

2011

Revista de la Asociación de Sociología de la Educación

**rased**

**Volumen 4, número 3, septiembre 2011**

<http://www.ase.es/rased>

ISSN 1988-7302

**Monográfico**  
**Resultados educativos y**  
**papel del profesorado**

**Coordinación**  
Leopoldo Cabrera

**Artículos del monográfico**

Mariano Fernández Enguita  
«Del desapego al desenganche y de éste  
al fracaso escolar»

José Saturnino Martínez García  
«Género y origen social: diferencias  
grandes en fracaso escolar  
administrativo y bajas en rendimiento  
educativo»

Julio Carabaña  
«Las puntuaciones PISA predicen casi  
toda la repetición de curso a los 15  
años en España»

Blas Cabrera, Leopoldo Cabrera,  
Carmen Pérez y Begoña Zamora  
«La desigualdad legítima de la escuela  
justa»

Begoña Zamora  
«Voces y miradas del y sobre el  
profesorado»

Bernardo Báez, Leopoldo Cabrera, M.  
del Mar Noda y Francisco Santana  
«Proyecto educativo y gobierno escolar:  
de la indulgencia profesional y  
administrativa al compromiso con la  
mejora de la enseñanza»

**Otros artículos**

Begoña García Pastor:  
«Infancia gitana y éxito escolar: sobre la  
necesidad de construir vínculos

**Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE)**

<http://www.ase.es/rase>

[rased@ual.es](mailto:rased@ual.es)

ISSN 1988-7302

**Dirección postal de la ASE**

Asociación de Sociología de la Educación  
Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Campus de Somosaguas  
28223 Madrid

**Consejo Editorial Asesor***Miembros de la ASE*

Antonio Benedito (U. de València)  
Xavier Bonal (U. A. de Barcelona)  
Blas Cabrera (U. de La Laguna)  
Leopoldo Cabrera (U. de La Laguna)  
Julio Carabaña (U. Complutense)  
Mariano Fdez. Enguita (U. de Salamanca)  
Antonio Guerrero (U. Complutense)  
Lidia Puigvert (U. de Barcelona)  
Josep Maria Rotger (U. de Barcelona)  
Marina Subirats (U. A. de Barcelona)  
José Taberner (U. de Córdoba)

*No miembros de la ASE*

Antonio Bolívar (U. de Granada)  
Juan M. Escudero (U. de Murcia)  
Amador Guarro (U. La Laguna)  
Adriana Marrero (U. La República, Uruguay)  
Emilia Prestes (U. F. Paraíba, Brasil)

*Anteriores miembros*

Eduardo Terrén (U. de Salamanca)

**Consejo Editorial Ejecutivo**

Juan S. Fernández (U. de Almería)  
Marta García Lastra (U. de Cantabria)  
Marta Soler (U. de Barcelona)  
Rafael Feito (U. Complutense) (codirector)  
Francesc J. Hernández (U. de Valencia) (codirector)

**Publicación de los números de la Revista de la ASE**

15 de enero / 15 de mayo / 15 de septiembre

## Tabla de contenidos

### Editorial

[p. 252-254]

### «Resultados educativos y papel del profesorado»

#### Coordinación: Leopoldo Cabrera

Mariano Fernández Enguita: «Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar» [pp. 255-269]

José Saturnino Martínez García: «Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo» [pp. 270-285]

Julio Carabaña: «Las puntuaciones PISA predicen casi toda la repetición de curso a los 15 años en España» [pp. 286-306]

Blas Cabrera, Leopoldo Cabrera, Carmen Pérez y Begoña Zamora: «La desigualdad legítima de la escuela justa» [pp. 307-335]

Begoña Zamora: «Voces y miradas del y sobre el profesorado» [pp. 336-368]

Bernardo Báez, Leopoldo Cabrera, M. del Mar Noda y Francisco Santana: «Proyecto educativo y gobierno escolar: de la indulgencia profesional y administrativa al compromiso con la mejora de la enseñanza» [pp. 369-391]

### Otros artículos

Begoña García Pastor: «Infancia gitana y éxito escolar: sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela» [pp. 392-410]

### Revista de revistas

[pp. 411-418]

### Resúmenes y palabras clave de los artículos

[pp. 419-425]

### Noticias

[pp. 426-427]

### Índice del volumen 4

[pp. 428-429]

### Definición de la revista, normas para la remisión de artículos y sistema de arbitraje

[pp. 430-431]

## EDITORIAL

La crisis económica, en la que parece que estamos embarcados desde hace varios años y sin salida aparente, determina para unos, o sirve de excusa para otros, las políticas educativas de reducción de recursos públicos destinados a la enseñanza, tanto universitaria como no universitaria.

Los recortes afectan directamente al profesorado al que exigen esfuerzos adicionales, principalmente centrados en la reducción salarial y el aumento de horas lectivas con más alumnos en clases. Estas medidas suponen, para sindicatos de profesores y asociaciones de padres de alumnos, la pérdida irremediable de calidad educativa y el empeoramiento de resultados académicos en la enseñanza.

Los medios de comunicación pública han resaltado en grandes titulares estas medidas ya tomadas de reducción de gasto educativo y las propuestas de continuar por esta senda de las distintas Administraciones Educativas en España, al tiempo que aventuran un otoño ‘caliente’ en la enseñanza con las propuestas reiteradas de huelga de profesores, y posiblemente de alumnos, con apoyo de las asociaciones de padres.

La recientemente aprobada reforma constitucional en España que limita el gasto y endeudamiento de la Administración Pública prorroga esta visión y confirma el mantenimiento de estas propuestas de reducción/contención del gasto educativo en los próximos años, dentro de la lógica general de reducción/contención del gasto público.

Ya sabemos que las universidades españolas se sitúan en posiciones bajas y en descenso continuado en los rankings internacionales en la última década y que los resultados académicos de los jóvenes españoles en las pruebas de rendimiento internacional PISA elaboradas y dirigidas en el ámbito de la OCDE no son buenos. No es extraño, en consecuencia, que muchos investigadores, también destacados dirigentes de sindicatos, asociaciones de padres y alumnos, señalen que la reducción del gasto educativo supondrá un inevitable deterioro en la enseñanza que se manifestará con un empeoramiento de los resultados educativos del alumnado catalizados a la baja, además, por la creciente insatisfacción del profesorado con su trabajo y su mayor dificultad para realizar el mismo (más alumnos en clases y menos apoyo educativo).

En este número de la RASE el lector encontrará elementos que posibiliten y agudicen sus reflexiones, observaciones e investigaciones sobre los resultados educativos del alumnado y el

papel del profesorado en los mismos, directa o indirectamente, y así calibrar los efectos que podrían tener estas medidas de ajuste educativo del gasto que tanta repercusión tienen en los medios de comunicación pública, en la política y en la sociedad en los resultados académicos del alumnado por las vías expuestas: más alumnos en clase, menos profesorado con más insatisfacción y peores condiciones docentes. Disponemos de tres artículos centrados en el profesorado, en sus actuaciones, percepciones, opiniones y quehaceres cotidianos que regulan y marcan los planos del rendimiento académico de sus alumnos y de otros tres artículos que abordan directamente el rendimiento educativo de los jóvenes y como éste determina o no el logro educativo posterior con las consecuentes credenciales educativas o títulos académicos.

Los artículos que aparecen en este número de la RASE han sido elaborados por reconocidos investigadores de la Sociología de la Educación, tanto en España como internacionalmente. Todos ellos cuentan con una dilatada experiencia profesional en los ámbitos docente e investigador.

Únicamente por dar coherencia al lector que quisiera leer el número en su totalidad presentamos los artículos como sigue. Fernández Enguita se sumerge en el debate sobre el fracaso escolar o su contrario, éxito escolar, señalando que esta dicotomía, como otras, tienen el inconveniente de desdeñar las actitudes y respuestas de los alumnos en la institución, creando artificialmente divisorias no siempre precisas, ni bien entendidas ni bien evaluadas, ocultando el creciente desapego del alumnado frente a la cultura y las demandas de la institución escolar que necesitan más explicaciones que las forjadas a partir de las simplificaciones y categorizaciones que pasan por encima de la retórica en torno a la diversificación de la enseñanza y la personalización del aprendizaje.

Estas categorizaciones son, sin embargo, fuente de trabajo empírico de gran difusión y aceptación en la academia, quizás por la influencia anglosajona en la Sociología de la Educación. Precisamente los dos siguientes artículos reflejan esta forma de trabajar e investigar en Sociología de la Educación, ambos influidos por la tradición del individualismo metodológico de Boudon que considera que la desigualdad de oportunidades educativas se explica por “efectos primarios” (aquellos factores que pueden influir en la capacidad de rendimiento educativo, como los genes o el nivel sociocultural de la familia) y “efectos secundarios” (aquellos que motivan a los jóvenes y a sus familias a estudiar, como por ejemplo, el mercado de trabajo). En el primer artículo Martínez García se adentra en el análisis de las diferencias entre rendimiento educativo y logro educativo, mostrando, a partir de datos de PISA y de la Encuesta de Población Activa, que las diferencias de rendimiento educativo de los jóvenes son menores que las que se evidencian de los resultados presentados para mostrar el fracaso escolar mediante credenciales educativas. Ello podría suponer que el rendimiento educativo es más parecido entre los jóvenes independientemente de su origen social, les iguala, mientras que el logro educativo posterior visto desde la obtención de una credencial los desiguala socialmente, beneficiando a los de clases superiores.

Carabaña también insiste en el siguiente artículo en este argumento. Señala que la repetición de curso puede considerarse, del mismo modo que las transiciones de nivel, determinada por factores internos a la escuela (factores académicos, o primarios en términos de Boudon) y por factores externos a la escuela (factores ‘sociales’ o secundarios). Con los datos de los estudiantes españoles que participaron en PISA en 2000, 2003 y 2006 contrastó la hipótesis de que la repetición de curso es un fenómeno exclusivamente académico, encontrando una

fuerte asociación entre repetición de curso y tres factores externos a la escuela: los estudios de los padres, el sexo de los alumnos y su condición de inmigrantes que, sin embargo, cuando se tienen en cuenta las puntuaciones de los alumnos en las pruebas PISA mediante una regresión múltiple, esta asociación desaparece casi totalmente.

Como vemos, parece que el rendimiento educativo a los 15 años es más igualitario socialmente que el logro educativo posterior de estos alumnos. Justamente en esta desigualdad de logro educativo se centra el trabajo siguiente de Cabrera y otros a partir del análisis de los resultados de una reciente investigación que combinó entrevistas a especialistas en educación con cuestionarios y grupos de discusión al profesorado de infantil, primaria y secundaria. La tesis básica del artículo es que entendida desde la perspectiva de la desigualdad sociocultural, la igualdad de oportunidades tiende a ser olvidada progresivamente en las políticas educativas y en los trabajos académicos. Tendencia que se evidencia en la conciencia teórica y práctica de los expertos en educación y del propio profesorado.

La investigación referida de Cabrera y otros ha sido, asimismo, fuente y núcleo de los dos siguientes artículos. Desde la perspectiva del profesorado, Begoña Zamora nos muestra que el profesorado es uno de los colectivos más estudiados, pero que su visión del sistema educativo ha ocupado un lugar secundario. Sobre qué piensan respecto a sus condiciones de trabajo, sobre el salario, la formación, el acceso a la función pública, a la profesión, el prestigio social y otros aspectos centra su análisis. Incorpora además las percepciones que sobre sí mismos tienen los profesores y las contrasta con la información oficial y con la dada por expertos en distintos campos educativos, cargos políticos, representantes sindicales y directores de institutos de evaluación y calidad.

En el último artículo Bernardo Báez y otros autores exploran el margen de maniobra disponible a la política educativa, a los centros escolares y al profesorado para introducir mejoras en el trabajo docente. De los resultados obtenidos cabe destacar la existencia de serias dificultades para ello, tanto de la formación inicial, como de la formación permanente, junto a fuertes contradicciones organizativas y tensiones sociopolíticas en el profesorado. Según los autores, se requieren cambios en los sistemas de acceso al puesto y gobierno de los centros, limitando el fuerte celularismo del profesorado, con posibilidades que oscilan entre el gerencialismo y la autonomía cooperativa. Sugieren que sería también necesario reducir la voracidad burocrática de la administración y conciliar la tensión entre los criterios de antigüedad y competencia didáctica en la promoción del profesorado.

Espero que este número que he tenido la fortuna y el trabajo de gestionar y diligenciar satisfaga sus expectativas y sirva para la reflexión que propicie la mejora de la enseñanza

*Leopoldo Cabrera*

Coordinador del Monográfico

## DEL DESAPEGO AL DESENGANCHE Y DE ÉSTE AL FRACASO

**MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA<sup>1</sup>**

Las dicotomías del tipo éxito frente a fracaso, terminación frente a abandono y otras similares a las que estamos ya tan habituados tienen la virtud de simplificar el panorama y establecer posibilidades de comparación en el espacio y en el tiempo: el fracaso aumenta o disminuye, es superior en el norte o en el sur, afecta más a este grupo que a aquél, etcétera. No se trata de dicotomías simplemente imaginarias, sino bien reales, por cuanto se identifican con puertas de acceso a estudios ulteriores, a tipos de empleo o a otras oportunidades de la vida adulta que no garantizan traspasar, pero que sí pueden cerrar con plena eficacia.

Estas formas de denotación binaria, sin embargo, no reflejan el continuo distributivo del rendimiento o la permanencia. Ni la dicotomía éxito-fracaso es capaz de recoger la enorme variedad de los aprendizajes y los resultados, ni siquiera la de la calificación aritmética, ni la dicotomía abandono-permanencia resulta adecuada para expresar la casuística de la salida de las aulas, y mucho menos la amplia gama de actitudes, el continuo de la adhesión al desapego por parte del alumno hacia la escuela. Éste es precisamente el mayor problema con que se encuentra nuestra visión del problema, valga la redundancia: que la fijación en las manifestaciones extremas de incumplimiento del programa de la institución —el fracaso y el abandono— y la consiguiente reclasificación de todo lo demás, por exclusión, como éxito o permanencia, puede llevar fácilmente a ignorar una realidad más profunda y omnipresente: la del creciente alejamiento de la institución.

Todo induce a pensar que no estamos ante dos tipos de alumnos: uno de ellos a la medida de la institución y otro que tiene un problema —algo que recuerda demasiado la distinción entre el *buen* y el *mal alumno*—, sino ante un fenómeno de fondo que afecta a la generalidad del alumnado, aunque con diferentes grados de intensidad, en diversas formas y con distintos resultados. Nos referimos al problema del *desenganche* o, si se prefiere un término menos

---

<sup>1</sup> Universidad Complutense. <http://www.enguita.info>

coloquial, la *desvinculación* generalizada de los adolescentes respecto de la institución escolar. Esta desvinculación no debe concebirse en términos binarios (está o no está, lo consigue o fracasa, lo adora o lo odia), sino como un continuo, tal vez blanco o negro en los extremos (según desde cuál de ellos se mire, probablemente) pero caracterizado, sobre todo, por la profusión de grises entre ellos. Al igual que entre la calificación máxima y la mínima, incluso entre el aprobado y el suspenso, están las dificultades para pasar, las oscilaciones, los cálculos de mínimos o las trayectorias en dientes de sierra, entre la permanencia y el abandono está el absentismo en todos sus grados y formas; entre la conformidad con las exigencias de la institución y el fracaso o el rechazo se sitúan todos los grados y formas de desvinculación o desenganche. Se trata de un fenómeno multiforme sobre el que ni siquiera existe un consenso terminológico, es por esto por lo que se habla de desmovilización (Ballion, 1995), descuelgue (Glasman, 2000), desenganche (Rumberger, 2001), absentismo virtual (García Gracia, 2001) o absentismo interior (Blaya, 2003), no afiliación (Coulon, 1993), no pertenencia (Charlot *et al.*, 1992), etcétera.

Hay que empezar por decir que la educación representa algo secundario en la vida de los adolescentes y jóvenes, algo bien distinto de lo que parece exigir el advenimiento de la sociedad de la información y la economía del conocimiento y de lo que esperan las familias que apuestan por la educación de sus hijos como primer y principal instrumento de conquista o de conservación de un estatus social deseable. Las *Encuestas Juventud* en España revelan, por ejemplo, que los estudios son uno de los asuntos de menor importancia en la vida de los jóvenes, *muy importante* sólo para un 40%, sensiblemente por detrás de la familia (81%), la salud (75%), la amistad (63%), el trabajo (58%), el dinero (49%) o el ocio (47%), a la par con la sexualidad (40%) y por delante apenas de la religión (8%) y la política (7%) (INJUVE, 2008: 24). Tanta parece ser su falta de legitimidad que encabeza la lista de instituciones cuyas normas pueden ser violadas, de modo que trampear en exámenes y oposiciones está mucho mejor visto que emborracharse en público, no pagar el transporte, impedir dormir a los vecinos, robar en grandes almacenes, explotar a los inmigrantes, enfrentarse a la policía o dañar la propiedad pública (*ibidem*: 29).

Este desapego parece volverse cada vez más profundo. De acuerdo con los datos del Instituto de la Juventud, la proporción de jóvenes dispuestos a continuar o reanudar estudios cayó espectacularmente entre 1996 y 2000: del 83 al 62% entre los de 15 a 17 años, del 70 al 40 entre los de 18 a 20 y de 54 a 34 entre los de 21 a 24. Sólo entre los de 25 a 29, ya no tan jóvenes, se invirtió la tendencia (INJUVE, 2000).

En cambio, si se hace un corte transversal se encuentra que la valoración de la capacitación aumenta en los jóvenes con la edad, aunque siguiendo un patrón apenas medio claro. Así, en una valoración de 1 a 10, le asignan 7.80 puntos los de 15-16 años, 7.79 los de 19-20, 7.97 los de 21-22, 8,18 los de 21-22, 8.05 los de 23-24. No hay contradicción lógica: el valor asignado a la educación disminuye con el tiempo (de una cohorte a otra, para los mismos grupos de edad) pero aumenta con la edad (para una misma cohorte, a medida que pasa por distintas edades). Lo que sí hay es un proceso perverso, el consistente en desdeñar la educación cuando se está en mejores condiciones de adquirirla y llegar a valorarla cuando ya va siendo tarde para hacerlo (Comas, 2003).

Otro tanto sucedió entre 2004 y 2008, aumentando la proporción de jóvenes que abandonaron sus estudios con sólo el título de la Educación Secundaria Obligatoria o incluso menos y el de los situados ya fuera de los sistemas de educación y formación. Sin embargo,

aumentó al mismo tiempo la proporción de ellos a los que les hubiera gustado estudiar, así como la de quienes pensaban que podrían llegar a reanudar sus estudios (INJUVE, 2008).

### ***De la adhesión al desapego escolar***

La pérdida simultánea de valor instrumental y expresivo está en la base de este desenganche generalizado. La primera más aparente que real, y la segunda más real de lo que aparente, pero ambas con peso en las actitudes de los alumnos. Por un lado, la promesa de movilidad social a cambio de conformidad con la institución se derrumba, ya que la vieja correspondencia entre diploma y ocupación no se mantiene, con lo cual el alumno no puede sino preguntarse si vale la pena el esfuerzo requerido (Glasman, 2000; Elliott, 1998). Por otro lado, la reducción de la diversidad y la riqueza del conocimiento, ahora disponible en todos los medios y formatos, a la austeridad, la rigidez y la eventual esterilidad de las asignaturas convierte a la institución y la experiencia escolares en una vivencia casi aplastante del aburrimiento, que pasa a convertirse en su faceta principal y omnipresente (Moncada, 1985; Finn, 1989; Newman, 1992).

Podemos sugerir la hipótesis de que la infravaloración instrumental será más común entre los estudiantes de las clases populares, menos familiarizados con el valor real general y particular de los títulos académicos en el mercado de trabajo, más vulnerables a las informaciones sensacionalistas y más proclives a reacciones impresionistas y a efectos de composición, en particular a la idea de que los títulos no sirven, porque no garantizan un buen empleo, ni siquiera un empleo, y por tanto a racionalizar su fracaso o su abandono y quitarse así de en medio a la primera (algo que confirman siempre las entrevistas realizadas para Fernández Enguita *et al.*, 2010). La valoración de que la enseñanza recibida “es adecuada para lo que voy a necesitar en un futuro” caía en una encuesta a alumnos del 91,1% en la escuela primaria al 54,5% en el bachillerato (Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006).

Por el contrario, la pérdida de valor expresivo se producirá probablemente entre los alumnos de clase media, más familiarizados con las oportunidades de la información y la cultura por otros medios y, por tanto, mejor situados para cuestionar y relativizar el valor intrínseco de la cultura escolar. En cierto modo, el alumno de clase popular tiene la *suerte* de poder encontrar en su medio social, comunitario y seguramente familiar, los valores, significados, símbolos y pautas necesarios para la elaboración de una cultura y el soporte de una actitud antiescolares: afirmación del trabajo manual y menosprecio del intelectual, culto a distintas formas de *física* (la fuerza para los varones, la sensualidad y la reproducción para las mujeres), solidaridad de grupo frente a la carrera individual, etc. (Willis, 1972; Grignon, 1971). El alumno de clase media, contrariamente, se encontrará más sólo en este desenganche, pues su clase social, comunidad, cultura, familia y hasta el grupo de iguales presionan todavía a favor de la institución (Fernández Enguita, 1986), de ahí que su fórmula más probable sea el desenganche puramente individual, el *absentismo interior* al que antes nos referíamos. Pero, si es así, todo indica que una sociedad cada vez más mesocrática tendrá como consecuencia una expansión inusitada de este tipo de desenganche.

En definitiva, todo lleva a pensar que, si el abandono escolar no es mayor, se debe más a la presión exterior y la falta de opciones fuera de la institución que al atractivo intrínseco de la misma. La línea roja que separa el éxito del fracaso, la permanencia del abandono, es mucho más delgada y dúctil de lo que nos gusta creer. Una buena indicación de ello es que los que se van no lo recomiendan, pero los que se quedan tampoco lo celebran. En las entrevistas con

adolescentes<sup>2</sup> vemos una y otra vez que quienes han abandonado están convencidos de haber hecho algo lógico y justificado, pero no creen haberse hecho ningún bien a sí mismos ni sugieren que lo hagan otros, sino todo lo contrario, y por lo general tienen planes de retorno, o de acceso a algún tipo de estudio o formación, aunque la mayoría de ellos no se harán realidad. Respecto a los que se quedan, no se ven a sí mismos ni son vistos mejor por ello, sino incluso, a menudo, como más pasivos, infantiles, dependientes, conformistas, etcétera.

En el fondo, se puede contemplar la desescolarización como una forma de migración, de la escuela al trabajo, y como todas las migraciones tiene dos caras: *push and pull*, lo que expulsa del lugar de origen y lo que atrae al lugar de destino (Lee, 1966). Cuando el atractivo del destino aumenta, como sucede en las zonas de gran actividad turística, el movimiento se intensifica. Lo que hace de las Islas Baleares o la Comunidad Valenciana escenarios privilegiados del fracaso y el abandono no es, desde luego, la peor calidad de su escuela, sino las mejores o aparentemente mejores oportunidades fuera de ella. En sentido opuesto intervienen, claro está, las expectativas familiares, la presión del grupo social, etcétera. Ahora bien, si el flujo depende del *pull*, de la atracción exterior, es porque el *push*, la repulsión interior, puede darse por sentado, y eso a pesar de la fuerza centrípeta que, con independencia de la institución, ejerce el grupo de iguales dentro de ella, pues los alumnos en general y los que abandonan en particular no se cansan de hacer constar que lo mejor o lo único que vale la pena de la escuela para ellos es precisamente eso: los amigos. La institución debería sin duda reflexionar sobre sí misma y dejar de consolarse con el supuesto de que todos sus males vienen *de la sociedad*, es decir, de lo que se hace o se deja de hacer fuera de ella.

### **A qué llamamos fracaso o abandono**

El término *fracaso escolar* ha sido reiteradamente manoseado, reconsiderado y discutido por dos motivos: primero, por su valor denotativo, ya que no hay una definición clara del mismo, pues para unos consistiría en no terminar la ESO y para otros en no terminar la educación secundaria post-obligatoria, a la vez que cabría incluir todas las formas de suspenso, repetición o retraso, es decir, los fracasos parciales que podrán jalonar un difícil camino hacia el éxito; segundo, por su valor connotativo, pues conllevaría la descalificación e incluso la estigmatización del alumno, su culpabilización en exclusiva con la consiguiente desresponsabilización de la institución, etc.

En la versión más restrictiva, *fracaso escolar* es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución, es decir, los de la educación obligatoria, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal (o sea, después de ser *suspendido* con carácter general, *certificado* en vez de graduado, etc., según la terminología peculiar de cada momento normativo o cada contexto cultural). Entre nosotros, el alumno que no logra terminar la ESO y sale de ella con un *certificado* de haberla cursado pero sin el título de *graduado*, que acreditaría haberla superado. Nótese que aquí encajan mal quienes abandonan la ESO sin intentar siquiera terminarla, ya que no cabe fracasar en lo que no se intenta (y, sin embargo, suelen ser incluidos en la cifra), así como que no entran o lo harían con dificultad quienes inician

---

<sup>2</sup> Me refiero a las entrevistas realizadas en el marco del informe sobre fracaso escolar realizado con Luis Mena Martínez y Jaime Rivière Gómez (2010) para la Fundación “La Caixa”, aunque no serán analizadas aquí.

los Cursos Formativos de Grado Medio o el Bachillerato pero no logran superarlos, a pesar de que, literalmente, fracasen en el intento (pero no suelen ser incluidos como fracaso, sino considerados casos de abandono).

Una versión algo menos restrictiva incluiría a los que *fracasan*, habiéndolo intentado, en cualquiera de los niveles obligatorios, vale decir la secundaria obligatoria o la post-obligatoria, o sea, tanto en la ESO como en los Ciclos de Formación de Grado Medio o el Bachillerato. En este caso la variable fundamental es quién toma la decisión última: si es la institución quien determina que el alumno no puede continuar o es éste (o su familia, para el caso tanto da) quien opta por no hacerlo. En esta perspectiva también podríamos hablar de *selección* en el primer caso y de *elección* en el segundo (Field *et al.*, 2007: 147).

Nótese que, en cualquiera de los casos, *intentarlo* supone simplemente asistir al aula (más o menos, siempre que sea por debajo de los límites del *abandono*), aunque sólo se haga para pensar en las musarañas, sin ningún trabajo añadido, etc. Por el contrario, acumular repeticiones (en el límite, en el caso español, hasta tres en primaria, dos en secundaria obligatoria e incontables en la post-obligatoria) no sería incompatible con terminar los estudios con éxito (un éxito cierto desde el punto de vista de la *eficacia*, pues el alumno habría terminado contra viento y marea, pero un fracaso rotundo desde el punto de vista de la *eficiencia*, pues la proporción entre medios y fines quedaría fuera de todo propósito).

Por otra parte, no cabe ignorar que bajo un concepto más amplio del *fracaso* podrían ser incluidas trayectorias y situaciones de muchos tipos que, normalmente, no lo son. Por ejemplo, la consecución de un título con acumulación de repeticiones y retraso más allá de cierto límite, o quedar por debajo de cierto nivel en pruebas objetivas y específicas de capacidad o de conocimiento, con independencia del éxito escolar formal (de la obtención del diploma).

Cualquier concepción más o menos restrictiva del *fracaso* sitúa a otro importante número de alumnos bajo el epígrafe alternativo del *abandono*. En el sentido más amplio, abandono sería el caso de todos los jóvenes entre 18 y 24 años que no están estudiando ni han completado algún tipo de educación secundaria post-obligatoria, reglada y ordinaria, lo que en el caso español quiere decir o el Bachillerato o los Ciclos Formativos de Grado Medio (y, por supuesto, sus equivalentes anteriores: BUP, Bachillerato Superior, FPI). Con la redefinición que del nivel tres de la CINE hizo Eurostat a partir de 2005, separando los CINE 3c, de menos de dos años de duración y que no permiten el acceso a un nivel educativo superior, quedan excluidos también los cursos de Garantía Social, las Escuelas Taller, las Casas de Oficio, los Talleres de Empleo y los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

En general, se considera abandono el caso de cualquier alumno que, no habiendo alcanzado los mencionados títulos post-obligatorios, deja de estar matriculado en las enseñanzas ordinarias de nivel CINE 1, 2 o 3A y 3B, lo que en España querría decir que deja de estarlo (o no llega a estarlo) en la ESO, el Bachillerato o los CFGM. Quedan incluidos en él, por tanto, los que terminan la ESO, incluso con éxito, pero no llegan a matricularse en Bachillerato ni en CFGM: no se puede decir que hayan abandonado alguna de esas etapas, en las que nunca estuvieron, pero se considera que han abandonado el sistema escolar. Quedan también incluidos, como ya se indicó, los que continúan escolarizados por la vía de los programas clasificados como CINE 3c, es decir, los programas de preparación para el empleo, aun cuando persistan en ellos más allá de la obligatoriedad escolar y/o por tanto tiempo como les habría llevado cursar la secundaria superior.

En un sentido algo más restrictivo son casos de abandono escolar los que, cumpliendo las anteriores condiciones, no sean clasificables como casos de fracaso, o sea, aquellos de entre ellos que hayan obtenido el título correspondiente a la educación obligatoria (ahora, la graduación en la ESO); es decir, aquellos que podrían haber terminado o estar cursando algún tipo de enseñanza secundaria post-obligatoria (CINE 3a o 3b) y no lo han hecho ni lo hacen.

Incluso una delimitación administrativa tan aparentemente simple plantea problemas. En un tratamiento estadístico, los casos de Abandono Escolar Prematuro (AEP) son simplemente aquellos que no han superado la secundaria superior, y su incidencia puede calcularse respecto de una cohorte etaria (los nacidos en el año X) o escolar (los que iniciaron la ESO en el año Y, por ejemplo), respecto de los matriculados el año anterior o respecto de una franja de edad (por ejemplo, la habitual franja de 18 a 24 años, o el total de la población adulta). En un tratamiento censal surgen problemas como los alumnos que cambian de centro o rama escolar, los absentistas crónicos que siguen empero matriculados, la *cifra gris* de alumnos simplemente no localizados... La exclusión de las enseñanzas CINE 3c, por otra parte, no deja de ser problemática, y algunas administraciones la asumen a regañadientes; no por casualidad en España se recurre a menudo al concepto de Abandono Educativo Temprano, AET, definido como abandono “de la educación-formación” como alternativa al AEP *-educativo* en vez de *escolar*, lo cual permitiría no incluir en él a los que acuden a algún otro tipo de formación, y *temprano* en vez de *prematuro*, lo cual podría obedecer simplemente a cierta obsesión por la *corrección política*, es decir, por huir de cualquier designación hiriente en potencia. En particular, vale la pena señalar que, sobre todo al término de la educación obligatoria, abundan situaciones técnicamente clasificadas como absentismo, puesto que el alumno continúa matriculado, pero que en términos sustantivos deberían calificarse de abandono, si es que apenas aparece o ya no aparece por las aulas.

Y ¿con qué criterio pueden calificarse por igual, de abandono, la salida del sistema educativo cuando el alumno aún se encuentra dentro de la edad de la escolarización obligatoria (antes de cumplir los 16 años), cuando se ha superado ésta pero sigue siendo menor de edad (con 16 y 17 años) y cuando ya es mayor de edad (con 18 años o más)? (Glasman, 2003: 10). En sentido estricto, si el abandono se define como elección, sólo podría conceptuarse propiamente como tal el tercer supuesto. El segundo sería una opción de la familia, o de quien ostentara la patria potestad o la tutela sobre el menor, pero no por parte del menor, aun en el caso de que éste pudiera desearlo con todas sus fuerzas. El primero, en fin, sería simplemente un caso de abandono del alumno por parte de la institución, y no al contrario, cualesquiera que fuesen las actitudes de la familia y del menor.

Por lo demás es obvio que el abandono de hecho (el absentismo crónico) suele conducir al fracaso y que el fracaso puede conducir al absentismo y al abandono. Que el absentismo reiterado es casi siempre (aunque no siempre) el preludeo (aunque no el único) del fracaso es un lugar común bien conocido por profesores y orientadores. Quizá no se tenga tanto en cuenta que el abandono puede ser simplemente la consecuencia del fracaso o de su anticipación (Rué, 2003). El alumno que, pongamos por caso, sale de la ESO sin la graduación y no vuelve a matricularse en nada, ni siquiera en una formación del tipo CINE 3c, es probable que lo haga así porque no espera obtener éxito alguno en ellas, esto es, porque no quiere cosechar más fracasos; el alumno que abandona la ESO o la postsecundaria superior a mitad de curso, o tras finalizar éste, tal vez sin presentarse siquiera a una parte de las asignaturas, es probable que lo haga porque ya anticipa su fracaso y prefiere evitarse el dolor o el trabajo de cosecharlo; el alumno que sale de cualquier

ciclo escolar con la condición de fracaso (certificado en la ESO o sin el título en la post-obligatoria) pudiendo repetir curso para intentarlo de nuevo, elige esa condición a través de la decisión de abandonar.

De hecho, cuando la OCDE u otras instancias califican de Abandono Escolar Prematuro el caso de todos los jóvenes de más de 18 años que no han obtenido ni están cursando enseñanzas conducentes a algún título de educación secundaria post-obligatoria tipo CINE 3a o 3b (Bachillerato o CFGM entre nosotros), están incluyendo ahí todos los casos de *fracaso* final en las etapas anteriores, aunque a otros efectos sean considerados distintos del abandono por parte de quien ya reunía los requisitos para cursarlas.

### **Grados de fracaso y abandono**

Imaginemos sencillamente, de la peor a la menos mala, las distintas maneras posibles de no obtener el éxito escolar o una escolarización suficiente después de haber sido inicialmente escolarizado, es decir, de no obtener un título de secundaria superior (secundaria postobligatoria: Bachillerato o CFGM en el caso español):

*A) Salir del sistema antes de la edad mínima, es decir, antes de los 16, y sin el título ni la certificación mínimas (es decir, sin llegar siquiera a cuarto curso), o sea sin graduación ni certificación (legalmente también es posible, en sentido opuesto, terminar la ESO antes de los 16 años, con un programa ad hoc de adaptación curricular que permitiera cursarla en menos años, pero resultaría poco probable dejar a continuación la escuela). Sería un caso de abandono, cualesquiera que hubieran sido hasta entonces los resultados académicos obtenidos.*

*B) Salir del sistema con la edad mínima, pero sin llegar a cuarto curso. Sería un caso de fracaso, considerable como abandono (no abandono ilegal) sólo bajo una definición amplia de éste. Sin embargo, típicamente sería calificado de abandono, a pesar de no haber obligación de permanecer, por el hecho de no haber llegado a cuarto.*

*C) Salir del sistema con la edad mandatoria, llegando a cuarto curso, pero sin obtener la graduación, o sea con una simple certificación. Sería un caso de fracaso, considerable como abandono (no abandono ilegal) sólo bajo una definición omniabarcante de éste.*

*D) Salir del sistema tras obtener la graduación, sin seguir ningún otro tipo de enseñanza. Sería un caso de éxito escolar sin abandono legal, aunque se trate del mínimo éxito concebible y aunque se incluya bajo la denominación omniabarcante del abandono.*

*E) Salir del sistema tras cursar parcialmente Bachillerato o los CFGM, sin obtener el título ni agotar las posibilidades de continuar (sean éstas limitadas legalmente o potencialmente inacabables), que sería un caso de abandono.*

*F) Salir del sistema tras cursar sin éxito el Bachillerato o los CFGM, agotando el plazo (tiempo) o los términos (convocatorias) límite, o simplemente no salir de él aun habiendo sobrepasado cualquier horizonte razonable de éxito. Sería un caso de fracaso, aunque se incluya bajo la definición omniabarcante del abandono. Se podría tildar de abandono sólo suponiendo que, con más tiempo, el alumno lo conseguiría, pero no si se admite la posibilidad de que nunca fuera a conseguirlo.*

En los términos más estrictos, la secuencia descrita de lo peor a lo menos malo sería calificable, pues, sucesivamente como abandono (A) → fracaso y abandono (B) → fracaso (C) → abandono (D, E) → fracaso (F). Es evidente que esta secuencia deriva del supuesto de que el abandono es voluntario pero el fracaso no, mas revela la inconsistencia de suponer una distinción tan nítida. En realidad, el énfasis sobre un término u otro tiene mucho que ver con la manera en que cada sociedad contempla su sistema educativo. Resulta notable que el término fracaso sea de uso común en Europa, sobre todo Europa del Sur, donde el problema del abandono, y mucho más el abandono referido a un objetivo post-obligatorio, se ha convertido en tema de atención sólo en los últimos tiempos, mientras que en los Estados Unidos apenas se habla de fracaso (*failure*) y sí, en cambio, de abandono (*drop out*). Podemos sugerir la hipótesis de que corresponde preocuparse por el abandono a una sociedad poco clasista en el sentido fuerte del término, una sociedad real o pretendidamente *abierta* cuyo sistema educativo permite a todos continuar largo tiempo a través de una pluralidad de vías y oportunidades, como sucede en la *high school* norteamericana, en la que se espera que todos los alumnos permanezcan hasta los dieciocho años aunque con programas y contenidos distintos; por el contrario, se preocupan más por el *fracaso* las sociedades que, como es el caso de las europeas, tienen todavía sistemas escolares segregados (en los que los alumnos se dividen en ramas claramente distintas antes del término de la obligatoriedad) o han abordado reformas comprensivas pero en medio de grandes debates sobre su idoneidad, lo que normalmente implica sobre la capacidad del conjunto de los adolescentes para seguir unos mismos estudios por todo el periodo obligatorio. Un sistema poco selectivo para todos, como el norteamericano, o decididamente selectivo pero con una oferta diferenciada para todos, como el alemán, se preocupa por el abandono, puesto que ofrece diversas variantes de éxito, a la medida de todos; un sistema selectivo con una oferta unitaria para todos, como el francés o el español, se preocupa por el fracaso, ya que sólo ofrece una forma de éxito pero duda que esté al alcance de todos; un sistema selectivo y con una oferta dirigida sólo a unos pocos, como los antiguos español o francés, se preocupaba por el *retraso*, puesto que daba por supuesto para a esos pocos la capacidad de obtener el éxito.

Una consideración más amplia del logro en materia de escolaridad debería preocuparse no sólo por quienes están fuera de la escuela sin obtener los resultados señalados (sea por abandono, por no continuación, por selección o por falta de oferta) y quienes permanecen en ella para no alcanzarlos (fracaso), sino seguramente también por quienes permanecen y terminan por alcanzarlos con un alto coste en tiempo y esfuerzo (fracaso en el sentido de ineficiencia), e incluso por quienes los alcanzan en el tiempo y con el esfuerzo típicos, o con menos que eso, pero no les ata a la institución y a sus fines proclamados sino esa recompensa extrínseca (fracaso como desmovilización).

La opción más habitual, sin embargo, es una concepción amplia del fracaso, que incluye simplemente toda forma de 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 post-obligatorio. Esta definición supone que no solamente existen los objetivos del individuo, que éste puede alcanzar (éxito) o no alcanzar (fracaso), sino también los objetivos de la sociedad, en los cuales fracasa ésta cuando no los alcanza, con lo que tampoco son alcanzados por los individuos, sea como consecuencia inmediata de un acto de selección (por parte de la institución) o de elección (por parte del individuo). Incluye también, pues, a quienes alcanzando la edad mandatoria y la titulación mínima correspondiente optan por no continuar sus estudios o se ven constreñidos a ello por los motivos que sea. En este sentido, el ámbito del fracaso escolar se vuelve coextensivo con el del abandono escolar prematuro, y se

manifiesta como una definición problemática, con ciertas ambigüedades (¿cómo se puede fracasar en lo que no se intenta?), pero menos que el de abandono (¿cómo se podría abandonar lo que no se inicia, o aquello de lo que te expulsan?). Digamos simplemente que, cada vez que un ciudadano no alcanza los objetivos escolares que la economía y la sociedad consideran y manejan mínimos convenientes y exigibles, aunque no sean obligatorios, nos encontramos ante un fracaso del individuo, de la sociedad y de la institución encargada de mediar entre ambos para ese fin (de la misma manera en que el desempleo puede considerarse un fracaso individual y colectivo, aunque el trabajo no sea una obligación).

### **De las diferencias limitadas y discutibles...**

Los objetivos proclamados de la escuela (cualificación del trabajo, formación para la ciudadanía, desarrollo personal...) parecen otorgar a las nociones convencionales del éxito y el fracaso escolares la facultad de reflejar una valoración global del desempeño de cada actor, en la cual podría apoyarse una distribución justa y eficaz de las oportunidades sociales. En el mundo académico, éste fue y es el supuesto del funcionalismo estructuralista (Davis y Moore, 1972), basado en el legado de Durkheim y en la transposición sociológica de los postulados económicos de la teoría clásica del mercado, que encontraría su expresión más acabada en la teoría del capital humano (Schultz, 1962). En el lenguaje común, quiere decir que el veredicto de la escuela, el que se expresa en la dicotomía entre éxito y fracaso o, de manera no binaria, en los distintos grados de éxito o de fracaso, ofrece una valoración ajustada de las capacidades individuales de las personas que puede y debe servir de base a la división social del trabajo (división horizontal, por profesiones o especialidades) y a la estratificación social (división vertical, jerárquica, por niveles de *status*). A través de la selección escolar, según reza el guión, la sociedad logra escoger a las personas más capacitadas y motivadas para desempeñar los cometidos más complejos e importantes.

Cierto es que el capital cultural, o escolar, ni se compra ni se regala, que no puede ser adquirido sin más por voluntad propia, como el capital económico (supuestos los medios personales para ello), ni ser otorgado por la voluntad ajena, como el capital político o social (organizacional, relacional..., supuesto el poder para hacerlo), sino que es resultado de un largo trabajo individual en un contexto institucional adecuado, imposible sin cualquiera de los dos supuestos. El carácter laborioso de su consecución, su relación con el esfuerzo personal, lo hace aparecer a primera vista como una base más justa y menos circunstancial para la diferenciación y la jerarquía sociales, pues el esfuerzo goza de predicamento social, en contraste con la cuna, la cuenta corriente o el *enchufe*. Pero esto no lo convierte en necesariamente justo, ni siquiera en eficaz. Otras formas de conocimiento, y muy diversas, no dividen así a la sociedad, o no lo hacen con las mismas consecuencias. La habilidad de conducir un automóvil, por ejemplo, puede resultar más fácil de adquirir para unos que para otros, pero, al final, todos los que se lo proponen aprenden y llegan a hacerlo con un nivel de desempeño aceptable. La habilidad de interpretar música con un instrumento, en el extremo opuesto, es algo que la mayoría de las personas ni siquiera intenta adquirir o que no llega a poseer con un nivel siquiera aceptable, lo cual genera una división abismal entre los intérpretes consumados y el resto, pero esta división no tiene consecuencias sobre el conjunto de las vidas de todos ellos (aunque pueda tenerlas sobre las de unos pocos profesionalizados). Las diferencias en torno al conocimiento escolar, en cambio, se traducen en una clara divisoria, como en el caso de la música, pero no se dejan superar por la mera insistencia, como la conducción. Dividen radicalmente a la población y

tienen consecuencias igualmente radicales sobre sus vidas futuras, y sobre esto es precisamente sobre lo que tenemos que interrogarnos.

Empecemos, no obstante, por señalar que el juicio de la escuela es muy poco seguro. Aunque divida a todos de forma binaria entre el fracaso y el éxito, como si lo hiciera entre el blanco y el negro, y aunque lo haga por un procedimiento aritmético (las calificaciones) que ofrece así una apariencia de precisión, los criterios de evaluación de profesores y centros han sido más que cuestionados por mostrar una extremadamente débil consistencia (Barlow, 2003). Se ha señalado, por ejemplo, la vigencia del *efecto halo* (Thorndike, 1920), la tendencia a valorar bien todos los aspectos de una persona en función de la buena valoración de uno de ellos (por ejemplo, a valorar mejor el trabajo escolar del alumno con mejor expresión verbal, conducta más conforme o aspecto más atractivo), o del *efecto Pigmalión* (Rosenthal y Jakobson, 1968), la tendencia a confirmar y reforzar a través de un proceso interactivo las expectativas suscitadas por la primera impresión del profesor sobre el alumno. Se ha mostrado que un mismo ejercicio o, en general, un mismo desempeño pueden ser evaluados de forma muy diferente por distintos profesores, o incluso por el mismo profesor en distintos momentos (Leclerc *et al*, 2004), y que la sustitución de la evaluación de los profesores por pruebas nacionales tendría resultados muy otros en la distribución de los suspensos o las repeticiones (Grisay, 1982, 1984, 1986). No se debe al capricho ni a la casualidad que los alumnos demanden al profesor, ante todo, claridad de criterios, previsibilidad y certidumbre, por encima de las diferencias de contenidos y de métodos de enseñanza. En el aula, como en la sociedad en general, tan importante o más que el contenido de la justicia es, como explicara Max Weber, la *certeza de la ley*, que marca la superioridad del derecho moderno sobre la *justicia del Cadi*.

Y el juicio escolar tiende a ser, además, un juicio sesgado. Son ya un lugar común en el que no necesitamos detenernos las ventajas asociadas a la clase media o la mayoría étnica a través del capital escolar (Perrenoud, 1990), los hábitos culturales (Bourdieu, 1980), el uso de un lenguaje formal (Bernstein, 1971), la familiaridad con las pretensiones del profesor (Bourdieu y Passeron, 1964), la disposición a entrar en el juego de la evaluación (Labov, 1972).

Lo que queremos subrayar aquí es la arbitrariedad del fracaso, de sus magnitudes y de sus consecuencias. Lo peculiar del sistema educativo es que, como señalaron un día Baudelot y Establet (1976), produce al mismo tiempo y en un mismo acto sus genios y sus cretinos. Esto es inherente al hecho mismo de señalar una norma y proclamarla como una divisoria. Pero, ¿cómo se llega a un treinta por ciento de fracaso? ¿Se trata de una cifra escandalosa o estamos ante la *cifra natural*? La prensa necesita creer lo primero para hacer de ello noticia, y los observadores poco avezados de la educación le siguen fácilmente el juego, pero lo más verosímil es lo segundo. Después de todo ¿cómo se determina cuánto debe saber un alumno para superar una asignatura o un curso? A corta distancia podemos pensar que lo determinan el legislador, el diseño curricular, las autoridades educativas, la dirección del centro o el profesor, y cada uno de ellos puede aducir que ha sido el otro, que en realidad él carece de autonomía en un ámbito de fuertes constricciones, pero lo cierto es que se trata de un juego en el que todos se obligan, se condicionan, se limitan y se influyen mutuamente, negociando de manera implícita el resultado final, pero que, una vez admitido eso, sigue abierta la misma pregunta: ¿con qué criterios o baremos?

No existe una cantidad predeterminada, no hay un criterio absoluto sobre lo que el alumno debe aprender de tal o cual materia. No es que resulte imposible: se podría, obviamente,

decidir que, para poder trabajar a los dieciséis años o para presentarse al ejército a los diecisiete o para ejercer el voto a los dieciocho hay que poseer tales o cuales competencias, y aparentemente así es, puesto que se determinan una serie de ellas, al menos, para el ejercicio de ciertos oficios, pero no hay tal. Ni se determinan las competencias generales necesarias para ser trabajador, militar o ciudadano ni se determinan las específicas para ser tornero o jardinero. Lo que se hace es determinar algo bien distinto: qué competencias para el trabajo en general, la ciudadanía, la milicia, el torno o el jardín puede adquirir un joven de capacidad media en un tiempo dado. El tiempo es la variable independiente, el conocimiento la dependiente. ¿Cuánto conocimiento, entonces? Aquí es donde surge el mecanismo perverso, pues, a falta de un criterio explícito, la institución y sus agentes se guían por la pretensión de normalidad. La cantidad adecuada de conocimientos es aquella para la cual los resultados de los alumnos arrojan una distribución normal. Es lo que se ha llamado el *efecto Posthumus*, que De Landesheere (1992: 242) define así: “Un enseñante tiende a ajustar el nivel de su enseñanza a sus apreciaciones del desempeño de los alumnos de modo que se conserve, de un año a otro, aproximadamente la misma distribución (gaussiana) de las calificaciones.” Esta distribución en *campana* es la que espontáneamente presumimos a la mayoría de las características humanas en una población amplia: una mayoría de estatura media y unos pocos muy altos o muy bajos, etc. Técnicamente, es una distribución en la que algo más del 68% de los casos caen a menos de una desviación típica (por encima o por debajo) de la media y algo más del 95% a menos de dos. El psicólogo valida así conscientemente sus tests, modificándolos hasta que sus resultados arrojan la distribución normal que se presume a los rasgos psíquicos o las capacidades mentales, y el profesor lo hace de manera inconsciente, simplemente alarmándose ante cada aparente exceso de concentración en los extremos, de éxito o fracaso.

### **... a las desigualdades de hondas consecuencias**

Luego, la cultura específica de la disciplina, el clima del centro, la especificidad del grupo de alumnos, las inclinaciones del profesor, el espíritu de los tiempos o cualquier sucedido un rato antes harán que la curva se desplace un poco para acá o para allá: que resulte más o menos plati o leptocúrtica (más o menos concentrada en torno a la media), que se incline hacia la izquierda o la derecha (con más o menos valores superiores o inferiores a la media) o que la nota de corte se establezca antes o después de la distancia de una desviación típica. Las ciencias sociales y las experimentales no producen distintas proporciones de aprobados y suspensos porque sean más o menos difíciles, ya que, como hemos dicho, no existe criterio absoluto alguno sino simplemente un relleno de equis horas con la cantidad de aprendizaje adecuada para arrojar una distribución normal, pero es posible que, influidos por los contenidos de sus respectivas materias, el profesor de Historia piense ante todo que está formando ciudadanos, y se acomode así con una perspectiva igualitaria, en la que debería aprobar a más gente, mientras que el de Física y Química considera que está formando productores, y se desliza por ello hacia una perspectiva jerárquica, en la que le parece más lógico que haya mucha más gente abajo que arriba.

El verdadero problema surge, no obstante, al convertir un continuo basado en una pluralidad de diferencias en una dicotomía y ésta, a su vez, en una fractura social. Los alumnos proceden de medios no igualmente estimulantes, poseen capacidades diversas, se sienten más o menos atraídos e identificados con la institución, traen consigo distintos grados de conocimiento previo y pasan por muy diferentes momentos y circunstancias, pero la escuela los evalúa a todos por igual. Se proclama, por decirlo con Bourdieu (1966), *l'indifference aux differences*. Es verdad que toda la retórica de la escuela gira hoy en torno al *reconocimiento de la diversidad*, como ya lo hacía y lo

hace en torno al objetivo de la igualdad, pero esto apenas pasa del plano retórico: una cierta tolerancia hacia las peculiaridades culturales y algunas medidas compensatorias, generalmente muy poco eficaces. La escuela nació como una institución unitaria y uniformizadora y sigue siéndolo, y su indiferencia ante las diferencias traduce la desigualdad social en desigualdad escolar y convierte la diversidad en desigualdad.

La escuela es *procústea*,<sup>3</sup> lo contrario de ergonómica: supone que el alumno tiene que adaptarse a su norma en los objetivos, los métodos y los ritmos, y no ella, en modo alguno, a las características del alumno. Lo es, además, con saña, como se manifiesta en la tendencia a la reducción del tiempo escolar (en primer lugar, del tiempo laboral del profesor) al tiempo lectivo (acompañada, a veces, de generosas sugerencias de que los centros se puedan utilizar siete días a la semana y veinticuatro horas al día... siempre que se ocupen otros). Se puede afinar hasta el infinito la evaluación, se puede fracasar por una décima, una centésima o una milésima, pero no hay manera de obtener en todo el curso una hora de refuerzo escolar para el alumno en déficit. No pasaría nada si esto no sucediera bajo presión, como cuando un error inesperado, una preparación insuficiente o cierto grado de torpeza en alguna maniobra obligan al aspirante a volver en otra ocasión a por su permiso de conducir. Pero en la escuela sucede todo con la presión que asegura la ya mencionada tendencia a la distribución normal como criterio, que en definitiva no consiste sino en garantizarse una proporción *aceptable* de fracaso (y de éxito, claro está).

A continuación, esa pequeña diferencia se transforma en una divisoria radical, *pasar o no pasar*, el éxito o el fracaso, y cada una de éstas divisorias, en una entre dos o tres bifurcaciones cruciales para las ulteriores oportunidades de vida del alumno: continuar estudios o salir al mercado de trabajo, seguir la vía académica o la profesional, llegar o no a la Universidad... La escuela es siempre poco proclive a diversificar su trabajo, sea en calidad (tratar de forma distinta a alumnos distintos) o en cantidad (más para los que tienen menos, o *a cada cual según sus necesidades*), pero está muy dispuesta a *diversificar*, es decir, a segregar estructuralmente a su público. Por este procedimiento, pequeñas diferencias debidas a cualquier factor se traducen en grandes desigualdades de oportunidades vitales. “Por encima de todo,” escribía Parsons (1976: 56), “la profesora debe ser el agente que suscita y legitima una diferenciación de la clase en función de los resultados escolares”.

Paradójicamente, después nunca falta quien viene a descubrir que tras esta dicotomía había un continuo de diferencias y un abanico variedades en el desempeño. El Ministerio de Educación decide abolir el cero como calificación con el argumento de que no es posible que el alumno no haya aprendido nada (a pesar de que sí es posible, de que no es eso lo que dice el cero, de que un uno no va a decir nada distinto y de que la medida resulta, cuando menos, pintoresca). Se propone sustituir la noción simple de fracaso por la de *zonas de vulnerabilidad* (Escudero, 2005), alumnos *en riesgo* (Navarrete, 2007), etc. O se proponen elaboradas definiciones *cualitativas* del fracaso... que al final se resumen en aprobar o no la ESO (Marchesi, 2003; Salas, 2004). Pero lo que hacía falta era no haber llegado ahí.

---

<sup>3</sup> Procusto (el *estirador*) invitaba a sus huéspedes a descansar en un lecho y los cortaba si eran demasiado altos o los estiraba (a martillazos) si eran demasiado bajos. También fue conocido como Damastes (*avasallador* o *controlador*).

## Referencias

- BALLION, R. (1995): «La demobilisation scolaire», conferencia presentada en el Collège Saint-Exupéry, Abril, Vélizy.
- BARLOW, M. (2003): *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. París: ESF
- BAUDELOT, C.H., y R. ESTABLET. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- BERNSTEIN, B. (1971): *Theoretical Studies Towards A Sociology Of Language*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BLAYA, C. (2003): «Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prevention». Presentado en el Observatoire européen de la violence scolaire, Universidad Victor Segalen, Burdeos.
- BOURDIEU, P. (1966): «L'inégalité sociale devant l'école et devant la cultura», en *Revue française de sociologie*, 3: 325-347.
- (1980): *Le sens pratique*. París: Le Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P., y J.C. PASSERON. (1964): *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. París: Les Editions de Minuit.
- (1986): «Que peut-on "prescrire " en matière d'évaluation-bilan» en De Ketele, J.-M (dir): *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (165-177). Bruselas: De Boeck
- (1984): «Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire» en *Revue de la Direction générale de l'organisation des études* 5 et 6: 29-42 & 9-23.
- CHARLOT, B., E. BAUTIER. y J.Y. ROCHEX. (1992): *École et savoirs dans les ban-lieues... et ailleurs*. París: Armand Colin.
- COMAS, D. (2003): *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos. 4. Valores y orientaciones de la vida*. Madrid: Instituto de la Juventud-FAD. <http://goo.gl/PxyWJ>
- COULON, A. (1993): *Ethnométhodologie et education*. París: PUF.
- DAVIS, K., y W.E. MOORE. (1972): «Algunos principios de estratificación», en *Clase, status y poder* (155-170). vol. 1, Madrid: Euroamérica
- DE LANDSHEERE, G. (1992): *Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie*. 2ª ed. Bruselas: Editions Labor et Paris.
- ELLIOTT, J. (1998): «The curriculum dimensions of student dissatisfaction», en *The curriculum experiment. Meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (2005): «El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa», en J. García Molina (coord.): *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas* (83-108). Madrid: Diálogos.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): *Integrar o segregar*. Barcelona: Laia. <http://goo.gl/Y8IHX>.
- (1989). «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?», en F. Ortega, E. González García, A. Guerrero, M.E. Sánchez (comp). *Manual de sociología de la Educación*, (312-328),

- Madrid: Visor. <http://goo.gl/LPgp1>.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., L. MENA MARTÍNEZ y J. RIVIÈRE GÓMEZ (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*, Fundación La Caixa. <http://goo.gl/CJxpK>.
- FIELD, S., B. KUCZERA., y B. PONT. (2007): *No More Failures. Ten steps to equity in education*. Paris: OCDE.
- FINN, J.D. (1989): «Withdrawing from School» en *Review of Educational Research*, 59(2):117-142.
- GARCÍA GRACIA, M. (2001): «Prácticas de intervención contra el absentismo en secundaria y culturas de centro en zonas socialmente desfavorecidas. El caso de la ciudad de Barcelona», comunicación presentada en el VIII Congreso Español de Sociología, Salamanca.
- GLASMAN, D. (2000): «Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle» en *VEI Enjeux*, n° 122.
- (2003):«Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation» en *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*. n° 132.
- GRIGNON, C. (1971): *L'ordre des choses: Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, París, Minuit.
- GRISAY, A. (1982): *Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire : les mirages de l'évaluation scolaire*. Liège: Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.
- (1984): «Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire», *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, 5 y 6, 29-42 y 9-23.
- (1986): “Que peut-on “prescrire” en matière d'évaluation-bilan”, en J.M. DE KETELE (dir.): *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas: De Boeck, 165-177.
- INJUVE (2000): *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud. <http://goo.gl/r5n90>.
- INJUVE (2008): *Sondeo de Opinión y Situación de la Gente Joven. 1ª encuesta 2008. Conclusiones. Tema 2: Valores e identidades*, Madrid: Observatorio de la Juventud en España. <http://goo.gl/VY5Of>
- LABOV, W. (1972): *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- LECLERCQ, D. J. NICAISE., y M. DEMEUSE. (2004): «Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves» en M. Demeuse (ed.): *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* Liège : Les Editions de l'Université de Liège
- LEE, E. S. (1966): “A Theory of Migration”, *Demography* 3 (1), 47-57.
- MARCHESI, A. (2003): «El fracaso escolar en España». Documento de Trabajo 11/2003. Fundación Alternativas. Madrid.
- MARCHESI, A., R. LUCENA y R. FERRER (2006): *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*, Madrid, FUHEM/IDEA.
- MONCADA, A. (1985): *El aburrimiento en la escuela*. Barcelona: Plaza & Janés.
- NAVARRETE, L. (2007): *Jóvenes y Fracaso Escolar en España*. Madrid, INJUVE. <http://goo.gl/8utzZ>

- NEWMAN, F.M. (1992) (Ed.): *Student engagement and achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.
- PARSONS, T. (1976): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en *Sociología de la educación: textos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- PERRENOUD, Ph. (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*. 2ªed. Madrid: Ediciones Morata.
- ROSENTHAL, R., y L.JACOBSON. (1968): «Pygmalion in the classroom» en *The Urban Review* Volume 3, 1:16-20.
- RUÉ DOMINGO, F. (2003): «El absentismo escolar como reto para la calidad educativa». Documento de trabajo nº163 Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid
- RUMBERGER R.W. (revised 2001): «Why Students Drop Out of School and What Can Be Done». Paper prepared for the Conference: Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention? Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
- SALAS, M. (2004): «El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas», presentado en el I Congreso Anual sobre fracàs escolar, Palma de Mallorca.
- SCHULTZ, T. W. (1972):«Inversión en capital humano» en Blaug (ed.) *Economía de la Educación. Textos Escogidos* (15-32). Madrid: Tecnos.
- THORNDIKE, E. L. (1920): «A constant error in psychological ratings» en *Journal of Applied Psychology* 4:25-29.
- WILLIS, P. (1977): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.

---

Fecha de recepción: 15.06.2011. Fecha de evaluación: 15.07.2011. Fecha de publicación: 15.09.2011

## GÉNERO Y ORIGEN SOCIAL: DIFERENCIAS GRANDES EN FRACASO ESCOLAR ADMINISTRATIVO Y BAJAS EN RENDIMIENTO EDUCATIVO<sup>4</sup>

**JOSÉ SATURNINO MARTÍNEZ GARCÍA<sup>5</sup>**

En este trabajo, tras exponer brevemente los principales debates que relacionan origen social y resultados educativos en sociología de la educación, procederemos a estudiar en una primera aproximación las diferencias de bajo rendimiento educativo y de fracaso escolar administrativo según género y origen social. Esta exposición presta más importancia a la deriva del funcionalismo hacia el individualismo metodológico, pues es un debate menos presente en la sociología de la educación española. Los datos sobre rendimiento son los del proyecto *Programme for International Student Assessment (PISA)* 2009 de la OCDE, mientras que los del fracaso escolar administrativo se estiman con la Encuesta de Población Activa (EPA). La finalidad de este trabajo es poner de manifiesto que las diferencias por género y origen social son menores en rendimiento educativo, pero mayores en fracaso escolar administrativo. Esto plantea la necesidad de conocer mejor cómo un determinado nivel de competencias de los jóvenes se transforma en un título oficial.

---

<sup>4</sup> Este trabajo es una revisión de un trabajo previo, “Desigualdad social de oportunidades educativas: logro y rendimiento” realizado por encargo del Centro de Estudios Andaluces, en el marco del *Proyecto Agenda 2012*, presentado en Sevilla, en la sede de dicho organismo, el 7 de octubre de 2010. El texto presentado ha sido enriquecido con los comentarios de Julio Carabaña, Enrique Martín Criado e Ildefonso Marqués. Los mayores cambios se han realizado en la parte empírica del presente trabajo.

<sup>5</sup> Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna. <http://webpages.ull.es/users/josamaga/>

## ***El estudio de la desigualdad de oportunidades educativas***

El análisis de la influencia del origen social sobre el rendimiento escolar cuenta con dos tradiciones sociológicas sólidas, pero con escasa relación entre ellas. Por un lado, las corrientes que podríamos enmarcar en la línea de investigación de la estratificación social, concentrada en los estudios que se presentan en el Grupo de Investigación 28 de la Asociación Internacional de Sociología (ISA RC 28), en una lógica de lo que podríamos llamar “ciencia normal”. Por otro lado, la sociología crítica de la educación, cuyos principales autores despuntan en los 60. El diálogo entre estas dos tradiciones existe, pero es más bien escaso; además, es considerable el retraso entre el momento en que se producen las publicaciones más relevantes de cada corriente y su recepción por la otra corriente. En este apartado se señalan someramente los principales argumentos de ambas familias de explicaciones, con mayor atención por la tradición ISA RC 28, debido a que, a pesar de su interés, probablemente su recepción en el ámbito de la sociología de la educación española es menor (véase por ejemplo su limitada presencia en la revisión sobre el estado de la disciplina en Feito (2007)).

## ***Del funcionalismo al individualismo metodológico***

La aproximación que proviene de la estratificación social se esfuerza por imitar los modos de trabajo de las ciencias naturales. Desempeñan un papel importante los artículos publicados en revistas académicas, y los libros suelen ser una suma de capítulos de distintos autores, también dentro de este formato de artículo académico. Toda la investigación se centra en el uso de métodos cuantitativos, más sofisticados a medida que lo permite el software estadístico. Parte de los debates se centran precisamente en saber cómo operacionalizar cuantitativamente los distintos aspectos de la desigualdad educativa, como el nivel educativo, el origen social o el propio concepto de desigualdad. Se puede afirmar que una de las grandes aportaciones de esta corriente a la sociología consiste precisamente en el rigor metodológico con que se han construido indicadores que permiten la comparación lo más homogénea posible a lo largo del tiempo y entre países de conceptos como nivel educativo u origen social. En este punto, el proyecto *Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Countries* (CASMIN) fue decisivo.

Esta tradición se desarrolla a partir de la sociología funcionalista de post-guerra y de sus estudios de movilidad social. Los debates se centraban especialmente en discutir si el desarrollo de las sociedades industriales, de libre mercado, en su necesidad de ser competitivas, llevarían a aumentar la meritocracia, y por tanto, a disminuir la desigualdad de oportunidades educativas. Se suponía que en una economía de mercado, las empresas, para ser competitivas, necesitan contratar a las personas más capaces. En paralelo, en la escuela los profesores imparten el mismo tipo de conocimiento a todos los jóvenes, con procedimientos universalistas de enseñanza y certificación de conocimientos, que les preparan para el mercado de trabajo. La expansión educativa que experimentaron los países desarrollados, especialmente tras la II Guerra Mundial, junto con el crecimiento económico daba visos de credibilidad a esta hipótesis.

Sin embargo, en los años 60 se constató que, a pesar de expansión educativa, seguían siendo importantes las desigualdades educativas. Esto llevó a una escisión en el estudio de la desigualdad de oportunidades educativas (DOE). Por un lado, surgieron corrientes críticas que cuestionaron por completo los supuestos funcionalistas sobre la relación entre escuela, familia y mercado de trabajo, pero lo hicieron con explicaciones funcionales, como veremos más adelante. Por otro lado, en el seno de los debates del grupo RC 28 se incorporaron a estudio nuevas hipótesis, desarrollándose una corriente que algunos han denominado “Escuela de Nuffield” (Hellevik 1997), debido al peso de este *College* de Oxford en dicha línea de investigación. Parten del trabajo seminal de Raymond Boudon (1983), que planteó un nuevo modelo teórico de aproximación al estudio de la DOE. Por un lado, rechaza las explicaciones funcionales de los trabajos previos, así como de la sociología crítica. Por otro, comparte con el funcionalismo el supuesto de la meritocracia inherente al sistema educativo y al mercado de trabajo. Por esto algunos autores han etiquetado a esta corriente como “funcionalismo crítico”, expresión que lleva a la confusión, en tanto que sus explicaciones no son funcionales, mientras que las explicaciones funcionales han caído del lado de la sociología crítica.

