantes:

- A. Elementos internos o afines al sistema escolar que empujan (*push*) hacia situaciones de fracaso escolar. A este respecto, las entrevistas analizadas han mostrado los efectos que pueden tener sobre las trayectorias de los individuos el hecho de pasar por una experiencia escolar negativa, que puede derivar de:
 - a. Un bajo nivel de rendimiento académico, y en general, el hecho de pasar continuamente por situaciones de fracaso escolar, en la medida en que refuerza la visión que tienen los demás y que tiene uno mismo acerca de sus posibilidades en la vida académica. Este punto influye también en el grado de afección que se sienta por la escuela y por lo que ésta ofrece (aunque no constituye una cuestión determinante).
 - b. Un profesorado que, de manera explícita o implícita, proyecta sobre el individuo bajas expectativas académicas, que no se revela capaz de explicar convenientemente los contenidos curriculares o que muestra falta de comprensión o empatía hacia su alumnado. Ha destacado especialmente el papel del Efecto Pigmalión, la generación de

etiquetas negativas susceptibles de generar efectos reales sobre la trayectoria del alumnado.

- c. Unos contenidos curriculares que resultan aburridos o poco atractivos, que se muestran alejados de sus intereses o que demandan un esfuerzo excesivo por parte del alumnado.
- d. La transición escolar Primaria-ESO, marcada por 1) una preparación en Primaria (en términos de competencias básicas y contenidos curriculares específicos) que resulta insuficiente para enfrentar los objetivos curriculares y las demandas que se exigen en la nueva etapa, y 2) el hecho de disponer de un personal docente con escasa o nula formación pedagógica en ESO, lo que les dificulta o incapacita para resolver y lidiar con conflictos que se producen en el aula, comprender mejor a su alumnado, urdir estrategias didácticas que hagan que los contenidos curriculares resulten motivantes, etcétera. A este respecto, parte de los informantes entrevistados señalan la necesidad de una mayor coordinación entre ambas etapas, fundamentalmente en dos sentidos: primero, hacer mayor hincapié en la Primaria en preparar al alumnado en competencias básicas y en contenidos curriculares, y segundo, proveer al profesorado de ESO de mayor formación pedagógica que les permita ejercer menos como enseñantes de una determinada área de conocimiento y más como formadores integrales. Todo ello facilitaría una menor ruptura y mayor continuidad entre ambas etapas.
- e. El paso de ESO a bachillerato, sobre lo cual se ofrecen dos lecturas diferenciadas no excluyentes entre sí: la de quienes observan un nivel de exigencia excesivo en bachillerato; y la de quienes advierten acerca de un progresivo descenso en los niveles de exigencia demandados en ESO.
- f. La repetición escolar, como otro tipo de transición escuela-escuela que puede contribuir a reforzar la situación de fracaso escolar. Se ha señalado la existencia de «eternos repetidores», un tipo de alumnado, por lo general, disruptor en el aula, que sencillamente espera a cumplir la edad suficiente, o bien para acceder a un PCPI, o bien para abandonar el sistema escolar.
- g. El paso de la ESO a un PCPI, que también puede afianzar determinados roles en el aula. Concebidos con la intención de ofrecer una última oportunidad de conseguir el título de Graduado en ESO a aquéllos sin capacidad o motivación suficientes, este recurso se ha

convertido en un mecanismo de protección para los grupos ordinarios, liberados de alumnado, por lo general, disruptivo en el aula. Según los informantes entrevistados, parte del alumnado que accede a un PCPI reproduce la actitud que mostraba cuando cursaba ESO.

- h. Las sanciones negativas (desde la ridiculización o la reprimenda ante el resto de compañeros y compañeras de aula hasta la expulsión como respuesta a problemas disciplinarios), que pueden, igual que ocurre en el resto de cuestiones aquí abordadas, reforzar roles y contribuir a que el individuo en cuestión siga incidiendo en situaciones de fracaso escolar.
- B. Elementos externos o ajenos al sistema escolar que atraen (*pull*) hacia situaciones de fracaso escolar. No es suficiente con la buena voluntad del profesorado, con la presión familiar o la implicación de los padres –que se ve en muchos casos como una forma de control parental–. Es necesario también atender a los elementos ajenos a la escuela que pueblan el entorno del sujeto, y sobre todo, sus referentes y cómo interprete dichos elementos (en ese sentido, se resalta el peso de su capacidad de agencia, su capacidad reflexiva e interpretativa). Asimismo, estas cuestiones guardan relación con:
- a. Elementos considerados como distracciones externas (redes sociales, Internet... y otras fuentes de saber alternativas a la escuela).
 - b. El deseo y la posibilidad de acceder al mercado laboral, por una necesidad familiar (padres en situación de desempleo, por ejemplo) o personal, de independencia económica y acceso al mundo adulto que supone el trabajo remunerado.
 - c. Los patrones culturales promovidos en el hogar y, en concreto, el hecho de tener unos padres y madres con bajo capital cultural, que profesan un tipo de cultura ajena a la escuela o antiescolar o que proyectan bajas expectativas académicas en sus hijos/as. En la medida en que estos últimos asumen y aceptan dichos patrones, constituyen elementos que atraen hacia situaciones de fracaso escolar. En este punto se han incluido también padres y madres que ofrecen todo a sus hijos/as sin pedir ni recibir nada a cambio.
 - d. Los patrones culturales del grupo de iguales, si son antiescolares o presentan intereses ajenos a la escuela (sin identificación expresiva e instrumental con ella), y en la medida en que constituyen el grupo de referencia a imitar⁵⁰¹. Cabe considerar que, con la entrada al instituto y

⁵⁰¹ La afinidad o la resistencia hacia un determinado grupo dependerá de los referentes construidos.

a la adolescencia, los padres suelen perder peso como referentes del sujeto⁵⁰². Asimismo, proliferan los subgrupos en el seno del aula y fuera de ella. Los informantes entrevistados reconocen el papel que juega la necesidad de socializarse, así como la importancia que el alumnado le da a formar parte de un grupo de referencia, adquirir en él un cierto estatus y mantenerlo o mejorarlo con el tiempo –alejándose y diferenciándose de otros grupos proescuela (de la figura del «empollón», por ejemplo, que al mismo tiempo puede verse empujado a no destacar demasiado para evitar la discriminación del grupo-aula)–. Los informantes identifican algunos focos de *mala influencia* (la figura del «eterno repetidor», por ejemplo).

- C. Elementos externos o ajenos al sistema escolar que empujan (*push*) hacia situaciones de éxito escolar. En este punto ha destacado el efecto coactivo del entorno (familiar, social, económico) del sujeto. Se estudia por obligación, porque no se encuentra otra alternativa posible (la alternativa que ofrecen el fracaso o el abandono escolar no son viables, porque el imaginario social los equipara a desempleo o trabajo precario). No hay una identificación expresiva con la escuela, sino instrumental, en la medida en que constituye un mecanismo de movilidad social ascendente. Este tercer bloque ha subrayado los siguientes elementos:
- a. La sobreprotección o la presión familiar para que el individuo o bien curse un itinerario específico, o bien supere los objetivos que le marca la escuela, o bien sencillamente permanezca en el sistema escolar independientemente de su rendimiento. En muchas ocasiones, dicha presión obedece a que los padres y madres, en general, son conscientes de las dificultades existentes de inserción laboral que existen en la actualidad (las credenciales son llaves de acceso a determinados empleos).
 - b. La fijación en prioridades que van más allá de la escuela, pero que requieren del paso con éxito por ella. Los discursos muestran una tendencia a asociar la obtención de credenciales con la posibilidad de acceder a un puesto de trabajo y a un salario. Se estudia para evitar el desempleo o el trabajo precario, para obtener un empleo que al menos resulte satisfactorio y responda a los intereses personales. Aquí se ha resaltado:

⁵⁰² Este punto guarda relación con el hecho de que el paso de la escuela (Primaria) al instituto (ESO) conlleva acceder a una etapa con fuerte carga simbólica, más cercana al mundo adulto, lo que tiene efectos reales sobre la actitud de los individuos.

- i. un tipo de alumnado que, en otras condiciones socioeconómicas, es decir, en un contexto en el que resultase más fácil acceder al mercado laboral aun disponiendo de un nivel de estudios escaso, abandonaría el sistema una vez cumplidos los 16 años.
 - ii. alumnado que sabe que necesita obtener el título de Graduado en ESO, pero no siente una identificación expresiva con la escuela, por lo que opta por vías alternativas que le permitan obtenerlo de manera más sencilla –que no más rápida–, como un PCPI. Asimismo, se han abordado discursos en los que se destaca el interés por acceder a este tipo de programas por el tipo de experiencia que proveen.
- D. Elementos internos o afines al sistema escolar que atraen (*pull*) hacia situaciones de éxito escolar. En este punto los informantes entrevistados destacan las cuestiones que contribuyen a dar forma a un paso por la escuela como experiencia positiva:
- a. Un nivel alto de rendimiento académico o el paso por reiterados momentos de éxito escolar. De nuevo esto repercute en el grado de afección que se siente por la escuela y en el estatus adquirido en el seno del aula, así como en las expectativas académicas que el individuo proyecta sobre sí mismo y proyecta sobre él su entorno (familiar, escolar, social).
 - b. Unos contenidos curriculares que resultan interesantes y atractivos, que conectan con los talentos, las aspiraciones de futuro y la vocación del alumnado, que resultan entretenidos o requieren poco esfuerzo.
 - c. La presencia de profesorado motivante, que proyecta altas expectativas en su alumnado, que es respetuoso, comprensivo y empático, que sabe explicar los contenidos curriculares, etcétera. Algunos de los informantes entrevistados señalan la necesidad de una mayor formación pedagógica en el profesorado de ESO.
 - d. La presencia de compañeros y/o compañeras de aula proescuela como grupo de referencia del individuo.
 - e. La repetición escolar, en determinados casos:
 - i. Cuando no ha sido buscada ni deseada, puede servir como toque de atención que, en alumnado que en general siente una cierta afección por la escuela, le motive para invertir mayor esfuerzo en los estudios. Se incluyen aquí los casos en los que,

habiendo voluntad de superar los contenidos curriculares, el bajo rendimiento académico (derivado, por ejemplo, de las capacidades intrínsecas al individuo, o de una mala organización del trabajo y estudio diarios) sugiere la necesidad de repetición, para afianzar mejor los conocimientos adquiridos.

- ii. Cuando forma parte de una estrategia de éxito escolar. Especialmente en el caso de alumnado de bachillerato, que necesita calificaciones medias altas, puede resultar conveniente la repetición, para mejorar dicha nota media y tener la posibilidad de acceder a determinados estudios universitarios. Dicha estrategia suele no ser premeditada.
- f. El paso de ESO a un PDC o a un PCPI, que puede conllevar un reenganche en la vida escolar en la medida en que:
- i. el alumno o alumna en cuestión toma conciencia de las posibilidades que ofrecen estos programas: la posibilidad de obtener el título de Graduado en ESO y formación profesional específica a través de un itinerario con menor nivel de exigencia que el demandado en los cursos ordinarios de ESO y con una metodología también diferente.
 - ii. dicho descenso en el nivel de exigencia repercute en un aumento en las calificaciones del sujeto, lo cual puede resultarle satisfactorio y motivante.
- g. El paso de ESO a un CFGM, que suele conllevar un aumento en el rendimiento académico del individuo, en parte porque ofrece un saber práctico y conecta con los intereses y las aspiraciones profesionales del alumnado que opta por él.

Con la presente recapitulación se da por concluido el abordaje del Objetivo 5, sobre las causas posibles del éxito y el fracaso escolar desde el punto de vista de la comunidad educativa valenciana. Seguidamente, se desarrolla una recapitulación general y conclusiones de todo el Capítulo 8, antes de pasar al siguiente y último capítulo.

8.4 NOTA DE RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 8

El Capítulo 8 ha constado de tres grandes bloques, relativos a las tres preguntas que han guiado esta investigación. La primera, en relación con qué es el éxito y el fracaso escolar (Objetivo 3); la segunda, dirigida a la reconstrucción de los procesos de éxito y fracaso escolar, y en fin, de las trayectorias escolares pasadas, deseadas y esperadas

(Objetivo 4); y la tercera, acerca de las causas que subyacen a estos procesos (Objetivo 5). Todas ellas han sido respondidas desde una aproximación empírica y a través de cuestionarios abiertos, entrevistas semiestructuradas –individuales y grupales– y grupos focalizados, recogiendo en conjunto voces del alumnado y profesorado de ESO, bachillerato y CFGM, padres y madres de alumnos y alumnas matriculados en ESO y equipos directivos de IES de la CV, además de dos informantes clave, la presidenta de la FAPA de la provincia de Valencia y un profesor de Educación Secundaria para adultos del CEEDCV, con la firme intención de 1) recabar la mayor variedad de discursos posible, y 2) llegar al punto de saturación de discursos entre todos ellos.

Teniendo en cuenta su densidad de contenidos, se ha optado por desarrollar una recapitulación específica para cada uno de los bloques, por lo que la recapitulación general que se lleva a cabo en este último epígrafe adquiere un carácter transversal, agrupando ideas y contenidos.

En suma, el capítulo que aquí se cierra ha permitido 1) conocer mejor cómo construyen algunos de los miembros de la comunidad educativa valenciana el sentido del éxito y el fracaso escolar –distinto en función de la etapa escolar que se represente y a la que se haga referencia– a partir del mapa de significados desarrollado anteriormente; 2) elaborar y utilizar herramientas (mapas) de registro y seguimiento de trayectorias escolares, tanto las pasadas como las deseadas o esperadas⁵⁰³; y 3) aplicar el mapa de causas del éxito y el fracaso escolar, en clave *push-pull*, elaborado en el capítulo anterior, nutriéndolo de los ejemplos discursivos más significativos que ha proporcionado la muestra seleccionada.

En lo referente al primer punto, su abordaje se ha estructurado siguiendo el mapa de significados del éxito y el fracaso en la escuela, que muestra un ideal de éxito escolar que pasa no solamente por un aprendizaje moral y cognitivo, la obtención de credenciales, etcétera, sino también por la integración social a través de determinados mecanismos. En cuanto a estos últimos, se han resaltado los mismos que en capítulos anteriores: desarrollo personal, formación cívica e inserción laboral. Aunque los discursos analizados han hecho referencia a los dos primeros en tanto que elementos importantes para tener éxito en la vida en general, el mayor énfasis ha recaído sobre la inserción laboral. De hecho, en múltiples ocasiones, los discursos han mostrado que la intención de obtener credenciales obedece a una necesidad guiada 1) por el deseo de «construcción de un futuro» y de inserción laboral, y 2) por el temor al desempleo⁵⁰⁴.

⁵⁰³ El proceso de gestación de expectativas académicas es distinto según el caso. Se ha señalado que el análisis de itinerarios esperados o deseados conlleva trabajar sobre terreno poco firme, pero susceptible de tener efectos reales sobre las trayectorias de los individuos.

⁵⁰⁴ Se ha observado una tendencia generalizada de identificar el abandono escolar con el desempleo.

La crisis financiera mundial, de la que han derivado las políticas de recortes llevadas a cabo en España en los últimos años, así como el aumento de las tasas de desempleo, han sido cuestiones latentes en todos los discursos, aunque en algunos de ellos no se hayan citado expresamente. En relación con esta cuestión, se ha abordado el deseo y la probabilidad de acceder al mercado laboral como cuestión que influye en los procesos de éxito y fracaso escolar⁵⁰⁵, así como la presencia de padres y madres que, conscientes de las dificultades existentes de inserción laboral, presionan a sus hijos/as para permanecer en el sistema escolar. Asimismo, en parte de los casos en los que se ha reconocido una identificación más instrumental que expresiva con la escuela⁵⁰⁶, puede considerarse que, bajo otras condiciones socioeconómicas más favorables, se optaría por el abandono escolar, no por la permanencia en el sistema. Por último, se ha resaltado que ante la obligatoriedad de obtener, al menos, un título en Secundaria básica, se observa presencia de alumnado que opta por vías alternativas más sencillas como es esperar a acceder a un PCPI y completarlo.

Relacionado con el núcleo del éxito y fracaso escolar, se ha resaltado, en primer lugar, que la distinción entre alumnado en una u otra situación depende del hecho de alcanzar o no unos objetivos prefijados en la escuela. Todas aquellas habilidades, destrezas y capacidades no contempladas en el currículum quedan fuera de evaluación. Este hecho se ha revelado, a lo largo del capítulo, como elemento que, junto a otras cuestiones, puede contribuir a impulsar al alumnado al fracaso escolar, en la medida en que los contenidos curriculares son vistos como poco atractivos, aburridos y alejados de los intereses del estudiantado. De ello se desprende que disponer de unos contenidos curriculares motivantes, que resulten atractivos y cercanos a los intereses del alumnado, puede derivar en un incremento del nivel de rendimiento académico o al menos en una mayor motivación por superar los objetivos curriculares.

En segundo lugar, los informantes han considerado diferentes niveles de éxito y fracaso escolar. Un nivel máximo de éxito pasaría 1) por un aprendizaje, una asimilación y una comprensión –reales, persistentes en el tiempo– de los contenidos curriculares; y 2) por la obtención de credenciales sin retrasos. Este nivel máximo es, a juicio de la mayor parte de los informantes, minoritario y escaso –los discursos resaltan la importancia de hacer extensivo dicho éxito a casi la totalidad del alumnado–, incluso dudoso en determinados casos, si se toma en cuenta el nivel de

⁵⁰⁵ El deseo de acceder al mercado laboral puede obedecer, en principio, a una necesidad familiar o a un deseo personal de independencia económica y acceso al mundo adulto del trabajo remunerado (en un empleo satisfactorio, que responda a los intereses del sujeto).

⁵⁰⁶ En concreto, aquí se tratan los casos en los que se reconoce que se ha prolongado o se pretende prolongar la permanencia en el sistema escolar más por el tipo de empleos a los que se tendrá acceso con la obtención de nuevas credenciales académicas que por el aprendizaje que pueda conllevar el proceso.

exigencia demandado, no sólo en los cursos ordinarios, sino también, y de manera especial, en itinerarios alternativos, como el que ofrecen los PCPI. En realidad, no ha habido consenso entre el profesorado en lo referente a si es lícito marcar diferentes niveles de éxito o de fracaso escolar aplicado a todo el alumnado o cabe personalizarlos, adaptarlos según cada caso. En ese sentido, parte de los informantes ha sostenido que dichos niveles son relativos, en la medida en que dependen de los ritmos escolares, la evolución y el progreso de cada alumno y alumna, así como sus especificidades. Se ha adivinado en esto una dimensión subjetiva del éxito y el fracaso escolar.

