

**De una escuela de mínimos a una de
óptimos: la exigencia de esfuerzo
igual en la Enseñanza Básica**

Julio Carabaña Morales

Documento de trabajo 32/2003



Julio Carabaña Morales

Doctor (UAM, 1982) en Filosofía y Letras. Exinvestigador (1975-1982) y exdirector (1983-86) del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Asesor en el MEC (1983) siendo ministro José Maravall. Profesor de Sociología en la Universidad Complutense desde 1976 y Catedrático de Universidad desde 1990, enseña en la Facultad de Educación-CFP de la UCM, estando adscrito al Departamento de Sociología VI.

Autor de Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX (Madrid, MEC, 1983), Escalas de prestigio profesional (Madrid, CIS, 1996, con C. Gómez Bueno), Dos Estudios sobre movilidad intergeneracional (Madrid, Argenteria-Visor, 1999) y de varios artículos y capítulos de libros, la mayor parte sobre Sociología de la Educación y sobre Movilidad Social.

Ninguna parte ni la totalidad de este documento puede ser reproducida, grabada o transmitida en forma alguna ni por cualquier procedimiento, ya sea electrónico, mecánico, reprográfico, magnético o cualquier otro, sin autorización previa y por escrito de la Fundación Alternativas

© Fundación Alternativas

© Julio Carabaña Morales

ISBN: 84-96204-32-4

Depósito Legal: M-51693-2003

Contenido

Resumen ejecutivo	5
1 Situación del sistema educativo español y alcance de la propuesta	7
1.1 Situación	7
1.2 Alcance	10
2 La alternativa: esfuerzo igual vs. mínimos	12
3 Distinciones fundamentales	14
3.1 Enseñanza básica y resultados mínimos	14
3.2 Certificación y titulación	15
3.3 Fracaso escolar subjetivo y objetivo	17
4 Crítica del sistema de mínimos	18
4.1 Crítica de la idea de mínimos	18
4.2 Crítica del título de EB	21
4.3 Crítica del fracaso escolar	25
5 La situación en Europa	32
6 Explicitando la alternativa	36
6.1 Sobre la formulación de objetivos	36
6.2 Adaptación a los ritmos de aprendizaje de los alumnos	37
6.3 Sustitución de la titulación por la certificación	38
6.4 Sobre la finalización de la enseñanza básica	38
6.5 Libre elección orientada tras la enseñanza básica	39
6.6 Sustitución de las estadísticas de titulación por medidas objetivas del aprendizaje	39
7 Aclaraciones	41
7.1 Esfuerzo igual y atención a la diversidad	41
7.2 Esfuerzo igual e igualdad de oportunidades	42
7.3 Esfuerzo igual y desigualdad de resultados	43
7.4 Intentar desarrollar las aptitudes escolares antes de la escuela	43
7.5 Un lugar para todos	44
Bibliografía	45
Tablas	47

De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica

Julio Carabaña Morales

Catedrático de Sociología de la Educación
Facultad de Educación-CFP, UCM

Según los resultados del informe PISA, el sistema educativo español es tan eficaz como la media de los países pertenecientes a la OCDE, mucho más eficiente y mucho más igual. Esto último se debe a que tiene muy pocos alumnos de nivel bajo y tiene también muy pocos alumnos de nivel alto. Su problema principal no es por tanto el ‘fracaso escolar’, en cuya reducción han insistido tanto las últimas reformas, sino la mejora del aprendizaje de todos los alumnos.

En consonancia con esto, se propone en este documento una reorientación de las políticas educativas, sustituyendo el principio de mínimos en que ahora se basan por un principio de óptimos que, aunque presente en teoría, en la práctica ha quedado abandonado. El principio de esfuerzo igual es una formulación modesta y práctica de este principio de óptimos.

El principio de mínimos propone como fin de la Enseñanza Básica que todos los alumnos consigan al menos un cierto nivel (mínimo) en determinados objetivos. Para conseguir esta igualdad de resultados dedica más medios y exige un mayor esfuerzo a los alumnos más retrasados.

El principio de esfuerzo igual propone como fin de la Enseñanza Básica que todos los alumnos aprendan tanto como puedan. Para conseguir esta aproximación al desarrollo óptimo de cada cual, se debe exigir a todos los alumnos un esfuerzo igual al tiempo que se les proporcionan los medios adecuados. Naturalmente, si el esfuerzo ha sido realmente igual, los resultados serán tan desiguales como las capacidades de los alumnos.

Algunas de las consecuencias de aplicar este principio de esfuerzo igual son:

- Fijación de objetivos en términos de competencias clave, pero sin niveles mínimos.
- Adecuación de la enseñanza a la diversidad de ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- Sustitución de la titulación de Enseñanza Básica por una certificación sin validez normativa.
- Libre elección de estudios tras la Enseñanza Básica.
- Abandono del concepto de fracaso escolar objetivo, dejando únicamente su sentido subjetivo (relativo a las capacidades del sujeto).
- Abandono de la igualdad de resultados como objetivo de la Enseñanza Básica.
- Orientación de las políticas educativas al máximo desarrollo de las capacidades de todos los alumnos, no de los más retrasados ni de ningún grupo en particular.
- Igualdad de oportunidades, entendida como distribución de los recursos según las necesidades de los alumnos.
- Evaluación del sistema educativo no por estadísticas de fracaso escolar sino por evaluaciones del aprendizaje del conjunto de los alumnos.
- Exigencia de que la sociedad ofrezca a todos un lugar digno y adecuado a sus capacidades.

El documento es una justificación de esta propuesta y de sus consecuencias. En el apartado 1 se ubica la propuesta en la actual situación del sistema educativo. En el 2 se formula la propuesta en términos muy generales. En el 3 se definen algunos conceptos básicos. En el 4 se critica la fijación de objetivos mínimos, la titulación al final de la Enseñanza Básica, el concepto de fracaso escolar y los sesgos de las políticas educativas orientadas por la idea de mínimos. En el 5 se muestra que la contradicción entre mínimos y óptimos se da en otros sistemas educativos, y que hay algunos, como los de Gran Bretaña, que la resuelven en el sentido de la propuesta. En el 6 se explicitan algunas consecuencias del principio de esfuerzo igual y en el 7 se clarifican algunas cuestiones relacionadas con la igualdad.

1. Situación del sistema educativo español y alcance de la propuesta

Antes de presentar una propuesta de cambio de la Enseñanza Básica parece conveniente tener una idea de su estado general a fin de estimar el alcance de la reforma y comparar sus costes con sus beneficios.

1.1 Situación

A mi entender, el estado general de la Enseñanza Básica (en adelante EB) en España es difícilmente mejorable, tanto en términos de resultados como en términos de procesos. Lo cual, desde luego, no quiere decir que sea perfecto, pero sí que cualquier cambio tiene muchas probabilidades de empeorar la situación actual o, a lo sumo, mejorarla tan solo un poco.

Por lo que respecta a los **procesos**, las libertades de elección de centro de los padres y de participación escolar de la comunidad educativa, tal y como fueron establecidas en la EB española por la LOECE (1981)¹ y la LODE (1985)², y quedaron esencialmente confirmadas en la LOCE (2002)³, son muy probablemente únicas en el mundo.

Por lo que se refiere a **resultados**, hoy sabemos que la Enseñanza Básica española es aceptablemente eficaz y sumamente eficiente.

Aceptable en **eficacia**: los alumnos de la EB española desarrollan su capacidad cognitiva aproximadamente igual que los alumnos de los otros países de la OCDE.

Este dato no ha sido posible conocerlo hasta la publicación del informe PISA de la OCDE que permite comparar los resultados en pruebas de lectura, matemáticas y ciencias naturales, de los alumnos de 15 años en más de treinta sistemas nacionales de enseñanza (OCDE,

¹ Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

² Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (BOE del 04.07.1985).

³ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 307 de 24.12.2002).

2001). Según el informe PISA, los alumnos españoles alcanzan en lectura una nota (en la escala habitual del 1 al 10) de 4,93 (en matemáticas 4,76 y en ciencias 4,91), frente a una media de 5 del conjunto de los países.

La proximidad de nuestros resultados a la media no obsta, desde luego, para que tal y como se aireó en la prensa España ocupe, entre los 31 países, el puesto número 18 en lectura, el 23 en matemáticas y el 19 en ciencias. Pero la proximidad entre los países es tan grande que el orden carece de importancia, se parece mucho a la llegada en pelotón en una carrera ciclista, de forma que el décimo país en lectura, Austria, está a sólo una décima de distancia del decimoctavo, España.

Lo que en realidad ha mostrado el Informe PISA es que los alumnos de todos los países europeos tienen a los quince años capacidades cognitivas extraordinariamente semejantes, en contraste con la evidente diversidad de los sistemas educativos y la presunta variedad de métodos de enseñanza. Así, en lectura, la distancia entre el primer país europeo, Irlanda, y el último, Portugal, va de 5,27 a 4,7, situándose el grueso entre el 5,16 de Suecia y el 4,79 de Polonia.

Líder en **eficiencia**: España está a la cabeza de los países occidentales de la OCDE en eficiencia. Es superada sólo por los países orientales (República Checa, Hungría, Polonia), que gastan menos para obtener resultados semejantes y por Corea del Sur e Irlanda, que obtienen mejores resultados con parecido gasto.

Siendo la eficiencia la relación entre costes y resultados, y visto que estos son semejantes a los del resto de países de la OCDE, la simple comparación de los gastos es una comparación de la eficiencia. Pues bien, aunque España dobló durante los primeros noventa el gasto por alumno en la enseñanza no universitaria, en parte por las políticas del gobierno socialista y sobre todo por la disminución de alumnos, todavía está entre los países de Europa Occidental que menos gastan.