Esta corriente rechaza el funcionalismo en favor del individualismo metodológico. Su gran aportación fue considerar que el logro educativo se explica por efectos primarios y secundarios. Los efectos primarios serían todos aquellos factores que “empujan” a los jóvenes hacia cierto nivel educativo: capacidades innatas debidas a la herencia genética, el ambiente cultural de la familia, la supervisión de los padres de su educación, etc. Por otro lado, tendríamos los factores que “atraen” a los jóvenes: los beneficios y los costes de estudiar, tanto para los jóvenes como para sus familias. Además, cabe añadir la aversión al descenso de posición social: lo normal es que las familias aspiren a que los hijos mantengan o mejoren la posición social de los progenitores, no a que empeoren. Por este motivo se produce el “efecto suelo” y el “efecto techo”. El efecto suelo se debe a que las familias que ocupan las posiciones inferiores de la estructura social, no corren el riesgo de que sus hijos desciendan de posición social si no estudian. El efecto techo es justo lo contrario: si los hijos de las familias de posiciones altas no estudian, corren el riesgo de descender de posición con respecto a su familia de origen. Este sería el motivo por el que los jóvenes de las clases medias y altas tenderían a estudiar más que los de la clase obrera. Las hipótesis de Boudon han sido desarrolladas con más detalle, debiendo destacarse el trabajo de Goldthorpe (2010). Este autor, junto con otros (Jackson y otros 2007) ha estimado que los efectos secundarios podrían suponer entre un 25 y un 50% de la variabilidad educativa.

También en esta trayectoria de estudios, y partiendo de los supuestos del individualismo metodológico se desarrolló la hipótesis del máximo mantenimiento de la desigualdad (Raftery y Hout 1993). Según esta hipótesis, debemos considerar las bifurcaciones relevantes del sistema educativo, como son los puntos críticos en los que se puede decir salir del sistema educativo y/o se puede elegir entre diferentes opciones (trayectoria académica o profesional). Además, la educación debe ser entendida como un bien posicional, es decir, que su relevancia está no tanto en su valor intrínseco como en su capacidad de diferenciar entre quienes la tienen y quienes no. Esta hipótesis plantea que en un nivel educativo dado la desigualdad se mantiene hasta que comienza la saturación, es decir, que los jóvenes de diferentes orígenes sociales logran la titulación requerida en porcentaje considerable, cercano al 90%. Cuando esto sucede, las desigualdades empiezan a ser más importantes en el siguiente nivel educativo. Hout (2008) señala evidencia de esta hipótesis para más de una docena de países.

A medida que los distintos niveles educativos se van saturando, es decir, las tasas de titulación pasan a ser muy altas, más importante que el nivel educativo es la trayectoria educativa cursada. Más allá de las diferencias ya señaladas entre trayectoria académica y profesional, también cabe distinguir diferencias dentro de cada una de ellas. Así, los jóvenes provenientes de clases populares dentro de un nivel dado tenderían a optar por especialidades con menos prestigio y/o peores salidas profesionales.

Hasta mediados de los 90 el género no estuvo muy presente en estas investigaciones, probablemente debido a la limitación de los datos sobre movilidad social, pues muchas de las encuestas se realizaban sólo a varones. La incorporación de la dimensión de género a estos estudios es relevante, pues muestra una dinámica en la evolución de las desigualdades diferente entre varones y mujeres. Esta diferencia cobra especial relevancia en tanto que varones y mujeres de una misma clase social comparten recursos materiales y culturales, aunque las aspiraciones tanto de los progenitores como de los estudiantes puedan variar según el género.

### ***La evidencia empírica***

Los estudios de movilidad de los 40 y posteriores operacionalizaban el logro educativo como una variable de razón, que media el nivel educativo como los años de escolarización que en teoría hacen falta para lograr un nivel educativo dado. Suponer que una variable es de razón es suponer que la escolarización es una “sustancia homogénea”, es decir, que pasar de cuatro años de escolarización a cinco, es lo mismo en términos absolutos que pasar de doce a trece. Y en términos relativos, pasar de cuatro años de escolarización a ocho es lo mismo que pasar de ocho a dieciséis. Esta aproximación sobre el logro educativo sería más realista cuanto más sensibilidad tuviese la sociedad a un año adicional de escolarización de un individuo frente a otro. Pero obviamente esto no es así cuando consideramos que no se valoran tanto los años de escolarización como los títulos educativos. Por ejemplo, pasar de 6 años de escolarización a siete no tiene la misma relevancia que pasar de 10 a 11, pues en el primer caso no lleva aparejado el cambio de título educativo, pero en el segundo caso sí. Además, con los mismos años de escolarización se obtienen títulos muy distintos, como sucede con las trayectorias académicas, que concluyen en la universidad y las de Formación Profesional.

Por otro lado, a comienzos de los 80 se cuestionó el empleo de este indicador de logro educativo, así como el empleo de regresiones por mínimos cuadrados ordinarios (RMCO) para el estudio de estas cuestiones (Mare 1981). El argumento empleado es que este tipo de método estadístico debilita el efecto del origen social cuando se produce la expansión educativa. Digamos que el método de RMCO confunde el hecho de que la “tarta” a repartir es más grande (expansión educativa) con el criterio con el que se distribuyen las porciones de la tarta (la desigualdad de oportunidades educativas). Para abordar esta crítica comenzaron a emplearse otro tipo de métodos con menos supuestos sobre la naturaleza de las variables y que distinguían entre expansión y desigualdad de oportunidades.

Especial relevancia ha tenido el empleo de modelos log-lineales, una de las técnicas estadísticas en la que los sociólogos han desempeñado un papel más relevante en su desarrollo.

La variante más empleada de este tipo de modelos han sido las regresiones logísticas o *logit*. El trabajo coordinado por Blossfeld y Shavit (1993) fue un hito seminal en esta aproximación al problema de la desigualdad educativa, pues propuso una metodología común para el estudio de estas cuestiones en los sucesivos años, hasta la actualidad. La principal conclusión de este estudio es la tendencia a la constancia de la desigualdad de oportunidades educativas, una vez que se tiene en cuenta el efecto de la expansión educativa. Quizá lo más impactante fue comprobar que en los países que habían sido comunistas, en los cuales se establecieron políticas de discriminación positiva a favor de los hijos de los obreros en el acceso a la universidad, la desigualdad de oportunidades tras la instauración de los regímenes permaneció más bien constante (Niewbeerta y Rijken 1996; Gerber 2000). Se destacó que en Suecia la desigualdad de oportunidades experimentó una disminución debido a la bajada general de las desigualdades sociales, gracias a las políticas redistributivas del Estado de Bienestar y a las políticas educativas comprensivas. Pero recientemente se está cuestionando este trabajo (Breen y otros 2009). Por un lado se le achaca que debido a lo pequeñas que fueron las muestras empleadas, era difícil encontrar diferencias significativas. Por otro, se ha cuestionado el uso de la metodología, pues el empleo de modelos condicionados puede implicar ciertos sesgos. Para el caso español, Martínez (2002) encontró cierta tendencia a la constancia de la desigualdad de oportunidades educativas para los nacidos entre 1905 y 1967, y una tendencia clara a la disminución entre las mujeres y ligera entre los varones nacidos entre los setenta y los ochenta (Martínez 2007) en el acceso al bachillerato. Sin embargo, el acceso a la FP ha empeorado para los jóvenes de bajo origen social (Martínez García y Merino 2011). Por su parte Ballarino y Bernardi (2009) encontraron una tendencia a la disminución de la desigualdad, aunque los métodos y operacionalización de las variables son distintos.

### ***Las tradiciones críticas de sociología de la educación***

Frente a la anterior tradición de “ciencia normal”, la sociología de la educación etiquetada como crítica es mucho más variada. Está formada por diversas corrientes más o menos independientes, en el sentido en que el diálogo entre ellas es escaso. Pero todas comparten su crítica a la tradición funcionalista, así como que suelen ignorar los posteriores desarrollos cuantitativos y vinculados al individualismo metodológico. Para Martín Criado (2010) estas tradiciones también pueden ser consideradas como funcionalistas. Pero mientras que para Parsons la función de la escuela era socializar a los jóvenes en una institución de tipo universalista y meritocrática, que les prepara para un mercado de trabajo competitivo y también meritocrático, las tradiciones críticas consideran que la función de la escuela es ocultar la reproducción de las desigualdades sociales, que de otra manera sería intolerable, y socializar a los hijos de las clases populares para segmentos particulares del mercado de trabajo, básicamente diferenciando entre cuello blanco y cuello azul, o mano de obra cualificada o sin cualificar.

A efectos expositivos, y con ánimo quizá en exceso simplificador, podemos agrupar a estas corrientes en dos grandes tendencias. Por un lado, las que resalta la relación entre escuela y mercado de trabajo (Baudelot, Establet y Goded 1976; Bowles y Gintis 1976), señalando a la escuela como la institución que se encarga de socializar a los hijos de las familias de orígenes populares para ocupaciones manuales o de baja cualificación. Por otro, diversas corrientes que se

centran más en lo que sucede dentro del sistema educativo, como (Bourdieu y Passeron 1973; Apple 1980; Willis 1988; Bernstein 1989). De estos autores cabe destacar a Bourdieu por su esfuerzo en desarrollar una teoría social más general (Bourdieu 1991). Todos ellos, con diferentes sensibilidades y concepto teóricos, resaltan que la cultura de clase media domina la escuela, por lo que los hijos de clase obrera se enfrentan a más dificultades para lograr sus títulos educativos.

Todas estas corrientes incidieron en los aspectos reproductivos del sistema educativo, por lo que dejaron sin explicar las dinámicas expansivas de la educación. Por un lado, no dan cuenta de cómo hay personas de las clases populares que logran el éxito educativo. En esto incidieron corrientes posteriores, especialmente en Francia (Martín Criado y otros 2000). Por otro lado, no queda claro cómo hombres y mujeres, que comparten el mismo origen social, logran éxito educativo diferente, y además cómo en el transcurso de pocas generaciones las mujeres han pasado de un logro educativo más bajo que los hombres a un logro educativo mayor (Martínez G<sup>a</sup> 2007).

### ***Rendimiento educativo y logro educativo***

Para abordar de forma práctica y con fundamentos empírico estos debates, se ha procedido a la siguiente diferenciación conceptual. Por un lado, el rendimiento educativo, entendido como nivel de conocimientos adquirido en el sistema educativo. Por otro lado, el logro educativo, como título formal que otorga el Estado en reconocimiento del rendimiento educativo. Como ya se ha señalado en otro lugar (Martínez G<sup>a</sup> 2009) cabría esperar que ambos conceptos fueran similares si el sistema educativo se limitase a certificar las competencias que han alcanzado los jóvenes, pero no lo son. En el Gráfico 1 se aprecia la relación entre el fracaso escolar administrativo y el fracaso escolar en PISA. El primer tipo de fracaso hace referencia a aquellos jóvenes que no logran el título de ESO en el curso que cumplen los 16 años; el segundo tipo de fracaso se refiere al porcentaje de jóvenes de 15 años con un nivel inferior a 2 en las tres pruebas de PISA (2009)<sup>6</sup>; es decir, son jóvenes con un nivel claramente deficiente en competencias de lectura, matemáticas y ciencias. Si calculamos la correlación entre el fracaso escolar administrativo y el fracaso escolar en PISA en las 14 comunidades autónomas con muestra en PISA, el valor obtenido es de 0,55 (con p-valor de 0,04). Pero si observamos el Gráfico 1, vemos un grupo mayoritario de CC AA con fracaso escolar en PISA en la horquilla del 7 – 12 % (variación que próxima al error muestral aleatorio, si tenemos en cuenta que las muestras son de entre 1.300 y 1.500 casos, aproximadamente), sin que haya una relación clara entre los dos tipos de fracaso. Por otro lado, hay un grupo de comunidades en las que el fracaso – PISA supera el 16%, que son Andalucía, Baleares y Canarias, además de las dos ciudades autónomas. Conviene destacar que siendo el fracaso en PISA muy similar en el primer grupo, el fracaso escolar administrativo varía considerablemente, entre los aproximadamente 10 puntos en País Vasco y Asturias, frente a valores superiores al 30% en La Rioja o Murcia. Cabe concluir pues, que la exigencia para lograr el título mínimo del sistema educativo es mucho mayor en el

---

<sup>6</sup> La interpretación de los resultados no varía cuando se toma el nivel 4 de PISA o superior.

caso de La Rioja o Murcia que en el resto de CC AA, especialmente en el País Vasco y Asturias, como ha estudiado Carabaña (2009). Debe resaltarse que la menor exigencia del País Vasco no se ha traducido en que dicha comunidad autónoma tenga problemas de capital humano.

Esta diferencia entre fracaso escolar administrativo y fracaso escolar en PISA la podemos llevar también a los datos individuales. Es decir, podemos estudiar en qué medida los jóvenes son capaces de convertir su nivel de conocimientos en un título educativo. Por un lado, como hemos visto, les será más o menos fácil dependiendo de la comunidad autónoma en la que cursen sus estudios. Pero por otro lado, también podemos plantear que no todos los jóvenes se esfuerzan por igual para lograr el título, una vez que han alcanzado cierto nivel de conocimientos.

Procederemos al estudio de esta relación por un procedimiento indirecto, al no disponer de datos en los que se cuente de forma simultánea con rendimiento educativo y logro educativo. Este método indirecto consiste en comparar las diferencias entre grupos de población. Si la relación entre rendimiento y logro fuese muy parecida, los perfiles de rendimiento entre dichos grupos serían más o menos similares a los de logro educativo. Si no es así, existirían factores institucionales o individuales que darían cuenta de por qué con cierto nivel de rendimiento, no todos los jóvenes logran su título educativo.

## **Datos y resultados**

Dos son las fuentes de microdatos empleadas para realizar esta aproximación indirecta. Por un lado, los datos de PISA en 2009 (OCDE 2010), para los jóvenes de 15 años, que nos permiten estimar las diferencias en rendimiento según origen social y género. Por otro lado, la Encuesta de Población Activa (Martínez García 2006; INE 2009), EPA, en la que contamos con información sobre el logro educativo y origen social de la familia, en 2010, para jóvenes de 19 y 20 años. Las muestras no se refieren exactamente a la misma población, pero los resultados educativos son relativamente constantes en el tiempo, por lo que es posible comparar ambos grupos.

Como origen social se ha tomado la clase social a la que pertenece el padre, ajustando con los datos disponibles el modelo de Goldthorpe, Erikson y Portocarrero (Goldthorpe 2010). Este esquema, de fundamentos neweberianos, define las clases sociales básicamente con dos dimensiones. Por un lado, la complejidad de la tarea a realizar en una ocupación, que se tiene en consideración a partir de la cualificación necesaria para desempeñarla. Por otro lado, la dificultad para la supervisión de las tareas asignadas a la ocupación, que puede ser tal que lleve a que los supervisores y empresarios necesiten depositar su confianza en el trabajador, ya que el tipo de tarea es difícil de monitorizar. Además, también tiene en cuenta otros elementos, que quedan prácticamente sin teorizar, como la propiedad de los medios de producción y el sector de actividad. Este modelo ha sido criticado por no tener en cuenta los aspectos intrínsecamente conflictivos asociados al trabajo, como la explotación (Wright 2005), pero ha conseguido imponerse como el esquema de clases estándar en la investigación internacional sobre movilidad

social, con la ventaja que supone desde el punto de vista de la comparabilidad y acumulación de información.

En la Tabla 1 se presentan los datos de PISA en 2009. Como ya se ha señalado, se ha definido el fracaso escolar PISA como el hecho de obtener un nivel de 1 o inferior simultáneamente en las tres pruebas (lectura, matemáticas y ciencias). En el Panel 1, que descompone los resultados de la tabla con análisis log-lineal, teniendo en consideración los efectos de orden 2 del fracaso escolar con el género y con la clase social, respectivamente; apreciamos diferencias por clase social y por género. Sólo existe una interacción de orden 3 significativa: el fracaso escolar de las mujeres de la clase “I-II de servicio” (compuesta mayoritariamente por profesionales que necesitan de un título universitario para ejercer) es menor que el cabría esperar sumando los efectos de la clase social y del género; el porcentaje para los varones es de 4,4% y para las mujeres es de 1,9%, por lo que la diferencia es pequeña en términos absolutos, pero grande en términos relativos (más del doble).

En la Tabla 2 se presenta el porcentaje de jóvenes de 19 y 20 años<sup>7</sup> que no ha logrado el título de ESO, es decir, el fracaso escolar administrativo, en teoría debería poder obtenerse a los 16 años. Cuando comparamos estos datos con los de la Tabla 1, observamos que las diferencias en fracaso escolar administrativo son mucho mayores que en fracaso escolar PISA. Las diferencias entre chicos y chicas son de un par de puntos porcentuales en “fracaso PISA” (12,7 y 10,6%, respectivamente<sup>8</sup>), que queda en el margen de error aleatorio, mientras que son de casi 10 puntos en “fracaso administrativo” (23,2 y 14,7%, respectivamente). En cuanto a la clase social, las diferencias en el “fracaso PISA” oscilan en el caso de los varones entre el 4,4% de la clase I-II y el 18,4% para las clases agrarias; en el caso de las mujeres, los porcentajes para las mismas clases son de 1,9 y 18,6%. Las diferencias en fracaso escolar administrativo son mucho más altas; en el caso de los varones, el menor fracaso escolar administrativo se produce entre el 10,1% entre los hijos de las clases I y II, y el mayor en los hijos de clases agrarias, con un 59,1%. Para las mujeres, es del 5,2% y el 35,3%, respectivamente. Las diferencias entre hijos e hijas de las clases agrarias son considerables, pero debido al escaso tamaño de este grupo de población, no son estadísticamente significativas en las pruebas de log-lineal, aunque sí en un contraste

## **Hipótesis**

Resumiendo lo visto en el apartado anterior, las diferencias en rendimiento educativo (medido en PISA) por origen social y género son menores que las diferencias entre logro educativo, es decir, de fracaso escolar administrativo. Descartando problemas de instrumento (es decir, que la operacionalización de las variables haya introducido errores que desvirtúen los

<sup>7</sup> La EPA es una encuesta a hogares. Debido a que la gran mayoría de los jóvenes de 19 y 20 años no se han emancipado residencialmente de su familia de origen, cuando limitamos el estudio a este grupo de edad, podemos contar con información sobre la persona de referencia del hogar.

<sup>8</sup> Se ha estimado un modelo logit para cada tabla. El parámetro de género no es significativo en los datos de PISA, excepto para la interacción observada en el Panel 1. Sin embargo, sí es significativo en el caso de los datos de fracaso escolar administrativo (Tabla 2). Debe tenerse en cuenta que para la clase I-II, con porcentajes de fracaso inferiores al 5%, la regresión logística, debido a que no es lineal, asigna valores altos a pequeñas diferencias (Long y Freese (2006).

hechos), caben diferentes hipótesis para dar cuenta de este *explanandum*. Podría deberse a que la evaluación de PISA mida capacidades distintas a las que son necesarias para lograr el título educativo, a que PISA sólo evalúa una parte del currículum o a que las capacidades de PISA deben convertirse en conocimientos específicos mediante un esfuerzo adicional de los jóvenes, y este esfuerzo dependen más de otros efectos primarios o secundarios. Veamos con más detalles estos tres motivos (que no son totalmente excluyentes entre sí):

a) Diferencias entre lo evaluado por PISA y por el sistema educativo: PISA mide competencias de forma tan desapegada de los contenidos que puede ser entendida como un test de inteligencia según algunos autores (Rindermann 2007; Carabaña 2008) y por tanto, no nos da pistas sobre el conocimiento del currículum por parte de los jóvenes. En este caso, se podría cuestionar la pertinencia de las actuales prácticas educativas, que no evalúan adecuadamente las competencias para enfrentarse a problemas, y probablemente están evaluando más otro tipo de características individuales de los jóvenes, como podría ser su capacidad para reproducir conocimientos de forma memorística o su buen comportamiento en el aula. Fomentar las competencias más abstractas en las aulas y evaluar según sus resultados tendría la ventaja de que disminuiría la desigualdad de oportunidades, en tanto que las capacidades más relacionadas con la inteligencia se puedan estimular en el sistema educativo.

b) PISA no evalúa las competencias relacionadas con Humanidades (Historia, Ciencias Sociales, lengua extranjera...) debido a las peculiaridades nacionales de estas materias. Quizá las diferencias observadas se establecen en las diferencias de rendimiento en esta parte del currículum. Como apoyo a este argumento, un estudio reciente muestra que el rendimiento en matemáticas está más relacionado con el cociente de inteligencia, mientras que en lengua extranjera la relación es menor (Cabrera 2009). Por otro lado, en las Pruebas de Diagnóstico del Ministerio de Educación (Instituto de Evaluación 2010) se observa que las diferencias de género en la competencia social básica y ciudadana son mayores que las otras pruebas<sup>9</sup>. De ser esto cierto, las Humanidades y las Ciencias Sociales estarían amplificando las diferencias de género (no disponemos de información para saber si sucede lo mismo con el origen social). Podría ser debido a que la ligera ventaja de las chicas en las pruebas de lengua se amplía en estos campos, más relacionados con la adquisición de conocimientos mediante la lectura, frente a las otras disciplinas donde la resolución de problemas es más relevante<sup>10</sup>.

c) Las competencias son demasiado vacías, para convertirse en título educativo, deben dotarse de una serie de contenidos, lo que supondría el esfuerzo de preparar adecuadamente los exámenes y realizar las actividades escolares asignadas. Este esfuerzo suplementario no se produciría, y estaría distribuido de forma distinta entre chicos y chicas, y según origen social. La falta de motivación podría deberse a lo que sucede dentro de la escuela, en el sentido de que sus planteamientos didácticos motivan y capacitan de forma diferente según estas características. O podría deberse a lo que sucede en el mercado de trabajo, pues, como hemos señalado, los costes de oportunidad pueden variar según género y origen social. De ser cierta esta hipótesis, habría

---

<sup>9</sup> En esta prueba, las chicas obtienen de media 513, mientras que la puntuación de los chicos es de 491. En conocimiento del mundo físico, las puntuaciones son 502 y 500, respectivamente. En matemáticas 507 y 496, y en lengua 494 y 508.

<sup>10</sup> Comunicación verbal de Julio Carabaña.

que experimentar con prácticas educativas más efectivas con chicos y jóvenes de orígenes populares, así como compensar adecuadamente los costes de oportunidad de estudiar.

Con los datos disponibles no es posible discriminar entre estas hipótesis, tarea que debe realizarse en futuras investigaciones.

### ***La cambiante desigualdad de género***

Las diferencias de género merecen un comentario adicional, debido a que en relativamente poco tiempo las mujeres han pasado de un peor desempeño del nivel educativo a otro mejor. Como se ha señalado en otro lugar (Martínez García 2007), tanto las teorías de la reproducción como las del individualismo metodológico pueden dar cuenta de las desigualdades de clase, pero las de reproducción se encuentran con más problemas para explicar cómo en tan poco tiempo, las chicas han superado a sus “hermanos”, es decir, a los varones de su misma clase social, con quienes comparten la familiaridad con la escuela, es decir, los efectos primarios. Sin embargo, si asumimos la relevancia de los efectos secundarios, esto es, los elementos de coste y beneficio implicados en las decisiones educativas, se puede afirmar que a las chicas les sale más rentable estudiar por tres motivos. Uno es que la oferta de empleo poco cualificado es mayor en sectores masculinizados, como la construcción, por lo que el coste de oportunidad de estudiar para las mujeres es menor (Martínez 2009). Otro es la relación con el trabajo doméstico. Dada la división por género del trabajo en el seno de la familia, es razonable suponer que una chica que no trabaje sufrirá más presión para realizar este tipo de trabajo que un varón, por lo que no estudiar tiene para ellas un coste que no tiene para ellos. Y un tercer motivo se haya en el “mercado matrimonial”. Hakim (2000) señala que el matrimonio sigue siendo una forma importante de movilidad para las mujeres, por lo que un mejor nivel educativo asegura una pareja de mayor estatus, y, por tanto, una mejor posición social de la familia que forme<sup>11</sup>.

En cualquier caso, los datos muestran la necesidad de nuevos estudios que recojan mejor la información para conocer cómo el rendimiento educativo se convierte en logro educativo. Esta recogida de información debe diseñarse de tal manera que tenga en cuenta tanto las características individuales de los jóvenes (como sus capacidades y rasgos de carácter), sus características familiares (variables socioeconómicas y de estilos de crianza), así como información sobre el profesorado que le imparte docencia y el centro educativo.

### ***Conclusiones***

La desigualdad de resultados educativos sigue siendo importante por origen social y por género. Por género se ha producido una inversión de la desigualdad en medio siglo; las mujeres en los países desarrollados logran mejores indicadores educativos que los varones. Sin embargo, por origen social las diferencias se mantienen más constantes, y siguen siendo considerables. Este trabajo se ha centrado en un aspecto particular de estas desigualdades: las diferencias en rendimiento educativo y en logro educativo. Como en estudios anteriores, con los nuevos datos

---

<sup>11</sup> Debido a esta estrategia generalizada por parte de las mujeres se está produciendo un nuevo fenómeno todavía poco estudiado: el “celibato” de las universitarias, imagen especular de lo que en su momento fue también otro efecto no querido de este proceso, el celibato campesino.

de PISA se ha comprobado que las diferencias por Comunidades Autónomas en rendimiento educativo en PISA guardan poca relación con las tasas de fracaso escolar administrativo, por lo que cabe inferir que la conversión de rendimiento educativo en título educativo no es lo directa que cabría esperar, y que median ciertos procesos, ya sea didácticos, administrativos o sociales, entre la consecución de cierto nivel de capacidades y conocimientos y su reconocimiento por las autoridades educativas.

Con datos individuales, hemos mostrado que las diferencias por rendimiento educativo son pequeñas. Por ejemplo, los resultados de chicos y chicas en pruebas como las de PISA son muy similares, pero sin embargo, las diferencias en fracaso escolar administrativo son mucho mayores. Debe tenerse en cuenta que chicas y chicos comparten origen social, pero sin embargo ellas han pasado de un menor logro educativo a un mayor logro educativo que sus hermanos.

Si tenemos en cuenta las propuestas teóricas de Boudon, es posible suponer que el rendimiento educativo muestra las diferencias de efectos primarios, bajas por género, y más altas por origen social. Pero la consecución del título educativo supone algo más que competencias, supone un conocimiento específico para aprobar exámenes, la voluntad de estudiar para superar dichas pruebas y el reconocimiento de los conocimientos alcanzados por parte de la administración educativa. Por ello, podría suceder que los efectos secundarios sean más importantes para lograr el título educativo que para lograr las competencias. Estos datos también podrían ser congruentes con las teorías que, como la de Bourdieu, señalan que los procesos de selección educativos son arbitrarios. Pero la teoría de Bourdieu podría ajustarse a las diferencias por clase social, pero no por género, pues no podrían explicar por qué en tan poco tiempo han pasado de ser perjudiciales a las chicas para serles favorables.

## **Bibliografía**

Apple, M.W. 1980. *Ideology and curriculum*. London: Routledge & K. Paul.

Ballarino, G. y B. Fabrizio. 2009. "Persistent inequalities? Expansion of education and class inequality in Italy and Spain", *European Sociological Review* 25:123-138.

Baudelot, C., R. Establet y J. Goded. 1976. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI de España.

Bernstein, B. 1989 [1977]. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

Blossfeld, H.-P. y Y. Shavit (Eds.). 1993. *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder (CO): Westview Press.

Boudon, R. 1983 [1973]. *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.

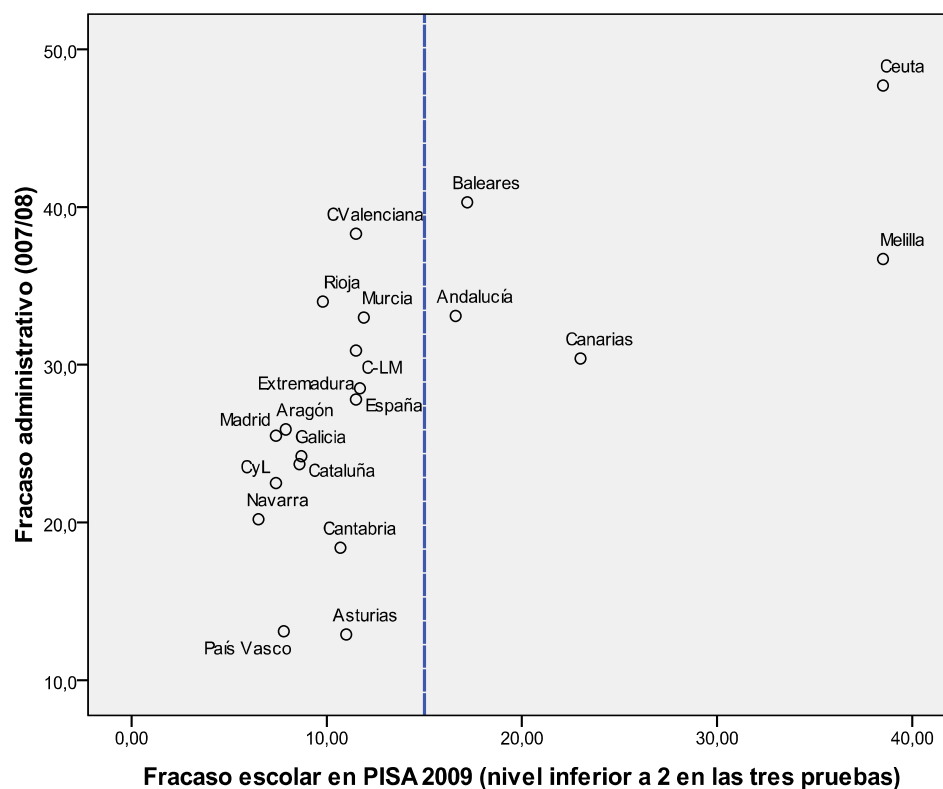
Bourdieu, P. 1991 [1980]. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. y J.-C. Passeron. 1973 [1964]. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.

- Bowles, S. y H. Gintis. 1976. *Schooling in capitalist America : educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Breen, R. y otros 2009. "Non-persistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries", *American Journal of Sociology* 114:1475-1519.
- Cabrera, L. 2009. *Clase, familia y logro educativo*. Universidad de La Laguna,
- Carabaña, J. 2008. *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*. Colegio Libre de Eméritos, Madrid.
- . 2009. "Fracaso escolar y abandono temprano, o por qué suspendemos tanto", *Cuadernos de Información Económica*.
- Feito, R. 2007. "Sociología de la educación", en *La sociología en España*, M.P. Yruela (Dir.). Madrid: CIS.
- Gerber, T.P. 2000. "Educational Stratification in Contemporary Russia: Stability and Change in Face of Economic and Institutional Crisis", *Sociology of Education* 73:219-246.
- Hakim, C. 2000. *Work-Lifestyle Choices in the 21st Century*. Oxford: Oxford University Press.
- Hellevik, O. 1997. "Class Inequality and Egalitarian Reform", *Acta Sociologica* 40:377-398.
- Hout, M. 2008. "Maximally maintained inequality revisited: Irish educational mobility in comparative perspective", en *Changing Ireland in international comparison*, N. Phadraig y B. Hilliard (Dir.): Liffey Press.
- INE. 2009. *Encuesta de Población Activa: Diseño de la Encuesta y Evaluación de la calidad de los datos*.
- Instituto de Evaluación. 2010. "Pruebas generales de diagnóstico de 4º de primaria".
- Jackson, M. y otros 2007. "Primary and Secondary Effects on Class Differentials in Educational Attainment: the Transition to A level Courses in England and Wales", *Acta Sociologica* 50:211-229.
- Long, L.S. y J. Freese. 2006. *Regression models for categorical dependent variables using Stata*. Stata Press.
- Mare, R.D. 1981. "Change and stability in educational stratification", *American Sociological Review* 46:72-87.
- Martín Criado, E. 2010. *La escuela sin funciones*. Edicions Bellaterra.
- Martín Criado, E. y otros 2000. *Familias de clase obrera y escuela*. San Sebastián (Donostia): Iralka.
- Martínez G<sup>a</sup>, J.S. 2007. "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas", *Revista de Educación* 342:287-306.
- . 2009. "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 2:56-85.

- Martínez García, J.S. 2006. "La explotación de la Encuesta de Población Activa", *Metodología de Encuestas* 7:16-31.
- Martínez García, J.S. y R. Merino. 2011. "FP y desigualdad de oportunidades educativas", *Tempora* Aceptado para publicación.
- Niewbeerta, P. y S. Rijken. 1996. "Educational Expansion and Educational Reproduction in Eastern Europe, 1940-1979", *Czech Sociological Review* 4:187-210.
- OCDE. 2010. *Programme for International Student Assessment 2009*.
- Raftery, A.E. y M. Hout. 1993. "Maximally maintained inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-1975." *Sociology of Education* 66:41-62.
- Rindermann, H. 2007. "The g-Factor of International Cognitive Ability Comparisons: The Homogeneity of Results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-Tests Across Nations", *European Journal of Personality* 21.
- Willis, P.E. 1988. *Aprendiendo a trabajar : cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wright, E.O. (Ed.). 2005. *Approaches to Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gráfico 1. Relación entre el fracaso escolar en PISA y el fracaso escolar administrativo



Fuentes: PISA 2009 (OCDE) y Ministerio de Educación, curso 2007/2008.

Nota: En la Comunidad Valenciana, Extremadura y Castilla – La Mancha no se realizó una muestra representativa a nivel autonómico en PISA 2009, por lo que se les atribuye la media de de las tres comunidades, es decir, la parte que PISA califica como muestra no atribuida.

Tabla 1. Porcentaje de "Fracaso escolar – PISA" (nivel 1 o inferior en las tres pruebas) según clase social del padre y género

	CLASE SOCIAL DEL PADRE							TOTAL
	I, II PROFESIONALES Y EMPRESARIOS	III NO MANUAL	IVab, IIb EMPRESARIOS Y GERENTES DE PEQUEÑAS EMPRESAS	V-VIIa CUELLO AZUL	IVc2, VIIb AGRARIOS	SIN INFORMACIÓN		
Mujer	1,9	7,1	6,9	14,4	18,6	16,9	10,6	
Varón	4,4	9,0	9,9	16,1	18,4	21,4	12,7	
Total	3,2	8,1	8,5	15,3	18,5	19,2	11,7	

Panel 1. Frecuencias observadas y esperadas, con el modelo *log-lineal* de orden 2 *clase\*fracaso* y *sexo\*fracaso*<sup>12</sup>

PRUEBAS PISA	CLASE SOCIAL DEL PADRE	SEXO	Observado		Esperado		Resid.	Resid. Tipif.
			n	%	n	%		
NIVEL 1 E INFERIOR	I, II PROFESIONALES Y EMPRESARIOS	Mujer	2614	10,1%	2650	10,2%	-36,6	-0,7
		Varón	2711	10,5%	2674	10,3%	36,6	0,7
	III NO MANUAL	Mujer	1418	5,5%	1394	5,4%	24,2	0,6
		Varón	1382	5,3%	1406	5,4%	-24,2	-0,6
	IVb, IIb EMPRESARIOS Y GERENTES DE PEQUEÑAS EMPRESAS	Mujer	1011	3,9%	998	3,9%	13,0	0,4
		Varón	994	3,8%	1007	3,9%	-13,0	-0,4
	V-VIIa CUELLO AZUL	Mujer	5135	19,8%	5134	19,8%	0,5	0,0
		Varón	5180	20,0%	5181	20,0%	-0,5	0,0
	IVc2, VIIb AGRARIOS	Mujer	541	2,1%	553	2,1%	-11,6	-0,5
		Varón	569	2,2%	558	2,2%	11,6	0,5
SIN INFORMACIÓN	Mujer	660	2,5%	649	2,5%	10,4	0,4	
	Varón	645	2,5%	655	2,5%	-10,4	-0,4	
NIVEL 2 Y SUPERIOR	I, II PROFESIONALES Y EMPRESARIOS	Mujer	52	,2%	79	,3%	-27,4	-3,1
		Varón	125	,5%	98	,4%	27,4	2,8
	III NO MANUAL	Mujer	109	,4%	110	,4%	-1,1	-0,1
		Varón	137	,5%	136	,5%	1,1	0,1
	IVb, IIb EMPRESARIOS Y GERENTES DE PEQUEÑAS EMPRESAS	Mujer	75	,3%	83	,3%	-7,3	-0,8
		Varón	110	,4%	102	,4%	7,3	0,7
	V-VIIa CUELLO AZUL	Mujer	860	3,3%	831	3,2%	29,5	1,0
		Varón	998	3,9%	1027	4,0%	-29,5	-0,9
	IVc2, VIIb AGRARIOS	Mujer	124	,5%	113	,4%	11,1	1,0
		Varón	129	,5%	140	,5%	-11,1	-0,9
SIN INFORMACIÓN	Mujer	134	,5%	138	,5%	-4,6	-0,4	
	Varón	176	,7%	171	,7%	4,6	0,4	

Prueba de bondad del ajuste	$\chi^2$	g.l.	Sig.
Ratio de la función de verosimilitud	26,212	10	0,003

Fuente: Explotación propia de los microdatos de PISA 2009, OCDE.

<sup>12</sup> Cuanto se elimina la interacción de orden 3 entre la Clase I, II, género y fracaso escolar, este modelo de orden 2 no muestra diferencias estadísticamente significativas con el modelo saturado.

Tabla 2. Fracaso escolar administrativo, según clase social del padre y género

	CLASE SOCIAL DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL						Total
	I, II CLASE DE SERVICIO	III CUELLO BLANCO	IVab PEQUEÑOS PROPIETARIOS	V-VIIa CUELLO AZUL	IVc, VIIb AGRARIOS	SIN INFORMACIÓN	
VARÓN	10,1	18,9	17,4	29,6	59,1	26,1	23,2
MUJER	5,2	8,2	11,3	19,5	35,3	19,1	14,7
Total	7,6	14,0	14,4	24,7	48,2	22,7	19,1

Panel 2. Frecuencias observadas y esperadas, con el modelo de orden 2 clase\*fracaso y sexo\*fracaso

FRACASO ESCOLAR ADMINISTRATIVO (SIN TÍTULO DE ESO)	CLASE SOCIAL DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL	SEXO	Observado		Esperado		Resid.	Resid. Tipif.
			n	%	n	%		
CON TÍTULO DE ESO	I, II CLASE DE SERVICIO	Mujer	358	9,7%	357	9,7%	1,2	0,1
		Varón	341	9,2%	342	9,3%	-1,2	-0,1
	III CUELLO BLANCO	Mujer	229	6,2%	237	6,4%	-7,9	-0,5
		Varón	235	6,4%	227	6,1%	7,9	0,5
	IVab PEQUEÑOS PROPIETARIOS	Mujer	115	3,1%	114	3,1%	1,3	0,1
		Varón	108	2,9%	109	3,0%	-1,3	-0,1
	V-VIIa CUELLO AZUL	Mujer	374	10,1%	366	9,9%	8,1	0,4
		Varón	342	9,3%	350	9,5%	-8,1	-0,4
	IVc, VIIb AGRARIOS	Mujer	34	,9%	31	,8%	3,6	0,7
		Varón	26	,7%	29	,8%	-3,6	-0,7
SIN INFORMACIÓN	Mujer	415	11,3%	422	11,4%	-6,3	-0,3	
	Varón	410	11,1%	404	10,9%	6,3	0,3	
SIN TÍTULO DE ESO	I, II CLASE DE SERVICIO	Mujer	20	,5%	22	,6%	-2,0	-0,4
		Varón	38	1,0%	36	1,0%	2,0	0,3
	III CUELLO BLANCO	Mujer	21	,6%	28	,8%	-7,5	-1,4
		Varón	55	1,5%	47	1,3%	7,5	1,1
	IVab PEQUEÑOS PROPIETARIOS	Mujer	15	,4%	14	,4%	0,8	0,2
		Varón	23	,6%	23	,6%	-0,8	-0,2
	V-VIIa CUELLO AZUL	Mujer	91	2,5%	88	2,4%	3,1	0,3
		Varón	144	3,9%	147	4,0%	-3,1	-0,3
	IVc, VIIb AGRARIOS	Mujer	19	,5%	21	,6%	-2,2	-0,5
		Varón	37	1,0%	35	,9%	2,2	0,4
SIN INFORMACIÓN	Mujer	98	2,7%	91	2,5%	7,8	0,8	
	Varón	145	3,9%	152	4,1%	-7,8	-0,6	

Prueba de bondad del ajuste	$\chi^2$	g.l.	Sig.
Ratio de la función de verosimilitud	7,317	10	,695

Fuente: Explotación propia de los microdatos de la EPA II trimestre de 2010, INE.

Fecha de recepción: 15.06.2011. Fecha de evaluación: 15.07.2011. Fecha de publicación: 15.09.2011

## **LAS PUNTUACIONES PISA PREDICEN CASI TODA LA REPETICIÓN DE CURSO A LOS 15 AÑOS EN ESPAÑA**

**JULIO CARABAÑA<sup>13</sup>**

### ***La cuestión***

La repetición de curso viene siendo objeto de discusión como práctica pedagógica quizás desde el momento en que surgió con la implantación de las escuelas graduadas. Un meta-análisis reciente (Jimerson, 2001) continuando el trabajo de otros dos anteriores (Holmes, 1989; Holmes & Matthews, 1984), ha intentado sintetizar los resultados de más de cien estudios sobre el asunto, realizados entre 1925 y 1999. Estos estudios parece que han encontrado más inconvenientes que ventajas, o más efectos negativos que positivos, en la repetición de curso, por lo cual su práctica desaconsejada por los expertos en educación (v.gr. Florida Association of School Psychologists, 2004). En España, las autoridades educativas vienen intentando desterrar la repetición de curso de las prácticas pedagógicas de los centros al menos desde la LGE de 1970, que la prohibía expresamente en la EGB sustituyéndola por estudios de recuperación durante los veranos.

Amparados en el amplio consenso sobre la cuestión, algunos informes PISA han dado un salto lógico. Del hallazgo empírico de que los alumnos que repiten quizás progresan peor en algunos aspectos que sus iguales que no repiten, han pasado a la creencia de que la repetición de curso es la causa de que los alumnos repetidores muestren peores resultados que los no repetidores (IE, 2010:155)<sup>14</sup>. Los responsables de PISA la desaconsejan expresamente por esta

---

<sup>13</sup> Universidad Complutense. Email: carabanya@ccedu.ucm.es. Una primera versión de este trabajo fue presentada en la XIII Conferencia de Sociología de la Educación, celebrada en Lérida en Septiembre de 2009.

<sup>14</sup> Cita literal: “Finalmente, hay que insistir en este resumen en la permanencia en el tiempo de los malos resultados que

razón, y en muchos modelos estadísticos se la incluye sin más como variable independiente, explicativa del aprendizaje, función en la cual ha dado el resultado que era de esperar: los alumnos repetidores tienen puntuaciones más bajas que los que no repiten.

En este estudio tomamos la repetición de curso (en adelante, a veces, RC) como variable dependiente, y nos interesamos por sus determinantes. Nuestro interés no es pedagógico, sino sociológico. Viene de que la RC puede ser considerada como una transición académica, igual que el paso al Bachillerato o a la Universidad. A diferencia de estas, sin embargo, no depende, o apenas, de la decisión de los interesados, sino única o al menos principalmente de la de los profesores o los centros. Por consiguiente, deberían influir en la RC factores endógenos a la escuela, de tipo académico, pero no factores de tipo económico o social exógenos a la escuela. Dicho de otra manera, es de esperar que la RC se realice según el principio de igualdad de trato, con total ausencia de clasismo, sexismo o cualquier otro tipo de determinación social.

Además, pensamos que el estudio de la RC puede ayudar a establecer la medida en que las transiciones académicas entre niveles, y en particular al nivel post-obligatorio, están determinadas por la clase, el sexo o la condición de inmigrante y se apartan de la norma de la igualdad de oportunidades. Como es sabido, la separación de la influencia de los factores endógenos y exógenos en estas transiciones está en su mayor parte por hacer debido a la falta de encuestas que contengan al mismo tiempo datos sobre las transiciones y sobre el rendimiento académico.

La pregunta que intentamos contestar, por tanto, es la siguiente:

¿Depende la repetición de curso sólo de variables académicas o está también influida por variables culturales, económicos y sociales?

O, formulada en terminología iniciada por Boudon (1972) y seguida por Goldthorpe y su escuela (Goldthorpe, 1996) :

¿Depende la repetición de curso únicamente de factores primarios o está también influida por factores secundarios?

Como acabamos de indicar, el resultado que esperamos –o sea, nuestra hipótesis– es que los factores secundarios tengan influencia nula o muy pequeña. Si la RC fuera una decisión estrictamente académica, podríamos partir sin más de la hipótesis de nula influencia exógena. Ahora bien, la costumbre, inspiradas en doctrinas pedagógicas no explícitas, no es que repitan curso sin más los alumnos que no alcanzan un determinado nivel, sino que se tienen en cuenta además las repercusiones educativas de la decisión. Tan importantes se han llegado a considerar

---

afectan, en las tres competencias, a los alumnos españoles que repiten curso. La repetición de curso es el fenómeno que más negativamente afecta a los resultados de los alumnos españoles. Al ser el porcentaje de repetidores tan elevado y sus puntuaciones tan bajas, el promedio español se ve afectado de modo considerable. El promedio de los resultados de los alumnos de 4º curso de la ESO se viene situando en torno a los 520 puntos en las competencias evaluadas, cifra equivalente a la que alcanzan los países europeos o americanos con mejores resultados después de Finlandia” (IE, 2010:155).

estas, que las Leyes limitan las repeticiones y además exigen el acuerdo de los padres. Hay, por tanto, algunas rendijas por las que puede colarse en la RC la influencia de factores sociales:

a. El criterio académico de la RC no está formalmente definido, pudiendo variar con el contexto social de los centros y con su organización. Así, a falta de criterio, la RC podría depender de la norma de cada centro, siendo más fácil cuanto más alto el nivel medio de los centros.

b. Además de criterios académicos, influye en la RC la conducta de los alumnos, a su vez dependiente de las aspiraciones académicas, que a su vez dependen del sexo y del nivel sociocultural de la familia.

c. Los padres influyen más en la decisión cuanto más alto su nivel sociocultural, previsiblemente en sentido contrario a la RC.

Parece evidente que estos u otros factores no estrictamente académicos pueden producir desviaciones sistemáticas de las pautas de igualdad de trato sociales. Nos van a interesar, en concreto, las desviaciones influidas por la clase, el sexo, y la condición de inmigrante. Como contraste con estas variables sociales, consideraremos también el efecto de una variable sin correlación ninguna con factores sociales: la edad de los alumnos.

Junto a los numerosos estudios sobre la conveniencia pedagógica de la repetición de curso, y siempre en Estados Unidos, hay algunos que establecen las características sociales de los repetidores. No muy sorprendentemente, son más frecuentes entre los negros e hispánicos que entre los blancos; también entre los hijos de padres de estatus social bajo que entre los padres de status social alto, entre chicos que entre chicas y en las regiones pobres más que en las ricas (Hauser, 1999; Hauser, Pager & Simmons, 2000; Jimerson y otros, 2006) y, más claramente todavía, entre los hijos de padres con ingresos bajos que en el resto (Hauser y otros, 2007). La tendencia en Estados Unidos es creciente, alcanzando recientemente a más del 25% de los alumnos, si bien no como consecuencia de las reformas basadas en standards (Hauser y otros, 2007). Aunque algunos estudios tienen en cuenta diversas variables de comportamiento escolar, como faltas de asistencia a la escuela (Jimerson y otros, 2006), parece haber pocos cuyo objetivo sea reducir la influencia de las variables sociales a variables académicas. Tan sólo he encontrado que en Alemania, Kristen ha estudiado si las escuelas discriminan a los inmigrantes en sus orientaciones tras la escuela básica, con resultados negativos (Kristen, 2006a y 2006b).

## **Datos y métodos**

Los tres cuestionarios PISA aplicados hasta la fecha (2000, 2003 y 2006) a los alumnos de 15 años, preguntan por el curso en que se encuentran. No es exactamente lo mismo que la repetición de curso, pues se puede estar en un curso anterior al correspondiente a la edad por otras razones, pero es una buena aproximación. Así se comprueba con el cuestionario de 2003, que además de por el curso pregunta explícitamente si se ha repetido algún curso en primaria y en secundaria.

La puntuación en las pruebas PISA es una buena aproximación a los factores primarios, o académicos. En el año 2000 hay que usar solo la puntuación en Lectura si no se quiere reducir drásticamente la muestra, pero en 2003 y 2006 pueden usarse las puntuaciones en las tres pruebas de Lectura, Matemáticas y Ciencias.

En todas las olas se pregunta más o menos del mismo modo por el sexo del alumno (no por el género) y por los estudios y la profesión de los padres. Hemos sumado y luego reagrupado los estudios de los padres y agrupado las profesiones en clases semejantes a las del esquema EGP.

Varían de ola en ola, en cambio, las preguntas sobre la conducta de los alumnos. La ola de 2000 es la más completa: contiene preguntas sobre puntualidad en la llegada a clase, faltas a clase y al centro, tiempo dedicado a los deberes, puntualidad en terminar los mismos y grado de integración en el colegio. En el año 2003 no se pregunta por la puntualidad en los deberes ni por las faltas a clase. En el año 2006 no se pregunta nada de esto.

De acuerdo con las variables de que se disponga en cada ola, procederemos del modo siguiente.

En primer lugar, estableceremos la importancia de la RC en cada ola de PISA por estudios de los padres, clase ocupacional del padre y sexo.

En segundo lugar, comprobaremos hasta qué punto la asociación entre RC, clase y sexo desaparece cuando se tienen en cuenta las puntuaciones PISA.

En tercer lugar, intentaremos reducir las asociaciones restantes mediante refinamientos estadísticos y conceptuales de los modelos.

En cuarto y último lugar, todavía prevendremos de la atribución de influencia causal a las variables sociales –estudios, sexo, inmigración- mostrando que la influencia de la edad de los alumnos, una variable sin correlación con factor social alguno, es la más irreductible de todas a las puntuaciones PISA.

## **Resultados**

1. Aumenta la repetición de curso entre 2003 y 2006. La tasa global de repetición a los 15 años en el año 2000 fue del 28%. En este año, según PISA, el 72% de los alumnos de quince años cursaban su curso modal, cuarto de ESO, y 28% estaban en cursos inferiores, la mayor parte en tercero, un pequeño 2% en segundo y un porcentaje insignificante en cursos anteriores.

La tasa de no repetición (también llamada ‘idoneidad’) era casi la misma en 2003, un 71%. En cambio, en 2006, siempre según PISA, experimentó una fuerte disminución, quedando en el 62%.

Asombra este aumento de la repetición de curso, que por el momento no intentamos explicar. La generación estudiada por PISA 2000 fue la primera cuyos miembros cursaron todos los estudios de ESO instaurados por la LOGSE en 1990. El estudio de las tasas de repetición en la EGB y del BUP (Carabaña, 1997) sugiere que, por razones no bien aclaradas, las tasas de repetición son más pequeñas en la primera generación de unas enseñanzas que en las siguientes. Pero esta explicación, aún si fuera buena, no bastaría, pues antes del año 2000 la ESO era ya vieja en muchos sitios, y el aumento de la repetición no se produce hasta 2003.

2. La repetición de curso parece bastante clasista. Las tablas de 2000 muestran una relación entre estudios de los padres y repetición que puede calificarse de intensa.

La relación no es monotónica. Así, de la diferencia de algo más de 22 puntos entre el nivel de estudios inferior y superior del padre, más de la mitad, 14 puntos, está entre estudios primarios y secundarios inferiores. Los estudios no obligatorios no producen diferencias. Y lo mismo ocurre con los estudios de las madres, con la particularidad de la mayor influencia de las madres con menos de estudios primarios, casi la mitad de cuyos hijos repiten.

Las diferencias por clase profesional del padre son de magnitud semejante. Hay unos veinte puntos de distancia entre los dos grandes grupos que pueden formarse, el de los obreros y campesinos, con ca.65% de idoneidad, y el de los profesionales, gerentes y no manuales altos, con ca. 85%, quedando en medio los trabajadores no manuales bajos y trabajadores independientes, con ca. 75%.

La variable FASCED suma los estudios del padre y de la madre y también su influencia. Los doce grupos resultantes pueden resumirse sin pérdida apreciable de información en seis. En el cuestionario de 2000, PISA no separó los estudios universitarios cortos de los largos, para recordar lo cual FASCED queda reducida a cinco categorías. Usamos FASCED en las tablas 4, 5 y 6 para comparar las tres olas de PISA. Puede verse que la distancia entre el grupo de estudios más bajo y más alto varía poco entre 2000 y 2003 (54% a 88% y 52% a 86%) pero que aumenta mucho en 2006 (34% a 86%). Este año, la repetición de curso aumenta tanto más cuanto más bajos son los estudios de los padres. Queda igual en los estudios más altos (los dos niveles universitarios), pero aumenta en 20 puntos en el grupo más bajo, dando lugar a un aumento medio de unos 10 puntos. (Nótese que no es primero la media, que luego se distribuye entre los grupos, sino disminuciones singulares que componen tasas de grupo particulares que se agregan por fin en la media general).

3. La repetición de curso parece bastante sexista. El sexismo de la repetición de curso es tan notable como el clasismo, también a primera vista. En el año 2000 están en su curso el 78% de las mujeres y el 69% de los hombres. En el año 2003 la diferencia se mantiene en los 10 puntos, 76% las mujeres y 66% los hombres. En el año 2006 la diferencia aumenta a doce puntos, 54% de los hombres y 66% de las mujeres.

En general, las diferencias por sexo son iguales en cada nivel de estudios de los padres, o, dicho de otro modo, no hay interacción entre estudios de los padres y sexo en la influencia sobre la repetición de curso. Como de la mera observación de las tablas 4 a 6 surgen dudas, se ha confirmado este punto con sendos análisis log-lineal.

4. La hipótesis que tratamos de falsar es que clasismo y sexismo son solo aparentes, resultado de la correlación de la clase y el sexo con los factores académicos que son los realmente decisivos de modo inmediato. Entre estos factores académicos, el aprendizaje debería ser el fundamental. Las pruebas PISA pretenden medirlo. Para el año 2000 solo pueden usarse los resultados de Lectura, pues las pruebas de Matemáticas y Ciencias solo se pasaron a partes de la muestra. Para 2003 y 2006 puede usarse también el promedio de las tres pruebas.

La tabla 7 muestra los resultados de una regresión lineal múltiple por mínimos cuadrados donde además de los estudios de los padres y el sexo se ha introducido la puntuación en lectura. Confirman claramente la hipótesis: si se controla el aprendizaje, no queda rastro ni de clasismo ni de sexismo en la repetición de curso.

La regresión ofrece además otros resultados interesantes:

a. El principal determinante, sin duda, es la puntuación en lectura, que explica casi la tercera parte de la varianza y toda la correlación con la clase y el sexo.

b. Hay otras variables que tienen cierta importancia, Así:

- disciplina: los alumnos que hacen puntualmente los deberes repiten un 4% menos.

- rasgos familiares (muy mencionadas en la literatura): cada hermano adicional aumenta en un 2% la probabilidad de repetir, la ausencia de familia nuclear en un 3%.

- edad (rara vez mencionada en la literatura): cada mes más de existencia disminuye la probabilidad de repetir en un 0,7%, lo que significa un 8% de diferencia entre los nacidos en Enero y los nacidos en Diciembre.

c. Pero todas ellas tienen una influencia muy reducida sobre la repetición, explicando en conjunto un 2% de su varianza.

d. Y, además, estas variables familiares y de conducta no dicen mucho sobre nuestra hipótesis, pues no afectan a los coeficientes de la clase y el sexo más que a través del aprendizaje.

La tabla 8 resulta de aplicar la regresión de mínimos cuadrados a los datos de PISA 2003. Básicamente, los resultados vuelven a falsar la hipótesis de que la repetición sea clasista o sexista, si bien con algunos matices interesantes.

El modelo 0 refleja la influencia bruta de la clase, el sexo y la inmigración. Estas variables explican en total 5% de la varianza, y reflejan las diferencias que hemos visto en las tablas anteriores. Seis puntos porcentuales por cada nivel de estudios, que dan un total de 30 puntos de distancia entre los extremos, y unos diez puntos de diferencia a favor de las mujeres.

El modelo 1 es réplica exacta del modelo para el año 2000, con la Lectura como única variable de aprendizaje. Elimina completamente la influencia del sexo, pero no la de los estudios de los padres, cuyo coeficiente cercano a 0,02 significa que los hijos de padres con estudios altos tienen aproximadamente ocho puntos menos de repetición que los hijos de padres con niveles de estudios bajos a igualdad de aprendizaje.

El modelo 2 sustituye la Lectura por la media de las tres pruebas (Lectura, Matemáticas y Ciencias). La adición de estas dos pruebas aumenta el poder explicativo del aprendizaje de 24% a 28% (nótese la disminución respecto a 2000, y aún un 1% se debe a los inmigrantes) y deja sin influencia a los estudios de los padres, pero se la devuelve al sexo: con este criterio, son las mujeres quienes tienen un 8% menos de repetición que los varones a igualdad de puntuación en las pruebas.

Finalmente, las nuevas variables incorporadas en el modelo 3, como ocurría en 2000, tienen en conjunto poca importancia (explican el 1% de varianza nueva) y no afectan ni a los coeficientes de la clase y el sexo que nos interesan. (la edad no ha aumentado su influencia, sino que ha pasado a medirse en años).

La tabla 9 replica el análisis con los datos de 2006. No puede decirse que los resultados sean los mismos que antes, y que quede otra vez refutada la hipótesis del clasismo y del sexismo.

Para apreciar más claramente la diferencia, podemos volver al modelo 0 con los estudios paternos y el sexo como únicas variables independientes. Puede apreciarse que explican el 9% de la varianza de la repetición. En el modelo 1 la puntuación en lectura eleva la varianza explicada a 31%, lo cual no elimina del todo la influencia del sexo (sigue habiendo un 3% de diferencia a favor de las mujeres), y reduce la de los estudios paternos algo más de la mitad. En el modelo 2, las puntuaciones en las tres pruebas conjuntamente elevan en 5 puntos la varianza explicada; reducen la influencia de los estudios paternos a la tercera parte, de modo que cada nivel adicional supone un 3% menos de repetición, totalizando 15 puntos porcentuales de diferencia entre los extremos en lugar de los 50 iniciales, y devuelven a las mujeres el 10% de ventaja inexplicada frente a los hombres que tienen antes de controlar el aprendizaje. El modelo 3 es puramente testimonial (la edad vuelve a estar medida en años).

5. ¿Vale la hipótesis de la determinación académica de la RC para los inmigrantes?. La tabla 9 permite testarla del mismo modo que para el clasismo y el sexismo.

Al contrario que la clase y el sexo, donde lo difícil es imaginar el modo como pueden influir sobre la repetición de curso, hay al menos dos buenos motivos para que los inmigrantes de primera generación, que son casi todos en España, repitan más de lo que merecerían por sus puntuaciones PISA.

El primero es que pierden un cierto tiempo escolar en la adaptación, que en muchos casos puede ser un curso. Se requiere un tiempo para superar las diferencias con los nativos en lengua o simplemente en costumbres. Como ejemplifica el caso de los alumnos que salen de Ecuador en Enero terminado el curso y lo encuentran aquí ya empezado, se pierde también tiempo en el mero proceso de la inmigración.

El segundo es la diferencia entre el currículo de los inmigrantes y el nuestro. Los inmigrantes han estudiado otra Geografía, otra Historia, otra Gramática, otra Literatura. Las Ciencias Naturales y las Matemáticas serán las mismas, pero es sabido que el nivel académico de la mayor parte de los países de donde proceden nuestros inmigrantes es inferior al nuestro, lo que significa que, incluso con las mismas puntuaciones PISA, hay cosas (álgebra, por ejemplo, o termodinámica) que no han estudiado.

Por estos y otros motivos, rige incluso la norma de colocar a los inmigrantes recién llegados en un curso inferior al que correspondería a su edad. Nada de extrañar, por tanto, que sólo el 36% de los inmigrantes estén en el curso que les correspondería por la edad en PISA 2006, frente al 62% de los nativos (tabla 9).

Sin embargo de todos estos argumentos, la repetición de curso diferencial de los inmigrantes nativos se explica mediante las pruebas PISA tan bien o mejor que la de los alumnos con padres de estudios bajos o la de los hombres. Los 28 puntos de diferencia inicial (modelo 0) se reducen a 13 cuando se controla la puntuación en lectura (modelo 1), y a menos de 9 cuando se controlan las puntuaciones en las tres pruebas.

En el año 2003, la muestra PISA recoge un número de alumnos inmigrantes tan pequeño que obliga a muchas cautelas antes de hacer inferencias. La tabla 8 recoge resultados muy semejantes a los de la tabla 9. Aunque la diferencia de partida de los inmigrantes no es de 28 puntos, sino de 21, queda reducida a 12 puntos por el control de las puntuaciones de lectura y a 9 puntos por el de las tres pruebas, quedando inafectada por las variables de conducta.

## **Discusión y reanálisis**

La justicia escolar, en forma de principio de igualdad de trato, o no discriminación, exige aplicar a todo el mundo la misma norma de repetición, independientemente de su clase, su sexo o su país de origen.

Visto desde este punto de vista normativo, lo que nos dicen los cálculos anteriores es que el principio se cumple en gran medida, pero no a la perfección. Más aún, parece que se venga cumpliendo cada vez menos. En el año 2000, la prueba de lectura daba sin más cuenta de las diferencias por clase y sexo. En el año 2003 esta misma prueba daba cuenta de las diferencias por sexo, pero dejaba sin explicar un tercio de las diferencias por clase y más de la mitad de la repetición diferencial de los inmigrantes. Recurriendo a las tres pruebas PISA conjuntamente, se eliminaba la diferencia por clase y se reducía la de los inmigrantes a menos de la mitad, pero se restablecía la diferencia por sexo, perdiéndose en una variable lo que se ganaba con la otra. Por fin, en el año 2006, las tres pruebas PISA nos dejan sin explicar diferencias de 3,3 puntos porcentuales por cada intervalo (son cinco) en los estudios paternos, de ocho puntos porcentuales entre inmigrantes y nativos y de diez puntos porcentuales entre hombres y mujeres. Por lo demás, y aunque sus medidas no son muy precisas, no parece que estas diferencias puedan explicarse con variables relativas a la disciplina o al hogar.

Nuestra hipótesis de partida era, recuérdese, que la repetición de curso es un asunto estrictamente intraescolar en el que nada tienen que ver variables extraescolares como la clase, el sexo y el país de origen de los alumnos. Dicho de otro modo, nuestra hipótesis es que la escuela es tan universalista como debe ser, y mucho más de lo que los sociólogos suelen decir que es. Los análisis estadísticos, sin embargo, que nos daban la razón con toda sencillez en el año 2000, nos la quitan en buena parte en el año 2006. La cuestión es si podemos hacer algo más en defensa de nuestra hipótesis (y, de paso, en defensa de la neutralidad de la escuela).

No es únicamente una cuestión de pertinacia, sino de lógica. Comencemos, por el sexo, que parece el caso más fácil. ¿Qué razones, o prejuicios, podrían inclinar a las escuelas a hacer repetir más a los hombres que a las mujeres a igualdad de conocimientos? Prejuicios ninguno, según al menos todo el saber convencional, tanto vulgar como científico, que siempre ha observado prejuicios a favor de los hombres.

1. En cuanto a las razones, dos se ocurren fácilmente. La primera es que, según hemos visto, los mejores resultados femeninos en la prueba de Lengua bastan para explicar su menor repetición si no se los mezcla con otros criterios. Podemos pensar que las escuelas no mezclan los criterios, sino que los aplican de manera separada y escalonada.

La segunda es que, según se viene comprobando desde hace ya tiempo, las notas o calificaciones de las mujeres son mejores que los de los hombres, y son estas notas las que deciden directamente la repetición. Las notas son más que el agregado de las competencias generales que miden pruebas objetivas como las de PISA y las respuestas de los alumnos sobre su disciplina y dedicación; las notas son la valoración que los profesores hacen de los alumnos en sus respectivas materias, producto de todo lo anterior en la interacción del aula. Alguna variable no medida puede haber que haga mayor la, por así decirlo, productividad escolar de las mujeres. Se mencionan con frecuencia cualidades morales como el orden, la disciplina o la obediencia y la mayor madurez psíquica de las mujeres en esta etapa de la pubertad.

