

# Fracaso y abandono escolar en España

Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, Luis MENA MARTÍNEZ y Jaime RIVIÈRE GÓMEZ  
Barcelona, Fundación “La Caixa” (Col. Estudios Sociales, nº 29), 2010<sup>1</sup>

El fracaso y el abandono escolar son sin duda dos de los fenómenos sociales que más tinta han hecho correr en el mundo educativo y político-mediático en los últimos años en España. La multiplicación de los estudios comparativos internacionales (los estudios de la OCDE, el informe PISA, los rankings internacionales, etc.), el auge de los mecanismos de evaluación de los sistemas educativos, el lugar crecientemente importante que se atribuye a la educación en los discursos sobre la sociedad de la información y el conocimiento, o la centralidad de ambos fenómenos en las promesas y políticas educativas de los últimos años, han contribuido sin duda a ello –aunque no necesariamente en la línea de análisis y enfoques más complejos–.

La sociología de la educación lleva, sin embargo, muchas décadas –al menos desde los años 60 y 70– interesándose por las desigualdades de resultados académicos, ámbito en el que se han desarrollado numerosos estudios desde diversas perspectivas teóricas (las llamadas teorías de la correspondencia, de la reproducción, de la resistencia, etc.) y metodológicas (desde enfoques cuantitativos, cualitativos y etnográficos), revelando nuevas y complejas facetas de las desigualdades escolares.

En este contexto, el reciente estudio de los profesores Fernández Enguita, Mena y Rivière, de la Universidad de Salamanca, para la Fundación La Caixa muestra al menos un triple interés. En primer lugar, realiza un diagnóstico necesario y actualizado de la situación del fracaso y el abandono escolar en España empleando datos relativos a la última década.

En segundo lugar, presenta una riqueza y diversidad metodológica mayor de lo habitual en este campo al añadir al análisis de los datos cuantitativos disponibles el análisis de una amplia muestra de expedientes de alumnos que abandonan el sistema educativo sin obtener un título postobligatorio, entrevistas a directores y orientadores, y entrevistas abiertas a jóvenes en distintas situaciones de fracaso y abandono. Por último, el estudio reafirma la perspectiva sociológica recordando la importancia que tienen sobre este fenómeno algunos factores clásicos (clase social, etnia, género, estabilidad familiar), así como su articulación compleja, y apostando además, frente al enfoque sincrónico clásico, por un enfoque dinámico en el estudio del fracaso escolar, entendiéndolo como un *proceso* progresivo de *desenganche* o desvinculación con respecto a la institución escolar.

En un primer momento, los autores sitúan el fenómeno del fracaso en el marco histórico del desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento, de la progresiva extensión y generalización de la educación obligatoria, y de las crecientes exigencias políticas de mejora del nivel educativo de la población. Tras hacer un breve repaso de los distintos y a veces confusos significados que suelen asociarse tanto al fracaso como al abandono –por lo general subordinados a las distintas formas institucionales e institucionalizadas de operacionalizarlo y calcularlo estadísticamente– optan por una concepción amplia de los mismos. Cuestionando la habitual definición dicotómica que reduce el fenómeno a una alternativa entre los extremos del éxito y el fra-

<sup>1</sup> El estudio está disponible online en: [http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/estudiossociales/volumenes10\\_es.html#vol29](http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/estudiossociales/volumenes10_es.html#vol29).

caso, de la permanencia y el abandono, se nos invita a ver detrás de ella un “continuo de diferencias y un abanico de variedades de desempeño” (p. 29), rompiendo así con la indiferencia habitual de la escuela hacia las diferencias del alumnado (*l'indifférence aux différences* de la que hablaban Bourdieu y Passeron) además de con la *arbitrariedad* que supone el “hecho mismo de señalar una norma y proclamarla como una divisoria” (p. 26).

Adoptando un “enfoque procesual”, los autores sitúan el proceso de fracaso y abandono en el marco de las fases sucesivas en las que se estructura institucionalmente el proceso educativo (de la educación infantil a la postobligatoria, excluyendo la universitaria) a partir de datos oficiales sobre escolarización, idoneidad, repetición o graduación. El fracaso escolar aparece así como el resultado de un largo proceso que se inicia en primaria, donde se encuentran ya –aunque moderadas– las primeras repeticiones y empiezan a acumularse los primeros retrasos. En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que los autores califican de “*encrucijada del sistema*” (p. 38), aumentan los retrasos y las repeticiones –mecanismo excepcional en otros países–, viéndose así deterioradas las tasas de idoneidad<sup>2</sup> y las tasas de promoción de curso progresivamente entre primer y cuarto curso. Si el paso de la educación primaria a la secundaria se revela importante, aún más determinante resulta el final de la ESO: alrededor de un tercio de los alumnos no la acaba y, de entre los que sí lo hacen, aproximadamente un tercio no obtiene el título (p. 48-49). Esta fortísima *selección* al final de la ESO se traduce en unas tasas de escolarización a los 18 años de alrededor del 38% (frente a una escolarización del 87,6% a los 16; p. 52). De entre los alumnos que emprenden estudios postobligatorios, finalmente, la mayoría escoge la vía del bachillerato (alrededor de las tres cuartas partes), pese a un leve avance de los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), continuando el tradicional desequilibrio entre ambas opciones. En esta etapa, las repeticiones y retrasos se agravan, particularmente en el caso de los CFGM, registrándose en total una tasa de titulación postobligatoria del 62% (frente al objetivo del 85% marcado por la UE en Lisboa; p. 64).