El Informe PISA ha mostrado además un insospechado **problema** de la EB española relacionado con la **igualdad**. En efecto, los resultados de la Enseñanza Básica española muestran un alto grado de igualdad, tanto entre individuos como entre categorías sociales:

- entre individuos: la medida más sintética de la desigualdad entre individuos es la desviación típica. El Informe PISA refleja que después de Corea del Sur (0,669) y Japón (0,811), España da la menor desviación típica (0,815) en lectura, a buena distancia de Dinamarca, Suecia o Francia, que rondan 0,9, y netamente separada de Australia, Bélgica, Alemania, Nueva Zelanda, Noruega, Estados Unidos, Reino Unido o Suiza, cuyas desviaciones típicas rondan o superan el punto (recuérdese que la media es de 5);
- entre categorías sociales: España está también entre los países con menores diferencias a este respecto. Por sexo, en España no hay diferencias entre hombres y mujeres en

ciencias y la superioridad femenina en lectura es de las menores (0,24 puntos). Sólo la superioridad masculina en matemáticas está entre las más altas (aunque es únicamente de 0,18 puntos). En lo que se refiere a diferencias por posición social, el informe PISA ordena a los padres en relación al prestigio de sus profesiones, tomando el 25% más alto y el 25% más bajo y comparando los resultados de sus hijos. La distancia entre el 25% más alto y el más bajo es en España de las más pequeñas. Los datos no alcanzan para apreciar bien la situación de los hijos de inmigrantes ni de minorías étnicas.

Ahora bien, la igualdad es positiva desde ciertos puntos de vista pero negativa desde otros. Parece obvio que es positivo tener pocos alumnos con resultados bajos, como en efecto tenemos. El umbral utilizado por el informe PISA para considerar bajos los resultados es desde luego arbitrario, pero es objetivo y único para todos los países. Bajo este nivel 1, situado en 3,35 puntos en la escala de lectura, está el 5,7% de los alumnos de la OCDE. Pues bien, España se sitúa por encima de la media, con sólo 3,5% de nuestros alumnos de 15 años bajo el nivel 1, aproximadamente como Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Islandia, Irlanda, Italia, Holanda, Suecia y el Reino Unido. Están en cambio peor que la media, además de Brasil, México o Rusia, países como Noruega, Polonia, Portugal, Grecia, Alemania y Estados Unidos.

Pero también es negativo tener pocos alumnos con resultados altos. Si nos atenemos a los datos PISA, nuestra EB está entre las que menos alumnos destacados produce (nivel 5, que equivale a superar los 6,26 puntos). La agrupación de los países según su proporción de alumnos de nivel alto es sumamente sugerente:

Menos de 1% de alumnos de nivel 5: Brasil y México.

En torno al 3% de alumnos de nivel 5: **España**, Portugal, Italia, Grecia, Rusia, Polonia, Letonia, Hungría, Corea del Sur.

En torno al 10%: Suecia, Noruega, Dinamarca, República Checa, Austria, Alemania, Suiza, Francia, Japón, Estados Unidos.

En torno al 15%: Finlandia, Holanda, Bélgica, Reino Unido, Irlanda, Australia, Nueva Zelanda, Canadá.

Los alumnos que se sitúan en el nivel 5 son aquellos capaces de realizar las tareas de lectura más sofisticadas, como relacionar información compleja en textos largos o poco familiares, mostrar una comprensión profunda y matizada del texto, distanciarse de él, evaluar de modo crítico su forma y su contenido, o incluso adoptar un punto de vista contraintuitivo. Tanto en lectura como en matemáticas o en ciencia parece evidente que de los alumnos de este nivel depende el desarrollo de la investigación, la ciencia, la técnica, el arte, la industria y, en general, aquello de lo que más depende el desarrollo económico y el bienestar de toda la población.

En fin, contra lo que solíamos creer, no es un ‘fracaso escolar’ alto lo que distingue a España de los países más ricos y avanzados, sino una proporción muy baja de alumnos de nivel alto. Podría parecer que entonces la prioridad política no debería estar en combatir el fracaso escolar, sino en fomentar la formación de élites. Mas, ¿por qué anteponer un problema a otro? Deberíamos darles la misma importancia y considerar que la EB española se encuentra con una doble necesidad: subir el nivel de los de abajo y subir el nivel de los de arriba. ¿Significaría eso, quizás, que el nivel de los medianos es el óptimo y que no merecen que nos esforcemos en que mejoren? En realidad, **estamos obligados a intentar mejorar el aprendizaje de todos los alumnos: de nivel alto, medio y bajo.**

1.2 Alcance

Situar en el centro de la agenda política **la mejora de todos los alumnos** es el núcleo de lo que se propone en este documento. Queda el problema de cómo hacerlo. Recordemos la semejanza de resultados en todos los países, pese a la diversidad de sus sistemas de enseñanza, o la diversidad de resultados de países con sistemas tan semejantes como las comunidades francesa y flamenca de Bélgica (con gran ventaja de esta última). Como repetidamente subraya el informe PISA, Finlandia o la comunidad flamenca de Bélgica tienen muy pocos alumnos de nivel bajo y muchos de nivel alto. Pero ¿lo consiguen mediante un procedimiento que podamos copiar? Suponiendo que así sea, no debe de ser fácil identificarlo o por lo menos aplicarlo después, como sugiere el hecho de que los valones no acierten a hacerlo. Como han escrito Jencks y Phillips (1998), las políticas que son al mismo tiempo fáciles de poner en práctica y eficaces han sido todas ya descubiertas. Quedan políticas difíciles de desarrollar y de eficacia dudosa como, por ejemplo, formar a los profesores o renovar el curriculum. Son políticas que usualmente requieren cambios complejos y relativamente sutiles en la práctica del aula, que ni las autoridades pueden imponer por decreto ni los profesores adoptar por un simple acto de voluntad, que a veces funcionan bien inicialmente, cuando los lleva a cabo directamente una persona innovadora y plenamente dedicada, pero que dejan de funcionar en manos de los profesores comunes y corrientes (Jencks y Phillips, 1998). A este tipo pertenecen, desde luego, las reformas organizativas y didácticas que discutimos desde hace ya mucho tiempo –integrar la escuela con la comunidad, gobernarla democráticamente, hacer el aprendizaje significativo, practicar el aprendizaje por descubrimiento, promover la innovación, insistir en los agrupamientos heterogéneos, reeducar a los padres, volver a la cultura del esfuerzo, etc.–, reformas cuyo fracaso se justifica, invariablemente, por la falta de medios económicos y humanos para aplicarlas “verdaderamente”. (Cf. por todos, Delval, 2002).

Tras lo que acabamos de exponer debería quedar claro que lo que se va a proponer aquí es uno de estos cambios de aplicación incierta y eficacia dudosa. Aún así, creo que se trata de un cambio importante que puede contribuir a aliviar el malestar docente y a

mejorar los resultados de todos los alumnos por igual. En todo caso, al tratarse de un cambio que no conlleva un coste alto es muy probable que sus beneficios superen a los costes de su implantación.

2. La alternativa: esfuerzo igual vs. mínimos

Esfuerzo igual y mínimos implican dos maneras radicalmente distintas de entender la enseñanza básica (en adelante EB).

El principio de esfuerzo igual es equivalente al principio de “cada cual según sus capacidades”, por muchos considerado el principio básico del socialismo. Según este principio no hay razón para exigir más esfuerzo a unos alumnos que a otros. Todos están obligados a dedicar el mismo esfuerzo (un esfuerzo digamos razonable) a la EB; el Estado determina este esfuerzo en términos de años y edades, los padres y educadores en términos de dedicación diaria. Naturalmente, si el esfuerzo ha sido realmente igual los resultados son proporcionales a la capacidad del alumno y desiguales.

El principio de mínimos implica que el fin de la Enseñanza Básica es que todos los alumnos consigan al menos un cierto nivel (mínimo) en ciertos objetivos. La igualdad es de resultados pero no de esfuerzo pues, dadas las diferentes capacidades, unos alumnos necesitan más tiempo que otros para la misma tarea.

Cada uno de estos principios tiene consecuencias muy distintas para la organización de la enseñanza, para su evaluación y para las políticas educativas. Si, como de hecho ocurre actualmente, se acepta como objetivo que todos los alumnos alcancen un cierto nivel y que ello justifica exigir a unos más esfuerzo que a otros, la enseñanza tenderá a centrarse en aquellos que por estar cerca de los mínimos tengan más probabilidades de superarlos; la evaluación no tendrá en cuenta las capacidades y el mérito del alumno sino sólo el resultado; se dará gran importancia a la titulación, que separa a los alumnos en dos: los que superaron y los que no superaron los mínimos; se considerará fracasado a todo aquel que no alcance los mínimos y se medirá el éxito del sistema mediante el porcentaje de alumnos que los supere; se organizará la enseñanza para minimizar este porcentaje de ‘fracasados’ y se dará prioridad en las políticas educativas a la ‘lucha’ contra este fracaso; por último, la división de la población entre éxitos y fracasos escolares se proyectará hacia la vida adulta como división entre integrados y excluidos sociales.

En cambio, si se acepta como principio que las diferencias de capacidades no justifican diferencias de esfuerzo, la enseñanza se orientará de modo que cada alumno avance al mejor ritmo que le permitan sus capacidades; se evaluarán los progresos del alumno en relación a sus resultados anteriores y al esfuerzo realizado, no a una norma o meta impuesta externamente; se certificará lo que el alumno ha avanzado, no si ha superado o no un criterio ex-

terno; se hablará de fracaso o de éxito de cada individuo en relación a sus posibilidades, no en relación a una norma impuesta desde fuera; se organizará la enseñanza de modo que se adapte a las diferencias de los alumnos, no de modo que estas se disimulen y oculten; la prioridad de las políticas educativas será el máximo desarrollo de las capacidades de todos los alumnos, no de los más retrasados ni de ningún otro grupo en particular; por último, se tendrá claro que la sociedad debe organizarse de modo que pueda ofrecer a todos un lugar digno y adecuado a sus capacidades.

Lo que aquí se propone es reorientar el sistema educativo según el principio de esfuerzo igual.