Además de estas cuestiones, se ha puesto de manifiesto, como ya se advirtió en anteriores capítulos, el desprestigio todavía vigente de los CF, aunque también del bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. El valor social que significa alcanzar los objetivos curriculares que se demandan en este tipo de itinerarios parece responder, en ese sentido, a un éxito escolar de segunda categoría. En el caso de los CF, sin embargo, parece que el paso por ellos se va percibiendo como un itinerario más dentro de todo el elenco de posibilidades formativas que existen. Los discursos sostienen, sin embargo, que la parte del alumnado que muestra un nivel de rendimiento académico alto suele terminar cursando, primero, un bachillerato, y segundo, estudios universitarios. No así en el caso de alumnado con un nivel de rendimiento intermedio o bajo, que suelen optar por un CF.

La práctica totalidad de informantes entrevistados ha reconocido que el éxito y el fracaso escolar son responsabilidad de todos, desde el alumnado, los centros escolares y las familias hasta la administración educativa y la sociedad en general. Explicar las causas subyacentes a los procesos de éxito y fracaso escolar ha pasado, pues, por tomar en consideración elementos pertenecientes a todos los niveles: desde elementos que dan forma a la capacidad intrínseca del individuo, como el paso por la adolescencia o la tenencia de dificultades del aprendizaje, a la influencia del contexto socioeconómico y la ya mencionada crisis financiera mundial. Asimismo, se ha considerado el papel que pueden jugar ciertos elementos de coacción (la presión familiar, social, escolar) sobre el rendimiento escolar del sujeto en cuestión, así como distracciones externas al sistema escolar (Internet, redes sociales...), sin olvidar la propia reflexividad del individuo, derivada de sus experiencias en general y de los patrones culturales promovidos en el hogar. En relación con este punto, el capítulo ha mostrado diferentes tipologías de alumnado, en función de su actitud en el aula, su nivel de rendimiento, su vivencia del éxito o del fracaso escolar... resaltando el hecho de que un mismo alumno o alumna puede situarse en distintos tipos al mismo

tiempo⁵⁰⁷. El papel de la reflexividad se ha revelado como fundamental a la hora de prever la reacción que muestra el sujeto ante cada uno de dichos elementos.

En general, de los datos analizados se ha desprendido que existen trayectorias escolares lineales, ascendentes, descendentes e irregulares, en términos de rendimiento académico, con determinados puntos de inflexión, especialmente coincidentes con procesos de transición escolar. Estos episodios se han revelado como elementos que pueden empujar hacia el fracaso escolar o atraer hacia el éxito escolar según el caso. En concreto, se han considerado las siguientes transiciones escolares:

- De Educación Primaria a ESO, en la que el paso de la escuela al instituto lleva consigo un peso simbólico que debe tenerse en consideración. En ese sentido, acceder al instituto supone acercarse al mundo adulto y a la independencia de los padres. Algunos de los informantes resaltan algunas medidas para reducir el impacto que puede producir esta transición y facilitar el proceso de adaptación: mejorar la preparación recibida en Educación Primaria (en cuanto a aprendizaje de contenidos y en cuanto a capacidad de organización y adaptación del estudiantado), incrementar las posibilidades de seguimiento del profesorado de ESO hacia su alumnado, disponer de un equipo docente con mayor preparación pedagógica, mejorar la coordinación entre las diferentes etapas, etcétera.
- De segundo a tercero de ESO. Esta transición, según han sostenido parte del alumnado y de las familias, conlleva un cambio en el nivel de exigencia. Además, se trata de una etapa en la que se observa la acumulación de «eternos repetidores».
- De ESO a bachillerato. De nuevo, otro salto cualitativo en el nivel de exigencia, demasiado alto en bachillerato y/o excesivamente bajo en ESO.
- De primero a segundo de bachillerato. El cambio en el nivel de exigencia observado en esta transición se explica por la necesidad de preparar la PAU por parte del alumnado.
- De ESO a CFGM. Menos problemática que las anteriores, el paso de ESO a un CFGM conlleva acceder a un saber práctico y a una rama profesional que, en la medida en que responde a las aspiraciones profesionales, a los intereses y a las expectativas del sujeto en cuestión, resulta atractiva y es fuente de motivación.

⁵⁰⁷ En ese sentido, se ha señalado que un mismo alumno o alumna puede mostrar actitudes diferentes en función del profesor o profesora que imparte clase en ese momento, o de la materia concreta que se está impartiendo, etcétera.

- De ESO a PCPI o a PDC. El saber práctico, la menor rigidez y la notable reducción de los niveles de exigencia que supone entrar en un PDC o un PCPI, genera opiniones ambivalentes entre los informantes. Por un lado, puede conllevar un reenganche en el sistema escolar (un menor nivel de exigencia puede significar un mayor nivel de rendimiento, y éste, una mayor motivación por los estudios); y por otro, suponen la adquisición de un estigma. Además, en el caso de los PCPI, éstos han sido señalados específicamente como mecanismos de protección de los grupos ordinarios, en la medida en que se acumula en ellos un tipo de alumnado, por lo general, disruptor en el aula.
- La repetición ha sido también considerada como una modalidad de transición escolar, en la medida en que supone, como mínimo, un cambio de compañeros/as de aula. Repetir de curso puede actuar de dos maneras, o bien como refuerzo y afianzamiento de roles y un determinado estatus dentro del aula, o bien, si no ha sido buscado o deseado, como toque de atención susceptible de generar una reacción positiva en el sujeto, un cambio en su actitud hacia la escuela y hacia los estudios. Asimismo, especialmente en bachillerato, se ha señalado como estrategia de éxito escolar, para afianzar mejor la asimilación de contenidos y obtener mejores calificaciones medias.

En general, según la comunidad educativa en general, incidir en episodios de éxito o fracaso escolar tiene repercusiones sobre las expectativas que los demás proyectan sobre el individuo en cuestión y sobre las de éste sobre sí mismo, así como sobre su grado de afección por lo que ofrece la escuela. Los primeros (aprobar, superar objetivos curriculares...), de manera positiva, y los segundos (suspender, no superar dichos objetivos...), de manera negativa –considérese, además, que los primeros pueden conllevar sanciones positivas (en sentido amplio) y los segundos, negativas, especialmente cuando van acompañados de problemas de disciplina–.

La figura del profesorado y, en concreto, su *ethos*⁵⁰⁸, se ha revelado también como elemento fundamental en los procesos de éxito o fracaso escolar. Un alto grado de empatía o de comprensión, o la proyección implícita o explícita de altas expectativas sobre su alumnado puede generar en este último mayor implicación y esfuerzo en superar los objetivos curriculares marcados, y al contrario si se dispone de un profesorado con poca empatía o comprensión y una proyección de bajas expectativas hacia su alumnado. En realidad, de los discursos se desprende que las expectativas que el entorno (familiar, social, escolar) genere sobre el sujeto en cuestión son de gran importancia para entender su trayectoria y rendimiento escolar, siempre y cuando el individuo muestre una asimilación y aceptación de las mismas.

⁵⁰⁸ Véase Lerena (1989).

Relacionado con la capacidad interpretativa y reflexiva del individuo, es importante atender, por último, a cómo construye éste sus referentes, sus grupos de referencia, sean éstos miembros de su propia familia o ciertos grupos de iguales. Un grupo de referencia que se acoja a una cultura antiescolar o ajena a la escuela atraerá a situaciones de fracaso escolar –especialmente en la medida en que incidir en ellas forme parte de los requisitos necesarios para formar parte del grupo y ganarse un cierto estatus en su seno–. Contrariamente, un grupo de referencia que profese una cultura proescuela o afín a lo que ofrece el sistema escolar atraerá a situaciones de éxito. De no tratarse de grupos de referencia, las presiones que provengan de dichos grupos para dirigir al sujeto en un sentido u otro serán vividas con resistencia.

En definitiva, el presente capítulo, a partir de discursos de la comunidad educativa valenciana, ha desarrollado una aproximación empírica al éxito y al fracaso escolar primero, como nociones, sus elementos intrínsecos, sus implicaciones más allá de la escuela, su sentido y su significado; segundo, como procesos biográficos, cada una de sus partes, sus elementos del pasado y sus proyecciones en el futuro; y tercero, como fenómenos, sus posibles causas, intrínsecas o extrínsecas al individuo, internas o externas a la escuela, atendiendo al predominio, bien de la capacidad de agencia del sujeto, o bien de la coacción externa, a lo largo de todo el proceso. Se confirma, por tanto, la complejidad del universo del éxito y el fracaso escolar y su concreción en trayectorias biográficas, su multidimensionalidad, su carácter material y empírico, objetivo y subjetivo. Con todo, con el Capítulo 8 se cierra el bloque de tres Capítulos (el 6, el 7 y el 8) dedicado a ofrecer un recorrido a lo largo de los resultados obtenidos y su análisis. Seguidamente se aborda la recapitulación general del presente estudio, sus conclusiones e implicaciones más significativas y las futuras líneas de investigación derivadas de éstas.

CONCLUSIONS: TOWARDS A NEW FRAMEWORK FOR UNDERSTANDING SCHOOL FAILURE AND SUCCESS⁵⁰⁹

Since the 60s a correlation between academic stratification and occupational and social stratification has been highlighted. In Spain, this issue and the extension of compulsory education (from 10 to 14 years with the enactment of the LGE in 1970, and from 14 to 16 years with the LOGSE in 1990, universalizing high school⁵¹⁰) contributed to make an increasingly widespread use of the notions of school success and failure. Since this distinction started to be used in the mid-80s in the field of Sociology of education, there have been relevant but predominantly fragmented theoretical contributions and empirical studies for a better understanding of school failure and success. These studies and contributions lack an integrative framework when developing 1) maps of meanings of these notions, 2) maps of academic pathways, or 3) maps of causes able to explain these phenomena; maps, finally, to provide elements for a conceptualization of these notions and to improve how to understand them. This research has had the main aim of providing elements for developing such framework.

Deconstructing, reconstructing and systematically conceptualizing school success and failure as notions and phenomena has gone through various stages of development. Taken together, this study has revised the different trends and reductionist analysis detected in everyday society, the educational establishment and the sociological

⁵⁰⁹ Para la versión en castellano, consúltese Anexo 9.1.

⁵¹⁰ *High school*, when mentioned, refers to a compulsory school stage for pupils aged from 12 to 16.

literature reviewed, when they approach the notions of success and failure at school. The analysis which Sociology of education provides about this issue is relevant and necessary but does not offer enough elements for a better understanding of these phenomena as processes.

The following tables (9.1, 9.2 and 9.3) show these trends or reductionist analysis detected along the deconstruction process. At the same time, these trends are related 1) to some gaps and needs identified; 2) to each of three guiding questions (what school success and failure are, how they develop and what causes can explain them); and 3) to the data which this research has provided by reconstructing and conceptualizing these notions.

Table 9.1 refers to the first guiding question, ‘What is school success and failure’. The task of deconstruction performed in the early chapters has led to consider at least three reductionist analyses.

Table 9.1 Reductionist analyses, needs detected and elements provided in this research in relation to the guiding question *What is school success and failure?*

DECONSTRUCTIVE TASK		RECONSTRUCTIVE TASK
Reductionist analysis detected	Needs and gaps identified	Elements provided in this research
1) Fragmented analysis	Holistic analysis	Provided: 1) A map of meanings of school failure and success 2) Elements for an integrative theory of these phenomena
2) Analysis predominantly focused on school failure as a scientific object	More problematization of school success as a scientific object	A parallel analysis of situations, processes and experiences of school success and failure is offered
3) It is not called into question the content elements in which the distinction between successful students and students with school failure is based	A need 1) to call into question the content elements included nowadays, and 2) as well as which content elements should be considered	Offered: - An analysis of the content elements in which the distinction between successful students and students with school failure is based. - An analysis of other elements which should be considered for an ideal of school success, beyond obtaining school credentials.

Source: Own elaboration

In relation to the guiding question and considering this table, it is possible to highlight the following points from the reviewed scientific literature:

- 1) The majority of studies provide fragmented analysis of these phenomena. They usually focus on only one of its aspects or dimensions like dropping out, grade retention, truancy... instead of focusing on the whole process. Besides,

there are neither clear elements for a conceptualization of these notions nor tools that allow us to register, observe and analyse these processes from a holistic point of view; a perspective which emphasizes a dynamic, relational and process-oriented dimension of school failure and success. This fact has led to provide, first, a map of meanings of these notions and their most significant elements, and secondly, elements for an integrative theory, a new framework for a better understanding of these dynamic and relational processes.

- 2) Most studies delve more into school failure than into school success as research objects. This fact can be explained because either a) it is considered that school success is not a problem; or b) it is believed that it is more urgent to understand and to solve all the specific situations surrounding and related to school failure; or c) both school success and failure are two sides of the same coin, and consequently, analysing one of them implies also analysing the other one. However, highlighting just one of them involves shaping an incomplete picture of these phenomena. Related to this point, this research has focused on both school success and failure as situations, processes and experiences, in order to provide a more complete analysis.
- 3) Content elements in which the distinction between successful students and students with school failure is based are not usually called into question. This task is relevant considering the fact that this distinction refers to a mechanism of differentiation and selection of individuals. In Spain, these elements involve just curricular objectives. In this regard, the present study a) has indicated the content elements in which the distinction between successful students and students with school failure is based nowadays, and b) has highlighted other elements that should be considered for an ideal of school success, considering that schools were not made just for credentialing and achieving curricular objectives –for example, it is also important to acquire basic cross-curriculum skills (reading, mathematic, scientific literacy, and specially problem solving competences) and to become integrated into society through a personal development, a citizenship training, and a job placement.

Table 9.2 refers to the second guiding question, How are school success and failure conceived and developed as processes?

Table 9.2 Reductionist analyses, needs detected and elements provided in this research in relation to the guiding question: *How are school failure and success conceived and developed as processes?*

DECONSTRUCTIVE TASK		RECONSTRUCTIVE TASK
Reductionist analysis detected	Needs and gaps identified	Elements provided in this research
4) Approaches to school failure and success from a static, finalist point of view (school failure and success as results, not as processes)	An approach to school success and failure from a dynamic, relational and process-oriented point of view	This research provides tools for reconstruction, observation and analysis of school biographies (from a qualitative approach)

Source: Own elaboration

Related to this, the scientific literature reviewed has shown:

- 4) A certain tendency to approach to these phenomena from a static and finalist point of view, that is to say, as results, despite the fact that school success and failure are results and processes at the same time. This study has considered these phenomena from a more dynamic, relational, process-oriented and biographical perspective. Furthermore, considering how limited and scarce the data produced by education authorities and schools themselves are (at least, the data available to the public), this research has developed tools for registration, reconstruction and analysis of school biographies (past pathways and those which are desired or expected in the future). These tools have been oriented to understand peculiarities of these processes through a qualitative analysis of discourses.

Finally, table 9.3 addresses the third of the mentioned questions: How the incidence of school success or failure is explained.

Table 9.3 Reductionist analyses, needs detected and elements provided in this research in relation to the guiding question: *How is the incidence of school success or failure explained?*

DECONSTRUCTIVE TASK		RECONSTRUCTIVE TASK
Reductionist analysis detected	Needs and gaps identified	Elements provided in this research
5) There is a confusion between correlation that can occur between various elements and the fact that they have a causal link	A recognition of school success and failure as multi-causal processes, in which there are a multiplicity of different actors participating	Provided is a map of possible causes of success and failure at school that overcomes the detected reductionist analyses
6) Identification of school failure with school failures (students who fail)	An analysis which do not confuse elements related to the profile of those who succeed or fail at school with the causes of such situations	

Source: Own elaboration

As regards this question, two trends have been identified. The first, in the analysed literature, and the second one, especially in the social imaginary and psychology literature:

- 5) A tendency to consider the correlations between several elements (for example, the fact that gender, ethnicity or social class correlate with a given academic performance) as relationship of causality.
- 6) A tendency to identify school failure with school failures, blaming students themselves and ignoring the responsibility of other actors from the field of educational administration and society itself.

Both issues have led, first, to recognize school success and failure as multi-causal processes in which multiple actors are involved, and secondly, to develop a map of possible causes of success and failure that aims to overcome these reductionist analyses.

Overall, the methodological approach adopted has been useful to reach the specified objectives. On the one hand, the planning elaborated for approaching to different currents in Sociology and, on the other hand, the empirical, qualitative and interpretative approach.

As for the first point, these sociological currents have been classified according to the paradigms existing in research on social stratification and asked for answering two questions: *What is education?* and *What are the functions of school?* This has allowed it to infer elements for developing a sort of Sociology of school success and failure.

Regarding the second point, the empirical, qualitative and interpretative approach has been based on discourse analysis. It has been useful to understand better these processes, through the combination and complementarity of three techniques: focus groups, semi-structured interviews and qualitative, open questionnaires. They were addressed to a total sample composed of students and teachers in high school, bachillerato⁵¹¹ and vocational training⁵¹², parents of high school students and management teams (head teachers and directors). They came from six high and post-compulsory education schools, apart from the Specific Centre for Distance Education of the Valencian Community (CEEDCV), all of them located throughout the Valencian Community; two key informants, the president of the Federation of Parent Associations of Valencia (FAPA-Valencia) and a teacher of high school education for adults in the CEEDCV; and experts on this field, all of them professors of Sociology

⁵¹¹ *Bachillerato*, when mentioned, refers to a post-compulsory school stage for students aged from 16 to 18 (A levels).

⁵¹² *Vocational training*, when mentioned, refers to a post-compulsory school stage for pupils aged from 17 to 18.

or Pedagogy and from different Spanish universities (University of Valencia (UV), University of Barcelona (UB), Autonomous University of Barcelona (UAB), Complutense University of Madrid (UCM) and University of La Coruña (UdC)) and a foreign one (University of California in Los Angeles (UCLA)).

