

Actualidad Social

NI TAN GRANDE, NI TAN GRAVE NI TAN FÁCIL DE ARREGLAR. DATOS Y RAZONES SOBRE EL FRACASO ESCOLAR

Julio Carabaña (*)

“El fracaso escolar es una de las cuestiones que más preocupan a los responsables de la educación, a los profesores y a la comunidad educativa en general. De hecho, es uno de los temas recurrentes en todos los debates educativos. No es extraño que así sea. Los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo o que no alcanzan una preparación suficiente tienen más dificultades para encontrar un trabajo y para integrarse en la sociedad. Reducir el fracaso escolar es una de las tareas más urgentes de la sociedad ya que de ello dependen en gran medida, el progreso personal, el desarrollo económico y la cohesión social” (Marchesi, 2000: 61).

Este párrafo, escrito por quien fuera Secretario General de Educación con cuatro ministros socialistas mientras se elaboró, promulgó y aplicó la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990) tiene una afirmación central que refleja una idea casi universalmente compartida. La de que las sociedades de la información necesitan cada vez individuos más escolarizados, y que quienes no alcancen un mínimo, los fracasados escolares, quedarán excluidos de esa nueva sociedad. Se trata de la idea del *mínimo* educativo o cultural, que Esping-Andersen (2002) ha formulado más recientemente con una metáfora tomada del póquer: la del crecimiento del “ante”, como en inglés se llama la apuesta mínima. La idea de mínimos puede por lo menos retrotraerse a Parsons, que ya hace cincuenta años observó que las exigencias sociales crecientes empujan a la juventud a refu-

giarse en grupos de iguales compulsivamente independientes hacia fuera y compulsivamente conformistas hacia dentro, donde prosperan actitudes románticas y cuyos intereses se dirigen al deporte, el sexo o el alcohol (Parsons, 1962: 72). Tales subculturas son casi siempre el principio de una asunción consciente, y por lo tanto de un reforzamiento de las pautas de valor generales, excepto entre los grupos más bajos y marginales, pues “a medida que se eleva el mínimo aceptable de cualificaciones educativas, las personas cabe o bajo este límite tenderán a ser empujadas a una actitud de repudio de estas expectativas. Gamberrismo y delincuencia son maneras de expresar este repudio” (Parsons, 1959: 148). Luego, la idea de que al aumentar la complejidad de las sociedades modernas aumenta también la formación mínima necesaria para participar en ellas ha sido repetida hasta la saciedad por todos los teóricos de la sociedad postindustrial, la sociedad del riesgo, la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento y un largo etcétera.

No exagera Marchesi al decir que el fracaso escolar es una grave preocupación en el mundo de la enseñanza. De hecho, la ausencia de fracaso escolar se confunde muchas veces con la calidad de la educación sin más, y su evitación se convierte en la prioridad de las políticas educativas. Y ello tanto en la izquierda como en la derecha. Así, el Documento de Bases redactado antes de la LOCE, tras asegurar que el fracaso escolar en España es de más del 25 por 100, sostiene que la cifra es sufi-

ciente para justificar una reforma legal (MECD, 2002). Pero los socialistas no se quedan atrás. Ellos presentaron una enmienda a la totalidad de la LOCE con texto alternativo, cuyo significativo título es el de "ley orgánica para la mejora del sistema educativo y del rendimiento escolar de los alumnos". Por mejorar el sistema educativo se entiende sobre todo prevenir el fracaso escolar. "En suma, con la presente Ley, se pretende dar un nuevo impulso al desarrollo de aquellos factores que más pueden contribuir en este momento a prevenir el fracaso escolar y a mejorar la calidad de la educación en nuestro sistema educativo de modo que nuestro país afronte los retos de este nuevo siglo en buenas condiciones". La filosofía del proyecto queda muy bien expuesta por esta frase: "la mayor discriminación social hay que buscarla en el fracaso escolar y en la carencia de una educación de calidad" (PSOE, 2002).

Las breves páginas que siguen, como el título anuncia, están dedicadas a desdramatizar la situación. Defenderé sucesivamente que el fracaso escolar en España es relativamente pequeño, que tiene consecuencias mucho menos graves de lo que se dice y, por último, que no es tan sencillo ni prevenirlo ni remediarlo mediante políticas educativas.

1. UNO DE LOS PAÍSES CON MENOS FRACASO ESCOLAR DEL MUNDO

Comencemos por establecer el alcance de la cuestión en España. ¿Cuál es la magnitud del fracaso escolar relativamente a otros países?