Para testar la posibilidad de que las escuelas no mezclan los criterios podemos cambiar el modelo estadístico. En lugar de las tres pruebas actuando conjuntamente, debemos suponer que actúan por separado y escalonadamente. Por ejemplo, se atribuye una primera puntuación basada en las capacidades generales de tipo lingüístico, en las que las mujeres son superiores. Luego esta puntuación se modifica de acuerdo con las competencias adquiridas en el ámbito de las Matemáticas y las Ciencias Naturales. Este comportamiento de los evaluadores se modela aproximadamente con dos regresiones, la primera con la no repetición como variable dependiente y la Lectura como independiente; la segunda, con los residuos de la regresión anterior como dependiente y el resto de variables como independientes.

Los resultados responden a las expectativas. En los datos de 2003, la segunda regresión reordena un 3% de los errores de la primera, con lo cual, a diferencia de lo que ocurre cuando se promedian las pruebas, predice casi perfectamente la diferencia entre hombres y mujeres. En los datos de 2006 se explica también un pequeño porcentaje de la varianza de los residuos (4%), dejando también intacta la predicción de la diferencia entre sexos hecha a partir de la Lectura (imperfecta aquí, pues todavía queda sin explicar más de un 2% a favor de las mujeres).

Contrastar la segunda posibilidad, la de la mayor productividad escolar femenina por la regularidad de sus hábitos o su madurez psíquica en esta edad, es casi imposible con los datos PISA<sup>15</sup>. Las variables de comportamiento más completas, en el año 2000, no alteran el coeficiente no significativo del sexo: es claro que en esta muestra basta la prueba de Lectura para explicar la repetición. En 2003, la introducción de estas variables reduce el coeficiente del sexo en apenas un par de puntos porcentuales. En 2006, por último, no hay en el cuestionario variables relativas al comportamiento.

2. En el caso del sexo nos ha bastado un cambio del modelo estadístico para dar cuenta de la práctica totalidad de las diferencias en repetición mediante las repeticiones en las pruebas PISA. En el caso de la inmigración se consigue lo mismo con un refinamiento de los conceptos. Nuestro objeto de estudio es la repetición de curso, pero la hemos operacionalizado como lo que la jerga ministerial llama 'tasa de idoneidad', es decir, la proporción de alumnos en el curso correspondiente a su edad. Ahora bien, un alumno de quince años puede no estar en cuarto de ESO porque ha repetido algún curso, pero también por otras razones, como incorporación tardía, enfermedad, traslados de domicilio y otros acontecimientos que pueden originar retraso sin repetición.

Felizmente, el cuestionario de 2003 permite distinguir entre repetición y retraso, pues además del curso en que están, pregunta a los alumnos si han repetido curso en primaria o en secundaria. De esta forma puede averiguarse que son los alumnos inmigrantes quienes con mucha frecuencia van retrasados sin haber repetido. Mientras solo uno de cada cien alumnos nativos está en esta situación, son falsos repetidores exactamente la tercera parte de los alumnos inmigrantes. Para lo cual ya tenemos explicación, pues si miramos las que hemos dado más arriba para explicar la mayor repetición de los alumnos inmigrantes vemos que la mayor parte de ellas se refieren en realidad al retraso.

---

<sup>15</sup> Sabemos por estudios diversos que las mujeres sacan mejores notas, pero eso no hace sino trasladar la cuestión a un momento anterior a aquél en que se decide la repetición. ¿Por qué mejores notas las mujeres a igualdad de conocimientos que los hombres?

La confusión entre repetición y simple retraso, por tanto, es inocua para el estudio de los alumnos nativos, pero tiene consecuencias para el de los alumnos inmigrantes. En efecto, la diferencia de retraso entre nativos e inmigrantes, que es de más de veinte puntos, se reduce a siete cuando se considera la repetición en sentido estricto. Siete puntos que, como muestra la tabla 13, son menos de los que se explican por las tres pruebas PISA combinadas, controladas las cuales resulta una diferencia de seis puntos a favor de los inmigrantes. Si aceptamos una significatividad estadística de sólo el 7%, lo que la tabla nos dice es que los alumnos inmigrantes tienen a los 15 años una tasa de repetición siete puntos por debajo de lo que por su aprendizaje les correspondería.

¿Discriminación a favor de los inmigrantes?. Un resultado más bien imprevisto, para el que parece difícil encontrar explicación. ¿O no tanto?. Recordemos la deriva del criterio hacia la norma, de que antes hemos hablado. ¿No sucederá que los inmigrantes repitan menos en los centros donde su densidad es más alta?. ¿Y no será esto debido precisamente a que el nivel medio de esos centros, que actúa como norma, baja el criterio de repetición para todos, nativos e inmigrantes?. El modelo 2 de la tabla 13 ofrece resultados perfectamente congruentes con esta hipótesis, si bien en los bordes de la significatividad estadística.

3. En lo anterior, hemos logrado reducir las diferencias en retraso a favor de las mujeres y de los alumnos nativos a diferencias en los resultados de las pruebas PISA, una vez mejorando el modelo estadístico y otra refinando la operacionalización. Solo que en el caso de los inmigrantes resultaba una diferencia a su favor para cuya reducción hemos tenido que recurrir a un efecto grupal, la concentración de inmigrantes. Corresponde ahora discutir las diferencias por estudios de los padres, que insignificantes en la ola de 2000 y pequeñas en la de 2003 (un punto porcentual por nivel de estudios, cinco en total) se agrandaron en la ola de 2006 hasta 3,3 puntos porcentuales por nivel, un total de unos 16,5 puntos porcentuales de distancia entre los niveles extremos.

Podríamos caer en la tentación de recurrir a variables de comportamiento, que, ausentes en esta ola de PISA, no podrían ser contrastadas. Pero nos libra de ello el hecho de que al menos algunas de estas variables no hayan mostrado efectos apreciables ni propios ni sobre las otras variables en las olas anteriores, como se ve en las tablas 9 y 10.

Podríamos también caer en la tentación de pensar en el efecto de deriva del criterio hacia la norma que hemos utilizado en el caso de los inmigrantes. Pero no sin ser conscientes de que si esta deriva sirve para explicar el efecto de los estudios de los padres en 2006, también debe hacerlo en 2003 y 2000, años en los cuales acabaría cambiando a negativo el signo de esta variable –a más estudios de los padres menos ‘idoneidad’. El modelo 4 de la tabla 9 refleja el efecto sobre el no retraso de la media de los centros en la prueba de Ciencias y en estudios de los padres. El nivel académico del centro tiene un efecto significativo acorde con la hipótesis de la atracción del criterio por la norma. A mayor nivel del centro, menor tasa de idoneidad. Interesante, pero irrelevante para nuestros propósitos de eliminar el influjo positivo de los estudios de los padres, cuyo coeficiente –como el de las demás variables- queda igual. ((Pero esto no aumentaría el coeficiente?.

El nivel sociocultural medio, en cambio, tiene efectos positivos, que vendrían a redoblar los del nivel sociocultural individual. Otro jarro de agua fría a la hipótesis de la justicia de la escuela, cuyo sesgo de clase, en materia al menos de retraso, parece aún mayor de lo que creíamos. Felizmente hay un paraguas. Lo sesgado no es el sistema escolar, sino los centros

privados. Como se ve en el modelo 5, de la tabla 9, la probabilidad de retrasarse en estos centros, a igualdad de puntuaciones en las pruebas PISA, estudios de los padres, sexo, edad y condición de inmigrante, es notablemente menor que en los públicos: once puntos porcentuales en los concertados, dieciséis en los no concertados. Todo el influjo del nivel sociocultural medio de los centros se debe a su asociación con el tipo de gestión. En cambio, el influjo del nivel sociocultural individual, cuya reducción era nuestro objetivo, permanece igual que en los modelos anteriores.

La influencia del tipo de gestión del centro remite a una hipótesis que no hemos mencionado hasta ahora, a saber, el influjo directo de los padres. Los padres de mayor nivel sociocultural están más imbuidos de las consecuencias negativas de la repetición y pueden ofrecer garantías de sustituirla por la recuperación mediante su propia ayuda y el apoyo externo. Los centros privados se hacen cargo directamente de este deseo de los padres y evitan la repetición. Además, en todos los centros los padres de mayor nivel sociocultural tienen más posibilidades de influir en que sus hijos no se retrasen.

Parece una hipótesis muy razonable, pero tiene el inconveniente de que todo esto se tendría que haber producido en los seis primeros años del siglo XXI y no antes, lo que parece más bien improbable. Lo mismo ocurre con cualesquiera otras hipótesis, como por ejemplo la de la influencia de los aprendizajes escolares concretos –lo que suele llamarse contenidos, incluyendo los de las materias no contempladas en PISA.<sup>16</sup>

Podríamos dejar la indagación con este pequeño fracaso. Pero también podemos regalarnos un pequeño consuelo, en la forma de otra diferencia irreductible que ha quedado reflejada en las tablas sin que paráramos mientes en ella. Me refiero a la edad.

4. Es notable y constante (o robusto) el influjo de la edad sobre el no retraso escolar que estudiamos aquí. En la ola 2006, que no es excepcional, estaban en cuarto de ESO el 71% de las mujeres nacidas en Enero de 1991, contra el 61% de las nacidas en diciembre del mismo año. Entre los hombres la diferencia era aún mayor: 64% de los nacidos en Enero frente a 47% de los nacidos en Diciembre. Distribuida entre los doce meses del año, tocan a un punto porcentual cada uno, aunque se distribuyen con cierta irregularidad, sobre todo en los meses de verano.

¿Puede explicarse esta diferencia por los conocimientos de los alumnos?. En parte sí, pues las puntuaciones PISA aumentan con la edad de los alumnos . Pero tras igualar las puntuaciones PISA todavía queda un influjo de la edad, que en la ola de 2006 es de más de tres punto porcentuales, de casi seis en 2003 y aún mayor ( $0,007*11$ ) en la de 2000. Es de notar que aparte las pruebas PISA, la influencia de la edad ni se va afectada por otras variables ni les afecta.

¿Cómo puede tener lugar este influjo de la edad sobre el no retraso?. Una explicación es que, como se sabe, padres y profesores deciden muchas veces la repetición de un alumno pensando que estará mejor entre compañeros más jóvenes. Ahora bien, si esto fuera así, debería tener al menos el mismo sesgo de clase que acabamos de atribuir al resto de las intervenciones paternas. Y, según los resultados de la regresión, no lo tiene.

---

<sup>16</sup> Ha quedado por investigar si el sesgo clasista que parece haber en 2006 tiene relación con el aumento de diez puntos de las tasas de repetición.

## **A modo de conclusión**

La repetición de curso puede considerarse, del mismo modo que las transiciones de nivel, determinada por factores internos a la escuela (factores académicos, o primarios en términos de Boudon) y por factores externos a la escuela (factores ‘sociales’ o secundarios). A diferencia de las transiciones de nivel, sin embargo, el paso de un curso a otros en la enseñanza obligatoria es una decisión que toman básicamente los profesores con criterios académicos y educativos que deberían aplicar de modo universalista, *sine ira et studio*, sin particularismos ni discriminación de ningún tipo. La hipótesis más probable, por tanto, es que una vez aplicados estos criterios no queden diferencias en el paso de curso ni por clase, ni por sexo, ni por país de origen, ni por edad de los alumnos.

Usando los datos españolas de PISA en 2000, 2003 y 2006 hemos construido modelos estadísticos del proceso de decisión basados en la regresión múltiple por mínimos cuadrados (que da los mismos resultados y es más intuitiva de explicar que la logística). Y hemos constatado que, efectivamente, la repetición de curso ocurre *como si* se decidiera casi únicamente con el criterio de las competencias académicas medidas por las pruebas PISA. Hay una fuerte asociación entre repetición de curso y cuatro factores externos a la escuela, los estudios de los padres, el sexo de los alumnos, su condición de inmigrantes y su edad. Sin embargo, cuando se tienen en cuenta las puntuaciones en las pruebas PISA, esta asociación desaparece en su mayor parte. Aún así, quedan diferencias en retraso contrarias a los hombres, los inmigrantes y los alumnos más jóvenes en las tres olas de PISA. Y diferencias contrarias a las clases más bajas y favorables a las más altas muy pequeñas en la ola de 2003 y mayores en la ola de 2006.

El principio de pertinacia o insistencia exigía que se intentara reducir a factores académicos también la pequeña parte restante. Se ha conseguido en el caso del sexo y la inmigración por procedimientos distintos. La ventaja de las mujeres sobre los hombres no desaparece por las diferencias de comportamiento, sino si se tienen en cuenta por separado las puntuaciones en Lectura y en Matemáticas-Ciencias. La ventaja de los nativos sobre los inmigrantes desaparece si se considera estrictamente la repetición de curso, en lugar del retraso (la tercera parte de los inmigrantes se retrasa de curso sin repetir).

En cambio, no hemos logrado explicar la aproximadamente tercera parte de las diferencias debidas a los estudios de los padres en la ola de 2006 que no se dejan reducir a los factores cognitivos medidos en las pruebas PISA. En los centros privados se repite menos, pero eso no reduce la influencia de los estudios paternos. En los centros de nivel bajo se repite menos, pero eso tampoco la aumenta. En cuanto a las variables de conducta no las hay en 2006, pero en las olas anteriores muestran poca correlación con los estudios de los padres. Y tampoco se logra en ninguna de las tres olas reducir totalmente a factores cognitivos –y menos a los no cognitivos, altamente improbables en este caso- el menor retraso de los alumnos de más edad. Aunque hay una explicación bien a la mano para estas diferencias - el influjo de los padres, favorecido por las ideas pedagógicas dominantes y reconocido formalmente por la propia legislación- no resulta muy congruente con su reciente aparición ni con la falta de interacción entre los dos factores.

El interés primario de este estudio, con todo, no está en estos matices. Ni siquiera está en la reducción a factores cognitivos de la casi totalidad del fenómeno de la repetición de curso. Estos resultados podrían parecer dignos de atención sólo a los que creen que la escuela básica es una institución clasista, sexista, racista (y, cabría añadir, ‘edadista’), pero no sorprenden a quienes no aprecian estos fenómenos hasta por lo menos las transiciones que deciden las familias. El

interés primario de este estudio está, a mi entender, en que la magnitud de las diferencias por clase, sexo, país de origen e incluso mes de nacimiento en el paso de un curso a otro en la enseñanza obligatoria básica y común a que dan lugar las competencias adquiridas en la escuela constituyen una buena estimación de las mismas diferencias debidas a efectos académicos, escolares o primarios en el paso del nivel obligatorio a los niveles secundarios.

## Referencias

- Boudon, Raymond (1972), *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia, 1983.
- Carabaña, Julio (1997) "La pirámide educativa", pp. 90-106 en M. Fernández Enguita (coord.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori.
- Florida Association of School Psychologists. (2004). Position paper on grade retention and social promotion. Retrieved July 7, 2004, from <http://www.fasp.org/PDFfiles/PP3rdGrdRet.pdf>.
- Goldthorpe, John H. (1996) "Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting class differentials in educational attainment". *British Journal of Sociology*, 47(3):481-505.
- Hauser, R. (1999). How much social promotion is there in the United States? Madison: University of Wisconsin, Center for Demography and Ecology (CDE Working Paper No. 99-06).
- Hauser, R., Pager, D., & Simmons, S. (2000). Race-ethnicity, social background, and grade retention. Sacramento: California Department of Education (CDE Working Paper No. 2000-08).
- Hauser, R., Carl B. Frederick and Megan Andrew (2007) "Grade Retention in the Age of Standards-based Reform" CDE Working Paper No. 2007-04
- Holmes, C.T. (1989). Grade-level retention effects: A meta-analysis of research studies. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention* (pp. 16-33). London: Falmer Press.
- Holmes, C.T., & Matthews, K.M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Reviews of Educational Research*, 54, 225-236.
- Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Informe Español*. Madrid:MEC.
- Jimerson, S.R. (2001a). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30, 420-437.
- Jimerson, Shane R., Sarah M. W. Pletcher, Kelly Graydon, Britton L. Schnurr, Amanda B. Nickerson, And Deborah K. Kundert, (2006) "Beyond Grade Retention And Social

Promotion: Promoting The Social And Academic Competence Of Students". *Psychology in the Schools*, 43(1).

Kristen, Kornelia (2006a) Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. Discussion Paper Nr. SP IV 2006-601, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH.

Kristen, Kornelia (2006b), „Ethnische Diskriminierung In Der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58 (1): 79–97.

## Tablas

TABLA 1. TASAS DE IDONEIDAD, POR ESTUDIOS DEL PADRE. ESPAÑA, PISA 2000.

	Count Row Pct	IDONEIDAD		Row Total
		ATRASADO EN SU CURSO		
		,00	1,00	
FISCED				
	1	114	168	282
ISCED0-MENOS PRI		40,4	59,6	5,0
	2	742	1291	2033
ISCED1-PRIMARIA		36,5	63,5	35,7
	3	167	571	738
ISCED2-EGB-FP1		22,7	77,3	13,0
	4	67	299	366
ISCED3B-FP2		18,3	81,7	6,4
	5	187	775	962
ISCED3A-BAC		19,4	80,6	16,9
	6	235	1079	1314
ISCED56-UNI		17,9	82,1	23,1
Column		1511	4183	5694
Total		26,5	73,5	100,0

TABLA 2. TASAS DE IDONEIDAD, POR ESTUDIOS DE LA MADRE. ESPAÑA, PISA 2000.

	Count Row Pct	IDONEIDAD		Row Total
		ATRASADO EN SU CURSO		
		,00	1,00	
MISCED				
	1	123	130	253
ISCED0-MENOS PRI		48,6	51,4	4,4
	2	845	1538	2383
ISCED1-PRIMARIA		35,5	64,5	41,0
	3	217	751	968
ISCED2-EGB-FP1		22,4	77,6	16,7
	4	43	206	249
ISCED3B-FP2		17,2	82,8	4,3
	5	181	811	992
ISCED3A-BAC		18,3	81,7	17,1
	6	134	828	962
ISCED56-UNI		13,9	86,1	16,6
Column		1543	4265	5808
Total		26,6	73,4	100,0

TABLA 3. TASAS DE IDONEIDAD, POR CLASE OCUPACIONAL DEL PADRE. ESPAÑA, PISA 2000.

	Count Row Pct	IDONEIDAD		Row Total
		ATRASADO EN SU CURSO ,00	1,00	
EGP7P				
1,00		69	489	559
IA PROF. ALTOS	12,4	87,6	9,7	
2,00		89	369	457
II PROF. MEDIOS	19,4	80,6	7,9	
3,00		75	460	536
IIIA NO MANU ALT	14,0	86,0	9,3	
4,00		80	225	304
IIIB-VA NOMANU B	26,2	73,8	5,3	
5,00		38	233	271
IIV-IB GERENTES-	13,9	86,1	4,7	
6,00		124	381	505
IIVB-IIIB AUTÓNOMOS	24,5	75,5	8,7	
7,00		974	1871	2844
V-VIIA OBREROSICS	34,2	65,8	49,3	
8,00		102	197	299
IIVC2-VIIB AGRARI	34,1	65,9	5,2	
Column		1549	4225	5774
Total		26,8	73,2	100,0

TABLA 4. TASAS DE IDONEIDAD, POR ESTUDIOS DE LOS PADRES Y SEXO. ESPAÑA, PISA 2000.

	SEXO		TOTAL
	HOMBRE	MUJER	
FASCED5			
1,00			
% SUCURSO.....	50,4%	57,9%	54,0%
CASOS.....	83	91	174
2,00			
% SUCURSO.....	54,3%	68,3%	62,0%
CASOS.....	368	565	933
3,00			
% SUCURSO.....	71,6%	80,6%	76,2%
CASOS.....	783	910	1693
4,00			
% SUCURSO.....	79,6%	89,7%	84,7%
CASOS.....	327	377	704
5,00			
% SUCURSO.....	85,0%	91,4%	87,9%
CASOS.....	297	269	566
TOTAL			
% SUCURSO.....	68,9%	78,2%	73,7%
CASOS.....	1858	2212	4069

TABLA 5 TASAS DE IDONEIDAD POR ESTUDIOS DE LOS PADRES Y SEXO. ESPAÑA, PISA 2003.

SU CURSO 1,00	SEXO		TOTAL	
	ESPAÑA, PISA 03			
	HOMBR ES	MUJER ES		
FASCED6				
1,00	% SU CURSO.....	55,3%	48,4%	51,8%
	CASOS.....	42	39	81
2,00	% SU CURSO.....	56,1%	66,7%	61,8%
	CASOS.....	293	404	698
3,00	% SU CURSO.....	65,6%	77,6%	72,1%
	CASOS.....	306	427	733
4,00	% SU CURSO.....	67,9%	79,7%	73,8%
	CASOS.....	602	707	1309
5,00	% SU CURSO.....	73,9%	89,4%	81,3%
	CASOS.....	57	62	119
6,00	% SU CURSO.....	82,5%	90,4%	86,2%
	CASOS.....	251	236	486
TOTAL				
	% SU CURSO.....	66,5%	76,4%	71,6%
	CASOS.....	1551	1875	3426

TABLA 6. TASAS DE IDONEIDAD POR ESTUDIOS DE LOS PADRES Y SEXO. ESPAÑA, PISA 006.

FASCED6	SEXO		TOTAL	
	ESPAÑA, PISA 006			
	HOMBRE	MUJER		
1,00	% SUCURSO.....	29,5%	37,3%	33,5%
	CASOS.....	70	95	165
2,00	% SUCURSO.....	39,9%	52,5%	46,4%
	CASOS.....	137	191	328
3,00	% SUCURSO.....	45,7%	62,0%	54,1%
	CASOS.....	297	425	722
4,00	% SUCURSO.....	54,5%	66,9%	60,6%
	CASOS.....	715	860	1575
5,00	% SUCURSO.....	61,2%	80,3%	70,0%
	CASOS.....	327	369	696
6,00	% SUCURSO.....	83,6%	88,6%	85,9%
	CASOS.....	311	289	600
TOTAL				
	% SUCURSO.....	53,8%	66,1%	59,9%
	CASOS.....	1857	2230	4087

TABLA 7. DETERMINANTES DE LA CORRESPONDENCIA EDAD-CURSO. ESPAÑA, PISA 2000. COEFICIENTES DE REGRESIÓN Y VARIANZA EXPLICADA, MINIMOS CUADRADOS.

MODELO 1. R2=0,315.

READ	,003053	6,7759E-05	,552146	45,060	,0000
FASCED	,005810	,003448	,020509	1,685	,0920
SEXO	,013864	,010037	,015691	1,381	,1673
(Constant)	-,827152	,033214		-24,904	,0000

MODELO 2. R2=0,335

READ	,002739	7,2424E-05	,495388	37,824	,0000
FASCED	,005108	,003429	,018032	1,490	,1364
SEXO	,013700	,010058	,015505	1,362	,1732
DISCI	,042401	,006797	,080976	6,238	,0000
TRABAJO	-,003847	,003065	-,016298	-1,255	,2095
FALTAS	-,046103	,006998	-,076879	-6,588	,0000
INTEG	,033369	,017481	,021310	1,909	,0563
AGE	,007006	,001437	,054142	4,875	,0000
NSIB	-,019602	,004675	-,047296	-4,193	,0000
COMFAM	-,028483	,007718	-,041153	-3,690	,0002
(Constant)	-2,063799	,276370		-7,468	,0000

VARIABLES:

READ: PUNTUACIÓN PISA LECTURA.

FASCED: SUMA DE LOS ESTUDIOS DEL PADRE Y DE LA MADRE, REDUCIDA A CINCO CATEGORÍAS, DEMÁS BAJOS A MÁS ALTOS.

SEXO: MASCULINO=0, FEMENINO=1.

DISCI: HACE DEBERES A TIEMPO (ITEM 1 DE P. 32).

TRABAJO: HORAS SEMANALES DE ESTUDIO (P. 33).

FALTAS: COMPUESTA DE FALTAS AL CENTRO, A CLASE, LLEGAR TARDE (P29).

INTEG: COMPUESTA DE DIEZ ITEMS SOBRE INTEGRACIÓN EN EL CENTRO (P31).

AGE: MES DE NACIMIENTO (1 A 12).

NSIB: NÚMERO DE HERMANOS.

COMFAM: HOGAR CON PADRE Y MADRE, PADRE O MADRE, NINGUNO.

TABLA 8. DETERMINANTES DE LA CORRESPONDENCIA EDAD-CURSO. ESPAÑA, PISA 2003 COEFICIENTES DE REGRESIÓN Y VARIANZA EXPLICADA, MINIMOS CUADRADOS.

MODELO 0. R2=.05

FASCED	,064317	,004950	,183134	12,994	,0000
SEXO	,109692	,012858	,120229	8,531	,0000
INMIG	-,214546	,036164	-,083521	-5,933	,0000
(Constant)	,646262	,042139		15,336	,0000

MODELO 1. R2=0,24.

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
READ	,002488	7,6455E-05	,463165	32,548	,0000
FASCED	,019347	,004757	,056391	4,067	,0000
SEXO	,013414	,012271	,015099	1,093	,2744
INMIG	-,125074	,033887	-,049823	-3,691	,0002
(Constant)	-,435522	,052887		-8,235	,0000

MODELO 2. R2=0,278

REMACIE	,002869	7,8123E-05	,504573	36,719	,0000
FASCED	,007611	,004690	,022183	1,623	,1047
SEXO	,085237	,011644	,095944	7,320	,0000
INMIG	-,093038	,033058	-,037062	-2,814	,0049
(Constant)	-,660839	,053583		-12,333	,0000

MODELO 3. R2=0,291

REMACIE	,002603	8,2941E-05	,457874	31,385	,0000
FASCED	,009347	,004662	,027244	2,005	,0450
SEXO	,069002	,011828	,077670	5,834	,0000
INMIG	-,092360	,032872	-,036792	-2,810	,0050
TARDE	-,030163	,006584	-,061461	-4,582	,0000
DEBERES	,025617	,004045	,090365	6,333	,0000
INTEG	,003038	,010593	,003744	,287	,7743
AGE	,056335	,020072	,036443	2,807	,0050
COMFAM	-,034959	,014835	-,030668	-2,356	,0185
(Constant)	-1,501818	,321768		-4,667	,0000

VARIABLES:

READ: PUNTUACIÓN PISA LECTURA.

FASCED: SUMA DE LOS ESTUDIOS DEL PADRE Y DE LA MADRE, REDUCIDA A SEIS CATEGORÍAS, DEMÁS BAJOS A MÁS ALTOS.

SEXO: MASCULINO=0, FEMENINO=1.

INMIG: NATIVO=0, INMIGRANTE=1.

REMACIE: SUMA DE LAS PUNTUACIONES PISA EN LECTURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS DIVIDIDA POR 3.

TARDE: VECES TARDE A LA ESCUELA EN LAS ÚLTIMAS DOS SEMANAS (P.28).

DEBERES: TIEMPO QUE DEDICA A ESTUDIAR CADA SEMANA (P.29).

INTEG: COMPUESTA DE 6 ITEMS SOBRE INTEGRACIÓN EN EL CENTRO (P.27).

AGE: EDAD EN AÑOS (RANGO=1 AÑO).

TABLA 9. DETERMINANTES DE LA CORRESPONDENCIA EDAD-CURSO. ESPAÑA, PISA 2006  
COEFICIENTES DE REGRESIÓN Y VARIANZA EXPLICADA, MINIMOS CUADRADOS.

MODELO 0. R2=0,107

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
FASCED6	,099799	,004274	,269491	23,350	,0000
SEXO	,132497	,011287	,135352	11,739	,0000
INMIG	-,287985	,022245	-,149334	-12,946	,0000
(Constant)	,184481	,017970		10,266	,0000

MODELO 1. R2=0,321

READ	,002878	6,2510E-05	,500079	46,035	,0000
FASCED	,047299	,003898	,127722	12,136	,0000
SEXO	,027974	,010101	,028577	2,769	,0056
INMIG	-,131208	,019695	-,068038	-6,662	,0000
(Constant)	-,907869	,028436		-31,927	,0000

MODELO 2. R2=0,371

REMACIE	,003364	6,3314E-05	,552844	53,128	,0000
FASCED	,033736	,003796	,091100	8,886	,0000
SEXO	,103961	,009488	,106201	10,957	,0000
INMIG	-,086629	,019050	-,044921	-4,547	,0000
(Constant)	-1,175174	,029705		-39,561	,0000

MODELO 3. R2=0,372

REMACIE	,003354	6,3480E-05	,551223	52,833	,0000
FASCED	,033768	,003796	,091184	8,897	,0000
SEXO	,103963	,009486	,106203	10,960	,0000
INMIG	-,086465	,019046	-,044836	-4,540	,0000
AGE	,034134	,016627	,019917	2,053	,0401
(Constant)	-1,710792	,262584		-6,515	,0000

MODELO 4. R2=375

REMACIE	,003492	6,8593E-05	,573959	50,911	,0000
FASCED	,031415	,004239	,084832	7,410	,0000
SEXO	,103763	,009460	,105999	10,968	,0000
BP2	-,098053	,019078	-,050845	-5,140	,0000
AGE	,031731	,016584	,018514	1,913	,0557
CIE_M	-,001045	1,6435E-04	-,087799	-6,359	,0000
FASCED_1	,038583	,009430	,057633	4,091	,0000
(Constant)	-1,360249	,268170		-5,072	,0000

MODELO 5. R2=0,383

REMACIE	,003485	6,7980E-05	,572815	51,268	,0000
FASCED	,030915	,004201	,083480	7,358	,0000
SEXO	,102432	,009378	,104639	10,923	,0000
BP2	-,084593	,018946	-,043866	-4,465	,0000
AGE	,033401	,016434	,019489	2,032	,0422
CIE_M	-,001291	1,6440E-04	-,108415	-7,850	,0000
FASCED_1	7,99754E-04	,010077	,001195	,079	,9367
PRIC	,117336	,011961	,103032	9,810	,0000
PRIN	,164031	,019217	,101054	8,536	,0000
(Constant)	-1,168129	,266454		-4,384	,0000

VARIABLES:

READ: PUNTUACIÓN PISA LECTURA.

FASCED: SUMA DE LOS ESTUDIOS DEL PADRE Y DE LA MADRE, REDUCIDA A SEIS CATEGORÍAS, DEMÁS BAJOS A MÁS ALTOS.

SEXO: MASCULINO=0, FEMENINO=1.

INMIG: NATIVO=0, INMIGRANTE=1.

REMACIE: SUMA DE LAS PUNTUACIONES PISA EN LECTURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS DIVIDIDA POR 3.

AGE: EDAD EN AÑOS (RANTO=1 AÑO).

CIE\_M: PUNTUACIÓN MEDIA DEL CENTRO EN PISA CIENCIAS.

FASCED\_1. ESTUDIOS MEDIOS DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS DEL CENTRO.

PRIC: CENTRO PRIVADO CONCERTADO=1.

PRIN: CENTRO PRIVADO SIN CONCIERTO=1.

TABLA 10. REESTIMACIÓN DEL SEXO COMO DETERMINANTE DE LA CORRESPONDENCIA EDAD-CURSO. ESPAÑA, PISA 2003.

MODELO 1. VARIABLE DEPENDIENTE: SUCURSO.  
R2=0,25

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
READ	,002490	7,0122E-05	,473287	35,505	,0000
FASCED	,022919	,004555	,065260	5,031	,0000
SEXO	,010796	,011773	,011833	,917	,3592
INMIG	-,102234	,032328	-,039799	-3,162	,0016
(Constant)	-,477066	,049055		-9,725	,0000

MODELO 2. VARIABLE DEPENDIENTE: RESIDUO TRAS LA PRUEBA DE LECTURA.  
R2=0,03

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
MAT	5,75244E-04	7,6819E-05	,119653	7,488	,0000
FASCED	,007674	,004764	,025554	1,611	,1073
SEXO	,014579	,011899	,018748	1,225	,2206
INMIG	-,091556	,033718	-,041667	-2,715	,0066
(Constant)	-,217131	,054241		-4,003	,0001

VARIABLES:

READ: PUNTUACIÓN PISA LECTURA.

FASCED: SUMA DE LOS ESTUDIOS DEL PADRE Y DE LA MADRE, REDUCIDA A SEIS CATEGORÍAS, DE MÁS BAJOS A MÁS ALTOS.

SEXO: MASCULINO=0, FEMENINO=1.

INMIG: NATIVO=0, INMIGRANTE=1.

MAT: PUNTUACIÓN PISA EN MATEMÁTICAS.

TABLA 11. REESTIMACIÓN DEL SEXO COMO DETERMINANTES DE LA CORRESPONDENCIA EDAD-CURSO. ESPAÑA, PISA 2006.

MODELO 1. VARIABLE DEPENDIENTE: SUCURSO.  
R2=0,32

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
READ	,002878	6,2510E-05	,500079	46,035	,0000
FASCED	,047299	,003898	,127722	12,136	,0000
SEXO	,027974	,010101	,028577	2,769	,0056
INMIG	-,131208	,019695	-,068038	-6,662	,0000
(Constant)	-,907869	,028436		-31,927	,0000

MODELO 2. VARIABLE DEPENDIENTE: RESIDUO TRAS LA PRUEBA DE LECTURA.  
R2=0,04

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
MAT	7,12960E-04	6,1534E-05	,147758	11,586	,0000
FASCED	,028561	,003886	,092380	7,350	,0000
SEXO	,023810	,009770	,029135	2,437	,0148
INMIG	-,073584	,019591	-,045705	-3,756	,0002
(Constant)	-,455877	,029956		-15,218	,0000

VARIABLES:

READ: PUNTUACIÓN PISA LECTURA.

FASCED: SUMA DE LOS ESTUDIOS DEL PADRE Y DE LA MADRE, REDUCIDA A SEIS CATEGORÍAS, DEMÁS BAJOS A MÁS ALTOS.

SEXO: MASCULINO=0, FEMENINO=1.

INMIG: NATIVO=0, INMIGRANTE=1.

MAT: PUNTUACIÓN PISA EN MATEMÁTICAS

TABLA 12. REESTIMACIÓN DE LA CONDICIÓN DE INMIGRANTE COMO DETERMINANTE DE LA REPETICIÓN DE CURSO. ESPAÑA, PISA 2003.

MODELO 1. VARIABLE DEPENDIENTE: NO REPETICIÓN DE CURSO, DISTINTA DE CURSO CORRESPONDIENTE A LA EDAD.

R2=269

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
REMACIE	,002794	7,1567E-05	,506437	39,040	,0000
FASCED6	,010348	,004483	,029790	2,308	,0210
SEXO	,079131	,011139	,087691	7,104	,0000
INMIG	,056734	,031326	,022423	1,811	,0702
(Constant)	-,778201	,049293		-15,787	,0000

MODELO 2. INCLUYENDO LA PROPORCION DE INMIGRANTES EN CUATRO INTERVALOS (1-5, 6-10, 10-20, 20-33). R2=0,277

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
REMACIE	,002807	7,1800E-05	,508862	39,099	,0000
FASCED	,010107	,004482	,029095	2,255	,0242
SEXO	,079079	,011134	,087634	7,102	,0000
INMIG	,037326	,032550	,014753	1,147	,2515
PCINMI	,012233	,005601	,028100	2,184	,0290
(Constant)	-,773338	,049323		-15,679	,0000

VARIABLES:

READ: PUNTUACIÓN PISA LECTURA.

FASCED: SUMA DE LOS ESTUDIOS DEL PADRE Y DE LA MADRE, REDUCIDA A SEIS CATEGORÍAS, DEMÁS BAJOS A MÁS ALTOS.

SEXO: MASCULINO=0, FEMENINO=1.

INMIG: NATIVO=0, INMIGRANTE=1.

REMACIE: SUMA DE LAS PUNTUACIONES PISA EN LECTURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS DIVIDIDA POR 3.

Fecha de recepción: 15.06.2011. Fecha de evaluación: 15.07.2011. Fecha de publicación: 15.09.2011

## LA DESIGUALDAD LEGÍTIMA DE LA ESCUELA JUSTA

**BLAS CABRERA, LEOPOLDO CABRERA, CARMEN PÉREZ Y BEGOÑA ZAMORA<sup>17</sup>**

### **1. Una historia breve**

Aunque con bastantes antecedentes históricos y teóricos notables, las iniciativas políticas más consistentes para consolidar los sistemas educativos se pueden situar en la década de los sesenta del pasado siglo. Principalmente de la mano de gobiernos socialdemócratas y laboristas bienintencionados, los sistemas educativos son percibidos como el motor más decisivo para la redistribución de las oportunidades sociales cada nueva generación y como vía para consolidar a las sociedades democráticas. Y ello como producto de los pactos sociales entre fuerzas políticas y sociales posteriores a la segunda guerra mundial que se sostienen, al menos, sobre cuatro ejes fundamentales: 1) el capitalismo constituye el mejor modelo económico y social de la historia si se desarrolla en el seno de una sociedad democrática; 2) la desigualdad social, entonces, no es algo negativo y sí un bien social del que depende el dinamismo del sistema en su conjunto; 3) las políticas redistributivas son un soporte fundamental en la construcción del orden social, en la medida en que permiten la mejora de las condiciones de vida y de las oportunidades de quienes se sitúan en los lugares bajos de la estructura social que, de este modo, pueden interiorizar la idea de progreso y de mejora. Y 4) la sociedad tiene que dotarse de mecanismos estables que apoyen la percepción de la existencia de una sociedad abierta, en la que mediante una competencia individual regulada institucionalmente se le asignan recompensas a quienes se han mostrado más capaces, más esforzados o con más talento. Sólo así, la sociedad podrá considerar a la desigualdad social justa y legítima. El sistema educativo mediante el principio de igualdad de oportunidades posibilita que cada generación sea calificada, clasificada y jerarquizada según el logro individual. Estos esfuerzos serán sancionados por una sociedad meritocrática.

---

<sup>17</sup> Universidad de La Laguna: [bmontoya@ull.es](mailto:bmontoya@ull.es); [lcabre@ull.es](mailto:lcabre@ull.es); [cperez@ull.es](mailto:cperez@ull.es); [bezamora@ull.es](mailto:bezamora@ull.es)

Así, la educación fue percibida como el canal fundamental a través del cual fluyen los procesos necesarios para que cada uno vaya a “su sitio”, pero además, y muy importante, que se sienta en “su sitio”. Siendo el sistema educativo un espacio abierto para conseguir recompensas de acuerdo a la competencia individual, lo lógico es que genere cambios importantes y continuos de la condición social de los hijos respecto a la de los padres, mediante desplazamientos de movilidad social tanto ascendente como descendente que, a medio plazo, terminan por conducir a una sociedad en la que la herencia de las posiciones sociales desiguales sería la excepción y no la regla.

Distintos soportes materiales hicieron posible una ideología ampliamente compartida acerca de que la escuela funcionaba de acuerdo a un principio de neutralidad de trato en una sociedad desigual: la igualdad de oportunidades<sup>18</sup>. Para empezar fue necesaria la universalización real de la educación primaria y la expansión de las enseñanzas postobligatorias, secundaria y superior. Además, el desarrollo de sistemas de ayudas económicas que compensaran los “costos de oportunidad”; pero, sobre todo, la interiorización por parte de los escolares de una actitud competitiva con sus iguales y el convencimiento de que los resultados educativos diferenciales sancionaban lo que en justicia le correspondía a cada uno. Aunque generalmente descuidado, tal vez sea éste el elemento fundamental de la socialización escolar que, empezando por los estudiantes, todos los actores implicados en el campo escolar (casi toda la sociedad, en definitiva) dotan de credibilidad lo que la escuela dice de los individuos.

El hecho que desde los primeros estudios que se realizan sobre los sistemas educativos se evidencie una persistente asociación entre origen social y rendimiento (Coleman et. al., 1966; Jencks, 1972) no altera la respetabilidad de la escuela, particularmente porque no traspasan los circuitos académicos y, en consecuencia, permanecen al margen de los debates políticos y sociales.

Obviamente, lo que ocurre durante décadas fuera de la escuela coadyuva a la extensión de una ideología meritocrática: los procesos de crecimiento del trabajo de cuello blanco, tanto en las empresas privadas pero sobre todo en las públicas, certifican la vinculación entre triunfo educativo y buena inserción en el mercado de trabajo y en el mercado, no menos decisivo, de las distinciones sociales. Especialmente importante a este nivel es que ese crecimiento de las clases medias es capaz de acoger a quienes viniendo de los sectores más bajos de la estructura social han triunfado en el sistema educativo. Que las credenciales educativas superiores sean mucho más habituales en los herederos de capital económico y cultural no es tan visible como que el logro individual en la escuela es premiado socialmente, del mismo modo que es constatable que existe una relativa movilidad social ascendente posibilitada por la educación.

Por ello, el radicalismo de las teorías de la reproducción desde los años setenta del pasado siglo (Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985; Bernstein, 1986) tuvo cierto impacto en el mundo académico, pero prácticamente nulo en los debates sociales y políticos sobre la educación. Incluso entre el propio profesorado pese a quienes criticaron a las teorías de la

---

<sup>18</sup> Si bien es verdad que en la década de los setenta se repensó la igualdad de oportunidades como trato diferenciado adecuado a las condiciones sociales y culturales del alumnado, casi nunca llegó a desarrollarse como política práctica, si no tenemos en cuenta las iniciativas de “atención a la diversidad”, centradas en el género, la etnia, o más a menudo, en desviaciones de tipo psicológico o físico a la norma escolar.

reproducción por invitar al nihilismo pedagógico (Snyders, 1978) y por excusar al profesorado por los malos resultados educativos del alumnado hijos e hijas de trabajadores manuales. Lo curioso es que tampoco gozaron de excesiva buena acogida de parte de los académicos, lo que desde luego era esperable en los ámbitos de la Pedagogía y de la Psicología Educativa, no tanto en el campo de la Sociología. Pero la avalancha de contra-razones a las teorías de la reproducción no ha logrado discutir lo esencial, esto es, que la tendencia a la reproducción de la desigualdad social a través del sistema educativo explica más parte de la realidad que lo contrario y, más aun, que pese a ello la educación contribuye decididamente a dotar de legitimidad a la desigualdad social misma. En consecuencia, que muchas críticas vertidas sobre los enfoques, los procedimientos y las explicaciones del por qué de esta situación de los teóricos de la reproducción (Martín Criado, 2010) sean razonablemente sostenibles en el plano académico, no les restan razones en el plano moral, político y social.

Del grueso de las teorías de la reproducción han sido especialmente discutidas las explicaciones de los autores que centran sus explicaciones en el conflicto cultural existente entre las culturas subalternas y la cultura escolar (Bernstein, 1986; Bourdieu y Passeron, 1977; Grignon, 1990, 1993). En nuestra opinión, la investigación hegemónica sobre clases sociales y educación adolece de una inadecuada definición del concepto de clases y de las relaciones de clases y de una incomprensión absoluta del concepto de cultura que, por otro lado, es imposible de abordar mediante los estudios cuantitativos al uso. Existe cierta predisposición al olvido de la reconstrucción de las clases como modos de vida específicos (por ejemplo, Thompson, 1977) o al desprecio de estudio cualitativos de la relación entre culturas y educación, como los de P. Willis (2009), por otro lado, únicos métodos que pueden dar cuenta de lo que es una cultura.

Respecto a las clases, tendríamos que diferenciar entre a) realidad vivida y b) realidad nombrada (que es más que nada lo que nos ocupa aquí) (Cabrera, 2011):

a) Los cambios estructurales del capitalismo en los últimos treinta años, al menos en los estados centrales, han ido erosionando progresivamente la experiencia de una vida social compartida por la clase obrera y, por ende, la posibilidad de formación de un autoconocimiento de su existencia. Siempre se recurre al aumento y diversificación del consumo como causa de la amnesia, pero habría que añadir procesos como la deslocalización, la subcontratación, la descentralización industrial y su relativa sustitución por el sector servicios, la segmentación y el empeoramiento de las condiciones de trabajo o la reducción drástica de la estabilidad laboral y de los estatutos laborales fijos y bien definidos. Cambios que se suman a una relativa confusión y dispersión de los hábitats históricos de la clase obrera y que, en conjunto, dificultan la permanencia de un sentido de comunidad, de socialización y de pertenencia colectiva, de mutuo reconocimiento y de proyecto común.

b) Tampoco existe un discurso social, mediático y político sobre las clases. Ni siquiera es necesario hablar de su desaparición porque la idea de su inexistencia está fuertemente arraigada. El discurso público se construye alrededor de otros actores colectivos y nuevos procedimientos de vinculación subjetiva a los mismos: algunos parecen evidenciar una vuelta al capitalismo decimonónico (el pueblo, los excluidos, los pobres, los enfermos...) y otros son más o menos recientes: género, inmigrantes, homosexuales, jóvenes, viejos... Todos ellos fijan su centro de actuación en los derechos de ciudadanía que no discute el capitalismo. Curiosamente, el único ámbito donde se sigue hablando de clases sociales es en el mundo de la investigación académica; pero, en todo caso, de manera residual y desenfocada, porque parece más producto de un

principio de economía lingüística y de afán clasificatorio, mediante amalgamas teóricas y conceptuales sin demasiada consistencia teórica ya que lo que importa es la producción y exposición de datos cuantitativos estandarizables al margen de la experiencia social de los actores supuestamente estudiados. Las clases son, de este modo, construcciones científicas, más o menos afortunadas, mediante trabajo de laboratorio a espaldas del conocimiento y de la conciencia de los que son adscritos a cada categoría clasificatoria, que viven su realidad como individuos. Los resultados son escalas jerárquicas, a veces con un altísimo grado de sofisticación estadística, que pueden derivar en un amplio abanico de clases y subclases mediante asociaciones de variables como consumo, estudios, ocupaciones y rentas. Bastante lejos, pues, de una concepción marxista que insiste en la necesidad de identificar las clases fundamentales del modo de producción porque es la obligada relación entre las mismas -y el resto de clases de la formación social- en términos de explotación y dominación las que sitúan el conflicto social esencial en el que se juegan las opciones principales de reproducción o de cambio de una sociedad determinada. Es decir, el debate histórico entre los defensores de los análisis de clases y los de la estratificación social se da por no ocurrido y se resuelve por la vía de los hechos.

En consecuencia, en los usos sistemáticos de datos estadísticos con que se construyen las clases lo que ocurre en realidad es que las clases desaparecen (modos y opciones de vida, relaciones, representaciones del mundo, oportunidades...). Tal vez ahí radica el éxito de los funcionalistas críticos y de algunos neoweberianos frente a los neomarxistas: no hay que definir ni la clase, ni las relaciones de clase, ni la estructura social con propiedad, basta con llegar a unos pocos indicadores, casi de sentido común, para tener una clase o multitud de ellas, según los autores. Pero el problema es que es en el seno de los procesos sociales de reproducción de la desigualdad, esto es en la estructura real de las desigualdades sociales donde se juegan las condiciones, generalmente inconscientes, del movimiento social.

Pero a este nivel de preocupación no llegan los análisis al uso. Por eso la desconfianza que generan las explicaciones en términos de afinidades o distancias y conflictos culturales en la asociación entre origen social y rendimiento educativo. Porque en realidad la cultura se tiende a entender como consumos que, peor, en un ejercicio etnocéntrico o incluso dominomórfico (Grignon, 90) es entendida como visitas a museos, libros en casa, estudios cursados... o, en términos escolares, como expectativas, motivaciones, actitudes, inteligencia emocional o inteligencia a secas<sup>19</sup>. Es verdad que también resulta extremadamente costoso investigar condiciones y procesos culturales, porque aparte de los necesarios intentos de extrañamiento por parte de los investigadores, exigiría mucho trabajo de campo, producción mediante técnicas cualitativas y seguir trayectorias longitudinales de vida no sólo de los individuos sino de los grupos en relación a otros grupos en los contextos sociales. Todo ello difícilmente mensurable y operacionalizable estadísticamente. El problema es que, por contra, se justifican los métodos cuantitativos por su capacidad productiva y generalizante, pero conjuntamente se viene a afirmar o sugerir que lo que no se mide no existe en sociedad<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Según el psicólogo Ovejero Bernal (2003): “La inteligencia, en nuestra cultura, se ha identificado tradicionalmente con el *aprendizaje escolar*. No obstante, la escolar no es en absoluto la única situación de aprendizaje que existe en nuestra sociedad. Sin embargo, identificar aprendizaje y aprendizaje escolar, como en gran medida hacen los test de CI, no es algo inocente, sino que, por el contrario, constituye un poderoso sesgo a favor de las clases medias urbanas...”

<sup>20</sup> Por ejemplo, Martínez García (2007) descarta las teorías de la reproducción cultural a favor de las teorías de la

## 2. Hagamos algo: evaluemos

Como ya se ha dicho suficientemente, la fiebre evaluadora de la educación y la producción de multitud de escalas de clasificación en función de los resultados que se ha generalizado internacionalmente en los últimos veinticinco años es uno de los síntomas de esa enfermedad compleja e imprecisa que llamamos *globalización*<sup>21</sup>. El soporte que le ha otorgado legitimidad a estas iniciativas, hoy no discutidas, es el conocimiento de la calidad, en términos comparativos, de diferentes organizaciones educativas o sistemas educativos completos, se dice, para la toma de decisiones políticas para mejorar la calidad y/o alcanzar la excelencia (que también es un ejercicio comparativo). Pero de hecho, podemos estar de acuerdo en que de momento la única política acaba en la evaluación misma que, en definitiva, es la mayor innovación en política educativa de los últimos treinta años. Justo cuando se agrava la relación entre la educación y el mercado de trabajo, que no es capaz de premiar ni siquiera a los triunfadores y, particularmente, a quienes proceden de sectores sociales carentes de capital cultural.

En este contexto, el impacto - desigual, distorsionado y hasta oportunista - de los Informes PISA (2000, 2003, 2006 y 2009) y de otros estudios de similar factura (INCE, 1999; ICEC, 1999; IE, 2010a y 2010b) ha sido innegable en lo que hace a la comparación del dominio de las competencias evaluadas por Estados o Comunidades. No lo ha sido tanto, sin embargo, lo que indudablemente constituye la principal aportación de PISA: la relación entre variables socioeconómicas y culturales y el dominio diferencial de competencias del alumnado, particularmente sustanciado mediante la construcción del factor ISEC<sup>22</sup>, que curiosamente no incluye algunas variables claramente insertas en las condiciones de vida del alumnado y sus

---

elección racional como perspectiva de análisis, como si las racionalidades camparan al margen de las culturas. Una de las razones aducidas, es el progresivo logro educativo superior de las mujeres respecto a los hombres en todas las clases sociales, clases que, por otro lado, son puramente económicas. En la decisión influye una interpretación del concepto de *habitus* de Bourdieu, más bien determinista, estático y uniformante que estaría blindado frente a los cambios sociales y las mentalidades asociadas a los mismos. Parece más verosímil la interpretación del *habitus* que hace Corcuff (2009) “como operador de individualización, es decir como “singular colectivo”.

<sup>21</sup> J. L. Pardo (2010: 21) la define con una poética nostálgica “Así pues, pensamos que lo global, el espacio global, es el resultado de haber desnudado el mundo de los lugares que constituían su vestimenta natural, sustituyendo esos hábitos naturales, natales, por un artificio insustancial que lo arruina como *habitat*, que los des-naturaliza, lo des-localiza, lo des-encata y des-sacraliza por efecto de una depredación devastadora dirigida por una empresa que algunos llaman “mercado capitalista mundial” y otros “ciberespacio”, pero cuyo nombre propio es, sin duda, “Nihilismo S.A.”. Una empresa cuyo dueño es Mr. Nada, de la que nadie es titular, pero de la que todos hemos terminado siendo empleados y, algunos privilegiados, consejeros de administración”.

<sup>22</sup> Índice Socioeconómico y Cultural (o ESCS en inglés): estudios y ocupaciones de los padres, número de libros domésticos y recursos en el hogar.

familias como las expectativas de triunfo y en particular de realizar estudios superiores. Luego el ISEC como construcción estadística tampoco da cuenta de la realidad cultural del alumnado que vuelve a reducirse a unas pocas variables cuantitativas operacionalizables, pero aún así estos resultados en el contexto de los estudios habituales que comentábamos más arriba son suficientemente esclarecedores y reafirman una teoría de las carencias de quienes más fracasan en la escuela que siguen siendo medidos por el nivel de la cultura escolar.

Valgan pues unos pocos comentarios conjuntos para los dos apartados anteriores: 1) estos datos producidos por iniciativa política y organismos oficiales aportan nuevas evidencias a las teorías críticas de la educación de los años 70. Por lo demás, no son peores ni menos útiles que los producidos por la sociología de la educación. Antes bien, ayudan a revitalizarla y a la vez son menos sospechosos por no ser una producción interesada de “parte”. 2) No existen intentos serios de traducir en términos de teorización estos resultados que permita insertarlos en una construcción de la complejidad social y, en consecuencia, tampoco en debates sobre modelos de sociedad y de educación. 3) Esta información más cualitativa está al margen del debate político y de las iniciativas de gobierno en educación. Un buen indicador es de lo que se hace eco la legislación educativa.

### **3. Lo que es ley**

En la perspectiva que nos ocupa, queremos ver cómo se plantea la cuestión en la legislación educativa reciente. Sería interesante revisar los preámbulos de todas las leyes desde la Ley General de Educación de 1970, pero no vamos a repetir aquí argumentos que ya hemos desarrollado por extenso otras veces sobre la LGE y la LOGSE (Cabrera, 2007). Las conclusiones de la revisión que nos interesa son las siguientes:

a) La preocupación por la igualdad de oportunidades, asociada a las condiciones de vida del alumnado, pierde terreno con el tiempo hasta la LOCE (2002) para volver a aparecer directamente citada dos veces en la LOE (2006). En el caso de la LOCE la mayor aproximación es cuando se afirma, comentando el título preliminar y las medidas previstas que se sustentan “(...) en el reconocimiento de los derechos y deberes que asisten a los alumnos y a los padres y, por otra, en la garantía de las condiciones básicas de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, derecho que debe asegurarse, entre otras medidas, mediante un sistema de becas y ayudas que remueva los obstáculos de orden económico que impidan o dificulten el ejercicio de este derecho” (BOE núm. 307, 2002, p. 45190).

b) Y ello nos lleva a una segunda evidencia de la evolución: la progresiva sustitución –o equiparación– de “igualdad de oportunidades” por *equidad*, al fin y al cabo, una “disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que se merece” (Diccionario de la RAE, 2001: 943). Y en una interpretación particular que privilegia los condicionantes económicos respecto a los sociales y culturales para triunfar en el sistema educativo, o lo que es lo mismo, que en general no es un problema del modelo educativo sino de individuos y familias.

c) Mucho más en las últimas leyes que en las anteriores, se insiste en el “capital humano” como garantía de crecimiento económico y progreso social, curiosamente en relación inversa a las condiciones de devaluación de los títulos y saberes en el mercado de trabajo. La amalgama conceptual introduce también los tópicos de calidad y excelencia machaconamente y la necesidad de desarrollar múltiples estrategias de evaluación para conseguir las. Pero en este punto, tanto la LOCE como la LOE, a la hora de hacerse eco de los resultados de las evaluaciones nacionales, pero sobre todo de las internacionales como los PISA, muestran su preocupación por los resultados del alumnado español en comparación internacional, pero no por el hecho de que esos malos resultados estén asociados a factores que tienen que ver con el origen social del alumnado. En consecuencia, el uso de los resultados de la evaluación tiene una vertiente generalista, a nivel de sistema y no por las condiciones particulares del fracaso, del abandono escolar temprano<sup>23</sup>...” Las evaluaciones y los análisis de nuestro sistema educativo, efectuados por organismos e instituciones tanto nacionales como internacionales, revelan deficiencias de rendimiento preocupantes con relación a los países de nuestro entorno económico y cultural. Estas deficiencias se manifiestan, particularmente, en la Educación Secundaria” (LOCE: 45189). Aunque la LOE, después de comentar también los bajos resultados españoles, afirma que: “Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos” (BOE 106, 2006: 17159).

#### **4. Sobre los procedimientos de investigación.**

Aunque los resultados que siguen son únicamente aquellos que se relacionan más directamente con la igualdad de oportunidades, la amplitud y la ambición de las dimensiones y objetivos de nuestra investigación sobre el profesorado de Canarias exigió la combinación de diferentes metodologías en la producción de datos originales que nos permitieran contrastar y triangular las evidencias que fuéramos produciendo. Ello contribuyó a la estrategia de abordar diferentes planos o niveles de realidad (Ortí, 1994).

Por un lado, realizamos un trabajo de revisión de fuentes secundarias, desde bibliografía especializada hasta informes locales, nacionales e internacionales sobre profesorado. Particularmente importante en este ámbito fue un estudio sistemático sobre los periódicos de mayor tirada en cada una de las provincias canarias, *El Día y la Provincia*, a lo largo de todo el año

---

<sup>23</sup> En el Prefacio de *La medición del aprendizaje de los alumnos. Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas* de una fuente tan poco sospechosa como la OECD (2011) se dice lo que sigue: “(...) Varios países han dejado de emplear puntuaciones brutas de exámenes como medida única del desempeño escolar, pues estas puntuaciones reflejan en gran parte los factores contextuales y los antecedentes de los alumnos, y no representan del todo el desempeño de las escuelas. Esto resulta problemático: sin una medida precisa del desempeño, sin resultados equitativos y sin respuestas eficaces de políticas e intervenciones educativas, se corre el riesgo de que los recursos no se canalicen a los alumnos, escuelas y docentes que más lo necesitan para mejorar sus resultados.” (p. 3).

2009. Respecto a los procedimientos seguidos para la producción propia de datos, hemos desarrollado un estudio cuantitativo, a través de un cuestionario mediante muestreo estadístico<sup>24</sup> y un estudio cualitativo a través de dos tipos de técnicas: entrevistas a expertos y grupos de discusión con profesorado. En todos los casos, asumimos un principio de *dependibilidad*, según Erdlandson *et al.* (Vallés, 1997) mediante la puesta a disposición de los interesados del material obtenido. Tanto para las entrevistas<sup>25</sup> como para los grupos de discusión<sup>26</sup> esperamos a tener los resultados generales del estudio estadístico por si eran relevantes para generar información cruzada y reflexiva acerca de la opinión expresada por el profesorado en algunas cuestiones estratégicas, como así ocurrió de hecho.

---

<sup>24</sup> Para el conjunto del profesorado de Canarias (27.496, según datos del MEC a 25 de Junio de 2009) se diseñó una muestra con fiabilidad del 95,5% y error muestral de  $\pm 4\%$ . El tamaño de la muestra fue de 587 profesores, por lo que los resultados generales tienen un error muestral que no supera el 4,1% con una fiabilidad del 95,5%. Esta muestra se obtuvo a partir de dos submuestras representativas de profesorado por niveles de enseñanza (infantil y primaria por un lado y secundaria por otro): 13.100 profesores de infantil y primaria; 13.891 de secundaria y 278 de centros mixtos de primaria y secundaria. La muestra definitiva fue de 297 profesores de infantil y primaria y 290 de secundaria, por lo que el error muestral es ligeramente inferior al 6% para una fiabilidad del 95% para cada uno de los casos. De este modo, podemos inferir conclusiones generales para el profesorado de Canarias con una fiabilidad del 95% de la muestra de 587 profesores (error muestral del 4%) y también para las dos submuestras de profesorado, de infantil y primaria y de secundaria. Además, los datos permiten conclusiones generales, cuando no tendencias verosímiles, para las desagregaciones bivariadas de las variables dependientes por las variables independientes sexo y tipo de centro (con gran precisión), y para las desagregaciones bivariadas por edad, experiencia docente y tipo de contrato (con bastante precisión).

<sup>25</sup> Realizamos un total de 15 entrevistas. Para seleccionar a los informantes utilizamos un criterio de combinación que nos permitió incluir a expertos académicos, nacionales y locales, de las cuatro áreas de conocimientos fundamentales implicadas en la investigación educativa (Didáctica y Organización Escolar, Psicología Evolutiva y de la Educación, Teoría e Historia de la Educación y Sociología), informantes que además de tener la condición de académicos hubieran desempeñado o desempeñasen responsabilidades políticas en educación y un profesor de educación primaria y otra de secundaria que, respectivamente, habían tenido responsabilidades sindicales y políticas.

<sup>26</sup> Realizamos 14 grupos de discusión en los que participaron 89 personas: seis grupos en Tenerife, cinco en Gran Canaria, uno en La Palma, otro en Lanzarote y otro en Fuerteventura. La dispersión territorial obedece a la adopción de un principio ecológico de respetar al máximo los contextos concretos en los que el profesorado realiza su labor. Además, en las dos islas capitalinas algunos grupos se desarrollaron tanto en la zona sur como en la norte, fuera de los respectivos núcleos capitalinos. También se eligieron para la realización de los grupos espacios que el profesorado pudiera considerar "su territorio natural", generalmente CEPS y, en algunos casos, los propios centros educativos. Respecto a la composición de los grupos, y al trabajar con un número tan amplio, decidimos su constitución estableciendo subgrupos de composición variable. Aunque en todos los casos, y respetando el carácter de cada grupo, tratamos de lograr la mayor diversidad posible (edad, sexo, especialidad docente y nivel educativo, tipo de enseñanza: pública o privada...), realizamos tres grupos únicamente de infantil y primaria y otros tres sólo de secundaria. Todos los demás eran conjuntos. Lo habitual fue trabajar dos temas por grupo. Dado que uno de los objetivos era facilitar la emergencia del pensamiento del profesorado lo más autónomamente posible, en los cuatro primeros grupos se debatió sobre las cuestiones que acordaron sus componentes. El resto trabajó sobre dos temas propuestos por nosotros de una selección de cuatro que habíamos hecho a partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios. De otro modo, se les pedía que reflexionaran sobre opiniones mayoritarias de sus compañeros.

## **5. De la igualdad de oportunidades en el estudio cuantitativo.**

Como podemos observar en la Tabla 1, alrededor del 57% del profesorado considera que sí hay igualdad de oportunidades en la educación obligatoria, porcentaje que alcanza el 63% en el caso de los profesores mientras que desciende al 54% entre las profesoras.

A la hora de señalar la influencia de diversos factores en los malos resultados educativos de Canarias existe bastante tendencia a la coincidencia (Gráfico 1 y Tabla 2). Así, el profesorado considera que la mayor influencia se debe a la ausencia en el alumnado de responsabilidad y disposición para el esfuerzo y la despreocupación de los padres por la educación de los hijos, que lo destacan 8 de cada 10 profesores. En menor medida destacan la influencia de la zona donde vive el alumnado y la falta de atractivo de la escuela (6 de cada 10). Por el contrario, en un ejercicio de autocomplacencia, la menor influencia deriva de la ausencia de compromiso del profesorado y el trabajo inadecuado del mismo: sólo 1 de cada 4 cree que estos factores influyen en los malos resultados académicos del alumnado. En posiciones intermedias quedan catalogados el resto de los factores considerados: el origen inmigrante del alumnado y la falta de medios materiales y didácticos.

Si desagregamos la información por variables independientes explicativas, encontramos que los factores más destacados en los malos resultados educativos de Canarias (ausencia en el alumnado de responsabilidad y disposición para el esfuerzo y despreocupación de los padres por la educación de los hijos, destacados por 8 de cada 10 profesores), varían poco por sexo, tipo de centro, tener o no cargo directivo, ser de primaria o secundaria, y algo por edad y experiencia del profesorado: el alto porcentaje se reduce algo, en torno al 70% (7 de cada 10 en lugar de 8 de cada 10), en los profesores de más edad y de más experiencia.

En cuanto a los factores que menos influyen tampoco se observa variabilidad importante de las diferentes variables explicativas. Si acaso cabe observar que la falta de compromiso del profesorado como causa de los malos resultados del alumnado en Canarias es señalada más por el profesorado de centros privados (uno de cada tres) que de los públicos (uno de cada cuatro); que el trabajo inadecuado del profesorado lo señalan más los profesores que tienen o han tenido cargos (uno de cada cuatro frente a uno de cada cinco); que la baja capacidad del alumnado que le va mal es más destacada como causa por el profesorado masculino (1 de 3) que el femenino, (1 de 4) y por el que se declara de centro y de derechas (1 de cada 3) que de izquierdas (1 de cada 4).

Las respuestas a otras preguntas indirectas que, en nuestra opinión, se asocian a la igualdad de oportunidades arrojan respuestas curiosas y, a veces, paradójicas.

Para empezar llama la atención que no se haya perdido la fe en el sistema como herramienta decisiva para la mejora individual: dos de cada tres personas consideran que el triunfo educativo es fundamental para acceder a un buen trabajo y sólo uno de catorce opina lo contrario. Tampoco existe variabilidad en esta creencia ni por edad, sexo, tipo de centro...

Ante la afirmación: *El alumnado que opta por FP tiene un origen social más bajo que el que acude al Bachillerato*, predomina el desacuerdo en el 40% (4 de cada 10 profesores), mientras el resto se

reparte a partes iguales entre el acuerdo y el punto intermedio (ni acuerdo ni desacuerdo). La variabilidad aquí es ligeramente mayor: mujeres, profesores sin cargos directivos, de menor edad y de menor experiencia incrementan este desacuerdo hasta un 50%, variabilidad con significación estadística con estas variables.

Pero los porcentajes se invierten ante la afirmación: *El acceso al Bachillerato o FP depende de los resultados escolares, a bachillerato van los mejores*. Si relacionamos las dos respuestas, otra vez el rendimiento educativo depende de características individuales. Así, predomina el acuerdo (46%), pero con ligeras discrepancias en torno al 10% por centros (lo creen más en los públicos), por edad (lo creen más los mayores), por experiencia (lo creen más los que más experiencia tienen), por cargos (lo creen más los que tienen o han tenido cargos) y por tipo de contrato (lo creen más los funcionarios: variabilidad con significación estadística con estas variables). Sólo uno de cada cuatro piensa lo contrario.