Then, with the goal of delving into the contributions just described, the main conclusions that have been reached in relation to each of the guiding questions are presented.

9.1 FIRST GUIDING QUESTION: WHAT IS SCHOOL SUCCESS AND FAILURE?

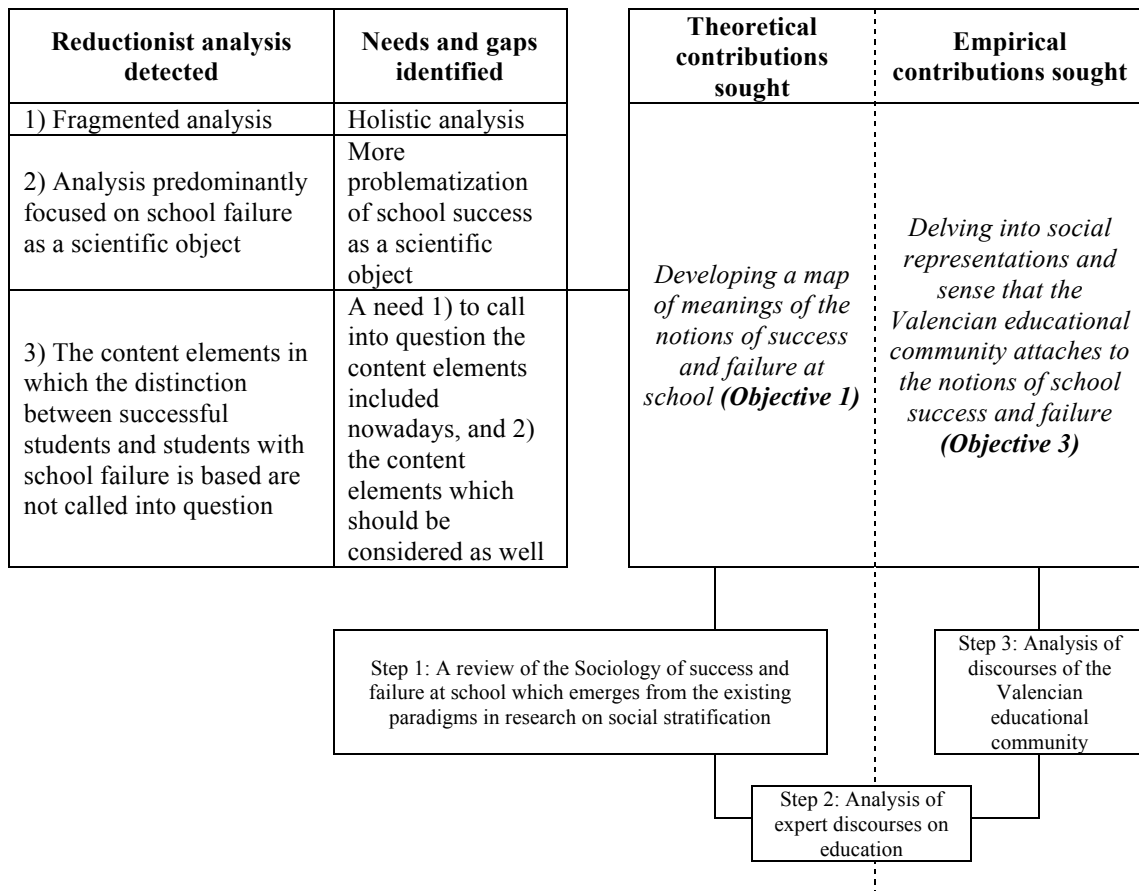
First, Figure 9.1 shows some tendencies, gaps and needs identified in relation to the first guiding question, *What is school success and failure?* Secondly, this Figure associates these questions to two of the objectives; these objectives are 1) to develop a map of meanings of these notions from sociological currents and expert narratives (Objective 1) and 2) to delve into their sense, according to members of Valencian educational community (Objective 3). Finally, the Figure describes how these objectives have been reached. Specifically, they have been reached through three steps: a) an initial configuration of a Sociology of success and failure at school sketched from paradigms existing in research on social stratification⁵¹³; b) an analysis of discourses of experts on this field, as producers of theory and participants in the construction of meanings attributed to these notions⁵¹⁴; and c) an analysis of discourses of members of the Valencian educational community⁵¹⁵.

⁵¹³ See Chapter 6.

⁵¹⁴ See epigraphs 7.1-3.

⁵¹⁵ See epigraph 8.1.

Figure 9.1 Map of tendencies, needs, their relation to the specific objectives 1 and 3 and the plan to reach them



Source: Own elaboration

From these contributions, it is clear that school success and failure are socially constructed notions, and therefore contingent and revisable. They tend to polysemy and ambiguity, which often leads to a reductionist analysis of these phenomena. That is the reason why these notions and their internal elements (such as failing or passing a grade, truancy, regular class attendance, school dropout, etcetera) have been analysed here from four dimensions⁵¹⁶:

- 1) As subjective experiences. Individuals should be considered as reflective subjects. Doomed by a need to learn, they interpret the reality surrounding them and act accordingly, setting strategies to take advantage of circumstances. At the same time, they are shaped by their social, family or school environment. School experiences outline how individuals consider school; in particular, how they consider its instrumental value (as a mechanism for social mobility) and its expressive value (the culture that it offers). Overall, every individual assumes and accepts certain roles –nearer

⁵¹⁶ See Chapter 1.

pro-school or anti-school attitudes in its extreme-poles–, and this fact results in school engagement or disengagement, affection or disaffection for school.

- 2) As events and administrative delimitations. First, these delimitations officially differentiate between those students who get academic credentials and those who are not allowed to go on to the next stage as they did not get the corresponding credential. Secondly, they point to a specific period, from Elementary⁵¹⁷ to post-compulsory education. As such, these notions insinuate an ideal school rhythm, measured in terms of effectiveness and efficiency. Additionally, they refer not only to the fact of obtaining credentials, but also to other micro-events such as passing or failing curricular subjects, which contribute to shaping the daily life of individual school experience.
- 3) As markers of academic and social status, outside and inside classrooms⁵¹⁸. This point has been connected with some of the elements outlined by the Sociological currents reviewed in Chapter 6, for example:
 - a. The fact that the distinction between school success and failure is the result of a process through which individuals are classified and hierarchized.
 - b. This distinction is a mechanism of differentiation that schools use for ordering society and distributing individuals in a system of social stratification. It is accomplished through mechanisms of social integration in terms of three dimensions: social, economic and political dimensions.
- 4) As long processes, which start in Elementary education, continue along high education and end when individuals either get a post-compulsory credential or leave school (having got or not a high diploma, or having unsuccessfully started post-compulsory studies).

Distinction between school success and failure is based on reaching or not reaching certain predetermined objectives. In such exceedance of objectives, it is also possible to distinguish different degrees of school success and failure, as well as different attitudes and ways of living both types of situations. The following section discusses the conclusions related to the analysis of these predetermined objectives.

⁵¹⁷ *Elementary* or *primary education/school*, when mentioned, refer to a compulsory school stage for pupils aged from 6 to 12.

⁵¹⁸ Consequences of being a student with success at school go beyond being able to get a particular credential and to get promoted to the next stage. Educational attainment has effects on what social and occupational position can be accessed in the future. Related to this point, the greater the difference between the level of studies achieved, the bigger differences between individuals (there is a very little difference, therefore, between those who do not get a credential in high school and those who achieved it but then choose to drop out or do it once they have started a post-compulsory stage without actually completing it).

9.1.1 Regarding content elements of school success and failure

Succeeding at school includes reaching predetermined objectives, getting promoted year after year and obtaining educational credentials, which in turn enable individuals to go on to the next stage. This refers to a sort of school survival which depends on passing tests. Apparently, these tests show to what extent students have learnt and understood a given load of contents. In order to analyse these content elements, two distinct levels will be highlighted: the level of what is real (being) and the level of what is desirable (what should be).

9.1.1.1 Content elements of school success and failure

With regards to the level of being (the level of what is real), the distinction between successful students and failing students is based on the mere accomplishment of curriculum objectives (these objectives are different according to the field of knowledge to which they relate). Individuals go through situations of passing or failing, truancy or regular school attendance, dropout, etcetera, depending on whether they accomplish them or not. In this regard, different degrees of individual success and failure (in terms of numerical marks based on student performance) should be considered, as well as to what extent such success or failure is either limited to a few students or extended to most of them. From this point of view, it seems to dominate the following social perception (especially among teachers): 1) if school success is understood as passing year after year without delay and without failing any curricular subjects, it is rare among students, and 2) school success should involve an actual training, a real assimilation of curriculum contents. This last question connects with the perversions of school success pointed out by experts and part of the educational community (see Chapters 7 and 8). Overall, it is considered that:

- The acquisition of academic credentials and promotion to the next stage do not necessarily result in the fact that students have assimilated knowledge offered by the school, or that such assimilation persists over time. Passing exams or curricular objectives and learning, therefore, do not necessarily go together, and an excessive concern for marks relegates the fact of learning to the background.
- The evaluation criteria in which the distinction between successful students and students with school failure is based shows a certain degree of arbitrariness, to the extent that it often and unconsciously responds to a statistical distribution similar to a bell curve (Gaussian distribution). This distribution occurs regardless of educational reforms and the level of academic performance of students in classrooms. At the same time, this may be because

the number of students who fail and students who pass is perceived as an indicator or sign of professionalism in teachers.

Furthermore, on the one side, it is emphasized the fact that students have to reach some curricular objectives, but, on the other side, school functions developed in educational laws (in this case, in the LOE) are forgotten; these functions go beyond reaching curricular objectives, as it is possible to see in Chapter 6. This point leads to the next level.

9.1.1.2 Towards an ideal of school success

In relation to the level of what should be, it involves the fact that students reach curricular objectives, but also other aspects: first, a certain actual learning, and secondly, the fact that students achieve other elements that transcend school achievement and refer to the most basic school functions. These functions are related to social integration of individuals.

According to the general theoretical contributions and the empirical approach carried out here, this *learning* should consist of:

- 1) A cognitive or technical learning, through which skills, abilities and knowledge in general are assimilated.
- 2) A moral learning, consisting of an education in values, roles and social norms.

Regarding the rest of elements, school also contributes to social integration of individuals, which is possible through three targets. Achieving them is part of an ideal of school success socially constructed:

- a. Personal development, development of skills and potentials of individuals, their self-confidence, autonomy and creativity, their thirst for knowledge and capacity for critical judgment and decision making (by configuring autonomous personal activity models that enable their emancipation and social transformation).
- b. Civic education, a sense of civic responsibility towards social cohesion and coexistence, through knowing, recognizing and exercising civic rights and duties of oneself and the rest of members of the society. It is also important to develop empathy, respect for difference and values of solidarity.
- c. Job placement. Schools are part of a mechanism of social distribution of positions within occupational and social stratification. In fact, social imaginary seems to identify school success with obtaining a place in the labour market (a place at least satisfactory and, if possible, similar to the level of education attained).

Especially related to this last point, it seems to be considered that school success results either in relative social positions (when informants express a desire to obtain a better future, a better job, a better salary, etcetera, which includes some comparison and competition with others) or absolute social positions (when they mention their will to reach absolute happiness, wellness, calmness... in the future).

Additionally, the contrast observed between rates of students leaving high school without any qualifications and the results of evaluation systems such as PISA has raised two points to consider:

- First, that there are students who do not get a high school diploma, despite the fact that they show enough level in basic competences (enough according to their age). It would be possible to ensure this statement if there were statistics that cross both types of data (the fact of getting such credential and level in basic competences). In any case, this point leads to consider the possibility of recognizing basic competences as part of the content elements which should be part of curriculum. They should be considered in assessment processes which result in the distinction between successful students and students with school failure.
- Secondly, it seems desirable to construct an ideal of school success based on the acquisition of basic skills that enable individuals to solve problems in everyday life.

Having reviewed the findings regarding content elements in which the distinction between situations of success and failure at school is based, it is time to explore their different degrees.

9.1.2 Different degrees of school success

It has been detected among the interviewed teachers a speech defending that the same situation can be considered as a success or a failure depending on each individual, their school rhythm, their performance, their evolution and progress at school. This perception points to a certain gradation of success and failure. This gradation is particularly highlighted when different social values attributed to different school pathways are compared with each other.

Thus, social imaginary highlights the hierarchical relationship, first, between the academic pathway (A levels) and the professional one (vocational training), and secondly, within the academic one, between the Scientific-Technological itinerary and the one of Humanities and Social Sciences. This means that successfully attending and completing an academic pathway carries a social value (and a school success) of highest order. Attending and successfully completing vocational training involves less

social recognition. Similarly, following and successfully completing a Scientific-Technological itinerary receives more recognition than following and completing an itinerary in the field of Humanities and Social Sciences. At the same time, it is considered that the hierarchical relationship between the academic pathway (bachillerato) and the professional one (vocational training) is being removed because of the fact that vocational training is being socially revalued. This revaluation can be explained through two processes: first, the academic pathway is losing part of the social value it used to have; secondly, vocational training is increasingly being seen as another formative option, sometimes even more valuable than other options, given that: 1) it is more oriented to incorporate individuals into the labour market (to do it faster, at least); 2) it can offer a valuable preparation for entering college, taking into account that it involves getting some work experience in a certain field (academic paths does not provide any work experience).

What is more, getting a credential in high school through the regular programs is considered better socially than getting the same credential through alternative programs, such as a Curricular Diversification Program or an Initial Vocational Training Program, given that they involve a significant reduction in levels of student performance required by teachers.

To sum up, there are two points to highlight: first, there are different degrees of school success, and secondly, some situations considered as school success can actually be false or doubtful if they are the result of completing a pathway with limited curricular objectives.

The following section focuses on different ways of living school failure and success and attitudes related to these situations.

9.1.3 Attitudes towards and ways of living school success and failure

School failure and success are very complex phenomena. Considering their objective dimension, it is possible to point to specific facts, such as passing or failing exams and curriculum subjects, attending classes regularly or truancy, being able to pass to the next stage or being forced repeat a grade, obtaining school credentials or not, prolonging studies beyond the age of compulsory schooling or dropping out before, and so on. All these specific facts can be recorded systematically with varying degrees of difficulty. However, recording how engaged or disengaged individuals are at school raises other problems. This is because it involves delving into a subjective dimension of school failure and success (what succeeding or failing at school means for the pupils themselves). Exploring this dimension entails deepening in attitudes and school experiences, which is not always possible.

In general, the social imaginary explored provides:

- Pupils who show indifference towards situations of school failure. This indifference either can often result in a belated awareness of how important obtaining educational credentials is; or consists of a defence mechanism to hide the fact that such situation of school failure is experienced as a personal failure.
- Pupils who openly live school success either as a personal success or as a personal failure.
- Pupils who openly live school failure either as a personal failure or as a personal success.

School success is not always lived as a personal success and school failure is not always felt as a personal failure. Realizing how individuals live and experience these situations (which depends on what their references and preferences are) is a first step to understand what elements can explain these phenomena.

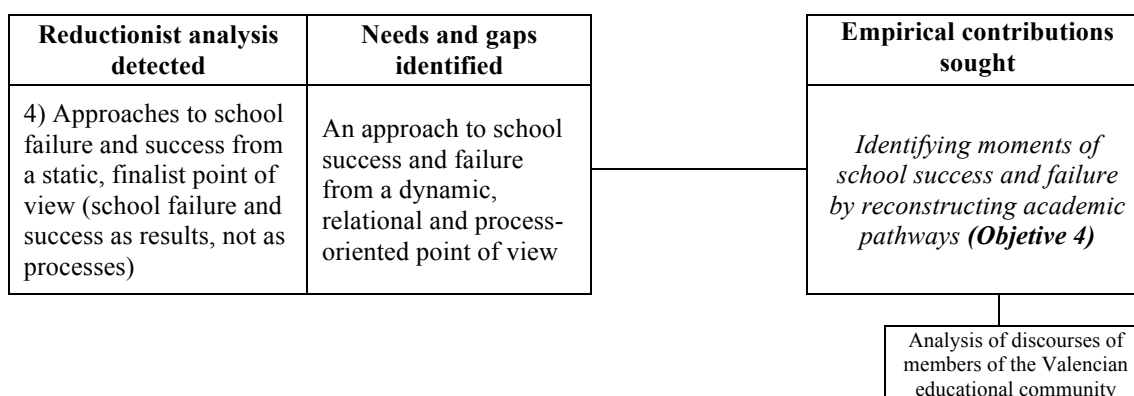
It is also important to note that a pupil can live differently and show different attitudes towards school failure or success situations depending on certain conditions related to what curricular subject is on matter and what teacher is responsible for teaching it. Thus, such pupil can be disruptive in classroom with a certain teacher and be engaged with others. At the same time, the same pupil can feel the fact of failing a certain subject as a personal failure and show indifference with another.

Consequently, it is not convenient to talk about pupils absolutely near anti-school or pro-school attitudes if the context and specific circumstances have not been considered before. It is also important to think about what kind of rewards such attitudes can provide to students.

9.2 SECOND GUIDING QUESTION: HOW SCHOOL FAILURE AND SUCCESS ARE CONCEIVED AND DEVELOPED AS PROCESSES

As already indicated, the second guiding question, *How school failure and success are conceived and developed as processes*, comes from the need to analyse these phenomena from a more process-oriented, dynamic, relational and biographical point of view, using notions and concepts such as biographicity or transition (Figure 9.2). In order to answer that question, it has been set the Objective 4, aimed at: 1) reconstructing school pathways (past, expected and desired itineraries for the future), and 2) identifying moments of school failure and success in terms of school performance in these pathways. Reaching this objective has been possible by analysing discourses offered by members of the Valencian educational community.

Figure 9.2 Tendencies, needs, their relation to the specific objective 4 and the plan to reach it



Source: Own elaboration

Analysing and interpreting discourses have allowed us to develop tools for recording, monitoring and visualizing educational pathways, in particular, past pathways and academic aspirations, according to the students interviewed. These tools have allowed us to detect inflection points on pathways in terms of performance level. Thus, it has been shown:

- Linear trajectories, which are constant over time in either high, or intermediate or low average levels of performance throughout different stages in school life.
- Ascending trajectories (from low to higher levels of performance).
- Descending trajectories (from high to lower levels of performance).
- Irregular trajectories, with ups and downs in performance level, without a clear guidance.