Pero más allá de los *resultados* en cada etapa, *síntoma* del desenganche más que su razón (p. 71), los autores analizan la *desigual distribución* del fracaso y el abandono en la población según las características sociales y personales de los alumnos partiendo de datos extraídos del informe PISA 2003, de la ETEFIL-2005<sup>3</sup> y de la muestra reunida de expedientes de alumnos que abandonan –de interés *estructural* pese a su falta de representatividad estadística–. Ponen así de relieve la importancia fundamental de la *clase social* de origen: los hijos de las clases trabajadoras (trabajadores manuales cualificados y no cualificados) muestran un mayor riesgo de fracaso que los de las clases medias (trabajadores de cuello blanco cualificados). Más influyente que la ocupación de los padres parece ser su nivel educativo, estableciéndose una fractura clara entre los hijos de padres con estudios obligatorios (o inferiores) y los de padres con estudios postobligatorios. De ahí que los autores concluyan que la escuela no está tanto al servicio de las clases capitalistas o propietarias, como de las *clases escolarizadas*, aquellas que han acumulado mayor *capital cultural o escolar*: fundamentalmente la *clase profesional-directiva* y la *clase media funcional o de servicio*. Sin embargo, no conviene olvidar, como señalan los autores, que, puesto que el capital cultural no se transmite de forma mecánica, el fracaso escolar también afecta a la descendencia de las clases medias.

El segundo factor clásico contemplado en el estudio es el *género*. Si bien se confirma el hecho conocido de que las mujeres muestran mejores resultados en todos los indicadores y etapas escolares, los autores reconocen la dificultad a la hora de interpretar las razones de la diferencia, esbozando algunas (socialización en roles de género, mayor identificación con la institución y sus normas, estrategias compensatorias con vistas al mercado de trabajo, feminización del profesorado, etc.). En relación con la clase y la etnia, las diferencias de género serían además algo más marcadas en las clases medias que en las clases trabajadoras y –hipótesis algo más cuestionable– en el caso de las culturas “más patriarcales”.

El tercer factor clásico de desigualdad frente al fracaso que contemplan los autores es la *etnia*. En

<sup>2</sup> Es decir, la tasa de alumnos de un curso que se encuentran en la edad ideal o “normal”, legalmente establecida, para cursarlo.

<sup>3</sup> Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral, realizada por el INE.

el caso de los gitanos, si su escolarización y sus actitudes hacia la escuela parecen haber mejorado con los años, la mayoría no supera la ESO. Por otro lado, los hijos de extranjeros e inmigrantes originarios de “países del Sur” parecen expuestos a un mayor riesgo de fracaso que los “nativos”: tienden a abandonar antes y a menudo sin el título obligatorio. Aunque en buena medida las diferencias pueden explicarse por su clase social, los autores también señalan que existen factores como la desorientación ligada al proceso migratorio y la reubicación cultural que conlleva, el hecho de hablar una lengua distinta en el hogar o el hecho de “que los alumnos extranjeros traen consigo los procesos educativos de su país de origen” (p. 85), vinculados más específicamente a la etnicidad e irreductibles a la clase. Más allá de los resultados, si los recién llegados y los nativos parecen tener unas *aspiraciones* académicas similares, la llamada “segunda generación” parece haberlas reducido significativamente, a pesar de estar tan expuestos al fracaso como los nativos de clase trabajadora.

El estudio se refiere también a un cuarto factor: la *estabilidad o inestabilidad familiar*. Un lectura rápida podría sugerir que las llamadas “familias desestructuradas” –convertidas con demasiada frecuencia en explicación-fetiché–, el divorcio o las formas de familia que escapan al modelo tradicional burgués –reconstituidas, mixtas, monoparentales– son en sí mismas un factor causante de fracaso, confirmando fácilmente la superioridad “natural” del la familia nuclear burguesa basada en el matrimonio (heterosexual) indisoluble. Si bien los datos parecen mostrar un mayor riesgo de fracaso en las familias “no conyugales” (p. 89-90), los autores precisan que no es tanto el propio modelo de familia lo que propicia un mayor riesgo de fracaso como la inestabilidad que pueden generar las rupturas familiares en la vida de los alumnos (situaciones prolongadas de conflicto, ausencia de un progenitor, empobrecimiento ligado a la ruptura matrimonial, etc.).