También predomina el desacuerdo (37%) sobre la afirmación: *Los programas de cualificación profesional (garantía social) se nutren de alumnado de bajo origen socioeconómico*, aunque el acuerdo alcanza el 27%. Por subgrupos de profesorado aumenta ligeramente el desacuerdo (5%) con significación estadística en los centros privados, en el profesorado más joven y de menos experiencia y en los profesores interinos y sustitutos.

Como era esperable, existe un amplio acuerdo ante la afirmación: *El profesorado no puede hacer nada para mejorar los resultados educativos sin la colaboración de las familias*. Ello es evidente para casi dos de cada tres profesores, mientras que sólo uno de cada 7 piensa lo contrario. No hay casi variabilidad en esta opinión del profesorado ni por sexo, experiencia, tipo de centro, nivel educativo, etc., si bien esta proporción aumenta levemente (variabilidad con significación estadística) en el profesorado de mayor edad.

De todos modos, las variables explicativas que hemos tomado para ver la variabilidad de resultados para cada cuestión planteada parecen añadir poco a la opinión general que da el grupo. Cuando aparece algo de variabilidad con significación estadística, la intensidad de la relación de dependencia no pasa de ser leve (no hay coeficientes de contingencia por encima de 0,29 en ningún caso). De toda la variabilidad parece destacable que la mayor edad del profesorado (en consecuencia también algo más la experiencia) y la ideología, juegan un papel más relevante que el tipo de centro (público o privado), el nivel educativo (Infantil/Primaria y Secundaria), el desempeño de labores directivas y el tipo de contrato; y aún más que el sexo que parece modificar muy poco la opinión general del grupo.

Tabla 1. ¿Cree que existe igualdad de oportunidades en la educación obligatoria?

100% (porcentajes horizontales para cada fila)

	NO		SÍ		NS-NC	
	N	%	N	%	N	%
TOTAL PROFESORES (N=587)	225	38,3	334	56,9	28	4,8
Profesores INFANTIL/PRIMARIA (N=297)	122	41,1	157	52,9	18	6,1
Profesores SECUNDARIA (N=290)	103	35,5	177	61,0	10	3,4
Profesores Centros PÚBLICOS (N=374)	144	38,5	208	55,6	22	5,9
Profesores Centros PRIVADOS (N=213)	81	38,0	126	59,2	6	2,8
HOMBRES (N=201)	62	30,8	127	63,2	12	6,0
MUJERES (N=386)	163	42,2	207	53,6	16	4,1
EDAD: menos de 30 años (N=51)	17	33,3	31	60,8	3	5,9
EDAD: de 30 a 40 años (N=180)	69	38,3	104	57,8	7	3,9
EDAD: de 41 a 50 años (N=211)	83	39,3	117	55,5	11	5,2
EDAD: más de 50 años (N=145)	56	38,6	82	56,6	7	4,8
EXPERIENCIA menos de 5 años (N=103)	42	40,8	58	56,3	3	2,9
EXPERIENCIA: de 5 a 15 años (N=201)	74	36,8	117	58,2	10	5,0
EXPERIENCIA: de 16 a 30 años (N=216)	81	37,5	123	56,9	12	5,6
EXPERIENCIA: más de 30 años (N=67)	28	41,8	36	53,7	3	4,5
Tiene o tuvo CARGO DIRECTIVO (N=177)	70	39,5	98	55,4	9	5,1
Ni tiene ni tuvo CARGO DIRECTIVO (N=410)	155	37,8	236	57,6	19	4,6
Funcionarios (N=294)	114	38,8	164	55,8	16	5,4
Interinos/Sustitutos (N=97)	40	41,2	51	52,6	6	6,2
Contratados Laborales (N=196)	71	36,2	119	60,7	6	3,1
Ideología: IZQUIERDAS (N=288)	121	42,0	162	56,3	5	1,7
Ideología: CENTRO (N=162)	66	40,7	90	55,6	6	3,7
Ideología: DERECHAS (N=76)	23	30,3	51	67,1	2	2,6

Gráfico 1. Califica (en %) de MUCHA la INFLUENCIA que tienen los siguientes factores en los malos resultados educativos en Canarias (total profesores, I/P= Infantil/Primaria y S<sup>a</sup>=Secundaria):

- A. La ausencia en el alumnado de responsabilidad y de disposición para el esfuerzo.
- B. La despreocupación de padres y madres por la educación de sus hijos.
- C. La ausencia de compromiso docente del profesorado.
- D. El trabajo inadecuado del profesorado.
- E. La baja capacidad intelectual del alumnado que la va mal.
- F. Las zonas marginales y conflictivas donde vive el alumnado que le va mal.
- G. El origen inmigrante del alumnado al que le va mal.
- H. El desinterés por la educación y la escuela.
- I. La falta de medios didácticos.
- J. La falta de medios materiales.

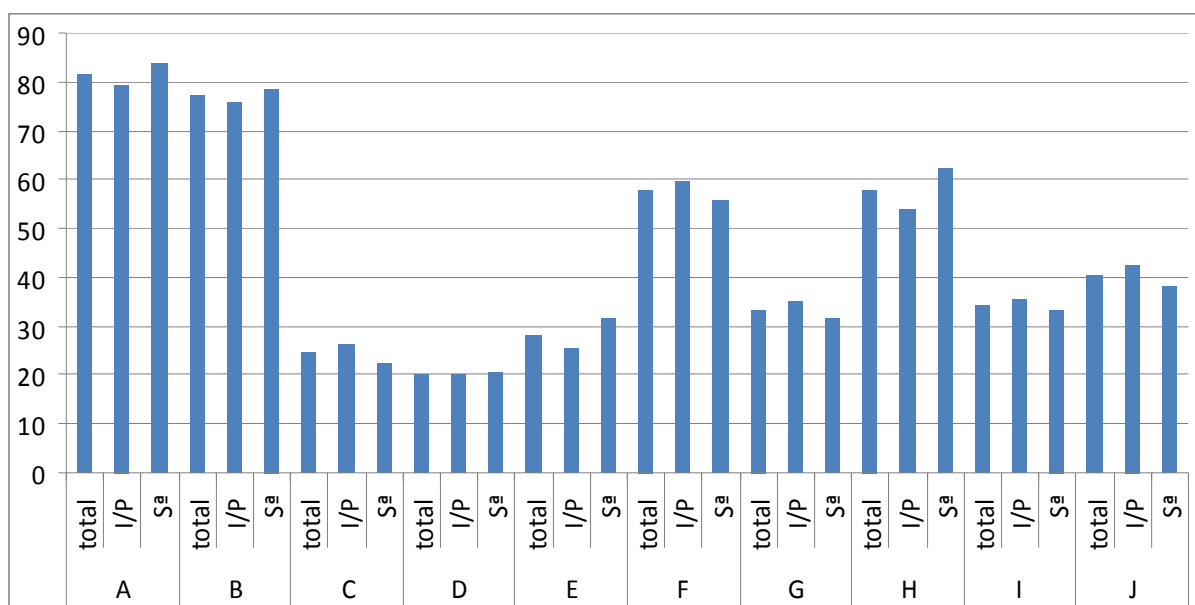


Tabla 2. Califica la INFLUENCIA (poca, ni poca ni mucha, mucha) que tienen los siguientes factores en los malos resultados educativos en Canarias:

- A) La ausencia en el alumnado de responsabilidad y de disposición para el esfuerzo.  
 B) La despreocupación de padres y madres por la educación de sus hijos.  
 C) La ausencia de compromiso docente del profesorado.  
 D) El trabajo inadecuado del profesorado.  
 E) La baja capacidad intelectual del alumnado que le va mal.  
 F) Las zonas marginales y conflictivas donde vive el alumnado que le va mal.  
 G) El origen inmigrante del alumnado al que le va mal.  
 H) El desinterés por la educación y la escuela.  
 I) La falta de medios didácticos.  
 J) La falta de medios materiales.

100% (porcentajes horizontales para cada fila)

	POCA		NI POCA, NI MUCHA		MUCHA		NS-NC	
	N	%						
<b>A) FALTA RESPONSABILIDAD ALUMNADO</b>	17	2,9	63	10,7	479	81,6	28	4,8
Profesores Infantil/Primaria	10	3,4	36	12,1	236	79,5	15	5,1
Profesores Secundaria	7	2,4	27	9,3	243	83,8	13	4,5
<b>B) DESPREOCUPACIÓN PADRES</b>	17	2,9	89	15,2	453	77,2	28	4,8
Profesores Infantil/Primaria	7	2,4	51	17,2	225	75,8	14	4,7
Profesores Secundaria	10	3,4	38	13,1	228	78,6	14	4,8
<b>C) FALTA COMPROMISO DEL PROFESORADO</b>	221	37,6	192	32,7	143	24,4	31	5,3
Profesores Infantil/Primaria	113	38,0	90	30,3	78	26,3	16	5,4
Profesores Secundaria	108	37,2	102	35,2	65	22,4	15	5,2
<b>D) TRABAJO INADECUADO PROFESORADO</b>	234	39,9	194	33,0	120	20,4	39	6,6
Profesores Infantil/Primaria	116	39,1	100	33,7	60	20,2	21	7,1
Profesores Secundaria	118	40,7	94	32,4	60	20,7	18	6,2
<b>E) BAJA CAPACIDAD DEL ALUMNADO</b>	183	31,2	199	33,9	166	28,3	39	6,6
Profesores Infantil/Primaria	94	31,6	108	36,4	75	25,3	20	6,7
Profesores Secundaria	89	30,7	91	31,4	91	31,4	19	6,6
<b>F) EL ALUMNADO VIVE ZONAS MARGINALES</b>	60	10,2	154	26,2	340	57,9	33	5,6
Profesores Infantil/Primaria	26	8,8	77	25,9	178	59,9	16	5,4
Profesores Secundaria	34	11,7	77	26,6	162	55,9	17	5,9
<b>G) ORIGEN INMIGRANTE DEL ALUMNADO</b>	162	27,6	191	32,5	196	33,4	38	6,5
Profesores Infantil/Primaria	80	26,9	95	32,0	104	35,0	18	6,1
Profesores Secundaria	82	28,3	96	33,1	92	31,7	20	6,9
<b>H) DESINTERÉS POR EDUCACIÓN Y ESCUELA</b>	60	10,2	148	25,2	341	58,1	38	6,5
Profesores Infantil/Primaria	33	11,1	84	28,3	160	53,9	20	6,7
Profesores Secundaria	27	9,3	64	22,1	181	62,4	18	6,2
<b>I) FALTA DE MEDIOS DIDÁCTICOS</b>	172	29,3	175	29,8	202	34,4	38	6,5
Profesores Infantil/Primaria	79	26,6	94	31,6	105	35,4	19	6,4
Profesores Secundaria	93	32,1	81	27,9	97	33,4	19	6,6
<b>J) FALTA DE MEDIOS MATERIALES</b>	156	26,6	153	26,1	238	40,5	40	6,8
Profesores Infantil/Primaria	73	24,6	77	25,9	127	42,8	20	6,7
Profesores Secundaria	83	28,6	76	26,2	111	38,3	20	6,9

A modo de conclusión de este apartado, tal vez decir que el hecho de que la mayoría del profesorado, según nuestra investigación, haya vivido procesos de movilidad social ascendente puede ayudar a explicar que considere conseguida la igualdad de oportunidades, o que afirme que el alumnado de FP no tiene un origen social más bajo que el de Bachillerato, o que tampoco estime que los antiguos alumnos de Programas de Garantía Social (PGS), ahora PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), sean de un origen social más bajo que el resto.

Esta percepción de los enseñantes sobre la individualización de los resultados y del esfuerzo personal del alumno como garantía del triunfo educativo y por ende social, también ha sido constatada indirectamente en investigaciones que han analizado cómo el profesorado ve a los jóvenes. A modo de ejemplo, Younis (1997) utilizando grupos de discusión de profesorado de distintos niveles educativos, mantiene que los docentes no ven el efecto de las clases sociales: “La dificultad de captar la relación entre el lugar funcional ocupado en la estructura social y la estructura motivacional del joven, les lleva a psicologizar hasta el punto de concebir la motivación en su aspecto más psicológico-individual, más dependiente de la personalidad del

joven que de las adscripciones económicas (de clase social)” (...) “Incluso se hace depender las dificultades de transición al mercado de trabajo más de la voluntad del joven que de las dificultades objetivas del mercado de trabajo” (Younis, 1997: 162, 164).

En esta tendencia a la exculpación, son las familias, después del alumnado, las principales responsables de los malos resultados educativos. Si damos la vuelta a las preguntas e indagamos cómo se podrían mejorar los resultados, tampoco existen sorpresas. Así, de hasta catorce opciones, la mayoría centradas en cuestiones propias del profesorado, la más destacada para mejorar los resultados educativos es “la mayor implicación de los padres en la educación”, seguida de una “mayor actitud para el aprendizaje del alumnado”. Y las menos citadas son el “establecimiento de un sistema de premios para el profesorado que trabaje mejor”, seguida de la “gestión más profesionalizada en los centros”.

## 6. ¿Qué dicen los que saben?

En sintonía con lo que venimos analizando, es suficientemente ilustrativo que sólo un reducido grupo de entrevistados señalara como uno de los tres problemas principales de la educación<sup>27</sup> el de la desigualdad social y su relación con el rendimiento, la permanencia y la promoción educativa. Concretamente, Marino Alduán, Gonzalo Marrero, Esther García y Manuel Ledesma<sup>28</sup>. Salvo el último, todos tienen en común que han tenido o tienen responsabilidades políticas en la educación en Canarias. Para el resto de los 15 entrevistados no parece constituir una cuestión de primer orden pese a ser, básicamente, académicos encargados de estudiar y reflexionar sobre la educación y de la formación de titulados en educación. También esta relativa despreocupación es común a los diferentes ámbitos de especialización, lo que constituye todo un indicador consistente de cuáles no son las preocupaciones prioritarias de investigación y de estudio.

Ciertamente, también Julio Carabaña y García Garrido<sup>29</sup> citan entre los tres problemas fundamentales el abandono y el fracaso escolar, pero no desde la perspectiva de su relación con el origen social del alumnado. Así, García Garrido lo cita en tercer lugar, para llamar la atención sobre el hecho de que las tasas de fracaso son particularmente altas en España: diez puntos porcentuales más que los países de nuestro entorno con un nivel socioeconómico y cultural

<sup>27</sup> La Guía de la entrevista constaba de 10 preguntas. La primera era: *¿Podría citar hasta tres problemas de la enseñanza no universitaria en la actualidad?*

<sup>28</sup> Marino Alduán Guerra es profesor de Sociología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Fue Viceconsejero de *Educación* y Cultura del Gobierno de Canarias. Gonzalo Marrero Rodríguez es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Las Palmas de G.C. En la actualidad es Viceconsejero de Educación y Cultura del Gobierno de Canarias. Esther García González es profesora de enseñanza secundaria y directora del IES “El Rincón” de Las Palmas. Entre otros cargos, fue la primera directora del Instituto Canario de Evaluación y Calidad. Manuel Ledesma Reyes es profesor titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de La Laguna.

<sup>29</sup> Julio Carabaña Morales es catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. José Luis García Garrido es catedrático emérito de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Nacional de educación a Distancia.

similar. De todos ellos, J. Carabaña, M. Alduán y M. Ledesma lo señalan como el problema principal aunque no coincidan ni en la interpretación ni el sentido: para J. Carabaña el problema es que el sistema expulse al 30% del alumnado a los 16 años porque al no alcanzar los niveles de exigencia establecidos se les declara fracasados escolares, cuando la realidad es que no existe adaptación a las capacidades de ese alumnado para que los que quieran sigan escolarizados. Es, pues, un problema institucional frente a un agregado de individuos de bajas capacidades. En el caso de M. Ledesma, usando datos de los PISAs, la preocupación se sitúa en las diferencias de ese fracaso por comunidades autónomas o Estados, que en realidad son productos de diferencias históricas, económicas y culturales; es decir, en definitiva el llamado fracaso escolar es un “fracaso social”. Para M. Alduán, el hecho de que el 37% del alumnado de Canarias no titule hace al sistema educativo profundamente injusto, porque no atiende a la diversidad, lo que sería esperable en un sistema público: la estructura administrativa encarga al sistema educativo de plantear una función básicamente instructora sin conectarlo ni generar un proyecto de intervención comunitaria en el que, simultáneamente, se aborde la situación de pobreza de ese alumnado, de desvertebración familiar, de falta de viviendas, de desestructuración social.

Además, y en el caso de Canarias, desde la visión de Esther García, quien fue directora del Instituto Canario de Evaluación y Calidad, no existe una orientación adecuada de las políticas educativas para centrarse en lo que considera prioritario: el atraso sociocultural del Archipiélago y, consecuentemente, las bajas expectativas de logro del alumnado y sus familias que están a la base de los malos resultados educativos.

### **6.1. Sobre la responsabilidad del profesorado.**

En términos generales existe una crítica consistente de parte de los expertos a la responsabilidad del profesorado en los males de la educación. En particular, y en lo que nos ocupa en este trabajo, J. Sarabia<sup>30</sup> mantiene que buena parte del profesorado carece de vocación y de interés para que el alumnado aprenda y, en general, se irresponsabiliza de la inasistencia y del abandono escolar. Todo ello contribuye a generar un clima creciente de indisciplina en los centros educativos, agravado por determinadas modas pedagógicas que no exigen el control y la dirección del profesorado sobre el alumnado, sino que justifican el “coleguismo”.

Pero, como veíamos anteriormente, el profesorado no parece reconocer como un problema sin resolver la igualdad de oportunidades. Para E. García, el tema es todavía más grave ya que esto parece ocurrir a espaldas del profesorado de la enseñanza pública donde se da principalmente el problema: “no tiene conciencia, ni información de cómo son los resultados y de la importancia que tienen para sus alumnos”, carecen también de perspectiva histórica y, entonces, no interiorizan la necesidad de mejorar los resultados.

Como añade Esther García, profesorado y alumnado tienen culturas distintas. Lo que lejos de ser estimado así por el colectivo, es visto como falta de entendimiento entre ambos por un déficit del alumnado según la concepción del profesorado y no como algo debido a socializaciones diferentes, por ejemplo, a través de los medios de comunicación lo que obligaría a

---

<sup>30</sup> José Sarabia es profesor de enseñanza secundaria y, en los últimos años, director del Instituto de Evaluación y Calidad de Canarias.

trabajar a partir de los mismos. Concretamente, señala que el profesorado tiene “dificultades de entendimiento con el alumnado porque la mayoría del alumnado de la pública está en otra clase social diferente”. Aclara que no se refiere a un concepto clásico de clase, de naturaleza económica y sí a un concepto socio-cultural: “un conjunto de valores, de objetivos, formas de comportarse, ética del comportamiento, expectativas, consumo..., absolutamente todo”. En estas condiciones, el profesorado ni entiende nada ni es capaz de comunicarse y, por tanto, carece de herramientas para enfrentarse a esta realidad. Todo lo reduce a señalar que los chicos son maleducados, sin comprender que lo que hacen los chicos es ejercer derechos que creen que tienen en una sociedad democrática y que ven en televisión, Internet...

En el plano más general y tendente a presentar una imagen del colectivo en tanto que grupo intelectual decisivo, G. Marrero considera que se necesita un profesorado culto, que se siga formando a lo largo de toda la vida, porque sólo así “habrá un profesorado crítico: contra la Administración y su exceso de burocracia administrativa y contra la presión de organizaciones sociales cuyo interés no es el logro de un sistema educativo justo y de calidad”. La falta de dominio cultural, en una acepción tradicional y elitista de la cultura, también es señalada por G. Sacristán<sup>31</sup>, “porque la formación básica es cultural, ¿el profesorado es hoy la clase culta que puede enseñarle cultura a mi hijo?” y aporta el dato de que un 30% de los niños tienen padres con más cultura que sus profesores. En su opinión, eso puede ser una de las razones de que, según PISA, los alumnos españoles piensen que sus profesores no les ayudan y les manden tarea para casa. En opinión de M. Ledesma, además, ello evidenciaría cierta insensibilidad del profesorado frente al hecho de que una parte importante del alumnado no tiene las condiciones sociales y familiares necesarias para poseer ayuda o estímulos para realizar la “tarea”, lo que redundaría en mayores dificultades frente a unas exigencias escolares homogéneas para todo el alumnado.

## **6.2. Definitivamente, ¿existe o no relación entre desigualdad social y resultados educativos?**

Cuando se plantea directamente la pregunta<sup>32</sup>, las respuestas cubren un amplio abanico que van desde discutir que esa información proviene de una mala interpretación de los datos disponibles, hasta quienes lo consideran como difícilmente mejorable, pasando por aquéllos que lo resuelven mediante recursos de cantidad: más medios, más profesores, más financiación, más formación del profesorado.

Como señala el viceconsejero de educación, Gonzalo Marrero, pese a todo, los académicos no han logrado convencer ni a los colegas (asume la responsabilidad para la

---

<sup>31</sup> José Gimeno Sacristán es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.

<sup>32</sup> La penúltima pregunta de la entrevista era: *Como usted conoce, la mayoría de los estudios científicos que relacionan el rendimiento educativo, la promoción en el interior del sistema, las elecciones de estudios y la estructura de titulaciones con variables socioculturales, concluyen que la igualdad de oportunidades en educación dista mucho de ser real. Algo similar ocurre con las evaluaciones (PISA, por ejemplo) mediante pruebas externas. Aun con diferencias, lo dicho es una constante nacional e internacionalmente. Paradójicamente, la consecución de la igualdad de oportunidades es uno de los principales motivos recurrentemente declarados para justificar la existencia misma de los sistemas educativos universales. Entonces, ¿se podría considerar que la contribución de su área de conocimiento y/o de sus actividades profesionales para resolver este problema no han tenido demasiado éxito?*

Psicología de la Educación) ni a la sociedad, ni a las organizaciones políticas que el ISEC (índice socioeconómico y cultural) sigue siendo el “elemento estratégico del rendimiento”, el problema fundamental de España y de Canarias. Por ejemplo, ello dificulta que las reformas de la FP, sean comprendidas al estar lastradas por una selección de alumnado a la baja. O como dice M. Alduán, lo que existe es una “ola social de aceptación de las desigualdades sociales o de despolitización de las movilizaciones o de crecimiento de las clases medias hacia una postura insolidaria con los sectores sociales trabajadores”. Ahora lo que tiene éxito son las corrientes funcionalistas y conservadoras, no las propuestas de la sociología crítica, del conflicto y del cambio.

Una situación que se refleja en los mismos informantes. Aunque algunos reconocen el peso de la desigualdad cultural en, como estamos viendo, la desigualdad de oportunidades, vía por ejemplo la no existencia de “democratización del currículum”, como sostiene M. Ledesma, es decir que el profesorado, también mediado por las editoriales y los libros de texto, no realiza las adaptaciones imprescindibles para el alumnado de contextos socioculturales alejados de un modelo escolar único, lo que choca con sus experiencias de vida y sus formas de “saber”. O como dice M. Marrero<sup>33</sup> la igualdad de oportunidades es un eslogan y no una realidad, porque la escuela lo que hace es tratar igual a los que llegan desiguales, es verdad que hace algo como compensadora de las desigualdades, pero no es suficiente. En realidad es una forma de que la sociedad se evada de sus problemas y culpe a la escuela con la contribución inestimable de los medios de comunicación. O como manifiesta L. Balbuena<sup>34</sup>, una vez conseguida la igualdad de acceso, el condicionante económico de la desigualdad de resultados ya está resuelto. Pero ello no basta: se culpabiliza frecuentemente a los alumnos cuando son muchas veces las víctimas (cambios continuos de la sociedad y del sistema educativo, familias descompuestas y barrios peligrosos) o se da por parte de los medios de comunicación una visión catastrofista. Mariano F. Enguita<sup>35</sup> considera que hemos errado al considerar a la escuela como una institución relacionada con el capital económico. “Con el refinamiento estadístico sabemos que la escuela es del capital... pero del capital cultural y escolar: los ricos se reproducen a través de las fábricas y los listos a través de la escuela.”

Mientras otros, desde una perspectiva más bien negacionista de la reproducción de la desigualdad social a través de la educación consideran que “las escuelas son esencialmente justas”. Julio Carabaña entiende que los sociólogos de la educación hemos contribuido a confundir a la gente en este punto, porque, en realidad, las características familiares sólo explican una parte mínima del rendimiento académico (el 3% de la varianza), una vez controladas las aptitudes, que al parecer considera que son innatas en lo que constituye una recuperación de la distribución azarosa de los “dones” (que como sabemos es sospechosamente menos azarosa de lo que se piensa). No lo es tanto el logro escolar (acceso a Bachillerato o a la Universidad), pero ello se explica por las diferencias anteriores de rendimiento académico. Si acaso, la influencia de

---

<sup>33</sup> Manuel Marrero es maestro de Educación Primaria. Tuvo una destacada actividad en los movimientos de renovación pedagógica y en la constitución y desarrollo del *sindicalismo* democrático en la enseñanza y, en particular, en la dirección del STEC.

<sup>34</sup> Luis Balbuena Castellano es *profesor* de enseñanza secundaria. Fue el primer Consejero de Educación de un Gobierno de Canarias, elegido democráticamente (1983-1987).

<sup>35</sup> Mariano *Fernández* Enguita es catedrático de Sociología de la Universidad de Salamanca.

aspectos sociales estaría en torno al 25%, aunque al añadir que estudiar es barato y que los padres no tienen mayores problemas para mantener a los jóvenes hasta los 20 años, parece tener una visión bastante economicista de lo que considera social. Curiosamente, esta línea discursiva parece proceder de un compromiso con los alumnos de origen subalterno y constituir un frente contra las profecías autocumplidas, porque existen prácticas pedagógicas con buenos resultados de estos alumnos ya que “son alumnos de clase baja pero no retrasados”.

En cualquier caso, Mariano F. Enguita advierte sobre la dificultad para mejorar, porque hemos contribuido desde la sociología a alimentar la utopía de que algún día las únicas desigualdades que existirán serán las derivadas de las diferencias de capacidad o de estudio, desapareciendo las debidas a la cuna, la riqueza y la herencia. Pero redistribuir el conocimiento se ha mostrado como un proceso muy difícil: ahí está el 30% de fracaso y el 40% de abandono para atestiguarlo y la tremenda jerarquización a que se asocian. Aún así, “el relativo logro de igualdad que ha ofrecido la experiencia escolar no ha revolucionado el mundo del trabajo pero ha tenido efectos sobre él”. En una línea similar para Amador Guarro<sup>36</sup> y para M. Ledesma, la igualdad de oportunidades al depender de la igualdad social del país es un largo proceso y, entonces, “es una gran hipocresía pretender que la escuela pueda compensar las diferencias impresionantes que hay en Canarias”.

García Garrido señala que la “igualdad de oportunidades” es un objetivo inalcanzado incluso en los países con un alto desarrollo. Las respuestas hasta ahora han pecado “por defecto cuando se fomentan escolarizaciones basadas en la desigualdad (social, económica, racial, sexual)”, por “exceso cuando se aplican indiscriminadamente medidas que niegan las diferencias mismas”. Lo cual también evidenciaría que los académicos no hemos estado a la altura exigida en muchas ocasiones, tal vez porque las teorizaciones pedagógicas han sido presa de consideraciones ideológicas y sociales que han impedido una reflexión serena sobre los hechos. Pese a todo no debería confundirse, como a veces ocurre, igualdad de oportunidades con igualdad de resultados, lo que no sólo es imposible sino que de serlo sería una “meta catastrófica, haría innecesaria la esencia misma de la educación (elevar a cada hombre al máximo nivel que permitan sus capacidades y circunstancias)”.

### **7. De nuevo en la “escuela”: la igualdad de oportunidades para los grupos de discusión.**

Como en parte ocurrió con los procedimientos de investigación anteriores, tampoco la cuestión de la igualdad de oportunidades apareció directamente en los cuatro grupos de discusión en los que sus componentes decidieron los dos temas que iban a ser objeto de debate. Luego, fue necesario plantear el tema por parte de los investigadores en el resto de los grupos. De otro modo, no parece constituir algo demasiado relevante en la cultura del profesorado ni en la reflexión teórica o práctica vinculada a la docencia.

Cuando planteamos la cuestión, la tendencia, en coherencia con lo que ocurrió con los cuestionarios, es constatar la existencia de la igualdad de oportunidades, al menos formal y/o legalmente. Sin embargo, cuando van profundizando se señalan diferentes dificultades para que

---

<sup>36</sup> Amador Guarro Pallás es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna

sea un problema resuelto. Por un lado, reflexionan sobre variables de adscripción social del alumnado que condicionan los resultados y las elecciones escolares: particularmente la clase social y en menor medida la etnia y el género; vinculadas a la desigualdad social, económica y cultural. Por otro, apuntan a una serie de aspectos micro-sociológicos, a factores relacionados con las políticas educativas en clave estatal o autonómica.

### 7.1. Determinismo social, reproducción y etnocentrismo cultural.

En sintonía con las teorías de la reproducción o con los Informes PISA, una parte del profesorado apunta que el estatus socio-cultural de las familias se traduce en posibilidades de éxito y fracaso del alumnado.

*Creo que efectivamente hay zonas que tienen un componente socio - económico pues deprimido y por lo tanto ahí es donde no está perfectamente marcada la predisposición familiar de promover que su hijo, su hija estudie, tenga recursos... se le pongan los medios, se le mande a la península etcétera, etcétera, y sitios donde no... en zonas de predominancia de clases medias que todo el mundo, no sólo quiere que su hijo haga media, sino que todo el mundo termine catedrático, ¿no? sobre todo de clases medias... desde mi punto de vista y luego, zonas obreras y demás (GDTs, pp. 3-4<sup>37</sup>).*

Existen diferencias entre las familias según el origen social, tanto en relación a las prácticas familiares de seguimiento escolar, al tipo de relación con la escuela como a la influencia en la motivación y expectativas del alumnado. En sintonía con las explicaciones más culturalistas de la reproducción, para el profesorado las formas educativas más adecuadas para el éxito educativo (Kohn (1963), Lahire (2007), Bourdieu (1987), Bernstein (1986) y Martín Criado (2000)) pertenecen a familias de niveles socio culturales altos. Los profesores sostienen que los padres proporcionan experiencias, gustos, preferencias y motivación académica, diferentes en función de la pertenencia a los distintos niveles socio-culturales.

*Con el tema que aquellas familias donde el nivel socio-cultural es mayor, de alguna manera, la implicación y el seguimiento que hay por parte de esos niños y esas niñas, es mayor que en los niveles socio-culturales bajos, ¿no?, entonces, no por eso, quiere decir que, los niños y las niñas, sean mejores estudiantes o se comporten mejor, sino que de alguna manera, sobre todo en primaria, donde la relación entre las familias, ¿no?, y de cara a la educación, ese trabajo a la par, entre escuela y casa tienen, es muy importante para establecer todo el tema de los hábitos un poco, y es donde se sientan las bases, para que después vayan caminando ... Pues sí hay una predisposición mayor, sí hay una participación mayor en el centro (clases medias, mayor poder adquisitivo), en las visitas de padres sí son los que acuden más, son los que están más preocupados por el rendimiento, por el comportamiento de los chiquillos. Mientras que, en las casas pues donde, la situación social es más desfavorecida, están más desestructuradas de alguna manera siempre cuesta más... (GDL, pp. 3-4).*

*Que si los padres tienen estudios, normalmente han pasado este camino, han tenido algún camino por el instituto exitoso y saben de la preocupación y al haber tenido una*

<sup>37</sup> Las siglas identifican a los diferentes grupos de discusión. Las páginas corresponden a los documentos de las transcripciones.

*experiencia, yo creo que, que positiva, en el sentido que les ha dado una oportunidad para tener un trabajo, pues yo creo que lo valoran mucho más y se implican mucho más, yo por lo menos en las tutorías que me ha tocado han sido así (GDL, p.5).*

Por el contrario, algunos profesores no creen que el nivel educativo de los padres sea tan determinante y sí las condiciones de precariedad económica y laboral de muchas familias, fundamentalmente inmigrantes, que, entre otras cosas, se traduce en falta de tiempo para dedicarse a sus hijos e hijas.

*No estoy tan de acuerdo con que el nivel educativo de los padres sea importante para el éxito de los chicos, también es importante pues las condiciones laborales que tengan, o sea, no es lo mismo ser camarera de piso, que ser administrativa o ser profesora, o sea, los horarios son totalmente diferentes, entonces tengo un montón de niños que los padres pues, trabajan un montón de horas, sobre todo, los inmigrantes tienen,... tienen a veces ese handicap y que trabajan muchísimas horas y además con las circunstancias que hay ahora mismo, pues no están en disposición de elegir, ¿no? (GDL, p. 6).*

En perspectiva histórica, algunos echan en falta estrategias de movilidad social ascendente mediante la educación por parte de las familias de clase baja, porque, como veíamos en los cuestionarios, siguen pensando que triunfo educativo y triunfo social van de la mano o porque buena parte del profesorado en activo vivió este proceso, como ya se viene señalando desde hace tiempo especialmente para el profesorado de primaria (Varela y Ortega 1985; Lerena 1989). Se identifican, de este modo, con un sostén ideológico básico de los sistemas educativos, al tiempo que, paradójicamente, apuntan al distanciamiento cultural entre profesorado y alumnado de clase baja.

*Antes las clases sociales, digamos, más bajas, ¿no? Tenían más claro que esos valores de que la necesidad era estudiar para movernos... nosotros tenemos mucha gente de clase media baja, pero que precisamente ese valor de que estudiar para mejorar y movernos un poco de clase, eso es lo que no vemos tan claro ya (GDGCS, p.9).*

En esta perspectiva, el origen social marca las trayectorias escolares y escasean las identificaciones individuales del alumnado de clase baja con el sistema de cara a la promoción social. Pero, además, el propio sistema está estructurado y orientado para que se privilegie a determinado tipo de conocimiento y de pruebas, y por lo tanto de alumno. La percepción de que ambas variables, origen social y estructura del sistema educativo, provocan la reproducción sin posibilidades de cambio se instala en una parte importante de sus discursos. La naturaleza reproductora de la escuela es asumida como prácticamente inevitable (Cabrera y Jaén, 1994: 37; Dubet, 2005: 27).

*Aquellos que en primaria no han cogido camino, no la cogen en la ESO, y, de ahí, el fonil, ¿no? Se nos quedan ahí atascados y no hay manera, sí, los vas pasando como comentan, ¿no?, y bueno llegan a Diver y, de ahí ya, los pasamos como podemos a otro lado, pero esos, de alguna manera, ya están desde la primaria, fundamentalmente por la cuestión de hábitos, no por la cuestión de la inteligencia o capacidades, se quedan atascados (GDL, p.26).*

*¿Sabes lo que pasa? Yo creo que, incluso, en la ESO hay alumnos que ya están perdidos, cuando entran en 1º de la ESO. Hay alumnos perdidos, sí (GDGCS, p.20).*

*El sistema no corrige las desigualdades sociales pese a que ha habido avances en becas. Por ejemplo, en Añaza, los chicos están incluso peor que sus padres, la estructura social es piramidal, 200 años después de la revolución industrial y tras 30 años de democracia, sigue siendo piramidal; las cosas han mejorado pero las distancias siguen manteniéndose (GDTM2, p.1)*

De forma más concreta, entre las explicaciones para que las cosas ocurran de esta manera, cuestionan la tendencia existente desde la LOGSE a la priorización de las competencias afectivos-sociales frente a las competencias cognitivas, lo que restaría oportunidades al alumnado de las zonas más deprimidas económica y culturalmente. Los centros con más problemas sociales y escolares se ven abocados a trabajar y centrarse en aspectos formativos y, en parte, a descuidar la función instructora de la escuela, lo que, tampoco a nuestro juicio, no ayuda a establecer puentes para desarrollar estrategias colectivas de movilidad social por parte de los grupos sociales más desfavorecidos (Pérez, 2006: 73).

*Hemos conseguido mejorar en el ámbito afectivo con los chavales y con eso te das por satisfecho, muchas veces, porque hay otra serie de conclusiones, o de objetivos educativos que los tienes que dejar en una parte o darle menos valor... que digamos que son todos los relativos al ámbito cognitivo y tienes que darle más valor al ámbito socio - afectivo porque el entorno mismo te empuja... (GDTS p. 6).*

Entre las pocas insinuaciones a soluciones para paliar los problemas descritos, emerge la tan socorrida formación para las familias de clases bajas. Para los que han tenido experiencias en tal sentido, consideran que no es la solución, no por una visión crítica sino porque no es un recurso bien asimilado por parte de las familias. Este razonamiento forma parte de un lugar común dentro del pensamiento docente dominante, atravesado por un deseo de escolarizar. En cierta forma dicha aspiración “revela las dificultades para conectar con las familias, para considerarlas y relacionarse con ellas como iguales” (Enguita, 1993: 99), lo que no deja de ser una manifestación de la distancia social entre la clase media y los miembros de grupos subalternos (Pérez, 2000: 195).

*Yo pienso que una cosa que no hemos tocado es la formación de padres, también deberíamos plantearnos eso que es importante que... para que esas clases sociales, para que a lo mejor... o que los padres, se impliquen más en sus hijos, pues podrían – si hubiese una formación que los centros se abriesen por las tardes para... (GDGCSur, p.5).*

*El otro día vino una logopeda para hablar con los alumnos que tenían problemas, pues no sé si habían..., se hizo extensiva, pues habría como doce alumnos seleccionados y a la familia directamente: “mira, se va a hablar de la problemática directamente de tu hijo o de tu hija, pues vinieron tres (GDGCSur, p. 6.)*

También existe un discurso a la contra sobre la influencia en la desigualdad de oportunidades de los agrupamientos sociales de moda: la inmigración y el género. Pese a que ambos tópicos estaban en la pregunta formulada, sólo para una parte reducida del profesorado la inmigración es, de forma explícita, un factor significativo en las dificultades para conseguir la igualdad de oportunidades. Quizá porque muchos de ellos se enfrentan en sus aulas a un tipo de inmigración sin dificultades (Zamora, 2005). Cuando se detienen en algún tipo de influencia la clave interpretativa también es cultural: los problemas de integración de determinados grupos de alumnado extranjero, los más alejados de la cultura escolar. Sería el tipo de cultura del alumnado

inmigrante que no favorece una buena adaptación escolar. Concretamente, el alumnado latinoamericano pero, sobre todo, el musulmán es “sexista” y “violento”. Estos rasgos no ayudan a la integración de ambos colectivos pero además suponen una fuente de conflictividad. Las percepciones del profesorado sobre las diferencias culturales parecen estar atravesadas, como apunta Terrén (2001: 95-96), por la distancia existente respecto a “la imagen del alumno modélico”<sup>38</sup>, se trata de un alumno “que aprende su oficio y que se caracteriza sobre todo por su interés, por su sumisión, por su comportamiento no problemático”.

*(Sobre latinoamericanos) Y, lo que se aprecia, hay un par de características que se ven, que a veces suenan duras, pero, por ejemplo, son mucho más sexistas, los chicos son mucho más machistas, las chicas también colaboran mucho a ese rol de la mujer y del hombre, en cuanto a todo, a la ropa, en la manera de manejarse, de defenderse, los conflictos se resuelven de una manera más primaria (GDL, p.5).*

*...las chicas musulmanas, hay muchos problemas con los sexos, con el afecto, con el contacto, ¿vale? A veces favorecemos cosas que no nos damos cuenta tratando de educar en la igualdad y luego vienen “seño, no” o para pedirse perdón o darse la mano o darse dos besos, un abrazo, intentando mediar en un conflicto. Ni hablar, se bloquean, “no seño no, porque luego nos cascan”, “luego te tratan de prostituta o de no sé cuanto”, y entre ellos se controlan mucho, y son muy violentos, tienden a hablar en árabe, no les dejamos hablar en otro idioma en teoría, pero como castigo... pero bueno, nosotros el inglés lo podemos... inglés, francés, alemán que se dan allí, pero árabe no controla el profesor. Pero ya es el segundo año y son muy violentos... las chicas también, cuando no saben el idioma, son violentas, te tiran de los pelos, te escupen... yo tengo... porque creen que son insultos, como no te entienden, enseguida les sale la violencia, es un instinto de defensa... (GDL, p.9).*

Por otro lado, para algunas personas que trabajan en zonas que definen como deprimidas económica y culturalmente, las expectativas de chicos y chicas ante los estudios no son muy diferentes. Incluso las chicas tendrían todavía más problemas porque a la desigualdad social se suma la persistencia de identificaciones sexistas que les dificultan las posibilidades de emancipación y movilidad. Como sabemos, tampoco existe un consenso académico claro en este tema<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Perrenoud nos ofrece un análisis de la construcción del alumno ideal. Ver: Perrenoud, J. (1990): *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Madrid: Morata.

<sup>39</sup> Las explicaciones en relación al mejor aprovechamiento y adaptación escolar de las chicas son de distinto tipo (Merino, Sala y Troyano, 2003: 367; Subirats, 2010: 153-155). Por un lado, están las explicaciones que enfatizan que las características típicas de las chicas (aceptación de las normas, tranquilidad, sumisión, pasividad, etc.) (Marchesi, 2004: 35) son más acordes con los requerimientos desarrollados en la escuela. Sin embargo, algunas de estas características se habían utilizado para explicar justo lo contrario cuando el nivel educativo de las mujeres era bajo. Por tanto, y contradictoriamente, las diferencias culturales o biológicas se emplean ahora para explicar su alto nivel educativo (Martínez García, 2007: 298). En otra línea, se apunta al desarrollo del lenguaje como fuente de explicación fundamental (Mitsos y Browne, 1998), entendiendo que la escuela es una experiencia fundamentalmente lingüística y que son las niñas las que desarrollan especialmente esta habilidad (Subirats y Brullet, 1989). Otros argumentos, señalan que el éxito femenino en la educación es el resultado acumulativo de estrategias individuales en un contexto relativamente favorable (Fernández Enguita 1997; Martínez García, 2007; Sharpe, 1994). Como señala

*En la zona donde estamos... ya no diferencio yo tanto... si es cierto, pero eso es un hecho casi general que las chicas son más maduras...a estas edades, etc., pero en cuanto a las expectativas...no veo yo unas grandes diferencias por género (GDTS p.3).*

*Lo vemos en los modelos repetitivos de las chicas del barrio: preocupación por la belleza y por encontrar un marido que las cuide desde los 17 años (GDTM2, p.1).*

## **7.2. Políticas educativas que frenan la materialización de la Igualdad de Oportunidades.**

Por un lado nos encontramos con la doble red de centros: Públicos y Privados (Concertados o no). El hecho de que Canarias tenga uno de los porcentajes de privada más reducidos de las comunidades españolas<sup>40</sup> quizás aumente el grado de “enclasmiento” de la red privada-concertada. Para el profesorado, la existencia de la doble red se interpreta como un problema de falta de igualdad, de selección y de distinción. Las familias de clase media eligen los centros privados como medio de reproducción social. Y los centros privados seleccionan a sus alumnos y familias, “derivando” a los alumnos “no interesantes” a los centros públicos. Se trata de un proceso claro de selección social.

*El único motivo que lleva a los padres, bajo mi punto de vista, a llevar a un niño a la privada es para que...el control...y que se cree el círculo, el ambiente... La burguesía va creciendo y evita que se roce con determinados tipos (GDGCN, p. 6).*

*Con todos mis respetos a las monjas, pero si no tienen influencia de fulanito de tal o de cicladito... allí no entra nadie... Entonces, no hay derecho, que después manden al instituto, con esa coletilla “mira a ver si ustedes pueden porque aquí, ¡claro!, aquí está dejando mal al colegio” y estos son todos iguales (GDGCN, p. 8).*

*De hecho, hay una selección entre comillas, de gente que estaba en colegios concertados, ¿no?, que van a terminar lo más probable, la gran mayoría en carreras universitarias, en trabajos mejor pagados, relacionados con la toma de decisiones, etc. (GDGCS, p. 21).*

La supuesta calidad de la enseñanza privada es cuestionada: los mejores rendimientos en los centros privados se explican por las diferencias de clientes. Las realidades socioculturales de las familias que acuden a un tipo u otro de centro son radicalmente diferentes; la escuela pública tiene que trabajar con todo tipo de familias y niños, mientras la privada lo hace con grupos homogéneos e identificados con la cultura escolar. Una de las premisas básicas a la hora de poner en marcha las estrategias de elección de centros por parte de las familias de clase media, es la de interpretar que “la escuela son los alumnos que van a la escuela” (Van Zanten, 2007: 258).

Las dificultades de la escuela pública frente a la privada son interpretadas por la diversidad de situaciones sociales, por las dificultades del profesorado para ayudar a los alumnos

---

Fernández Enguita (1997: 121) el escenario escolar, en comparación con el hogar y el empleo, es el más igualitario, a pesar de las críticas, y el que puede darles mejores resultados.

<sup>40</sup> Con el 77,6% de alumnado en la educación pública, Canarias se sitúa diez puntos porcentuales por encima de la media española (MEC, 2010).

a obtener mejores resultados. En la voz de una profesora de la escuela privada se asume que el trabajo en la escuela pública es mucho más duro.

*Los compañeros y tal de la pública les digo “hijo mío, alguien como tú, yo les felicito a todos de verdad, porque más o menos digo, o sea el entorno social con el que nosotros nos encontramos nosotros, es similar, más o menos, nos encontramos algún caso; pero todo eso, la situación social y tal; yo tengo una compañera directora de un centro de primaria, que me cuenta cada cosa que ¡dios mío! Porque de todo, de todo, de todo (GDGCS, p.20).*

Paradójicamente, esta consciencia deriva en algunos casos en compromisos ideológicos claros de defensa de la escolarización pública:

*Hay gente, sobre todo de clases medias, que entiende que en la privada se garantiza..., porque, bueno, porque en la privada hay una oferta de actividades extraescolares fantásticas, porque hay mucha calidad... y lo entiende mucha gente... yo como he educado a mis hijos en la pública, creo en la pública, no sólo la calidad sino la diversidad que nos da la pública es la mejor manera de educar a nuestros hijos (GDTS, p. 14).*

En cualquier caso, no parece que este tipo de implicación esté tan extendida como señala Van Zanten (2007: 256) al afirmar que existen diferencias entre los padres de clases medias que trabajan en el sector público y en el privado. En el caso de los primeros, “normalmente cuentan con un capital cultural elevado y dan más prioridad a la escuela de barrios por razones expresivas y cívicas”.

Por otro lado, nos encontramos junto a los sempiternos discursos sobre la falta de medios de la escuela pública o una abierta crítica a algunas de las últimas políticas de la Consejería de Educación de Canarias, varias personas recuperan y actualizan un discurso de resistencia por lo que consideran efectos perversos y contradictorios de la enseñanza comprensiva. Pese al reconocimiento de la expansión de la obligatoriedad como una conquista social, realmente el profesorado pone la fuerza en la devaluación de la enseñanza justamente por la inclusión de alumnos y alumnas que no quieren estar en el sistema. La crítica se centra en el aumento de la diversidad de alumnos, de situaciones, de culturas, de ritmos de aprendizaje lo que parece provocar el “abandono” del alumnado académicamente bueno. Una valoración ampliamente asumida.

*No creen que esa igualdad de oportunidades, que es tan positiva y tan estupenda, ¿no ha llevado a que la enseñanza eh...haya tirado como a la baja a una mediocridad de la enseñanza? (GDTS, p. 16) (Puede verse también en GDGCS, p. 9).*

*Lo que en principio se supone un avance en la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, por otro sentido... se nos han metido todos los niños; aquellos cuando tenían hasta catorce, había un vacío legal, de los catorce a los dieciséis años, para poder acceder al mundo laboral (GDGCN, p. 7) (Una idea también presente en GDTS, p.12.).*

*Me preocupan todos esos distintos ritmos de aprendizajes, distintas formas de aprender; y el que 4 ó 5 alumnos que tienes en clase, de 25, no dejan avanzar al que realmente quiere aprender... Desde la atención a la diversidad, parece como que siempre va enfocada a atender a determinados grupos de alumnos que no llegan -el que no puede, el que tiene que ir a apoyo, el que necesita una adaptación curricular-. Y yo digo que qué pasa con aquel que trabaja más, el*

*que tiene, el que el padre lo apoya y se implica, el que trabaja, el que te trae todos los días la tarea,...* A ese no le ponemos atención nunca, porque como ese sale adelante, ni siquiera le ponemos atención (GDTFSurP, p. 9.).

*Por qué el alumno aplicado tiene que sufrir al lado de los malos alumnos, no aplicados, cuatro pelados que les impiden avanzar pese a sus buenas capacidades y motivaciones; no se permiten los agrupamientos flexibles, porque, claro, ¿quién quiere al grupo C?, ni lo quieren los padres ni profesor (GDF, p.4) (GDGCS, p.17) (GDGCN, pp.6-7).*

Las respuestas a este diagnóstico se plantea en torno a las siguientes reflexiones: algunos añoran un sistema más selectivo, reagrupamiento por rendimiento, un modelo, en definitiva, segregacionista; otros, consideran que el sistema anterior era mucho más clasista pero reconocen que el modelo de la LOGSE no ha sabido encontrar buenas alternativas para el alumnado que no quiere estudiar. Veamos un pasaje de ambas consideraciones.

Dentro de la primera visión:

*Cuando estamos con una persona con dieciséis años, que no le interesa los estudios, es decir, con dieciocho, veinte años, es decir, ¿qué estamos haciendo?, ¿eh?, cuando esa gente en otra época, existía, por ejemplo, una formación profesional (GDGCSur, p. 15).*

*Pero es que yo te digo una cosa, todo el mundo igual que no sirve para jugar al fútbol, todo el mundo no sirve para estudiar, desgraciadamente eso es así (GDGCSur, p. 22) (GDGCN, p. 15).*

*Eran niños que querían, pero ¡claro!, el sistema en ese sentido... para mí, a mí me gustaba el sistema ese, el de FP. Eran niños que iban al instituto, esos niños y niñas iban preparados para la universidad, sabían que había una selección, que los alemanes la hacen desde los diez años, y aquí se nos caen los anillos por decir que unos van por la vía de FP y otros la vía universitaria, se nos caen los anillos, cuando los alemanes, que son brutos, pero son prácticos. Primero, segundo y primera – y tú te vas a la escuela politécnica que llaman ellos y aquí parece que estamos con tonterías (GDGCN, p. 17) (GDTSur, p. 18).*

Y como muestra de la segunda:

*Detrás de la propuesta de que la ampliación de la escolarización sea de catorce a dieciséis, hay una concepción de la educación, del trabajo, de la diversidad, de la selección porque antes a los catorce ya se seleccionaban quién se iba para la calle, a los catorce ya estaban botados, que no iban a nada porque no había nada más obligatorio, que son los que ahora los tenemos, los tenemos que aguantar, porque no se ha planteado una alternativa, en eso estoy de acuerdo, a lo mejor, escolarización obligatoria sí, pero con otra alternativa, propuesta curricular distinta, y no más de lo mismo para quién... pero antes con los catorce estaban los que.. ¡a la calle!, que ya sabíamos las perspectivas que tenían...los que iban a trabajar a la formación profesional, que podía ser FP porque habían... (GDGCSur, p. 15).*

### 7.3. ¿Responsabilidad docente?

También en los grupos de discusión, la disponibilidad del profesorado a asumir responsabilidades en el tema de la desigualdad de oportunidades es escasa<sup>41</sup>. Aún así, la opinión aparece relativamente polarizada. Por un lado están quienes dicen que la escuela hace todo lo que puede y es el contexto social y la desmotivación del alumnado lo que provoca que no se puedan hacer “milagros”.

*¿El que los alumnos tienen igualdad de oportunidades?, eh... nosotros queremos dársela, ahora, es que no se las podemos dar, después tenemos ahí, el sistema educativo que nos lo impide, nos lo impide, porque yo creo que cuando te viene un alumno con una familia que no tiene... que no se interesa por él... porque hay alumnos que los padres... (GDGCSur, p.7).*

Por otro lado, y en un registro más auto-crítico, quienes reconocen que el profesorado tiene responsabilidad en el problema pero bien por comodidad o por falta de preparación y compromiso con los que más lo necesitan, tienden al conformismo, a la reproducción. En todo caso, se reconoce tímidamente que el trabajo docente comprometido tiene consecuencias positivas para el avance de la igualdad de oportunidades, pero no se sostiene en tanto que no parecen darse ni las condiciones ni las recompensas necesarias por parte de las administraciones.

*Nosotros mismos, en el aula, cuando tenemos un niño que, que vemos que no funciona, que nos preocupamos, pero vemos que realmente no funciona. Lo más sensato muchas veces o lo más cómodo, diríamos es, marginarlo, es decir, “estás ahí, no me molestes”, ¿entiendes? Entonces, ¿dónde está la igualdad de oportunidades? Cuando, a lo mejor ese niño si lo tratamos, si nos acercamos a él, si buscamos los motivos de esa marginación y conseguimos salvarlo, pero ya le colgamos el “san benito”, y ya no nos interesa, eso ocurre en las aulas, ¿entiendes? (GDGCN, p. 9).*

*Hay maestros que lo que hacen es perjudicar, aburridos, sosos, algunos están volados... Sus alumnos no aprenden nada. Somos funcionarios y viva la pepa. Los alumnos no se van porque son pequeños, es para irse (GDF, p.2).*

*La escuela no garantiza la equidad en ningún caso, pero tampoco nos interesa, si nos hacen la pregunta reflexionamos pero los claustros no están en el debate, no está en la preocupación de los centros. A nivel profesional no existe ninguna percepción de ese problema (GDTM2, p.2).*

*...primero que cuando el espíritu del profesorado, si es un espíritu, yo nunca había visto tanto proyecto junto en un centro, el espíritu del profesorado que arrime el hombro, influye mucho, ¡vale! (GDL, p.15).*

---

<sup>41</sup> No parece, pues, que tengan mucho camino andado los dos expertos de la OCDE, traídos a propósito de que hicieran un estudio en profundidad de los malos resultados del alumnado canario en el último PISA, al afirmar: “no se puede responsabilizar al alumno del fracaso y el abandono escolar (el gran problema de la educación canaria), sino a la escuela y los profesores, que son los que han de tomar medidas” (*El Día*, 15/2001).

*Y por eso digo que, a veces, podemos pero claro, evidentemente, requiere un esfuerzo, un sacrificio, un trabajo que no se ve compensado absolutamente con nada (GDGCS, p.16).*

## **8. Para terminar**

En los últimos años se han ido acumulando informes de evaluación realizados por organismos oficiales, nacionales e internacionales, sobre el dominio de competencias del alumnado de diferentes edades. Entre otras cosas, estas evaluaciones establecen cuáles son las áreas fundamentales, junto a los idiomas, en los sistemas educativos actuales: precisamente aquellas sometidas a evaluación (Lengua, Matemáticas y Ciencias). Algunos trabajos académicos aparte, en el uso público de los datos de estas evaluaciones pasa desapercibida la fuerte relación existente entre las condiciones socioculturales del alumnado y los resultados de las pruebas realizadas, cualesquiera que sean las explicaciones del por qué de esta situación. De otro modo, con la novedad de que ahora se hace por organismos oficiales dependientes del poder político y no por la sociología crítica, parecen ser persistentes las evidencias que suman más a favor de la relativa contribución de la educación a la reproducción social que a la constitución de una sociedad más abierta mediante la acumulación de logros escolares individuales que entren en contradicción con la herencia de capital cultural.

La falta de atención citada se puede ilustrar en los debates políticos y mediáticos sobre los Informes de las evaluaciones, en las propuestas de intervención para la mejora que se establecen, pero también, como hemos visto, en buena parte del análisis experto y, por supuesto, en el propio profesorado. Para la mayoría de este colectivo esta situación no parece formar parte de su conocimiento, ni teórico ni práctico. Siendo un colectivo que tiende a incorporar, al menos en el lenguaje, todo aquello que van introduciendo las “modas” pedagógicas y psicológicas que acompañan las distintas reformas educativas, tal vez porque parece convencido que ello ayuda al fortalecimiento de un acervo profesionalizador; le resulta invisible, sin embargo, la relación entre origen social, resultados y rendimiento educativo. Pero ocurre que tampoco parece considerarse relevante para los responsables de la formación del profesorado o, peor, ni siquiera se considera. La consecuencia es que no se puede intentar resolver un problema inexistente. Un indicador de fracaso de los sistemas educativos, entonces, es que la igualdad de oportunidades que en buena medida justifica su existencia misma y las continuas reformas no esté en la agenda y, particularmente, en la consciencia de los actores responsables de garantizarla.

## **Bibliografía citada:**

- Bernstein, B. (1986): Una crítica de la ‘educación compensatoria, en Wrigth Mills (Ed.) *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid, La Piqueta, pp. 203-218.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.C. (1977): *Reproduction in education, society and culture*. Londres, Sage.
- Bourdieu, P. (1987): Los tres estados del capital cultural, *Revista Sociológica*, nº 5, pp. 11-17.
- Bowles, S. and Gintis, H. (1985): *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Madrid: S. XXI.

- Cabrera, B. (2007): Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970, *Tempora*, núm. 10, 2ª. época.
- Cabrera, B. (2011): ¿Antonio Gramsci hoy?, *Solidaridad Global*, núm. 17.
- Cabrera, B. y Jiménez, J. (1994): Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado, *Investigación en la Escuela*, núm. 22.
- Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carl F. Hobson, James McPartland, Alexander Mood, F.D. Weinfeld, and R.L. York. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC, U.S. Government Printing Office.
- Corcuff, Ph. (2008): Pierre Bourdieu (1930- 2002) leído de otra manera. Crítica social post-marxista y el problema de la singularidad individual, *Sociología*, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/mx/>
- Dubet, F. (2005): La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?, Barcelona, Gedisa.
- El Día: “La OCDE urge “un cambio serio” para mejorar la educación en Canarias”, <http://www.eldia.es>.
- Fernández Enguita, M. (1993): La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro, Madrid, Morata.
- Fernández Enguita, M. (1997): Las desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación, en Fdez. Enguita, M. (Coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, ICE, pp. 107-122.
- Garreta, J. y Molina, F. (2000): Familia y Educación: Expectativas y actitudes de las denominadas minorías étnicas, Samper, Ll. (Coord.): *Familia, cultura y educación*, Lleida, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Lleida, pp. 71-101.
- Grignon; C. (1990): La escuela y las culturas populares, *Archipiélago*, núm. 6
- Grignon, C. (1993): Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular, *Educación y Sociedad*, nº 12, pp. 127-136.
- IE (2010a): Educación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso, Ministerio de Educación.
- IE (2010b): *PISA 2009. OCDE. Informe español*, Ministerio de Educación
- INCE (1999): *Evaluación de la Educación Primaria*, Ministerio de Educación
- ICEC (1999): *Evaluación de la Educación Primaria en Canarias*, Gobierno de Canarias.
- Jefatura del Estado (2002): Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación, *BOE*, núm. 307, 24 de Diciembre.

- Jefatura del Estado (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, *BOE*, núm. 106, 4 de Mayo.
- Jencks, C. (1972): *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York, Basic Books.
- Kohn, M. L. (1963): Social class and parent-child relationships: an interpretation, *American Journal of Sociology*, 68: 471-480.
- Lahire, B. (2007): Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples, *Revista de Antropología Social*, nº 16.
- Lerena, C. (1989): El oficio de maestro, en Ortega, F.-González García, C., Guerrero, A. y Sánchez, M<sup>a</sup>. E: *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid, Visor.
- Marchesi, A. (2004): *Qué será de nosotros, los malos alumnos*, Madrid, Alianza Ensayo.
- Martín Criado, E. et.al. (2000): *Familias de clase obrera y escuela*, Bilbao, Iralka.
- Martín Criado, E. (2010): *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*, Barcelona, Bellaterra.
- Martínez García, J.S. (2007): Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas, en *Revista de Educación*, 342, pp. 287-306.
- MEC (2010a): *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance. Curso 2009-2010*, (fecha de publicación y última actualización de 24 de junio de 2010, revisado por nosotros el 30 de septiembre de 2010), <http://www.mec.es>
- Merino, R. Sala, G y Troiano, H. (2003): “Desigualdades de clase, género y etnia en educación”, en Palomares, F. (Coord.): *Sociología de la Educación*, Madrid, Pearson.
- Mitsos, E. y Browne, K. (1998): Gender differences in education: the underachievement of boys, *Sociology Review*, vol. 8, nº 1.
- OCDE (2006): Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana [PISA OCDE (1992, 1994... a 2006): Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE (Education at a Glance. OECD Indicators), CERI-OCDE, París. A 2006. Science competencies for tomorrow's world], Madrid, Santillana, 2008.
- OECD (2001): *La medición del aprendizaje de los alumnos*, [www.oecd.org/publishing](http://www.oecd.org/publishing)
- Ortí, A. (1994): La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.
- Ovejero Bernal, A. (2003): *La cara oculta de los test de inteligencia*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Pardo, J. L. (2010): *Nunca fue tan hermosa la basura*, Barcelona, Círculo de Lectores.

- Pérez, C. (2000): La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 23, pp. 189-212.
- Pérez, C. (2006): Nuevas lógicas educativas para viejas cuestiones, *Tempora*, nº 9, pp. 61-83.
- Pérez, C. y Betancort, M. 2010: Diferencias de género en las prácticas y expectativas educativas del alumnado de 4º de la ESO en Canarias, en Molina, F. (Coord.): *Sociedad, Familia y Educación*. XIV Conferencia de Sociología de la Educación, Valencia, Germania.
- Perrenoud, J. (1990): La construcción del éxito y fracaso escolar, Madrid, Morata.
- RAE (2001): Diccionario de la lengua española, Madrid.
- Sharpe, S. (1994): *Just like a girl: how girl learn to be women*. Harmondsworth, Penguin.
- Snyders, G. (1978): *Escuela, clase y lucha de clases*, Madrid, Comunicación.
- Subirats, M.- Brullet, C. (1989): La transmisión de los géneros en la escuela mixta, en Ortega, F; González García, E.; Guerrero, A.; Sánchez, Mª Ed. (Comp.): *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid, Visor, pp. 256-267.
- Terrén, E. (2001): La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado, *Papers*, 63/64, pp. 83-101.
- Thompson, E.P. (1977): La formación histórica de la clase obrera, Barcelona, Laia.
- Vallés, M. (1997): Técnicas cualitativas de investigación social, Madrid, Síntesis.
- Van Zanten, A. (2007): Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia, *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 245-277.
- Varela, J., y Ortega, F. (1985): *El aprendizaje de maestro*, Madrid, CIDE.
- Willis, P. (2008): Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI, *RASE*, vol. 1, núm. 3.
- Younis, José A. (1997): “Los jóvenes vistos por sus profesores: cuando el oficio de educar es algo más que enseñar una asignatura”, en Younis, José A. (ed.): *Ni diferentes ni indiferentes: los jóvenes en el mundo de hoy*, Fundación Maspalomas, Gobierno de Canarias.
- Zamora Fortuny, B. (2005): Inmigración diversa, educación desigual, *Tempora*, 2ª época, nº 9, pp. 35-61.

## VOCES Y MIRADAS DEL Y SOBRE EL PROFESORADO

**BEGOÑA ZAMORA<sup>42</sup>**

### **1. Introducción**

Conocer cómo son percibidas las condiciones de trabajo del profesorado no sólo tiene interés por el propio carácter del conocimiento directo, lo cual no sería poco, sino que el interés mayor, que en parte sobrepasa estas páginas, es saber si hay coincidencia entre las construcciones teóricas que se hacen sobre los aspectos a abordar y las visiones directas, y con ello, en última instancia, quizás contar con algunos indicadores de por dónde podrían construirse mejoras en el sistema educativo oídas las voces del profesorado y de expertos en educación.

Un objetivo que no podríamos cumplir si no hubiésemos contado con la investigación dirigida por Blas Cabrera: “La compleja e inacabada constitución de grupos profesionales: origen social, condiciones de vida, prácticas y mentalidades sociales y laborales del profesorado no universitario en Canarias”<sup>43</sup> (2011). Gracias a ella disponemos de la visión propia de los docentes sobre cómo perciben sus condiciones de trabajo a través de distintas técnicas de análisis:

---

<sup>42</sup> Universidad de La Laguna, bezamora@ull.es

<sup>43</sup> Financiada en concurrencia competitiva por la Dirección General de Universidades, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, con fondos FEDER. Resolución de 30 de diciembre de 2008, BOC nº 17. Forman el grupo de investigadores: Blas Cabrera Montoya, Bernardo Báez de la Fe, Leopoldo Cabrera Rodríguez, Carmen N. Pérez Sánchez, M<sup>a</sup> del Mar Noda Rodríguez, Francisco Santana Armas y Begoña Zamora Fortuny.

En la investigación que tomamos como objeto de referencia en este trabajo, la fiabilidad es del 95.5% y el error muestral de 4%, el tamaño de la muestra es de 587 profesores. Se partió de dos submuestras representativas de profesorado por niveles educativos: infantil/primaria, 297, y secundaria, 290. Además del cuestionario, contamos con 15 entrevistas a expertos de distintos campos educativos y 14 grupos de discusión realizados en distintas islas con 89 personas, 6 de dichos grupos fueron de un único nivel educativo (3 de infantil/primaria y 3 de secundaria) y el resto fueron mixtos.

cuestionarios y grupos de discusión. Además contamos con la valoración de distintos expertos en el ámbito nacional en distintos campos educativos: sociología, teoría e historia de la educación, didáctica y psicología; y con la opinión de distintos cargos políticos, representantes sindicales y directores y exdirectores de institutos de evaluación y calidad. Una información de actualidad que nos permite conocer de primera mano la opinión de relevantes actores.