3. Distinciones fundamentales

3.1 Enseñanza Básica y resultados mínimos

La Constitución española establece que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita. El concepto “enseñanza básica” puede interpretarse en términos de resultados o en términos de procesos; en términos de resultados, la Constitución afirmarí­a que hay unos conocimientos que por ser básicos deben ser adquiridos por todos los ciudadanos, les cueste lo que les cueste, razón por la cual el Estado se hace cargo de los gastos; en términos de procesos, la Constitución obligaría a todos los ciudadanos a dedicar determinados años de su vida a aprender ciertas cosas, con resultados desiguales según la rapidez de cada uno. Es decir, la Constitución es ambigua: puede entenderse en términos de mínimos o en términos de esfuerzo.

La misma ambigüedad se advierte ya desde antes en la legislación. Por un lado, la EB se define en términos subjetivos. La LGE de 1970⁴ establecía bastante claramente el principio de igual esfuerzo: la EGB duraría hasta los 14 años y durante ese tiempo los alumnos aprenderían a su ritmo. Aunque menos claramente, la LOGSE⁵ también define la enseñanza básica en términos subjetivos: hasta los 16 años. Así puede leerse en su preámbulo: “Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica hasta los dieciséis años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad...”; y así lo formula taxativamente el artículo 6: “6.1: La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis. 6.2. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita”. La LOCE repite sin variación en su artículo 9 este artículo 6 de la LOGSE.

Esta definición en términos subjetivos o de procesos es la única que tiene sentido si la EB se define como obligatoria. Una definición de la enseñanza básica y obligatoria en términos de resultados tendría que establecer sustantivamente lo que los alumnos tienen la obligación y el derecho de aprender, y comprometería al Estado a financiar ese apren-

⁴ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 06.08.1970).

⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 04.10.1990).

dizaje costara lo que costara. Una definición en términos de mínimos, por bajos que estos fuesen, alargaría hasta edades muy avanzadas la escolaridad de los alumnos de aprendizaje más lento, algunos de los cuales quizás habrían de quedar a cargo del Estado incluso tras su mayoría de edad. Además, no justificaría una escolarización de diez años para los alumnos más rápidos, algunos de los cuales tendrían derecho a dejar la escuela antes de esa edad. Carece de sentido, por lo tanto, una definición en términos de aprendizajes o resultados.

Sin embargo, las leyes introducen solapadamente una definición de la EB en términos de mínimos. Lo hacen cuando introducen la idea de titulación y la subordinan a conseguir ciertos objetivos. Según la LGE se titulan quienes alcanzan el nivel requerido para continuar Bachillerato; según la LOGSE obtienen el título quienes superan los objetivos de la etapa (obsérvese la ambigüedad: se han establecido objetivos generales, pero no el grado de su consecución); de acuerdo con la LOCE los que superan todas las asignaturas (Art. 31) según los criterios de evaluación que se establezcan para cada curso (Art. 28).

Hay aquí una evidente incongruencia. Pues una de dos, o la enseñanza es obligatoria y gratuita durante un determinado período o lo es hasta que se alcanzan unos objetivos mínimos. Si lo primero, basta con ofrecer a todo el mundo la oportunidad de alcanzar ciertas competencias y obligar a todo el mundo a intentar su adquisición durante diez años. Si lo segundo, habría que insistir hasta que los intentos se vieran coronados por el éxito. ¿Cómo se resuelve la contradicción? En realidad los legisladores renuncian a exigir que se alcancen los presuntos mínimos. No renuncian, sin embargo, a distinguir entre los que lo hacen y los que no, mediante la obtención del **título**. De este modo, el título se convierte en el verdadero objetivo de la Enseñanza Básica suplantando el desarrollo óptimo de las potencialidades de cada uno. Sólo en función del título tiene sentido que se permita alargar la escolaridad básica gratuitamente hasta los 18 años, pero sin que ello sea obligatorio.

3.2 Certificación y titulación

El principio de igual esfuerzo y la definición de la educación básica en términos de procesos son congruentes con la mera **certificación** de lo aprendido, mucho o poco, sin dividir a los alumnos en dos grupos. El principio de mínimos y la definición de la educación básica en términos de resultados conducen lógicamente a la división de los alumnos en fracasados y exitosos según obtengan o no la **titulación**. ¿Cuál es la diferencia entre certificado y título?

Un título es desde luego un certificado, pero es también algo más que un certificado. Un título tiene siempre una pretensión de reserva o exclusividad oficialmente garantizada. Los títulos tienen validez en la medida en que es efectiva esta pretensión de cierre o exclusión. Tienen validez profesional en la medida en que reservan para sus tenedores el

ejercicio de una profesión y tienen validez académica en la medida en que sólo sus poseedores pueden acceder a un nivel académico superior. La máxima validez se consigue cuando la exclusividad es completa; grados menores de validez se alcanzan cuando los títulos no dan derecho exclusivo, sino sólo grados diversos de preferencia.

Es importante señalar que sólo la Administración otorga validez a los títulos, primero obligándose a sí misma a reconocerlos, luego obligando además a los particulares. Los títulos de Medicina y Derecho son un caso de validez profesional máxima, garantizada por el castigo que se aplica a los intrusos. El título de Bachillerato tiene una validez académica alta pues faculta para el ingreso en la universidad, pero no máxima, pues no excluye otras vías y ha de ser revalidado por un examen de ingreso. Su validez profesional es en cambio baja pues sólo lo reconoce la Administración para el ingreso en los cuerpos de nivel C. Los títulos de FP tienen la misma validez profesional baja que los de Bachillerato pues no obligan a los particulares y tienen muy poca validez académica pues permiten el acceso a la universidad sólo con muchas restricciones.

Cuando un título no es fundamento formal de ningún tipo de preferencia para sus poseedores carece de validez y se reduce a una mera certificación. Es el caso de los llamados títulos propios de las universidades y de los infinitos diplomas de las academias privadas. Se trata, sin embargo, de una certificación con información muy imperfecta, una certificación binaria carente de matices y gradaciones.

La diferencia crucial es que la certificación es puramente informativa, mientras que la titulación es además normativa. Proporciona información y regula sus efectos, prohibiendo a los no titulados continuar en el sistema educativo (validez académica) o ejercer ciertas actividades (validez profesional).

El alcance de la diferencia entre certificado y título ha venido difuminándose en los últimos tiempos por una curiosa convergencia de intereses privados e ideologías en el sector público. En el sector público, los funcionarios docentes han tendido desde la LGE a desmarcarse de la función de titulación, considerando los exámenes como perturbadores del proceso de enseñanza y abominando de una universidad limitada a ‘mera fábrica de títulos’. Al socaire de esta ideología pedagogista, los sectores privados se han apresurado a hacerse sin ruido con una facultad tan devaluada por el discurso dominante como esencial para el status de sus centros de enseñanza, igualándolos así a los centros públicos en competencias. Si, como se ha discutido recientemente, la escuela pública no es pública porque se la apropian los profesores (Fernández Enguita, 2002), la escuela privada sí que lo es, si no en su gestión y control, sí en sus efectos tituladores.

El valor añadido de la titulación frente a la mera certificación y la mal disimulada codicia con que se lo está apropiando la enseñanza privada se percibe muy bien desde una perspectiva histórica. Las constituciones liberales (como la española del 68) reconocen a todo el mundo la libertad de enseñar y de fundar escuelas, pero reservan para el Estado

la colación de grados, función que delega en los centros oficiales de enseñanza. Esta exclusividad del Estado se mantuvo hasta la LGE de 1970. El franquismo pudo conceder a la Iglesia muchos privilegios en materia de enseñanza, pero hasta 1970 no suprimió la obligación de que los estudiantes de colegios privados revalidaran sus cursos mediante un examen en los centros públicos. Lo mismo tuvieron que hacer hasta la LRU de 1983 los estudiantes de universidades privadas.

Ahora bien, la importancia de la titulación no está solamente en sus efectos económicos y sociales, bien estudiados por sociólogos como Parkin (1971) o Collins (1979); está también en que estos efectos primarios vuelven sobre la escuela e influyen en su funcionamiento. Una vez que el título se sitúa en el centro de la educación básica la empuja a organizarse según el principio de mínimos, dejando de lado el de esfuerzo igual.

3.3 Fracaso escolar subjetivo y objetivo

Desde el principio del esfuerzo igual, el fracaso escolar es una noción ante todo subjetiva y pedagógica. Fracasa quien no llega a donde podría llegar. La función de la escuela es precisamente establecer metas adecuadas a las capacidades de cada uno y habilitar los métodos mejores para su consecución. El fracaso es una cuestión individual y su remedio, un asunto pedagógico. Es muy difícil, por tanto, establecer estadísticas de fracaso escolar e imposible formular políticas generales para su reducción.

Desde el principio de mínimos, el fracaso escolar es ante todo una noción objetiva y política. Fracasa quien no llega a los mínimos, que en la práctica suelen identificarse con el título. Las metas u objetivos le vienen ya dadas a la escuela y son las mismas para todos; su función consiste en aumentar el número de alumnos que pasan el listón. Es muy fácil confeccionar estadísticas de fracaso escolar y muy fuerte la presión para reducirlo mediante medidas políticas.

4. Crítica del sistema de mínimos

4.1 Crítica de la idea de mínimos

¿Pueden determinarse unos objetivos educativos tales que su consecución pueda considerarse un mínimo desde algún punto de vista razonable? Se pretende comúnmente que los mínimos para la participación social son también los mínimos del fracaso escolar. La idea es que existen unos umbrales objetivamente determinables (digamos de conocimientos, procedimientos y actitudes) por debajo de los cuales los individuos no podrían integrarse socialmente. Estos umbrales son los que se incorporan a la Enseñanza Básica como objetivos mínimos a alcanzar por todos los alumnos. Quienes fracasan en la consecución de estos mínimos muy probablemente también fracasan al integrarse socialmente. Los fracasados escolares son los futuros excluidos sociales.