Según el penúltimo diagnóstico oficial, divulgado por el MECD en tiempos de Pilar del Castillo como preámbulo de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, el fracaso escolar es en España superior al de otros países y el aprendizaje de los alumnos menor. "Baste consignar un único dato, que evidencia las insuficiencias del sistema y que nos aleja radicalmente de los niveles de calidad de los países europeos más avanzados: nuestra tasa de fracaso escolar. No es responsable aceptar que más del 25 por 100 de los estudiantes españoles no obtengan el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, cuando en otros países europeos esa tasa se sitúa en niveles claramente inferiores. Tampoco es responsable, ante las significativas carencias que en términos de conocimiento muestran nuestros alumnos, mirar hacia otro lado: nuestros alumnos están por debajo de la media de los países europeos más avanzados en

la capacidad para comprender lo que se lee, en la redacción de textos y en materias instrumentales tan básicas como las matemáticas" (MECD, 2002).

Contra tanto pesimismo, hay que decir en primer lugar que el estado general de la Enseñanza Básica en España (1) es difícilmente mejorable, tanto en términos de *resultados* como en términos de *procesos*. Puede sorprender, pero es lo que los mejores datos disponibles, que por lo demás no son complejos ni difíciles de entender, indican con gran claridad.

Si de procesos se trata, la Enseñanza Básica española es muy probablemente única en el mundo en términos de libertad de elección de centro de los padres y de participación escolar de la comunidad educativa, tal y como fueron establecidas por la LOECE (1981) y la LODE (1985), han quedado esencialmente confirmadas en la LOCE (2002) y es improbable que retrocedan tras su suspensión.

Pero no son los procesos, sino los resultados lo que aquí interesa. Podemos decir gracias al Informe PISA que la Enseñanza Básica española es aceptablemente eficaz y sumamente eficiente.

Es aceptable (o media, o normal, o del montón) en eficacia porque los alumnos de la Enseñanza Básica española desarrollan una capacidad cognitiva aproximadamente igual que los alumnos de los países de la OCDE, que son los que están a la cabeza del mundo. El informe PISA de la OCDE permite comparar los resultados en pruebas de lectura, matemáticas y ciencias naturales de los alumnos de 15 años en más de cuarenta sistemas nacionales de enseñanza, unos treinta de países pertenecientes a la OCDE y otros diez externos a ella (OCDE, 2004). El informe PISA escala las medias de puntuaciones de todos los alumnos de la OCDE en 500 puntos. Los alumnos españoles alcanzan en lectura una puntuación de 493, en matemáticas de 476 y en ciencias de 491. Es cierto que, tal y como se aireó en la prensa en el año 2001, cuando estos resultados aparecieron, España ocupa, entre los 31 países de la OCDE, el puesto número 18 en lectura, el 23 en matemáticas y el 19 en ciencias. Pero esta ordenación carece en realidad de relevancia, pues la proximidad entre los países es tan grande que no se distinguen realmente unos de otros. Es como una llegada en pelotón en una carrera ciclista. Por ejemplo, el país número 10 en lectura, Austria, está a sólo una décima de distancia de España, el 18.

La verdadera relevancia del Informe PISA para las políticas educativas está en que todas dan los mismos resultados. Los alumnos de todos los países de la OCDE tienen a los quince años capacidades cognitivas extraordinariamente semejantes, sin que sea posible discernir la influencia de la evidente variedad de los sistemas educativos, y no digamos de los métodos de enseñanza. Así, en lectura, la distancia entre el primer país europeo, Irlanda, y el último, Portugal, va de 5,27 a 4,7, situándose el grueso entre el 5,16 de Suecia y el 4,79 de Polonia. En cambio, los países no pertenecientes a la OCDE obtienen resultados netamente inferiores, aunque muy distintos entre ellos, sin que tampoco sea posible relacionar las diferencias con rasgos de sus sistemas educativos.

Si en la eficacia somos medios, en eficiencia somos líderes claros. La eficiencia es la relación entre costes y resultados y hemos visto que los resultados son semejantes a los del resto de países de la OCDE. Así pues, la simple comparación de los gastos es una comparación de la eficiencia. Pues bien, aunque España dobló durante los primeros noventa el gasto por alumno en la enseñanza no universitaria, en parte por las políticas socialistas y sobre todo por la disminución de alumnos, todavía está entre los países de Europa Occidental que menos gastan, lo que es tanto como decir entre los más eficientes. Sólo nos superan los países orientales (Chequia, Hungría, Polonia), que gastan menos para obtener resultados semejantes y Corea e Irlanda, que obtienen mejores resultados con parecido gasto.

Los resultados de la enseñanza básica española cuando los alumnos tienen quince años muestran también un alto grado de igualdad, tanto entre individuos como entre categorías sociales. La medida más sintética de la desigualdad entre individuos es la desviación típica, y resulta que después de Corea (0,669) y Japón (0,811), España da la menor de la OCDE (0,815) en lectura, a buena distancia de Australia, Bélgica, Alemania, Nueva Zelanda, Noruega, Estados Unidos, Reino Unido o Suiza, cuyas desviaciones típicas rondan o superan la unidad y netamente separada de Dinamarca, Suecia o Francia, que rondan 0,9.