The inflection points identified have corresponded generally to school transitions, specially from primary⁵¹⁹ to high school and from high school to post-compulsory stage. Providing conclusions related to school-to-school transitions is the task of the next section.

9.2.1 School-to-school transitions

Throughout their school lives, individuals go through multiple transitions. These transitions can result in positive or negative changes (a change of school, changes in performance level required, in didactic teaching strategies...) affecting their academic

⁵¹⁹ *Elementary or primary education/school*, when mentioned, refer to a compulsory school stage for pupils aged from 6 to 12.

performance. Within basic education⁵²⁰, the following critical points can be highlighted. First, it has been argued that transition from primary to high school not only means a change of school (in state schools), but also an approach to the adult world (which coincides with entering into adolescence). In that sense, this kind of transition involves 1) a change in social and academic status of individuals; 2) important symbolic effects over their identity and self-image; and 3) consequences over attitudes that social, family and school environment show towards them. This sort of transition can be problematic depending, for example: on how autonomous individuals with regards to dealing with the new stage; on whether or not there is a monitoring carried out by teachers; on whether or not difficulties or learning disorders have been identified and are receiving treatment; on whether or not other problems have been detected and solved; on the level of preparation acquired in primary education; etcetera. All these points will be resumed later in the conclusions regarding possible causes of school success and failure.

There is another critical point in transition from second to third year of high school, precisely the same point in which some decades ago, under the LGE (1970), pupils used to change of school stage, from primary (the old EGB) to high school (the old BUP). It seems to remain still a symbolic barrier at that juncture which neither the LOGSE in 1990 nor the LOE in 2006 could overcome. Difficulties related to this point can be explained specially by 1) a low level training received until that moment (the performance level required increases in the third year), and 2) the fact that both years accumulate a larger number of repeaters. Students called «eternal repeaters» are considered as potential influences on their peers. This may result in a higher proportion of students who adhere to a generally anti-school culture and a disruptive behaviour in the classroom.

Third, transition from high school to bachillerato (A levels). This juncture has involved an important selection of individuals, both under the LOE (2006) and under the LGE (1970), with an important difference: while under the LGE the selection process took place when individuals were about 14 years old, under the LOE it takes place when they are around 16 years old. At this point, there is an important contrast in terms of difficulty, performance level required and amount of curricular objectives to reach. In this regard, there are two interpretations (not mutually exclusive): first, it is recognized that performance levels are too low in high school; and secondly, the performance level demanded in bachillerato (A level) is perceived as disproportionate.

⁵²⁰ *Basic education*, when mentioned, refers to the compulsory school stage for pupils aged from 6 to 12 (primary education) and from 12 to 16 (high school).

Transition from first to second year of bachillerato also carries a certain increase in demanded levels of performance, which can be explained in part by the fact that bachillerato is primarily intended to prepare students to pass the university entrance exam. What is more, at this stage, students must not only overcome pre-set curriculum goals, but also achieve a high enough average grade to ensure entrance to their desired university.

At the same time, all these turning points (in terms of level of performance demanded and amount of curricular objectives) come from an imbalance and a lack of coordination between different school stages. This lack of coordination also exists from high school to vocational training, but in this case it does not usually result in problematic transitions. In fact, there two normally unproblematic school transitions can be highlighted: from high school to vocational training and from high school to Initial Vocational Training Programs.

The first one, from high school to vocational training, often leads to a high level of performance, as long as it meets pupils' expectations and connects with their interests and aspirations. It is generally considered that levels of performance required in this stage are lower than in high school. Techniques used in this research do not ensure this statement, but its results suggest that this decrease in performance levels is not so, but a consequence of two facts: 1) a vocational training meets pupils' expectations and interests (it has been their choice); and 2) its curricula provides a practical knowledge, distinct to theoretical knowledge offered in high school or bachillerato. In that sense, this decrease in perceived performance levels can hide the fact that vocational training itself and its curriculum contents constitute a source of motivation, which can mean a lightening of workload.

The second one, transitions from high school to Initial Vocational Training Programs, can lead to an increase in grades, as long as pupils are aware of what possibilities and advantages this kind of programs provides: obtaining a professional certification (predictably according to pupils' interests) and, if requirements are met, a high school diploma. In any case, this increase in student performance may be due to 1) the practical knowledge it provides; 2) the fact that the specific vocational course meets pupil's interests (in the same sense indicated in transitions from high school to vocational training); and 3) this kind of transition entails a significant decrease in levels of performance demanded. This last point leads to think again about perversions associated with school success, in particular with regard to «false school success» as outlined in the previous section.

9.2.2 An ideal of school success beyond high school

Around the second guiding question, there has been another point to consider. It is related to individual academic aspirations, which develop and are shaped throughout an individual's school life. While not representative, results obtained in this research allow us to outline several possible trends regarding this question. In particular, it has been found a large majority of individuals in high school who seem to believe:

- First, that they are going to get a credential in high school. This contrasts with data presented in Chapter 4, in which it was highlighted a high proportion of students who leave high school without obtaining the corresponding credential. However, it should be remembered that, even if plans, intentions, desires and expectations are part of a mature or reasoned life project, they are always susceptible to change (especially when they are not consolidated). This means that, although they have planned to finish high school and prolong their school life, some of them probably are not going to get it, or are going to do it after passing through a Curricular Diversification Program or an Initial Vocational Training Program. In part, it will depend on their academic performance, apart from other conditions not covered in this study.
- Secondly, that they will prolong their school life through bachillerato and university. Once again, this point refers to the low prestige associated with vocational training in Spain.

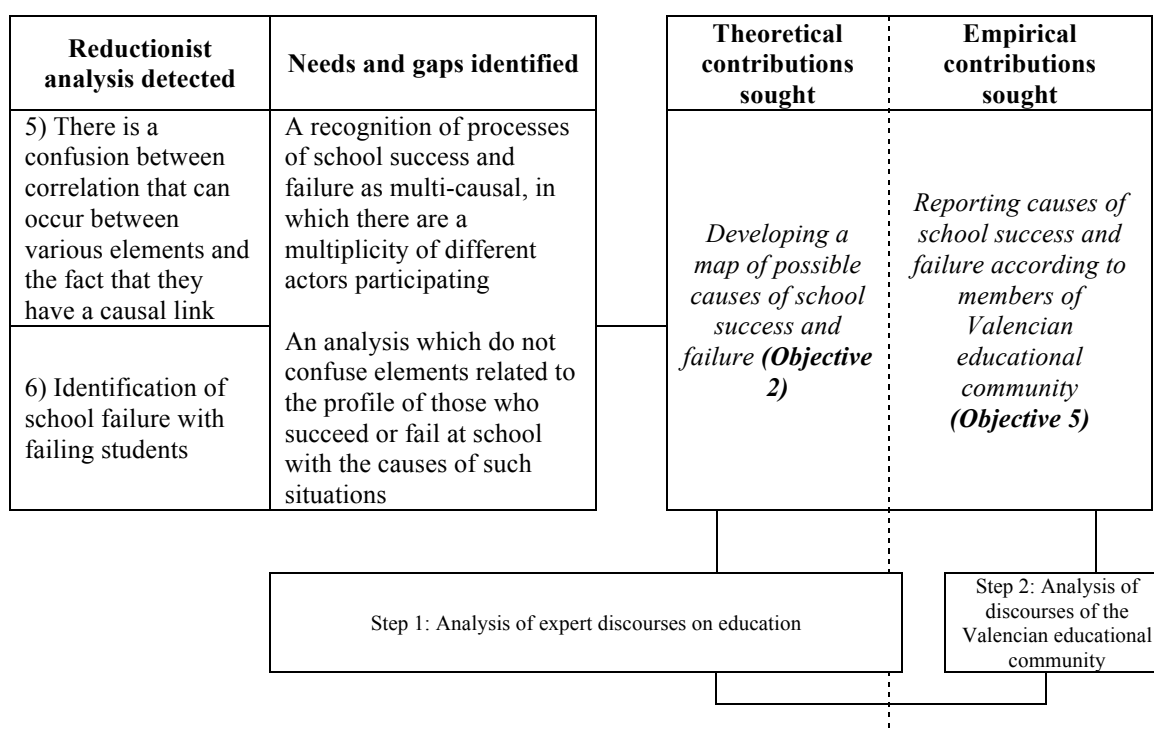
This descriptive approach to educational pathways has been supplemented by another explanatory approach, offered in the following section.

9.3 THIRD GUIDING QUESTION: HOW CAN THE INCIDENCE OF SCHOOL SUCCESS OR FAILURE BE EXPLAINED?

As reflected in Figure 9.3, the third of the guiding questions, *How can the incidence of school success or failure be explained?*, comes from a need to overcome some reductionist analysis, such as 1) the fact of confusing causality with correlations detected between different elements (social class and academic performance, for example), or 2) the fact of identifying school failure with students who fail.

Considering the need to recognize processes of school failure and success as multi-causal phenomena which involve multiple actors, this study has drawn a map with their potential causes. It has been possible by analysing 1) theoretical contributions provided by experts on this field (Objective 2) and 2) discourses provided by members of the Valencian educational community (Objective 5).

Figure 9.3 Tendencies, needs, their relation to the specific objectives 2 and 5 and the plan to reach them



Source: Own elaboration

The elements which hinder or facilitate that a given individual overcomes curricular objectives can be classified into:

- Objective elements that affect individuals' ability to achieve curricular goals. They may include:
 - o Elements intrinsic to individuals, referring to personal reasons (intellectual capacity, learning disorders, tolerance capacity to situations of school failure...).
 - o Elements extrinsic to individuals, referring to social, family and school conditions for education (family resources, parenting styles, school resources, teaching styles, evaluation criteria...).
- Subjective elements, summarized in individuals' reflexivity, in their ability to interpret their own capacities and conditions for education provided by their social, school and family environment.

Results obtained in this research have allowed to find a more accurate classification, based on the following. Considering that academic performance is the result of a certain combination between objective and subjective elements and elements related to socioeconomic, cultural and historical context, it is possible to distinguish between

situations in which there is a higher degree of coercion and situations in which individual's freedom of choice is more important. In summary:

- A. Internal elements to school system (or elements which are related to it) which can push individuals to experience moments of school failure or can make them believe that academic life is not for them. For example, it has been highlighted elements that contribute to make school experience become negative (which influences their affection for school and for what it offers): teachers who are unable to make curricular knowledge motivating or who show low expectations toward their students; curricula that are unattractive or boring, demand excessive efforts or are away from students' interests; routinization and normalization of negative sanctions and episodes of school failure (when they are repeated and predictable); or an inadequate preparation in primary school (in terms of curricular content and basic skills learnt). This last point is especially relevant, to the extent that leads to reflect on two questions:
 - a. On the one side, there is a need to make primary school able to prepare pupils better, in terms of learning of curricular contents and basic skills (in reading, mathematical thinking, problem-solving skills...).
 - b. On the other side, there is also a need to have a high school with teachers with pedagogical training. This training would allow them to know how to deal with conflicts in classroom or to develop didactic and pedagogical strategies to make curriculum contents a source of motivation for students.

- B. External elements to school system (or elements which are outside school system) which can pull individuals or attract them more than school itself so they go through episodes of school failure. In this regard, the following elements are included: the fact of having external distractions or alternative sources of knowledge (Internet, social networks...); a peer group with an anti-school culture as a reference group; the fact of having a family with anti-school attitudes or interests away from what school provides; a will of entering labour market, in order to help their families financially, to obtain a certain economic independence or an adult social status (some discourses identified the fact of going to school with an infantile status). This last point has been altered due to the economic crisis affecting Spain in recent years.

- C. External elements to school system (or elements which are outside school system) which can encourage or push individuals towards episodes of school success. Related to this situation, two points have been highlighted. First, it has been underlined that school failure is identified with unemployment or

precarious jobs. In that sense, there is a certain coercion affecting student performance. Individuals either study or try to do it harder or think about strategies of school success specially to avoid unemployment, not to learn or for pleasure. Secondly, it has been emphasized role of families, when some of them force their children 1) to overcome curricular objectives in general; 2) to prolong their studies beyond high school; 3) to study a particular post-compulsory itinerary (usually bachillerato)⁵²¹; or 4) at least, to stay at school even if they fail curricular objectives. In general, informants claim that this constraint exercised by parents may be due to the fact that they identify school failure with unemployment or precarious jobs.

- D. Internal elements to school system (or elements which are related to it) which can pull individuals or attract them so they go through episodes of school success. Regarding these elements, school itself can provide a positive experience for students: having pro-school classmates as a reference group; motivating teachers (because of their teaching methods, their initial pedagogical training...); teachers showing high expectations towards its students; curricula which capture students' attention as they are related to their interests, talents and aspirations for the future; a habit of going through moments of school success, which influences student's school affection and academic expectations, and has implications in terms of status acquired in classroom; grade retention, as long as it serves to react positively, investing more effort to overcome curricular objectives; accessing a vocational training, as far as it provides a practical knowledge and meets individuals' interests, expectations and career aspirations; entrance into a Curricular Diversification Program or an Initial Vocational Training Program as long as individuals are aware of possibilities offered in them (obtaining a credential in high school through a different methodology, reduced levels of demand...).

In sum, while the pushing elements refer to selection processes and situations in which coercion plays a more significant role than subject's will, the pulling elements allude to election processes and situations in which the capacity for action and individual reflexivity highlight more. As already mentioned, all these elements are influenced by other issues: elements intrinsic to pupils themselves (their skills, self-confidence, issues related to adolescence...) and issues arising from the socio-economic, cultural and historical context and influencing social, family and school conditions for education (public investment in education, unemployment rates, availability or lack of services to prevent and detect personal, family or school problems which may bring individuals to situations of school failure, etcetera).

⁵²¹ There is a widespread rejection to the idea of pursuing a vocational training, not only among parents but also among teachers and pupils themselves.

Having reviewed all these points, it is time to introduce theoretical, methodological, practical and political implications of this research, before addressing some of the future research that could provide continuity to this study.

9.4 ELEMENTS FOR A NEW FRAMEWORK FOR UNDERSTANDING SCHOOL SUCCESS AND FAILURE

This research suggests several implications and proposals. On the one hand, there are the methodological and theoretical proposals concerning Sociology of education. On the other hand, practical and political proposals, in particular, on educational system, educational policies and how educational administration manages school failure and success. All these proposals are aimed at setting up a new framework for understanding school success and failure.

9.4.1 Methodological and theoretical proposals

Sociological studies that directly or indirectly address success and failure at school are certainly very valuable and interesting for understanding these notions and phenomena. However, it should be emphasized certain considerations to keep in mind for future approaches to this scientific object. These considerations are subject to a comprehensive and ambitious goal: providing elements for configuring a Sociology of school success and failure as a theoretical and epistemological field within Sociology of education.

These considerations can be classified in the following way: 1) issues that adhere in excess to social imaginary, which is unscientific; 2) issues on which there is already a certain scientific systematization and are valuable, but require further research; and 3) issues worked on studies like this and on which it would be convenient to keep researching.

Regarding the first point, several issues can be highlighted. First, in Sociology of education it is necessary to avoid the use of unwanted simplifications provided by common sense such as:

- The fact of identifying school failure only with students who fail at school, in order not to focus just on individuals' responsibilities, instead of emphasizing the social dimension of this issue. This is a complex phenomenon with multiple causes and responsibilities are distributed among multiple actors.
- The fact of considering vocational training as a second-class option. It would be appropriate to contribute 1) to rebuild prestige of vocational training (and other non-post-compulsory options) as a different pathway within a whole range of possibilities; and 2) to enhance the distinction, not between good and

bad options, but between short path (until high school), medium path (until post-compulsory education) and long path school pathways (until tertiary education), with differential effects.

- The fact of confusing correlations with causation. It is valuable to know that school failure or school success is more common among men than women, among certain ethnic groups than others or among some social classes than others. However, this kind of data is not enough to say that belonging to a certain sex, ethnic group or social class is a determinant of school failure or success. In any case, these features describe the specific profile of those students who fail and those who succeed at school. The most important thing is to delve into circumstances surrounding a profile or another, in order to avoid confusing them with causes of success or failure at school.
- The fact of considering that school success is based just on the fact of obtaining or not a credential in high school. Processes of school success and failure do not end when individuals obtain a credential in this stage. They may continue in post-compulsory school and tertiary education, so these itineraries should be considered as well. School success associated with obtaining a credential in high school is undoubtedly a success, but it is a partial one. It should be also highlighted, for example, how long obtaining this credential takes individuals, whether they are going to prolong or not their studies after it and how, etcetera.

As for the second point, the scientific literature reviewed provides valuable approaches to school success and failure, but it would be desirable to complete them with further research. Regarding this, two key points can be emphasized:

- The static and finalist view that, in general, Sociology of education provides, although valuable, is insufficient. It should be complemented with studies which delve into these notions as processes and from a dynamic, relational and biographical point of view. In this regard, this study has offered tools for recording and reconstructing educational pathways, although it would be convenient to improve and develop them. The fact that educational administration prevents access of social researchers to statistical data on this field is therefore a major obstacle.
- Sociology of education provides heterogeneous and fragmented approaches to success and failure at school; «fragmented» because, in this field, studies usually focus on some of parts composing these processes separately (dropout, truancy, grade retention...). It is helpful to delve into these phenomena separately, but it would be convenient to include such approaches in a wider, holistic, and integrative field of analysis of school failure and success.