En otra ocasión hemos abordado a través de datos oficiales las características laborales del profesorado no universitario, tomando como eje Canarias en comparación con otras Comunidades Autónomas (CCAA) o España en relación con otros países. A tenor de sus características sociales, sus condiciones de trabajo, su situación socioprofesional, el sentido de la formación inicial y permanente, la estabilidad laboral, etc. el profesorado se convertiría en un colectivo privilegiado con un interés más gremial que social. Ahora podemos contrastar esta información con cómo se sienten en el lugar de trabajo, cuál es su grado de satisfacción con la actividad que realizan, cómo se perciben socialmente, cuáles son sus principales reivindicaciones o cuál es su nivel de compromiso con las funciones del sistema educativo.

## 2. Algunas premisas de partida

Las cuestiones que abordamos aquí han sido tratadas desde distintas disciplinas relacionadas con la educación y han sido objeto de análisis de organismos oficiales e instituciones nacionales e internacionales. En España, algunos autores son ineludibles por distintos motivos: por ser uno de los primeros en iniciarse en el campo, Antonio Guerrero; por la relevancia de su trabajo con el sindicalismo, Marta Jiménez; por la permanencia en el tiempo y por las críticas generadas, Mariano F. Enguita<sup>44</sup>. Un tema que ocupa muchas páginas en las revistas sobre docentes, es objeto de interés de profesionales de distintos campos de la educación y sobre todo marca una parte central de la Sociología del Profesorado, tanto con estudios teóricos como empíricos. En el contexto internacional, especialmente en América y Europa, habría que mencionar múltiples informes de la OCDE que tienen como objetivo al profesorado, monográficos sobre el colectivo, además de revistas específicas sobre profesorado<sup>45</sup>.

Si la revista destinada a los funcionarios, MUFACE<sup>46</sup>, tuviera calado en su mentalidad, se generaría una imagen determinada de las condiciones de trabajo de los docentes y de su reconocimiento social que podría sintetizarse en el siguiente discurso: 1) los culpables de los

<sup>44</sup> Se es injusto cuando se citan algunos autores y se dejan fuera otros de interés. Pero, entre las aportaciones relevantes en el campo: Blas Cabrera, con el estudio de los intelectuales y el análisis sociológico del profesorado, Julia Varela y Félix Ortega y este último junto Velasco con el aprendiz y la profesión del maestro, Sonsoles San Román con las primeras maestras, Zubieta y Susinos por su contribución al debate sobre la satisfacción, González Blasco y González Anleo con el informe sociológico del profesorado o Fernando Gil con la sociología del profesorado, etc...

<sup>45</sup> Entre los informes de la OCDE: *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teacher*. O: *Evaluating and Rewarding the Quality of teachers International Practices*. O: *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Otros estudios que dan muestras del interés sobre el tema: los EURYDICE sobre La profesión docente en Europa y trabajos como *Internacional Handbook of Research on Teachers and Teaching*. En cualquier caso, sería mucho más larga la lista.

<sup>46</sup> Se revisan los números publicados del año 2005 al 2009. Hasta diciembre de 2009 la revista llega a casa de los funcionarios.

males del sistema educativo son la familia, el alumnado y la Administración Educativa (núms. 202, 207 y 214). 2) La formación no funciona bien y esto ocupa un lugar importante dado el espacio que se le dedica, pero tampoco se sabe cómo enfocarla: si hacia deficiencias específicas del alumnado, pero a cuáles: déficit de atención (núm. 203), aminorar la violencia (núm. 207) o en aspectos que se dice, antes no existían: alumnado disruptivo, desmotivado, con déficit de atención, además del acoso escolar o el ciberbullying; si simplemente es una variable descriptiva a conocer (núms. 197, 206 y 214); o una promesa de mejora de la Administración (num. 200). En cualquier caso, se alude a un cambio de formación sobre todo en competencia emocional, porque su rol no es transmitir contenidos, ahora debe saber cómo interactúan los grupos o identificar las características que diferencian a los adolescentes (núm. 215). 3) Menos espacio en los números revisados se dedica al acceso a la profesión, el tema a tratar es el Estatuto de la Función Docente (núm. 197) y el debate sobre el salario es prácticamente inexistente. Sí que tienen más presencia, sin embargo, las referencias a la precariedad laboral, a los recursos limitados, a la falta de personal de apoyo y de plantilla y a la saturación de aulas. Así como a la asunción de nuevas funciones por parte del profesorado, una vez que las familias se desentienden de ellas. La falta de autoridad, respeto, responsabilidad y disciplina acaba aterrizando en estrés, ansiedad, en la escasa valoración social y en la necesidad de dignificar el trabajo del profesorado (núms. 199, 200 y 207). Dice el autor de todos los artículos dedicados a educación en la revista, Daniel Vila, que habría un “presión externa que cuestiona su profesionalidad empeorando su consideración social” (núm. 199).

Veamos brevemente algunos de los debates que giran sobre los cuatro ejes que vamos a tratar: cuestiones salariales, funcionarización, formación y reconocimiento social.

a) Salario. A pesar de la parte numérica del salario que potencialmente permitiría establecer comparaciones sencillas sobre la posición salarial del profesorado de distintos lugares, entre los propios docentes, en relación a la media de la población, o a los titulados del mismo nivel o de trabajadores de la Administración Pública de similar categoría..., existe discrepancia entre los estudiosos del tema<sup>47</sup>.

En cualquier caso, en España el profesorado está bien pagado en relación a otros países y particularmente en Canarias, por la homologación salarial, aunque en los últimos años no se ha actualizado (Zamora Fortuny, 2007 y 2010).

Que la reivindicación salarial haya sido uno de los temas ejes junto a la reducción horaria, no ha hecho que se genere en la visión social de este colectivo una imagen de trabajador entregado, al servicio de la comunidad. Verdad es que es una demanda normal de cualquier colectivo de trabajadores dedicar menos horas y ganar mayor salario, ¿por qué no entre los docentes? El problema se genera cuando hablamos de unos trabajadores de un servicio público sufragado con el impuesto de los ciudadanos y no de un grupo de trabajadores de una empresa privada a la que le otorgan beneficios gracias a su plusvalor. Todo lo cual se complica con los

<sup>47</sup> Algunos denuncian la escasez del sueldo del profesorado en determinados países, particularmente en EEUU y en Suramérica, lo que les llevaría a abandonar la profesión (pueden verse distintos trabajos citados en Zeichner, 2010: 33). Sin embargo, Enguita cita algunos de este calado, pero también otros que demostrarían una buena posición salarial del profesorado en comparación con otros empleados de la Administración y con otros profesionales y también en relación al salario por hora trabajada (2009b: 64-66).

docentes. Como ha explicado la Sociología de las Profesiones, el hecho de que el trabajo de los enseñantes no sea reconocido como una profesión, supone, entre otras cosas que se evalúe a la educación y, por tanto a los enseñantes y no a jueces ni a médicos ni al resto de la Administración Pública, no jugando la misma posición social en una estructura de rasgos, ni de status social (Cabrera-Jiménez, 1994; Zamora Fortuny, 2004).

La llegada de la crisis económica hace recular a los sindicatos, que posponen la demanda de la homologación. Pero más allá de esto, el profesorado empieza a asumir las demandas de informes internacionales que cada vez con más fuerza aluden a la necesidad de una diferencia salarial. La discusión se complica cuando se aterriza en cómo y según qué criterio establecer diferencias salariales, la calidad educativa es el más señalado, aunque no claramente definido. Trabajo del profesorado, interés, mejora pueden ser aspectos a tener en cuenta, y ¿los resultados educativos? La respuesta es cuanto menos difícil, máxime cuando si bien se sabe que el profesorado tiene mucho que hacer en los resultados educativos, hay otra parte que no se reduce meramente a la intencionalidad de mejora docente. Es decir, el factor sociocultural, reflejado en todos los informes nacionales e internacionales como determinante no se cambia meramente por el interés explícito de los docentes en hacerlo, aunque sin duda tengan mucho que hacer.

Distintos investigadores han propuesto que la compensación salarial se una con la evaluación, acabando con el esquema salarial único. En Suecia, por ejemplo, el gobierno federal establece un mínimo de comienzo salarial y deja las decisiones sobre el salario individual del profesor para ser negociado anualmente entre el director y el profesor (OECD, 2009: 18). Sin llegar tan lejos, muchos investigadores han señalado como problemas del modelo salarial que: a) un salario único no atrae a los mejores profesores; b) con un salario único tampoco acuden los docentes a las escuelas peores, no habría incentivo para enseñar en las escuelas con alumnado desaventajado, en escuelas remotas o en localidades peligrosas, con lo que se producirían además muchas vacantes en esas zonas aparte de contar con un profesorado inestable por su gran movilidad geográfica; c) con un salario único se penaliza al profesorado eficaz y se premia al ineficaz. Lo que puede ser un factor más de por qué el alumnado mejor no entra en la carrera de magisterio.

Por ello distintos informes de la OCDE que analizan al profesorado mantienen que los países tendrían que hacer una transición del modelo de salario único a otro sistema que adecuadamente evalúe y premie a los profesores que desarrollen una enseñanza eficaz. Incluso, aunque se reconoce que ha generado controversias y dificultad en la aplicación, se ha llegado a proponer una asociación entre el salario y los resultados educativos. Entre los argumentos detractores de ese modelo: afectan negativamente a la colaboración entre los docentes, va en contra de la motivación intrínseca para focalizarse en las habilidades específicas de los testados, o los profesores optan por hacer menos cuando no ven su esfuerzo garantizado; y de otro calibre: la dificultad para evaluar por contar con escasos recursos, la escasez de formación de los evaluadores, la baja calidad de los resultados del alumnado, la pobreza del diseño o la baja financiación (OECD, 2009:20).

En cualquier caso, el colectivo docente dejaría de preocuparse por intentar sacar lo mejor de su profesión si no viera compensado su trabajo y constatase que sin hacer nada o lo mínimo su compensación sería la misma. Más allá del altruismo, por definición excepcional, no cabría otra cosa. Y en un panorama económico y social como el actual, donde escasean los recursos también humanos, es previsible que aumente el pasotismo y las demandas de jerarquía. Este debate, como todos, necesita contextualizarse. Lejos queda la demanda de un salario único y de

evitar una carrera docente como políticas reivindicativas de izquierda, que evitaran la división, jerarquía y por tanto acercamiento al poder educativo de unos profesionales en aras de un compromiso con los intereses de los peor parados en el sistema educativo.

Los recortes presupuestarios no sólo afectan al profesorado, sino que perjudican al alumnado de peores condiciones socioculturales. Que en Canarias, una de las CCAA con peores resultados educativos y condiciones socioculturales, se recorte en 400 profesores de apoyo, suprimiéndose el desdoble de grupos de más de veinte alumnos en Infantil y Primaria, una medida que se aplicaba desde 2006 (<http://www.eldia.es> 26/7/2011), no puede entenderse de otra manera; máxime cuando aumenta la ratio alumno/profesor colocándose como la Comunidad Autónoma de mayor ratio<sup>48</sup>. Una situación que empieza poco a poco a extenderse al resto del país. Mientras, se pide al profesorado que dé más horas de clase, como ya se ha solicitado en algunas CCAA (<http://www.elpais.com> 1/9/2011).

La ratio no es un factor decisivo, sobre todo si se cuenta con un alumnado seleccionado socialmente como en centros privados o en países de buenos resultados educativos, también con altas ratios. Pero sí se puede convertir en clave si se disminuye el profesorado de apoyo y si las condiciones sociales de partida del alumnado no son las idóneas.

b) Funcionarización. Distintos autores e informes de la OCDE se han posicionado sobre los efectos de un modelo funcional basado en la carrera y un modelo contractual, centrado en el puesto de trabajo. Casi siempre marcando los pros y contras de unos y otros. Entre los contras del modelo funcional han destacado la escasa motivación para mejorar y para atender a las necesidades locales así como el escaso atractivo para el profesorado que descubre su desinterés por la docencia. De ahí que desde la OCDE se aluda a la pertinencia de la flexibilidad aunque ésta tenga el efecto negativo de una mayor carga laboral (OCDE, 2004:5; EURYDICE, 2003:169; Zamora Fortuny, 2007:23). Además, algunos estudios han asociado el logro del alumnado al contrato del profesorado<sup>49</sup>.

Lo dicho no hace bueno el modelo contractual frente al funcional. Partimos de la premisa que todo el mundo debería tener un trabajo estable, lo que no significa permanecer en el mismo hágase lo que se haga. Además, estar al servicio del Estado ha dejado de tener sentido, más allá de la crisis económica, básicamente porque ha salido un colectivo excesivamente reivindicativo para lo esperable y porque dada la situación de crisis económica la tendencia es hacia un empeoramiento de las condiciones de trabajo.

<sup>48</sup> En el curso 2009/2010 Canarias destaca además por tener la peor situación comparativamente en el contexto nacional desde 1990/1991 (Diario de Avisos, 4/8/2011). Y es que en Canarias, en el último año, la plantilla se ha reducido en un 4% (968 profesores menos), mientras crece en un 2% el alumnado (5.600 efectivos más). Lo que en los dos últimos años ha sido de 1.200 profesores menos y 8.400 alumnos más. Un recorte que, de momento, ha llegado otras cuatro CCAA: Madrid, Valencia, Extremadura, y Galicia, además de Ceuta (<http://www.elpais.com> 5/7/2011).

<sup>49</sup> Fuchs & WóBmann (2004) en una valoración de PISA 2003 mantienen que factores institucionales explican que el logro del alumnado sea más alto (es decir que en Finlandia el 80% del alumnado esté en o por encima del nivel 3 y que en México el 80% esté en el nivel 2 o por debajo). Entre estos factores: las evaluaciones externas, la autonomía de las escuelas en la elección de los libros de texto, la ubicación de las escuelas y el contrato del profesorado. Citado en OECD (2009:13).

No todos los países siguen el modelo de funcionarización docente, son pocos los que así lo hacen. El profesorado es funcionario en la mitad de los países europeos, pero sólo en España, Francia, Portugal, Grecia y Suiza se trata de un nombramiento vitalicio (<http://elpais.com/3/8/2011>). En España no se ha puesto en duda dicho modelo, aunque quizás la crisis económica de persistir a largo plazo o la modificación de la constitución estableciendo un límite de gasto público sobre el producto interior bruto y de déficit (no tan lejana según manifestaciones recientes del presidente de gobierno) puedan hacer entrar en crisis al modelo funcional. En cualquier caso, ya lo está en la práctica. El cuestionamiento de la educación pública no sólo viene de la actual política educativa, de modernización conservadora explicada por Apple, sino desde dentro de la institución, a través de sus principales agentes, el profesorado, cuando hace de un trabajo público una profesión liberal con los beneplácitos de la primera de seguridad laboral y salarial, aunque alguna bibliografía al uso destaque que la culpabilización y cuestionamiento del profesorado es un efecto de la privatización de la educación.

Este en parte ha sido el gran error del modelo funcional que a la larga ha significado tirarse piedras sobre su propio tejado. El carácter gremialista le ha jugado una mala pasada a los docentes con este modelo llevado a sus últimas consecuencias por el agravio comparativo entre el profesor pasota, caradura, etc. y el profesor cumplidor.

No cuestionar el modelo funcional como ocurre en España no es óbice para no intentar contar con los mejores profesionales. Esto que podría parecer normal, deja de serlo cuando los sindicatos optan por defender a los interinos frente a los mejores expedientes o a las mejores calificaciones en el proceso de oposición. Optimizar el proceso de oposición, la exigencia de compromiso con la justicia social, el interés educativo social y contar con los mejores expedientes desde la entrada en la universidad en los estudios que preparan para ejercer la docencia, son algunas de las medidas que mejorarían el sistema educativo<sup>50</sup>. Distintos informes de la OCDE aluden a la importancia de la evaluación del profesorado para atraer y retener a los docentes de calidad<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> Poner requisitos mayores de acceso a la formación que suponga quedarse con las personas de las mayores calificaciones donde se atienda al interés con la profesión parece una medida plausible a seguir, apoyada desde la OCDE, para mejorar la educación. Distintos modelos de Programas de Formación de Profesorado (PFP) se han puesto como objetivo la justicia social aumentando la nota de corte y valorando las circunstancias sociales vividas y las experiencias vitales. A la vez que insisten en la importancia de la selección, preparación y apoyo del profesorado de infantil, primaria y secundaria que hace de mentor del futuro profesorado, fluyendo la reflexión del profesorado veterano al novel (pueden verse los modelos de Brasil o Canadá citados en Zeichner, 2010). Algo parecido podría estar detrás del profesorado residente, al estilo del MIR en medicina, que se está planteando el PSOE al final de su legislatura (<http://www.elpais.com/3/8/2011>).

<sup>51</sup> En la mitad de los países que participaron en la investigación de la OECD (2005): *Teachers Matter* escaseaba el profesorado cualificado. En otro momento se dice que el profesorado no destaca entre la gente mejor educada de la sociedad (OECD, 2009: 16). Corcoran, Evans & Schwab (2004) encontraron que las alumnas de magisterio en el top 10% de lo más alto de su clase en la escuela son ahora la mitad de lo que fueron en 1964, declinando del 20 al 10%. (Citado en OECD, 2009: 16). El menor interés por dedicarse a la docencia ha sido señalado en distintos estudios. El informe de la OECD (2005) mantiene que el hecho de que se le pida al profesorado que sea responsable tanto del desarrollo académico como del socioemocional del alumnado tiene como consecuencia que los programas de formación del profesorado estén acogiendo a un alumnado que no ha elegido en primera opción dicha profesión

c) Formación. Hay unanimidad sobre el mal funcionamiento<sup>52</sup> y se han analizado múltiples propuestas de cambio en la bibliografía al uso, pero: la reforma de los planes de estudio son lentas, y cuando son más rápidas no cambian lo fundamental; una formación crítica que otorgue al profesorado capacidad realmente de construir, decidir, valorar, entender el funcionamiento del sistema educativo y por ende, que le permita actuar en consecuencia no ha sido el objetivo fundamental de los planes de estudio, aunque en ocasiones se recoja formalmente; la desaparición en España de las Escuelas Normales de Magisterio no elimina la búsqueda de la normalidad porque se sigue otorgando mayor peso a unos campos científicos frente a otros<sup>53</sup> y, por tanto, obedece a un modelo de aprendizaje y a una concepción de lo educativo, mientras las disciplinas más críticas que podrían generar una formación más completa sobre cómo poder trabajar en el sistema educativo y sobre las consecuencias de trabajar de una determinada manera, tienen escasa presencia en el cómputo de créditos globales, convirtiéndose en sospechosas, poco creíbles o directamente subjetivas, cuando no es el propio profesorado por el diseño de la carrera universitaria el que banaliza el conocimiento. Propuestas de cambio, como en principio podrían deducirse del modelo Bolonia se quedan en agua de borraja: el profesorado siguiendo la corriente del río entra en un proceso de evaluación continua atendiendo a un conjunto de competencias, siendo la mayor competencia atinar en la suma de estadillos de puntos de un conjunto de tareas que no puede evaluar con la calma que requiere, lo que hace que aflore la perversidad del modelo: puntuar por papel recibido o simplemente por subir al portal la tarea requerida –una parte del profesorado reconoce no corregirlo: ¡ya es válido por subirlo al portal!, ¡cómo si sólo por acudir a Belén fuéramos buenos!-. Cuando el número de alumnos no se reduce y se pide un porcentaje de aprobados el resultado no puede ser una mejora significativa, sino una bajada de listón. Eso sí, la formación sigue siendo importante para todos<sup>54</sup>.

La perversidad de la burocracia educativa y la dificultad administrativa de gestionar el sistema educativo en sus distintos niveles, desde la formación de los futuros profesionales según las necesidades del sistema educativo no universitario, dado el alto poder del modelo universitario y de su desvinculación con las Consejerías Educativas, más allá de los Contratos Programas, hace más que difícil conseguir una formación adecuada. Algunos han sido los cambios de planes de estudio en los últimos años, más en la formación inicial del Magisterio que en secundaria, donde el CAP cumple casi cuatro décadas, salvo en algunas Comunidades Autónomas como Canarias donde el CCP se genera con ilusión y entusiasmo, en principio con

o que su background académico es débil.

<sup>52</sup> Sobre las carencias formativas puede verse, entre otros: Borman et al, 2010; Sutton y Harper, 2010; Zeichner, 2010; Darder, 2009; Escudero, 2009; Esteve, 2009). Como concluye Imbernón (2010: 602) en uno de sus últimos artículos en castellano: “Otra formación del profesorado es posible”.

<sup>53</sup> La fuerza de determinados departamentos, el amiguismo o cercanía institucional entre ciertos campos científicos y su lejanía con otros y en última instancia el diseño de los planes de estudio contribuyen a que se dé esta situación.

<sup>54</sup> Aunque algunos entienden que ésta debe ser una formación emocional, humana. que cobra cada vez más fuerza. Como destaca Freund: “Teaching is also a form of emotional work, where teachers are expected to manage their own feelings and the emotions of children parents and other staff members, and maintaining an emotional order even though emotion is rarely considered in terms of teachers’ work” (Freund, 2009: 316). En una línea similar, Sutton y Harper (2009: 400) y Darder, (2009: 196) defienden la presencia en la formación del profesorado de las emociones, y su inexistencia actual obligaría a que los docentes tuvieran que formarse por su cuenta.

buenos resultados, lejos del modelo de máster que ahora se implanta. Atrás quedó el acceso directo que seleccionaba a los mejores expedientes (lo que no quiere decir que no fuera mejorable para evitar clientelismos), caduco el modelo de Bolonia que acaba de empezar: llenar al alumnado de trabajo que no puede tener un seguimiento adecuado no mejora en absoluto la formación, todo lo contrario. Otra formación es posible y necesaria, pero más aún un compromiso del profesorado que también debería poder ser evaluado objetivamente.

Si no se da tiempo ni formación y además se intensifica su trabajo entre otras cosas aumentando funciones a desarrollar, aumenta el control de su trabajo en tanto se imposibilita acciones alternativas con mayor sentido hacia un sistema educativo más justo (Cabrera, 1988). Encontramos tres grupos de profesores: unos que cumplen con lo mínimo, no quieren hacer más y no consideran que deberían dedicar más de lo que emplean porque no se consideran salvadores; otros que son pasotas, que no hacen nada, o peor, que lo hacen mal, con los efectos negativos que tiene para el alumnado y para los compañeros que no entienden que cobren lo mismos que ellos. Pero hay una parte del profesorado que tiene interés en trabajar por mejorar la educación, no sabe cómo ni tiene tiempo para desarrollarlo, para pensarlo, para elaborar proyectos si fuera el caso, máxime cuando no ve ninguna compensación laboral externa.

Y esto nos lleva a la formación permanente. Si la formación inicial no despega, menos la formación permanente, sea en los centros o a través del modelo más tradicional de los CEPs. Mientras los puntos que otorga acudir a los cursos de formación sirvan de criterio *per se* para mejorar la distancia centro-casa o para promocionar sin evaluación de la formación recibida y sin repercusión en la vida escolar difícil será que tales cursos tengan calado real en la formación.

d) Reconocimiento social. Es una constante que el profesorado se queja de su escasa consideración social. Si la foto que dibujáramos del colectivo fuera la de unas personas que formadas o no, con reciclaje o sin él, cumplidores o no, con un sueldo fijo envidiable para la mayoría de la sociedad, con trabajo estable, con amplios periodos vacacionales, con autonomía... podría parecer normal que no tuvieran una alta consideración social, pero aún así, no es real que no la tengan según muestran las encuestas al uso.

El profesorado se queja de la pérdida de prestigio y de reconocimiento que ven en expresiones como “vive como maestro”, “gana como maestro” lo que además va unido al carácter de estabilidad en el empleo: “eres funcionario”. Un conjunto de beneficios sociales que destacan en un modelo social donde predomina la inestabilidad laboral y los bajos salarios y donde, cada vez más, se trata de dismantelar lo público. En este escenario, la mayoría de la población mira con recelo al profesorado. Aun así, el profesorado reivindica su carácter profesional.

Es ya una constante que el profesorado sienta perder status social, pero como se recoge en la OCDE (2004) y en EURYDICE (2004:1-10), el status sigue siendo alto y no ha cambiado en los últimos años. La enseñanza sigue estando entre las profesiones de mayor prestigio si se atiende a las escalas internacionales y el status del profesor es relativamente alto y resistente al cambio en relación con otras ocupaciones (Hoyle, 2001). Por ello puede afirmarse que: “Tantas veces como los docentes han señalado esta imagen de sí mismos, la sociedad les ha mostrado otra bien distinta”, aunque tanta es la insistencia de los docentes que la sociedad parece empezar a asumir esa imagen negativa (Zamora Fortuny, 2007: 45).

En el sistema educativo actual de macrocentros, de multiplicación de la burocracia, de ampliación del control de la Administración, de mayor participación de los padres en la toma de decisiones, de evaluación institucional, etc. el profesorado vive una situación que dista mucho del pasado donde el modelo que regía en el sistema educativo no guardaba relación con el descrito. El crecimiento de las clases medias y el cambio en la consideración social de la infancia también son variables nuevas que entran en juego, más allá de la pérdida de sentido del sistema educativo como garante de la movilidad social. Y todo ello tiene una repercusión sobre la imagen que el docente descubre en la sociedad.

Como recogen Dubet y Martuccelli (2000: 230-231): "...los docentes tienen a menudo un sentimiento de derrumbe y de degradación". La escuela ha perdido su independencia compitiendo culturalmente con los medios de masas, sometida a la demanda de los padres y condicionada a tener en cuenta el contexto económico.

El profesorado, como veremos en los grupos de discusión, acude a una comparación con los médicos, a los que extiende la pérdida de autoridad que sufren<sup>55</sup>. Es un hecho que la profesión por excelencia, la medicina, utilizada tradicionalmente como referencia para ubicar al resto de profesiones, al reunir todos los rasgos que caracterizan a una profesión dentro de la teoría de rasgos funcionalista (Parsons, 1966: 405), ha ido debilitando su status después de los años cincuenta del siglo pasado. Lo que ha llevado a algunos a hablar de su proletarización en el último cuarto de siglo XX (Freidson, 2004: 181)<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> En cualquier caso, en la sociología de las profesiones abundan más los autores que han destacado las diferencias entre los profesores y los médicos, llegando incluso a no considerar a la educación como profesión, sino una semiprofesión, o un trabajo más cercano a las condiciones de proletarización; sin embargo, sigue teniendo más sentido, aun hoy, a pesar de las circunstancias, la consideración del profesorado como un intelectual trabajador de la ideología y de la cultura (Cabrera y Jiménez, 1994).

El afán comparativo del profesorado con los médicos puede entenderse como efecto de las promesas que desde la legislación educativa se ha venido haciendo a los docentes en claves de profesionalización. Sin embargo, la autonomía y el poder del profesorado son aspectos mermados en otros muchos requisitos recogidos en la legislación, entre otros: la evaluación institucional, la dificultad de protección frente a la clientela o el tipo de conocimiento adquirido en su formación (Zamora Fortuny, 2004). Y ello sin nombrar los efectos perversos de la ideología profesionalista en relación con la concepción meritocrática del logro educativo, que contribuiría a la legitimación social de la desigualdad de clase. Adoptando el modelo profesionalista en la actividad de los educadores se establece una relación de distancia, jerárquica, entre profesorado y padres (Ginsburg y Megahed, 2009: 549). Otros destacan entre las semejanzas de la docencia con otras profesiones tener una jerga y autonomía, y entre las diferencias: la formación inicial limitada, la clientela adulta o unos resultados inciertos de su trabajo (Fernández Enguita, 2009: 121). Aunque la tendencia indica que son más fáciles de señalar las diferencias que las semejanzas entre las dos profesiones, existen también puntos de unión. Así, si bien los docentes no han controlado el acceso a la profesión como la medicina (en el reclutamiento y acreditación) si es cierto que el modelo de defensa de los interinos en el acceso a las oposiciones llevado por los sindicatos puede recordarlo (Morgenstern, 2009: 69).

<sup>56</sup> Freidson habla de EEUU, pero probablemente, sin llegar a la proletarización –entre otras cosas, porque nos quedaríamos sin profesiones-, la pérdida de prestigio puede extenderse a Europa y por tanto a España. Si esto ocurre así con la profesión modelo, cuánto más con las otras. La idea no es que se vea debilitada la organización de las instituciones profesionales, sino que han perdido el control sobre los fines. Sostiene Freidson (2004: 193): "All

En el ámbito internacional hay una gran variación en el prestigio del profesorado. Distintos estudios han hecho una asociación entre la puntuación del alumnado y la valoración del profesorado<sup>57</sup>. Alto en unos países (Finlandia, Japón y Taiwán) y bajo en otros con peores sueldos; pero el salario no es garantía de un alto prestigio. Un factor importante es el criterio de selección que garantiza la calidad académica de los que acceden a la profesión. El profesorado goza de un alto status en los países ubicados en el cuartil más alto de éxito educativo –pero en países como USA y UK los graduados con mayor éxito están subrepresentados entre el profesorado (Hargreaves, 2009: 227)<sup>58</sup>.

El cierre corporativo de los docentes y la pugna por el tiempo de trabajo han sido señalados como elementos que contribuyen al desprestigio de la profesión, aunque las familias valoren y quieran creer en la escuela (F. Enguita, 2005: 30). Existen una serie de factores que mejorarían el reconocimiento social de los docentes junto a la calidad educativa, algunos ya señalados de los que destacaríamos una selección del profesorado más exhaustiva aumentando, entre otras cosas, la nota de corte de los candidatos a enseñantes. Y otros, que podrían desarrollarse si el profesorado pasara más tiempo en los centros educativos, acercándose a las 37 horas y media de permanencia estipuladas por contrato, de tal forma que fuera un tiempo utilizado no sólo para la preparación de clases y corrección de ejercicios, sino para la formación, para la participación en proyectos, para facilitar el contacto con los padres y la responsabilidad y apoyo de los mismos en diversas tareas de enseñanza y aprendizaje, para la necesaria relación entre los enseñantes sobre el quehacer educativo, sobre todo entre los de mayor y los de menor experiencia, etc. Todo lo cual no debe confundirse con aumentar las horas de clase del profesorado, como han empezado a plantear algunas CCAA.

Oigamos sin más las voces del profesorado y de los expertos.

### **3. El conflicto salarial**

#### **3.1. Un profesorado satisfecho con el buen trabajo que realiza por vocación**

Que 8 de cada 10 profesores digan haberse dedicado a su trabajo por vocación, puede ayudarnos a explicar que el profesorado esté satisfecho (alta o muy altamente) con la mayoría de las actividades que realiza como profesor, ordenadas según sea mayor ese grado de satisfacción:

---

have suffered some loss of public confidence and trust, and many have come under financial pressure to reduce the cost of their services to consumers and the state, as well as to create and increase financial return to investors in some cases”.

<sup>57</sup> Puede verse OECD (2009): *Creating Effective teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. TALIS, es decir, The Teaching and Learning International Survey, utilizó en esa publicación a 70.000 profesores de 23 países. El 65% del profesorado dijo que la puntuación del alumnado era un aspecto con una importancia moderada o alta en la apreciación que ellos reciben (OECD, 2009: 13)

<sup>58</sup> En cualquier caso, dado que el caballo de batalla parece ser la consideración subjetiva del profesorado, Lidia Hargreaves recoge todo un conjunto de puntos que considera mejorarían el status subjetivo del profesorado, siendo libres de un control excesivo del gobierno, con autonomía, con autorregulación profesional, implicándose en investigaciones y en el desarrollo profesional continuo. Todo lo cual lo acercaría más a una profesión modelo como la medicina.

vacaciones (76.7%), autonomía para tomar decisiones y capacidad para lograr condiciones razonables para el trabajo en el aula (63.7%), coordinación de su trabajo con colegas cercanos (55.9%), condiciones de trabajo (55.5%), coordinación de su trabajo con el resto del profesorado de su centro (48.2%), autoridad que tiene (43.4%), salario (37.1%). En cambio, predomina el grado de satisfacción ni bajo ni alto en las posibilidades de promoción (37%).

Curiosamente el profesorado de la privada está bastante más satisfecho que el profesorado de la pública en todos los aspectos evaluados -condiciones de trabajo y autonomía incluidos-, salvo en el salario, aunque no con diferencias significativas. Lo que uno de nuestros informantes, Pedro Hernández<sup>59</sup> explicaría –a nuestro entender no con mucho éxito- porque el profesorado de la educación pública se siente anónimo en su trabajo y sin motivación ni vocación dada la “anemia ideológico-social y de la escuela”.

El tipo de centro (público o privado), junto al nivel educativo del profesorado (infantil/primaria o secundaria) y al tipo de contrato (funcionario, interino/sustituto o contrato laboral) son las variables donde tiende a haber diferencias significativas en el grado de satisfacción, aunque en ocasiones también se da una relación, siempre baja, en el sexo, ocupar o no cargos directivos y en la ideología. Sólo se puede hablar de una relación moderada hacia una mayor satisfacción con la autoridad de la que gozan curiosamente en el profesorado de centros privados (frente al de centros públicos) y en el profesorado contratado laboral (frente al funcionario y a los interinos/sustitutos), prácticamente duplicándose los porcentajes de los altamente satisfechos.

El profesorado considera que para un buen trabajo en la enseñanza tiene bastante o mucha importancia los siguientes aspectos: vocación-sentido individual de la responsabilidad (96.3%), mayor implicación de las familias (90.4%), mayor dedicación al estudio del alumnado (89.7%), mayor implicación colectiva del profesorado (84.8%), más dotaciones con nuevas tecnologías en los centros (84.2%), más trabajo en equipo del profesorado (81.5%), mayor autonomía del profesorado para tomar decisiones (75.4%), más y mejor asesoramiento de especialistas (72.7%). Unos porcentajes muy distantes de los que estiman que un mayor control y seguimiento por la Administración Educativa (53.5%) y más y mejor asesoramiento de inspectores (45.9%) son importantes para obtener un buen trabajo en la enseñanza.

Prácticamente todo el profesorado se considera buen profesor (97.6%), pero dicha proporción se reduce a 8 de cada 10 cuando se valora como bueno o muy bueno al profesorado de su centro. En concordancia con el párrafo anterior, los enseñantes creen que las palabras claves que definen a un buen profesor son compromiso, motivación, dedicación e implicación.

En una pregunta de múltiples opciones, la mayoría dice haberse dedicado a la enseñanza por vocación (8 de cada 10), muy lejos de los que lo hicieron porque lo consideraban un buen trabajo (5 de cada 10; mientras 3 de cada 10 se muestran indiferentes y 2 de cada 10 no están de acuerdo). En cambio no dicen haberse dedicado a la enseñanza por no tener mejores oportunidades (6 de cada 10). La opinión está más dividida entre los que se dedicaron a la

<sup>59</sup> Pedro Hernández Hernández es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna.

enseñanza por ser un trabajo seguro (no están de acuerdo 4 de cada 10, 3 se muestran indiferentes y 3 lo hicieron por ese motivo).

Los docentes parecen estar a gusto con su dedicación a la docencia, de hecho si pudieran elegir nuevamente un trabajo, el 54.4% seguiría como hasta ahora, el 14% iría a enseñar a un centro público y el 11.3% a la universidad.

5 de cada 10 docentes consideran que sus condiciones de trabajo han mejorado en los últimos 30 años, lo que se reduce a 4 de cada 10 cuando se alude a los últimos 15 años. En cambio en los 5 últimos años, 6 de cada 10 estima que no han mejorado sus condiciones de trabajo.

### **3.2. Y cuando la remuneración salarial puede más que la vocación y que el trabajo bien hecho...**

La satisfacción con el salario está muy repartida entre los altamente satisfechos (4 de 10), los neutrales (3 de 10) y los que se sienten a disgusto (3 de 10). De ahí que el 55.4% de los docentes no se considere bien pagado, mientras el 44.6% sí.

Sobre el salario es curioso que independientemente de los años de antigüedad en los centros el profesorado tiene un alto o muy alto grado de satisfacción, sobre todo entre los que llevan menos y más tiempo de servicio, con menos de 5 años de antigüedad (40,8%) y con más de 30 años (40,3%). La valoración positiva del sueldo de los docentes con más de 30 años de servicio choca con el hecho de que sea Canarias la primera Comunidad Autónoma (CA) en primaria y la segunda en secundaria con los sueldos más bajos del profesorado con esos años de servicio (Zamora Fortuny, 2007: 30)

En términos de comparación internacional el salario y el horario de trabajo son algunas de las características que señalan los expertos como indicadores de buenas condiciones de trabajo (Fernández Enguita, Gimeno Sacristán<sup>60</sup> y Julio Carabaña). Tener unos salarios altos –lo que le ocurre al profesorado en Canarias con menos años de servicio en relación a sus homólogos españoles- y poca dedicación, son condiciones laborales propias del profesorado de secundaria, según recoge Gimeno Sacristán, con lo cual difícilmente se puede contribuir a través del compromiso de los docentes a un sistema educativo mejor.

*a)...habría que intentar detectar a tiempo el desinterés porque repercute negativamente en el alumnado*

Algunos de nuestros informantes, en los grupos de discusión, consideran que los docentes que no se implican, que ‘simplemente’ realizan su trabajo cumpliendo su horario, son profesores sin vocación, personas que entraron a esta profesión por el sueldo y que no están en la enseñanza porque les guste. Aunque se sostiene que el profesorado que no cumple es una minoría, se destaca la importancia de involucrarse, sugiriéndose la necesidad de aplicar mecanismos que detecten la disposición inicial, porque no todas las personas valen para maestro –se ve necesario combinar vocación con determinados rasgos del carácter-. El profesorado que sólo está por el dinero requiere una inspección real, porque la falta de vocación produce

---

<sup>60</sup> José Gimeno Sacristán es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.

desmotivación, cansancio, se queman más y repercute negativamente en el alumnado y en la calidad de la enseñanza (GDTS, pp. 22-23).

*b)...¿habría que establecer una diferencia salarial según trabajo del profesorado, según resultado educativo del alumnado?*

Cada vez más parece haber cierto acuerdo en la defensa de una carrera docente visible en la defensa de un salario distinto según implicación y dedicación docente, sobre todo premiando al profesorado que trabaja más y mejor (J.E. Jiménez<sup>61</sup>, L. Balbuena<sup>62</sup> y otros). Incluso en que se incentive a los equipos directivos según resultados sociales y educativos (M. Alduán<sup>63</sup>). Cuando se habla de la necesidad de imponer sanciones al profesorado incumplidor, los expertos proponen ajustar cumplimiento de objetivos a salarios (G. Marrero<sup>64</sup>).

En cualquiera de los casos, como se ve en el gráfico, el profesorado de nuestra investigación por lo que manifiesta en el cuestionario no considera que dar premios al profesorado que trabaje mejor repercute positivamente en los resultados educativos. Cuando se le pregunta por su capacidad para mejorar los resultados educativos, de las catorce opciones, las menos señaladas: el “establecimiento de un sistema de premios para el profesorado que trabaje mejor” seguida de la “gestión más profesionalizada en los centros”. Mientras se atribuye la responsabilidad a las familias y al propio alumnado.

Eso sí, el 55.9% de los docentes consideran de mucha importancia la mejora salarial para optimizar los resultados educativos del alumnado, y el 56.6% incluso da esa relevancia a una mayor dedicación del profesorado; sólo un 27,4% considera de mucha importancia para la mejora de los resultados educativos un sistema de premios al profesorado.

Gráfico 1. (P90). Porcentaje de profesorado total, de infantil y primaria y de secundaria, que califica de MUCHA la IMPORTANCIA de diferentes factores en relación a su capacidad para mejorar los resultados educativos del alumnado:

P90a: más formación continua del profesorado.

P90b: más profesorado en los centros.

P90c: mejora de las retribuciones del profesorado.

P90d: dotación de más medios a los centros.

P90e: respuestas organizativas y metodológicas específicas.

<sup>61</sup> Juan Eugenio Jiménez González es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna.

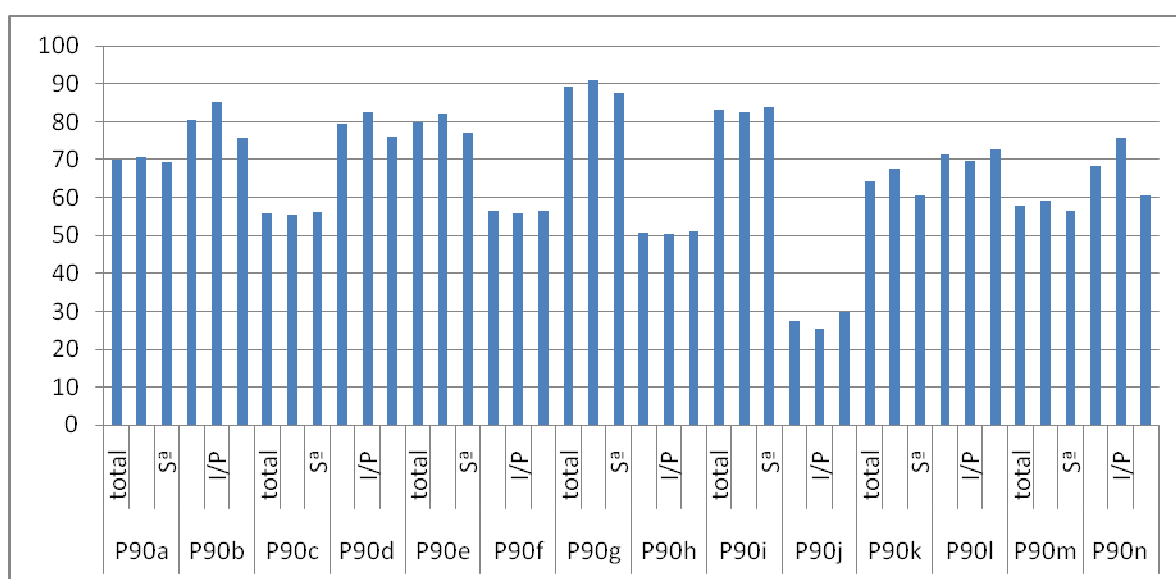
<sup>62</sup> Luis Balbuena Castellano es profesor de enseñanza secundaria. Fue el primer Consejero de Educación de un Gobierno de Canarias, elegido democráticamente (1983- 1987).

<sup>63</sup> Marino Alduán Guerra es profesor de Sociología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Fue viceconsejero de Educación y Cultura del Gobierno de Canarias.

<sup>64</sup> Gonzalo Marrero Rodríguez es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En la actualidad ocupa el cargo de viceconsejero de Educación y Cultura del Gobierno de Canarias.

- P90f: mayor dedicación y responsabilidad del profesorado
- P90g: mayor implicación de los padres en la educación
- P90h: gestión más profesionalizada de los centros
- P90i: mayor actitud para el aprendizaje del alumnado
- P90j: establecimiento de un sistema de premios para el profesorado que trabaje mejor
- P90k: mejor formación psicopedagógica del profesorado
- P90l: la experiencia y el sentido común del profesorado
- P90m: mayor autonomía del profesorado
- P90n: mejora de los equipos psicopedagógicos

Total profesores N=587 (Infantil/Primaria = 297 y Secundaria = 290)



En los grupos de discusión hay división de opiniones ante las compensaciones que se les ofrece, bien sean económicas y/o de carga horaria. Se oyen voces que destacan las escasas compensaciones de un trabajo que desgasta mucho por las condiciones en las que se ejerce. Entendiendo que deberían potenciarse ciertas compensaciones, bien incrementando el sueldo o reduciendo la carga horaria, cuando uno trabaja participando en proyectos, en cursos de formación, etc. sobre todo para poder conciliar trabajo y familia. Algunos consideran que cada vez hay más gente que quiere hacer cosas, que tiene interés lo que demostraría sacando tiempo para participar en proyectos. Pero no siempre hay coincidencia en lo que es trabajar mucho o poco, más allá de las horas de clase, y sobre todo en la repercusión que tiene: si participar en proyectos funciona como “corta y pega” de otros ya elaborados sólo repercute a nivel curricular en acumular puntos. En cualquier caso, se entiende que debe incentivarse al profesorado que se implica, más allá de sus obligaciones ordinarias (GDGCS, p. 23).

Para algunos expertos, la Administración Educativa estaría maltratando al profesorado en demandas como la homologación (Manolo Ledesma<sup>65</sup>), culpabilizándolo (Amador Guarro<sup>66</sup>) y siendo una víctima de las políticas educativas que empeoran sus condiciones de trabajo (Manuel Marrero<sup>67</sup>). Sin embargo, otras voces achacan responsabilidad al profesorado. Porque la Administración habría centrado gran parte de su esfuerzo en el profesorado, lo que no ha habría repercutido en una mejora de la enseñanza (Gonzalo Marrero). La funcionarización del profesorado blindo al colectivo frente a medidas propuestas de la Administración. Intocables aunque no cumplan. Los centros están patrimonializados por los docentes (José Sarabia<sup>68</sup>). Ante esto M. Fernández Enguita defiende un sistema de incentivos y de sanciones al profesorado según su cumplimiento.

Las últimas grandes reivindicaciones de los docentes obedecen a un interés más gremial que social: la jornada continua, el rechazo a la hora de tutoría de tarde en el profesorado de secundaria y la homologación. Lo que junto a la burocracia organizativa de los centros a su favor, según M. Fernández Enguita supondría que el poder del profesorado estaría “impidiendo en la práctica el servicio público de la educación”. Asimismo, el debate sobre la jornada continua y la no aceptación de una hora de tutoría por la tarde del profesorado de secundaria con una alta repercusión en los años noventa, dan muestras, según algunos expertos, como Manolo Marrero, del tránsito de un profesorado comprometido con la mejora del sistema educativo a un profesorado más centrado en un interés gremial o corporativista.

### 3.3. Tropezamos con la falta de recursos

En los dos últimos años son otras las quejas de los docentes: la escasez de recursos humanos pasa a un primer plano y, en Canarias, además, el rechazo al recorte de la FP –por la eliminación de cursos, ciclos y niveles formativos en varios centros del Archipiélago. Un contexto que hace que se cree una plataforma en defensa de la educación pública: “otra educación pública es posible”. También la demanda de la autoridad docente o el controvertido modelo de acceso a la funcionarización<sup>69</sup>.

La falta de personal, según algunos expertos, un problema que en la actualidad no parece tener solución (Carmen Ganuza<sup>70</sup>), es vinculado en la mayoría de los grupos de discusión a un aumento de las ratios que empeora el trabajo con alumnado discapacitado o con mayores problemas, y por ende impide atender a la diversidad y mejorar la educación. La autonomía se ve

<sup>65</sup> Manuel Ledesma Reyes es profesor titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de La Laguna.

<sup>66</sup> Amador Guarro Pallás es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna.

<sup>67</sup> Manuel Marrero es maestro de educación primaria. Tuvo una destacada actividad en los movimientos de renovación pedagógica y en la constitución y desarrollo del sindicalismo democrático en la enseñanza y, en particular, en la dirección del STEC.

<sup>68</sup> José Sarabia es profesor de enseñanza secundaria y, en los últimos años, director del Instituto de Evaluación y Calidad de Canarias.

<sup>69</sup> A diferencia de lo que reflejan los medios de comunicación, ni expertos ni profesorado destacan como problema del sistema educativo el acoso, la violencia o los abusos sexuales.

<sup>70</sup> Carmen Ganuza Artiles es profesora titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna.

mermada para conseguir buenos resultados educativos con alumnado marginal, sobre todo cuando se recorta en recursos materiales y humanos.

*Que una baja de 15 días no se cubra es un atentado a la educación. Y esto está pasando en una época cada más conflictiva, en la que necesitamos más medios, más apoyos (logopedas,...) para atender esos problemas. (GDTP, p. 4)*

*(...) los maestros y las maestras en nuestro cole no tienen tiempo libre dentro de las horas que tienen que tener allí, y a veces su propia hora de tiempo personal, esa que utilizas en tu casa para poder programar (...) a veces tienes que usarla para ir a sustituir, porque (...) como falten cuatro o cinco profesores, que más o menos es el promedio ordinario, pues mira no hay quien sustituya; pero es que tampoco hay quien atienda las graves situaciones que se nos presentan...(GDTSurP, p. 12).*

Otras voces, sin embargo, subrayan que en el pasado no tan reciente, pero tampoco tan lejano, la ratio era mayor y que, comparativamente, hoy se cuenta con más recursos. Sin embargo, han cambiado otras condiciones laborales que agobian a los enseñantes: la desaparición del libro de soluciones al libro de texto, la aparición de las “competencias”, etc. Es decir, no siempre la mayor autonomía concedida al profesorado se vive como un logro, probablemente porque encierra mayor tiempo de trabajo (Cabrera, 1988). Lo que recuerda al “cansancio” de los docentes al que aluden Dubet y Martuccelli (2000:259), y a la demanda de la rutina: “El oficio, dicen los maestros, se vuelve cada vez más estresante, cada vez más agotador, menos rutinario, y por otro lado, la rutina que podía aparecer como una virtud se torna cada vez más inaceptable”.

Desde otra línea, algunos profesores tampoco consideran la ratio un tema fundamental, en tanto otros países con una relación muy superior entre profesor-alumno, tienen mejores resultados educativos, es decir, centran su atención en el tipo de alumnado con el que se encuentran.

*...en un colegio de Japón, un profesor puede tener 50 alumnos y los maneja perfectamente, mientras que nosotros, a lo mejor con 25, pasamos grandes dificultades por todas las dificultades de atención que tiene el alumnado. Si a estos añadimos, que los niños y las niñas, las madres y los padres, yo creo que tienen una actitud ante un profesor hombre, que es... (GDGCP, p.5).*

No puede decirse que sea una demanda del profesorado un mayor control sobre sí mismo y hacer más trabajo. La mayoría del profesorado dice trabajar mucho sea en el centro o/y en su casa, incluso a veces más horas de las contratadas. En el cuestionario se recoge que los docentes dedican una media de 41 horas a la docencia a la semana. Pero sí que en algunos grupos de discusión los docentes reivindican la necesidad de pasar todas las horas contratadas en los centros educativos, y sobre todo, desde los cargos directivos se oyen voces a favor de un mayor control del profesorado que no cumple.

*Muchos llegamos a magisterio por deshojar la margarita (...) Y cada vez son más los que lo hacen por el trabajo, de ocho a dos y cuando se cierra la escuela ya me olvido... (GDLP, p.2).*

*Que es que yo soy de la opinión, que, es que tenemos que entrar a las ocho y salir todos a las dos todos, es que tiene que ser así y es que eso es un error en secundaria terrible, terrible y*

*ya, ¡vamos terrible! Que tú haces un horario totalmente legal y, que señoritos y señoritas, que quieren tener un día en que se van a sus casas a las once, “yo tengo que tener un día para ir al banco”... “mira por favor, que hay setenta profesores, que hay grupos flexibles”, pero es que da igual. Es que los criterios pedagógicos y que hay personas cutres con perdón, que es que los criterios pedagógicos, les dan lo mismo y es que entonces... (GDL, p. 22).*

*¿Cómo se corta la caradura? No puedes hacer nada, tiene faltas sin justificar y te planteas un requerimiento, pero se la saben todas, enseguida trae un justificante médico, y eso a pesar de que está “pallá”; ni descontarles el día (puedes). Los directores deberían echar directamente a los caraduras; el señor que no da resultados buenos debería estar fuera. Lo he hablado con gente de la Consejería y me dicen que es el principal problema que tienen. No se les puede echar porque hay sindicatos detrás. Pero eso se contagia; si fallas un día te llaman la atención, pero el día que viene al absentista se la dan hasta las gracias; al resto no se le reconoce. (GDF, pp. 3-4)*

#### **4. Funcionarización.**

En los grupos de discusión y entre los expertos han salido voces críticas con el modelo funcional para toda la vida, hágase lo que se haga, sin sanciones, entre los principales motivos:

##### **4.1. Escasa motivación**

El profesorado es crítico con su propio colectivo, sobre todo con el sistema de estabilidad sin pedir nada a cambio con el paso de los años, lo que hace que pierdan interés por actualizarse o por hacer las cosas mejor. El incentivo del profesorado funcionario se reduciría a cuestiones económicas, de mejora de categoría, de acumulación de puntos para acercar domicilio-centro, aspectos que no conllevarían mejora educativa.

*...nosotros no tenemos carrera de docente, hay que ser conscientes, que un profesor, su único incentivo es cuando tiene su plaza fija, es que pasen tres años para cobrar un trienio más... ustedes no tienen más incentivo...*

*Además, cuando llegan las trescientas horas no hacen un curso más, ¡porque no le hace falta!... allí falta algo en el sistema, porque tú tienes veinte y siete mil títulos, de los veinte y cinco mil funcionarios, de los que van a cobrar lo mismo, llueva, nieve, cumplan, no cumplan... entonces, hay algo que falla, en un sistema de tanta gente.*

*¡Claro!, quien no tiene, no lo puedes comparar con un sistema en la privada o en la concertada. La concertada es como una “cochambreira”, pero ¿por qué? Porque hay otro tipo de mecanismos... tú puedes echarlo a la puta calle, ahí no hay concesiones, no hay (GDGCN, p.33).*

El reclutamiento de los docentes, más centrado en las recompensas extrínsecas que en su propio convencimiento o interés en la enseñanza, no contribuye a la mejora del sistema educativo (Zamora Fortuny, 2007: 23), entre otras cosas porque:

*“...la preparación para un mundo complejo e incierto que necesitan las nuevas generaciones se compadece cada vez peor con la idea de una selección única e inicial (es decir, con la idea y la realidad de que, para entrar en esta profesión, se puede y debe aprender de una sola*

*vez todo lo que es estrictamente necesario) y con el tipo de personalidades que atraerá una profesión que se proclama tan poco gratificante pero, eso sí, asociada a una condición tan estable y a resguardo de las turbulencias externas” (Fernández Enguita, 2006: 64).*

#### 4.2. Escaqueo laboral que les repercute negativamente

Se critica la perversidad de faltar al trabajo por motivos no justificados, simplemente por ser funcionario. Bien por conciencia crítica sobre la dejadez en el trabajo de los compañeros, bien porque el recorte de presupuestos hace mirar con recelo las bajas laborales que revierten en un aumento de trabajo para la plantilla, el profesorado mantiene una dosis importante de autocritica con la funcionarización. Una situación que, tal vez, en el pasado reciente no se hubiese criticado con tanta intensidad porque no estaba en cuestión el llamado “Estado del Bienestar”. Con los recortes sociales si los sustitutos no están, es el profesorado, también funcionario –en la medida en que se estabilizan las plantillas- el encargado de sustituir, lo que hace que se cuestionen las bajas laborales de los compañeros y se solicite un mayor control de inspección médica.

*Y que nos den un parte médico, pero dentro de eso si yo estuviera en parte en el Gobierno, en Sanidad, donde fuera, yo sí que tendría una prescripción para cuándo se puede ir a trabajar, con qué enfermedad (...) Porque claro a veces la cuestión está “¡Ay, es que tengo un pequeño mareo de vértigo!” (...) una contractura muscular y tal. O un poco de sinusitis porque tal, hay gente que va a trabajar con todo, con esto y con lo otro, con una serie de problemas por decir ¡oye no, pues no faltó porque estoy sobrecargando a los compañeros que me están cubriendo! (...) Pues si te quedaste en cama, sabes que tu compañera es la que te estará cubriendo y yo no lo voy a hacerlo de caradura, ¿no? (GDTSurP, p. 13).*

*Esto hay que cambiarlo y hay personas que están malas y tal, muy bien, el sistema... te buscas otra cosa... bueno. Pero, si usted está bueno, para esto, ¡coño!, les recuerdo que todos cuando entramos a funcionarios firmamos... “yo estoy físicamente...”. ¿Cuántos de nosotros conocemos, las compañeras que tenemos o compañeros, que cuando no es una depresión, es un catarro y ¡chacho! y yo conozco tíos que en un año han faltado, cinco veces, cinco días por catarro? Cinco veces por cinco días son veinticinco días y eso no te los cubre nadie... eso es “incubrible” por nadie, porque tú, en una empresa de veinte y siete mil, tú no puedes cubrir bajas de cinco días (GDGCN, p. 20).*

Para Fernández Enguita (2009: 127) se estaría produciendo un fraude en la educación dado el escaqueo del profesorado: “Encubrimiento del trabajo mal hecho, admisión de ausencias injustificadas, laxitud en el cumplimiento de horarios y tareas, suspensión de las actividades lectivas con motivos variopintos, fuga de las actividades no lectivas, evitación de las responsabilidades de gestión, exageración de las patologías profesionales...”.

#### 4.3. Efectos negativos en el alumnado

La situación llega más lejos por el perjuicio que supone para el alumnado:

*Hay maestros que lo que hacen es perjudicar, aburridos, sosos, algunos están volados...; sus alumnos no aprenden nada. Somos funcionarios y viva la pepa. Los alumnos no se van porque son pequeños, pero es para irse; pero en medias se van. Los alumnos no aprenden*

*nada durante un curso y eso se tiene que acabar (por incumplimiento del profesor). En un centro privado eso no pasa; tenemos gente loca, con problemas muy grandes, como cholos, a cargo de 25 niños ¿cómo se permite eso? (GDF, p.2).*

Son los puestos directivos los que suelen ser más críticos con el profesorado que no cumple, sea funcionario o sustituto, sea mayor o joven:

*¿Y todo aquel profesorado (...) que ya está harto, que yo ya vengo a cumplir; o aquel profesorado que llega nuevo, que tiene pocos años de experiencia, pero que le da igual, yo vengo a trabajar, mis horas, pero no me pidas mucho? Yo me cuestionaría como Administración y estoy diciendo la mayor burrada, nunca la he dicho en público, siempre la digo con mis compañeros; soy tan burra que yo me cuestionaría hacer un borrón y cuenta nueva (GDGCM, p. 32).*

#### 4.4. Fallos en el acceso a la docencia

Cuando los funcionarios pueden tomar decisiones sobre la pertinencia de la permanencia de un profesor en el centro, como ocurre con los funcionarios en prácticas el primer año después de superar las oposiciones, no lo hacen ya sea porque se vive como una cuestión burocrática más, ya sea porque se hace difícil tomar una decisión desfavorable:

*...muchas veces lo que exigimos para que entre un docente son unos conocimientos de una materia y nadie supervisa esa fase de prácticas que, simplemente se basa en que yo como compañero tuyo "ay, que aprobaste las oposiciones mi niña, que bien, estás haciendo una labor magnífica". La profesora es una gandula de narices y nosotros mismos, por nuestro propio corporativismo, no somos capaces de mojarnos y darnos cuenta de que muchas veces un funcionario que está en prácticas, es incumplidor nato, no rinde, no funciona; esos valores porque ya después cuando ya se hace funcionario, ya luego apaga la luz y vámonos (...) es muy duro el tema. Y las quejas mayoritaria del sector de profesores, sobre todo, de los cargos directivos, es por el problema que tenemos cuando llega ese profesorado al centro ya, porque llega desmotivado ya de por sí; porque claro como va por 8 días, como va por 15 días, ni siquiera va con ganas de implicarse en el centro; ese es el problema. Pero el sistema está diseñado así, no tenemos otra fórmula; no creo que podamos inventar fórmulas nuevas, para que podamos... salvo que tengamos en el centro una sobre plantilla en exceso... (GDGCM, pp. 33-34).*

Al respecto es interesante la apreciación de Esteve (2009: 143) sobre el periodo de prácticas del profesorado de secundaria el primer año una vez obtenida una plaza. Esteve recoge cómo formalmente la ley alude a dicho periodo de prácticas, pero en la realidad la situación es muy distinta: "en la mayoría de los centros, apenas se pasa de la formalidad de nombrar un tutor nominal (generalmente el director del Departamento) que a fin de curso copia un informe estereotipado del disco duro de su ordenador, al que se limita a cambiarle el nombre...". Pero además, también contradice la ley el hecho de que se deje al profesorado novel los peores horarios, materias y grupos dado la utilización de la antigüedad como criterio de asignación: "los novatos se estrenan con los grupos más difíciles, con los alumnos más conflictivos, con las materias que nadie quiere (frecuentemente con varias materias distintas) y con los horarios más descompensados".

Parece normal que el profesorado joven no se comprometa o que se desmotive nada más aterrizar en la docencia, dada la dificultad para sacar una plaza con el sistema de oposiciones

actual que favorece a los interinos, y por darles el horario, el alumnado y la docencia peor, que nadie quiere, recién llegados al sistema educativo:

*...tenemos unos alumnos que salen de la facultad, que cuando consiguen aprobar unas oposiciones, porque están los interinos ocupándolo todo y la cosa es así, y un chico joven que acaba la carrera, que no tiene ningún, ninguna perspectiva de nada, se mete en las oposiciones y como no saque un diez en esto es imposible que tranque una plaza en ningún instituto, pues entonces, no sé si estaréis de acuerdo, entonces claro, cuando llegan, a lo mejor quieren hacer cosas pero les mandan, les mandan donde tienen la plaza y hay un departamento en el que el número de registro personal está, a sangre y fuego, en cada uno apuntado y aquí yo me cojo los cursos que me corresponden y yo ya he chupado mucha rueda y entonces, ¿qué pasa?, que los profesores no se lo creen, no se lo creen... (GDTM1, p. 9).*

*La antigüedad en el trabajo dificulta, pues, la entrada de los aspirantes a profesores, y el profesorado que ha opinado sobre el tema en los grupos de discusión se manifiesta en contra del sistema de oposiciones que favorece a los interinos frente a los aprobados sin plaza, donde los sindicatos apoyan a los primeros y el profesorado funcionario se decanta por contar con una selección de los mejores. Lo que lleva a algunos a defender una doble forma de acceso: una libre y otra restringida. (GDGCSur, p. 27).*

El acceso a la profesión también ha sido criticado por los expertos. Se cuestiona el cada vez más difícil acceso de los egresados sin experiencia docente, dada la defensa de la interinidad hecha por los sindicatos que estaría favoreciendo políticas de privatización según Gimeno Sacristán. Algunos defienden que la asignación del profesorado a los centros se descentralice, siendo los Cabildos, Ayuntamientos o Consejos Escolares los que hicieran la asignación del profesorado a los centros (Marino Alduán).

La selección del futuro profesorado, a través de un título y una oposición es criticada por algunos expertos como Luis Balbuena o Gimeno Sacristán, a diferencia de lo que ocurre en otros países como Finlandia, donde se insiste en la mayor implicación del profesorado. Sobre el acceso a aspirante a profesor, José L. García Garrido<sup>71</sup> dice que debe seleccionarse a un profesorado con interés por la docencia, con un alto rendimiento, con autoexigencia personal y vocación por temas sociales.

Los docentes, independientemente de su nivel educativo, entienden que no se forma a la gente como se debe, entre otras cosas porque no se genera profesorado excelente, debiendo ser más alta la nota de entrada (GDGCP, p. 24).

En otro orden de cosas, algunos destacan que habría que mirar a otras cuestiones como el interés, lo que haría que importara menos el horario de los cursos de formación. Y es que a veces mejoran las condiciones de trabajo, pero no el interés de los cursos de ahí que algunos profesores apuesten “por los grupos de trabajo, personas que estén interesadas en mejorar algo, en buscarse sus propias recetas” (GDGCS, p. 23).

<sup>71</sup> José Luis García Garrido es catedrático emérito de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

## 5. Formación

Para realizar un buen trabajo el profesorado no destaca tanto la importancia de la formación inicial como de la continua y el dominio de contenidos curriculares (9 de cada 10), una buena formación psicopedagógica y una buena formación inicial (8 de cada 10) y menos el mejor conocimiento de las condiciones de vida del alumnado y tener una formación mayor sobre las características socioculturales de la infancia, adolescencia o juventud (7 de cada 10).

Casi todos los expertos, salvo tres -M. Marrero, G. Marrero y Julio Carabaña-, coinciden en la falta de formación del profesorado a la que atribuyen gran parte de los males del sistema educativo.

Sin embargo, no hay coincidencias en cómo desarrollarla. Las visiones distan entre sí: unos piden un rescate de la formación pasada, otros defienden una educación especializada, los hay que optan por una mayor formación científica y cultural, algunos piensan que debería empezarse por la práctica antes que por la teoría dando mayor fundamento a esta última en la construcción sobre la práctica e incluso un experto opta por la defensa de la formación en tecnología.

### 5.1. La necesidad de otra formación

En ningún grupo de discusión se ha sugerido que la formación inicial funcione bien, todo lo contrario, tanto en primaria como en secundaria se subrayan las carencias. El profesorado destaca que en la formación que recibe no se le enseña a resolver conflictos, a imponer autoridad y señala la necesidad de una formación emocional y práctica. Aunque algunos mantienen que estas características van más en la persona, las tienes o no las tienes, como cualidades personales. Dice Borman et al (2009: 130) que en la preparación del profesorado debería estar el tema del profesionalismo entendido como la integración de conocimientos, habilidades, valores profesionales, pasión y su propia y única personalidad, todo lo cual deberían tener los candidatos a profesores.