Entre categorías sociales España está también entre los países con menores diferencias. Por sexo, en España no hay diferencias entre hombres y mujeres en ciencias y la superioridad femenina en lectura es de las menores (24 puntos). Sólo la superioridad masculina en matemáticas está entre las

más altas, aun siendo sólo de 18 puntos). Por posición social, la distancia en España entre los hijos del 25 por 100 de los padres con el prestigio profesional más alto y más bajo es de las más bajas de los países de la OCDE. Los datos no alcanzan para apreciar la situación de los hijos de inmigrantes ni de minorías étnicas.

Esta igualdad se debe tanto a que tenemos pocos alumnos con resultados bajos como a que tenemos pocos alumnos con resultados altos.

Tenemos pocos alumnos con resultados altos. Tomemos con PISA como referencia el nivel 5, un punto arbitrario a los 626 puntos de la escala. La agrupación de los países según su proporción de alumnos por encima de este umbral es sumamente sugerente. Tienen menos de 1 por 100 de alumnos de nivel 5 Brasil y México. Están en torno al 3 por 100 España, Portugal, Italia, Grecia, Rusia, Polonia, Letonia, Hungría y Corea. En torno al 10 por 100, Suecia, Noruega, Dinamarca, República Checa, Austria, Alemania, Suiza, Francia, Japón y Estados Unidos, y en torno al 15 por 100: Finlandia, Holanda, Bélgica, Reino Unido, Irlanda, Australia, Nueva Zelanda y Canadá. Los alumnos que se sitúan a nivel 5 son aquellos que son capaces de realizar las tareas de lectura más sofisticadas, como relacionar información compleja en textos largos o poco familiares, mostrar una comprensión profunda y matizada del texto, distanciarse de él, evaluar de modo crítico su forma y su contenido o incluso adoptar un punto de vista contraintuitivo. Parece evidente que de los alumnos de este nivel depende el desarrollo de la investigación, la ciencia, la técnica, el arte, la industria y, en general, el desarrollo económico y el bienestar de toda la población. Tener una proporción tan baja de alumnos de nivel alto debería considerarse un serio problema.

El umbral bajo el cual considera bajos los resultados el informe PISA es desde luego arbitrario, pero es objetivo y único para todos los países. Bajo este nivel 1, situado en 335 puntos en la escala de lectura, está el 5,7 por 100 de los alumnos de la OCDE. Pues bien, España está mejor que la media: sólo 3,5 por 100 de nuestros alumnos de 15 años están por debajo de este nivel 1, más o menos como Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Islandia, Irlanda, Italia, Holanda, Suecia y el Reino Unido. Pero mucho mejor desde luego, que los países en vías de desarrollo, como Brasil, México, Tailandia y también que países con sistemas educativos de gran tradición, como Rusia, Polonia o Argentina; por encima de los países mediterráneos

más pobres de la Unión Europea como Portugal y Grecia y, sobre todo, mejor que países tan desarrollados como Alemania y Estados Unidos y tan igualitarios como Noruega, todos los cuales están por encima de la media.

Así pues, ha resultado que contra lo que solíamos creer, no es un “fracaso escolar” alto lo que distingue a España de los países más ricos y avanzados. Nuestro principal problema sería, en todo caso, tener una proporción muy baja de alumnos de nivel alto.

2. EL FRACASO ESCOLAR NO LLEVA A LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Como acabamos de ver, medido con los únicos criterios objetivos y universales que existen hasta la fecha, el fracaso escolar es en España bajo en relación a otros países. Es un motivo para alegrarse pero no para despreocuparse, pues, según suele creerse, y precisamente por quienes más se exponen a la influencia de los expertos, el fracaso escolar tiene consecuencias muy serias en la vida de la gente. En las visiones más alarmistas se declara a los “fracasados escolares” incapaces para la vida en sociedad.

La ecuación entre fracaso escolar y exclusión social ha sido proclamada con gran solemnidad por la Comunidad Europea. “Los mecanismos de exclusión social son complejos. Lo económico juega un papel fundamental. Sin embargo, en el plano individual el nivel de formación alcanzado constituye un elemento todavía más importante: cualquier insuficiencia en la formación se salda con un riesgo de exclusión social tanto más grave cuando la coyuntura económica se estanca. La escuela no puede ponerse como meta la erradicación total del problema de la exclusión social; pero sí puede tener como misión colocar el máximo de jóvenes en situación de participar activamente en la vida económica y cultural de la Comunidad Europea” (Eurydice, 1994: 12).

Ritualmente repetida en los innumerables discursos programático-burocráticos que constituyen la cosmovisión de las organizaciones internacionales, incorporado como campo prioritario a los programas de investigación de la UE, no es de extrañar que la ecuación entre fracaso escolar y exclusión social se haya convertido en un lugar común en la literatura sociológica y periodística. “El principal peligro del fracaso escolar es la exclusión social” dice apodícticamente Feito (2002: 176). “No es posible

quedarse indiferente ante las consecuencias que el fracaso escolar, o la ausencia de titulación básica, provoca en los alumnos y en la propia sociedad. En los años futuros será difícil encontrar un empleo sin esta titulación” (Marchesi, 2000: 63).