Sin embargo, los textos legales son más bien ambiguos al respecto. El preámbulo de la LOGSE, por ejemplo, dice más bien lo contrario: “La ley garantiza un período formativo común de diez años, que abarca tanto la educación primaria como la secundaria obligatoria... A lo largo de la educación básica, que las comprende a ambas, los niños y las niñas... adquirirán los aprendizajes de carácter básico y se prepararán para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior”. Lo mismo dice la LOCE. Las dos leyes parecen dar por hecho que en diez años todo el mundo adquiere los aprendizajes básicos. Parecen estar pensadas más en términos de esfuerzo que de resultados.

Podemos localizar muy precisamente la ambigüedad en el artículo “los” referido a “aprendizajes básicos”. Si se hubiera escrito simplemente “aprendizajes básicos”, de modo indeterminado, estaríamos firmemente anclados en el principio del esfuerzo igual. Pero el artículo determinado produce la impresión de que existe una serie o conjunto de esos aprendizajes básicos que todos deben adquirir por lo que cuando alguien no adquiere esos aprendizajes básicos es evaluado negativamente, no obtiene el título correspondiente a la EB, fracasa y se convierte en un problema político.

¿Cómo se establecen ‘los’ aprendizajes básicos? La realidad es que no se establecen como tales. Ello puede deberse en parte a que la idea de mínimos es una idea incoherente desde cualquier punto de vista, que no tiene sentido sociológico, está reñida con la psicología y resulta pedagógicamente inviable.

La idea de mínimos tiene poco sentido sociológico por mucho que sea una idea vieja entre los sociólogos. Puede por lo menos retrotraerse a Parsons quién sobre exclusión social llegó, hace ya cincuenta años, a consecuencias semejantes a las de la UE, si bien más optimistas. Según Parsons, las exigencias sociales crecientes empujan a la juventud a refugiarse en grupos de iguales compulsivamente independientes hacia fuera y compulsivamente conformistas hacia dentro, donde prosperan actitudes románticas y cuyos intereses se dirigen al deporte, el sexo o el alcohol (Parsons, 1962:72). Tales subculturas son casi siempre el principio de una asunción consciente y, por lo tanto, de un reforzamiento de las pautas de valor generales, excepto entre los grupos más bajos y marginales, pues “a medida que se eleva el mínimo aceptable de cualificaciones educativas, las personas cabe o bajo este límite tenderán a ser empujadas a una actitud de repudio de estas expectativas. Gamberrismo y delincuencia son maneras de expresar este repudio” (Parsons, 1959:148). La idea de que, al aumentar la complejidad de las sociedades modernas, aumenta también la formación mínima necesaria para participar en ellas ha sido repetida hasta la saciedad por todos los teóricos posteriores de la sociedad postindustrial, la sociedad del riesgo, la sociedad de la información, etc.

Pero muchos otros, desde Marx a Braverman, han observado precisamente lo contrario, que los aumentos globales de complejidad y la división del trabajo hacen cada vez menos necesaria la cualificación laboral, de tal modo que conseguir un trabajo rutinario en un entorno seguro es cada vez más fácil con, por otro lado, la ayuda de los desarrollados mecanismos de protección social de los Estados modernos. Precisamente, la conjunción entre riqueza, división del trabajo e instituciones de protección, hace cada vez más fácil integrar laboralmente a los individuos que, por las razones que sean, no alcancen cualesquiera mínimos. Es más fácil la integración laboral porque la división del trabajo permite separar haces de tareas simples a ejecutar bajo continuo control externo, no sólo en cadenas de montaje, sino también en almacenes y oficinas, y, en último término, en talleres de empleo protegido. Otros tipos de integración social distintos de la laboral (familiar o comunitaria) no son hoy ni más complicados ni más sencillos que en el pasado.

La idea de mínimos está reñida con la Psicología porque la distribución de las facultades humanas responde a un continuo, y las capacidades escolares no son una excepción, sean estas la inteligencia general, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, facultades físicas, sentido del ritmo u oído musical. Este hecho incontestable tiene una consecuencia bastante obvia: se sitúen los mínimos donde se sitúen siempre habrá alguien incapaz de alcanzarlos.

Se suele objetar a la afirmación anterior que las aptitudes escolares (sean cuales sean) no son algo innato e inmutable, sino ambiental y modificable. ¡Desde luego que es así! El ambiente siempre modifica las capacidades y los ambientes adecuados además las mejoran. Pero cualquier modificación o cualquier mejora dan de nuevo como resultado otra distribución continua. Más aún, el cultivo de las capacidades suele aumentar su desigualdad en vez de disminuirlas. Cualquier mínimo, en cualquier terreno: hacer cien metros en

15 segundos, multiplicar dos enteros, repetir diez notas musicales seguidas; tómese a todos los que en un momento dado son incapaces de realizar la tarea y entréneles en ella; el esfuerzo necesario para que la realice cada uno será distinto: pequeño para los que estaban cerca de lograrlo, enorme e incluso infinito para los que estaban lejos. Tras el entrenamiento habrán ocurrido tres cosas: en conjunto habrán mejorado; la desigualdad entre ellos será mayor; unos habrán superado las metas y otros no. Esta última consecuencia es la que resulta letal para la idea de mínimos. Más aún, si en lugar de una tarea simple se trata de diez años de aprendizaje. Es necesario pensar en lo bajos que deberían ser los objetivos de la EB para que pudieran ser alcanzados por todos y qué poco sentido tiene fijar los objetivos generales justo en lo que pueden alcanzar los últimos.

Por último, y a consecuencia de todo lo anterior, la idea es pedagógicamente impracticable tanto en el plano de la ordenación académica como en el plano de la didáctica.

En el plano de la ordenación académica basta con ver que los legisladores nunca han fijado realmente mínimos. En la LOGSE se mencionan unos objetivos generales como imprescindibles para la titulación. Por ejemplo, según la LOGSE, la ESO contribuirá (verbo realmente poco comprometedor para quien se propone objetivos) a desarrollar en los alumnos capacidades como las siguientes:

- “comprender y expresar correctamente, en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos”;
- “valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente”.

Es evidente que se trata de objetivos muy amplios y generales que en absoluto quedan cuantificados: ¿cuánto de expresión, cuánta valoración crítica?, ¿basta con escribir en prosa concordada o exigiremos cierta destreza en las estrofas líricas?, ¿nos conformaremos con el saber de que el tabaco es malo o aspiraremos a comprender la cuestión de los transgénicos?

Aun suponiendo que hubiese realmente mínimos objetivamente definibles, ninguna didáctica lograría que todos los alcanzaran. Esta inviabilidad didáctica es una simple consecuencia de la limitación del tiempo. Definamos al alumno modal como aquel que logra justamente alcanzar el mínimo en un tiempo normal, supongamos cuarenta horas semanales. Podemos definir al alumno de mínimos como aquel que logra alcanzar al alumno modal dedicando a las tareas escolares todo su tiempo disponible: ¿setenta, ochenta horas semanales? Por sobre el alumno modal están aquellos que consiguen el mínimo en menos tiempo y que dedican el tiempo sobrante a otras cosas. Por debajo del alumno de mínimos están los que han de utilizar tiempo adicional: son los repetidores. En el sistema español actual hay alumnos que acumulan en ocho años tres de retraso. En la ESO hay alumnos de 18 años que siguen sin calcular fracciones. ¿Son las fracciones ‘esenciales’ para vivir co-

mo miembros activos de la sociedad?, ¿se puede prohibir abandonar la escuela a quien no las aprenda, incluso si es mayor de edad?

En suma, la idea de llevar a todos los alumnos a un mínimo tiene muy dudoso apoyo sociológico, va contra hechos psíquicos elementales y no es pedagógicamente factible. Y, sin embargo, nuestro sistema escolar se define como un sistema de mínimos.

4.2 Crítica del título de EB

La certificación-titulación al final de la Enseñanza Básica ha resultado un problema difícil de resolver desde su introducción por la LGE en 1970. Antes no existía el problema: la enseñanza primaria se certificaba (Certificado de Estudios Primarios) y al Bachillerato y a la Formación profesional se ingresaba mediante un examen que incluso fue suprimido a fines de los sesenta. Lo notable de la LGE –y la razón por la que se le presta aquí atención– es que prescribiendo su letra un estricto régimen de certificación –reflejo, por lo demás, también de su espíritu– acabó propiciando la consolidación de un régimen de titulación.

En efecto, en el espíritu o la ideología pedagógica de la LGE los españoles estaban obligados a cursar ocho años de EGB, en compañía de sus coetáneos, aprendiendo al ritmo que cada cual pudiera buenamente llevar, al cabo de los cuales se certificaba lo que hubieran conseguido. En consonancia con tal ideología, la LGE definía la Educación General Básica por su duración, ocho años, y no por cualesquiera objetivos mínimos; sustituía los exámenes por la evaluación continua, eliminando, incluso, la terminología de aprobado-suspenso evocadora de la división propia de los títulos; establecía como criterio básico de agrupación y de progreso la edad, hasta el extremo de prohibir la repetición de curso; dejaba la “recuperación” –en horas extra e incluso en verano– como el único procedimiento admitido para la homogeneización académica de los grupos de edad y, por último, obligaba a expedir a todo el mundo un Certificado de Escolaridad cuya validez era tan poca que todos los alumnos estaban igualmente obligados a adquirir una Formación Profesional (FP1) antes de buscar trabajo.

Igualmente obligados a hacer FP1 a menos que cursaran Bachillerato. Y ahí fue donde la LGE introdujo un título académico, un corte que en principio parecía sólo un aspecto más de la certificación. Los alumnos que en los ocho años de Enseñanza Básica alcanzaran un nivel que a juicio de sus profesores de EGB fuera suficiente para cursar Bachillerato tendrían derecho al título de Graduado Escolar.