### 5.2. Cuando se regala el título, no se regala el interés. La formación del profesorado de secundaria

El profesorado, en los grupos de discusión, establece diferencias sobre la vocación entre primaria y secundaria: mientras el primero estudió para realizar este trabajo, en secundaria es distinto, se puede entrar de rebote, teniendo vocación o no y/o pudiendo adquirirla o no en el curso de la experiencia profesional. Aunque, no basta con la vocación, el docente que...*crea que no necesita formación debería hacer otra cosa...* (GDLP, p.8)

*Los de secundaria muchas veces estamos de rebote porque hacíamos una carrera y al final, terminamos en la docencia. Y, si queremos, a lo mejor, hay gente que lleva muchos años y que de ser profesor transmisor, a ser profesor educador, es un cambio (GDL, p.19).*

*(...) porque es distinto estudiar algo y ejercer sobre lo que has estudiado a encontrar un trabajo y empezar a ejercer un trabajo que en principio no era de lo que tú habías elegido y de ahí la importancia de la formación del profesorado, ¿no? (GDTs, p.20).*

Se critica cómo la educación ha sido una cuestión de segundo orden para los licenciados (GDLP). Una formación inicial que ha regalado tradicionalmente el CAP, en ocasiones de un mes virtual (GDGCM), que en algunas universidades se traduce sólo en ir a buscar el título (GDLP), así como los defectos del CCP y, por la experiencia en la participación de gestación del máster en secundaria, también en éste (GDTs).

*Pero el master es una burla, se lo han quitado a la gente que sabe, el profesorado de secundaria, que estaba haciendo una buena labor, y se lo han dado a la universidad y a coste cero, así tenemos a un ingeniero profesor de universidad dando unidades didácticas (GDTM2, p. 5).*

Se entiende que el título debería capacitar, pero la gente que entra en la enseñanza debería dominar otras estrategias: mantener el orden, resolver conflictos, tener autoridad. Tendría que darse más “formación humana” y emocional: saber qué hacer cuando llega el alumno e insulta al profesional.

Por tanto, para los docentes en ejercicio, en la Facultad no enseñan a lidiar con el alumnado, a tratar con padres y a tomar decisiones (GDGCS, p. 10). Falta una formación más práctica y más didáctica (GDLP) y los profesores en ejercicio deben dotar de más sentido al prácticum en la formación universitaria, así como hacer un seguimiento de los funcionarios en prácticas.

Dar más importancia a las acciones interpretativas, a la reflexión interviniendo en el currículum, que al aprendizaje de las materias (Imbernón, 2010: 593), conseguir un modelo de formación distinto entre los candidatos a profesor, interactuando con otros profesores en ejercicio, yendo al campo de trabajo para examinar los aspectos prácticos de la enseñanza y teniendo experiencia en distintos tipos de escuela (Borman et al, 2009: 13); son algunos de los temas señalados recientemente en la bibliografía al uso, a los que se refieren los docentes en los grupos de discusión.

La crítica a la falta de formación del profesorado llega también al profesorado de infantil y de primaria. Se mantiene que a los docentes de estos niveles se les debería tener muy mimados dada la responsabilidad que tienen (GDTM1, p.5) sabiendo también lidiar en los conflictos (GDGCP) y contando con una formación más práctica (GDGCSur).

### **5.3. La dificultad de la formación permanente**

Aunque para algunos expertos los CEPs en Canarias destacan en calidad en el contexto español y juegan una gran labor de formación (Amador Guarro). Para otros suponen un control sobre los docentes por parte de la Administración, a la vez que pierde presencia la formación a través de los MRP (Manolo Ledesma).

Los fracasos de la formación permanente vienen dados por distintos aspectos. Dice Amador Guarro que antes de ir como profesor individual a cursos, el profesorado debe vincularse en la resolución de problemas en los centros, lo que exige una respuesta institucional más que individual. Para Fernández Enguita acudir a la formación permanente no debe ser una cuestión de voluntariedad individual ni estar exenta de evaluación. Julio Carabaña señala que cuando el profesorado reconoce no tener formación está cayendo en un victimismo vergonzante, en lugar de buscar la formación inmediata sin esperar encontrarla fuera. M. Marrero considera

que el problema es la estructura arcaica del sistema educativo, especialmente en educación secundaria que impide la cultura de la reflexión.

En los grupos de discusión, las críticas principales a la formación permanente se sintetizan en:

a) que la gente acude a estos cursos con el único interés de acumular puntos, no de aprender. Así, incluso los que están o han estado en puestos de responsabilidad de los CEPs dicen que algunos cursos interesantes se han dejado de ofertar por falta de gente (GDLP; GDTM, p. 8; GDGCS, p. 29);

b) parte de las críticas a estos cursos van en la línea de no entender cómo el cambio de leyes obliga a sacar cursos adaptados a las necesidades de las mismas, pero carentes de interés para la práctica, más allá de lo requerido por la normativa del momento; el caso más claro es el de las “competencias”, que nadie parece saber lo que son;

c) desde otro punto de vista se sugiere que debe ser el propio profesorado el que decida qué formación quiere y necesita recibir y no la Administración (GDGCM);

d) se considera mala la oferta formativa. Se repiten los viejos esquemas, pero adaptados a los tiempos, ahora con las TICs.

*...la gente que viene joven, nueva, que viene al instituto, a éste y a todos los otros, pues es gente que vuelve a repetir los mismos esquemas que la universidad, les dieron la clase, ellos eran “amanuenses” y convierten a sus alumnos en “amanuenses” eso sí, con mucha cacharrería, “¡copien el power-point!”... (GDTM1, p.3).*

e) la formación debe ser en el aula, porque muchas veces no tiene aplicación, ni supone ningún cambio para la docencia. En cambio, la formación en el aula ayudaría a mejorar la docencia.

Un modelo, el de la formación continua en centros que lleva tiempo defendiéndose como una de las mejores opciones, con comunidades de docentes que aprenden juntos, pero que es difícil de aplicar dado el tiempo disponible y las condiciones de trabajo (Escudero, 2009:91,114-115).

f) el horario de la formación permanente, básicamente de tarde, choca con la vida privada en familia. De ahí que la necesidad de dedicarle tiempo a la formación no depende sólo de que uno esté interesado, sino que muchas veces renuncia a los cursos porque choca con la vida privada y familiar. (GDTM1, p. 4; GDGCS). En esta línea se critica que los estímulos a la innovación por parte de la Administración dejan mucho que desear y que ésta debería facilitar la formación (GDTM1, p. 13).

Algunos profesores ofrecen como alternativa que la Administración no tenga que gastar mayor presupuesto, sino que debería dejarle la tarea al profesor de guardia para que otros puedan ir al curso de formación. En cambio, para otros debe ser la Administración, como empresa, la que costee la formación en horario lectivo, además de hacerse cargo de las clases, pagar hoteles, dietas, etc.

*...por qué los cursos de formación tienen que ser por la tarde. Es decir, si tú te quieres formar, a la fuerza tienes que sacar dinero –dinero-, no, espacio o tiempo de tu vida privada, no? Y se planteaba que en otros países, en Europa eso no es así, no es así. Entonces ¿qué hace ya mucho profesorado? Una vez que tienes un tocho así, tú sabes que para un concurso de traslado, para lo que sea ya tienes cubierto todos los puntos por esto, por esto y por esto. Ya por puntos no lo haces (GDGCS, p. 29).*

g) La necesidad de la formación emocional, al igual que se destacaba como carencia en la formación inicial, se hace con la formación secundaria (GDGCS). Y se demanda su carácter más práctico.

h) Otros añoran un pasado donde se intercambiaban experiencias innovadoras, se creaban foros de discusión, etc., en definitiva, había más protagonismo.

Una dinámica que podría tener éxito en la formación continua gira en torno al concepto de “positive deviance”, de tal forma que aquellos profesores que les ha ido bien incluso en circunstancias adversas y difíciles, puedan contarles a otros profesores cómo actuar, formarlos en cómo mejorar y organizar la práctica (Bullough, 2009: 166).

## **6. Por qué lo llaman falta de reconocimiento social cuando quieren decir mayor profesionalización.**

Aunque algunos intelectuales han desdeñado la importancia de la consideración como profesional o trabajador de la enseñanza de los docentes (Morgenstern, 2009: 67), lejos de la relevancia que los estudiosos desde la sociología de las profesiones y del profesorado le dieron en un pasado, no deja de ser curioso que el 66.1% se defina como profesional y el 23.3% como trabajador intelectual.

El cuestionario desvela que 8 de cada 10 profesores creen que la sociedad no les valora adecuadamente. 7 de cada 10 se sienten peor valorados que otros trabajadores públicos de igual titulación. En este aspecto quizás influya en Canarias la reivindicación de la homologación salarial. Pero incluso 6 de cada 10 se sienten peor valorado que otros trabajadores privados de igual titulación. Como era previsible, el colectivo profesional más valorado son los médicos (4 de cada 10) y el segundo los profesores (2 de cada 10), siendo las siguientes profesiones valoradas a partes iguales el personal sanitario (14.9%) y otros como notarios, policías, militares... (14.5%). Sin embargo, estiman que los políticos son el colectivo profesional más inmerecidamente valorado, seguido de los notarios, policías, militares... y de los médicos.

Los tres aspectos que consideran peores de su trabajo: la desmotivación e indisciplina del alumnado (18.1%), el trato con los padres (14.8%) y el abandono y la escasa valoración que siente (14.3%). Y cuando el profesorado cita los principales problemas de la educación en España, el profesorado de secundaria destaca la indisciplina y la falta de respeto (29,7%) lo que es citado en noveno puesto por el profesorado de primaria (13,7%).

Muchas investigaciones, como vimos anteriormente, han demostrado la no plasmación en la realidad de la falta de reconocimiento social del profesorado<sup>72</sup> (Fernández Enguita, 2006:82; EURYDICE, 2004:1-10), siendo una apreciación equivocada -claro que si tenemos en cuenta que los docentes en el cuestionario creen que deben ser ejemplo moral para el alumnado en su centro (el 93.9% así lo considera), y también 8 de cada 10 dicen que deben serlo fuera del centro y 9 de cada 10 dicen serlo de hecho, todo reconocimiento social sería poco-.

En cualquier caso, la bibliografía al uso recoge, como hace uno de nuestros expertos, que las familias cada vez tienen una valoración más negativa de los docentes porque éstos patrimonializan los centros educativos (J. Sarabia). La sociedad valora ahora menos que en los años noventa a la institución educativa, el triunfo fácil y rápido contribuye a explicar ese escaso aprecio (M. Alduán y L. Balbuena). Y si la sociedad no valora la educación como algo decisivo de la realidad, no puede tampoco tener un reconocimiento social del profesorado (Amador Guarro). Mariano F. Enguita recuerda la alta valoración social del profesorado por la sociedad, si bien en declive por la insistencia del profesorado en su baja valoración. Aún así, otros expertos, insisten en la necesidad de dignificar al profesorado (M. Ledesma). Para Julio Carabaña el profesorado mantiene el prestigio en relación a otras profesiones que tenía en el pasado, aunque dicho prestigio se vea mermado frente al pasado dado la mejora del entorno profesional.

En los grupos de discusión la escasa valoración social es lo que predomina, si bien con excepciones, destacándose los siguientes aspectos:

**6.1. *Mea culpa*: si fueran más profesionales y estuvieran menos preocupados por el salario, el reconocimiento social sería mayor.**

Algunos docentes comprenden que la sociedad no puede entender a un profesorado que se moviliza por ejemplo ante un tema como la homologación salarial dado su salario, sus vacaciones y su carga horaria (GDLP). Entienden que se hace difícil tener una alta valoración social dadas sus circunstancias laborales: sueldo de por vida, seguridad en el empleo, etc. lo que hace que la gente no entienda sus huelgas ante temas como la homologación salarial. Culpabilizan a los propios sindicatos por tensar la cuerda excesivamente con el tema de la homologación lo que habría afectado negativamente a la consideración social del profesorado. Todo mejoraría si se sintieran profesionales, tuvieran vocación, fueran a trabajar con ilusión por resolver problemas sin mirar el reloj *“casi hasta pagarías por ir a hacer lo que te gustaría hacer, ¿no?”*(GDGCP, p.7).

En la misma línea, algunos se sienten valorados por su implicación en la educación incluso más allá de las puertas del centro educativo, en su entorno, con lo cual la familia responde con reconocimiento social. Algunos se sienten valorados, aunque haya perdido

<sup>72</sup> La queja del profesorado sobre su falta de reconocimiento social y sobre la valoración negativa de su trabajo no tiene fundamento en los juicios que sobre ellos hacen los medios de comunicación. Las noticias negativas sobre su trabajo en los dos periódicos de mayor tirada en cada una de las provincias canarias en el año 2009 representan un 6%, siendo la mitad de éstas sobre fracaso escolar o abandono del sistema educativo, con una exposición además que no culpabiliza exclusivamente a los docentes.

importancia la figura institucional, entre otras cosas, por el alto número de maestros, como pasa con otras profesiones, como la medicina.

Se reivindica que para que la familia valore más el trabajo docente, previamente la escuela debe abrirse a la familia de tal forma que ésta conozca más su trabajo con lo cual, de camino, se contaría con el apoyo de la familia que tanto se requiere (GDF p.3). Por ello, como recogimos con antelación, el posible desprestigio le vendría al profesorado por su cierre corporativo y por la pugna para reducir su tiempo de trabajo (Fernández Enguita, 2009: 128).

## **6.2. Las reminiscencias de un pasado siempre mejor. De un pasado con mayor valoración social a un simple funcionario. Necesidad de adaptarse a la nueva situación.**

Para una parte del profesorado se habría producido un cambio sociocultural en cuanto a la valoración pública del docente y su trabajo. Hasta hace unos años era un profesional de reconocido prestigio por su entrega y su dedicación, se consideraba que su trabajo era importante, algo que en la actualidad no sucede pues se le considera un mero funcionario. En otras palabras, recurriendo a su propia experiencia, el profesorado afirma que ni la sociedad valora su tarea, ni cuenta con el respaldo de la familia, a diferencia de lo que ocurría antaño, lo cual provoca la devaluación de su trabajo, sin embargo existen discrepancias en las zonas rurales.

*...tengo casi 40 años de experiencia. Realmente me siento satisfecha. La verdad es que para mí ha sido un trabajo estupendo, me siento muy bien valorada por los chiquillos, compañeros y padres. Pero sí hay una diferencia a nivel social, en la escuela de aquella época de hace 40 años, yo tenía 20 años, casi se reverenciaba al profesor, había un gran respeto a la opinión del maestro; era un entorno social pequeño (ambiente rural). Ahora también te valoran pero no es lo mismo. La persona que enseña tiene un plus en su trabajo, enseñar es mucho más importante que otros trabajos; esa entrega, ese plus es lo que no se valora socialmente. La expectativa era que el enseñante tenía ese interés por el trabajo. Ahora parece que el enseñante es más un funcionario que alguien que tiene ese plus; socialmente ha habido esa caída, el maestro esa palabra tan importante, ha perdido esa aureola de entrega; la sociedad no valora ese trabajo (GDTP, p.1).*

Como recoge Dubet (2006: 101-102): “Desde los tiempos heroicos en los que el docente era el sacerdote de la República en armas y la escuela su templo, las cosas pasaron por muchos cambios: el niño entró a la escuela junto al alumno, y a veces en lugar de él; los padres franquean las puertas del santuario; la escolaridad básica ya no está cerrada sobre sí misma: ya no es más que uno de los eslabones del sistema educativo. Los docentes perciben en gran medida esas transformaciones; pero la mayor parte de ellos no sienten, con relación a su propia mitología profesional, más que una suerte de nostalgia enternecida”.

Ciertamente ha habido un cambio, como refleja el profesorado, desde el prestigio que tuviera inicialmente el maestro de pueblo junto al párroco y al médico. La multiplicación en el número de estos trabajadores es uno de los aspectos señalados, junto a otros como el peso de la familia en la toma de decisiones en los centros educativos. En cualquier caso, esto ha servido para que algunos vean enturbiar su imagen social e intenten escapar como puedan en el día a día en los centros, mientras otros se adaptan a la nueva situación ganándose el valor a pie de obra por la forma de trabajar y por la forma de dirigirse a los padres.

Los segundos se adaptan más fácilmente a las nuevas circunstancias. Se considera que el respecto del alumno se gana poniéndose en su idioma y poniendo el corazón, porque como dicen Dubet y Martuccelli (2000: 259), el profesorado alude al autoestrés entre otras cosas porque “hay que seducir y convencer allí donde bastaba ejercitar el poder delegado por la organización”.

*...el valor que yo le he dado, que me he dado a mí misma como docente, en un centro pues donde hay una gran diversidad, me lo he ganado por la forma en la que he trabajado, por la forma en la que yo me he dirigido a los padres. Siempre con mucho respeto, con educación, y como persona, bueno, intentando hablarles al nivel para que ellos pudieran entender las charlas, al mismo tiempo que fuesen un poco formativas, por la zona en la que estamos y demás. Entonces, ellos me han devuelto ese respeto y esa valoración; si es por mi coche que todos saben el coche que tengo... (GDTSurP, pp. 31-32).*

La escuela tiene que aprender a trabajar con un nuevo ruido en la relación pedagógica, algo que muchas veces el profesorado vive violentamente: “La calma y el silencio ya no son considerados como naturales, la atención ya no está otorgada de antemano, y los profesores tienen que involucrarse de manera activa para construir una relación pedagógica que ya no está establecida de por sí. El revuelo tradicional está reemplazado por la agitación y el ruido, la vida juvenil invade la escuela, y la mayoría de los docentes perciben estos comportamientos como signos de violencias” (Dubet y Martuccelli, 2000: 265).

*O sea, sin decir que aquello también era lo mejor del mundo, lo que sí noto es que las instituciones, la sociedad y todo, todo va muy diferente, muy diferente. O sea, a lo mejor la escuela tiene que aprender a trabajar con ruido. O sea, estamos intentando, porque a mí me pasa, también, trabajar para generar un aula como la que yo viví en mi infancia, ¿no? (...) Creo que al final uno de los pasos, también está que el profesorado, empiece a acercarse otra vez a los chicos; no con temor porque si es verdad que tú te acercas a un pipiolillo de 15 años y de repente le das rienda... te insulta y te... (GDGCM, p. 15).*

La añoranza de la autoridad de la que gozaba el docente en el pasado bastando su palabra de profesor parece cuestionar la participación concedida a los padres en los centros aunque tal apreciación se salvaguarde con el discurso hegemónico de la necesidad de dicha participación en los centros educativos. Se culpa a la familia por no creer en el profesorado, en sus métodos, ni en la educación y no ver al profesor como su aliado. Y se anhela la diferente posición social de los médicos con una mayor autonomía y profesionalización particularmente en lo que afecta a la relación con sus “clientes”. Pero a veces se va más allá en el discurso culpabilizando directamente a los padres como principal elemento de desvalorización social del docente.

*... el pesimismo mío es que los padres han cambiado a peor; lo peor del colegio son los padres, si yo hacía una cosa en el colegio, si mi maestro se le quejaba, de entrada mi padre me daba un viaje y luego preguntaba. Ahora pasa algo y la reacción del padre es ¿pero qué se ha creído este maestro? Ese es el mensaje que recibe en su casa. Nuestro trabajo está super-devaluado”... (GDTM2, p.2).*

Para algunos de nuestros expertos otros son los aspectos que contribuyen a explicar la pérdida de prestigio social: ser alumno de bajo expediente o sentirse indefinido profesionalmente (García Garrido).

### 6.3. El empeoramiento de su trabajo por la sentida pérdida de autoridad y por la asunción de más funciones de las que les corresponden.

Si en el pasado la imagen del maestro como alguien que pasaba hambre se atribuye a la consideración hecha desde las clases medias profesionales en mejor situación que los docentes (Cabrera, 1988), en la actualidad parece querer persistir esa visión de superioridad de las clases medias frente a la tarea docente. Algunos profesores denuncian que son los padres de clase media y no los de clase baja los que se consideran más preparados que los maestros cuestionando el quehacer educativo de éstos:

*Niños que mandan en casa y que mandan en la escuela; padres, madres de cultura media pero que dejan que sus hijos manden en casa, que tengan voz y voto, que los llames a la escuela –no a los lajillas que esos a veces llamas a las madres y padres y te dicen “bueno... en fin... mira el niño va a trabajar; hasta aquí” al final tragan los padres y madres -; sino esos que pones un parte por lo que sea y el padre y la madre te lo rompen porque “no considero que esto sea” y ese es el grupo que a mí, eso, los del medio; quiero decir que han pasado el límite (GDGCM, p. 20).*

El hecho de que Gimeno Sacristán recoja en la entrevista que “un 30% de los niños tienen padres con más cultura que sus profesores”, puede ser un indicador del menor prestigio social actual y de alejarse cada vez más la enseñanza del carácter profesional, dado que entre los rasgos de las profesiones, según el modelo funcionalista se destaca el alto nivel de conocimiento especializado, que le da poder frente a la clientela.

La pérdida de autoridad del profesorado es más destacada entre los docentes de secundaria que de primaria, probablemente porque es a ellos a los que más les ha afectado encontrarse con un alumnado sin seleccionar a partir de la LOGSE, situación que no se daba en el pasado. El propio profesorado de primaria entiende que las agresiones a los docentes se producen más en secundaria y cuando se producen en primaria es achacable a la falta de educación de los padres. Pero algunos se distancian de esta apreciación y se sienten valorados (GDGCP, p.17; GDTN, p.2).

Predomina la imagen de una sociedad que no reconoce en su totalidad el trabajo que tiene el profesorado y que va más allá de las puertas del centro educativo, llevándose para su casa tareas y problemas del centro educativo. Lo que chocaría con la mala consideración social que perciben los docentes.

*...te llevas un montón para corregir, te llevas el problema de fulano, el problema de mengano, y te llevas el gravísimo problema de que tenemos un claustro (...) y luego te chocas con la sociedad: ¿tú en qué trabajas? A mí la verdad, te lo juro, llegó un momento en determinados círculos en que me daba vergüenza decir que era maestra; ya lo he superado, la edad también te enseña, ¿profesora?, parecía que estabas jijí jaja; ahora lo digo con la boca llena: yo soy maestra, a pié del cañón ¿Por qué? Porque estás mal considerada: las vacaciones que tienes, lo bien que viven socialmente, eso eso que les bajen el sueldo a los maestros, que no dan golpe (GDTM2, p. 2).*

Por tanto, el profesorado se queja de que cada vez se le otorgan más funciones de las que le corresponden, lo que no redundaría siquiera en una mejora de la consideración social, sino todo lo contrario. Se les pide que sustituyan a la familia: en enseñar todo, en todos los valores, etc.

Esperan de ellos que sean más que dadores de clases. Algunos expertos coinciden con esta apreciación viendo en la llegada de la LOGSE el deterioro de la imagen social del profesorado (García Garrido). Para M. Ledesma y E. Jiménez ha habido una pérdida de reconocimiento social del profesorado, explicable básicamente por el aumento de atribuciones al sistema educativo, como ente capaz de resolver múltiples problemas que no habían sido propios de la escuela hasta el pasado reciente.

Es entre el profesorado de secundaria donde más está presente esta idea. Se entiende que al ampliar sus funciones (por ejemplo, participando en viajes de campamentos o haciendo una función importante de control en los barrios), la sociedad tiene que reconocerlo en vez de pensar que son unos privilegiados por sus vacaciones o por sus sueldos, máxime si realizan un buen trabajo y con más dedicación de la contratada. A partir de lo cual les gustaría que se lo agradecieran y que no los machacaran ni les pusieran las cosas más difíciles la Consejería y los padres. Pero ven una mala imagen en los ojos de la Administración Educativa, lo que unido a la falta de recursos consideran incompatible con óptimos resultados educativos. Además, la demanda de mayores recursos humanos se hace pensando en liberar al profesorado de las funciones de más que está asumiendo.

La idea, por tanto, que se destaca en esta línea es la incompreensión de la sociedad -la gente no entiende (...) que, además, nosotros no nos ponemos ahí y hablamos y aquellos escuchan, escriben y se van. Si no, nosotros interactuamos con los alumnos (GDGCS, p. 27)- ante una tarea compleja como atender a las características psicológicas, sociales de cada alumno. Y el reconocimiento social no estaría incluyendo, desde este punto de vista, que el profesorado hace más que dar clase: ‘tirar de cada alumno’, ‘saber de su problema’...

Desde otra óptica, sin embargo, se oyen voces, en este caso entre el profesorado de primaria, que encierran cierta conciencia social de la mejor posición social de los docentes frente a la mayoría de la población, lo que llevaría a que los padres descargaran con los docentes.

Con el desamparo de la Administración, aunque no abundan especialmente las críticas a la misma no queda exenta de su cuota de responsabilidad en la baja consideración social que perciben. Se sienten “cabezas de turco”. Cuando se producen desencuentros entre el profesorado y los padres, aquellos encuentran un apoyo de la administración, sintiéndose el profesorado solo y sin respaldo frente a los problemas con los alumnos y sus familias. O a la “altura del betún” por la Administración, especialmente con la reivindicación de la homologación salarial:

*Yo lo que pienso es una cosa, mira, si hay un “run, run en la calle” y encima, los que están en el poder lanzan improperios en contra del personal docente, entonces, ¿qué, claro, hace para el padre que escucha eso?, un sueldoazo, vacaciones... ¿me entiendes?, ¡claro! Y todo eso hace que nosotros estemos a la altura del betún, en muchas ocasiones, debido a lo que se cuece en las altas esferas ¿no? (GDGCN, p.32).*

En cualquier caso, la sociedad, la familia, el propio profesorado, el cambio social parecen ocupar un puesto más importante que la Administración Educativa en la valoración social de la profesión docente.

No sólo el profesorado, sino algunos expertos critican a la Administración por poco sensible y despreocupada (P. Hernández, J.E. Jiménez o L. Balbuena). Otros, directamente

vinculan a la Administración, junto a padres y alumnado con la falta de dignificación del profesorado por la falta de respecto al colectivo (García Garrido). En una posición muy distinta, Gimeno Sacristán y Fernández Enguita consideran que las Administraciones se han entregado al profesorado, han dimitido, por tanto no es creíble el discurso de la desmoralización del profesorado por el desdén de una Administración Educativa que ha delegado su poder en el profesorado.

## **7. A modo de conclusión**

La nueva cultura que reconoce la necesidad de una diferencia salarial entre el profesorado según grado de implicación y compromiso en la educación no sólo queda recogida a través de distintos informes sobre educación, sino que empieza a tener eco en las políticas de distintos países. Los expertos también consideran que el trabajo bien hecho debe premiarse para incentivar al profesorado a mejorar la educación. Aunque los docentes no consideran que otorgar premios al profesorado que trabaje mejor repercuta en los resultados educativos y sí la mejora de las retribuciones salariales, los más comprometidos entienden que se les debería compensar de alguna manera. Pero la política educativa actual opta por recortar en recursos humanos, reduciendo profesorado y personal de apoyo a la par que pretende que aumenten las horas de docencia de los docentes, lo que sin duda no contribuye al beneficio del sistema educativo.

No cuestionar el modelo funcional del profesorado no puede traducirse en aceptar la escasa motivación y el escaqueo laboral dados los efectos negativos que tiene sobre el alumnado y sobre el profesorado con interés. Todo lo cual obliga a corregir los fallos cometidos en el acceso a la profesión.

No hemos encontrado ninguna referencia bibliográfica que aluda a la buena formación recibida, bien inicial o secundaria. No sólo ésta, sino expertos y profesorado insisten en la necesidad de mejora de la misma. Y, aunque no hay acuerdo sobre cuál sería la mejor formación, sí que se da un mayor consenso sobre algunos aspectos: el sinsentido de la formación del profesorado de secundaria con tantos años en vigor, la necesidad de una mayor reflexión, dotar de mayor sentido la formación permanente para la mejora educativa, facilitar el acceso a la misma o destacar la importancia de la formación emocional.

Sigue siendo una constante la queja del profesorado por la pérdida de prestigio social, aunque se aleje de la realidad. Pero los docentes no acaban de aceptar las nuevas condiciones sociales y culturales que los ubican en otro escenario y se mantienen unidos a una realidad que ya es pasado. Mientras no se adapten a ese nuevo ruido, como plantean algunos sectores del profesorado, difícil será lidiar con la nueva situación y entender que el reconocimiento social pasa por un compromiso con el sistema educativo y por hacer lo posible por mejorarlo.

## **Bibliografía**

Borman et al (2009): 'Teacher preparation programs, en Saha, L. and Dworkin, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.

- Bullough, R. (2009): The continuing education of teachers: in-service training and workshops, en Saha, L. and Dworkin, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.
- Cabrera Montoya, Blas et al. (2011): La compleja e inacabada constitución de grupos profesionales: origen social, condiciones de vida, prácticas y mentalidades sociales y laborales del profesorado no universitario en Canarias, Dirección General de Universidades, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (Informe del proyecto de investigación, Sin publicar).
- Cabrera, Blas (1988): A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico, *Tempora*, núm. 11-12.
- Cabrera, B. y Jiménez, J. (1994): Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado, *Investigación en la Escuela*, núm. 22.
- Darder, P. (2009): La función indispensable de las emociones en la formación personal y en la educación, en Puelles, M. (coord): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Dubet, F. (2006): El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad, Barcelona, Gedisa.
- Dubet, F. – Martuccelli, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada
- El Día: “Educación prescinde de 400 profesores de apoyo para tratar de recortar gastos”, <http://www.eldia.es> 26/7/2011
- El País: “Aguirre, a los docentes: ‘La mayoría de los madrileños trabaja más de 20 horas’”; “‘Rebelión contra el recorte educativo’”, <http://www.elpais.com> 1/9/2011
- El País: “Cinco autonomías recortan 2.800 profesores pese a subir los alumnos”, <http://www.elpais.com> 5/7/2011
- El País: “Llega el ‘PrIR’: profesor interino residente”, <http://www.elpais.com> 3/8/2011
- EURYDICE (2003): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salario, <http://www.eurydice.org>.
- Escudero, J. M. (2009): Formación en los centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica, en Puelles, M. (coord): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Esteve, J. M. (2009): Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas, en Puelles, M. (coord): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Fernández Enguita, M. (2005): “Un profesorado comprometido”, *Revista del Fórum europeo de administradores de la educación*, mayo-junio.

- Fernández Enguita, M. (2006): Pero... ¿qué ‘quedrán’? El estatus del profesorado y el tópico del reconocimiento, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 353, enero.
- Fernández Enguita, M. (2009): La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias, en Puelles, M (coord.): *Profesión y vocación docente*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Fernández Enguita, M. (2009b): “Más por más. Para un juego cooperativo entre la sociedad y el profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 49.
- Freund, M. (2009): The classroom as an arena of teachers’ work, en Saha, L. and Dworkin, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer
- Freidson, E. (2004): *Professionalism. The third logic*, Cambridge, Polity Press.
- Ginsburg, M. – Megahed, N. (2009): Comparative perspective on teachers, teaching and professionalism, en Saha, L. – Dworkin, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.
- Hargreaves, L. (2009): The status and prestige of teachers and teaching, en Saha, L. – Dworkin, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.
- Hoyle (2001): Teaching: prestige, status and esteem, *Educational management and administration*, 29 (2).
- Imbernón, F. (2010): La formación del profesorado y el desarrollo del currículum, en Gimeno Sacristán, J. (comp.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata.
- ISTAC “Profesorado no universitario por dedicación, enseñanza y tipo de centro. Datos avance provisionales 2008/2009” <http://www2.gobiernodecanarias.org/istac/estadisticas>
- Morgenstern, S. (2009): Rescatar el valor del conocimiento, dar un nuevo sentido a la profesionalidad docente, en Puelles, M (coord.): *Profesión y vocación docente*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- OCDE (2004): La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes, <http://www.oecd.org/rights>
- OECD (2005): Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers
- OECD (2009): Evaluating and Rewarding the Quality of teachers International Practices
- Parsons, T. (1966): *El sistema social*, Madrid, Revista de Occidente.
- Sutton, R. – Harper, E. (2009): Teachers’ emotion regulation, en Saha, L. and Dworkin, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.
- Zamora Fortuny, Begoña (2010): “La homologación del profesorado no universitario”, comunicación presentada en X Congreso Español de Sociología, Pamplona, FES.

Zamora Fortuny, Begoña (2007): “El profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en Canarias. Un colectivo privilegiado en el marco español”, *Tempora*, nº 10.

Zamora Fortuny, B. (2004): Profesionalismo y trabajo docente, *Tempora*, 2ª época, nº 7.

Zeichner, Kenneth (2010): *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, Madrid, Morata.

---

Fecha de recepción: 15.06.2011. Fecha de evaluación: 15.07.2011. Fecha de publicación: 15.09.2011

## PROYECTO EDUCATIVO Y GOBIERNO ESCOLAR: DE LA INDULGENCIA PROFESIONAL Y ADMINISTRATIVA AL COMPROMISO CON LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA

**BERNARDO BÁEZ, LEOPOLDO CABRERA, M. DEL MAR NODA Y FRANCISCO SANTANA**

### 1. Identificando eslabones perdidos

En 2001 el Gobierno de Canarias creó los *Centros Educativos de Atención Preferente* (CEAP) para reformular las políticas de compensación que desde mediados de los años ochenta se venían destinando -con resultado incierto- a afrontar los problemas escolares provocados por las desigualdades socioeconómicas y culturales del alumnado. Así, el preámbulo de la Orden de 27 de abril<sup>73</sup> condensa -en apenas dos párrafos de apretada argumentación-, algunos elementos sustanciales que el reformismo educativo de las últimas décadas venía ensayando en los países desarrollados, a saber: apoyo institucional, transformación organizativa, autonomía educativa y seguimiento externo.

Desde luego es asombrosa la capacidad de síntesis con que este documento legal actualiza, de un plumazo, el funcionamiento de los centros que así lo solicitan a las que parecen haber sido algunas de las ideas más prometedoras por ejemplo del *movimiento de escuelas eficaces* (Báez, 1994) y que, por sintetizar, podríamos entender como eslabones perdidos de los procesos de innovación educativa: la conexión entre los elementos políticos, laborales y organizativos capaces de crear un espacio de trabajo riguroso, coherente, duradero, flexible, específico, participado y adecuadamente dotado para implementar proyectos en los centros escolares respondiendo a las demandas particulares de sus entornos.

---

<sup>73</sup> BOC nº 58 de 11 de mayo de 2001.

Al prorrogar el trabajo de los CEAP en el año 2008<sup>74</sup>, la Administración vuelve a plantear de forma muy específica la importancia de los vínculos organizacionales para poder desarrollar los programas compensatorios, reforzando el trabajo colaborativo y su entramado interno mediante la creación del/la coordinador/a de CEAP, figura a la que se atribuyen funciones de dinamización y supervisión del enorme esfuerzo colectivo exigido en estas condiciones de innovación. La justificación determinante de ese esfuerzo no puede ser otra que el compromiso explícito del profesorado con la transformación del centro, inversión ideológica y moral de partida que exige la Consejería a cambio de su apoyo institucional.

Como tantas veces ocurre con las buenas intenciones y los procesos de innovación, los recortes educativos están dando al traste con la continuidad de estos programas, según muestran las denuncias de Ampas en los dos últimos cursos escolares, de modo que cuando apenas estaban superando su fase experimental van pasando al alicatado del infierno. En todo caso, más relevante aún para lo que aquí nos concierne es el hecho de que la Administración da por supuesto lo que es el punto de llegada más que de partida: la existencia *a priori* del clima laboral colaborativo y de la comunidad de valores y expectativas capaces de generar tales proyectos. La demostración de la importancia vital de este extremo queda patente en la propia normativa, al establecer excepcionalmente la opción de continuidad mientras dure el proyecto, caso de que exista vacante (?), para el profesorado nombrado por al menos un curso en un CEAP. Aquí se sitúa a nuestro modesto entender uno de los grandes retos para el desarrollo de proyectos educativos ambiciosos y eficientes: la redefinición del concurso de traslados de forma que el profesorado pueda optar voluntariamente a nuevos destinos, pero no de manera general sino particular, en virtud de los perfiles y los plazos demandados por el proyecto de referencia.

Esta apuesta constituye una enmienda a la totalidad de la organización habitual del trabajo en nuestra enseñanza pública, dado que cuestiona de raíz los principios de discrecionalidad, antigüedad y uniformidad que determinan la constitución de los claustros, poniendo coto a los movimientos laborales del profesorado en función de su implicación en proyectos comunitarios estables y de los resultados obtenidos, facilitando además su formación permanente.

Muchos han debido ser los obstáculos y las resistencias a superar para que la Administración tarde varias décadas en empezar a asumir lo que sabe un observador educativo mínimamente informado: la metáfora fabril del centro escolar (objetivación de cometidos, división del trabajo, organización jerárquica, control estandarizado, etc.) tiene tantas limitaciones (celularismo y discrecionalidad del profesorado, autoridad difusa, objetivos abstractos y contradictorios, ausencia de orientación analítica, desajuste persona-puesto, conservadurismo didáctico, evaluación ineficiente, supervivencia garantizada con independencia de los resultados, etc.), que resulta casi imposible encontrar asideros a su pervivencia más allá de la conformación ritual a lo que se espera de ellos como contenedores sociales (Meyer y Rowan, 1983).

Una relevante fuente de actualización sobre la importancia de estos procesos organizativos la tenemos en la amplia revisión de Tiana (2010) sobre las variables responsables de los resultados educativos según los informes internacionales de evaluación (OCDE, UNESCO, IEA). Particularmente interesantes para los propósitos de este trabajo son las

---

<sup>74</sup> Resolución de 3 de diciembre de la Viceconsejería de Educación; BOC nº 259 de 29 de diciembre de 2008.

conclusiones relativas a las que el autor denomina *variables intrínsecas* o factores directamente relacionados con el funcionamiento del sistema educativo y los centros escolares. Con todas las cautelas requeridas para comparar sistemas educativos diversos, en el nivel intermedio que ocupan los *factores de centro* entre aspectos socioeconómicos y culturales por un lado y los resultados educativos por otro, encontramos una serie de elementos que han acreditado fuerte asociación con el rendimiento: a) el liderazgo pedagógico o dirección con autoridad y capacidad reconocida para facilitar el buen funcionamiento del centro; b) la coordinación pedagógica y curricular entre profesores y etapas, asegurando coherencia interna en la enseñanza y los medios de aprendizaje; c) la implicación familiar en la escuela, garantizando participación y continuidad educativa; d) un clima escolar caracterizado por las buenas relaciones entre alumnado, profesorado y familias; e) formación y estabilidad del profesorado, dado que sin capacitación y seguridad es imposible asegurar un trabajo de calidad; y f) tamaño adecuado de la escuela, asegurando unos mínimos de recursos y diversidad sin llegar a la masificación<sup>75</sup>.

La importancia de estos eslabones organizativos del centro escolar, escenario de acción donde se encarnan las políticas y los procesos de enseñanza, obtiene valor adicional repasando los comentarios a los informes internacionales Eurydice y OCDE sobre la cuestión docente encargados en 2006 por la *Revista de Educación* a reconocidos expertos españoles<sup>76</sup>. Hablando de la formación inicial, Esteve (2006) señala que son pocos los países preocupados por capacitar al profesorado en la gestión de los centros (habilidades organizativas, destrezas de comunicación, relaciones públicas, cuestiones financieras o de horario), asunto particularmente llamativo sobre todo en un contexto de creciente autonomía de los mismos. En la misma línea, Imbernón (2006) pone sobre la mesa retos básicos relativos a la capacidad de trabajar con los compañeros, dotando de mayor autonomía y flexibilidad a las escuelas para consolidar equipos estables, responsables de su gestión pedagógica, organizativa y de personal. Por su parte, Zabalza (2006) reclama lo que considera un cambio básico en la “cultura profesional”, apelando a la necesidad de superar el individualismo en favor del trabajo conjunto, capacitando al profesorado para actuar como miembro de un equipo y de una institución. Fernández Enguita (2006) insiste en la crítica a la cultura profesional gremialista reforzada por el modelo funcional, uno de cuyos efectos perversos es la escasa autoridad de los directores y los centros ante los profesores individuales: el cajanegrismo organizacional y el profesionalismo son obstáculos centrales a remover si se quiere que los establecimientos educativos puedan materializar propósitos comunes sustantivos (ver también Fernández Enguita 2007).

<sup>75</sup> Desde los pasados años 80 y 90 se ha venido acumulando evidencia empírica extensiva que avala el papel crítico de éstos y otros elementos organizacionales impulsando decisivamente la calidad de la enseñanza (Báez, 1994). Eccles y Roeser (2010) acaban de actualizar también estos hallazgos, proponiendo un modelo ecológico para conceptualizar las relaciones entre las variables y procesos del aula, el centro, los distritos y su entorno más amplio.

<sup>76</sup> *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*. La Secretaría General Técnica del CIDE ha publicado sus cuatro volúmenes en español: *La profesión docente en Europa. Perfil, tendencias y problemática*. Eurydice (2002): *Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior*. Eurydice (2004): *Informe II. Oferta y demanda. Educación secundaria inferior general*. Eurydice (2003): *Informe III. Condiciones laborales y salarios. Educación secundaria inferior general*. Eurydice (2004): *Informe IV. El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación secundaria inferior general*. Eurydice (2005): *Informe anexo. Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Educación secundaria inferior general*.

Continuando con estas preocupaciones por la dinámica laboral de los centros educativos, el posterior estudio TALIS de la OCDE (2009) sobre los procesos educativos a través de las opiniones de profesores y directores, ofrece también valiosas pistas desde una perspectiva comparada<sup>77</sup>. Algunas conclusiones relevantes de este informe sitúan al profesorado español por debajo de la media internacional en orientación y formación inicial, colaboración profesional y evaluación de su desempeño. Además, los directores no tienen buena opinión sobre el absentismo y la puntualidad de un profesorado cuya preparación pedagógica consideran insuficiente; la autonomía de directores y centros con respecto al profesorado es muy escasa. Aunque considera que su eficacia es limitada, el profesorado español se encuentra satisfecho con su trabajo. La puntuación obtenida por los directores en liderazgo administrativo es inferior a la media y en liderazgo pedagógico la más baja del estudio. Literalmente, TALIS concluye que "... en muchos países la educación está lejos de convertirse en una 'industria del conocimiento', para la cual se necesitan directores y profesores que actúen como una comunidad profesional, que tengan la autoridad para actuar, la información necesaria para decidir con acierto, y el acceso a sistemas de apoyo efectivo que les ayuden a afrontar los desafíos" (pág. 9).

En definitiva, y frente al fatalismo determinista sobre el inmovilismo del profesorado y los centros educativos, amén de la recurrente evidencia sobre su escasa capacidad para marcar una fuerte diferencia en los resultados escolares del alumnado por encima de la que permite predecir su capital cultural de partida, es necesario explorar el margen de maniobra disponible a las políticas educativas, al funcionamiento de los centros escolares y al trabajo del profesorado para avanzar en los procesos de mejora educativa.

Una investigación recién culminada sobre prácticas y mentalidades laborales del profesorado no universitario en Canarias<sup>78</sup> nos permite insertarnos en ese debate, estudiando simultáneamente las *opiniones del profesorado* -obtenidas mediante el doble procedimiento de encuesta y grupos de discusión- y las *valoraciones de responsables públicos y expertos académicos* en investigación educativa y formación del profesorado, obtenidas mediante entrevistas en profundidad. Del amplio panorama del trabajo docente así obtenido, destacamos a continuación algunas *carencias formativas* -relativas a la calidad de la formación inicial (carácter experiencial *versus* antes que sistemático y reflexivo) y permanente (problemas de voluntarismo, suficiencia, adecuación e impacto)- y *contradicciones organizativas* (monopolio funcionarial y tensiones micropolíticas) que demandan políticas para mejorar la cualificación, el acceso y el gobierno de los centros, poniendo coto al celularismo que blinda el trabajo continuista del profesorado, con posibilidades que oscilan entre la planificación y el control gerencialista (profesionalismo directivo y carrera docente) y la autonomía cooperativa (compromiso verificable con proyectos

---

<sup>77</sup> TALIS (OCDE): Estudio *internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación. La muestra española estuvo formada por 4.000 profesores de 200 centros y otros tantos directores; los porcentajes de respuesta oscilaron entre el 85% y el 97%.

<sup>78</sup> *La compleja e inacabada constitución de grupos profesionales: origen social, condiciones de vida, prácticas y mentalidades sociales y laborales del profesorado no universitario en Canarias*. INVESTIGACIÓN N° 2007/006 (Dirección General de Universidades del Gobierno de Canarias; resolución de 30 de diciembre de 2008; BOC n° 17: 27-I-2009; financiada con Fondos FEDER). Director: Blas Cabrera Montoya. Investigadores: Bernardo F. Báez de la Fé, Leopoldo Cabrera Rodríguez, María del Mar Noda Rodríguez, Carmen Nieves Pérez Sánchez, Francisco Santana Armas y Begoña Zamora Fortuny.

elegibles en los centros), limitando tanto la voracidad burocrática de la administración como supeditando el criterio de antigüedad al de actualización didáctica en el desarrollo profesional del profesorado.

## 2. Nota metodológica

Las *opiniones del profesorado* de infantil, primaria y secundaria de Canarias se presentan y analizan a partir de los resultados obtenidos con una encuesta en profundidad realizada a una muestra probabilística del colectivo docente (587 profesores) y a 14 grupos de discusión en los que participaron 89 profesores. Completamos el campo empírico de investigación con 15 entrevistas en profundidad a *responsables políticos* -procedentes de la administración y de los sindicatos- y *expertos académicos* en investigación educativa y formación del profesorado.

### 2.1 Encuesta

Para los 27.496 profesores de Canarias (27.496, según datos del MEC a 25 de junio de 2009) diseñamos una muestra con fiabilidad del 95,5% y error muestral de  $\pm 4\%$ . Finalmente participaron 587 profesores, por lo que los resultados generales tienen un error muestral que no supera el 4,1% con una fiabilidad del 95,5%. Esto nos permite, en una primera aproximación, extraer conclusiones generales para el profesorado no universitario de Canarias para cada cuestión planteada.

Esta muestra se obtuvo, además, a partir de dos submuestras representativas de profesorado por niveles de enseñanza (infantil y primaria por un lado y secundaria por otro) en Canarias: 13.100 profesores de primaria e infantil y 13.891 de secundaria y FP (quedan por computar así 278 profesores de centros mixtos y 227 de educación especial); ver tabla. Las submuestras finalmente recogidas alcanzaron a 297 profesores de enseñanza infantil y primaria y 290 de secundaria, por lo que nuestro error muestral es ligeramente inferior al 6% con una fiabilidad del 95% para cada una de ellas. Esto nos permite, en una segunda aproximación, extraer conclusiones generales para el profesorado no universitario de Canarias por niveles educativos (infantil y primaria, por un lado, y secundaria, por otro) para cada cuestión planteada.

Profesores de enseñanza no universitaria en Canarias					
Curso 2008-09. Datos avance del MEC a 25 de junio de 2009					
	TOTAL	E. Infantil y E. Primaria	E.S.O., Bachillerato y F.P.	Ambos grupos de niveles (1)	Educación Especial (2)
TOTAL	27.496	13.100	13.891	278	227
Públicos	22.761	10.652	11.923	19	167
Privados	4.735	2.448	1.968	259	60

(1) Profesorado que compatibiliza la enseñanza en Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y FP  
 (2) Profesorado de centros específicos de educación especial y de aulas de Educación Especial en centros ordinarios.

Fuente: MEC (2009): *Estadística de la educación en España. Curso 2008-09. Datos avance* (web <http://www.mec.es>)  
<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/avances/Curso08-09/avances.html>

El resto de variables independientes utilizadas (tipo de centro donde trabaja el profesorado, sexo, edad, experiencia docente, desempeño o no de cargo docente, tipo de contrato e ideología) para explicar la variabilidad observada en cada opinión del profesorado, debe ser usado con la cautela que exige el tratamiento estadístico de datos, sabiendo que estas variables independientes no han sido utilizadas para generar muestras representativas a partir de ellas. No obstante, adelantamos que los datos permiten obtener conclusiones generales, cuando no tendencias verosímiles, para las desagregaciones bivariadas de las variables dependientes (opiniones y/o posiciones del profesorado) por las variables independientes sexo y tipo de centro (con gran precisión), edad, experiencia docente y tipo de contrato (con bastante precisión) y por ideología y haber ocupado cargo (sólo tendencias generales).

## **2.2 Grupos de discusión**

Realizamos 14 grupos de discusión en las cinco islas canarias de mayor población, trabajando con 89 docentes que participaron voluntariamente, elegidos por criterios de heterogeneidad de experiencia, nivel educativo, tipo de centro y distribución territorial. Para obtener la mayor variedad y riqueza de opiniones y creencias, la composición de algunos grupos fue mixta (primaria y secundaria), mientras que otros fueron homogéneos según etapa educativa. Por esta misma razón, en 4 de los 14 grupos se decidió por consenso interno el asunto a debatir a partir de la sugerencia inicial que planteamos: identificación a su juicio de los principales problemas del sistema educativo canario. Los temas de debate de los 10 grupos restantes fueron seleccionados y organizados por el grupo de investigación, según el triple criterio de pertinencia académica, importancia política y grandes tendencias de respuesta en la encuesta previamente aplicada, a fin de garantizar la continuidad entre la metodología cuantitativa y la cualitativa. Se trata de cuatro asuntos (igualdad de oportunidades; vocación, implicación emocional y compromiso; características laborales y organizativas del trabajo docente; profesión y valoración social), presentados en distintas combinaciones de dos de ellos a los diferentes grupos de discusión.

## **2.3 Entrevistas**

Se llevaron a cabo 15 entrevistas en profundidad a otros tantos expertos educativos seleccionados por sus responsabilidades académicas e investigadoras en formación de profesorado –pertenecientes a las principales áreas de conocimiento del campo: Sociología, Didáctica, Historia y Psicología de la Educación-, o bien por su implicación y relevancia histórica en la administración educativa o en la representación sindical y el ejercicio de la enseñanza.

De esta forma y atendiendo a los debates sugeridos en la introducción de este artículo, haremos en lo que sigue un recorrido por los principales hallazgos de nuestro estudio sobre formación de profesorado y gobierno de los centros educativos, llamando la atención sobre coincidencias y discrepancias de las tres fuentes de evidencia utilizadas.

A los efectos de facilitar la claridad expositiva, presentamos en primer lugar la imagen del trabajo docente que se desprende de la encuesta, cuadro que, aunque necesariamente descriptivo y extensivo por su naturaleza cuantitativa, disecciona la imagen general del profesorado y por subgrupos, aportando una fotografía representativa de las opiniones del profesorado que trabaja en Canarias.

En virtud de nuestra complementariedad metodológica, presentamos y analizamos en segundo lugar los resultados obtenidos con los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad a los expertos que, como veremos, contienen ejes discursivos y elaboradas consideraciones analíticas, además de un sofisticado panorama de alternativas, con las que pretendemos contribuir a la empresa de delimitar la compleja naturaleza de la ocupación docente y sus opciones de mejora.

### **3. La enseñanza encuestada: auto-complacencia y margen de maniobra**

Comenzamos señalando la contradicción observada entre la alta imagen positiva que tienen los profesores de sí mismos –caracterizada por una fuerte vocación, responsabilidad y dedicación profesional- y la escasa estima que creen les tiene la sociedad, negativa imagen que se hace visible además en su bajo salario y en el deterioro de sus condiciones laborales.

Seguidamente recogemos lo esencial de sus opiniones y expectativas sobre la marcha de un sistema educativo que, en lo positivo, podría depender de ellos y, en lo negativo, de los cambios sociales, la administración o la familia y el alumnado. Esta posición autoindulgente les lleva a atribuir mayoritariamente la responsabilidad sobre el origen y el tratamiento de los problemas educativos a esos otros agentes e instituciones sociales, antes que a su propio quehacer docente o a la organización escolar y los proyectos educativos.

Terminamos este bloque presentando lo que, a nuestro juicio, constituye el potencial de cambio y transformación del sistema educativo: las creencias y actitudes que una parte significativa del profesorado sostiene acerca de su papel en los procesos y los resultados escolares, incluyendo el acceso a la profesión y el control de su desarrollo.

#### **3.1 Fuerte auto-imagen positiva pero escasa valoración social**

De acuerdo con los resultados de la encuesta, la mayor parte de los profesores (entre el 70% y el 98%) tiene una opinión muy alta de sí mismos y de sus colegas: consideran que son buenos docentes, que realizan un trabajo de alta calidad y de gran importancia social. Opinan asimismo, y de manera destacable, que su dedicación laboral no es adecuadamente reconocida ni valorada por la sociedad. De ahí posiblemente que sólo una proporción inferior a la mitad se manifieste satisfecho con el salario y con la valoración social que reciben en comparación con otros empleados de cualificación similar. En esta misma línea, la mayoría del profesorado estima que las condiciones de su trabajo han empeorado con los años, particularmente en los últimos cinco, con una manifiesta pérdida de autoridad, aunque ello no parece afectar a su fuerte vocación y alto sentido de la responsabilidad, quedando las vacaciones como la principal satisfacción de su trabajo. Pese a todo, la mayoría no cambiaría de trabajo y continuaría como docente.

En síntesis, podemos señalar que:

a) El 72% del profesorado considera que su trabajo es muy importante, sin que varíe esta imagen por ninguna variable explicativa (nivel educativo, tipo de centro, sexo, edad, experiencia, tener o haber tenido cargo directivo, tipo de contrato e ideología). Por tanto, es una conclusión sólida del grupo general.

b) El 77% del profesorado valora como alta o muy alta la calidad de su trabajo, variando algo esta imagen por nivel de enseñanza (más calidad en Infantil y Primaria que en Secundaria), tipo de centro (más calidad en los centros privados), tipo de contrato (más calidad de contratados laborales, por lo de centros privados) y ubicación ideológica (más calidad según los que se consideran de derechas). Por sexo, edad, experiencia y cargo directivo no se hallaron variaciones significativas.

c) El 97% de los profesores encuestados se considera buen docente, a la vez que el 82% cree los colegas de su centro son buenos o muy buenos.

d) Sólo el 37% del profesorado se siente satisfecho con su salario y el 55% no se considera bien pagado.

e) El 77% del profesorado cree que la sociedad no le valora adecuadamente y el 68% cree que la sociedad le valora peor que a otros empleados públicos de igual titulación.

f) El 49% del profesorado cree que sus condiciones de trabajo han mejorado en los últimos treinta años. Este porcentaje desciende al 36% en los últimos quince años y alcanza sólo el 16% en los últimos cinco años.

g) Sólo un 44% se muestra satisfecho con la autoridad que tiene como profesor, encontrándose una gran variabilidad sobre todo por tipo de centro (público, privado) y por extensión en los contratados laborales: la alta satisfacción con la que está investido el profesorado de los centros privados (64%) duplica la de los centros públicos (32%).

h) El 79% del profesorado manifiesta que se dedicó a la enseñanza por vocación, el 50% señala además que es un buen trabajo, el 30% que es un trabajo seguro y sólo un 20% señala que se dedicó a la enseñanza porque no existían mejores oportunidades profesionales. De hecho sólo un 15% dice que cambiaría de profesión si pudiera.

### **3.2 Auto-indulgencia frente a los malos resultados escolares**

Esta característica es manifiesta, destacable y llamativa en el profesorado cuando se aborda lo que, de forma cada vez más extendida, contrastada y virulenta, ocupa a los observadores del sistema educativo: el abandono y el fracaso escolar. La implicación del trabajo docente en la mejora de los resultados educativos es una premisa política cada vez más acentuada, toda vez que, más allá de la obviedad estadística del papel determinante del origen sociocultural sobre el rendimiento académico, esta variable debe ser tomada como el punto de partida y no de llegada, tanto de la acción política como, particularmente, de la acción profesional. Por ello, cabe preguntarse qué percepciones tiene el profesorado sobre los diferentes factores que influyen en los malos resultados educativos, si asume algún nivel de responsabilidad sobre los mismos y cómo lo hace en comparación con otros agentes y responsables educativos, las familias y la sociedad.

Al combinar las opiniones sobre la contribución de diferentes actores al buen funcionamiento de la enseñanza con las explicaciones del fracaso escolar, consideramos que las percepciones obtenidas se ajustan a un patrón autoindulgente y defensivo, por cuanto el profesorado entiende que las variables exógenas a su ámbito de responsabilidad son las condicionantes de esos malos resultados. De esta forma, se atribuye lo que va bien en el sistema

educativo fundamentalmente a su propio trabajo y a la dirección de los centros (85-90% de respuestas), bajando la contribución de la familia y el alumnado al 40%; en este orden de cosas, la administración ocupa el último lugar (30%).

¿Qué ocurre cuando lo que hay que calibrar es la contribución de diferentes agentes y factores a la explicación de los malos resultados escolares? El 80% del profesorado deriva esa responsabilidad al propio alumnado y a su familia, a sus actitudes negativas y a su despreocupación por la enseñanza. Resulta llamativo que sólo un 20% del profesorado considere que su ausencia de compromiso o su trabajo inadecuado jueguen realmente un papel decisivo en el fracaso escolar<sup>79</sup>; igualmente es destacable que apenas la mitad de los profesores encuestados manifieste que una mayor dedicación suya pudiera mejorar los resultados del alumnado.

Si desagregamos la información por variables independientes, encontramos que los factores más destacados en los malos resultados educativos (ausencia en el alumnado de responsabilidad y disposición para el esfuerzo y despreocupación de los padres por la educación de los hijos, destacados por 8 de cada 10 profesores), varían poco por sexo, tipo de centro, tener o no cargo directivo, ser de primaria o secundaria, y algo por edad y experiencia del profesorado: el alto porcentaje se reduce ligeramente, en torno al 70% (7 de cada 10 en lugar de 8 de cada 10), en los profesores de más edad y de más experiencia. En cuanto a los factores que menos influyen tampoco se observa variabilidad importante de las diferentes variables explicativas. Si acaso cabe observar que la falta de compromiso del profesorado como causa de los malos resultados del alumnado es señalada más por el profesorado de centros privados (1 de cada 3) que de los públicos (1 de cada 4); que el trabajo inadecuado del profesorado lo señalan más los profesores que tienen o han tenido cargos (1 de cada 4 frente a 1 de cada 5); y, en fin, que la baja capacidad del alumnado al que le va mal es más destacada como causa por el profesorado masculino (1 de 3) que el femenino (1 de cuatro) y por el de ideología de centro y de derechas (1 de cada 3) más que por el de izquierdas (1 de cada 4).

Por ello, no es extraño que la mejora de la enseñanza pase para el 83% del profesorado por un cambio de actitud hacia la enseñanza del alumnado y sus familias. De hecho, casi todo el profesorado (90%) considera que la mejora del trabajo docente depende más de una mayor implicación de los padres y una mayor dedicación al estudio de sus hijos, antes que de su propia autonomía para tomar decisiones, la disponibilidad de mayor asesoramiento especializado (reivindicada por el 70% del profesorado) o el cambio en las leyes educativas.

---

<sup>79</sup> Tal como observamos anteriormente, cabe aquí recordar que la apuesta por una causación exclusivamente exógena del rendimiento (por ejemplo, el origen socio-económico y cultural) oculta otros factores organizativos y docentes que, en gran parte, dependen de la responsabilidad del profesorado. Así, Fernández Enguita (2006) señala en atención al papel de la propia sociología de la educación lo siguiente: *...privilegiamos la atención a la influencia de los factores sociales descuidando en contrapartida el peso de los factores específicamente escolares, en particular el contenido de la educación, los métodos de enseñanza-aprendizaje, la organización del centro y la efectividad del profesor. Nótese que en la polémica sobre el peso relativo de los factores individuales (el alumno, su capacidad, su actitud, su trabajo...) y los sociales (la clase, el género, la cultura, el entorno, la familia...) siempre ha brillado por su ausencia la atención a los factores institucionales (la organización misma de la escuela, del grupo y del aula) y profesionales (los educadores, sus capacidades, sus actitudes y su trabajo).* (p. 60) Una parte del profesorado de nuestro estudio pareciera estar influenciado por esta misma perspectiva, repercutiendo en el carácter autoindulgente que analizamos.

También resulta llamativo que apenas la mitad del profesorado manifiesta tener bastante o mucho conocimiento sobre la LOE y la normativa legal que le afecta como docente. Igualmente es reseñable el hecho de que sólo un tercio se muestra de acuerdo con los objetivos y funciones de la legislación en vigor: en perspectiva histórica desciende incluso la estimación positiva de la legislación, pasando del 35% manifestado hacia la LGE (1970), al 28% recibido por la LOE (2006).

Junto a la excelente opinión que mantiene sobre la calidad de su desempeño y la dedicación a su trabajo, el profesorado siente un importante grado de desconfianza hacia los agentes externos de control, visto los diferentes grados de satisfacción que tiene con su propia autonomía y autoridad, y con las relaciones con el alumnado, los padres, los colegas, la dirección y la inspección. Así, las principales fuentes de satisfacción en su trabajo giran en torno a los alumnos, los colegas y los cargos directivos (alrededor del 70% así lo señala), mientras que en posiciones muy inferiores nos encontramos con la inspección, el salario y la promoción (30%). En todo caso, el profesorado establece una distinción entre la calidad de las relaciones interpersonales con los colegas y la posibilidad de trabajar con ellos, dado que el grado de satisfacción con la coordinación profesional baja al 50%.

Se infiere de estos datos que el profesorado en general no parece tener mucha confianza en agentes externos (Administración e Inspección) y valora la necesidad de autonomía para realizar un buen trabajo. Esta demanda se fundamenta en la necesidad de un asesoramiento especializado, en todo aquello que apoye y redunde en el respeto a una suerte de autonomía institucional-administrativa y un asesoramiento experto-especialista.

En la misma línea de desconfianza hacia la administración y reivindicación de su autonomía, dos de cada tres profesores (64%) aceptan y aprueban la realización de evaluaciones de su desempeño docente. Ahora bien, se trataría de un proceso controlado por el propio profesorado y una agencia independiente, antes que por la administración o las familias. Además, mayoritariamente piensa que sus resultados no deberían publicarse (64%) y, sobre todo, que de ella no deberían derivarse sanciones positivas o negativas (82%), ya que su finalidad primordial (94%) habría de ser la de exploración diagnóstica para detectar necesidades formativas.

Esta concepción gremialista, mayoritariamente observada en relación a la evaluación del profesorado, se ve reafirmada en la apuesta por los colegios profesionales (40%) para defender sus intereses junto a la relativa desconfianza en los sindicatos (35% de apoyo como instrumento reivindicativo y escasa afiliación: 30%). En todo caso, y frente al corporativismo generalizado, alrededor de un tercio de los encuestados considera que los funcionarios deberían rendir cuentas periódicas de su trabajo, incluyendo sanciones si fuera el caso.

En suma, nos encontramos ante un profesorado que se inhibe de responsabilidad por los bajos resultados académicos del alumnado. Traspasa la misma al propio alumnado y a su familia y también, en menor medida, a las leyes educativas y la gestión política de la administración educativa. No termina de agradaarle que le evalúen y menos que lo hagan agentes no controlados por el propio profesorado, mostrando reticencias y animosidad hacia una administración educativa y unos representantes que parecen culparles del fracaso escolar.

### 3.3 Apuntando vías de mejora

Habitualmente el análisis y tratamiento de datos de cualquier investigación pone el énfasis en la representación e interpretación que refleja la percepción mayoritaria de los opinantes. En nuestro caso observamos que las tendencias de respuesta más destacadas están sesgadas en favor de las posiciones del profesorado, al punto de constituir un ejercicio formal de legitimación y autoexculpación en el ejercicio de sus obligaciones. Siendo esto una realidad palmaria, no reflejaríamos fielmente el cuadro de datos obtenido si obviásemos la construcción de posibilidades de cambio y mejora del quehacer docente y la organización escolar apuntadas con desigual grado de apoyo por nuestros encuestados. Desde esta óptica mencionamos a continuación determinadas apreciaciones significativas del profesorado que pueden intuirse como referencia para generar tales procesos de transformación:

a) El 59% del profesorado considera que tiene bastante o mucha responsabilidad en la marcha de la enseñanza, más que la responsabilidad que cabe exigir al alumnado (40%), y menos que la que le corresponde a las familias o la administración educativa (69% en ambos casos).

b) El 75% del profesorado considera bueno o muy bueno el clima escolar y la convivencia en su centro.

c) Entre el 70% y el 85% del profesorado entiende que la calidad de su desempeño profesional está asociada al trabajo en equipo y a la implicación colectiva del profesorado.

d) El 88% cree que el reciclaje y la actualización tienen bastante o mucha importancia para un buen trabajo en la enseñanza.

e) El sistema de acceso al funcionariado mediante concurso-oposición cuenta con más detractores (46%) que defensores (34%).

f) La tercera parte de la muestra opina que los funcionarios deberían dar cuenta periódica de su trabajo y, eventualmente, perder incluso la condición de trabajador público.

g) Un tercio de los opinantes manifiesta su descontento con una carrera profesional plana en la que deberían introducirse incentivos diferenciados según dedicación y calidad del desempeño laboral.

h) Alrededor de la mitad del profesorado encuestado apoyaría una gestión más profesionalizada de los centros.

i) Cerca de la mitad de los encuestados (40%) considera que no existe igualdad de oportunidades en la educación obligatoria.

j) Igualmente la mitad de los encuestados (53%) se opone a la financiación de la enseñanza concertada.