¿Hasta qué punto es esto así? ¿Cuánto han exagerado los sociólogos, los organismos internacionales, los políticos (los periodistas hay quien dice que están para eso)? En algunos aspectos, como por ejemplo el trabajo o los ingresos, pueden obtenerse sin mucha dificultad contrastes estadísticos de estas afirmaciones. Es decir, podemos hacernos una idea de cuántos jóvenes quedan excluidos de participar activamente en la vida económica de la Comunidad Europea.

El cuadro 1 refleja el grupo profesional en el que trabajan los españoles que terminaron estudios entre 1985 y 1990. Dado que los datos provienen de la EPA del segundo trimestre del año 2000, los sujetos llevan entre diez y quince años en el mercado de trabajo, así que no puede decirse que estemos hablando de situaciones temporales. Se han tomado sólo los cuatro niveles de estudio inferiores. Podemos considerar fracasados escolares, de acuerdo con el criterio más común, a quienes no han completado la EGB, es decir, a la gente de la primera columna, que son, como puede apreciarse, extrañamente pocos: 3,5 por 100 sobre un conjunto que excluye a los universitarios. La comparación más estricta es con la gente que terminó la Enseñanza Básica, es decir, con quienes tienen EGB completa, en la segunda columna. Es evidente que no es posible establecer ningún corte estadístico claro en el éxito laboral de los unos y los otros. Los grupos profesionales en que trabajan son prácticamente los mismos, los obreros. Hay porcentajes pequeños de administrativos y técnicos, que en conjunto no llegan a 6 puntos porcentuales entre los “fracasados” y a 8 puntos porcentuales entre los exitosos. Tampoco hay grandes diferencias en sus destinos obreros. El índice de disimilitud es sólo de once puntos porcentuales, que provienen de que los que no han terminado la EGB trabajan con más frecuencia en el campo y como cualificados de la industria, mientras que los que terminaron la EGB lo hacen algo más a menudo como trabajadores del comercio y los servicios. Ni siquiera puede decirse que los “fracasados escolares” se vean condenados, o tengan que elegir, los empleos menos cualificados de la agricultura. La causalidad ha ido con toda seguridad a la inversa en muchos casos: un buen porcentaje dejó la EGB sin terminar precisamente porque iba a trabajar en la agricultura.

CUADRO 1
GRUPO PROFESIONAL POR NIVEL DE ESTUDIOS ESPAÑOLES QUE FINALIZARON SUS ESTUDIOS ENTRE 1985 Y 1990

GRUPO PROFESIONAL	NIVEL DE ESTUDIOS (EN VALORES ABSOLUTOS Y EN PORCENTAJE DE LA COLUMNA)				
	EGB incompleta	EGB completa	FP1	Bachillerato	Total
Profesionales altos	1 0,1	11 0,1	15 0,5	126 2,6	153 0,9
Profesionales medios		9 0,1	8 0,3	115 2,4	132 0,8
Técnicos	9 1,6	198 2,5	219 7,5	612 12,6	1.039 6,4
Administrativos 1	10 1,8	194 2,5	262 9,0	617 12,7	1.083 6,7
Administrativos 2	10 1,7	193 2,5	105 3,6	327 6,7	635 3,9
Comercio y Servicios 1	96 16,8	1.843 23,4	928 31,7	1405 29,0	4.272 26,4
Comercio y Servicios 2	43 7,6	676 8,6	161 5,5	255 5,3	1.136 7,0
Cualificados de la industria	151 26,3	1.722 21,9	527 18,0	407 8,4	2.806 17,3
No cualificados de la industria	164 28,5	2.212 28,1	543 18,6	679 14,0	3.597 22,2
Gerentes	6 1,0	176 2,2	59 2,0	170 3,5	411 2,5
Agrarios	84 14,6	633 8,0	99 3,4	130 2,7	946 5,8
Total:					
Valores absolut.	573	7.867	2.926	4.844	16.210
Porcentaje	3,5	48,5	18,1	29,9	100

Fuente: Cálculo propio de la EPA, 2.º Trimestre de 2000.

Cabe objetar que esa similitud indica que en 1990 teníamos situada la barrera del fracaso escolar un poco baja. Que tras los avances de la sociedad del conocimiento, el mínimo ahora hay que colocarlo más alto, y que terminar unos estudios básicos de ocho años debe ser considerado sinónimo de fracaso escolar. Por eso la LOGSE habría subido el mínimo a diez años. Las columnas correspondientes a quienes se pusieron a trabajar tras haber terminado FP1 y Bachillerato no favorecen, sin embargo, esta interpretación. Ciertamente que cuanto más altos son los estudios mayor proporción de administrativos y técnicos: para eso precisamente estudia la gente Bachillerato y FP. Pero sigue siendo imposible trazar ninguna línea de separación de ningún tipo. La mayor parte de los técnicos auxiliares con FP y de los Bachilleres siguen trabajando de obreros de la industria y los servicios, tanto cualificados como no cualificados.