En la letra de la LGE el título de Graduado Escolar parece muy poca cosa. Poco más que una simple orientación: puedes, si quieres, estudiar Bachillerato. Pero esta aparentemente escasa dosis de titulación, esta pequeña incongruencia en un sistema por lo demás coherente, fue suficiente para subvertirlo completamente pues, realmente, el Graduado

Escolar era un título en cuanto excluía del Bachillerato a los que no lo conseguían. En consecuencia, el Certificado de Escolaridad se convirtió en otro título, un título negativo, que significaba que no se había conseguido alcanzar el nivel del Bachillerato. Como escribí hace ya muchos años (Carabaña, 1982) esto dio lugar inevitablemente a la competencia y a la selección que se pretendían evitar. Si el inocente Certificado es en realidad un título de incompetencia, es imposible que durante la EGB todos se comporten como si no lo supieran. Ya no es posible actuar como si se tratara sólo de señalar a los alumnos el camino más adecuado a sus capacidades; ya no es posible evitar que el título de Graduado sea el objetivo cuya no consecución es un fracaso. Todos actuarán como si hubiera únicamente dos salidas: una buena y la otra mala; los objetivos formativos serán sacrificados a la consecución del título, se repetirán cuantos cursos sean necesarios y la EGB se convertirá en una preparación para el Bachillerato. En fin, así fue como se pasó de la certificación a la doble titulación y de la doble titulación a la división de los alumnos en exitosos y fracasados.

Interesa subrayar que no se trató de desidia, ni de inconsecuencia, ni de hipocresía, sino de las consecuencias no intencionadas de la introducción de un título. La prueba de que esto es así, la prueba de que se trata de una dinámica que se desencadena invariablemente en cuanto la titulación se mezcla con la certificación –una especie de Ley de Gresham de la enseñanza, según la cual la información mala de los títulos desplaza en el sistema de enseñanza a la información buena de los certificados– es que el mismo fenómeno se repitió casi exactamente cuando el PSOE quiso eliminarlo reformando las Enseñanzas Medias mediante la LOGSE.

En efecto, el no a la doble titulación fue un estandarte de los críticos y los reformadores de la LGE: “esta temprana doble titulación ha sido señalada como principal fuente de discriminaciones en la actual ordenación de la EGB” dice el Libro Blanco (MEC, 1989: 44); “el diagnóstico de esos problemas e insuficiencias es prácticamente unánime en el seno de la comunidad educativa...Se destacan las dificultades curriculares concentradas en el ciclo superior de EGB, que originan un número de fracasos escolares todavía excesivo, pese a la disminución registrada en los últimos años. Existe un amplio acuerdo en considerar que la doble titulación existente al término de la EGB constituye una fuente de discriminaciones prematuras y difícilmente reversibles” (MEC, 1989:85). Para superar estas deficiencias se propone una reforma con “una única titulación al término de la educación obligatoria” (Ibidem, 98).

Llegó por fin la oportunidad de la Reforma de las Enseñanzas Medias: *hic Rodhus, hic salta*. El resultado fue otra vez la doble titulación, sólo que empeorada al menos en dos aspectos: en primer lugar, se trata de una doble titulación franca y directa que no se define por referencia a los niveles superiores, sino por referencia a los objetivos de la etapa; en segundo lugar, se trata de una doble titulación que no incapacita sólo para estudiar BUP, sino también FP. “Los alumnos que al terminar esta etapa hayan alcanzado los objetivos de la misma, recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que facultará para

acceder al bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio. Esta titulación será única” (LOGSE, Art. 22.2). Los demás alumnos sólo recibirán “una acreditación del centro educativo en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las diversas áreas” (Art. 22.3). La LOGSE es mucho más cruel con los no titulados que la LGE, pues mientras ésta les impedía seguir estudiando Bachillerato, la LOGSE les prohíbe cualquier tipo de estudio, excepto los “programas específicos de garantía social” (LOGSE, Art. 34).

La LOCE no es, desde ese punto de vista, sino una repetición de la LOGSE. No llevaba todavía la ESO cuatro años implantada con carácter general y precisamente por los gobiernos del PP (que desaprovechó dos años, del 96 al 98, para dar marcha atrás), cuando el preámbulo de la LOCE justifica su cambio por deficiencias como que “una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y abandona el sistema sin titulación ni cualificación”. Para remediar el presunto problema se establece que “para la obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria se requerirá haber superado todas las asignaturas de la etapa” (Art. 31.2); que este título “permitirá acceder al bachillerato, a la Formación Profesional y al mundo laboral” (Art. 31.3); y que los que no lo obtengan, “recibirán un Certificado de Escolaridad en el que constarán los años cursados” (Art. 31.4). Aunque quizás, más que de repetición podría hablarse de agravamiento. La LOGSE no señala que con el título de Graduado en ESO se puede acceder al mundo laboral y el Certificado de la Ley del Partido Popular, en cambio, parece que no permite ni siquiera trabajar (“sin titulación ni **cualificación**”). Si bien es verdad que la LOCE mantiene la doble titulación en los mismos términos exactos que la LOGSE, también puede verse, en esta negación de toda validez al Certificado, el fin de un proceso. Un proceso que comenzó con la LGE significando un máximo (“no estás preparado para estudiar Bachillerato”) y ha terminado con la LOCE significando un mínimo (“no estás preparado para trabajar”).

Examinemos ahora las razones de este proceso. Si la titulación se introduce en el sistema pese a que se hacen esfuerzos para echarla, ¿no será que cumple importantes funciones que la mera certificación no puede cumplir? En este supuesto, un nuevo intento de prescindir de ella acabaría tan mal como los anteriores.

Creo que, examinando las cosas con atención, se puede ver que la titulación no cumple ninguna función positiva importante excepto la de hacer operativos los mínimos de la EB y poner el listón para la delimitación del fracaso escolar.

A primera vista, parece que la titulación en la ESO tuviera efectivamente funciones académicas y funciones profesionales de cierta importancia: académicamente, dividir a los alumnos para la continuación en el sistema (BUP-FP en la LGE, continuación-expulsión en la LOGSE); en el ámbito de lo profesional, dividir a los alumnos de cara al mercado de trabajo, sobre todo en la Administración (ingreso en nivel D, frente a ingreso sólo en el nivel E). ¿Pero sirve realmente para ello?

- Respecto a las funciones profesionales. Es bien sabido que, con buen criterio, la Administración no cierra sus filas a ninguna persona porque carezca de título académico, si bien establece cinco grandes rangos que se corresponden exactamente con los cinco niveles de titulación académica: Nivel E (certificado de escolaridad), nivel D (Graduado Escolar), nivel C (Enseñanzas Medias), Nivel B (Diplomado) y nivel A (Licenciado). El título de ESO ahorra a la Administración los gastos de examinar a los opositores que se presentarían a plazas de nivel D con sólo el Certificado. Es una función, pero con toda seguridad muy secundaria. En cuanto a la empresa privada, no hay constancia de que se haga mucha distinción en las admisiones entre gentes con y sin el graduado escolar (véase la Tabla 2). En los últimos años, sin ir más lejos, han encontrado trabajo entre nosotros más de un millón de inmigrantes a los que nadie parece haber pedido el título de ESO.
- Respecto a las funciones académicas. Aunque los críticos de la LGE solían dar como un hecho la correspondencia entre la doble titulación en la EGB y la doble vía posterior, en realidad había doble titulación y triple vía. El 70% de graduados escolares se repartía bastante igualmente entre BUP y FP, y eran casi todos los que continuaban estudiando. Los Certificados no continuaban, en su mayor parte, estudios de ningún tipo. La opción entre BUP y FP se realizó masivamente de modo espontáneo entre titulados de EB (Carabaña, 1988). **El papel del título en la distribución de los alumnos ha sido prácticamente nulo.**

Quizá tenga la titulación algunas funciones menores. La más importante podría ser la de servir a los profesores para sancionar a los alumnos. No es difícil anticipar las quejas sobre el aumento del deterioro de la disciplina, que se atribuiría a la desaparición de la titulación. Hay sin embargo otras amenazas equivalentes e igualmente efectivas que los profesores pueden utilizar, sin ir más lejos la propia certificación.

Es difícil, en cambio, negar que la titulación hace operativa la idea de mínimos y contribuye a establecer y legitimar el falso problema del fracaso escolar. La historia es más o menos así. El porcentaje de graduados escolares aparece rutinariamente en las estadísticas oficiales desde la implantación de la LGE. El dato es tentador para quienes andan buscando una medida del fracaso escolar. En la tentación suele caer con mala conciencia: es típico que antes de usar las estadísticas de titulados como indicador de fracaso escolar se proteste acerca de las ambigüedades del concepto; pero una vez ha quedado claro que el autor sabe que el fracaso no es una noción científica y que no se lo mide con la estadística de graduados, se sigue haciendo lo que se acaba de decir que no se debe hacer. Valga como ejemplo la máxima autoridad educativa: “Aunque el concepto mismo de fracaso escolar es muy discutible y debe utilizarse en función de los niveles de éxito exigidos, de la posibilidad de adaptación del currículum y del sistema de evaluación empleado, hay que reconocer que los resultados globales de los alumnos al terminar la EGB, pese a la mejora en los últimos cursos, no son todavía enteramente satisfactorios, como se ve en el cuadro x” (MEC, 1987:34). En el cuadro x, naturalmente, están los alumnos que en EGB obtuvieron el Graduado Escolar.

4.3 Crítica del fracaso escolar

Lógicamente, la noción de fracaso escolar objetivo no es más que el resultado de definir los mínimos mediante la titulación final de la EB. Educativa y socialmente, sin embargo, las tasas de fracaso escolar se han convertido en uno de los principales problemas que se diagnostican al sistema educativo. En esta evolución han influido ciertas teorías recientes sobre la sociedad de la información que, oficializadas por organizaciones internacionales, han dado por buena la ecuación entre fracaso escolar y exclusión social. También ha contribuido al proceso la difusión alcanzada entre los educadores por las llamadas “teorías reproductoras” de la escuela, que en sus versiones más difundidas y simplificadas propalan la ecuación entre fracaso escolar y clase social baja. Como resultado de todo ello, las políticas educativas se han orientado insistentemente a la reducción e incluso a la supresión del fracaso escolar. En realidad, las dos ecuaciones no son tales, sino sólo correlaciones muy ligeras y las políticas educativas han resultado seriamente distorsionadas por la confusión.