Regarding the third point, this research has provided maps –maps of meanings, maps of school pathways and maps of causes–. However, further research should continue to unravel complexities of these processes by providing: 1) more accurate indicators of school success and failure (if possible, indicators able to predict such situations); 2) a Sociology of school failure and success, as an integrative and holistic theory and another field within Sociology of education, as already mentioned. This new framework for a better understanding of school failure and success should consider:

- The need to problematize both school success and failure, in order to provide a complete view of these phenomena.
- The need to review and revise evaluation criteria and content elements integrated into the distinction between school failure and success. Sociology of education (and Sociology of school success and failure within it) should participate in a debate (coordinated with other disciplines) about what curriculum should be learned and promoted at school; this curriculum should be consistent with functions conferred on school (providing personal development, citizenship training, etcetera).
- The need to take into consideration the point of view of all participants involved in school (teachers, pupils, families...). This would be useful to promote a better understanding and a dialogue among them (for example, between parents and teachers or among teachers from different school stages (primary and high school, high school and vocational training, high school and bachillerato, bachillerato and vocational training...)).
- The need to develop indicators of success and failure, in the sense already mentioned, which requires: 1) developing tools for producing transverse and longitudinal data which would help to better understand how school biographies, academic and professional expectations and identities of success or failure are shaped and constructed; 2) supporting schools to develop and use these tools. At the same time, there is a need to conduct studies focused on school engagement and disengagement, given that these phenomena are the origin of school success and failure and their manifestations (truancy, grade retention, discipline problems in classroom...). In that sense, promoting school engagement would prevent other associated problems.

After reviewing theoretical and methodological implications, it is time to address practical and political proposals.

9.4.2 Practical and political implications

As practical and political implications, three proposals will be emphasized here. First, it is necessary to have data which emphasizes school failure and success as processes,

that is to say, data on individuals' educational pathways, which requires: 1) better policies of transparency in statistics; and 2) better tools for collecting data from schools and for recording and monitoring individuals' educational pathways as well as professional aspirations (these data should cross chosen educational itineraries with school performance and situations such as truancy, grade retention, etcetera); 3) a promotion of social research in this field. Improving schools involves having mechanisms and tools to understand them better. Available data in this field are very scarce and fragmented (especially when they refer to truancy, school disengagement, Curricular Diversification Programs, Initial Vocational Training Programs or students with high intellectual capacities). This situation does not facilitate social research about educational pathways. In order to track school lives, it is necessary to have: anonymous data on individuals' school performance, considering in what school stage they are; data on number of students who finally get a credential in high school or post-compulsory education, considering if they have done it through ordinary programs or through others (such as Curricular Diversification Programs or Initial Vocational Training Programs) and also according to accumulated delays; data on academic and professional expectations (expected or desired pathways), considering that they affect on individuals' school life; a controlled, continuous and comprehensive record of truancy situations in order to report on the frequency and seriousness of the problem (and a consensus on criteria to carry out such record); etcetera. Similarly, it would be desirable to have 1) mechanisms for detecting students with high intellectual capacities, and 2) a specific record of their school pathways. All these questions would provide warning signs, predictors of situations of school success and failure.

Secondly, it is suggested to incorporate into educational agenda a social and political debate leading to a state pact in this area, in order to prevent a change in education laws every time the ruling political party changes. At present, most of opposition parties express their intention to repeal the most recent educational law (LOMCE) when the ruling party loses its large parliamentary majority. It is, therefore, a very controversial law and one which is far from being born of consensus. Despite its strengths and weaknesses, this law seems to have created a situation where opposition parties have joined together in the effort to have it repealed. However, it is less clear to what extent it has achieved a situation where they are working together towards a state pact for education. It is not only necessary that education ceases to be a space for confrontation between different parties (which is detrimental to the society they represent), but also that society is aware of the functions of school, based on socializing and humanizing, especially in basic and compulsory stages). In addition, this debate should contribute to support state education, dignify vocational training

and teachers' role in society, and develop laws and reforms based on social consensus.

The debate proposed here should involve participation of scientific community (academic dimension), citizens (civil dimension) and politicians (political dimension). It should be a space for dialogue and collecting different points of view, shared with all members of educational community and enriched by empirical evidence and theoretical foundation (not based on mere hearsay, but epistemological criteria).

Knowing that the current educational system requires profound changes and that teachers are a key element in any educational reform process, there is a need:

1. To develop educational reforms which take into consideration diversity in classrooms, teaching methodology, teacher training... and improve coordination mechanisms between primary and high school. Such coordination involves:
 - a. In primary school, having better trained teachers to make pupils learn curriculum contents and develop key skills.
 - b. In high school, having teachers with a sufficient pedagogical training to manage problems arising in classroom and to develop better strategies to make curriculum content more motivating for pupils.

In parallel, it would require:

- a) Improving mechanisms for coordination and dialogue among teachers from different areas of knowledge and from different schools and school stages (primary, high school, bachillerato, vocational training and other programs such as Curricular Diversification Programs or Initial Vocational Training Programs).
- b) Improving mechanisms for a better and more effective coordination between schools, families and students, encouraging their active participation.

All these questions would allow the development of educational projects born of dialogue and consensus among the different members of educational community.

2. To perform some organizational and curricular proposals. Basic education should be rethought. There is a need to have more attractive school models where students are more concerned about learning than simply gaining school credentials. Considering students are unequivocal protagonists of their own learning, this learning should involve acquiring key skills (in order to enable individuals to deal with and solve daily life problems); moral and technical

learning; an ability to update their knowledge and skills through lifelong learning; reading habits and thirst for knowledge; personal development; civic education; etcetera. Other models of education and evaluation that respect individual school rhythms and peculiarities are required.

If it is intended that educational reforms are to have an impact on school failure, it seems appropriate to make school an attractive learning space that considers social diversity in all its dimensions. Diversity in classrooms should not be reduced to a mere question of school performance (the fact of having good and bad students in terms of grades).

Furthermore, itineraries such as Initial Vocational Training Programs should be reformulated. Designed as a last opportunity for students, on the one hand they allow them to attain a high school diploma, but, on the other hand, they do not seem to contribute to reengaging individuals with the educational system. It is important to note this point because, while curricular diversification is preferable to prevent part of students leaving the educational system, it is also necessary that such diversification does not contribute to reproducing situations of school failure and, by extension, social inequalities.

3. To develop proposals that enhance autonomy of schools (considering that only they know their needs and peculiarities) and configure external evaluation systems that serve as control mechanisms of educational quality. It is necessary to maintain levels of educational quality in all schools, for which it is necessary to promote a culture of evaluation (a culture of evaluation aimed at greater transparency, through mechanisms for monitoring and evaluation of subjects and institutions). This culture would lead to the setting up of mechanisms to assess the educational system and dignify not only educational system itself, but also educational practice in classrooms. At the same time, this evaluation system should be the result of a negotiation that takes into account peculiarities of each school (characteristics of students, proportion of classroom violence, truancy...). It should be fair to all these particularities, in order to avoid misinterpretations and promoting a strong inequality.

Similarly, educational policies that promote equal opportunities and equity in education are required, given that there is a relationship between this issue and social equality and equity. These policies should consider not only those individuals who may drop out school after compulsory education (so as not to act too late), but also those who, having left school, wish to return to educational system (in order to facilitate a reintegration into the educational system).

Finally, results of this research suggest that all these issues should be complemented through 1) developing and improving social policies, and 2) interrupting policies of

cutbacks which affect educational funding and aid to families. It has been seen how this kind of policies affects conditions for education which schools, families and social environment are able to provide. If families' economic situation becomes precarious, if services that detect family problems are eliminated, if things like support for schooling, support for disadvantaged groups or compensatory education programs are reduced, situations of school failure and social inequalities are being generated.

Thus, implementing these proposals would involve understanding better processes of school success and failure, enhancing another kind of school, more inclusive and attractive, and improving conditions for education which families, school and society in general are able to provide to individuals on their way through educational system.

9.5 FUTURE RESEARCH

Finally, future research is included that will continue this research by keeping delving into 1) relevant issues explored in this research (what school success and failure is, how these phenomena are conceived and developed and how they can be explained); and 2) those dimensions that have been left out here. All of this with a clear goal: continuing providing elements for a Sociology of school failure and success through a combination of qualitative and quantitative approaches.

Regarding the first point, apart from conducting a similar exploration in private schools, it would be interesting to further work in theoretical contributions not only of Sociology of education, but also of Pedagogy⁵²². At the same time, I would further exploration in the universe of social representations and identities arising school success and failure, focusing on all possible points of view (teachers, pupils, families, experts in this field, school psychologists, members of educational administration...) and developing more sophisticated tools for recording and analysing school pathways. These tools would be configured so that they allow to track individuals' academic and professional pathways and expectations. This would allow us to provide more elements for a new framework for understanding school failure and success as dynamic, relational and biographical processes.

With this objective, it would be convenient to develop surveys to obtain representative results and also ethnographic studies, through participant observation, in particular, in 1) evaluation boards (in order to collect anonymous data about evaluation criteria and processes of assessment), and 2) in classrooms (to develop

⁵²² As for this point, it is necessary not to forget that there is a relationship between academic and social stratification systems and the role of this distinction between successful students and students with school failure as a mechanism of differentiation and distribution of individuals.

maps of subcultures within these places and to explore educational practices). In this respect, it should be considered that addressing pupil's interests, preferences and references is so important for understanding school success and failure as it is to analyse the conditions for education provided by social, family and school environment.

Once reviewed, this research and its task of deconstruction, reconstruction and conceptualization of school success and failure are concluded. The tools for recording and monitoring of educational pathways and all the epistemological elements provided here have contributed to developing a new framework for analysing school failure and success. They have also facilitated a better understanding of these phenomena, and have contributed to configuring a Sociology of school success and failure that emphasizes individuals' experience; *experience* as a scenario in which elements of structuralism and determinism are combined with boundaries of action related to subjectivism and subjects' agency. In short, *experience*, in the words of Dubet and Martuccelli (1998), as a work of shaping identity, coherence and meaning through action logics forged in society. From this perspective, conducting this research has also been a valuable experience in academic and personal terms; an experience powered by logics of action and sociological reflection and oriented by the commitment to a better understanding of the educational field towards a horizon of a growing social emancipation.

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA

- Adame Obrador, M. T. y Salvà Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística. El caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, enero-abril, pp. 185-210.
- Agapova, O. (2007). El aprendizaje biográfico en la educación de adultos. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 68, pp. 47-62.
- Agulló, M. C. y Payà, A. (2012). *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976)*. Valencia: Universitat de València.
- Agulló, M. C. y Fernández, J. M. (1997). La depuración franquista del magisterio primario. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 16, pp. 315-350.
- Alexopoulos, D. S. (1996). Sex differences and IQ. *Personality and Individual Differences*, 20, pp. 445-450.
- Alheit, P. y Dausien, B. (2007). *En el curs de la vida. Educació, formació, biograficitat i gènere*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Alegre, M. A. y Benito, R. (2010). Las causas del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, pp. 65-92.
- Alonso Hinojal, I. (1980). *Sociologías de la educación*. Madrid: CIS.
- Alonso Sentandreu, J. (1997). La escuela nacional franquista. *Cuadernos republicanos*, 31, pp.109-112.
- Althusser, L. (1974). *Escritos*. Barcelona: Laia.
- (1977). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En *La filosofía como arma de la reacción*. México: Siglo XXI.
- Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *REIS*, 22, pp. 53-75.
- Anaya, G. (1985). El saber socialmente necesario y sus traducciones educativas. *Cuadernos Críticos de Educación, Vol. 3*.
- (1999). *Sobre lectura comprensiva y lectura creativa*. Homenaje a Xesús Alonso Montero. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net> el 2 de agosto de 2013.
- Antibi, A. (2005). *La constante macabra, o cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes*. Madrid: El rompecabezas.
- Antikainen, A. y Komonen, K. (2004). Biography, life course, and the sociology of

- education. En C. A. Torres y A. Antikainen (Eds.), *The International Handbook of Sociology of Education: An International Assessment of New Research and Theory*, pp. 143-159. Lanham/MD: Rowman and Littlefield.
- Apple, M. W. (1984). El marxismo y el estudio reciente de la educación. *Educación y sociedad*, 4, pp. 33-52.
- (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- (2005). Entre el Neoliberalismo y el Neoconservadurismo: Educación y Conservadurismo en un contexto global. En Burbules, N. C. y Torres, C. A. (Coords.) *Globalización y educación. Manual crítico*, pp. 59-78. Madrid: Popular.
- y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arocas, E., Martínez, P., Martínez, M. D. y Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. Generalitat Valenciana: Conselleria de Cultura i Educació. Recuperado en http://www.cece.gva.es/ocd/areaord/docs/ava_altascap_cas.pdf el 3 de septiembre de 2014.
- Asencio Sánchez, J. J. y Martín Guardado, J. A. (2004). *Programas de garantía social. Área de formación básica*. Alcalá de Guadaíra: Mad.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive: a case study of secondary schooling*. Londres: Cambridge University Press.
- (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- (2013). *Foucault, power, and education*. Abingdon: Routledge.
- Ballion, R. (1995). *La démobilisation scolaire*, conferencia presentada en el Collège Saint-Exupéry Vélizy, abril 1995.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1975). *L'école primaire divise*. París: maspero.
- (1976). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- (1992). *Allez les filles!* París: Seuil.
- Baudelot y Leclerq (dirs.) (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Bauman, Z. (2007). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona: Paidós.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1971, pp. 1-103.

- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Becker, G. S. (1983). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Befield (2008). *The Cost of Early School-leaving and School Failure*. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPPOVANA/Resources/BEFIELDCostofSchoolFailure.pdf> el 8 de noviembre de 2011.
- Belsky (1984). The determinant of parenting. A process model. *Child Development*, 55, pp. 83-96.
- Beltrán, J. (2007). Salvar las apariencias en la época de la imagen del mundo. Percepciones, representaciones y expectativas educativas. En A. Marrero (Ed.), *Todas las escuelas, la escuela*. Valencia: Germania.
- (2010). *Repensar los fines de la educación. Algunas tendencias de la educación superior y de las reformas globales*, ponencia presentada en el XVII World Congress of Sociology (ISA World Congress), en Gothenburg, Suecia, julio 2010.
- , Hernández, F. J. y Montané, A. (2008). Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: una revisión de las últimas décadas. *Revista iberoamericana de educación*, N. 48, pp. 53-71.
- Benavente Barreda, J. M. (2001). Mitos de la reforma educativa de los noventa en España. *Revista Iberoamericana de educación*, N. 27, pp. 77-98. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie27a04.htm> el 7 de noviembre de 2009.
- Berger, P. L. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berliner, D. C. (2009). Poverty and Potential. Out-of-school factors and school success. Boulder, CO y Tempe, AZ: Education and the Public Interest Center, University of Colorado/Education Policy Research Unit, Arizona State University. Recuperado de <http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential> el 8 de agosto de 2013.
- Bernardi, F. (2001). *Educational performance and educational returns at entry into the italian LM*, ponencia presentada en Euresco Conference: Educational Differentiation in European Societies: Causes and Consequences, Toulon, septiembre 2000.
- y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativa. *REIS*, 146, abril-junio 2014, pp. 3-22.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

- Bertaux, D. y Kohli (1984). The Life History approach: A Continental View. *Annual Review of Sociology*, 10, pp. 215-237.
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. Recuperado de <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf> el 8 de noviembre de 2012.
- Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E. y Pros, N. (2005). *La descentralización educativa en España. Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas*. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.
- Bonald, L. A. de (1988). *Teoría del poder político y religioso. Teoría de la educación social*. Madrid: Tecnos.
- Boone, S. y Van Houtte, M. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34:1, pp. 20-38.
- Boudon, R. (1973). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.
- (2000). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- (2001). *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*. Barcelona: Anagrama.
- (2007). The forms of capital. En A. Sadovnik (Ed.), *Sociology of Education. A critical reader*, pp. 83-95. New York: Taylor and Francis.
- y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México [etc.]: Siglo Veintiuno.
- Bradbury, A. (2013). Education policy and the 'ideal learner': producing recognisable learner-subjects through early years assessment. *British Journal of Sociology of Education*, 34:1, pp. 1-19.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, pp. 275- 305.
- Brey, A., Innerarity, D. y Mayos, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Barcelona: Creative commons.

- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. y Burke, K. (2006). *The silent epidemic. Perspectives of High School Dropouts*. Recuperado de <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/TheSilentEpidemic3-06Final.pdf> el 6 de julio de 2013.
- Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la Educación. Temas y Perspectivas fundamentales*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Brisk, M. E. (1999). Quality bilingual education. Defining Success. *LAB Working Paper, N. 1*. Recuperado de: http://www.alliance.brown.edu/pubs/Defining_Success.pdf en abril de 2011.
- Bueno Ripoll, V. (2005). Absentismo escolar y educación social. Políticas desarrolladas en la comunidad valenciana en torno al absentismo escolar. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación, N. 6*, pp. 261-277. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1340948> el 6 de febrero de 2012.
- Burgess, S., Gardiner, K. and Propper, C. (2002). *The Economic Determinants of Truancy*. Recuperado de http://eprints.lse.ac.uk/6379/1/The_Economic_Determinants_of_Truancy.pdf el 5 de febrero de 2008.
- Burke, P. J. (2011). Widening Educational Participation: Masculinities, aspirations and decisión-making processes. En Jackson, S., Malcom, I. y Thomas, K. (Eds.), *Gendered choices: Learning, work identities in lifelong learning*. London: Springer.
- Butti, F. (1999). *Representaciones sociales de los maestros y fracaso escolar. Hacia una propuesta metodológica*. Recuperado de <http://www1.unne.edu.ar/cyt/sociales/s-030.pdf> el 7 de febrero de 2008.
- Cabrera, L. (Coord.) (2011). *Resultados educativos y papel del profesorado. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 4, N. 3, septiembre*.
- Calderón Almendros, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de educación, 363, enero-abril 2014*, pp. 184-209.
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/61929> de 24 de agosto de 2012.
- (2008). *¿Qué determina el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA 2006*. Recuperado de www.um.es/dp-hacienda/eep2010/comunicaciones/eep2010-6.pdf el 7 de noviembre de 2011.

- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 225-256.
- Campbell, J. L. y Pedersen, O. K. (Eds.) (2001). *The Rise of Neoliberalism and Institutional Analysis*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Canals, M. A., Codina, M. T., Cots, J., Darder, J., Mata, M. y Roig, A. M. (2001). *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980). Fets i records*. Barcelona: Edicions 62.
- Cancino, R. (2010). El Modelo Neoliberal y la Educación Universitaria en Latinoamérica. El caso de la universidad chilena. *Sociedad y Discurso, 18*, pp. 149-165.
- Cánovas Leonhardt, P. y Sahuquillo Mateo, P. M. (2006). *Los Estilos Educativos Familiares en el Plan Integral de la Familia e Infancia de la Comunitat Valenciana 2002-2005*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Carabaña, J. (2002). *La LOGSE, la LOCE y el Informe PISA*, ponencia presentada en la IX Conferencia de Sociología de la Educación, Palma de Mallorca, septiembre de 2002. Recuperada de <http://www.ugr.es/~fjrrios/pdf/Politica6.pdf> el 15 de marzo de 2009.
- (2008). PISA 2006. Sin novedad. *Claves de razón práctica, N. 179*, pp. 22-29.
- (2012). Las escuelas del futuro. *Claves de Razón Práctica, N. 222*, pp. 8-19.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education, vol. 78, enero*, pp. 27-49. Recuperado de soe.sagepub.com/content/78/1/27 el 7 de julio de 2010.
- Cardenal, M. E. (2006). *El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*. CIS, Colección "Monografías" No. 230. Madrid: Siglo XXI Ediciones.
- Carnoy, M. (1985). Educación, Economía y Estado. *Educación y sociedad, 3*, pp. 7-51.
- Carnoy, M. (1986). Desarrollo socialista y reforma educativa en Cuba: 1959-1980. En Fernández Enguita, M. (Ed.), *Marxismo y sociología de la educación* (pp. 485-509). Madrid: Akal.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias, año VIII (22)*, pp. 9-22.

- Casal, J., Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 96 (4), pp. 1139-1162.
- Castel Baldellou, J. L. y Valiente González, O. (2013). El fracàs escolar: Un camí llarg i desigual. *Educar*, vol. 49/2, pp. 227-244. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4407528> el 6 de marzo de 2014.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CES (2005). *Informe, 1/2005. Desequilibrios ocupacionales y políticas activas de empleo*. Madrid: CES.
- (2009). *Sistema educativo y capital humano. Informe 01/2009*. Recuperado de: <http://www.ces.es/docIndex.jsp> el 16 de abril de 2009.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina: Libros del Zorzal.
- (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo (Uruguay): Ediciones Trilce.
- , Bautier, E. y Rochex, J. Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. París: Armand Colin.
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, septiembre-diciembre, pp. 562-593. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36221.pdf?documentId=0901e72b816fbac3> el 9 de febrero de 2014.
- Chomsky, N. (2004). *El beneficio es lo que cuenta – Neoliberalismo y orden global*. Barcelona: Crítica.
- Cisneros Britto, M. P. (2004). Análisis sociológico de la juventud española actual. *Docencia e investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, Año 29, 14, 2004*, pp. 7-20.
- Cobo, E. (dir.) (2011). *Overcoming school failure: policies that work. Spanish national report*. Madrid: MECED.
- Cohen, P. (1968). *Modern Sociological Theory*. New York: Basic Books.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012). *Documento sobre el fracaso escolar en el Estado de las Autonomías*. Recuperado de <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/FracasoEscolarCollorLuzuriagaJun2012.pdf> el 27 de febrero de 2013.

- Coleman, J. S. y Hopkins, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36, diciembre, pp. 1002-1019 [Traducción española en *Educación y sociedad*, 5, 1986, pp. 125-148].
- (1974). Where are educational requirements for employment highest. *Sociology of Education*, 47, otoño, pp. 419-442.
- (1989). *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- Comas, F. y Miró, I. (2009). El Testimoni de Rosa Roig, un exemple de renovació pedagògica a les Escoles Normals del primer terç de segle XX. *Revista d'història de l'educació*, N. 14, pp. 197-227.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002). *Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa*, Comunicación de la Comisión, de 20 de noviembre de 2002, COM (2002) 629 final.
- Comisión Europea (2006). *Comunicación de la comisión al consejo y al parlamento europeo*. Recuperada de <http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/servicios/documentos/documentacion-convocatoria-2008/comm481es.pdf?documentId=0901e72b8000447d> el 25 de noviembre de 2012.
- (2011). *Abordar el abandono escolar prematuro. Una contribución clave a la agenda Europa 2020*. Recuperado de http://www.asturias.es/Asturias/descargas/PDF_TEMAS/Europa/europa_2020/Estrategia_2020_Abandono_escolar.pdf el 6 de febrero de 2013.
- (2012). *Conference report: reducing early school leaving: efficient and effective policies in Europe*, en Bruselas, marzo de 2012.
- Consejo de la Unión Europea (2008a). Decisión del Consejo de 15 de julio de 2008 relativa a las orientaciones para las políticas de empleo de los Estados miembros. *Diario Oficial de la Unión Europea*, N. L 198/47-54 del 26 de julio de 2008.
- (2008b). Informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo. Educación y Formación 2010. Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación. *Diario Oficial de la Unión Europea*, N. C 86/1 de 5 de abril de 2008.

- Corominas, J. y Pascual, J. A. (2001). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Corzo, J. L. (2007). *Educación es otra cosa. Manual alternativo*. Madrid: Popular.
- Costa, X. (2006). E. Durkheim y M. Mauss. En Costa, X., *Sociología del conocimiento y de la cultura. Tradiciones en la teoría social*, pp. 159-185. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. París: Presses Universitaires de France.
- Cousinet, R. (1972). *La escuela nueva*. Barcelona: Luis Miracle.
- Cusinato, M. (1992). *Psicología de las relaciones familiares*. Barcelona: Herder.
- Daggett, W. R. (2005). *Successful Schools. From research to action plans*, ponencia presentada en Model Schools Conference, junio 2005.
- Dahrendorf, R. (1962). *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*. Madrid: Rialp.
- Dale, R. (Coord.) (2010). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers. Network of experts in social sciences of education and training. European Commission*. Recuperado de <http://www.nesse.fr/nesse/nesse/activities/reports> el 18 de octubre de 2012.
- Darling-Hammond (2002a). *Redesigning Schools. What Matters and What Works 10 Features of Good Small Schools*. Stanford, CA: School Redesign Network at Stanford University.
- (2002b). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- Dávila Balsera, P. (Coord.) (2005). *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo*. Donostia, San Sebastián: Erein.
- Davis y Moore (1945). Some principles of stratification. *American Sociological Review*, vol. 10, N. 2, pp. 242-249.
- De la Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2(1), pp.13-25.
- De Pablo, A. (1983). Sistema educativo y clases sociales. En Varela, J. (Ed.), *Perspectivas actuales de sociología de la educación*. pp. 129-143. Cantoblanco, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- De Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, marzo, pp. 7-15.
- De Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *OSAL*, septiembre, pp. 177-184.

- Delgado, C. y Martínez Bonafé, J. (2004). *Gonzalo Anaya. Converses amb un mestre de mestres*. Valencia: Universitat de València.
- Delgado D'antonio, A. y Álvarez Alcaraz, J. A. (2004). Absentismo escolar: Un problema social. *I+E Revista digital "Investigación y Educación", 1 (7)*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/ense/revista/Articulos/N_7_04_V1/Absentismo.PDF el 23 de diciembre de 2011.
- Derricott, R. (1985). *Curriculum community: primary to secondary*. Windsor: NFER-Nelson.
- Díaz, G. (2011). Estratificación y movilidad social en Guatemala. *Nova Scientia, N. 7, Vol. 4 (1)*, pp. 205-236.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), 13 (2)*, pp. 23-38.
- Domènech, S. (2008). El moviment de renovació pedagògica públic i privat. En *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917): l'educació en el context de la Fundació de l'Institut d'Estudis Catalans*, pp. 17-50.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. y Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, pp. 1244-1257.
- Downey, D. B., Ainsworth, J. W. y Qian, Z. (2009). Rethinking the attitude-achievement paradox among blacks. *Sociology of Education, enero, vol. 82*, pp. 1-19. Recuperado de soe.sagepub.com/content/82/1/1 el 2 de agosto de 2013.
- Downey, D. B., von Hippel, P. T. y Hughes, M. (2008). Are 'failing' schools really failing? Using seasonal comparison to evaluate school effectiveness. *Sociology of Education, julio, vol. 81, N. 3*, pp. 242-270.
- Dubet, F. (2010a). *La decadencia de la institución escolar i conflictes entre principis*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- (2010b). *Sociología de la experiencia*. Madrid: CIS.
- (2012). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (1951). *Sociología y filosofía*. Buenos Aires: Ed. Guillermo Kraft Limitada.

- (1974a). *Lecciones de sociología. Física de las costumbres y del derecho*. Buenos Aires: Schapire.
- (1974b). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Tauro.
- (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- (2007). Lección inaugural del curso de pedagogía. En Fernando Álvarez-Uría (Ed.), *Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid: Morata.
- Duru Bellat, M. (1990). *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* París: L'Harmattan.
- y Mingat, A. (2011). Measuring excellence and equity in education conceptual and methodological issues. En K. Branden, P. Avermaet y M. Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 21-38). New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Dyke, M., Hohnston, B. y Fuller, A. (2012). Approaches to reflexivity: navigating educational and career pathways. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 33, N. 6, noviembre, pp. 831-848. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.686895> el 5 de mayo de 2014.
- Eastman, G., Cooney, S. M., O'Connor, C. y Small, S. A. (2007). *Finding effective solutions to truancy*, Issue 5, julio 2007, del proyecto What Works, University of Wisconsin. Recuperado de http://www.uwex.edu/ces/flp/families/whatworks_05.pdf el 6 de febrero de 2012.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, pp. 35-55.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. y Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, Vol. 80, abril, pp. 114-138. Recuperado de soe.sagepub.com/content/80/2/114 el 29 de noviembre de 2013.
- Erben, M. (Ed.) (1998). *Biography and Education: A Reader*. London: Falmer Press.
- Escamilla, A. y Lagares, A. R. (2006). *La LOE. Perspectiva pedagógica e histórica: glosario de términos esenciales*. Barcelona: Graó.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. De qué se excluye y cómo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 2005.

- Esteban, M. T. (2009). Avaliação e fracasso escolar. Questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona d'Educação*, N. 13, pp. 123-134.
- Evans, G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*, 59, pp. 77-92.
- Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure. *OECD Education Working Papers*, N. 68. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcwv9tk-en> el 7 de marzo de 2013.
- Feito, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel.
- (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI.
- (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 50, pp. 131-151.
- (2010a). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y futuro*, 22, pp. 87-107.
- (Coord.) (2010b). *Sociología de la educación Secundaria*. Barcelona: Graó.
- (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los Centros Educativos*. Madrid: Morata.
- y Soler, V. (2011). El colegio público Trabenco de Leganés. La aventura de aprender. *Contextos educativos. Revista de educación*, N. 14, pp. 137-158.
- Fernández, M. A. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Fernández de Castro, I. (1986). *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias*. Madrid: CIDE.
- Fernández Tilve, M. D. y Malvar Méndez, M. L. (2005). La Ley de Calidad. Análisis de los aspectos más significativos. *Innovación educativa*, N. 15, pp. 353-362.
- Fernández, J. J. y Rodríguez, J. C. (2008). *Los orígenes del fracaso escolar en España: un estudio empírico*. Almería: Cajamar, Mediterráneo Económico. Recuperado de <http://www.asp-research.com/pdf/me1416%20juanj%20y%20jc.pdf> el 7 de noviembre de 2010.
- Fernández Enguita, M. (1985). ¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación. *Educación y sociedad*, 4, pp. 5-32.

- (1989). El rechazo escolar. ¿Alternativa o trampa escolar? En F. Ortega, E. González García, A. Guerrero (Comp.), *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor.
- (1990). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- (1999). La organización escolar. Agregado, estructura y sistema. *Revista de educación*, N. 320, pp. 255-267.
- (2003). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. *Papeles de Economía Española*, 1, pp. 15-28.
- (2007a). Educar es cosa de todos. En Garreta, J. (Ed.), *La relación familia-escuela*, pp. 13-32. Lleida: Universitat de Lleida.
- (2007b). Ethnic group, class and gender in education: paradoxes in the schooling of Moroccan and Roma students. En C. McCarthy (Ed.), *Transnational perspectives on popular culture and public policy: redirecting cultural studies in neoliberal time*. Nueva York: Peter Lang.
- , Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Fernández Macías, E., Muñoz de Bustillo, R., Braña, F. J. y Antón, J. I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, pp. 307-324.
- Ferrer, G., Castel J. y Ferrer, F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación (Madrid), número extraordinario*, pp. 399-428.
- Field, S., Kuczera, B. y Pont, B. (2007). *No more failures. Ten steps to equity in education*. París: OECD.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education.
- Fine, M. (1991). *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban Public High School*. Albany: State University of New York Press.
- Florenzano, R. (1997). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Forquin, J. C. (1985). El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: Desigualdades de éxito escolar y origen social. *Educación y sociedad*, 3, pp. 177-209.

- Fortea Peris, J. (2004). *La incidència de la reforma escolar republicana en la societat valenciana 1931-1933*. [Tesis doctoral]. Universitat de València, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/9955> el 8 de septiembre de 2011.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Friedman, M. (1966). *Capitalismo y Libertad*. Madrid: Rialp.
- (1980). *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Grijalbo.
- García Correa, A. (1995). Percepción del profesor por el alumno repetidor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N. 23, mayo/agosto 1995, pp. 137-146.
- García Gracia, M. (2001). *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides: El cas de la ciutat de Barcelona*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5106/mgg01de16.pdf;jsessionid=76D878AB3F517874232FC76699E25E8E.tdx2?sequence=1> el 6 de noviembre de 2012.
- (2004). L'absentisme escolar a l'ensenyament primari i secundari obligatori. Alguns resultats de la recerca. *Educar*, N. 33, pp. 159-180. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33p159.pdf> el 3 de agosto de 2012.
- (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, N. 338, pp. 347-376. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre338/re33820.pdf?documentId=0901e72b812480a8> el 3 de agosto de 2012.
- (Coord.) (2003). Abandonament escolar, desescolarització i desafecció. *Finestra Oberta*, N. 37, pp. 7-30.
- García Hoz, V. (1948). *Un programa de enseñanza social en la escuela primaria*. Madrid: Instituto San José de Calasanz de Pedagogía.
- (1967). *Normas elementales de pedagogía empírica*. Madrid: Escuela Española.
- (1979). *La tarea profunda de educar*. Madrid: Rialp.

- García Madrid, A. (2009). El primer freinetismo en Extremadura: maestros, escuelas y periódicos (1932-1936). *Foro de Educación*, N. 11, pp. 175-194. Recuperado de <http://www.forodeeducacion.com/numero11/013.pdf> el 8 de agosto de 2013.
- Gerrard, J. (2014). Counter-narratives of educational excellence: free schools, success, and community-based schooling. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 35, N. 6, pp. 876-894. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2013.782810> el 25 de agosto de 2014.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Santafé de Bogotá, Colombia: Taurus.
- Gil Calvo, E. (2012). Epidemias de miedo: de la fobia al amedrentamiento. *Claves de Razón Práctica*, N. 222 (2ª época), pp. 44-55.
- Gil Pecharromán, J. (2006). *Segunda República española (1931-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Giménez, E. y Marhuenda, F. (2012). Fracaso, absentismo y abandono escolar: reconocer los límites del sistema para corregir alternativas que garanticen el derecho a la educación. En Manzanares, A. (Coord.), *Temas educativos en el punto de mira*, pp. 187-219. Las Rozas: Wolters Kluwer Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (Eds.) (2004). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gintis, H. (1985). La educación: producción de una fuerza de trabajo alienada. En Gras, A. (Comp.), *Sociología de la educación: textos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Giroux, H. A. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *VEI – enjeux* – N. 122 septembre, pp. 76-154.

- Glass, D. V. (1966). *Social mobility in Britain*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Goldin, C., Katz, L.F. y Kuziemko, I. (2006). The homecoming of American college women: The reversal of the college gender gap. *The Journal of Economic Perspectives*, 20(4), pp. 133-156.
- Gómez, J. y Soler, V. (2011). Las instituciones educativas en una sociedad de organizaciones. En F. Hernández y J. Beltrán (Coord.), *Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- González González, M. T. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares. Cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, pp. 167-182.
- (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/recfpro/rev91ART4.pdf> el 19 de noviembre de 2012.
- (2006). Absentismo y abandono escolar. Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Vol. 4, N. 1, pp. 1-15.
- González-Agápito, J. (1992). *L'escola nova catalana, 1900-1939: objectius, constants i problemàtica*. Vic (Barcelona): Eumo.
- Goldrick-Rab, S. (2010). Challenges and Opportunities for Improving Community College Student Success. *Review of Educational Research*, septiembre 2010, Vol. 80, N. 3, pp. 437-469.
- Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- , Biesta, G., Tedder, M. y Adair, N. (2010). *Narrative Learning*. London and New York: Routledge.
- and Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings. Learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Gordon, R. y Howell, J. E. (1959). *Higher education for business*. New York: University of Columbia Press.
- Gordon (1993). Robert Owen. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, N. 1-2, pp. 279-297. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación.
- Goula, J., Barceló, M., Clavera, J., Folch, R., Majó, J. y Solé, F. (1998). *La sociedad del conocimiento*. Barcelona: Beta.

- Gramsci, A. (1972). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1974). *Antología*. México [etc.]: Siglo XXI.
- (1977). *Pasado y presente*. Barcelona: Granica.
- Grupo Milani (2012). Vergüenza de fracaso. *Educar(nos)*, N. 59, II época, 3. Recuperado de www.amigosmilani.es el 6 de octubre de 2013.
- Halfpenny, P. (1979). The analysis of qualitative data. *Sociological Review*, vol. 27 (4).
- Halsey, A. H. (1964). *Education, economy and society*. Glencoe (IL): Free Press.
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social relations in a secondary school*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Harry, F. (1966). Merton revisited: a new classification for deviant behaviour. *American Sociological Review*, XXXI, 5.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Hayek, F. A. (1973). *Law, Legislation and Liberty: A new Statement of the Liberal Principles and Political Economy. Volume I: Rules and Order*. London: Routledge.
- (1976). *Law, Legislation and Liberty: A new Statement of the Liberal Principles and Political Economy. Volume II: The Mirage of Social Justice*. London: Routledge.
- (1979). *Law, Legislation and Liberty: A new Statement of the Liberal Principles and Political Economy. Volume III: The Political Order of a Free People*. London: Routledge.
- (1998). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid: Unión Editorial.
- (2000). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza.
- Heck, R. H. y Mahoe, R. (2006). Student transition to high school and persistence: Highlighting the influences of social divisions and school contingencies. *American Journal of Education*, 112, pp. 418-446.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición: el encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i història. Revista d'història de l'educació*, N. 18, pp. 81-105. Recuperado de <http://130.206.88.107/index.php/EduH/article/download/59881/59976> el 23 de marzo de 2013.