En el cuadro 2 se aprecian las diferencias de ingresos, según la Encuesta de Presupuestos

Familiares (EPF) de 1990/1991. No he podido conseguir por desgracia correspondencia entre el cuadro de grupo profesional y la de ingresos. De acuerdo con una rancia práctica de cuya justificación queda poca o ninguna memoria, las Encuestas de Población Activa preguntan todo tipo de cosas acerca del paro y del trabajo, excepto los ingresos. La doctrina parece ser: si se trata de una encuesta económica, como la EPF, se preguntan con todo detalle gastos e ingresos, pero entonces no queda mucho tiempo para preguntar por el trabajo. Y si se pregunta por el trabajo, entonces es inconveniente preguntar por una tontería como lo que se gana. Así que tenemos que remontarnos a 1991, fecha de la última encuesta grande de Presupuestos Familiares, para averiguar cuánto ganan los fracasados escolares. El diseño de la EPF pone por separado a los cabezas de familia de los hijos dependientes, de modo que he confeccionado dos cuadros con los nacidos entre 1960 y 1970 que son activos en la semana de referencia de la Encuesta, una de cabezas de familia y otra de hijos primogénitos. Se ve

CUADRO 2
INGRESOS ANUALES, POR NIVELES DE ESTUDIOS.

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	CASOS
A. Nacidos entre 1960 y 1970, cabezas de familia:			
Todos.....	1.271.842,83	652.645,859	1.554
Por nive de estudio:			
0 Analfabetos.....	583.600,000	401.177,567	6
1 Sin estudios.....	981.359,463	517.808,045	41
2 Primarios.....	1.088.437,27	466.578,451	288
3 EGB o equivalentes.....	1.198.627,51	711.809,725	553
4 BUP o equivalentes.....	1.414.337,52	462.240,890	108
5 COU.....	1.309.595,00	676.864,412	125
6 FP primer grado.....	1.194.483,51	485.578,924	142
7 FP segundo grado.....	1.420.466,62	598.505,512	114
8 Carrera de grado medio.....	1.648.292,25	618.124,646	101
9 Estudios superiores.....	1.867.371,95	818.453,422	76
Total casos = 1.554			
B. Nacidos entre 1960 y 1970, hijos primogénitos activos en la semana de referencia:			
Todos.....	1.177.923,71	970.272,208	3.361
Por nive de estudio:			
0 Analfabetos.....	736.343,700	343.397,104	10
1 Sin estudios.....	946.078,611	494.628,824	90
2 Primarios.....	924.719,838	638.656,539	525
3 EGB o equivalentes.....	1.065.014,31	1.082.984,67	1.106
4 BUP o equivalentes.....	1.264.608,94	885.863,324	232
5 COU.....	1.301.269,87	949.102,147	271
6 FP primer grado.....	1.191.545,43	848.293,313	320
7 FP segundo grado.....	1.164.810,93	763.227,077	328
8 Carrera de grado medio.....	1.677.413,49	1.087.903,29	258
9 Estudios superiores.....	1.633.252,20	1.189.375,08	221
Total casos = 3.361			

Fuente: Cálculo propio de la encuesta de presupuestos familiares, 1990/1991.

enseguida que los cabezas de familia ganan aproximadamente un 10 por 100 más que los primogénitos en total y en cada nivel de estudios, diferencia que se explica primero porque los casados tienen más obligaciones y segundo porque los cabezas de familia suelen ser hombres. Así que lo mejor es leer la parte B del cuadro 2.

Nótese que el dato es diez años más antiguo que el del cuadro anterior y que los sujetos son los nacidos entre 1960 y 1970, es decir, que tenían entre veinte y treinta años en la fecha de la encuesta.

Se puede considerar "fracasados escolares" a los que tienen estudios primarios o menos. De los analfabetos hemos de prescindir, por su escaso número; pero las 50 personas "sin estudios" contenidas en la muestra nos dan la sorpresa de ganar más que los que tienen estudios primarios, esto es, más de cinco y menos de ocho años de EGB. Los ingresos de los que terminaron con éxito la EGB son aproximadamente un 14 por 100 mayores que los

de estos "fracasados". Los ingresos de quienes terminaron FP son un 25 por 100 mayores. Los ingresos de quienes terminaron Bachillerato casi un 40 por 100 mayores. Los ingresos de los universitarios son un 75 por 100 mayores. Son desde luego diferencias apreciables, pero no tanto que permitan trazar una raya de "exclusión social" para los que no habiendo terminado la EGB ganaban como media menos de un millón de pesetas. Sobre todo si tenemos en cuenta las diferencias dentro de cada nivel de estudios. Las desviaciones típicas, a veces mayores que las medias, nos dicen que muchos fracasados escolares ganan más que muchos graduados escolares e incluso que muchos universitarios. Por resumir, el nivel de estudios explica solamente el 10 por 100 de la varianza de los ingresos.