A) El fracaso escolar no lleva a la exclusión social

Según acabamos de ver, la noción de fracaso escolar objetivo no es más que el resultado de definir los mínimos mediante la titulación final de la EB. Todo empezó del modo más inocente titulando a algunos alumnos como capaces de continuar el Bachillerato; después, tal capacitación equivaldría a la superación o aprobado de los ocho cursos de EGB en que al cabo se convirtió la evaluación continua, lo cual no deja de parecer razonable, pues de otro modo habría habido que trazar dos rayas, una para aprobar la EGB y otra para poder pasar a Bachillerato; a continuación se pasó a considerar fracasados a los suspensos, ecuación que no carece tampoco de lógica, puesto que efectivamente fracasaron en la pretensión de pasar los exámenes o pruebas correspondientes; el paso siguiente fue clave: consistió en obtener estadísticamente el porcentaje de fracasados escolares e interpretarlo como un indicador del funcionamiento del sistema con la etiqueta “fracaso escolar”. So capa de tan sencilla y aparentemente inocua operación estadística se cambiaron los principios normativos del sistema, al que se le asignó un objetivo nuevo: reducir el fracaso escolar, es decir, maximizar el número de alumnos capaces de empezar Bachillerato. Esta inversión de los objetivos es impulsada por la política: la oposición usa las tasas de fracaso escolar como indicador del fracaso del sistema y los reformistas –del PSOE o del PP– las utilizan para criticar el sistema anterior y justificar sus reformas. Pero también por la ciencia, porque pedagogos, psicólogos y sociólogos tratan la mala abstracción de una tasa estadística como un fenómeno social único explicable por causas únicas y cumpliendo unas mismas funciones⁶.

⁶ “Mala abstracción” es un término de ascendencia hegeliana que se aplica a aquellas generalizaciones que se basan en cualidades accidentales en vez de en cualidades sustantivas. Como precepto metodológico, equivale a la regla de Durkheim según la cual deben ser tratados como distintos los fenómenos que tienen causas distintas. Por eso distingue Durkheim cuatro tipos de suicidios; tomar la tasa global de suicidios como un fenómeno único habría sido justamente una mala abstracción.

Así fue como las tasas de fracaso escolar se convirtieron en un problema importante del sistema de enseñanza. Ahora bien, un problema tan importante pide causas asimismo importantes. El criterio con arreglo al cual se evaluaba y separaba a los alumnos no podía ser resultado de convenciones más o menos arbitrarias acerca de quién tiene nivel para pasar a Bachillerato. Mejor encontrarle justificación en los mínimos necesarios para participar en la sociedad de la información, en los imperativos de la globalización o en las exigencias de la competitividad en las sociedades del riesgo. La cuasi-sacralización se consigue si se pronuncia solemnemente sobre el asunto un organismo internacional de prestigio, como la UNESCO o la OCDE, en un informe avalado por un nombre ilustre, como Faure o Delors y con muchas citas de teóricos de la sociedad del futuro, como Castells, Beck o Fukuyama. De este modo, los “fracasados escolares”, que comenzaron no siendo sino aquellos a los que por precaución y para la buena marcha de los Institutos no se les iba a permitir pasar a Bachillerato (cosa que, por lo demás, a casi ninguno se le pasaba por la cabeza), han acabado siendo declarados literalmente incapaces para la vida en sociedad.

La declaración de incapacidad para la vida en sociedad de los fracasados escolares no es más que una consecuencia lógica de la legitimación del título con la noción de mínimos. No todas las consecuencias lógicas, sin embargo, tienen la suerte de esta. La ecuación entre fracaso escolar y exclusión social ha sido proclamada con gran solemnidad por la Comunidad Europea, que la ha incorporado como campo prioritario a sus programas de investigación, y se ha convertido en un lugar común en la literatura sociológica y periodística:

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

Esa ‘colocación’ equivale, evidentemente, a la consecución de unos contenidos mínimos. Sin embargo, no es posible establecer ningún corte estadístico claro en el éxito laboral y social de los titulados y de los no titulados en la EB. Desde luego, los ‘fracasados escolares’, se definan como se definan, tienen trabajos y salarios un poco peores que los titulados, pero lo que las estadísticas muestran es que a este nivel el ‘fracaso escolar’ es poco relevante. Las Tablas 1 y 2 (pp 47-48) dan una idea precisa de la magnitud de las diferencias entre quienes no consiguieron el título de Graduado Escolar y quienes sí lo consiguieron, pero no continuaron luego estudios. Los datos son de la EPA-2002 y proceden de quienes acabaron sus estudios entre 1985 y 2000. En la Tabla 1 aparecen los grupos profesionales en que trabajan: son prácticamente los mismos, con sólo once puntos porcentuales de disimilitud que provienen de que los Certificados trabajan con más frecuencia en el campo y como cualificados

de la industria, mientras que los Graduados lo hacen algo más a menudo como trabajadores del sector servicios. En la Tabla 2 se aprecian las diferencias de ingresos según la Encuesta de Presupuestos Familiares de 1990/91. El diseño de esta encuesta diferencia entre cabezas de familia e hijos dependientes comprendiendo, en ambos casos, los nacidos entre 1960 y 1970 activos en la semana de referencia de la Encuesta. Puede verse que el título de EGB supone una diferencia de más o menos el 10% en los ingresos anuales.

Desde luego, a la luz de estos datos, parece que la relación entre titulación y exclusión social ha sido grandemente exagerada por los aparatos de propaganda de los organismos internacionales. Pero quizás la exageración sea cada vez menor en el futuro si ocurre un efecto de profecía que se autocumple. Al fin y al cabo, si organismos de tanto prestigio lo dicen quizás estemos haciendo mal en dar a gentes sin titulación los mismos trabajos que a los titulados y deberíamos ir pensando en excluirlos. Se han registrado indicios, en efecto, de que la carencia de títulos académicos comienza a producir efectos estigmatizadores en Alemania (Solga, 2002).

B) Fracaso escolar y clase obrera

Para la izquierda el fracaso escolar tiene importancia sobreañadida por darse con más frecuencia en las clases más bajas. Si, además, se explica esta mayor frecuencia por las condiciones de vida de dichas clases, la lucha contra el fracaso escolar se convierte automáticamente en parte de su programa general de mejorar la suerte de los más desfavorecidos.

Un rasgo distintivo de la ideología educativa de la izquierda es el convencimiento de que el fracaso escolar tiene causas sociales y no personales. Si la izquierda es tan proclive a denunciar el fracaso escolar es porque cree que al hacerlo está denunciando desigualdades sociales. Como explica Marchesi: “en todas las escuelas, especialmente en aquellas que escolarizan alumnos que proceden de sectores sociales desfavorecidos, hay un grupo de alumnos que poco a poco se aleja del nivel medio de sus compañeros...” (Marchesi, 2000:67). Hace muy poco todavía que los socialistas se opusieron a la Reválida de Bachillerato que acabaría introduciendo el PP, porque perjudicaría a los hijos de los obreros.

La creencia en las causas sociales del fracaso escolar, profunda y muy extendida, se corresponde poco con la realidad. Es cierto que el aprendizaje correlaciona con la clase social, los estudios y los ingresos de los padres. Este es uno de los hallazgos empíricos mejor confirmados de la Sociología de la Educación desde los años sesenta y los progresistas aciertan al invocarlo. Pero lo invocan mal, en primer lugar porque se trata de una correlación más bien débil y en segundo lugar porque la interpretan inmediatamente como causal.

Que la correlación es débil es algo sabido en Estados Unidos desde el mismo informe Coleman (1966) y fue puesto de relieve tempranamente por Jencks y sus colaboradores (1972). En España se conoce también desde hace tiempo (Carabaña, 1979) y el Informe PISA lo ha confirmado. Gracias a él sabemos además que la correlación varía mucho entre países, lo

que la hace si cabe más interesante: hay países como Alemania en que llega a 0,45, otros como Japón y Corea en que casi no existe, mientras que en la mayor parte, entre los que se encuentra España, no pasa de 0,3. No está claro si en el Informe PISA se miden aptitudes o aprendizaje, pero tanto lo uno como lo otro son bastante independientes de la clase social y de la familia. Como explica Jencks, “algunos escépticos han argüido que las puntuaciones en los tests no son realmente más que *proxies* del origen familiar. El origen familiar afecta efectivamente el rendimiento en los tests. Si comparamos al azar pares de niños, su IQ (Coeficiente Intelectual) difiere por término medio en 17 puntos. Entre parejas de niños adoptados por la misma familia la diferencia media es de unos 15 puntos. Incluso si comparamos parejas de hermanos biológicos educados en la misma familia, sus IQ todavía difieren en una media de 12 o 13 puntos. La idea de que las puntuaciones en los tests no son más que una *proxie* del origen familiar es por lo tanto falsa” (Jencks y Phillips, 1998).

Es común explicar la correlación entre clase social y aprendizaje escolar por la influencia directa del ambiente sobre el aprendizaje. Leamos de nuevo a Marchesi: “Las reflexiones anteriores pueden haber dado la impresión de que la responsabilidad principal del fracaso escolar de los alumnos está en los propios alumnos: bajo nivel intelectual, escaso interés o limitadas habilidades escolares. No debe entenderse así. El fracaso escolar es en parte responsabilidad del alumno y en parte responsabilidad del centro escolar, pero la mayor responsabilidad debe atribuirse a las condiciones sociales y culturales en las que vive el alumno y al funcionamiento del sistema educativo” (Marchesi, 2000:68). El sentido común encuentra de inmediato los mecanismos de la explicación: no es lo mismo, evidentemente, un hogar lleno de libros y música con unos padres universitarios que pueden ayudar y orientar a los hijos que un hogar desorganizado de padres analfabetos.