Además de recordarnos la importancia de estos factores y valorar su peso en el momento actual, este estudio analiza más de cerca las *trayectorias* de quienes abandonan, mostrando la diversidad de caminos posibles y los elementos que entran en juego en el proceso de abandono. Casi la totalidad de los que abandonan han vivido antes la repetición de curso y el absentismo, y la mayoría (alrededor de tres cuartas partes, p. 131) abandona después de cumplir

la edad legal. Del mismo modo, frente a la creencia común que ve en la indisciplina de la juventud la causa de todos los males –incluido el fracaso escolar–, la mayoría de los que abandonan no muestra sanciones por problemas de disciplina. Mecanismos específicos como la educación compensatoria, las adaptaciones curriculares significativas o la diversificación, en la ESO, serían efectivos en la identificación del potencial fracaso, pero no tanto en su “tratamiento”, pudiendo generar además dinámicas perversas (asunción de la etiqueta por parte del alumno, profecía autocumplida). Por otra parte, se rompe la linealidad que suele atribuirse al proceso de fracaso cuando vemos que alrededor de un tercio de los jóvenes que abandonan vuelven al sistema educativo (p. 177).

Finalmente, el estudio también se acerca al *sentido* que los sujetos dan al fracaso, al abandono y a la propia escuela en las narraciones de sus *experiencias*, elemento fundamental para una comprensión más completa de este fenómeno –no olvidemos que los procesos de fracaso y abandono están *mediados* por discursos, categorías de pensamiento, percepción y apreciación, y vivencias difícilmente abordables desde una perspectiva puramente cuantitativa–. Para quienes abandonan, la salida del sistema educativo aparece así en muchos casos como una *transición a la vida adulta*: dejar los estudios, la escuela, la formación, percibidos como un estadio de preparación, significa empezar lo “realmente importante” en la vida, ya sea trabajar (de marcada importancia en el caso tanto de la clase obrera como de los inmigrantes, pero también de los gitanos) y/o vivir en pareja y tener hijos (más común entre las mujeres). La permanencia en la escuela se asocia entre quienes abandonan a una pérdida de tiempo, al aburrimiento, viéndose como una obligación impuesta, frente al *trabajo*, que se asocia a “hacer algo útil”, así como a una independencia y libertad mayores gracias a una remuneración que les permitiría hacer frente a sus propios gastos (ocio, consumo) –aunque la mayoría de los entrevistados manifiesten condiciones laborales duras y precarias en su experiencia laboral–.

Por otro lado, las *expectativas académicas* de los sujetos, fundamentalmente marcadas por el *grupo de pares* y la *familia*, se redefinen en función de la experiencia educativa (a la baja cuando se acumulan retrasos y repeticiones). Además, los autores señalan que el tránsito de primaria a secundaria es vi-

vido como difícil por el cambio de relación con el profesorado (visto como menos atento con quienes tienen más dificultades y a veces determinante en el proceso de fracaso) y la separación en grupos “buenos” y “malos” (dentro del aula o entre clases), o la asignación a grupos “para tontos” (sic, en referencia a la diversificación; p. 158), formas de *segregación* que no pasan desapercibidas a ojos de quienes abandonan. Destaca, por último, el hecho de que, frente a una escuela vista como una obligación y una “cárcel” (sic, p. 163) en la que no se aprende nada útil, la salida del sistema educativo no es necesariamente vivida como un fracaso, ni con la misma gravedad con la que es percibida por la sociedad, sino como algo positivo (aunque con el tiempo puedan lamentar no haber seguido estudiando o no haber conseguido un título).

Sin duda la alternativa dicotómica entre éxito y fracaso, permanencia y abandono resulta insuficiente: *“la fijación en las manifestaciones extremas de incumplimiento del programa de la institución –el fracaso y el abandono– y la consiguiente reclasifi-*

*cación 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”* (p. 193).

Como se ha venido anunciando de un tiempo a esta parte, nos encontramos en un momento *crítico*, a la vez de contradicciones y transformaciones, en lo que respecta a la institución escolar. Tras una expansión que ha durado prácticamente todo el siglo XX, el proyecto moderno de escolarización universal muestra sus grietas ante la persistencia y actualización de las formas de resistencia y rechazo a la escuela, y el relativo descrédito y pérdida de valor de la institución a ojos de los jóvenes. Parece por tanto necesaria una reflexión de la institución sobre sí misma, como señalan los autores, pero también una reflexión social más amplia sobre las exigencias que se ciernen sobre ella y sobre los jóvenes en un momento tan contradictorio como el actual.

Javier Rujas Martínez-Novillo