Sin mayor afán explicativo ni predictivo, y en difusa relación con estas opiniones que apuntan a la necesidad o posibilidad de que los centros escolares y el trabajo docente deben abrirse al escrutinio público y comprometerse con la mejora de los resultados y la igualdad educativa, citamos por último los datos sobre ideología política en la medida que condicionan la dirección del cambio. En tal sentido, debemos considerar que el profesorado se sitúa

mayoritariamente a la izquierda (55%) y minoritariamente a la derecha (15%), mientras el 30% se declara de centro.

#### **4. La enseñanza narrada y analizada: el compromiso con un proyecto**

Por supuesto, en el plano hipotético de una discusión abierta con los encuestados sería muy interesante delimitar los mecanismos explicativos y los argumentos que racionalizan una mentalidad laboral que pretende compatibilizar la vocación -responsabilidad moral individual- con la estabilidad en el puesto y el salario asegurados en casi cualquier contingencia, junto al hermetismo, la desconfianza o el rechazo al control social de su desempeño por parte de las familias y la administración, a las que tan responsables consideran, por otro lado, de la calidad de su trabajo.

Este nivel de debate y explicitud sí fue posible obtenerlo en el marco de los grupos de discusión y las entrevistas a los expertos, donde el discurso adopta un tono a la vez autocrítico y reivindicativo, señalando lagunas, contradicciones, problemas y dificultades del trabajo docente, pero también logros y vías de mejora de alcance estratégico que van más allá de la consabida queja o la mera exigencia de recursos –algo habitual en estas situaciones-, al punto de constituir una auténtica teoría práctica de la organización escolar según veremos en los epígrafes subsiguientes.

##### 4.1 Insuficiencia e ineficacia de la formación inicial y permanente; el prejuicio práctico

Como hemos visto, en el anonimato del cuestionario, nuestra muestra de estudio presenta una autoimagen muy positiva a la vez que lamenta su falta de valoración y de reconocimiento social, a lo que se une la queja acerca del deterioro de sus condiciones laborales. Sobre los resultados de su trabajo, se observa una suerte de percepción autoindulgente y exculpatoria, dado que el profesorado tiende a atribuirse las razones del buen funcionamiento de los centros pero responsabilizan fuertemente al alumnado, a la familia, a la administración educativa, a los políticos, a los medios de comunicación y a los cambios sociales, de los problemas educativos y del fracaso escolar. Esta opinión contrasta con el hecho de que apenas la mitad de los que responden admite poseer bastante conocimiento de la normativa aplicable a su trabajo; a ello debe añadirse que un tercio de la muestra discrepa de los objetivos y funciones planteados por la legislación educativa en vigor.

También sobre el clima escolar y el funcionamiento de los centros tienden a mostrar valoraciones positivas, pero no parece tan evidente el sesgo perceptivo por cuanto los niveles de coordinación con los colegas se presentan como manifiestamente mejorables (50%). En esta misma dirección de mejora colectiva, se señala, mayoritariamente, la importancia de respuestas organizativas y metodológicas para optimizar los resultados educativos (80%), así como la mayor dotación de recursos humanos y especialistas psicopedagógicos (70-80%).

Sobre los aspectos formativos, de capacitación psicopedagógica y dominio curricular, el profesorado concede tanta importancia a la formación inicial como a la permanente (80-90%). En todo caso, cuando menos, llama la atención que se le atribuya la misma importancia, a tal efecto, que a la experiencia y al sentido común docente (71%).

Siguiendo en el ámbito de la mejora, se muestran favorables a la formación permanente en abstracto (70%), pero son escépticos sobre la suficiencia y adecuación de la oferta -menos del

25% de respuestas positivas en ambos casos-, y de su capacidad de impacto para mejorar la enseñanza: sólo un tercio de los encuestados sostiene que ha contribuido al avance de la práctica, casi los mismos que opinan que siguen la moda del momento. De hecho, la mitad del profesorado considera que su principal utilidad ha sido la de promoción personal.

Lo más destacado de la producción de los grupos de discusión sobre la formación inicial es sin duda, por su recurrencia y coincidencia con la encuesta, el acuerdo generalizado de que cuando se sale de la universidad apenas se está cualificado para ejercer la docencia, y ello casi con independencia del plan de estudios cursado, dado que el espectro de edad de nuestros informantes es amplio y abarca desde los años sesenta hasta la actualidad. En muchos casos se cuestiona de manera rotunda la calidad de la formación recibida, denunciando su total falta de adecuación o de orientación específica hacia la práctica educativa, llegando incluso a afirmarse: “no aprendí nada que me sirviera”.

Dado que algunos de los narradores han sido o son ahora tutores de estudiantes de Magisterio en prácticas, corroboran que dicho estado de cosas no parece haber cambiado sustancialmente en la actualidad, demandando un aumento significativo del periodo de prácticas y su inicio desde el primer año de la carrera, para garantizar su eficacia formativa y permitir una verificación temprana de la vocación. Igualmente, se muestra extrañeza por la falta de actualización de los planes de estudio, ya que el alumnado en prácticas apenas parece ofrecer alternativas de mejora didáctica ni mostrar capacidad para situarse en la agenda de los centros, como sería el caso de la reforma en curso sobre el papel de las competencias para organizar, desarrollar y evaluar el currículum escolar. En el capítulo del debe del modelo formativo se subraya un defecto adicional: la sensación de que parece estar formándose un alumnado excesivamente pasivo y dependiente, más preocupado por recibir y obedecer instrucciones que por desplegar iniciativa y mojarse en la práctica.

La consecuencia de esa frustración con la formación inicial es directa y necesaria: se ha hecho camino al andar, por la doble vía del aprendizaje experiencial -ensayo y error, observación y comparación con los colegas, lecturas - y, sobre todo, la ayuda prestada por los compañeros experimentados, con particular agradecimiento a los colectivos de renovación pedagógica. Esa búsqueda personal ha estado presidida de forma clara por la vocación, por el disfrute con el trabajo docente y la necesidad de mejorar su desempeño.

Esta apología generalizada de la práctica lleva al punto de considerar sospechoso no sólo el esfuerzo teórico sino incluso el trabajo mismo de formalización didáctica, por cuanto las programaciones educativas o bien exigen una dedicación temporal siempre escasa para el aula o bien constituyen un mero ritual burocrático, ya sea porque se limitan a copiar modelos políticamente correctos o porque la complejidad de la vida de la clase no cabe en los papeles. Avalando y extendiendo la gran importancia concedida a la práctica, se observa el acuerdo generalizado de que más que el aprendizaje de contenidos, lo relevante para el trabajo docente son las habilidades de comunicación y manejo de grupos, o la versatilidad de la capacidad didáctica ante los retos permanentes de la enseñanza, destrezas que son el resultado de bajar a la trinchera del aula. En todo caso, a la postre resultaría matizado el prejuicio inicial sobre el papel de la teoría, ya que si bien a hacer sólo se puede aprender haciendo, mayoritariamente se termina conviniendo en la necesidad de reforzar la capacitación pedagógica desde la universidad, pero desarrollada paralelamente a los periodos de prácticas, los cuales deberían ser más tempranos, extendidos y sistemáticos según señalamos previamente.

Existe, además, otro contrapunto de revalorización *a posteriori* del papel de la formación teórica en las opiniones de algunos profesores que cursan nuevos estudios universitarios o realizan actividades de formación permanente, afirmando que han modificado su escepticismo académico disfrutando y sacando mucho partido al hecho de reflexionar sobre la propia experiencia profesional a la luz de su fundamentación conceptual, algo que no era posible en su etapa de formación inicial.

Sin duda alguna, todos los expertos entrevistados por nosotros, tal y como era de esperar de acuerdo a la posición profesional que ocupan, coinciden sustancialmente con las opiniones expresadas en los grupos de discusión acerca de las debilidades e insuficiencias de la formación inicial, aún más sangrantes en el caso del profesorado de secundaria. Sus aportaciones se refieren tanto a la necesidad de extenderla en el tiempo como al diseño de unos contenidos que permitan capacitar a los docentes para afrontar las nuevas realidades socioculturales.

En cuanto a la formación permanente, partiendo de la problemática derivada de sus formatos, contenidos y carácter voluntario, y también dentro del guión previsto, los entrevistados subrayan -con mayor énfasis que el profesorado en ejercicio- el papel de la reflexión teórica y especializada para nutrir la experiencia práctica, ofreciendo un abanico de opciones formativas: a) vincular el desarrollo profesional al trabajo de los centros; b) apuesta por la formación disciplinar de especialistas técnicos con fuerte fundamento científico en la investigación académica; c) darle mucho más peso a la formación psicopedagógica y a los componentes socio-emocionales que a los propios contenidos; o d) necesidad de extender e intensificar la formación cultural del profesorado, dado que la dimensión ideológica y política de la enseñanza hacen insuficiente un acercamiento neutral y aséptico al trabajo docente. Esta última posición asume que la función instructora debe vincularse con proyectos educativos comunitarios, asunto que requiere la interiorización de responsabilidades y actitudes proactivas hacia el trabajo en equipo. En todo caso, es necesario mejorar estos espacios formativos, determinando con rigor la calidad de sus impactos.

#### **4.2 Acceso, movilidad y ajuste al puesto: problemas estructurales**

El descontento del profesorado en ejercicio participante en los grupos de discusión con la formación inicial recibida en la universidad<sup>80</sup> se extiende también al sistema de oposiciones y al periodo de funcionario en prácticas, dado que lo exigido por la administración en ambos casos parece reducirse a meros trámites burocráticos para acreditar conocimientos teóricos por la vía del examen o del papeleo, cubriendo ciertas apariencias ante unos tribunales y unos tutores que difícilmente pueden hacer algo más que certificar determinado manejo de información en el primer caso, o firmar un cumplimiento de oficio en el segundo, ya que no se crean las condiciones ni se dotan los medios requeridos para realizar una auténtica supervisión y asesoramiento didáctico. De hecho, se afirma, la picaresca y los rituales de las oposiciones premian la capacidad para reproducir memorias estereotipadas y la habilidad para preparar exposiciones sobre las que el tribunal apenas pueda hacer algo más que escuchar y aseverar dominio de información, amén de que algunos de esos temarios son claramente obsoletos.

---

<sup>80</sup> Aún más lacerante en el caso del profesorado de secundaria, a cuya cualificación pedagógica -hasta ahora CCP y a partir del año 2009 por la vía de un máster- ni siquiera se le concede el valor relativo de la sensibilidad didáctica de los estudios de Magisterio.

Compilando el conjunto de aportaciones planteadas en los distintos grupos de discusión para mejorar el acceso al puesto docente y garantizar la calidad de su desempeño, tenemos la impresión de estar ante una guía para la gestión de recursos humanos fuertemente justificada y articulada. Para empezar, debería exigirse la más alta calificación de corte posible en bachillerato dada la excepcional importancia del trabajo educativo<sup>81</sup>, asegurando que accedan a la carrera no sólo los alumnos más brillantes y capacitados sino aquellos que además reúnan características de personalidad ajustadas a la complejidad del puesto. En cuanto a la formación inicial, debería ampliarse en el tiempo, combinando preparación teórica y prácticas desde el principio, privilegiando mucho más la formación didáctica y el ajuste de los contenidos académicos a la realidad de los centros educativos. Sobre el acceso al puesto docente, algunos defienden la vía del contrato laboral para evitar los tradicionales males del funcionariado (discrecionalidad, inercia, inmovilismo, corporativismo, ...), si bien mayoritariamente se defiende la importancia de las oposiciones, aunque con cambios: acabar con el ingreso restringido y el sistema de listas vigente, posibilitando un acceso general en igualdad de condiciones y, una vez superadas las oposiciones, establecer un periodo de prácticas más sustantivo que en ningún caso otorgue una habilitación definitiva, de manera que periódicamente deban acreditarse actividades significativas de actualización profesional y formación permanente. Esto último requeriría acabar con el contrasentido de los topes establecidos en los baremos actuales, puesto que a partir de cierta puntuación no cuentan los méritos posteriores.

La problemática que rodea a los concursos de traslados ha sido objeto de un agudo análisis crítico por considerar nuestros informantes que constituye un factor central para entender la calidad de la enseñanza. El argumento es sencillo: ninguna organización social que se precie basa su sistema de selección de personal exclusivamente en los intereses particulares de los trabajadores, por legítimos que sean, dado que así no hay forma alguna de garantizar que el empleado reúna los conocimientos, las habilidades, la experiencia y las motivaciones exigidos por el desempeño eficaz del puesto. Sin ir más lejos, la experiencia cotidiana demuestra que no parece muy sensato esperar que las elecciones del profesorado antepongan los intereses públicos a los intereses personales: la solución corriente al simple problema de la distancia del domicilio al centro de trabajo así lo atestigua.

Un sistema de selección principalmente basado en la antigüedad y en listas únicas cerradas provoca serias disfunciones en los centros y, aunque este desajuste estructural persona-puesto es algo omnipresente, resulta más grave en los centros que intentan desarrollar programas educativos especialmente sensibles a las particulares demandas de las situaciones con desventaja educativa, propias de los contextos socio-económica y culturalmente marginados o deprimidos y que, por tanto, requieren alta flexibilidad organizativa y perfiles muy singulares de trabajadores docentes (y no docentes). Otra manifestación igualmente grave es la inestabilidad de las plantillas o la incapacidad para estabilizar al personal y dotar de continuidad a los proyectos educativos en según qué tipo de centros, como es el caso de las islas menores o de núcleos poblacionales desarraigados y conflictivos. Las comisiones de servicio serían un factor coadyuvante a estos efectos indeseables de la política de personal en la medida que favorecen respuestas de evitación hacia los centros considerados como lugares problemáticos de trabajo -sea por lejanía o malas condiciones socioprofesionales-, ya que nuestros informantes lamentan que en muchas ocasiones

---

<sup>81</sup> Llega a señalarse que no debería ser inferior a la exigida para desempeñar casi la única otra profesión existente de equiparable valor e importancia social a la enseñanza como sería la medicina.

su concesión está lastrada por la opacidad, el oportunismo y la discrecionalidad de los criterios aplicados.

También en el interior de los centros se dejan sentir negativamente los efectos perversos del sistema jerárquico en la elección y desempeño de las tareas, de forma que con cierta frecuencia se impide a los especialistas impartir sus materias por algo aparentemente tan trivial como la apetencia horaria de los colegas con mayor antigüedad o categoría, da igual cual sea su cualificación.

En todo caso, la jerarquía y las comisiones de servicio no operan por sí solas ese efecto devastador sobre la moral de trabajo y la eficacia docente. Aunque a ojos de un observador externo el asunto pudiera resultar sencillo de afrontar por la vía de exigir un mínimo de racionalidad, este desajuste estructural entre la autonomía curricular concedida a los centros y la dependencia administrativa de la política de personal –lista única centralizada, si bien privativa para interinos y sustitutos- no deja de carecer de un cierto barniz de coherencia lógica: al menos formalmente, el profesorado dispone de un determinado menú de habilitaciones más o menos graciosamente concedidas en los atropellados, conflictivos y numerosos procesos de reformas educativas sufridas en las tres últimas décadas, y cuyos responsables no podían permitirse el costo añadido de crearse grandes enemigos entre aquellos obligados a implementarlas<sup>82</sup>. Esa versatilidad burocrática del profesorado es la que aporta la dosis justa de cordura y sensatez aparente al sistema de selección de personal, su adscripción a los centros y, dentro de éstos, a los puestos específicos de trabajo. El conflicto jurídico planteado por los opositores aprobados sin plaza que demandan acceder a las listas de sustitución cooptadas por profesores interinos y sustitutos parece estar contribuyendo a ensanchar las grietas y contradicciones de esa racionalidad ilusoria.

Como posible solución a este grave problema, algunos de nuestros informantes plantean que se realice una especificación rigurosa de los requisitos de los puestos de trabajo y una evaluación paralela de los perfiles profesionales para poder avanzar hacia unos mínimos de ajuste o idoneidad persona-puesto. Siendo conscientes de que el obstáculo de fondo a esta medida es la propia condición funcionarial del profesorado, a cuyos derechos adquiridos se opone frontalmente, se afirma que, al fin y al cabo, ya existen salvedades o particularismos como las comisiones de servicio o de acercamiento por excepcionalidad relacionada con la salud, con ciertas situaciones familiares, la ocupación de cargos políticos o el desempeño de puestos singulares en la administración pública. Este sistema de evaluación se utilizaría de forma flexible, asignando al profesorado provisionalmente a los centros y revisando periódicamente su eficiencia, de forma que habría oportunidades sucesivas para conciliar las exigencias del centro (proyecto, clima de trabajo, ideario, ...) con las aspiraciones del docente (competencias, ideología, momento de su carrera, ...). El incumplimiento recurrente o la ineficacia repetida constituirían bases racionales para tomar medidas más o menos drásticas si fuera el caso.

---

<sup>82</sup> Ni tampoco el lujo de afrontar el esfuerzo inversor requerido para garantizar una formación de calidad que estuviera a la altura de los siempre nobles y ambiciosos propósitos de innovación educativa. Por otro lado, este vacío institucional ante la fuerte demanda formativa del profesorado para afrontar los desafíos reformistas –no siempre por intereses necesariamente gremialistas, debe decirse en honor a la verdad- tuvo como consecuencia la privatización de la formación permanente por canales y circuitos cuya dudosa calidad y legalidad han dado lugar incluso a pleitos jurídicos por parte de financiadores como la UE.

Por otro lado, esas posibles medidas -de base más lógica y racional- podrían complementarse con disposiciones adicionales como la de traslados basados en proyectos, posibilitando el acceso voluntario a ciertos centros o puestos de trabajo mediante la decisión personal de comprometerse con determinados programas por una duración prudencial, garantizando que se acreditan los requisitos formativos y actitudinales básicos requeridos.

Como no podía ser de otra forma, y desde el prisma de sus particulares responsabilidades formativas, analíticas e investigadoras, directivas, políticas, sindicales y administrativas, las opiniones de los expertos ahondan y extienden estas argumentaciones de los grupos de discusión, significativo colectivo de profesorado que voluntariamente participó en el escrutinio público del sistema educativo, probablemente representando el sentir de la porción significativa de opiniones críticas obtenidas en el cuestionario<sup>83</sup>.

Más de la mitad de los expertos entiende que ni el acceso a los estudios, ni el ingreso en la vida profesional, permiten asegurar la entrada de los mejores candidatos potenciales a la enseñanza. El ingreso en la universidad debería contar con elementos más potentes y específicos para seleccionar a los candidatos con mejores credenciales académicas, pero también con sentido de vocación y autoexigencia. En cuanto al inicio del ejercicio laboral la única virtud reconocida al sistema de oposiciones es el dominio memorístico; algún experto pone incluso en duda la capacidad e imparcialidad de los tribunales a luz de su composición endogámica.

Particularmente crítico es, además, el procedimiento de acceso a los centros y la composición de los claustros: si la antigüedad sigue siendo el único criterio del concurso de traslados, difícilmente podrán desarrollarse en los centros escolares proyectos educativos sustantivos y sostenidos.

Sin duda alguna, el concepto de proyecto educativo es una constante que atraviesa todo el discurso reivindicativo sobre la calidad educativa, en el entendido de que deberá ser una empresa colectiva, alimentada por el conocimiento, la experiencia y la implicación, no meramente por la antigüedad o la voluntad y comodidad individual. Como extensión de la idea de proyecto educativo y frente a la inercia del profesorado, algún experto sugiere el valor potencial de establecer mecanismos de transferencia del conocimiento o canales de intercambio entre profesores, niveles, etapas y centros educativos.

Además de estos elementos de empresa moral y dominio de conocimiento, el proyecto tiene también una dimensión organizacional y de rendición de cuentas: debe fijarse la pertenencia al centro por un número mínimo de años, debe contarse con el asesoramiento y el liderazgo pedagógico que asegure su dinamismo, rigor y eficacia; debe someterse a revisión para tomar las medidas de mejoras necesarias, contando con los recursos y el apoyo político que sea necesario. En el próximo epígrafe ahondamos sobre estos planteamientos.

---

<sup>83</sup> En las conclusiones citamos algunas precauciones analíticas aplicables tanto a la encuesta -ejercicio anónimo de autolegitimación- como al grupo de discusión, cuya composición y desarrollo tienen el discurso público con propiedades particularmente reivindicativas.

### 4.3 Liderazgo, supervisión e incentivación del trabajo: entre el control y la autonomía

Sea como fuere, la condición funcionarial resulta denostada en casi todos los grupos de discusión y aún los que la defienden a capa y espada convienen en la necesidad de introducir controles para evitar perjuicios no por visibles (absentismo, incumplimiento, daños al alumnado...) más fáciles de resolver, ya sea por incapacidad o connivencia directiva, por juego de cintura del docente, por proteccionismo sindical, etc. Otro requisito importante es la introducción de estímulos para asegurar unos mínimos de formación permanente a lo largo de la dilatada carrera profesional de los docentes.

Acercas del control y de la supervisión del trabajo también parece existir consenso sobre el escaso, cuando no contraproducente, resultado de la inspección educativa, llegando incluso a tacharse de leyenda urbana su papel en la marcha del aula o la vida del centro, por cuanto suele limitarse habitualmente a un mero trámite, en el que desde luego tampoco parecen observarse mayores consecuencias de intervención en los casos de incumplimiento, ni propósitos de ayuda o asesoramiento en las situaciones de apuro o de necesidad.

La evaluación y el control del trabajo del profesorado son asuntos álgidos en todas las reuniones mantenidas, máxime para aquellas personas que han ocupado cargos directivos y cuyos aprendizajes consideran que deberían ser extensivos a todo el profesorado en algún momento de su carrera. En el mismo sentido, varios informadores procedentes de la enseñanza privada parecen añorar mecanismos de control que les fueron aplicados para evitar el absentismo o la falta de implicación y rendimiento del profesorado, extrañándose de la permisividad observada en la enseñanza pública. En todo caso, mayoritariamente no se les concede más credibilidad que la derivada de la orientación al negocio, negando que el marketing o la amenaza de despido resistan la prueba de consideraciones auténticamente educativas, profesional y éticamente solventes, como por ejemplo la necesidad de salvaguardar la autonomía de los docentes.

Las opiniones sobre la necesidad y viabilidad de medidas más adecuadas de evaluación y control de la docencia tienden a polarizarse: por un lado se demanda una reforma en profundidad mediante ley orgánica, desconfiando de medidas reglamentarias basadas en el mero reforzamiento de la función directiva, por carecer de una legitimidad y credibilidad que lastrarían su aplicación, anticipando por ejemplo efectos indeseables como autoritarismo, arbitrariedad o discrecionalidad y las consiguientes reacciones de militancia o resistencia pasiva. Posicionadas enfrente, tenemos por otro lado aquellas opiniones que defienden que ninguna norma puede suplantar el papel de la voluntad del profesorado: los cambios en la formación, el acceso o el control del desempeño constituyen condiciones necesarias pero no suficientes para garantizar la formación permanente y la dedicación adecuada; a lo que debería apelarse para poder desempeñar un trabajo docente de calidad es a la motivación genuina, la responsabilidad personal y la vocación del profesorado.

En el mismo sentido de coincidencia anterior con las principales tesis sostenidas por los grupos de discusión sobre formación y acceso, las aportaciones complementarias de los expertos en materia de gobierno y evaluación pueden estructurarse en relación a los tópicos de autonomía-control, incentivación de la carrera docente y amplitud y dirección política del trabajo educativo.

Acercas de la autonomía, es generalizado el acuerdo sobre la necesidad de acabar con la opacidad del sistema y su cultura de resistencia, o la dejación de la administración de su

responsabilidad de control sobre el profesorado incumplidor; en todo caso, lo que se requiere es una visión más ambiciosa de los procesos de supervisión e incentivación. Aunque son varios los expertos que señalan la necesidad de establecer una carrera docente que prevea incentivos económicos y de promoción para el trabajo educativo de calidad, otros entrevistados entienden que el reconocimiento de los logros y los éxitos debe tener una base colectiva, incentivando los resultados de los equipos docentes; se señala, incluso, la conveniencia de establecer criterios públicos objetivos en el marco de contratos programas en los centros.

Igualmente existen posiciones diferenciadas sobre el control y la supervisión del trabajo docente. Asumiendo todos una fuerte objeción a la discrecionalidad del profesorado y a su patrimonialización de los centros frente a los intereses y necesidades de alumnado y familias, algunos expertos consideran que debe disminuirse la autonomía docente, dotando por ejemplo de mayor capacidad ejecutiva a los directores. Sin embargo, otros entrevistados entienden que con ello se corre el peligro del administrativismo y el consiguiente desánimo derivado de la subordinación, la burocracia o el papeleo. Esta apuesta por el liderazgo y la dinamización pedagógica lleva a sostener justo lo contrario: los profesores y los centros deben ser dotados de mayor autonomía y flexibilidad sobre contenidos, horarios o plantillas. En todo caso, también aquí se plantean opciones disyuntivas: una cosa es hablar de la flexibilidad y la autonomía como gestión asamblearia y otra cosa es la dinamización de los centros bajo un ejercicio directivo fuerte.

Por último, aunque son muchas las referencias de nuestros expertos a la dimensión política del trabajo docente, en su mayor parte se sitúan en el nivel inmediato del centro y la comunidad, con una dirección centrípeta más que con una mirada hacia arriba y hacia fuera, hacia el conjunto del sistema. Las pocas aportaciones en este sentido tienen como notas distintivas el cuestionamiento de la función democratizadora de la escuela y la necesidad de recomponer la confianza social sobre el profesorado. Esta política educativa se vería facilitada con una redistribución de responsabilidades institucionales entre cabildos, ayuntamientos y consejos escolares.

## **5. Comentario final sobre la inhóspita ruta nordeste**

Si bien hasta los pasados años 1980 nos sentíamos insatisfechos con los estudios españoles sobre el profesorado por su escasa vocación contextualizadora y evolutiva (Barquín 1995), a la vez que incómodos con las inevitables limitaciones de las investigaciones y recomendaciones educativas más amplias importadas de países anglosajones, a lo largo de los últimos años la exploración empírica y la reflexión académica sobre la realidad educativa española han ido desbrozando –de forma crecientemente rigurosa, extensiva e intensiva- el trabajo del profesorado en sus más diversos escenarios de acción: autonomía docente (Antúnez, 1994; Bolívar, 2004; Marchesi, 2003); formación y carrera profesional (Marchesi y Díaz, 2007; Martín, Manso, Pérez y Álvarez, 2010; Pérez, Barquín y Angulo, 1999); evaluación institucional y de centros (Báez, 2007; Cantón, 2005); organización y dirección escolar (González, 2004; Fernández Enguita 2007); o innovación educativa (Arencibia y Moreno, 2010; López, 2010; Marcelo, 2010).

Tratando de ubicarnos en ese campo de preocupaciones, comenzamos hablando de eslabones perdidos en los estudios sobre la enseñanza y el rendimiento escolar. A riesgo de mecanicismo, era una forma rápida de dirigir la atención hacia la complejidad e interdependencia

de las dimensiones de todo tipo comprometidas en dichos focos analíticos (aspectos ideológicos, socioeconómicos, políticos, administrativos, corporativos, institucionales y organizativos, individuales, etc.). El interés de ese dibujo sistémico es organizar y contextualizar la mirada de nuestro trabajo, acotando algunos asuntos que resultan particularmente destacados en el juego de racionalidades movilizadas por la metodología utilizada a lo largo de la investigación.

La extensiva encuesta se ha revelado como una suerte de anónimo ejercicio a la vez expiatorio y legitimador, arrojando sesgos y contradicciones que actualizan tanto los debates académicos como el malestar docente, las tensiones corporativas y las polémicas públicas sobre la calidad educativa. Explicitando, profundizando y tiñendo cualitativamente esos hallazgos en virtud de su carácter público y voluntario, los grupos de discusión devinieron en un espacio también justificativo del desarrollo profesional de la docencia, pero además -y sobre todo- autocrítico y reivindicativo. Y no sólo *hacia afuera* (ante el alumnado y las familias, la sociedad y los medios de comunicación o la administración y la investigación educativa), sino también *hacia dentro*: al interior del propio enseñante (creencias, contradicciones, frustraciones, aspiraciones,...), de las aulas y los centros escolares (la enseñanza, los colegas, los dispositivos organizacionales) o de las organismos profesionales y sindicales del profesorado. Por su parte, las entrevistas a los expertos y responsables públicos nos permitieron delimitar tópicos y posiciones académicas que ilustran por qué se mueven tan difícilmente la investigación o la interpretación y la prescripción en ciencias sociales; ni siquiera las posiciones minoritarias más objetivistas de ortodoxia experimental pudieron soslayar en sus viajes explicativos el continente de los valores y las opciones ideológicas.

Ante la enorme cantidad y heterogeneidad de elementos identificados, y dado además su carácter abierto y reinterpretable, resulta muy difícil elegir unas pocas facetas para concluir este trabajo. En ese entendido, lo que nos parece una de las principales aportaciones del estudio es su capacidad para sintetizar lo que denominamos *una teoría práctica de la organización escolar*, en la que se integran elementos de planificación y control propios de la concepción jerárquica y reactiva de los enfoques racional-burocráticos, con aspectos emocionales e interpersonales subrayados por el movimiento de relaciones humanas (satisfacción, clima escolar, ...), a los que podemos sumar dimensiones simbólicas (creencias educativas, profecías autocumplidas, ...) cuyo sentido pretenden escrutar las perspectivas cognitivas y culturales o, por último, los conflictos de intereses y poderes que ocupan a las posiciones más críticas y proactivas. Denominarla *teoría práctica* obedece al hecho de que representa lo mejor de las reflexiones y propuestas tanto de los docentes en ejercicio como de un pequeño abanico de expertos y responsables educativos públicos, mostrando a la vez una visión holística y una gran agudeza analítica.

Por supuesto que se trata de un cuadro interesadamente obtenido por mera adición o acumulación de dimensiones, sólo relativamente ordenado y con visiones incluso contrapuestas y desigualmente sostenidas aun por un mismo actor. No tratamos por tanto de obtener la cuadratura del círculo ni postulamos tampoco un burdo eclecticismo. Lo que pretendemos es focalizar la atención sobre diversas evidencias acerca del desarrollo de la enseñanza y el funcionamiento de los centros que -de modo recurrente y convergente- atraviesan las investigaciones educativas en sus más diversos ámbitos de interés, mostrando hasta la saciedad el carácter íntimamente anidado de los procesos y las situaciones escolares.

Animados siempre -de manera explícita o implícita- por una ideología de progreso, los estudios de la realidad educativa aspiran a situarse en un sistema cartesiano, avanzando sistemáticamente hacia arriba, adelante y a la derecha, de acuerdo a la creciente manifestación de

logros (eje de ordenadas) según una línea temporal sostenida (abscisas). Desgraciadamente no existen demasiados registros fiables de esa progresión: la innovación educativa sustantiva y de impacto verificable es más la excepción que la regla, y si la dirección nordeste es una ruta inhóspita y poco transitada se debe a que está permanentemente amenazada por riesgos de todo tipo (proyecto ilusorio, colegialidad fingida, escasez de recursos, ausencia de formación, problemas de liderazgo y evaluación, etc.).

Sumándonos a la ingente bibliografía disponible sobre el cambio educativo, nos resulta muy claro que a las propuestas de mejora de la realidad educativa les será cada vez más difícil sustraerse a intervenir en sus dialécticas de poder y autoridad, auténtico nudo gordiano que estructura y reestructura el entramado de relaciones formales e informales construido por el profesorado, según ponen de manifiesto una vez más nuestros propios hallazgos, y con una notable convergencia además entre racionalidades prácticas, discursos teóricos, debates sindicales y análisis políticos.

Argumentaciones bastante sofisticadas, como las de Elmore (2003), sugieren que eso es justamente lo esperable dado que los centros escolares no están pensados para enseñar o para aprender –particularmente entre los iguales adultos-, sino para conformar el comportamiento de profesores y alumnos. Si los profesores no son sistemáticamente preparados para afrontar los nuevos retos ni la Administración muestra mayor interés en cambiar las aulas, las escuelas y los institutos<sup>84</sup>, no parece tan descabellado apelar a la necesidad de reconstruir ideológica y políticamente el trabajo docente, a menos que sigamos conformándonos con ser notarios de las desgracias escolares y sus esporádicos y casuales episodios de mejora, para los cuales sí disponemos de sesudas explicaciones, pero sobre todo *a posteriori* (Elmore, 2003; Fullan, 1994, 2002; Hargreaves y Fink, 2006; Sirotnik, 1994).

## Referencias

- Antúnez, (1994): La autonomía de los centros escolares. Factor de calidad educativa y requisito para la innovación. *Revista de Educación*, 304: 81-111.
- Arencibia, J. S. y Moreno, J. M. (2010): La innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión: el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14 (1): 191-214.
- Báez, B. (1994): El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4: 93-116.

---

<sup>84</sup> O más bien sí, pero en la dirección opuesta a la capacitación y el fortalecimiento del profesorado, según muestran las decrecientes políticas de contratación de los últimos años, y ello pese al aumento de alumnado, señalando una tendencia que promete mantenerse y agudizarse a corto plazo.

- Báez, B. (2007): Evaluación institucional: disciplina y retórica en la antepenúltima oleada de reformismo educativo a gran escala. *Tempora*, 10: 183-213.
- Barquín, J. (1995): La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 306: 7-65.
- Bolívar, A. (2004): La autonomía de centros escolares en España. Entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333: 91-116.
- Cantón, I. (2005): Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León. *Revista de Educación*, 336: 313-351.
- Eccles, J. S. y Roeser, R. W. (2010): An ecological view of schools and development. En J. L. Meece y J. S. Eccles (Eds.): *Handbook of research on schools, schooling and human development*. Nueva York: Routledge; pp. 6-21.
- Elmore, R. (2003): Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo del desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 7 (1-2): 9-39.
- Esteve, J. M. (2003): El profesorado como factor clave de la eficacia de la educación. En *XVIII Semana Monográfica de la Educación: La educación en España. Situación y desafíos*. Fundación Santillana; pp. 153-161.
- Esteve, J. M. (2006): La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340: 19-40.
- Fernández Enguita, M. (2006): Los profesores cuentan. *Revista de Educación*, 340: 59-65.
- Fernández Enguita, M. (2007): Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de gestión en los centros docentes. *Revista de Educación*, 344: 511-532.
- Fullan, M. (1994): La gestión basada en el centro. El olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304: 147-161.
- Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- González, M. T. (2004): Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333: 319-344.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006): Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339: 43-58.
- Imbernón, F. (2006): La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340: 41-50.
- López, J. (2010): Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14 (1): 111-134.

- Marcelo, C. (2010): Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14 (1): 9-28.
- Marchesi, A. (2003): La autonomía de los centros docentes. Riesgos, temores y posibilidades. En *XVIII Semana Monográfica de la Educación: La educación en España. Situación y desafíos*. Fundación Santillana; pp. 145-152.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007): *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación SM.
- Martín, E.; Manso, J.; Pérez, E. M. y Álvarez. N. (2010): La formación y el desarrollo profesional de los docentes. Madrid: FUHEM-IDEA.
- Meyer y Rowan (1983): The structure of educational organizations. En J. V. Baldrige y T. Deal (Eds.): *The dynamics of organizational change in education*. Berkeley, MacCutchan; pp. 60-87.
- Pérez, A; Barquín, J. y Angulo (Eds.): (1999): Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
- Sirotnik, K. (1994): La escuela como centro de cambio. *Revista de Educación*, 304: 7-30.
- Tiana, A. (2010): En búsqueda de la explicación de los resultados educativos: posibilidades y limitaciones de los estudios internacionales de evaluación. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 3: 35-65.
- Zabalza, M. A. (2006): Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340: 51-58.

## **INFANCIA GITANA Y ÉXITO ESCOLAR: SOBRE LA NECESIDAD DE CONSTRUIR VÍNCULOS SOCIAFECTIVOS CON LA ESCUELA**

**BEGOÑA GARCÍA PASTOR<sup>85</sup>**

### ***Introducción: El modelo ecológico-cultural de John Ogbu***

El modelo ecológico-cultural de John Ogbu es una elaboración teórica que constituye una valiosa orientación en el estudio antropológico de las minorías y, concretamente, en la etnografía sobre la educación de la infancia gitana que realicé en Valencia con motivo de mi tesis doctoral<sup>86</sup>, fue una de las principales aportaciones teóricas que guiaron mi investigación.

Muy sucintamente, este modelo de análisis se centra en la influencia recíproca entre la utilización de los recursos ambientales y la organización social, los valores y los comportamientos de la población. En este sentido, el modo en que las personas interactúan con el entorno, o su adaptación, constituye uno de sus conceptos claves. Al mismo tiempo, tomando en consideración la dimensión histórica de la realidad sociocultural estudiada, la perspectiva de análisis de Ogbu implica ir más allá de los contextos físicos de los comportamientos que se observan, para examinar cómo los presupuestos culturales y los valores unen las acciones prácticas y las elecciones de los individuos (Ogbu, 2000:18). En esta línea de reflexión y con el fin de integrar lo que se ha llamado micro y macro-etnografías, se propone que la Etnografía de la escolarización debe extenderse fuera de los centros educativos a lo que sucede en el contexto social más amplio de los grupos o comunidades que se estudian. Este modo de hacer etnografía

---

<sup>85</sup> Universidad Jaume I de Castellón. bgarcia@fis.uji.es

<sup>86</sup> “La educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Del barrio a la escuela”. Tesis defendida en el año 2005 en la UJI de Castellón y dirigida por la Dra. Ana Giménez Adelantado.

escolar constituye «una aproximación a nivel múltiple» que tiene en cuenta cuatro supuestos básicos: la conexión entre educación formal y estructura de oportunidades económicas, la historia de esta conexión y su posible influencia en los actuales procesos de escolarización, la relación entre la conducta de los participantes y los modelos de su realidad social, y, de manera consecuente, en cuarto lugar se plantea que «una adecuada etnografía escolar no puede reducirse a estudiar acontecimientos en la escuela, el aula, la casa o el lugar de juegos. También debe estudiar las fuerzas sociales e históricas relevantes» (Ogbu, 1993:159).

En sintonía con lo anterior, la etnografía que realizó Ogbu (1977) sobre la escolarización de los negros de Stockton (California) echó luz sobre la «etnoecología de la escolarización», una de las cuestiones que, a su juicio, más influían en el proceso educativo de todos los grupos socioculturales implicados en su estudio y, en particular, en el de la minoría negra. Con esta noción, se refería a la epistemología que tiene la gente sobre la escolarización y que influye en su participación en los acontecimientos en la escuela, así como en su interpretación de ellos (Ogbu, 1993:163). Para Ogbu, el estudio de la «etnoecología de la escolarización» pasa por el estudio de la escuela, de las fuerzas sociales e históricas que influyen en las percepciones, en el conocimiento de y en las respuestas a la escolarización de un grupo dado. Este enfoque multidimensional le permitió no sólo darse cuenta de las diferencias que existen en el papel que los distintos grupos le daban a la escolarización con respecto a sus propias realidades sociales y económicas, sino también mostrar cómo dichas realidades influyen en la forma en que los miembros de cada grupo son percibidos y tratados por los educadores, que actúan e interactúan a su vez según su propia etnoecología de grupo. De este modo, su descripción sacó a la luz la existencia de diferentes etnoecologías de la escolarización, cómo la infancia adquiría la etnoecología de su grupo de pertenencia y, al mismo tiempo, la influencia de todas estas etnoecologías en los acontecimientos, en las conductas y en la interacción que se daba en las aulas y en la escuela (Gomes, 1998; Carrasco, 2002).

Partiendo del análisis etnográfico que llevó a cabo en Stockton sobre la dramática situación socioeducativa que vivía la minoría negra (un altísimo y creciente abandono escolar y una problemática social grave), elaboró un interesante marco teórico de referencia sobre las minorías que, si bien se basa en lo que sucede en la sociedad norteamericana, ofrece sin duda una sugestiva orientación para el estudio antropológico de otros contextos (Gomes, 1998). Desde su óptica, la historia de contacto minoría-mayoría y los principios de estratificación social aparecen como los factores de división de los grupos minoritarios en «minorías tipo casta» o involuntarias y «minorías inmigrantes» o voluntarias. Las primeras son las que se encuentran relegadas a posiciones de inferioridad sociopolítica y económica en la historia del contacto, como la esclavitud, la colonización y la conquista (Carrasco, 2002). El caso es que las relaciones, las expectativas y las interpretaciones diferenciales con respecto a la sociedad mayoritaria y, por ende, a su escuela no cobran el mismo sentido entre las minorías tipo casta y las minorías inmigrantes. Ogbu considera que las minorías tipo casta se diferencian básicamente de las inmigrantes o voluntarias por su distinta percepción del mercado laboral o estructura de oportunidades, y por su particular experiencia en el espacio educativo, condicionada no sólo por un techo limitado de empleo, sino también por la respuesta que tradicionalmente ha suscitado esta situación.

Por otra parte, en base a la respuesta frente a la escuela del grupo protagonista de su etnografía en Stockton (California), Ogbu desarrolla otros dos conceptos que resultan fundamentales en su teorización sobre las minorías, especialmente, en lo que concierne a las que

tipifica como «de casta» o involuntarias: el «bajo rendimiento escolar como adaptación» y «la distancia cultural entre minoría y mayoría construida en base a lo que él denomina diferencias culturales secundarias». Interpretó el bajo rendimiento escolar entre los negros de Stockton como una respuesta adaptativa a una situación en la que el paso por la escuela no garantizaba la expectativa de movilidad social ascendente que da sentido a la escolarización, poniéndola en relación con el hecho de que la identificación con, o la excesiva proximidad al modelo de alumno ideal de la mayoría podía ser percibida como un alejamiento de, o una especie de traición al propio grupo de pertenencia<sup>87</sup>. En este sentido, un chaval o chavala que sacase buenas notas podía ser acusado de «actuar como un blanco»<sup>88</sup>. Para Ogbu, este tipo de actitudes de resistencia frente a la escuela (desvinculación con el mundo académico, asunción del fracaso escolar como un rasgo de la propia identidad cultural y no como una responsabilidad personal, etc...) se explican de manera significativa formando parte del proceso de construcción de las diferencias culturales secundarias que él define como «aquellos rasgos de comportamiento y de pensamiento colectivo exhibidos por la minoría de casta, exclusivamente generados en las relaciones minoría-mayoría» (Gomes, 1998; Carrasco, 2002).

Esta conceptualización sobre las diferencias culturales secundarias y su proceso de construcción, pudiéndose extrapolar en ciertos casos, resulta tremendamente válida para entender mejor y explicar con más detalle la situación escolar que viven otras muchas minorías. En esta línea, Carrasco argumenta que la comprensión de la interpretación cultural de Ogbu sobre este tipo de «diferencias culturales secundarias» convertiría en una falacia la explicación de los conflictos en la escuela a causa de las «características culturales propias» de la minoría, sin tener en cuenta los efectos del encuentro intercultural. Y, en gran medida, explicaría asimismo por qué la mayoría de la infancia y la juventud de las minorías inmigrantes o voluntarias, según la tipología de Ogbu, aún sufriendo objetivamente una distancia cultural mayor con respecto a las prácticas y los valores de la sociedad de destino, estarían, en cambio, en mejor disposición para una integración con «éxito» o, eventualmente, para una asimilación casi total (Gomes, 1998; Carrasco, 2002).

### ***Desde una realidad concreta...***

Personalmente, tras haber realizado un trabajo de campo de año y medio entre la minoría gitana (incluido un curso escolar completo), y habiendo tenido la posibilidad de observar y analizar comparativamente su interacción escolar con la del resto del alumnado y, en particular, con la de las y los alumnos pertenecientes a familias de origen inmigrante, considero que las orientaciones que surgen del análisis ecológico-cultural de Ogbu ayudan a entender la diversidad de los procesos de interacción socioeducativa que se desarrollan en los actuales contextos de contacto intercultural. Además, permiten comprender por qué los miembros de minorías que se

<sup>87</sup> Camilleri nos advierte sobre la importancia de este tipo de sentimientos en relación a las cuestiones de identidad, integración y los procesos de asimilación que afectan a la juventud inmigrante magrebí cuando percibe a su propia comunidad como inscrita en relación de desigualdad con la sociedad de destino, es decir, en una relación de dominados / dominantes. Explica que abandonar una comunidad desheredada provoca sentimiento de culpabilidad, de sentirse acusado de traición, de ser el blanco de rechazo o de persecución (Camilleri, 1985:80).

<sup>88</sup>A mi entender, este sería uno de los paralelismos con respecto a la minoría gitana. Dentro de esta minoría, «apayarse» es un verbo de uso común que puede expresar el mismo sentimiento.

encuentran en posiciones de clase equivalentes y situaciones culturales más o menos similares no responden de igual modo a la escolarización y siguen trayectorias académicas y orientaciones socioeconómicas diferentes. Estas orientaciones, aplicadas al caso de los gitanos españoles, pueden ser muy fructíferas cuando se tienen en cuenta las particularidades de cada situación y el peculiar modo en que cada grupo e individuo responde o les hace frente. Si, por una parte, es fácil detectar múltiples similitudes en las dinámicas culturales que se observan entre los miembros de las minorías que Ogbu tipifica como «de casta» o involuntarias, por otra, no se tiene que olvidar que los procesos históricos y de contacto con la sociedad mayoritaria que configuran sus actuales situaciones socioculturales difieren de unos grupos a otros. En este sentido, me gustaría subrayar que la construcción cultural de la etnicidad de los grupos minoritarios que encontramos en las escuelas se produce en base a factores tanto de tipo estructural como de naturaleza simbólica y psicosociológica que interactúan de manera muy heterogénea y, sin duda, compleja. A partir de esta constatación, considero que el caso del grupo que yo he estudiado en Valencia resulta ilustrativo no sólo de la complejidad de la interacción intercultural, sino también de la heterogeneidad que caracteriza a los miembros de la minoría gitana y, en consecuencia, puede ayudar a romper muchos de los estereotipos negativos contruidos acerca de su realidad social, escolar y educativa.

El deseo de aprender cómo se educa y cómo se construye la infancia gitana, dentro y fuera de la familia y del grupo sociocultural de pertenencia, me condujo a compartir su vida cotidiana durante dieciocho meses, el tiempo que duró el trabajo de campo que sustenta la etnografía titulada: *“Ser gitano” fuera y dentro de la escuela. Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*<sup>89</sup>. Después de los ocho primeros meses, dedicados fundamentalmente a conocer cómo se vivían los procesos de enculturación y de escolarización en el entorno socioafectivo más próximo, entré como etnógrafa durante un curso escolar completo en la escuela del barrio donde estaba matriculada la infancia del grupo gitano protagonista de mi estudio. Mi propósito principal era observar, analizar y comprender cómo el sistema educativo escolar participaba en el proceso de socialización de las y los niños gitanos, y en qué medida su experiencia de escolarización podía influir en la construcción de su identidad.

Como sucedió en otros barrios de la ciudad, en éste, nacido en 1967, la creciente llegada de trabajadores inmigrantes procedentes de diferentes regiones españolas, de población de otras zonas de la provincia y de la misma ciudad, impuso rápidamente la necesidad de construir un colegio público donde poder escolarizar a la infancia. Desde su inauguración en 1972, el número de alumnas y alumnos matriculados –alrededor de 1000 al principio–, había ido disminuyendo hasta los 212 que tenía en el curso 2001/02, año en el que desarrollé mi trabajo de campo. De esos 212 alumnos/as matriculados al inicio del curso, 63 (30%) eran gitanos/as y 24 (12%) pertenecían a familias inmigrantes de procedencia extranjera (marroquíes, ecuatorianos, colombianos y un niño chechenio).

Al igual que otros ubicados en los diferentes barrios de la ciudad, éste era un colegio público de Educación Infantil y Primaria sujeto a la reforma educativa recogida por la LOGSE<sup>90</sup>, reforma que tuvo como consecuencia, en el curso 2001/2, el traslado al Instituto de Educación

<sup>89</sup> *“Ser gitano” fuera y dentro de la escuela. Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*. Colección Biblioteca de Dialectología y Tradiciones Populares, CSIC, 2009.

<sup>90</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Secundaria de los 75 alumnos y alumnas mayores de 12 años con que contaba el colegio en el curso anterior. Más allá de esta circunstancia puntual, el descenso cuantitativo del alumnado del colegio desde su inauguración respondía también a la reducción de la natalidad en el conjunto de la sociedad durante las últimas décadas. Junto a esto, se observaba además otro fenómeno añadido: la disminución progresiva del número de escolares matriculados en este centro coincidía con el incremento proporcional de niñas y niños gitanos e inmigrantes con respecto a la totalidad del alumnado. Concretamente, desde 1995, se podía constatar que, a medida que aumentaba el porcentaje de alumnado gitano, la cantidad de alumnado del grupo mayoritario decrecía progresivamente de manera significativa. Sin duda, esta evolución de la realidad escolar revelaba procesos de naturaleza estructural más amplios que envuelven diversamente a los diferentes grupos de población, como la concentración urbana de la población más desfavorecida y, más particularmente, también dejaba ver los tipos de contacto y las interacciones sociales que se suelen dar entre la población mayoritaria y la minoría gitana.

Analizar esta situación exigía tener en cuenta, además de la dimensión histórica de las relaciones interétnicas entre «payos»<sup>91</sup> y gitanos, otra dimensión que también es fundamental desde el punto de vista etnográfico: me refiero a la interacción simbólica que subyace a las modalidades de contacto entre ambos grupos y, por extensión, a la configuración de sus relaciones sociales dentro y fuera de la comunidad escolar.

### **Entre la familia y la escuela...**

En este barrio, para las familias gitanas, la posibilidad de elegir antes de iniciar la etapa de escolarización obligatoria entre la escuela o la guardería se planteaba como una cuestión realmente inquietante. Si, entre las familias obreras del grupo mayoritario, esta decisión solía estar condicionada básicamente por los horarios laborales, entre las gitanas, la incorporación al sistema educativo escolar se vivía y se veía de otro modo. Para la minoría gitana, estos dos establecimientos presentaban diferencias muy considerables. Normalmente, comenzar la escolarización en la guardería significaba encontrar un mundo bastante familiar donde las orientaciones educativas eran más próximas a las del grupo sociocultural de pertenencia, sobre todo, en lo relativo a las relaciones afectivas que se establecían con las criaturas. La posible continuidad entre estos dos espacios educativos, la familia y la guardería, se oponía al sentimiento de ruptura que inspiraba con frecuencia la incorporación de la infancia en la institución escolar. Para muchas familias gitanas del barrio, las relaciones socioeducativas en la escuela, al institucionalizarse, sufrían un proceso de despersonalización que convertía a los principales actores y actrices implicados, en dos entidades demasiado abstractas: alumnado y cuerpo docente. En contraste con la guardería, la escuela se configuraba, aunque no siempre ni únicamente, como un lugar de instrucción más deshumanizado y lejano donde, además, se solía acabar estigmatizando a las y los niños con la lacra del fracaso escolar.

Paradójicamente, a pesar de lo anterior, las familias gitanas no parecían diferir demasiado del resto de la población del barrio al otorgarle también una función socioeducativa integradora,

---

<sup>91</sup> «Payos» es el término que utilizan los gitanos españoles para referirse a los no gitanos. Se trata de una categoría *emic* que la autora en el texto utiliza también desde la perspectiva *etic* y aparece sin comillas. Acerca de la distinción entre las dimensiones *emic/etic* y su utilidad en el análisis etnográfico ver Díaz de Rada (2010): Cultura, antropología y otras tonterías. Madrid. Editorial Trotta. (pp. 62-76)

aunque la práctica cotidiana de la mayoría de ellas apuntaba hacia otro lado. Su experiencia histórica compartida era diferente y, en ese sentido, no del todo fructífera. Además de ser víctimas de una gran inseguridad frente a la escuela, muchas familias gitanas dudaban no sólo de sus propias capacidades, sino también de las de la misma institución escolar para realizar con éxito la función socioeducativa que, como el resto de la población, le atribuían: la integración de la infancia en el mundo que le rodea y la mejora de las condiciones sociales y profesionales. Esto, desde su óptica, parecía funcionar más o menos entre los payos, pero no entre los gitanos.

En todas las comunidades humanas, quien se encarga de introducir a la infancia en el mundo es el grupo de población adulta. Atender a las criaturas y proporcionarles las herramientas necesarias para su integración en la comunidad social envolvente es responsabilidad de las personas mayores. En el sistema democrático moderno, para esta misión de inclusión en las redes ciudadanas de participación social y política, se cuenta con la institución escolar. Los diez años de escolarización obligatoria ofrecen a las y los niños la oportunidad de aprender cómo funciona el mundo que les rodea, enseñándoles contenidos científicos y culturales que se consideran imprescindibles, e invitándoles a que utilicen ese saber para vivir y convivir como individuos libres.

Dentro del grupo minoritario, normalmente, el tránsito de la infancia por la escuela se presenta como una experiencia decisiva de contacto cultural con la sociedad mayoritaria. Pero, aún siendo muy importante, en muchos casos la experiencia de escolarización no siempre se desarrolla como un proceso de aprendizaje significativo articulado a partir de la cultura familiar y parece que, cuando es así, difícilmente se puede percibir como una ampliación de la comprensión del mundo que facilita la integración sociocultural. No conviene olvidar que en la historia escolar de las y los gitanos españoles, aparece una experiencia educativa común: mayoritariamente, el alumnado gitano no ha conseguido obtener ni siquiera el título de Graduado Escolar. Además, junto a lo anterior, dentro y fuera de la escuela, la xenofobia, el racismo y la pobreza que ha sufrido durante siglos esta minoría continúan reforzando los prejuicios mutuos que alimentan «tradicionalmente» la exclusión escolar y la segregación entre payos y gitanos. La distancia real y simbólica que existe entre ambos grupos de población todavía reproduce en nuestros días la desigualdad social y cultural que dificulta, a la mayoría de los miembros del grupo minoritario gitano, alcanzar las promesas y beneficios que se brindan desde el sistema educativo escolar: la integración cultural, sociolaboral y política del conjunto de la ciudadanía.

Siendo fácilmente verificable en muchos ámbitos sociales, la combinación de estereotipia y rechazo que sufre esta minoría contribuye decisivamente al proceso de estigmatización social que también experimenta la población infantil escolarizada por el mero hecho de ser gitanos. La herencia simbólica de la dramática situación de exclusión y marginación que ha envuelto, y continúa envolviendo, a este grupo minoritario opera en las relaciones interétnicas, reflejándose en el conjunto de la sociedad en las representaciones socioculturales que los grupos construyen sobre «los otros». Entre minoría gitana y mayoría paya, tales representaciones logran condicionar la acción e interacción social, perjudicando especialmente a las nuevas generaciones de gitanos y gitanas cuando entran en contacto con la escuela. De hecho, a pesar del alto índice de escolarización alcanzado por la minoría gitana en las últimas décadas<sup>92</sup>, pocas veces se le reconoce un bagaje cultural positivo y útil en el proceso educativo escolar. Socialmente circula la

---

<sup>92</sup> Con la aplicación de la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE), desde 1986 se cierran las llamadas “escuelas-puente” y la población gitana comienza su andadura en la escuela ordinaria.

creencia de que la única cultura legítima –«la buena», «la verdadera»– es la cultura escolar y, por eso, siendo una minoría étnica mayoritariamente pobre y, hasta hace relativamente poco tiempo, también sin escolarizar, los gitanos parece que quedan al margen de esta «propiedad». Tal creencia se apoya en la convicción de que «la cultura verdadera» no les «pertenece» precisamente a ellos y, en consecuencia, por más que vayan al colegio, nunca les pertenecerá «tanto» como a los demás. Frecuentemente, cuando se reconoce que «tienen» alguna cultura, entonces «su» cultura se suele asociar con «otra cosa», es decir, «otra cultura que no es de la buena» o que no es «cultura de verdad». Así, las ideas de cultura que entran en juego no tienen nada de antropológicas porque se cuecen al margen del reconocimiento de «la condición universal de las competencias culturales humanas que promueve la investigación antropológica» (Díaz de Rada, 2010). De acuerdo con Díaz de Rada, se trata de ideas erróneas pero muy extendidas: esa idea de cultura como «una cantidad que puede contenerse en las personas en mayor o menor grado», o esa otra no menos equivocada de cultura «jerarquizante, exclusiva o excluyente». «Tonterías», como él dice, que se gestan y circulan fuera y dentro de la escuela, asentadas sobre la confusión entre la noción de cultura y la noción de escuela (Díaz de Rada, 2010: 205).

El aumento creciente de la multiculturalidad, en cuanto a la mayor presencia en la aulas de alumnado gitano y de origen inmigrante, viene acompañado en muchos lugares de opiniones que revelan ciertas contradicciones con respecto a qué escuela se desea. Me explico. Por una parte, todo el mundo parece estar de acuerdo en la necesidad de una escuela moderna y democrática, caracterizada por un ambiente humano de reconocimiento mutuo; un lugar donde se pueda educar y enseñar a toda la ciudadanía respetando y atendiendo a su diversidad cultural. Y, sin embargo, por otra, especialmente cuando se habla de «la integración de los gitanos en la escuela», resulta significativo que la frase más recurrente (también en la boca de las y los docentes que se supone deben promoverla) sea únicamente: «*el problema está en las familias*». A mi juicio, en numerosas ocasiones se trata de una especie de «frase hecha» que se dice desde arriba, con convencimiento, sin expectativas sobre el futuro de las familias gitanas y, al mismo tiempo, sin tener suficientemente en cuenta las múltiples causas de la falta de oportunidades que todavía sufre la mayoría de ellas, ni tampoco algo que afecta directamente a las y los docentes en el desarrollo de su trabajo: las limitaciones reales que hay en muchas escuelas públicas para afrontar los desajustes estructurales y las dificultades de toda índole que origina todavía querer poner en práctica la democracia. Sin duda, el origen de gran parte de las dificultades que la infancia atraviesa en la escuela se encuentra en el exterior de la misma, pero no sólo en el interior de las familias, también en las desigualdades sociales que existen entre unas personas y otras, entre las familias, entre los grupos de pertenencia, entre los diferentes espacios urbanos donde se ubican los centros escolares, etc. De hecho, la desigualdad entre los barrios estigmatiza a la gente que los puebla e impone diferencias evidentes entre sus modos de vida. Entonces, es obvio que las cosas no son tan sencillas y «*el problema*», por tanto, adquiere una dimensión de carácter político que va más allá de las familias como instituciones promotoras de educación.

Normalmente, la infancia gitana percibe que la familia es lo único y más valioso que tiene. Esta representación compartida lleva a pensar que el éxito escolar puede depender en buena medida de las posibilidades reales de establecer significativamente vínculos socioafectivos y una articulación flexible entre las familias y la escuela. Una articulación que, al inicio de la construcción de la propia identidad, alcanza a asegurar el mínimo de coherencia necesario entre las y los adultos implicados en la educación como principales actores sociales y también entre los significados culturales que dan sentido a las instituciones que representan. En la línea de esta reflexión, el análisis de las relaciones interpersonales que configuran la comunidad educativa permite entender de manera intersubjetiva muchas de las situaciones y actuaciones que dificultan o favorecen el éxito escolar de la infancia en general, y de la gitana en particular. Asimismo, el

análisis de las jerarquías simbólicas y las relaciones de poder que se disputan en el espacio social escolar entre los distintos grupos de población aporta también una valiosa información sobre las tensiones interétnicas y los conflictos de naturaleza emocional que sufren las y los niños, contribuyendo muchas veces a dismantelar los significados culturales de los valores humanos que, a pesar de ello, se les intenta transmitir paralelamente desde la familia y la escuela. Sabemos que la influencia familiar condiciona decisivamente los resultados escolares, pero la comprensión de las múltiples experiencias socioeducativas de los diferentes grupos, y en particular de la minoría gitana, exige dirigir la mirada no sólo hacia la infancia y sus familias, sino también hacia el resto de los miembros de la comunidad educativa y, especialmente, hacia las y los docentes como artífices principales de las relaciones pedagógicas que se construyen a través de las interacciones cara a cara dentro del universo político, social, cultural y afectivo de la escuela.

En definitiva, considero que entender y explicar la complejidad que encierra la realidad escolar y socioeducativa de la población gitana obliga a tener en cuenta un cúmulo de factores que, aún siendo de naturaleza diversa, se presentan estrechamente relacionados entre sí: la imagen social que tiene la infancia gitana en la escuela, las expectativas que las y los docentes vuelcan sobre este sector del alumnado, el tratamiento y la idea que circula del concepto de cultura en la comunidad escolar, las relaciones intra e interétnicas de quienes participan en el proceso educativo, la experiencia escolar histórica de los grupos gitanos y no gitanos, sus relaciones con la escuela, los cambios y adaptaciones socioculturales sufridas hasta la actualidad, etc.

### **«El colegio es un tigre»... mejor a la guardería**

Con la progresiva incorporación de las mujeres en el ámbito de la economía formal, son muchas las familias que se encuentran frente al problema de la incompatibilidad entre la actividad laboral y la crianza/educación de la descendencia. Una consecuencia directa de este cambio social es que las criaturas van normalmente a la guardería incluso antes de los tres años. En el caso concreto del grupo gitano estudiado, la mayoría de las mujeres trabajaba fuera de casa tanto como los hombres y se encargaba, además, de cuidar a la infancia y a todos los miembros de la familia. Normalmente, para poder cumplir con las responsabilidades sociales y familiares impuestas por el modelo cultural tradicional, las mujeres gitanas se ayudaban y organizaban entre sí. La maternidad seguía siendo para mucha gente del grupo la función primordial de las mujeres y, como sucede en la sociedad mayoritaria, la reproducción y el cuidado de la familia parecían constituir objetivos capitales de su socialización. Aunque no siempre, ni todas, estaban dispuestas a compartir de manera incondicional esta responsabilidad, en la práctica, la mayoría de las abuelas y las mozas gitanas colaboraban con las madres en las tareas asociadas al modelo familiar tradicional. En consecuencia, cuando las jóvenes se casaban y llegaban a ser madres solían partir de una experiencia común: la participación activa en el cuidado de sus hermanas o hermanos y, en consecuencia, la interiorización cultural más o menos rigurosa de este rol de género. Por su parte, la mayoría de los hombres y padres gitanos le daba una importancia prioritaria a este aspecto de la vida de las mujeres y solía considerar como crianza ideal aquella que siempre habían proporcionado las madres, aunque, en realidad, las circunstancias socioeconómicas y educativas que atravesaban las familias no siempre la permitía y condicionaban en muchos sentidos los modos de vida.

En el caso que nos ocupa, muchas de las decisiones que tomaban las familias gitanas con respecto a la educación respondían a una mezcla cultural, a través de la cual, en cada familia, se intentaba articular lo que se percibía como la propia tradición, con las exigencias y los parámetros socioculturales asociados a la vida moderna. En muchos aspectos, esta interacción cultural aumentaba la heterogeneidad en el interior del grupo, pero, ni los cambios con respecto a los roles de género, ni el resto de transformaciones sociales impuestas progresivamente por la modernización conseguían acabar del todo con la persistente creencia en el modelo familiar patriarcal como lo mejor. Aunque pocas mujeres se podían permitir quedarse en casa «sin trabajar», al hombre se le continuaba atribuyendo simbólicamente como función primordial el abastecimiento económico de la familia, y a la mujer la reproducción y el cuidado de la descendencia. En la práctica, como en el resto de la población del barrio, las posibilidades de perpetuar este modelo cultural tradicional estaban disminuyendo y la responsabilidad económica familiar recaía casi siempre sobre los dos géneros. Incluso, era bastante frecuente que, en determinadas circunstancias, fueran exclusivamente las mujeres quienes mantenían a la familia: enfermedad del marido, más oportunidades de encontrar trabajo en el sector del servicio doméstico, mayor índice de alcoholismo y drogodependencias entre los hombres, etc. En realidad, el hecho más generalizable no era un modo de vida completamente diferente al de la mayoría no gitana y acorde con un modelo cultural fijo. La participación variable de las familias en los procesos de cambio sociocultural lograba poner en cuestión las estructuras tradicionales y dejaba constancia de la decisiva influencia que el medio social y económico ejercía sobre todas ellas.

En este proceso de continua interacción entre modelos culturales diversos aumentaba el porcentaje de población gitana que rompía con la propia tradición educativa y optaba por la guardería – un establecimiento que siempre se había identificado culturalmente con los payos –. Sin embargo, al mismo tiempo, esta realidad objetiva tampoco significaba que todas las familias gitanas hubieran dejado de pensar en la casa como el lugar más «seguro» para la infancia. El conocimiento de los arraigados prejuicios negativos que existen en la sociedad mayoritaria sobre su grupo de pertenencia aumentaba su sensibilidad, o incluso les ponía «a la defensiva», frente a la posibilidad de maltrato. Sufrían y les daba miedo dejarlos «solos» a su cuidado. En numerosos casos, habiendo sufrido la experiencia de estigmatización social y de rechazo socioafectivo en sus propias carnes, las personas adultas estaban convencidas del riesgo que corría la infancia al relacionarse con el grupo mayoritario. Influidas por el temor a que les pasara lo mismo, en las familias se adoptaba una actitud de gran protección con respecto a las hijas e hijos. Desde fuera del grupo minoritario, este talante sumamente protector se solía percibir y catalogar como muy exagerado. Y, en contraste, en su interior, era de lo más normal y se consideraba mucho más moderado o acorde con lo que sucedía en realidad. Conscientes de las consecuencias de su estigmatización social, muchas madres gitanas sufrían cuando dejaban a sus hijas e hijos en la guardería y se iban a trabajar. En principio, aún habiendo tomado la decisión de optar por este establecimiento, pocas parecían confiar plenamente en que las criaturas recibieran un buen trato y la atención necesaria. El desasosiego y el miedo que les causaba esta desconfianza les hacía estar muy pendientes. Temían que, cuando riñeran o se peleasen con otras u otros niños payos, se les culpaba injustamente y nadie les defendiera. El producto de esta desconfianza inicial, se reflejaba en la angustia que sentían cuando pensaban que, fuera de su protección, las criaturas podían ser víctimas de engaños, inculpaciones injustas o discriminaciones.