Contra la objeción de que los datos anteriores están quedando obsoletos por el desarrollo actual del conocimiento y de que los mínimos están creciendo justamente ahora, hay una evidencia empírica no estadística, pero abrumadora y al alcance

de todos: la inmigración. En la última década, y particularmente en los últimos cinco años, se han creado en España cinco o seis millones de puestos de trabajo, un crecimiento verdaderamente espectacular del 50 por 100 tras varias décadas de estancamiento o incluso de retroceso (la población ocupada en España estuvo en torno a los doce millones desde 1960 a 1980, en 1985 descendió a 10,5 millones; ahora supera los 17 millones). Este crecimiento se ha producido al mismo tiempo que se extendían las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Buena parte de ellos, quizás la mitad, han sido ocupados por inmigrantes cuyo nivel de formación, digamos otra vez que en la mitad de los casos, les habría dejado al otro lado de la barrera del éxito escolar. No puede decirse que hayan tenido difícil encontrar un empleo sin la titulación de Graduado de ESO.

¿Es esta una realidad extraña o inesperada, que no haya sido predicha mediante la mera luz de la razón por economistas y sociólogos? En modo alguno. Muchos, desde Marx a Braverman, han observado que los aumentos globales de complejidad y la división del trabajo hacen cada vez menos necesaria la cualificación laboral. Sin dar necesariamente crédito a estas teorías de la descualificación del trabajo, tan unilaterales como las de los heraldos de la cualificación, puede tenerse por cierto que conseguir un trabajo rutinario en un entorno seguro es cada vez más fácil, gracias también a la ayuda de los desarrollados mecanismos de protección social de los estados modernos. Precisamente la conjunción entre riqueza, división del trabajo e instituciones de protección hace cada vez más fácil integrar laboralmente a los individuos que, por las razones que sean, no alcancen cualesquiera mínimos, si es que tal cosa fuera necesaria. Es más fácil la integración laboral porque la división del trabajo permite separar haces de tareas simples a ejecutar bajo continuo control externo no sólo en cadenas de montaje, sino también en almacenes y oficinas y, en último término, en talleres de empleo protegido.

Puede, sin embargo, que aunque tenga pocos efectos económicos, tenga consecuencias mucho mayores sobre la vida social y la vida cultural. Al fin y al cabo, se habla de exclusión social, no de exclusión económica. No voy a extenderme mucho en este punto. Bastará con observar que otros tipos de integración social distintos de la laboral (familiar, o comunitaria) no son hoy de por sí ni más complicados ni más sencillos que en el pasado, pero que también los facilitan grandemente en caso de necesidad los servicios sociales.

A la luz de estos datos y de estas reflexiones, parece que la relación entre "fracaso escolar", o, más precisamente, titulación en la Enseñanza Básica y exclusión económica o social ha sido grandemente exagerada. Sólo cabe desear que la exageración no adopte la dinámica de una profecía autocumplidora. Al fin y al cabo, si organismos de tanto prestigio lo dicen, lo mismo estamos haciendo mal en dar a gentes sin titulación los mismos trabajos que a los titulados, y deberíamos ir pensando en excluirlos. Solga (2002), en un estudio bastante convincente, ha mostrado que la carencia de títulos académicos comienza a producir efectos estigmatizadores en Alemania.

3. NI FÁCIL DE REMEDIAR

Puede, se me dirá, que no sea tan grande, puede que no sea tan grave, pero en cualquier caso es un mal que debe prevenirse y evitarse. Y para eso están las políticas educativas. Tengo muchas dudas sobre esta formulación. No veo un problema en que algunos alumnos aprendan poco, sino en que cualquier alumno aprenda menos de lo que podría. Tal como he expuesto en detalle en otro lugar, el llamado fracaso escolar, es decir, el nivel de aprendizaje escolar de los que se quedan en los niveles bajos, ni puede ni debe merecer más atención y mejora que el nivel de aprendizaje de los que logran niveles medios o niveles altos. He propuesto al respecto pasar de una escuela de mínimos a una escuela de óptimos, es decir, una escuela que durante la Enseñanza Básica exija a todo el mundo el mismo esfuerzo, le proporcione los medios necesarios para llevarlo a cabo con la máxima eficiencia y no encuentre reprochable la desigualdad de resultados así obtenidos (Carabaña, 2003).