Todo esto es verdad, pero es sólo una pequeña parte de la realidad. No es ciertamente lo mismo tener unos padres que otros, pero la ayuda de los padres no explica más que una porción muy pequeña de la ventaja de unos niños sobre otros. La mayor parte de esa ventaja se explica por las diferencias en aptitudes escolares. Si el ambiente social distintivo de cada clase social influye en el aprendizaje no lo hace directamente, sino indirectamente, a través de las aptitudes escolares mayores de los hijos de las clases cultivadas⁷.

C) Fracaso escolar y distorsión didáctica

Un falso problema suele generar falsas soluciones. Por tales pueden tenerse muchas de las políticas educativas de la izquierda, que han provocado, con razón, el desánimo y la

⁷ Recuérdese que hablamos de tasas de fracaso escolar objetivo por clase social. En el fracaso escolar subjetivo, entendido como la distancia entre lo que un alumno aprende y lo que podría aprender, intervienen muchos más factores psíquicos y sociales: inmadurez, desinterés, baja autoestima, desequilibrio emocional, desestructuración familiar, incompetencia del profesor, aburrimiento, etc.; pero ninguno de estos factores correlaciona con la clase social de modo apreciable, al contrario que las aptitudes escolares.

resistencia de los profesores. Las políticas contra la desigualdad educativa, bien planteadas cuando se trataba de la desigualdad de recursos e incluso de la compensación de carencias familiares, se han dirigido después, por inercia o por falta de imaginación, contra la desigualdad de aptitudes escolares; una empresa de dudosa legitimidad y condenada al fracaso. De centrarse en los recursos con la LODE, la política educativa pasó con la LOGSE a centrarse en la pedagogía, tratando de imponer en las escuelas la línea pedagógica que en apariencia era más favorable para los más débiles académicamente, automáticamente identificados con los más desfavorecidos socialmente.

Cuando las diferencias de aprendizaje entre los alumnos están producidas por diferencias en recursos, como libros o edificios, entonces es cuando coinciden con las diferencias de clase y es, además, relativamente fácil tratarlas políticamente: la Administración tiene que escolarizar a todos los niños y luego dotar las escuelas hasta igualar los recursos disponibles para cada alumno, sin inmiscuirse en los procesos didácticos. Esta compensación escolar de los déficits familiares en materia de alimentación, material escolar, local de estudio, deberes, televisión, ordenadores, juegos educativos, etc., está actualmente aceptada por todo el mundo, incluso por el PP. Nótese que estos programas son asunto directo de la Administración, no de las escuelas; son actuaciones políticas, no pedagógicas.

Pero cuando las diferencias están producidas por capacidades subjetivas, como inteligencia o motivación, se puede hacer muy poco para reducir las diferencias entre los individuos, sean sus padres de la clase social que sean, y quizás no se deba en absoluto (Carabaña, 2002).

En efecto, una vez que los políticos han ingresado a todos los niños en la escuela y han igualado sus recursos, todos los tratamientos posibles son por definición pedagógicos. Distingamos dos niveles: el de los métodos para mejorar las aptitudes escolares y el de los métodos de enseñanza con aptitudes dadas. Es muy dudoso que existan métodos eficaces para desarrollar las aptitudes escolares, pero dado que ciertos psicólogos sostienen que por lo menos algunos pueden llegar a serlo en condiciones muy particulares, vamos a conceder, en beneficio del argumento, que existan y puedan aplicarse en las escuelas. La cuestión es que normalmente cualquier tratamiento adicional aumenta la desigualdad, favoreciendo más a los que llegan ya a la escuela con aptitudes escolares mayores. Esto es resultado de una ley del aprendizaje a la que es difícil encontrar excepciones: el efecto de cualquier entrenamiento es el producto del tiempo por las aptitudes del sujeto. Por tanto, si existieran métodos de desarrollo de las aptitudes escolares su resultado sería el mismo que tiene actualmente la escolarización, que sin duda las desarrolla sin métodos específicos: elevar el nivel de los de baja aptitud y elevar todavía más el nivel de los de aptitud alta, aumentando la distancia entre ellos y la desigualdad global (desde luego, yo no tengo nada en contra de este resultado, sino todo lo contrario). Para conseguir mayor igualdad sería necesario encontrar un método que funcionara relativamente mejor para los alumnos de aptitud escolar baja que para los de aptitud alta. No puedo afirmar que sea imposible, pero no tengo noticia de que exista.

Supongamos ahora dada la distribución de aptitudes y consideremos los métodos de enseñanza. ¿Son los actuales mejorables? Seguramente sí, pues es precisamente lo que estamos tratando de hacer. Ahora bien, ¿resultaría de la mejora una mayor igualdad? Quizás se encontrara un método que funcionara relativamente mejor para los alumnos de aptitud escolar baja que para los de aptitud alta, pero es clave darse cuenta de que no estamos obligados a aplicar un único método a todos los alumnos, sino que las escuelas pueden y deben buscar siempre los mejores métodos para cada alumno; es lo que desde hace mucho tiempo se proclama como ideal con diversos nombres como: educación personalizada, educación individualizada e incluso atención a la diversidad, y lo mismo que en el título de este trabajo se ha denominado escuela de óptimos. Pues bien, estamos en la misma situación que antes con las aptitudes: lo más probable es que las mejoras incidan en proporción a la capacidad de los alumnos. No obstante, la igualdad podría ser mayor, es decir relativamente mayores los avances de alumnos más atrasados, si se hubiera descuidado notablemente su enseñanza de modo que hubiera entre ellos un potencial de mejora mayor que entre los más avanzados.

¿Qué es lo que hemos hecho en España? Creo que es justo decir que poco en lo que se refiere a la variedad de métodos. Lo que en la LOGSE se llamó “atención a la diversidad” consiste en permitir ligeras variaciones dentro de una pauta pedagógica tan uniforme que tiene como intocables detalles de organización tan secundarios como los agrupamientos por edad. Además, las pocas variaciones que la LOGSE permite –adaptaciones curriculares– están en su mayor parte dirigidas a disminuir el fracaso escolar. Si bien falta un estudio riguroso de las deformaciones que la ‘pedagogía LOGSE’ ha producido, son numerosas las manifestaciones de malestar de los profesores, que han dado incluso lugar a un cierto *corpus* literario. Todas las experiencias se quejan, de un modo u otro, de la implantación de una pedagogía de mínimos centrada en la disminución del fracaso escolar, presuntamente exclusivo de la clase obrera. Leamos de un lado a Ruiz Paz: “Las leyes educativas favorecen esta situación marcando unos objetivos mínimos (excesivamente mínimos) y acosan al profesor que no se somete a ellos. Fijar un mínimo educativo a conseguir no equivale a prohibir alcanzar el máximo, pero la confusión instalada en muchos colegios quiere hacer ambas cosas equivalentes” (Ruiz Paz, 2000:81); “Se ha transformado el criterio de la administración respecto al maestro, una administración que paga a estos profesionales para que no ejerzan como tales sino como muy otra cosa. Les paga para que no enseñen, enseñen lo menos posible o enseñen del modo más ralentizado posible, para que no se disparen las estadísticas del fracaso escolar” (Ibídem, 105); “Se da un fenómeno que entra en contradicción con la enseñanza personalizada. La ‘atención a la diversidad’ está conviviendo con una tendencia obsesiva a la homogeneización de la actividad dentro del aula. Mientras se proclama la bondad de las diferencias, dentro del grupo se funciona no con una razonable tendencia a la igualdad, sino con una tendencia salvaje a la uniformidad. Por el límite superior es fácil conseguir que nadie destaque. Basta con no ofrecer los siguientes pasos a ser recorridos por el alumno, ignorar (ahora sí) sus necesidades e intereses, condenarle a la frustración. Se termina perdiendo al alumno brillante por aburrimiento, y habrá suerte si no acaba dando problemas de comportamiento cuando busque una solución a sus tediosos días. Para no

perder a nadie por el límite inferior lo habitual es acogerse a la teoría de no forzar el ‘nivel madurativo’ del grupo y establecer el nivel para la clase muy por debajo de lo que es posible alcanzar” (ibídem, p.132).

Leamos por otro lado al colectivo Baltasar Gracián: “El currículo actual es más o menos el heredado del PSOE (LOGSE)... Puesto que los autores de la Ley, y las diversas autoridades educativas encargadas de ponerla en acto, parecían tener la idea reaccionaria de que los hijos de la clase obrera no iban a necesitar los diversos conocimientos académicos que suelen llegar a dominar los hijos de la burguesía, ni iban a poder ser siquiera capaces de acceder a ellos, la política educativa del PSOE, con la excusa de la universalización de la enseñanza secundaria, hizo todo lo posible por debilitar el rigor intelectual de su currículo y por enflaquecer sus contenidos cognitivos”; “...¿Cuánto había que pedir? De eso la Ley no decía gran cosa, pero los inspectores tenían una orden que debían hacer cumplir. Adaptar el currículo (sus objetivos, sus contenidos, su desarrollo práctico) a las necesidades estadísticas. Diversificaciones varias y adaptaciones curriculares de diverso pelaje dieron la pauta de lo que se esperaba del currículo y de la comprensividad. Los sucesivos ministros les fueron sentando la mano a los profesores (y a sus reivindicaciones de autonomía) hasta someterlos a las consignas que los funcionarios de la inspección habían recibido: si no se puede hacer lo previsto, se hace un poco menos, o se hace mucho menos. Se trataba de que pasara de curso un porcentaje de alumnos políticamente suficiente, aunque muchos no hubieran obtenido un mínimo bagaje de conocimientos. En cualquier caso, todos conseguían bastante menos de lo que podrían haber conseguido...” (2003:9).