- Hernández i Dobon, F. (2014). *Estructura Social y Educación*. València: Tirant Lo Blanch.
- Hernández Díaz, J. M. y Hernández Huerta, J. L. (2007). Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España. 1926-1939. *Foro de Educación, N.º. 9*, pp. 169-202. Recuperado de <http://www.forodeeducacion.com/numero9/012.pdf> el 6 de diciembre de 2013.
- Hernández, F. J., Beltrán, J. y Marrero, A. (2003). *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Hernández, F., Beltrán, J. y Marrero, A. (2009). *Teorías sobre sociedad, familia y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Herrera Hernández, J. M. (2008). *Estilos educativos familiares en la prevención de las drogodependencias y procesos fundamentales de resiliencia familiar*. Canarias: Fundación Canaria para la Prevención e Investigación de las Drogodependencias (FUNCAPID).
- Himanen, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino.
- Hoffman, M. L. (1970). Conscience, personality and socialization techniques. *Human Development, 13*, pp. 90-126.
- Horton, J. (1966). Order and conflict theories of social problems as competing ideologies. *American Journal of sociology, 71*, pp. 701-713.
- Hunsberger, B. y Cavanagh, B. (1988). Physical attractiveness and children's expectations of potential teachers. *Psychology in the Schools, 25(1)*, pp. 70-74.
- Husen, T. (1972). *Origen social y educación. Perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación*. Madrid: OCDE-IDE.
- Ibáñez, J. (1997). La comunicación en la era electrónica. En *A contracorriente*, pp. 122-128. Madrid: Fundamentos.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998). *Diagnóstico general del sistema educativo: avance de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Includ-Ed (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Recuperado de http://www.helsinki.fi/~reunamo/article/INCLUDED_actions%20for%20success.pdf el 25 de julio de 2012.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality. A reassessment of the effects of family and*

- schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jerez Mir, R. (2003). *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Lleida: Milenio.
- Jiménez, M. J. (2009). *Estilos educativos parentales y su implicación en diferentes trastornos*. 2009/2010. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/bfbb12cc-abc8-489e-8876-dd5de0551052> el 10 de octubre de 2014.
- Jonasson, C. (2012). Teachers and students' divergent perceptions of student engagement: Recognition of school or workplace goals. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 33, N. 5, septiembre, pp. 723-741. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.674811> el 5 de mayo de 2014.
- Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos (descripciones que predicen)*. Buenos Aires: Aiqué didáctica.
- (1997). *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros*. Buenos Aires: Miño y Dávila edit.
- Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth. An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48:1, pp 53-61.
- y Bates, M. (2005). Addressing school refusal behavior. Suggestion for frontline professionals. *Children and schools*, Vol. 17, N. 4, October, pp. 207-216.
- y Silverman, W. K. (1993). Measuring the function of school refusal and behavior. The school refusal assessment scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 22, N. 1, pp. 85-96.
- Keller, R. (2005). Analysing Discourse. An Approach From the Sociology of Knowledge. *Qualitative Social Research*, Vol. 6, N. 3, Art. 32 - septiembre 2005.
- Kelly, S. (2009). Social identity theories and educational engagement. *British Journal of Sociology of Education*, 30:4, pp. 449-462. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/01425690902954620> el 3 de agosto de 2012.
- Kerbo, H. R. (2004). *Estratificación social y desigualdad: El conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global*. Madrid: McGraw-Hill.
- Labrador Herráiz, M. C. (1990). Sesenta años de reformas educativas en España. Notas para una reflexión histórica. *Tabanque: Revista pedagógica*, N. 6, pp. 9-26.

- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar. The school as a social system*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, pp. 1049-1065.
- Lange-Vester, A. (2012). Teachers and habitus: The contribution of teachers action to the reproduction of social inequality in school education, *RASE*, vol. 5, N. 4, pp. 455-476.
- Langenkamp, A. G. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context.. *Sociology of education*, 83 (1), pp. 1-19. Recuperado de soe.sagepub.com/content/83/1/1 el 7 de octubre de 2011.
- Lee, V.E. y Burkam, D.T. (2000). *Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure*. Recuperado de <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/dropping-out-of-high-school-the-role-of-school-organization-and-structure/lee-role-school-organization-2001.pdf> el 6 de marzo de 2009.
- Lehr, C. A., Johnson, D. R., Bremer, Ch. D., Cosio, A. y Thompson, M. (2004). *Essential Tools. Increasing rates of School Completion: Moving From Policy and Research to Practice. A manual for Policymakers, Administrators, and Educators*; Recuperado de <http://www.ncset.org/publications/essentialtools/dropout.pdf> el 7 de julio de 2010.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). *The Effects of Transformational leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School*. Recuperado de http://www.hku.hk/educel/Visitor_ProfLeithwood.htm#TOP el 8 de julio de 2009.
- Lenski, G. E. (1969). *Poder y privilegio. Teoría de la estratificación social*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- (Ed.) (1987). *Educación y sociología en España*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Li, S. (2006). *What are Jane's secret weapons? Decomposing the gender gap in U.S.*

- college attendance*, ponencia presentada en la reunión anual de la American Sociological Association, Montreal. Recuperado de http://www.allacademic.com/meta/p103384_index.html el 20 de agosto de 2008.
- Lledó, I. y Martínez, C. (2005). La transición de Primaria a Secundaria: Un trabajo de colaboración. *Aula de Innovación Educativa*, 142, pp. 20-24.
- López-Goñi, I. (2005). Las ikastolas en Navarra (siglo XX). Búsqueda de un modelo de escuela propio. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, N° 24, pp. 371-396. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6686/6676 el 25 de noviembre de 2011.
- Lorenzo, F. y Renes, V. (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA-MEPSyD.
- Luengo Ballester, D. (1991). *El concepte de fracàs escolar als moviments de renovació pedagògica*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Lumsden, L. S. (2005). Expectativas sobre los estudiantes. En M. Sánchez Hernández y M. López Fernández (Comp.), *Pigmalión en la escuela*. México: Universidad de la Ciudad de México (Colección Galatea).
- MacCoby, E. E. y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-Child interaction. En Hetherington, E. M. (Ed.), Mussen, P. H. (Series Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4*, pp. 1-102. Nueva York: Wiley.
- Maistre, J. M. (1990). *Consideraciones sobre Francia*. Madrid: Tecnos.
- Manjón, A. (1949-1951). *El maestro. Mirando hacia fuera o de dentro a fuera*. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave-María.
- Manzanares, A. (Dir.) (2011). *Estudio sobre la prevención y lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en la Comunidad de Castilla La Mancha*. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/uafse/es/novedades/pdf/ABANDONO/Informe_ESTUDIO_ABANDONO_TEMPRANO_CASTILLA_LA_MANCHA J2x.pdf el 1 de octubre de 2012.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas. Recuperado en <http://dislexiaeuskadi.com/dmdocuments/fracasoescolar.pdf> el 5 de enero de 2013.
- (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación (Madrid)*, Número extraordinario 2006, pp. 337-355.

- y Lucena, R. (2003). La representación social del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Coords.), *El fracaso escolar: Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Marquès Sureda, S. (2011). Els mestres públics gironins i la renovació pedagògica: de la dictadura a la democràcia (1971-1994). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, N.º. 18, pp. 137-159. Recuperado de <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000178/00000032.pdf> el 4 de octubre de 2011.
- Mare, R. (1980). Social Background and School Coordination decisions. *American Statistical Associations*, 75, pp. 293-305.
- (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46(1), pp. 72-87.
- Marhuenda, F. (2011). Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar. *Revista de Educación*, 356, pp. 17-37.
- (2012). *La Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- y Navas, A. (2004). *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia: Universitat de València.
- Marsi, L. (2007). El pensamiento economicista, base ideológica del modelo neoliberal. *HAOL*, N. 14, Otoño, pp. 175-190.
- Martín Mayorga, D. (Ed.) (2000). *La sociedad de la información*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *RASE*, vol. 2, N. 1, pp. 56-85.
- (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Catarata.
- Martínez Garrido, C. (2011). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (3), pp. 149-174.
- Martínez Tirado, J. F. (2011). *La ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa: análisis para su desarrollo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Marx, K. (1968). *Crítica del programa de Gotha*. Madrid: Aguilera.
- (1975-1981). *El Capital*, vol. I. Madrid: Siglo XXI.
- (2011). *El manifiesto comunista*. Madrid: Globus Comunicación.
- y Engels, F. (1978). *Textos sobre educación y enseñanza*. Madrid: Comunicación

- Matthews, K. E., Andrews, V. y Adams, P. (2011). Social learning spaces and student engagement. *Higher Education Research and Development*, 30:2, pp. 105-120. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2010.512629> el 6 de junio de 2012.
- Mauss, M. (1971). Sociología y antropología. Madrid: Tecnos.
- Mayordomo, A. y Agulló, M. C. (2004). *La renovació pedagògica al País Valencià*. València: Universitat de València.
- McFarland, J. y Cole, M. (1988). A Englishman's home is his castle? A response to Paul Willis's 'Unemployment: The Final of Inequality'. *British Journal of Education*, vol. 9, 2, pp. 199-204.
- McRobbie, A. (1978). Working class girl and the culture of femininity. En Women Studies Group (Ed.), *Women Take Issue*, pp. 96-108. Hutchison, Londres.
- Medina, E. (1987). Educación, Universidad y mercado de trabajo. En C. Lerena (Ed.), *Educación y sociología en España. Selección de textos*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- MECD (2004). *Evolución del sistema educativo español*. Recuperado de http://www3.unileon.es/dp/athe2/apuntes/teorias_instituciones_contemporaneas/Doc4_Evolucion_Sistema_Educativo.pdf el 6 de marzo de 2010.
- (2012). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español*. Madrid: MECD.
- Mena, L., Fernández Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación. Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 119-145.
- Merino, R. y García, M. (2007). *Itineraris de formació laboral dels joves*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, septiembre-diciembre, pp. 81-98. Recuperado de http://www.oei.es/etp/programas_garantia_social_programas_cualificacion_profesional_inicial.pdf el 29 de septiembre de 2011.
- Merton, R. K. (1957). Social structure and anomie. En Merton, R. K., *Social theory and social structure*. Nueva York: The Free Press.
- (1964). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

- (1995). The Thomas Theorem and The Matthew Effect. *Social Forces*, 74(2), diciembre, pp. 379-424. Recuperado de <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/thomastheorem.pdf> el 7 de julio de 2006.
- Meseguer, D. y Villar, A. (2011). Género y educación. En F. Hernández y J. Beltrán (Coord.), *Sociología de la Educación*, pp. 155-184. Madrid: McGraw-Hill.
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2010). La institucionalización mundial de la educación. En J. W. Meyer y F. O. Ramírez, *La educación en la sociedad mundial*, pp. 111-134. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación (2010). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto de evaluación. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/evaluacion-diagnostico.html> el 23 de enero de 2013.
- (2011). *Evaluación general de diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto de evaluación. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/evaluacion-diagnostico.html> el 23 de enero de 2013.
- Miñana, C. y Rodríguez, J. G. (2002). *La educación en el contexto neoliberal*. Recuperado de <http://crisiseducativa.wordpress.com/articulos-sobre-neoliberalismo-y-educacion/> el 6 de febrero de 2012.
- Mogulesco, S. (2002). *Approaches to Truancy Prevention*. Recuperado de http://www.vera.org/publication_pdf/197_377.pdf el 6 de febrero de 2012.
- Montandon, C. (1994). Pratiques éducatives, relation avec l'école et paradigme familial. En C. Montandon y P. Perrenoud (dir.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berna: Peter Lang.
- Montané, A. (Coord.) (2011). Políticas de cohesión y equidad en la educación superior. Informe nacional. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/23135> el 11 de julio de 2013.
- Montenegro, H. y Guajardo, H. (1994). *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Santiago: Salvador.
- Moreno, A. (Coord.) (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Moreno, S. (2009). Uso del tiempo, desigualdades sociales y ciclo de vida. *Política y Sociedad*. Vol. 46, N. 3, pp. 191-202.

- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación en el futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morrow, R. A. y Torres, C. A. (2002). *Las teorías de la reproducción social y cultural*. Madrid: Popular.
- (2005). Estado, globalización y política educacional. En Burbules, N. C. y Torres, C. A. (Coords.) *Globalización y educación. Manual crítico*, pp. 31-58. Madrid: Popular.
- Mosca, G. (1984). *Historia de las doctrinas políticas*. Madrid: Edersa.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Cambridge: Policy.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *ESPA29. Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA.
- Navarro Sandalinas, R. (1989). El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975). *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, N. 8, pp. 167-180. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6832/6818 el 7 de octubre de 2010.
- Newman, F. M., Wehlage, G. G. y Lamborno, S. D. (1992). The significance and sources of Student engagement. En F. M. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.
- Oakes, A. (1996). Labeling deprives you of the most fulfilling relationships. *Daily Collegian*, abril.
- OCDE (2011). *Overcoming school failure. Policies that work. Country background report (Greece)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/greece/49528233.pdf> el 7 de noviembre de 2013.
- (2010). *PISA 2009 Results. Learning to learn. Student engagement, strategies and practices, Vol. III*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf> el 28 de marzo de 2013.
- (2006). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisainforme2006.pdf?documentId=0901e72b8010c472> el 2 de agosto de 2009.
- (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013/informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6> el 1 de junio de 2014.

- Ogbu, J. (1978). *Minority Education and Caste*. Nueva York y Londres: Academic Press.
- Ortega, F. (1986). La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana. En M. Fernández Enguita (Ed.), *Marxismo y sociología de la educación*, pp. 219-235. Madrid: Akal.
- Oyola, C., Barila, M., Figueroa, E. D., Gennari, S. M., Leonardo, C. y otros (1994). *Fracaso escolar: el éxito prohibido. Una investigación sobre el fracaso escolar en áreas urbano-marginales*. Buenos Aires: Aique.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.), *Familia y desarrollo humano*, pp. 25-44. Madrid: Alianza.
- Pareto, V. (1967). *Forma y equilibrio sociales*. Madrid: Revista de Occidente.
- (1987). *Escritos sociológicos*. Madrid: Alianza.
- Parrilla, A., Gallego, C. y Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, pp. 211-233.
- Parrondo Sotés, L., Álvarez Díaz, M. y Rodríguez González, F. (2001). El Programa de Garantía Social. Una alternativa de formación para la inserción sociolaboral. *Integración. Revista sobre Ceguera y deficiencia visual*, 37. Recuperado de <http://www.once.es/appdocumentos/oncexprod/Integracion%2037.pdf> el 6 de febrero de 2011.
- Parsons, T. (1976). *El sistema social*. Madrid: Revista de Occidente.
- (1990). El aula como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Educación y Sociedad*, 6, pp. 173-195.
- Pecourt, J. (2011). Teorías clásicas y contemporáneas de sociología de la educación. En J. Beltrán y F. J. Hernández i Dobon (Coord.), *Sociología de la educación*. Madrid: McGrawhill.
- Peralbo, M. y Barca, A. (2003). El fracaso escolar. ¿Cómo argumento? *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, N. 7, Vol. 9, Año 7, pp. 167-182.
- Pérez Rubio, A. M. (1994). Los alumnos - las autoridades. La representación social del otro en la perspectiva del docente. *IRICE*, N. 8, marzo, pp. 31-56.
- (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar. El fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 43/6.

- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Petrusauskaite, V. (2010) Dropping out of school - an Issue of disaffection, non-participation or social exclusion. Analysing school policies towards Roma schoolchildren in Lithuania. *Ethnicity studies*, 1-2, pp. 105-120.
- Philo, G. y Miller, D. (2010). *Els mercats assassins*. Valencia: Universitat de València.
- Portes, A. y Fernández-Kelly, P. (2007). Sin margen de error: determinantes del éxito entre hijos de inmigrantes crecidos en circunstancias adversas. *Migraciones*, N. 22, pp. 47-78.
- Public Agenda (1997). *Getting By: What American Teenagers Really Think About Their Schools*. Nueva York: Author.
- Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, pp. 169-176.
- Raffe (2003). Pathways Linking Education and Work. A review of Concepts, Research, and Policy Debates. *Journal of Youth Studies*, N. 6, vol. 1, p. 3-19.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Rawlins, L. y Ulman, LI. (1974). The utilization of college trained manpower in the United States. En M. S. Gordon (Ed.), *Higher education and the labor market*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Ream, R. K. y Rumberger, R. W. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout. Among Mexican American and Non-Latino White students. *Sociology of Education*, Vol. 81, abril, pp. 109-139. Recuperado de soe.sagepub.com/content/81/2/109 el 2 de diciembre de 2013.
- Reddy, A. N. y Sinha, S. (2010). School dropouts or pushouts? Overcoming barriers for the Right to Education. *Create pathways to Access. Research Monograph*, N. 40, julio 2010.
- Richard, C. (Ed.) (1982). *New directions in primary education*. Lewes: The Falmer Press.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw-Hill.

- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de educación, número extraordinario 2010*, pp. 31-62.
- Roderick, M. (1993). *The Path to Dropping Out*. Westport, CT: Auburn House.
- , Arney, M., Axelman, M., DaCosta, K., Stelger, C., Stone, S., Villarreal-Sosa, L. y Waxman, E. (1996). *Habits hard to Break: A New Look at Truancy in Chicago's Public High Schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research. Recuperado de <https://ccsr.uchicago.edu/publications/habits-hard-break-new-look-truancy-chicagos-public-high-schools> el 12 de noviembre de 2005.
- Rogero, J. (2012). Las limitaciones de proceso de inclusión: fracaso, abandono y desobediencia. *Documentación social, 163*, pp. 35-62.
- Roig López, O. (2003). *La institución educativa española desde la postguerra hasta la transición. Iglesia y tecnología*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5424> el 6 de noviembre de 2010.
- Romero, J. L. y De Miguel, A. (1969). *El capital humano. Ideas para una planificación social de la enseñanza en España*. Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorro (CECA).
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Roth, T. y Salikutluk (2012). Attitudes and expectations: do attitudes towards education mediate the relationship between social networks and parental expectations? *British Journal of Sociology of Education, vol. 33, N. 5, septiembre*, pp. 701-722. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.668835> el 5 de mayo de 2014.
- Rué, J. (2003). ¿Quiénes son y qué piensan los alumnos absentistas? *Cuadernos de Pedagogía 327, septiembre*, pp. 55-58.
- (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ruiz de Querol, R. y Buirra, J. (2007). *La sociedad de la información*. Barcelona: UOC.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal, 32*, pp. 583-625.
- (2001). *Why students drop out of school*, ponencia presentada en la Conference on Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about

- intervention and prevention? Civil rights project, Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- (2004). Why Students Drop Out of School. En Orfield, G., *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*, p. 131-155. Cambridge: Harvard Education Publishing Group.
- (2011). *Dropping out. Why Students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge (Massachusets) y London (England): Harvard University Press.
- Rute, A. y Verner, D. (2006). *School Drop-Out and Push-Out Factors in Brazil. The role of early parenthood, child labor and poverty* (IZA Discussion Paper Series N° 2515). Recuperado de http://econ.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64165259&theSitePK=469382&piPK=64165421&menuPK=64166322&entityID=000016406_20070321094137 el 8 de junio de 2008.
- Sackey, H. A. (2007). *The determinants of school attendance and attainment in Ghana. A gender perspective* (AERC Research Paper 173). Nairobi: African Economic Research Consortium. Recuperado de <http://dspace.africaportal.org/jspui/bitstream/123456789/32332/1/RP173.pdf?1> el 2 de marzo de 2009.
- Saint-Simon, H. (1975). *El sistema industrial*. Madrid: Ediciones de la Revista de Trabajo, 1975.
- (1985). *Catecismo político de los industriales*. Barcelona: Orbis.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I. y Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 23:1, pp. 53-70. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/10615800802609965> el 4 de julio de 2013.
- Sánchez Buchón, C. (1953). *Pedagogía*. Bilbao: Publicaciones de la Institución Teresiana.
- Sánchez Hernandez, M. y López Fernandez, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. México D. F.: Editorial Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Sánchez Vázquez (1978). *Ciencia y revolución: el marxismo de Althusser*. Madrid: Alianza.
- Santos Diniz, A. V. (2009). *Entre educación, formación y trabajo. Modos biográficos de transiciones formativo-profesionales de sujetos adultos en España y en Brasil*. [Tesis doctoral]. Universitat de València, España.

- y Cardenal de la Nuez, M. E. (2012). Los Sujetos, la Educación Superior y los Procesos de Transición. Aportaciones del enfoque biográfico. *Revista Lusófona de Educação, 21*, pp. 121-138.
- Sarup, M. (1986). Las perspectivas interaccionista y marxista en sociología de la educación: Una introducción. En Fernández Enguita, M. (Ed.), *Marxismo y sociología de la educación*, pp. 155-162. Madrid: Akal.
- Schultz, T. W. (1961a). Inversión en capital humano. En Blaug, M. (1968), *Economía de la Educación*. Madrid: Tecnos.
- (1961b). El concepto de capital humano: respuesta. En Blaug, M. (1968), *Economía de la Educación*, pp.54-62. Madrid: Tecnos.
- Sharp, R. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom. Part of a larger motivational dynamic. *Journal of Educational Psychology, Vol. 100, N. 4*, pp. 765–781.
- Soler, V. (2010). Poiesis y praxis en la práctica educativa. Un análisis audiovisual del cine francés (1959-2008) sobre las nociones de éxito y fracaso escolar. En X. Garcia-Raffi, F. J. Hernández y N. Ledesma Marín (Eds.), *Didáctica de la pantalla. Per a una pedagogía de la ficció audiovisual*. Xàtiva: Germania.
- Stearns, E., Moller, S., Blau, J. y Potochnick, S. (2007). Staying Back and Dropping Out: The Relationship Between Grade Retention and School Dropout. *Sociology of Education 2007, Vol. 80 (July)*, pp. 210-240. Recuperado de soe.sagepub.com/content/80/3/210 el 2 de julio de 2011.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: SAGE.
- Stiglitz, J. E. (1975). The theory of ‘Screening’, Education and the Distribution of Income. *The American Review, vol. 65 (3)*.
- Stodolsky, S. (1993). A framework for subject matter comparisons in high schools. *Teaching and Teacher Education, Vol. 9, N. 4*, pp. 333-346.
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pianda, J. A., Rosario, P. y Núñez, J. C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria. Análisis del papel de la implicación familiar. *Magister. Revista de formación del profesorado e investigación educativa N. 24*.
- Summerfield, M. (1986). Academic performance after transfer. En Youngman, M. (Ed.), *Mid-schooling transfer: Problems and proposals*, pp. 11-28. Windsor: NFER-Nelson.
- Tauber, Robert T. (2005). Bueno o malo, lo que los maestros esperan de los estudiantes, generalmente lo obtienen. En M. Sánchez Hernández y M. López

- Fernández (Comp.), *Pigmalión en la escuela*. México: Universidad de la Ciudad de México (Colección Galatea).
- Tedder, M. y Biesta, G. J. J. (2009a). What does it take to learn from one's life? Exploring opportunities for biographical learning in the lifecourse. En Merrill, B. (Ed.), *Learning to change? The role of identity and learning careers in adult education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- (2009b). Biography, transition and learning in the lifecourse: The role of narrative. En Field, J., Gallacher, J. y Ingram, R. (Eds.), *Researching transitions in lifelong learning*, pp. 76-90. London: Routledge.
- Tenti Fanfani, E. (1987). Representaciones escolares de los alumnos. *Revista Argentina de Educación, Año 5, N. 9*.
- Teodoro, A. (2010). *Educação Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Thurow, L. C. (1975). *Generating inequality*. Nueva York: Basic Books.
- (1978). *Inversión en capital humano*. México: Trillas.
- Tiana Ferrer, A. (1992). La Ley General de Educación, veinte años después. Elementos para una revisión. *Revista de educación, N. Extra 1*, pp. 7-10.
- Tomlinson, S. (2012). *A sociology of special education*. New York: Routledge.
- Torregrosa, V. (2012). *Renovació pedagògica i formació del professorat al País Valencià. Breu aproximació històrica (1975-1995)*. València: Universitat de València, Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació.
- Torres, C. A. (2006a). *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Madrid: Popular.
- (Comp.) (2006b). *Lectura crítica de Paulo Freire*. Xàtiva: IPF España y CREC.
- (2009a). *Education and neoliberal globalization*. New York and London: Routledge.
- (2009b). *Globalizations and Education. Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State*. New York, and London Teachers College: Press-Columbia University.
- y Noguera, P. (Eds.) (2009). *Social Justice for Teachers. Paulo Freire and Education as a Possible Dream*. The Hague, The Netherlands: Sense publishers.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- (2011). *Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid:

Morata.

- Tubella, I. y Vilaseca, J. (Coords.) (2005). *Sociedad del conocimiento*. Barcelona: UOC.
- Tunnell, D. R. (1978). An Analysis of Bowles' and Gintis' thesis that School reproduce economic inequality. *Educational theory*, Vol. 28 (4), p. 334-342
- UNESCO (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal (Quebec, Canada): UNESCO Institute for Statistics.
- Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2007). *La escuela sola. Transmitir en valores en una escuela en cambio*. Recuperado en <http://www.fundacionfernandobuesa.com/pdf/escuela-sola.pdf> el 23 de febrero de 2010.
- Valls, G. (2003). La transición de Primaria a Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, N. 327, septiembre 2003.
- Valls Montserrat, R. (1997). *'Escola nova' i pedagogia catequètica a Catalunya (1900-1965)*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya.
- Van den Berghe, P. (1963). Dialectic and functionalism: Toward a theoretical synthesis. *American Sociological Review*, 28, pp. 695-705.
- Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- Vázquez, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 42, mayo. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1733Recio.pdf> el 6 de noviembre de 2009.
- Vélaz de Medrano, C. y De Paz, A. B. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de educación, número extraordinario 2010*, pp. 17-30.
- Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La Teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. *Sociológica*, año 17, N. 50, septiembre-diciembre, pp. 103-121.
- Villar, A., Colom, F., Beltrán, J. Esteban, F., Martínez, I., Martínez, R. y Pecourt, J. (2012). Sistema educatiu valencià 1991-2011. Expansió, liberalisme i crisi. *Arxius*, N. 27, diciembre, pp. 37-55.
- Villar, A. y Hernández, F. J. (2013). *Desigualdad, distinción y habitus. Adaptación al caso español del modelo de Vester et al. sobre entorno social y Educación*, ponencia presentada en el XI Congreso Español de Sociología, Madrid, julio 2013.
- Wakeford, J. (1969). *The cloistered edite*. Londres: Macmillan.

- Wallace, R. A. y Wolf, A. (1999). *Contemporary sociological theory*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- Waters, S. K., Lester, L. y Cross, D. (2014). Transition to secondary school: Expectation versus experience. *Australian Journal of Education*, 58 (2), pp. 153-166. Recuperado de aed.sagepub.com/content/58/2/153 el 7 de agosto de 2014.
- Weber, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- (1972). *Ensayos de sociología contemporánea*. Barcelona: Martínez Roca.
- (1979). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.
- (1987). *Ensayos sobre sociología de la religión, vol. I*. Madrid: Taurus.
- Wilms, J. D. (2000). *Student Engagement at School. A sense of Belonging and participation. Results from PISA 2000*. OECD. Recuperado de <http://www.pisa.oecd.org/Docs/download/StudentEngagement.pdf> el 7 de julio de 2009.
- Williamson, B. (1983). Conocer, ¿para qué? El contexto de la investigación en sociología de la educación. En Varela, J. (Ed.), *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, pp. 49-65. Cantoblanco (Madrid): UAM.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- (1998). *Cultura viva. Una recerca sobre les activitats culturals dels joves*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Oficina del Pla Jove.
- Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves. Exclusions and Student Subjectivities*. London: Springer.
- Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and Control. New directions for sociology of education*. London: Collier-Macmillan.
- y Whitty, G. (1977). *Society state and schooling*. Brighton (UK): Falmer Press.

WEBGRAFÍA

Boletín Oficial del Estado (BOE)

Leyes orgánicas

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), recuperada de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852 (fecha de consulta, el 7 de julio de 2008).

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), recuperada de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661> (fecha de consulta, el 6 de julio de 2008).

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), recuperada de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432> (fecha de consulta, el 6 de julio de 2008).

Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local, recuperada de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-5392> (fecha de consulta, el 11 de agosto de 2011).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), recuperada de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978> (fecha de consulta, el 6 de julio de 2008).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), recuperada de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172> (fecha de consulta, el 6 de julio de 2008).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), recuperada de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202> (fecha de consulta, el 27 de noviembre de 2008).

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, recuperada de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-1069> (fecha de consulta, el 11 de agosto de 2011).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), recuperada de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515> (fecha de consulta, el 13 de agosto de 2009).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), recuperada de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037> (fecha de consulta, el 6 de octubre de 2008).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), recuperada de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899> (fecha de consulta, el 6 de agosto de 2009).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), recuperada de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886 (fecha de consulta, el 7 de agosto de 2014).

Reales Decretos

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-5696 (fecha de consulta, el 6 de agosto de 2014).

Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2004-10002 (fecha de consulta, el 7 de febrero de 2008).

Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-92 (fecha de consulta, el 7 de noviembre de 2008).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238 (fecha de consulta, el 7 de octubre de 2009).

Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2012/04/21/pdfs/BOE-A-2012-5337.pdf> (fecha de consulta, el 2 de octubre de 2013).

Diari Oficial de la Comunitat Valenciana

Decretos

Decreto 246/1991, de 23 de diciembre, del Consell de la Generalitat Valenciana sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes de niveles no universitarios de la comunidad valenciana, recuperado de http://www.cdlibre.org/clase/05067m/legislacion/DOGV_D-91-246_derechos_deberes_alumnos.pdf (fecha de consulta, el 28 de noviembre de 2013).

Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana, recuperado de http://www.docv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007_9717.pdf (fecha de consulta, el 22 de octubre de 2009).

Órdenes

Orden de 27 de abril de 2007, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de la Comunitat Valenciana, recuperada de http://www.docv.gva.es/datos/2007/05/02/pdf/2007_5515.pdf (fecha de consulta, el 15 de octubre de 2009).

Orden de 19 de mayo de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunitat Valenciana, recuperada de http://www.docv.gva.es/datos/2008/06/23/pdf/2008_7764.pdf (fecha de consulta, el 21 de abril de 2010).

Orden de 27 de mayo de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan las materias optativas en la educación secundaria obligatoria, recuperada de http://www.docv.gva.es/datos/2008/06/12/pdf/2008_7244.pdf (fecha de consulta, el 13 de agosto de 2009).

Orden de 31 de marzo de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan las pruebas de acceso a ciclos formativos correspondientes a la Formación Profesional Inicial del Sistema Educativo en el ámbito de gestión de la Comunitat Valenciana, recuperada de http://www.docv.gva.es/datos/2009/04/17/pdf/2009_4161.pdf (fecha de consulta, el 8 de agosto de 2011).

Orden 1/2010, de 3 de mayo, de la Conselleria de Educación y de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se implanta la Hoja de Notificación de la posible situación de desprotección del menor detectada desde el ámbito educativo en la Comunitat Valenciana y se establece la coordinación interadministrativa para la protección integral de la infancia, recuperada de http://www.docv.gva.es/datos/2010/05/27/pdf/2010_5952.pdf (fecha de consulta, el 6 de octubre de 2012).

Orden 78/2010, de 27 de agosto, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan determinados aspectos de la ordenación y organización académica de los ciclos formativos de Formación Profesional del sistema educativo en el ámbito territorial de la Comunitat Valenciana, recuperada de http://www.docv.gva.es/datos/2010/09/03/pdf/2010_9539.pdf (fecha de consulta, el 8 de octubre de 2013).

Orden 33/2011, de 18 de mayo, de la Conselleria de Educación, por la que se regula el acceso, la admisión y matrícula para el alumnado que curse enseñanzas de grado medio y de grado superior de formación profesional en régimen presencial en modalidad completa o parcial en centros docentes públicos y privados con enseñanzas concertadas y semipresencial o a distancia en modalidad completa o parcial, en centros docentes públicos de la Comunitat Valenciana, recuperada de http://www.cece.gva.es/abc/admisal/docs/Orden_33_2011.pdf (fecha de consulta, el 6 de febrero de 2013).

Orden 45/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la estructura de las programaciones didácticas en la enseñanza básica, recuperada de http://www.docv.gva.es/datos/2011/06/16/pdf/2011_6874.pdf (fecha de consulta, el 6 de febrero de 2013).

Orden 46/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria obligatoria en la Comunitat Valenciana, recuperada de http://www.docv.gva.es/datos/2011/06/23/pdf/2011_7216.pdf (fecha de consulta, el 6 de febrero de 2013).

Resoluciones

Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Conselleria de Educación, por la que se establecen criterios y el procedimiento de autorización del programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en centros educativos de Secundaria durante el curso 2011/2012, recuperada de http://www.docv.gva.es/datos/2011/04/08/pdf/2011_4183.pdf (fecha de consulta, el 11 de abril de 2014).

Resolución de 15 de julio de 2011, de la directora general de Educación, y Calidad Educativa, por la que se autoriza un programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en los centros educativos de Secundaria que se especifican, durante el curso 2011-2012, recuperada de http://www.docv.gva.es/datos/2011/07/28/pdf/2011_8393.pdf (fecha de consulta, el 11 de abril de 2014).

Estadísticas

Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL-2005), recuperada de http://www.ine.es/daco/daco42/etefil/etefil05_tabav.htm (fecha de consulta, el 6 de agosto de 2011).

Estadísticas de la Conselleria d'Educació, disponibles en <http://www.cece.gva.es/eva/es/evaluacion.htm> (fecha de consulta, el 8 de junio de 2013).

Evaluación General de Diagnóstico 2009 de cuarto curso de Educación Primaria. Informe de Resultados del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2010), recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraldiagnostico/pdf-completo-informe-egd-2009.pdf?documentId=0901e72b8015e34e> (fecha de consulta, el 7 de junio de 2013).

Evaluación General de Diagnóstico 2010 de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Informe de Resultados del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2011), recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e> (fecha de consulta, el 7 de junio de 2013).

Instituto Nacional de Evaluación Educativa, disponible en <http://www.mecd.gob.es/inee/Bases-de-datos.html> (fecha de consulta, el 7 de junio de 2013).

Las cifras de la educación en España (ediciones desde el 2003 hasta el 2013 del MECD), recuperadas de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/ca/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html> (fecha de consulta, el 23 de julio de 2014).

Sistema estatal de indicadores de Educación del Instituto de Evaluación (edición del 2009), recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores/2009/2009rs92.pdf?documentId=0901e72b8011b5d1> (fecha de consulta, el 15 de enero de 2013).

Cálculo de indicadores

Cálculo de la esperanza de vida escolar

<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf>, recuperado el 18 de marzo de 2014.

Cálculo de las tasas netas de escolaridad

<http://economydelaeeducacion1.blogspot.com.es/2009-10/tasa-neta-de-escolaridad-tne-tasa-bruta.html>, recuperado el 23 de febrero de 2013.

Planes, programas, protocolos...

Plan INTEGRA

http://www.cece.gva.es/eva/es/exp_integra.htm, recuperado el 11 de abril de 2014.

Plan PREVI

http://www.cece.gva.es/eva/docs/convivencia/doc_previ.pdf, recuperado el 11 de abril de 2014.

Programas de Compensación Educativa

http://www.cece.gva.es/ocd/areaord/es/atdiver_compensatoria.htm, recuperados el 3 de agosto de 2014.

Protocolo de actuación desarrollado en el Programa de prevención de absentismo escolar de la ciudad de Alicante

http://www.alicante.es/documentos/educacion/ab_protocolo_actuacion_centros.pdf, recuperado el 11 de abril de 2014.

Otros

El País/Sociedad: Los grupos se comprometen a derogar la 'ley Wert' en la próxima legislatura

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/07/17/actualidad/1374073941_249329.html, recuperado el 20 de octubre de 2014.