Pero aceptemos en beneficio del argumento que se trata de un problema al que buscar solución. No es tan fácil. Por ejemplo, el texto alternativo del PSOE a la LOCE proponía políticas tales como la creación de zonas de atención educativa preferente con un máximo de 15 alumnos por aula y dotadas con más recursos. Y si no he leído mal los periódicos, la ministra de Educación acaba de anunciar su creación en los periódicos a fines de Mayo. Está bien, y no seré yo quien me oponga a poner más medios en donde más se necesitan. Pero resulta que las políticas de educación compensatoria funcionan en España desde al menos 1983, cuando el Ministerio Maravall, en que se inspiraron en las Zonas de Educación Prioritaria (ZEP) puestas en marcha en Francia por el Ministerio de Alain Savary.

Y no parece que hayan tenido resultados espectaculares, como no los han tenido en Francia, donde repetidas evaluaciones han concluido que los alumnos de ZEP no obtienen mejores resultados que sus vecinos en la misma situación (van Zanten, 2002).

El mismo texto propone “corregir los problemas y las dificultades de aprendizaje desde las edades más tempranas”. Subyace a este planteamiento la idea de que el fracaso escolar, que ciertamente se da con más frecuencia en las clases bajas que en las altas, debe atribuirse a razones sociales y ambientales, y no a rasgos personales del alumno. Escribe, por ejemplo, Marchesi: “Las reflexiones anteriores pueden haber dado la impresión de que la responsabilidad principal del fracaso escolar de los alumnos está en los propios alumnos: bajo nivel intelectual, escaso interés o limitadas habilidades escolares. No debe entenderse así. El fracaso escolar es en parte responsabilidad del alumno y en parte responsabilidad del centro escolar, pero la mayor responsabilidad debe atribuirse a las condiciones sociales y culturales en las que vive el alumno y al funcionamiento del sistema educativo” (Marchesi, 2000: 68). De hecho, se sabe desde el informe Coleman en 1966, (en España puede verse Carabaña, 1979) que las diferencias en aprendizaje entre vástagos de diferente extracción social se deben en primer lugar a las diferencias en aptitudes escolares. Se supone entonces que mejorando las condiciones sociales y culturales en las que vive el alumno se mejorarán también sus aptitudes. Otra vez es una política difícil; hay que modificar el ambiente social previo a la escuela. Habría que prestar mucha más atención a la pobreza infantil, a las guarderías y a la educación preescolar. Puede que sea el único camino que quede para mejorar algo el destino escolar de los niños menos favorecidos (Stoll y Myers, 2002; Slavin y otros, 1992; Jencks y Phillips, 1998; Esping-Andersen, 2002). Pero la experiencia dice que en niveles de desarrollo como el español no pueden obtenerse ya resultados espectaculares.

Con lo cual volvemos al principio, a la afirmación de que los resultados de la enseñanza básica en España eran difícilmente mejorables. Pospongamos el adverbio: son mejorables, pero con mucha dificultad. La razón es bien simple. Las políticas que son a la vez baratas, fáciles de poner en práctica y eficaces están ya todas descubiertas. Quedan políticas fáciles de poner en práctica, pero caras y de dudosa eficacia, como reducir el tamaño del aula. Y quedan también políticas baratas, pero tan difíciles de poner en práctica que no se sabe cómo medir su

eficacia, como formar a los profesores o renovar el currículum. Son programas que usualmente requieren cambios complejos y relativamente sutiles en la práctica del aula, que ni las autoridades pueden imponer por decreto ni los profesores adoptar por un simple acto de voluntad, que a veces funcionan bien inicialmente cuando los lleva a cabo directamente un innovador dedicado, pero que dejan de funcionar en manos de los profesores comunes y corrientes (Jencks y Philips, 1998). A este tipo pertenecen, desde luego, las reformas organizativas y didácticas —integrar la escuela con la comunidad, gobernarla democráticamente, hacer el aprendizaje significativo, practicar el aprendizaje por descubrimiento, promover la innovación, insistir en los agrupamientos heterogéneos, educar a los padres, volver a la cultura del esfuerzo— a cuyo fracaso sucede invariablemente la justificación de que faltaban los medios económicos y humanos para aplicarlas *verdaderamente* (Cf. por todos, Delval, 2002).

Este es el tipo de cambios sobre los que giran las reformas en España y en todo el mundo desarrollado en los últimos cuarenta años. La naturaleza de esos cambios —baratos, de implementación borrosa y de eficacia dudosa— se presta mucho a la confrontación ideológica, y a que cada partido proponga unos u otros en cuanto toma el poder. Los sistemas educativos de los países avanzados, salvo en la comprensividad ausente en algunos de Centroeuropa, se diferencien en minucias que se discuten tanto más acaloradamente cuanto más difícil es definir las y evaluarlas.