Esta actitud de protección familiar compartida por la mayoría de las y los gitanos, desde la óptica del grupo mayoritario, parecía desmesurada y sin conexión con sus experiencias particulares ni con la historia de las relaciones interétnicas. Conviviendo en el barrio, constaté

que esta percepción se configura entre la población no gitana como uno de los rasgos culturales propios que diferencia a las y los gitanos. La «excesiva» protección de la infancia era interpretada como una peculiaridad esencial que les caracterizaba. Tanto en la guardería como más tarde en el colegio, era habitual escuchar que las familias gitanas «*por su cultura*» protegían y mimaban demasiado a sus hijas e hijos. Como si la cultura, «espíritu flotante» que va por libre sin contar con las personas que la ponen en práctica, fuera la causa determinante de las acciones e interacciones sociales, en lugar de su resultado (Díaz de Rada, 2010). Aun siendo habitual escuchar este tipo de argumentos con respecto a la cultura, sabemos que las cosas no son así en absoluto. La etnografía enseña que la cultura no se reduce a una especie de esencia que sirve para diferenciar a unos grupos de otros, y lo más importante para la práctica social cotidiana: que muchas de las características o conductas que se suelen percibir como diferencias culturales, sólo cobran sentido cuando las «des-esencializamos», es decir, las situamos en el ámbito de las relaciones sociales concretas y las analizamos poniéndolas en relación con la historia, con las experiencias y con las elaboraciones que se construyen sobre ellas (Macedo de Barcellos, 2005).

Según las trabajadoras de la guardería del barrio, la desconfianza inicial que solían mostrar las familias gitanas se superaba con el trato diario, con la atención y con el afecto que se les brindaba a las y los niños cuando estaban a su cuidado. La dueña, en particular, afirmaba que la interacción cotidiana con las familias favorecía que las relaciones socioeducativas fueran más estrechas y, al personalizarse, el miedo de las madres normalmente desaparecía. De hecho, para la etapa de Educación Infantil, al comparar la guardería con el colegio, muchas madres gitanas preferían la primera y la dueña de la guardería, a través de su dilatada experiencia, había podido constatar esta preferencia. Indagando en las relaciones entre las familias gitanas con la guardería, comprendí que la accesibilidad de las profesionales, unido al trato familiar y directo característico de esta interacción son factores que aumentan la confianza del grupo minoritario gitano en este tipo de establecimientos. En este barrio concreto, las relaciones entre la guardería y las familias gitanas solían ser positivas y, con frecuencia, más fructíferas y cordiales que las que se desarrollaban más tarde, durante la etapa de Educación Primaria, entre estas mismas familias y la escuela.

Bajo la óptica de muchas madres gitanas del barrio, las expectativas educativas, los horarios y la disciplina escolar que ya se intentan imponer desde la guardería aparecían como un orden necesario para el aprendizaje y participación de las y los niños dentro del grupo-clase. Al poner en relación la noción de disciplina con el proceso de aprendizaje, solían percibir la guardería como un preámbulo beneficioso que servía para familiarizarse con el sistema escolar. Esta forma de pensar, en principio, no se alejaba demasiado de la más común entre el grupo mayoritario. Sin embargo, al mismo tiempo, entre los miembros del grupo gitano, también existían prejuicios negativos sobre el proceso de escolarización. Me refiero a los que afloraban significativamente en sus discursos a través de ciertas metáforas como, por ejemplo, «el colegio es un tigre»<sup>93</sup>. Muchas veces, este tipo de metáforas referidas al colegio dejaban ver las representaciones estereotipadas que circulaban entre las y los gitanos sobre la institución escolar. Se trata de representaciones construidas e interiorizadas a partir de la experiencia histórica del grupo de pertenencia, que parecen reforzarse en muchos casos con la experiencia personal. En este sentido, el denominado «abandono escolar», como experiencia compartida y acumulada, se coloca en la base de este tipo de representaciones que en buena medida aparecen condicionadas no sólo por un sentimiento de

---

<sup>93</sup> «Yo prefiero un horario. Primera, porque quiero que aprenda, desde pequeñitos es cuando empiezan a aprender, si ahora no la llevo y, de golpe, la llevo al colegio, ¡que eso es un tigre!, la niña se me asusta» (Madre gitana, 29 años).

debilidad y frustración personal y familiar frente a la escuela, sino también por la conciencia de las dificultades que el encuentro con ella continúa generando a escala individual y colectiva en el grupo sociocultural de pertenencia.

Entender las lógicas familiares que caracterizan la relación de cada familia con la escuela como la mezcla de representaciones y de prácticas dotadas de una cierta coherencia (Migeot-Alvarado, 2000:36) ayuda a comprender el comportamiento de todas las familias y, por supuesto, el de las familias gitanas cuando toman decisiones acerca de la educación relacionadas con esta institución. En su caso especialmente, la experiencia educativa escolar no puede desvincularse del contexto de relaciones interétnicas que le aporta sentido. Comprender, pues, el comportamiento de la población gitana con respecto a la escuela exige tener en cuenta la situación histórica de exclusión sociocultural que ha sufrido hasta hace poco<sup>94</sup>, cuya consecuencia más alarmante es, entre otras cosas, la escasez de buenos resultados escolares entre la infancia de esta minoría. Siendo todavía un hecho bastante común entre la mayoría de los grupos gitanos, el alcance real y simbólico de esta experiencia negativa, analizado como un «fracaso escolar» que no sólo implica al grupo minoritario, constituye un elemento muy importante para entender desde una perspectiva etnográfica la realidad de tales resultados y, a partir de ahí, reflexionar más acertadamente sobre lo que sucede en la actualidad. En este sentido, considero que la etnografía escolar es una herramienta muy útil para deconstruir las representaciones estereotipadas que se construyen sobre la escuela y, de ese modo, poder sacar a la luz los prejuicios que operan dañinamente entre la infancia gitana y sus familias en el momento de la interacción escolar.

A pesar del «fracaso escolar» que teñía su experiencia y las convertía en sus principales protagonistas, la mayoría de las familias gitanas del barrio, al hablar de la escolarización, parecía que se empeñaba en plantearla como una experiencia socioeducativa necesaria y positiva. Así, por una parte, la institución escolar era considerada como un espacio educativo por excelencia que alcanza a despertar la esperanza de una vida mejor (Ghiggi, 2002) y, por otra, el consecuente aumento de su escolarización en los últimos 25 años no evitaba que persistieran los prejuicios negativos, los temores y la desconfianza frente al colegio. En la práctica, la escasez de buenos resultados académicos reflejaba que el proceso educativo escolar continuaba resultando espinoso y, con frecuencia, poco útil.

Obviamente, el hecho de compartir prejuicios y representaciones sobre la experiencia de escolarización no implica la existencia de una norma fija de comportamiento en el interior del grupo minoritario. Son múltiples las circunstancias y, con ellas, las razones que las familias gitanas encuentran para escolarizar o no escolarizar a las y los hijos antes de la etapa obligatoria. La escolarización temprana aumenta generalmente las posibilidades laborales de las madres y las de asistencia escolar de las hermanas mayores. Ahora bien, la realidad del grupo que nos ocupa mostraba que el hecho de recurrir a la educación extra-familiar antes de los seis años no está relacionado exclusivamente con la necesidad que surge en muchos hogares cuando nadie de la familia se puede encargar del cuidado infantil. Es probable que, en muchos casos, dicha contingencia sustente la decisión de llevarlos a la guardería o de «apuntarlos» en el colegio, pero no en todos ni únicamente. Sean positivas o negativas, las representaciones simbólicas construidas sobre la institución escolar operan también como elementos de juicio importantes a la hora de tomar estas decisiones con respecto a la educación que se quiere para las y los hijos.

---

<sup>94</sup> Recordar que la llamada «escuela- puente» (1978-1986) fue creada por la Comisión Episcopal de Emigraciones y reconocida por el Ministerio en 1978.

En esta línea de reflexión, las actitudes de la población gitana frente a la escuela y las exigencias del sistema educativo cobran mayor sentido al ponerlas en relación con las experiencias de rechazo y exclusión socioeducativa que se han vivido en muchas familias. A partir de ahí, por lo que he podido observar y analizar a lo largo de mi trayectoria profesional<sup>95</sup> e investigadora, considero muy importante señalar que las relaciones socioeducativas entre el grupo minoritario gitano y la escuela son más fluidas y positivas cuando las familias gozan de una mayor integración social, una integración que depende de manera ineludible de sus trayectorias escolares, de sus posibilidades laborales y de las condiciones de vida que se construyen en relación e interacción con el conjunto de la sociedad.

### ***Sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela.***

El desconocimiento que existe en la escuela sobre la minoría gitana y, más concretamente, sobre los procesos de socialización que atraviesan las y los escolares de este grupo de población, no favorece el entendimiento recíproco entre docentes y familias. Por el contrario, esta falta de entendimiento provoca frecuentemente una distancia simbólica que dificulta la comunicación positiva y, en muchos lugares, impide la construcción conjunta y a través de la escuela de nuevos espacios de participación social donde la población gitana se pueda sentir más implicada y reconocida culturalmente.

La integración escolar exige que todos los niños y niñas, vengan de donde vengan, se sientan acogidos, protegidos y no rechazados, ni agredidos en ningún sentido. Las relaciones socioafectivas que se establecen con las y los compañeros, con las y los maestros, y con todas las personas que comparten el espacio escolar adquieren una gran trascendencia para las y los escolares gitanos y sus familias. Considero que con todo el mundo, el lenguaje del afecto favorece cualquier tipo de aprendizaje y, especialmente con la minoría gitana, puede ser el más eficaz para ampliar y transmitir la responsabilidad de la escolarización en clave de inclusión positiva. En esto, coincido completamente con el maestro Abajo Alcalde cuando señala que, «por encima y por debajo de los demás factores, el aprendizaje de los niños se sustenta en la comunicación, en la relación interpersonal... que es fundamentalmente afectividad, verdadero eje del aprendizaje, que tiñe y “renombra” todos los demás aspectos» (Abajo Alcalde, 1996). Cuando la infancia gitana percibe que se le quiere, reacciona generalmente con amistad y respeto. Una actitud de respuesta que suelen adoptar también sus familias al constatar que las y los niños quieren y respetan a sus docentes. A grandes rasgos, la población gitana del barrio consideraba que los buenos maestros o maestras son aquéllos o aquéllas que inspiran calidad humana y transmiten confianza. Normalmente, dialogando sobre esto, mis interlocutores lo manifestaban con frases como: «*son [o eran] buena gente*». También con la expresión de «*tener tacto*» con las y los pequeños.

Al hablar de la figura del maestro o la maestra, entre las y los niños gitanos aparecía una gran disposición a asumir la disciplina como algo necesario, y el castigo incluso, si se consideraba justo. En contraste, también criticaban duramente y rechazaban de forma rotunda a la maestra o

---

<sup>95</sup> A día de hoy cuento con la experiencia de haber dirigido dos Talleres de Empleo, financiados por el SERVEF y dedicados a la formación en mediación intercultural, en una fundación gitana de Castellón (Fundación Punjab). Esta experiencia me ha permitido trabajar como docente con población gitana (mayoritariamente mujeres) y continuar investigando sobre la educación de la infancia.

maestro autoritario, al chillón y al que no demuestra afecto por su alumnado. Cuando les preguntaba por sus docentes preferidos, casi siempre en sus respuestas sobresalía muy positivamente el vínculo emocional que habían podido establecer con ellas o ellos y, muy frecuentemente, cuando ya había pasado un cierto tiempo aparecía asociado al recuerdo positivo de la persona (o personas) que les habían enseñado a leer y a escribir tratándoles con afecto.

En la escuela, a medida que las y los niños gitanos crecen, van dándose cuenta de la importancia de encontrarse con maestras o maestros comprensivos, capaces de aceptarlos con sus particularidades, de quererlos y de entender los problemas que afrontan en sus casas, más aún cuando proceden de familias pobres y apartadas de la cultura escolar. De hecho, cuando se construye este tipo de relación socioafectiva, es bastante recurrente que acudan a sus docentes si tienen problemas en su entorno familiar, para contárselos, desahogarse y escuchar los consejos que les puedan dar. En este sentido, el caso de una moza gitana del barrio me resultó muy revelador. Tenía 16 años y me contó que se sentía afortunada porque en el colegio había recibido mucha comprensión y ayuda por parte de sus maestras. En consecuencia, les atribuía una gran autoridad y capacidad para desempeñar su función educativa: *«era como si también fueran psicólogas»*. Argumentos como éste revelan una de las expectativas más importantes que se suele volcar sobre la figura docente: que comprenda al alumno o alumna cuando tiene dificultades en casa. Entre las y los escolares gitanos, la comprensión aparece como un factor que logra promover una importante aproximación emocional con la escuela. En muchos casos, poder contar los propios problemas e inquietudes a los docentes pensando que la persona que les escucha, les entiende, ya es de gran ayuda para salir adelante y, sin duda, favorece el proceso de construcción de unas relaciones pedagógicas fructíferas. El sentimiento de afecto por parte de docentes hacia escolares se percibe, entre la población gitana especialmente, como un elemento primordial en dichas relaciones, indicador de su implicación personal y capacidad para desempeñar bien su trabajo. Una moza gitana de 17 años lo expresaba de este modo: *«Sobre todo que sean cariñosas, claro. Que notes cariño y digas tú: ¡Oye, verdaderamente le importo! ¿no?»*. A partir de este sentimiento, aumentan las probabilidades de una mayor implicación recíproca entre escolares y docentes. En los procesos educativos escolares del alumnado gitano, estos lazos interpersonales fundamentan las relaciones de respeto hacia las personas adultas y, al mismo tiempo, facilitan resultados tan importantes como: la responsabilidad en los asuntos relacionados con la escuela, la regularidad en la asistencia y el sentimiento de inclusión. A mi juicio, se trata de vínculos socioafectivos que, aunque no siempre se tengan en cuenta en el desarrollo de los proyectos educativos de los centros escolares, son los que en realidad merman la posibilidad de abandonar prematuramente la escuela, favoreciendo el aprendizaje.

En el grupo gitano del barrio, de los tres únicos casos de éxito escolar que se habían producido desde 1972 hasta el año 2001, el más reciente era un chico de 14 años que, en el momento de mi observación (curso 2001/02), había superado la etapa de Educación Primaria y continuaba con la de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) asistiendo regularmente al Instituto<sup>96</sup>. A juzgar por la historia escolar de este chaval, al preocuparse por él y mostrarle sus expectativas de continuidad educativa, sus docentes hicieron que se reforzara su autoestima y que, en la escuela, se sintiera como alguien especial siendo como los demás. Pero no sólo eso. Ese sentimiento de afecto y de valoración positiva que le transmitieron se tradujo en amor propio y en una especie de presión positiva que pudo asumir con responsabilidad. Me pareció muy

---

<sup>96</sup> Los otros dos casos hacía varios años que habían conseguido el Título de Graduado Escolar, pero no continuaban estudiando.

significativo que, al contarme su experiencia en el colegio, el niño destacara el hecho de que: «*Todos conocían a mi abuelo*», refiriéndose principalmente a sus maestras y maestros. La inclusión positiva del referente familiar en el ámbito escolar favoreció su sensación de aceptación y de proximidad social. Cuando pasó al Instituto, en el colegio le dieron una carta de congratulación y muchos ánimos para seguir estudiando. Al poco tiempo de iniciar mi trabajo de campo en el barrio, fue lo primero que me enseñó su abuela cuando me la presentaron: «*Mira, éste es un papel muy importante que le hicieron a mi nieto en el colegio. Ahora ya va al Instituto*», me dijo muy orgullosa. El caso de este niño gitano, en mi opinión, sirve como un buen ejemplo para mostrar algunos de los factores clave que sin duda favorecen el éxito escolar: la percepción de que las maestras se preocupan por ti, el sentimiento de apoyo y de responsabilidad personal, la valoración e inclusión positiva del referente familiar, así como la experiencia de sentirse especial en la escuela, siendo como los demás.

Antes de conocerlo personalmente, además de su abuela y sus maestras, mucha gente del grupo me había hablado de este niño. En el barrio, dentro del grupo minoritario, su éxito escolar se consideraba una proeza que lo había convertido en una especie de héroe, sobre todo entre las y los más pequeños. En sus conversaciones conmigo, casi siempre manifestaban su orgullo por el hecho de que fuera gitano, presumiendo que a partir de su éxito escolar iba a «conseguir» un gran éxito social<sup>97</sup>.

El apoyo y la comprensión por parte del grupo de docentes constituyen factores de éxito escolar para la infancia gitana, y más cuando las familias no pueden aportar los conocimientos que se consideran necesarios en la escuela. A menudo, esta es la razón que explica en mayor medida que muchas permanezcan apartadas del proceso de aprendizaje escolar de las y los hijos, y no la falta de interés como podría parecer. En estos casos, muchas veces es el compañerismo lo que ayuda a subsanar la situación de desfavorecimiento. Con la interacción escolar, la infancia aprende a desarrollar habilidades sociales que permiten ampliar el universo familiar y establecer relaciones sociales de amistad. La amistad que las y los niños gitanos construyen en la escuela promueve las relaciones de ayuda mutua y solidaridad. En ese sentido, considero que constituye otro factor de éxito en el proceso educativo escolar porque alcanza a promover también el aprendizaje social.

A menudo, la escasa experiencia escolar de las familias pesa sobre el alumnado gitano y las expectativas de continuidad educativa no siempre se interiorizan suficientemente. El abandono prematuro de la escuela suele aparecer así como una variable recurrente entre la población gitana. Una parte considerable de la juventud gitana percibe que sus familias no dan mucha importancia a la escuela y, a su juicio, esta actitud refleja en muchos casos que nunca se ha ido al colegio, o que se ha ido muy poco y, por eso, no se ve su utilidad para el futuro. Sin embargo, al mismo tiempo, es innegable la influencia que la educación escolar de la infancia ejerce día a día sobre las personas adultas. Una madre gitana del barrio me explicaba que, en su caso, la experiencia positiva de su hijo había cambiado su posición frente a la institución escolar y lo que representaba. Como un ejemplo ilustrativo, me contó que, en lugar de comprarle un pantalón como hacía antes, ahora estaba encantada comprándole un libro: «*si el niño quiere un libro, estoy encantada de comprárselo, si puedo*».

<sup>97</sup>«Es el que más estudia, de mayor va a ser aboga(d)o y, pa(ra) mí, que lo va a conseguir ese gitano. ¡Madre mía!» (*Niño gitano, 8 años*).

Pero, a pesar de los cambios en este sentido, la realidad escolar de la infancia gitana continua frecuentemente condicionada por la falta de comunicación y entendimiento entre la escuela y las familias.

En general, la distancia entre estos dos contextos educativos va aumentando a medida que asciende el nivel escolar. En el caso de la minoría gitana, los miedos frente al grupo mayoritario, la escasez de buenos resultados y las inseguridades que produce la distancia con respecto a la cultura escolar, hacen que las familias agradezcan mucho la accesibilidad, el respeto y la confianza que algunas maestras y maestros les brindan cuando van a la escuela a matricular a sus hijos e hijas, a preguntar algo, o simplemente a ver cómo están y en qué clase les han colocado. En sintonía con lo anterior, un padre gitano del barrio consideraba que la maestra de su hija era «excepcional, porque puedes ir al colegio y siempre te atiende». Sin embargo, aún siendo muy importante constatar este tipo de experiencias, no es posible afirmar que esta actitud frente a las familias gitanas sea la más generalizable entre la mayoría de docentes. En la mayoría de los colegios con alumnado gitano, la relación familia/escuela todavía resulta bastante espínosa debido a múltiples circunstancias que generalmente se consideran «muy problemáticas» y difíciles de resolver. Me refiero, por ejemplo, al impago del material escolar; los retrasos de las y los niños, el acompañamiento de las madres hasta las clases, la asistencia irregular, y un largo listado de comportamientos que, de una manera u otra, se considera que no se ajustan a las normas escolares. Concretamente, en el colegio del barrio, estos desajustes eran objeto de conflictos que situaban a la infancia gitana entre dos fuegos, es decir, entre dos interlocutores que no eran capaces de entenderse y que no siempre parecían respetarse. En estas circunstancias, que evidenciaban de algún modo las tensiones latentes, la infancia gitana solía recurrir al silencio como respuesta a las preguntas de sus docentes. Se callaba cuando al abordar algún problema las y los maestros se referían a sus familias de manera negativa. Por ejemplo, cuando llegaban tarde y se les preguntaba por los motivos de su retraso. Muchas veces, si contestaban con la verdad, «Que mi madre se ha dormido», no sólo se les reñía, sino que además, se solía descalificar a sus madres, y por extensión, a sus familias y a todos los gitanos como grupo social: «Tu madre es una tranquila, estos padres no se preocupan de sus hijos, con vosotros no se puede». Otras veces, para evitar esto, optaban por no decir la verdad y respondían con lo primero que se les ocurría. Entonces, las y los maestros se molestaban por su falta de sinceridad y les acusaban de ser unos mentirosos: «Estos niños son unos mentirosos». Después de unas cuantas experiencias de este tipo, observé que la reacción más habitual era el silencio. Ante la incomprensión, las y los escolares gitanos del barrio respondían con desconfianza y silencio.

Los temores de la infancia gitana frente al modelo educativo institucionalizado parecen evidentes cuando se observa que un porcentaje considerable de escolares gitanos opta por no querer ir al colegio, o no asiste a las clases con regularidad. Sin embargo, tales temores sólo cobran un mayor significado al acercarnos y relacionarlos con las experiencias concretas de escolarización que se viven en su grupo. En este sentido, el peso de vivencias escolares compartidas, a menudo de rechazo y estigmatización social, aparece como un factor de naturaleza cultural que, sin ser determinante en absoluto, ejerce sin duda una influencia importante en sus formas de actuar con respecto a la escuela. Tener tales vivencias en cuenta, a mi juicio, ayuda a comprender los miedos y la desconfianza que les genera la interacción social no sólo con la escuela, sino también con el resto de instituciones (hospital, juzgado, etc.). Por otro lado, el fracaso escolar con las y los gitanos, y consecuentemente, su falta de continuidad dentro del sistema educativo escolar, traspasa las paredes de la escuela y se configura como un rasgo cultural propio. Me explico: es como si el fracaso escolar se convirtiera en «su» cultura,

una «cultura inútil» para la escuela, que refuerza los temores ya mencionados frente a esta institución y que, a modo de círculo vicioso, confirma la estereotipia que se proyecta sobre el alumnado gitano en cuanto a su capacidad intrínseca, y la de sus familias, para incluirse con éxito en el proceso socioeducativo escolar. Pero lo más dramático, en mi opinión, es que muchas veces son las y los propios niños quienes viviéndolas como si se tratara de su destino, interiorizan todas estas «tonterías» (Díaz de Rada, 2010) a modo de determinismo cultural.

### **A modo de conclusión**

Conocer cómo vive y cómo se educa un grupo concreto de población en su entorno social haciendo etnografía permite identificar y relacionar procesos de interacción social que amplían el conocimiento sobre la cultura. Más allá de generalizaciones abusivas y estériles acerca de las diferentes culturas, al hacer etnografía, lo que se pretende es profundizar y echar luz sobre aquellas interacciones sociales que permiten entender y explicar las claves culturales del comportamiento humano.

La observación empírica de las relaciones entre grupos de población diversos, junto al análisis de los discursos con que las personas explican sus acciones e interacciones sociales, revelan muchos de los significados que adquieren los prejuicios y estereotipos que se construyen y circulan cotidianamente sobre «los otros». Las representaciones que construimos socialmente sobre quienes consideramos «otros» logran condicionar de una u otra manera nuestras acciones e interacciones como individuos y como grupos. Entre payos y gitanos, los estereotipos recíprocos suelen dificultar unas relaciones interétnicas positivas, perjudicando de manera especialmente dramática a las nuevas generaciones de gitanos y gitanas cuando entran en la escuela. En el encuentro con esta institución, las desigualdades que existen de hecho entre estos dos grupos de población suelen condicionar sus relaciones y se traducen en asimetrías socioculturales, reales y simbólicas, que empañan significativamente la experiencia educativa escolar, activando los prejuicios recíprocos y reavivando los temores entre los miembros de la minoría gitana a ser rechazados como grupo sociocultural diferenciado.

El estudio antropológico permite una comprensión profunda y coherente de las realidades socioculturales que construyen los seres humanos, no como estructuras herméticas y estáticas, sino como entramados flexibles de significados que dan sentido a las prácticas sociales, que a su vez como experiencias personales que los ponen en cuestión, los someten a continuos procesos de construcción, reconstrucción, abandono y/o cambio. Entender y explicar cómo las formas culturales de comportamiento humano que se expresan a través de las acciones e interacciones sociales son creadas y recreadas, mantenidas, mezcladas, transformadas, abandonadas... por las personas, orientándolas al mismo tiempo en sus modos de vivir, de ser y de pensar, es la finalidad última de las y los antropólogos. Principalmente, el proceso de conocimiento etnográfico que llevan a cabo en sus investigaciones les enseña a des-objetivar la cultura, es decir, a verla más palpablemente no como una cosa, sino a través de la acción e interacción social y a entenderla como un fenómeno que también es subjetivo y, por tanto, tan complejo y variable como puede ser el ser humano.

Para terminar, quisiera hacer hincapié en la necesidad de introducir la perspectiva etnográfica en el conjunto de contenidos que constituyen la formación docente. A mi entender, comprender el proceso de conocimiento característico de la antropología comprensiva puede ser tremendamente útil para construir y acordar de manera intersubjetiva e interdisciplinaria las bases teórico-prácticas que deben orientar el trabajo docente. Y no sólo por las reflexiones que aporta

para aclarar el concepto de cultura, o por su interés en descubrir cómo las diferentes construcciones culturales de la realidad afectan a la acción social (Marcus y Fischer, 1986), sino también, y especialmente, porque es una forma de conocimiento gestada a través de un proceso de entendimiento intercultural que, en su propio desarrollo dialógico, permite detectar y elaborar las competencias para la mediación entre las personas y los diferentes grupos socioculturales que instituyen hoy la educación fuera y dentro de la escuela.

## **Bibliografía**

ABAJO ALCALDE, J.E. (1996): «La escolarización de los niños gitanos o la educación como proceso interpersonal que refleja y reproduce relaciones sociales desiguales y contradictorias», en *Cultura y Educación*, nº 3.

----- (1997): *La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

----- (2000): «Desigualdad social, culturas y escolarización. La necesidad de un enfoque sistémico, autocrítico, interpersonal y esperanzado», en *Boletín de enseñantes con gitanos*, nº 18.

ABAJO, J.E.; CARRASCO, S. (EDS.) Y EQUIPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO (2004): *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanos y gitanas en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer. Colección mujeres en la Educación, nº 4.

ALFAGEME CHAO, A.; MARTÍNEZ SANCHO, M. (2004a): «Estructura por edades, escolarización y tamaño de la población gitana asentada en España», en *REIS*, nº 106. (pp. 161-176).

----- (2004b): «Integración socioeducativa del alumnado gitano en la escuela española», en *Revista Española de Educación Comparada*, nº 10. (pp. 299-323).

CARRASCO PONS, S. (2002): «Inmigración, minorías y educación: Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo». Ponencia presentada en el Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español, Simposio Multiculturalidad, Inmigración y Educación, celebrado en Barcelona del 4 al 7 de septiembre de 2002. (Publicado en internet, Interculturalidad, *Suplementos Ofrim*, nº11, junio 2004).

----- (2004): «La condición de minoría en la escuela multicultural: supuestos, retóricas y aportaciones de la literatura de investigación, con especial referencia al alumnado gitano», en *Boletín de enseñantes con gitanos*, nº25/26. (Monográfico: *El éxito escolar de las Españolas y Españoles Gitanas/os. Éxito académico y minorías étnicas*).

DÍAZ DE RADA, A. (2010): *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid, Editorial Trotta.

----- (1996): *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid. Siglo XXI

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel Practicum.
- GARCIA PASTOR, B. (2009): «*Ser gitano*» fuera y dentro de la escuela. Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Biblioteca de Dialectología y Tradiciones Populares, CSIC.
- (2009): «En regardant l'école avec des yeux gitans». *Diversité. Ville, école, intégration*, n°159. Diciembre, CNDP (Francia).
- (2008): «Introducción a la mediación intercultural en el ámbito educativo». *Tonos digital. Revista Electrónica de Filología*. Universidad de Murcia.
- (2008): «La etnografía de la educación, fuera y dentro de la escuela». *Cadernos de Educação*. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. PPGÉ.
- (2006): «Del barrio a la escuela. Un paso necesario en el estudio etnográfico del fenómeno educativo entre la minoría gitana». *Boletín de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, n° 27. Monográfico: *El espacio urbano diverso y desigual*.
- GEERTZ, C. (1990): *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- (1989): *El antropólogo como autor*. Barcelona. Paidós Estudio.
- GHIGGI, G. (2002): *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. Pelotas. Seiva publicações.
- GIMÉNEZ ADELANTADO, A. (DIR.) Y EQUIPO EINA (2003): *La escolarización de la infancia gitana en 167 poblaciones de Andalucía*. Castellón: Servei de Comunicació i Publicacions de la Universitat Jaume I. Col·lecció Educació.
- GOMES, A. M<sup>a</sup>. (1998): «*Vegna che ta fago scriver*». *Etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sinti*. Roma: CISU (Centro d'Informazione e Stampa Universitaria di Colamartini Enzo s.a.s.).
- JOCILES RUBIO, I. (2007): «Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos». *Revista de Antropología Social* n°16. (pp. 67-116).
- JOCILES RUBIO, I.; FRANZÉ MUDANÓ, A. (2008): *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid. Trotta.
- JODELET, D. (DIR) (1989.): *Les représentations Sociales*. Paris. Presses Universitaires de France,
- JULIANO, D. (1996): «Antropología de la Educación», en PRAT, J. ET AL. (ED.), *Ensayos de Antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona. Ariel Antropología, (pp. 278-284).
- MACEDO DE BARCELLOS, D. (2005): «Etnografía, educação e relações raciais». <http://www.acaoeducativa.org.br/>

- MARCUS, G Y FISCHER, M. (1986): *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*. Buenos Aires. Amorrortu Editores, S.A.
- MIGEOT-ALVARADO, J. (2000): *La relation école-familles. «Peut mieux faire»*. Issy-les-Moulineaux Cedex: ESF Editeur.
- MONTACLAIR, A. (2001): «Scolarisation des enfants tsiganes», en MIGEOT-ALVARADO, J. ET MONTACLAIR, F. (2001): *Enseignement et démocratie. La démocratisation de l'enseignement en France et en Europe. Hommage à Louis Legrand*. Besançon: Presses du Centre Unesco.
- OGBU, J. (1977): *Racial stratification and education: The case of Stockton*. California: IRCD Bulletin 12.
- (1993): «Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple», en VELASCO, H. M., GARCÍA, F. J., DÍAZ DE RADA, A. (EDS.), (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta. (pp.145-174).
- (2000): «L'Antropologia dell'educazione: Introduzione e cenni storico-teorici», en GOBBO, F. (Ed.) (2000): *Antropología dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Edizioni Unicopli. (pp. 1-47).
- VELASCO, H.; DÍAZ DE RADA, A. (1997): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid. Trotta.

---

Fecha de recepción: 22.05.2011. Fecha de evaluación: 01.08.2011. Fecha de publicación: 15.09.2011

## REVISTA DE REVISTAS

### *British Journal of Sociology of Education*

Volume 31 Issue 6 2010

#### Articles

Educational commodification and the (economic) sign value of learning outcomes

David Brancaleone & Stephen O'Brien

The contributions of Bernstein's sociology to education development research

Arathi Sriprakash

Where words collide: social class, schools and linguistic discontinuity

Gerry Mac Ruairc

Mothering and intellectual disability: partnership rhetoric?

Chrissie Rogers

The work of mourning in the bilingual schools of Israel: ambivalent emotions and the risks of seeking mutual respect and understanding

Michalinos Zembylas & Zvi Bekerman

An organic view of students' want formation: pragmatic rationality, habitus and reflexivity

Adel Daoud & Goran Puaca

Virtualization and new geographies of knowledge in higher education: possibilities for the transformation of knowledge, pedagogic relations and learner identities

Carol A. Taylor & Máiréad Dunne

#### Review Symposium

The fourth way: the inspiring future for educational change

Rob Cuthbert, David Jary, Yann Lebeau & Lisa Lucas

#### Extended Review

Islam in the school curriculum: symbolic pedagogy and cultural claims

Kalwant Bhopal

Review Essay

The business of childhood

Mary Jane Kehily

Miscellaneous

Doctoral Theses

**Volume 32, Issue 5, 2011**

Reimagining Critical Theory

Jevdet Rexhepi & Carlos Alberto Torres

Reform, inequalities of process and the transformative potential of communities of practice in the pre-school sector of England

Donald Simpson

Ideal knowing: logics of knowledge in primary school curricula

Vicki Macknight

Schooling, masculinity and class analysis: towards an aesthetic of subjectivities

Mairtin Mac an Ghail & Chris Haywood

Breaking away to find a way: poverty and school failure in a Spanish adolescent life-history

I. Calderón-Almendros

Pakistani diaspora in Britain: intersections of multi-locationality and girls' education

Saeeda Shah & Muhammad Iqbal

Dress rehearsal: a Bourdieusian analysis of body work in career portfolio programs

Ross Collin

Review symposium

Education policy, space and the city: markets and the (in)visibility of race

Chris Taylor, Julie McLeod, Tim Butler & Carol Vincent

Extended review

Faith in schools: religion, education and American evangelicals in East Africa

Lynn Davies

Review essay

Schools and disadvantage

Emma Smith

Doctoral theses

## ***International Studies in Sociology of Education***

**Volume 21, Issue 2, 2011**

### Articles

Emotionally vulnerable subjects and new inequalities: the educational implications of an 'epistemology of the emotions'

Kathryn Ecclestone

'Perform, measure accurately, optimise': on the constitution of (evidence-based) education policy

Mathias Decuypere, Maarten Simons & Jan Masschelein

Science curricula design: analysis of authors' ideological and pedagogical principles

Sílvia Ferreira, Ana M. Morais & Isabel P. Neves

The International Baccalaureate and 'growth scepticism': a 'social limits' framework

Tristan Bunnell

## ***Race, Ethnicity and Education***

**Volume 14, Issue 3, 2011**

### Articles

Equity, ethnicity and the hidden dangers of 'contextual' measures of school performance

Alice Bradbury

Interrogating the changing inequalities constituting 'popular' 'deviant' and 'ordinary' subjects of school/subculture in Ireland: moments of new migrant student recognition, resistance and recuperation

Karl Kitching

English teachers' racial literacy knowledge and practice

Allison Skerrett

Sports biographies of African American football players: the racism of colorblindness in children's literature

Ken Winograd

Race, culture and all that: an exploration of the perspectives of White secondary student teachers about race equality issues in their initial teacher education

Vini Lander

'You've got to be tough and I'm trying': Black and minority ethnic student teachers' experiences of initial teacher education

Chris Wilkins & Rajinder Lall

Normalizing English language learner students: a Foucauldian analysis of opposition to bilingual education

Jennifer M. Bondy

Greek education policy and the challenge of migration: an 'intercultural' view of assimilation

Ruby Gropas & Anna Triandafyllidou

### **Volume 14, Issue 4, 2011**

#### Articles

Becoming white: reinterpreting a family story by putting race back into the picture

Christine E. Sleeter

Which interests are served by the principle of interest convergence? Whiteness, collective trauma, and the case for anti-racism

Taharee Apirom Jackson

The aesthetics of white racism in pre-service teacher education: a critical race theory perspective

Venus E. Evans-Winters & Pamela Twyman Hoff

Deveiling body stories: Muslim girls negotiate visual, spatial, and ethical hijabs

Manal Hamzeh

Living and learning in Mexico: developing empathy for English language learners through study abroad

Sherry Marx & Lisa Pray

Raceblindness in Mexico: implications for teacher education in the United States

Christina A. Sue

Learning to see: the development of race and class consciousness in white teachers

Kerri Ullucci

Book review

Muslim voices in school: narratives of identity and pluralism

Najma M. Adam

### ***Revista Lusófona de Educação***

**Vol. 16, No 16 - 2o semestre de 2010**

Sumário

Editorial

António Teodoro, José Brás, Maria Neves Gonçalves

Artigos

Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de Educação para os Direitos Humanos

Carlos V. Estêvão

Direitos individuais e direitos de minorias: o Estado brasileiro e o desafio da educação escolar indígena

Rita Vilanova, Cláudia Fenerich, Kelly Russo

A (des)construção do saber educativo nos laços da Teoria da Educação

Ernesto Candeias Martins

O ensino e aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética

José Luís Vieira de Almeida, Teresa Maria Grubisich

Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada

José Augusto Pacheco

Os textos da tradição oral portuguesa no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Carlos Nogueira

Estética e Arte na formação do professor de Educação Básica

Adair de Aguiar Neitzel, Carla Carvalho

A consolidação da Educação e Formação profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos, em Portugal

Maria de Fátima Cerqueira, Alcina Manuela de Oliveira Martins

Competências de autodesenvolvimento e metodologias PBL num curso de contabilidade: Perspectivas de alunos, docentes, diplomados e empregadores

Maria M. Pinheiro, Cláudia S. Sarrico, Rui A. Santiago

Uma Análise da Satisfação e da Motivação dos Docentes no Ensino Superior Português

Maria de Lourdes Machado, Virgílio Meira Soares, Rui Brites, José Brites Ferreira, Mínoo Farhangmehr, Odília Gouveia

Recensão

Da Ética à Utopia em Educação.

Maria do Céu da Cruz Gonçalves

## ***Vulnerable Children and Youth Studies: An International Interdisciplinary***

**Journal for Research, Policy and Care**

**Volume 6, Issue 2, 2011**

### Original Articles

A randomized controlled trial of home visits by neighborhood mentor mothers to improve children's nutrition in South Africa

Ingrid M. le Roux, Karl le Roux, Kwanie Mbeutu, W. Scott Comulada, Katherine A. Desmond & Mary Jane Rotheram-Borus

A review of childhood obesity prevention interventions targeting African American children

Melinda J. Ickes & Manoj Sharma

Grandparenting: Roles and responsibilities and its implications for kinship care policies

Mike Devine & Tara Earle

Child sex tourism: Facilitating conditions, legal remedies, and other interventions

Babu P. George & Thomas R. Panko

Assessing paediatric health-related quality of life within a cross-cultural perspective: Semantic and pilot validation study of the Portuguese versions of DISABKIDS-37

C. Carona, M. Bullinger & M.C. Canavarro

Services and outcomes for transition-age foster care youth: Youths' perspectives

Mary E. Collins & Rolanda L. Ward

Exploring gender and sexual minority status among street-involved youth

Tyler J. Frederick, Lori E. Ross, Tara L. Bruno & Patricia G. Erickson

**Volume 6, Issue 3, 2011**

### Original Articles

The definition of true orphan prevalence: Trends, contexts and implications for policies and programmes

Mark A. Belsey & Lorraine Sherr

The social context of schoolgirl pregnancy in Ghana

Brian Mac Domhnaill, Genevieve Hutchinson, Aline Milev & Yannick Milev

Paediatric human immunodeficiency virus treatment outcomes from a resource-limited setting in South Africa: Highly active antiretroviral therapy alone is not enough

Pippa Macdonald, Mhairi Maskew, Denise Evans, Leon Levin, Sanlie Untiedt & Ian Sanne

Pediatric mental health problems and associated burden on families

Amy J. Houtrow & Megumi J. Okumura

Adolescents, family status, education and health: New insights into health behaviour in school-aged children in Portugal

Margarida Gaspar de Matos, Antonio Borges & Luis Capucha

“Group sex” parties and other risk patterns: A qualitative study about the perceptions of sexual behaviours and attitudes of adolescents in Soweto, South Africa

Janan Dietrich, Mamakiri Khunwane, Fatima Laher, Guy de Bruyn, Kathleen J. Sikkema & Glenda Gray

“Some of the things I understand but not all of it”. A group of deaf adolescents’ sources of knowledge and concerns regarding the adequacy of their level of knowledge about human immunodeficiency virus/acquired immune deficiency syndrome

Victor de Andrade & Bontle Baloyi

Adjustment of trendy, gaming and less assimilated tweens in the United States

W. Scott Comulada, Mary Jane Rotheram-Borus, George Carey, Michelle Poris, Lynwood R. Lord & Elizabeth Mayfield Arnold

### ***Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation***

#### **ZSE, Heft 2/2011**

Dalhaus, Eva, Bildung zwischen Institution und Lebenswelt. Zur Differenz von lebensweltlicher Bildungspraxis und schulischer Leistungsanforderung / Education between Institution and Social Environment

Kuntz, Benjamin, Bildung schlägt soziale Herkunft. Intergenerationale Bildungsmobilität und Gesundheitsverhalten im Jugendalter / Education Beats Social Class of Origin

Biedinger, Nicole, Wie erlernen Kinder die ersten Wortschatz- und Rechenfähigkeiten? Erklärung mit Hilfe eines erweiterten sozialpsychologischen Lernmodells / How Do Children Learn Vocabulary and Early Mathematical Abilities?

Bethmann, Arne, Schattenvater wider Willen? Trennungsväter mit strittigem Umgangs- und Sorgerecht / Involuntary Absent Fathers? Separated Fathers with Disputed Child Custody or Visitation Rights

Schulze, Alexander/Schiener, Jürgen, Lehrerurteile und Bildungsgerechtigkeit. Schullaufbahnenempfehlungen angehender Lehrkräfte im Vignettenexperiment / Teachers' Decision-Making and Educational Equity

#### **ZSE, Heft 3/2011**

Kelle, Helga, Ethnographie in Institutionen und Organisationen. Einführung in den Themenschwerpunkt / Ethnography in Institutions and Organizations. Introductions to the Main Topic

- Nadai, Eva/Koch, Martina, Ein Forschungsobjekt im Zwischenraum. Interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen sozialstaatlichen Agenturen / A Research Object in the Interstices. Interinstitutional Cooperation between Welfare State Agencies
- Macgilchrist, Felicitas, Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive / Educational Publishers as Organizations of Discourse Production: An Ethnographic Perspective
- Huf, Christina/Panagiotopoulou, Argyro, Institutionalisierung des Übergangs in die Schule: Methodische Herausforderungen ethnographischer Forschung im englischen und finnischen Bildungssystem / Institutionalisation of Transition to School: Methodological Challenges of Ethnographic Research in the English and Finnish Educational System
- Fick, Patrick, Berufliche Bildungschancen von Migranten in Deutschland und die Bedeutung von Generation und Herkunft / Vocational Education and Training of Migrants in Germany and Impact of Generation and Ethnic Origin
- Barquero, Beatriz/Lange, Andreas, Milieuspezifische Einstellungen zur außerfamiliären Betreuung von kleinen Kindern / Milieu-specific Attitudes towards Early Child Care
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/Rathmann, Katharina, Bildungspolitik als Bestandteil moderner Wohlfahrtspolitik - Deutschland im internationalen Vergleich / Educational Policy as Component of Modern Welfare Policy - Germany in International Comparison

## RESÚMENES Y PALABRAS CLAVE DE LOS ARTÍCULOS

**Mariano Fernández Enguita: «Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar» [pp. 255-269]**

### Resumen

Las dicotomías como éxito/fracaso, permanencia/abandono, etc. pueden tener la ventaja de simplificar algunos problemas o permitir comparaciones espaciales y temporales, pero tienen el inconveniente de desdeñar todos los matices, cuando la gama de desempeños, actitudes y respuestas de los alumnos en la institución escolar es, en realidad, enormemente más rica y diversa. Por un lado, crea artificialmente una divisoria de aguas a partir de grandes pero también de pequeñas diferencias, tal vez ocasionales y posiblemente mal entendidas y mal evaluadas. Por otro, oculta el creciente desapego del alumnado frente a la cultura y las demandas de la institución escolar. En todo caso, pone de manifiesto la tendencia de la institución y la profesión a las simplificaciones y a la categorización, por encima de la retórica en torno a la diversificación de la enseñanza y la personalización del aprendizaje.

### Palabras clave

fracaso escolar, abandono escolar, desapego, desenganche

**From pupils' detachment to disengagement and then to failure**

### Abstract

Dichotomies such as success/failure, retention/dropping out, etc. may have the virtue of the simplification of some questions, as well as allow spatial and temporal comparisons, but they also present the shortcoming of disdaining details and nuances, as the spectrum of performances, attitudes and responses of pupils in school is, to be true, immensely more rich and diverse. On the one side, it artificially creates a divide where before there were major but maybe minor differences, perhaps simply occasional and probably misunderstood and misestimated. On the other side, it hides the growing detachment of pupils with respect to school culture and demands. In any case, it makes manifest the institution's drift towards simplifications and categorizations, overcoming the rhetoric around teaching diversification and learning personalization.

**Keywords**

school failure, drop out, pupils detachment, pupils disengagement

**José Saturnino Martínez García: «Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo» [pp. 270-282]****Resumen**

En este artículo se repasan brevemente los debates de sociología de la educación en torno a la explicación de la desigualdad de oportunidades educativas, con especial atención a la propuesta de Raymond Boudon y del individualismo metodológico. Este debate teórico es ilustrado con la diferencia entre rendimiento educativo (nivel de conocimientos) y logro educativo (título obtenido). Empleando datos de PISA y de la Encuesta de Población Activa se muestra que las diferencias por género y origen social son menores en rendimiento educativo que en logro educativo, tomando como indicador de logro educativo la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Tras la constatación de este hecho se proponen hipótesis que podrían explicarlo.

**Palabras clave**

género, clase social, origen social, fracaso escolar, política educativa, capital humano, PISA, rendimiento educativo, educación, desigualdad de oportunidades

**Gender and social background: big differences in drop out and little in performance****Summary**

In this article the debates on the sociology of education that deal with the inequality of educational opportunities are gone over briefly, with special attention given to Raymond Boudon's suggestions on methodological individualism. This theoretical debate is illustrated with the difference between educational performance (level of knowledge) and educational achievement (titles obtained). Employing data from PISA and from the Survey of the Labour Force, it is shown that in educational performance, gender and social origin differences are less than in educational achievement, taking the graduation of Obligatory Secondary Education (Graduado en Educación Secundaria Obligatoria) as a marker of educational achievement. After the assessment of this fact, two families of hypothesis can be put forward to explain it. One refers to an artifact effect (problems of measuring different educational requirements). The other considers that there could be social processes that augment differences in educational performance when the time comes to transforming it to educational achievement. These processes could be due to factors that exist within the education system itself, such as the curriculum, or factors outside the system, such as the attraction the job market has for working class youngsters.

**Key words**

gender, social class, social origin, scholastic failure, education policy, human capital, PISA, educational performance, education, inequality of opportunities.

**Julio Carabaña: « Las puntuaciones PISA predicen casi toda la repetición de curso a los 15 años en España» [pp. 283-303]****Resumen**

La repetición de curso puede considerarse, del mismo modo que las transiciones de nivel, determinada por factores internos a la escuela (factores académicos, o primarios en términos de Boudon) y por factores externos a la escuela (factores ‘sociales’ o secundarios). En este estudio se usan los datos españoles de PISA en 2000, 2003 y 2006 para contrastar la hipótesis de que la repetición es un fenómeno exclusivamente académico. En estos datos aparece una fuerte asociación entre repetición de curso y tres factores externos a la escuela, los estudios de los padres, el sexo de los alumnos y su condición de inmigrantes. Sin embargo, cuando se tienen en cuenta las puntuaciones de los alumnos en las pruebas PISA, mediante una regresión múltiple, esta asociación desaparece casi totalmente. Más precisamente, la ventaja de las mujeres sobre los hombres desaparece si se tienen en cuenta por separado las puntuaciones en Lectura; y la ventaja de los nativos sobre los inmigrantes desaparece si se considera estrictamente la repetición de curso, en lugar del retraso. Únicamente no pueden reducirse a los factores cognitivos medidos en las pruebas PISA aproximadamente la mitad de la diferencia en repetición ligada a la edad en las tres olas y la tercera parte de las diferencias debidas a los estudios de los padres en la ola de 2006. Estas diferencias no disminuyeron al tener en cuenta variables de comportamiento o el tipo de gestión del centro, ni aumentaron al considerar el leve relajamiento del criterio de paso en los centros de nivel más bajo. Queda la hipótesis de la influencia formal e informal de los padres sobre la decisión, que, sin embargo, no funciona con la otra diferencia irreductible a los factores internos a la escuela: la debida al mes de nacimiento de los alumnos

**Palabras clave**

repetición de curso, retraso escolar, clasismo, sexismo

**Abstract**

Grade retention, as educational transitions in general, may be seen as determined by factors internal to schools (academic factors, also called *primary* since Boudon) and by factors external to schools (social or *secondary* factors). In this study I use the PISA data for Spain in the 2000, 2003 and 2006 PISA waves to test the hypothesis that academic factors are the only determinants of grade retention. The PISA data show strong associations between grade retention and three social or secondary factors: parental schooling, students' gender and students' immigrant status. Now, when PISA scores are controlled for through linear or logistic regression, these associations almost completely disappear. More precisely, the advantage of women on men disappears by just taking into account PISA reading scores, and the advantage of natives on immigrants disappears when grade retention is neatly distinguished from just grade retard. However, reduction to the cognitive factors measured by PISA failed for half the

disadvantage of late-born students in all three waves and for circa one third of the difference linked to parental schooling in the 2006 wave. These residuals were not reduced by taking into account behavioural variables or the private or public management of schools; neither were they augmented by the slight relaxing of promotion criteria operating in low-level schools. The effect of parental schooling might be linked to formal and informal pressure of high status parents against grade retention. I did not find hypothesis (not even of such *ad hoc* brand) to explain the difference linked to birth dates

### **Keywords**

grade retention, school retard, class-bias, sex-bias

## **Blas Cabrera, Leopoldo Cabrera, Carmen Pérez y Begoña Zamora: «La desigualdad legítima de la escuela justa» [pp. 304-332]**

### **Resumen**

El presente trabajo se centra en la controvertida cuestión de la igualdad de oportunidades en los sistemas educativos actuales. La tesis básica del artículo es que entendida desde la perspectiva de la desigualdad sociocultural, la igualdad de oportunidades tiende a ser olvidada progresivamente en las políticas educativas y en los trabajos académicos. Esta tendencia también se evidencia en la conciencia teórica y práctica de los expertos en educación y del propio profesorado. Para apoyar esta posición recurrimos a la exposición y análisis de los resultados de una reciente investigación que combinó entrevistas a especialistas en educación con cuestionarios y grupos de discusión al profesorado de infantil, primaria y secundaria de la Comunidad Canaria.

### **Palabras clave**

Políticas educativas, clases sociales, igualdad de oportunidades, evaluación, profesorado, expertos educativos, resultados educativos.

### **Abstract**

This paper focuses on the controversial issue of equal opportunities in the current education systems. The basic thesis of the article is that equal opportunities is to forgotten progressive educational policies and academic works, when we consider the inequality opportunities from the perspectiva of cultural inequality. This trend is also evident in the awareness and training of experts in education policy the teachers themselves. To support this position turn to the exposition and analysis of the results of a recent investigation that combined interviews with experts in educaition, questionnaires and discusión groups for teachers in nursery, primary and secondary schools in the Canary Islands.

### **Keywords**

Educational policies, social classes, equal opportunities, assesment, teachers, educational experts, educational outcomes.

**Begoña Zamora: «Voces y miradas del y sobre el profesorado» [pp. 333-364]**

**Resumen**

El profesorado es uno de los colectivos más estudiados, pero su visión del sistema educativo ha ocupado un lugar secundario. En este trabajo queremos saber qué piensan de sus condiciones de trabajo: salario, formación, funcionarización, acceso a la profesión, prestigio social... Además, contrastaremos las percepciones sobre sí mismos con la información oficial y con la dada por expertos en distintos campos educativos, cargos políticos, representantes sindicales y directores de institutos de evaluación y calidad.

**Palabras claves**

profesorado, condiciones de trabajo, salario, acceso a la profesión, formación, prestigio social, profesionalismo.

**Abstract**

Teachers are one of the most studied groups, but their vision of the educational system have taken a secondary place. In this paper we want to know what they think about their working conditions: wage, training, established job, access to profession, social prestige. Furthermore, perceptions of themselves will be contrast with official information and with the one given by experts in different educational fields, politician in education, unions representatives and directors of institutes of evaluation and quality.

**Key words**

teacher, working conditions, wage, access to profession, training, social prestige, professionalism.

**Bernardo Báez, Leopoldo Cabrera, M. del Mar Noda y Francisco Santana:  
«Proyecto educativo y gobierno escolar: de la indulgencia profesional y  
administrativa al compromiso con la mejora de la enseñanza» [pp. 365-387]**

**Resumen**

Una investigación sobre la enseñanza no universitaria en Canarias nos permite explorar el margen de maniobra disponible a la política educativa, a los centros escolares y al profesorado para introducir mejoras en el trabajo docente. El estudio se basa en encuesta extensiva, grupos de discusión y entrevistas a docentes, responsables públicos y expertos académicos. En los resultados obtenidos destacan serias dificultades tanto de la formación inicial (carácter experiencial antes que sistemático y reflexivo) como permanente (problemas de voluntarismo, suficiencia, adecuación e impacto), junto a fuertes contradicciones organizativas (monopolio funcional y tensiones micropolíticas). Se requieren cambios en los sistemas de acceso al puesto y gobierno de los centros, limitando el fuerte celularismo del profesorado, con posibilidades que

oscilan entre el gerencialismo (profesionalismo directivo y carrera docente individual) y la autonomía cooperativa (compromiso verificable con proyectos elegibles en los centros). También es necesario reducir la voracidad burocrática de la administración y conciliar la tensión entre los criterios de antigüedad y competencia didáctica en la promoción del profesorado.

### **Palabras clave**

profesorado; educación infantil, primaria y secundaria; formación inicial y permanente; liderazgo y organización escolar; calidad educativa.

### **Educational project and school government: from professional and administrative indulgence to teaching improvement commitment**

#### **Abstract**

A research focused on elementary and secondary education in Canary Islands let us analyze educational policies', schools' and teachers' change possibilities for educational improvement. The study is based on extensive survey questionnaires, focus groups and interviews with teachers, public representatives and academic experts. Our findings demonstrate serious difficulties both the initial training (experiential versus systematic and reflexive learning) and in-service teacher development (voluntary nature, inadequacy and poor effects), as severe organizational problems (extreme professional autonomy of civil servants and micropolitical struggles). Employment access and school government systems must be modified in order to prevent a strong teacher's isolation, through options that fluctuates between managerialism (professional leadership and individual teaching career) and cooperation (personal but verifiable commitment with school elective projects). Also is necessary to diminish administrators' bureaucratic voracity and combine seniority and teaching competence in teaching staff development.

#### **Keywords**

teaching staff; preschool, elementary and secondary education; school organization and leadership; educational quality.

### ***Begoña García Pastor: «Infancia gitana y éxito escolar: sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela» [pp. 388-406]***

#### **Resumen**

A partir del análisis etnográfico de una realidad sociocultural y educativa concreta, la de un grupo de población gitana de un barrio obrero de Valencia<sup>98</sup>, el texto profundiza en la

---

<sup>98</sup> Un barrio, dentro de un distrito urbano de unos 40.000 habitantes, que contaba en sí mismo con 6000 vecinos, de los cuales las familias gitanas representaban el 5%, (unas 300 personas, distribuidas en 55 unidades familiares que compartían en muchos casos vínculos de parentesco).

importancia que adquiere entre los miembros de esta minoría la dimensión socioafectiva de las relaciones pedagógicas para alcanzar el éxito escolar

**Palabras clave**

Infancia gitana, éxito escolar, etnografía.

## NOTICIAS

### **Renovación de la Junta Directiva de la ASE**

En la Asamblea de la ASE, celebrada en Granada, el 7 de julio de 2011, se procedió a la renovación de la Junta Directiva. Mariano Fernández Enguita fue elegido nuevo presidente, en sustitución de Rafael Feito Alonso.

### **Próxima Conferencia de la ASE**

La próxima XVI Conferencia de la ASE, que se celebrará en el año 2012, se realizará posiblemente en Asturias.

### **RASE Call of Papers Adolescentes, Conflicto y Educación**

La Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) está elaborando un número monográfico sobre Adolescentes, Conflicto y Educación, que se publicaría en el número 2 del volumen 5 (mayo de 2012).

Desde la revista queremos animar a todas las personas que hayan realizado recientemente o estén realizando estudios o investigaciones sobre algunas de las dimensiones del tema para que envíen propuestas de artículos para ser evaluados y publicados en la RASE.

Rogamos que hagáis difusión de esta convocatoria entre vuestros colegas de departamentos, centros de investigación o instituciones en las que estéis colaborando. Las cuestiones referidas a la extensión y las normas de publicación se pueden consultar en:

<http://www.ase.es:81/navegacion/listadoPaginasMant.php?idPagina=11>

## ÍNDICE DEL VOLUMEN 4 (2011)

### Artículos

- Alcántara Santuario, Armando: La investigación educativa en el marco de las ciencias sociales en México. [vol. 4, núm. 1, pp. 31-47]
- Báez, Bernardo; Cabrera, Leopoldo; Noda, M. del Mar y Santana, Francisco: «Proyecto educativo y gobierno escolar: de la indulgencia profesional y administrativa al compromiso con la mejora de la enseñanza» [vol. 4, núm. 3, pp. 369-391]
- Cabrera, Blas; Cabrera, Leopoldo; Pérez, Carmen y Zamora, Begoña: «La desigualdad legítima de la escuela justa» [vol. 4, núm. 3, pp. 307-335]
- Cambours de Donini, Ana M.: Internacionalización e integración de los sistemas de Educación Superior: el Mercosur Educativo. [vol. 4, núm. 1, pp. 59-72]
- Campdepadrós Cullerell, Roger: Convergencia educativa en España y en la Unión Europea. [vol. 4, núm. 2, pp. 152-167]
- Carabaña, Julio: «Las puntuaciones PISA predicen casi toda la repetición de curso a los 15 años en España» [vol. 4, núm. 3, pp. 286-306]
- Fernández Enguita, Mariano: «Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar» [vol. 4, núm. 3, pp. 255-269]
- Flecha, Ramon: Vilanova. La caída del feudalismo universitario español. [vol. 4, núm. 2, pp. 115-132]
- García Pastor, Begoña: «Infancia gitana y éxito escolar: sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela» [vol. 4, núm. 3, pp. 392-410]
- Martínez García, José Saturnino: «Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo» [vol. 4, núm. 3, pp. 270-285]
- Mendes, Jose Manuel: Equality, democratic citizenship and solidarity: is there a role for higher education in the framing of an alternative paradigm? [vol. 4, núm. 2, pp. 168-185]
- Montané López, Alejandra y Sánchez de Serdio, Aida: Sujeto a reforma: la transformación en la identidad docente en la educación superior [vol. 4, núm. 1, pp. 73-88]
- Muntañola, Josep; Muntañola, Dafne: La sociología del espacio al encuentro de una arquitectura oculta en la educación. [vol. 4, núm. 2, pp. 133-151]
- Naidorf, Judith: Criterios de relevancia y de pertinencia en la investigación universitaria y su traducción en forma de prioridades. [vol. 4, núm. 1, pp. 48-58]
- Nieto Morales, Concepción: Fracaso escolar y conflicto con la ley. [vol. 4, núm. 2, pp. 186-203]
- Ramírez, José Antonio y Ruiz, Jesús: Epistemología de las políticas educativas y procesos de transformación de las universidades públicas. [vol. 4, núm. 1, pp. 19-30]

- Rodríguez Zidán, Eduardo: Aportes para una reflexión crítica sobre la relación entre tecnología y educación. La experiencia del Plan Ceibal en Uruguay. [vol. 4, núm. 2, pp. 204-214]  
Teodoro, António : «A fortuna é de quem a agarrar». A Rede Iberoamericana de Investigaçã em Políticas de Educaçã. [vol. 4, núm. 1, pp. 6-18]  
Zamora, Begoña: «Voces y miradas del y sobre el profesorado» [vol. 4, núm. 3, pp. 336-368]

### **Recensiones**

- Hernández, Francesc J.: El patético desencanto de la participación escolar [vol. 4, núm. 2, pp. 215-217]  
Martínez Martínez, Lucía: Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias. [vol. 4, núm. 2, pp. 218-220]  
Villar Aguilés, Alicia: Advertencias sobre la crisis silenciosa de la educación para el pensamiento crítico [vol. 4, núm. 2, pp. 221-224]

## DEFINICIÓN DE LA REVISTA, NORMAS PARA LA REMISIÓN DE ARTÍCULOS Y SISTEMA DE ARBITRAJE

La Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) es una revista científica, editada por la Asociación de Sociología de la Educación (ASE), que agrupa a profesorado universitario y profesionales interesados en ese campo de la sociología. La RASE tiene la voluntad de divulgar la investigación y la reflexión científica en el campo de la sociología de la educación entre las personas interesadas de España, Portugal y Latinoamérica.

La Asamblea anual de la ASE, realizada en Logroño, el 15 de septiembre de 2006, acordó la elaboración de un proyecto de una revista digital. La siguiente Asamblea anual, celebrada el 14 de septiembre de 2007 en Barcelona, aprobó el proyecto de publicar digitalmente una revista científica, la RASE. El primer número apareció en enero de 2008. Las siguientes Asambleas anuales, celebrada en Badajoz, el 19 de septiembre de 2008, y en Lleida, el 18 de septiembre de 2009, ratificaron el proyecto.

Los artículos para la RASE tendrán que ser inéditos y no haber sido remitidos a ninguna otra revista. Para su publicación, serán remitidos al Consejo Editorial de la RASE mediante un correo electrónico con un adjunto. El correo electrónico será remitido a la dirección: [rased@ual.es](mailto:rased@ual.es)

En el cuerpo de la carta se indicará el nombre de la persona autora del artículo, el título del artículo (enviado adjunto), la institución académica a la que esté vinculada la persona y los datos de contacto que se considere oportunos (teléfonos, email, fax, etc.).

En caso de autoría colectiva, se harán constar los datos precedentes para las personas participantes, en el orden de firma del artículo.

El adjunto estará compuesto por un texto con formato word (doc) o rtf, con las siguientes características: Tamaño de página: A-4; márgenes: 1 pulgada (2,54 cm.); texto justificado; tipografía: times 12 puntos; interlineado: 1,5 líneas; notas al pie, con tipografía times 10 puntos. No se incluirán encabezado ni pie de página, ni numeración de las páginas. Como título del fichero se sugiere el primer sustantivo del título del artículo o similar. Para los subtítulos se utilizará letra negrita. En general, se propone una cierta austeridad tipográfica, que facilite el maquetado posterior del texto caso de ser publicado.

Los artículos tendrán entre 3.000 y 7.000 palabras como máximo, incluyendo la bibliografía. Estarán encabezados por el título completo. No se indicará el autor o autora, ni en encabezado del artículo, ni en su texto, a fin de que sean evaluados con objetividad.

Si el artículo incluye tablas, ilustraciones o figuras complejas o que sobrecarguen la dimensión del fichero, serán remitidas en ficheros adjuntos, indicando en el texto su ubicación. Para la ordenación de las tablas se usarán números romanos y para las figuras números arábigos. Las imágenes habrán de enviarse aparte, en formato tif o jpeg, debiendo tener una resolución de 300 píxeles/pulgada, con un tamaño mínimo de 10 cm de ancho.

La confección de la bibliografía seguirá los siguientes modelos:

Libros:

San Román, Sonsoles (2002): *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales* (Madrid, Instituto de la Mujer).

Capítulos de libros:

Calero, J. y Oriol, J. (2005) Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España, en: V. Navarro (dir.) *La situación social en España* (Madrid, Biblioteca Nueva).

Artículos:

Bonal, X. (2000) Interest Groups and the State in Contemporary Spanish Education Policy, *Journal of Education Policy*, 15 (2) 201-216.

Los títulos de las revistas no deben abreviarse. Cuando se citen diversas obras de un mismo autor y año, se añadirá una letra al año: a, b, c, etc.

Al final del artículo se incluirá un breve resumen (abstract), con 100-150 palabras, así como el listado de las palabras clave del artículo. Ambos se traducirán al inglés.

Las reseñas de libros o noticias serán remitidas a la dirección de correo electrónico indicada, siguiendo las mismas indicaciones. En el caso de las reseñas, no deberán sobrepasar las 3.000 palabras.

Actualmente se establece una periodicidad cuatrimestral, con fechas de aparición de los tres números anuales: 15 de enero, 15 de mayo y 15 de septiembre. A partir del volumen 3, la paginación es única para cada volumen, siendo la paginación de los números corrida.

Cualquier duda sobre la redacción o remisión de artículos, reseñas o noticias puede ser consultada en la dirección de correo mencionada.

El sistema de arbitraje para la publicación de artículos es la doble evaluación anónima por parte de evaluadores externos, designados por el Consejo Editorial.