4. UN LUGAR PARA TODOS

El fracaso escolar es una noción útil en la práctica del profesor y del orientador, referida al alumno individual. Fracasa quien no llega a donde podría llegar. La función de la escuela es precisamente establecer metas adecuadas a las capacidades de cada uno y habilitar los métodos mejores para su consecución. El fracaso es una cuestión individual y su remedio un asunto pedagógico. En este sentido pedagógicamente útil, es muy difícil establecer estadísticas de fracaso escolar e imposible formular políticas generales para su reducción.

El fracaso escolar es un concepto inútil y quizá dañino cuando se le da un sentido objetivo y estadístico. Cuando se entiende que fracasa quien no llega a unos mínimos, que en la práctica suelen identificarse con un título, es muy fácil confeccionar estadísticas de fracaso escolar, muy fuerte la

presión para reducirlo mediante medidas políticas y muy atractiva la huida adelante.

He querido mostrar que el problema no es tan grande ni tan grave, con lo que es un consuelo que tampoco tenga soluciones fáciles. O, cambiando el orden. No tiene soluciones fáciles, pero tampoco es tan extenso ni tan grave. La escuela seguirá en el futuro dejando salir gente cuyas capacidades cognitivas serán bajas, incluso después de que durante diez años o más, profesores y alumnos hayan hecho todo lo posible por enseñar y aprender, aunque podemos esperar que algunos menos que ahora. Pero estos alumnos no estarán en grave riesgo de convertirse en excluidos sociales. No lo están ahora en su mayor parte, y lo estarán menos todavía si además de políticas educativas seguimos otras políticas. La escuela está para adaptar a los alumnos a las necesidades sociales. Pero no hasta el límite de lo inhumano, pues también es tarea de la política adaptar las estructuras productivas y sociales a las capacidades de todos los ciudadanos, por limitadas que sean, y más si han cumplido con el deber de la escolaridad obligatoria con esfuerzo y diligencia razonables. Es tarea de la política crear las condiciones para integrar socialmente a todos los individuos, incluidos los que aprenden despacio, en vez de profetizarles la exclusión social y culpar a la escuela de que no superen listones arbitrarios.

NOTAS

(*) UCM.

(1) "La Enseñanza básica es obligatoria y gratuita", dice el art. 27 de la Constitución. Tras la LOGSE, es obligatoria y gratuita, y por tanto básica, la enseñanza primaria y la ESO, es decir, de los seis a los 16 años.

BIBLIOGRAFÍA

CARABAÑA, Julio (1979): "Origen social, inteligencia y rendimiento al final de la EGB", págs. 29-72 de INCIE, *Temas de Investigación Educativa*, MEC, Madrid.

CARABAÑA, Julio (2002): "Las políticas de izquierda y la igualdad educativa", págs. 169-225 en José TORREBLANCA (ed.), *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*, Madrid: Biblioteca Nueva.

CARABAÑA, Julio (2003): *De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica*, DT 32/2003, Fundación Alternativas, Madrid.

COLEMAN, James S.; CAMPBELL, Ernest Q.; HOBSON, Carol J.; McPARTLAND, James; MOOD, Alexander M.; WEINFELD, Frederic D. y YORK, Robert L. (1966): *Equality of Educational Opportunity*, Washington: USA Department of Health, Education and Welfare.

DELVAL, Juan (2002): *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*, Barcelona, Ariel.

ESPING-ANDERSEN, Gösta (2002): *Why We Need a New Welfare State*, Oxford: Oxford University Press.

EURYDICE (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*, UE.

FEITO, Rafael (2002): *Una educación de calidad para todos*, Madrid, Siglo XXI.

JENCKS, Christopher y MEREDITH, Phillips (1998): "America's Next Achievement Test", *The American Prospect*, vol. 9, núm. 40.

MARCHESI, Álvaro (2000): *Controversias en la educación española*, Alianza Editorial, Madrid.

MECD (2002): *Documento de Bases para un Proyecto de Ley de Calidad de la Educación*, www.mecd.es.

OCDE (2002): *Knowledge and skills for all*, París, OECD.

PARSONS, Talcott (1962): "Youth in the Context of American Society", en *Social Structure and Personality*, London, MacMillan, 1970.

PARSONS, Talcott (1959): "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society", en *Social Structure and Personality*, London, MacMillan, 1970.

PSOE, *Ley orgánica para la mejora del sistema educativo y del rendimiento escolar de los alumnos. Enmienda a la totalidad con texto alternativo*, www.psoe.es.

SOLGA, Heike (2002): "«Ausbildungslosigkeit» als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*,...

SLAVIN, R. E.; MADDEN, N. A.; KARWEIT, N. L.; DOLAN, L. y WASIK, B. A. (1992): *Success for All: A relentless approach to prevention and early intervention in elementary schools*, Arlington, VA, Educational Research Search.

STOLL, Louise y MYERS, Kate (eds.) (2002): *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*, London, Falmer Press

ZANTEN, Agnès van (2001): *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.