Las tendencias ideológicas pueden diferir, los hechos pueden estar deformados hasta la caricatura, pero los textos coinciden en la descripción y la crítica de una pedagogía de mínimos centrada en reducir el fracaso escolar aumentando las tasas de titulación. Esta política es común a izquierdas y derechas. También en materia de enseñanza ha hecho suyos la derecha los planteamientos de la izquierda, a veces hasta el punto de dejarla sin programa, como puede comprobarse cotejando la LOCE con su antecesora la LOGSE en punto a becas y a necesidades educativas específicas. Quedan diferencias tanto en las políticas como en los discursos. La izquierda pretende eliminar el fracaso escolar radicalizando la comprensividad, mientras que la derecha confía en separar itinerarios que, coronados con un mismo título, reduzcan la tasa de no titulados. La política de la izquierda no puede sino conseguir lo contrario de lo que se propone, pues, ¿por qué iban a producir desigualdad los ocho primeros años de la Básica e igualdad los dos últimos? Los itinerarios, en cambio, admiten la desigualdad y simplemente la disimulan bajo el mismo título. En los discursos, la derecha evita en lo posible hablar de igualdad (aún así la LOCE mantiene en su Art. 1.c que el sistema educativo tiene como principio la capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades sociales y personales), mientras que insistir en la igualdad se ha convertido en las señas de identidad de la izquierda. Pero la orientación de las políticas hacia los mínimos, la titulación y el fracaso escolar, no es menos fuerte en la LOCE que en la LOGSE.

5. La situación en Europa

Oyendo hablar en España de treinta por ciento de fracaso escolar no se puede sino pensar que el fracaso escolar es un criterio de calidad de los sistemas educativos universalmente admitido y convencionalmente definido, y que es mucho menor en otras partes.

Ninguna de las dos cosas es cierta; sobre la magnitud del fenómeno ya hemos visto que los únicos datos que permiten una comparación entre países, los del informe PISA, muestran claramente que España es uno de los países con menos alumnos de aprendizaje bajo; sobre el concepto, una indagación de lo que piensan en otras partes lleva a la conclusión de que el uso que se hace de él en España es casi completamente singular. En la mayor parte de los países europeos o falta la idea de mínimos o falta la titulación o, caso de que ambas existan, no se usan en conjunción como criterio de calidad del sistema.

Comencemos por los mínimos. La UE acaba de publicar un informe sobre ‘competencias clave’: “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esencial para que todos los individuos lleven vidas intensas como miembros activos de la sociedad” (Eurydice, 2002:27). Queda clara la ecuación entre mínimos escolares y exclusión social que tan cálida acogida ha encontrado en las administraciones europeas. Mas ¿qué pasa realmente en los países miembros? A juzgar por este informe, la situación es bastante confusa tanto en el número como en el alcance de estas competencias clave. Sólo tres pueden ser identificadas en todos los sistemas: ‘comunicación’, ‘trabajo con otros’ y ‘solución de problemas’. Pero este consenso se refiere sólo a la identificación de las competencias. Las opiniones están mucho más divididas a la hora de medirlas y evaluarlas, y mucho más cuando aparece la noción de mínimos: “Los que están a favor arguyen que los patrones uniformes elevan la calidad general de la educación obligando a todos los alumnos a conseguir el mismo nivel... Los que están en contra alegan que la capacidad y la madurez de los alumnos varía mucho y arguyen que para ser alcanzables por todo el mundo podrían no ponerse a la altura suficiente” (Ibídem: 35). Realmente, el único país que ha establecido expresamente umbrales de competencias ha sido la Bélgica francófona. Implícitamente no sabemos, pues España, contra lo que estamos criticando, aparece en el citado informe entre los países que hacen obligatorio perseguir metas educativas sin prescribir niveles mínimos de logro y donde se pide a las escuelas que ayuden a los alumnos a alcanzar el nivel más alto posible” (Ibídem, 35). Pero en cualquier caso, de la lectura del informe puede sacarse sin lugar a dudas una conclusión: en Europa se da también la tensión entre mínimos y óptimos que hemos examinado en el sistema español.

También es muy diverso el estatus de la titulación final de la Enseñanza Básica en los países europeos. Según otros informes de la UE, excepto en los países que mantienen ramas diferenciadas, hay tendencia a un título único al final de la Secundaria Inferior (Eurydice, 1997b:21). No es lo que más nos importa, pues los dos países que no otorgan ningún título al final de la Secundaria Inferior son uno con curriculum diversificado, los Países Bajos, y otro con sistema muy unificado, el Reino Unido: “En los Países Bajos, para la educación preuniversitaria (VWO) y la secundaria superior general (HAVO) el programa continúa en la educación secundaria superior sin ninguna interrupción. Los alumnos que han finalizado el período de educación básica obtienen un certificado de escolaridad. En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, la educación secundaria inferior y los dos primeros años de la secundaria superior tienen lugar en la misma institución y el paso de una a otra es automático, incluso aunque la edad de 14 años marque la finalización de una fase clave con una evaluación; sin embargo, se otorga un título (GSCE) a la edad de 16 años, pero no es una condición necesaria para que los alumnos continúen con los dos últimos años de educación secundaria” (Eurydice, 1997b:88). En el Reino Unido es, en Europa, donde se aplica el sistema más parecido al de pura certificación que aquí se propone, dado que es posible saber los resultados de los alumnos en el examen del GCSE (o su equivalente escocés, SCE) y tener constancia de que, por ejemplo, el 7,9% de los alumnos abandonó los estudios a los 16 años de edad sin haber aprobado una sola asignatura del GCSE con calificación A-G (Eurydice, 1997a:12), sin que sobre esta base se construya una divisoria oficial o estadísticas sobre fracaso escolar o exclusión social. También se han puesto en pie en el Reino Unido unos patrones comunes con ocho niveles distintos con los que se comparan todos los alumnos, sin que esto haya llevado a definir cualquiera de estos niveles como mínimos.

La tendencia a igualar exclusión con no titulación queda bien reflejada en otro informe de la UE cuyo objeto son las medidas que los distintos países toman para ayudar a los jóvenes sin titulación. Pero cuando las cosas se miran de cerca aparecen de nuevo enormes divergencias. ¿Quiénes son estos jóvenes sin titulación necesitados de ayuda? Cito: “A excepción de la definición española recogida en la LOGSE, parece que no existe una definición legal de ‘joven sin titulación’. Francia, los Países Bajos y Finlandia tienen definiciones oficiales. (...) Sin embargo, en la mayoría de los países encontramos definiciones que son implícitas o de uso corriente” (Eurydice, 1997a:7). Estas ‘definiciones implícitas’ resultan enormemente dispersas. En el extremo inferior se encuentran aquellos países que dejan sin titulación a quienes no superan una EB de ocho años de duración, como España, Italia (donde la escuela es obligatoria hasta los 14 años y alrededor del 5% no obtiene el título) o Irlanda, donde alrededor del 3% no obtienen el ‘Junior Certificate’ al terminar la Secundaria Inferior a los quince años; en Suecia la escuela obligatoria dura hasta los 16 años y la terminaron con titulaciones incompletas (sic) el 5% de los alumnos.

Pero hay países mucho más ambiciosos que consideran dignos de ayuda a los que sólo tienen la titulación correspondiente a la Enseñanza Básica; en los Países Bajos, los jóvenes que han abandonado el sistema educativo con un título de educación general o de forma-

ción profesional correspondiente a la educación secundaria inferior se consideran carentes de la formación mínima exigida; en Dinamarca se consideran sin titulación aquellos jóvenes que se han quedado con sólo la educación obligatoria, que son únicamente el 5% del total; en Finlandia son excepcionales los alumnos que abandonan sin titulación la escuela obligatoria única hasta los 16 años, de modo que un título de formación profesional o educación superior es necesario para ser considerado adecuadamente preparado. Y así sucesivamente (Eurydice, 1997a: 10-11).

En realidad, la asociación entre título y ayuda es tan dispersa porque cada país toma el grupo que queda por debajo de lo que es la norma estadística en su sistema; terminar la EB es todavía un logro en el Sur de Europa, no hacer algo más un fracaso en el Norte. Las tasas de ‘sin titulación’ que resultan de estas consideraciones no tienen nada sustantivo en común, como lo muestra el hecho de que no guardan mucha correspondencia con lo que los alumnos aprenden en los distintos países, al menos según puede medirse con el informe PISA. Dicho de forma más clara: todos los países consideran en riesgo de exclusión social a quienes dejan antes el sistema educativo y no a los que no superan unos mínimos.

Hay un informe de la UE directamente referido al fracaso escolar titulado “La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea”, realizado también por Eurydice (1994). En él se ve que hay países donde el término no existe o tiene un sentido puramente subjetivo referido a las capacidades del alumno, siendo sólo unos pocos aquellos en que ‘fracaso escolar’ se define en relación a una norma o criterio externo.

Entre los países en que la noción de fracaso escolar en relación a una norma externa y objetiva tiene fuerza destacan: Francia, donde se interpreta el fracaso escolar sobre todo como la salida del sistema educativo sin titulación y por no alcanzar cierto nivel de competencia y conocimientos a una edad determinada; Grecia, donde va unido al nivel alcanzado por el alumno ante los objetivos del programa de estudios; Portugal, donde se entiende como la incapacidad que tienen los alumnos para alcanzar los objetivos definidos de una manera global por ciclos de estudios; Italia, donde el fracaso escolar o *dispersione scolastica* se interpreta como la incapacidad de un alumno para adquirir los conocimientos básicos; España, donde fracaso escolar significa dificultades particulares para alcanzar los objetivos generales fijados por la educación básica; y Bélgica, donde se entiende el fracaso escolar en términos de objetivos del conocimiento no alcanzados. Desde luego, en muchos de estos países (España, Italia, Portugal, Francia) existe un título que al terminar la Secundaria Inferior pretende dividir a los alumnos que alcanzaron esos objetivos mínimos de los que no lo hicieron (Eurydice, 1997c) y sirve para definir la noción de fracaso.

Más interesantes son, en relación a la alternativa que proponemos, los países en que no hay noción objetiva del fracaso escolar, sino sólo subjetiva. Según el mismo informe (Eurydice, 1994), la noción subjetiva de fracaso predomina en Dinamarca (desequilibrio entre la habilidad del alumno, su capacidad natural y el aprovechamiento que saca de la enseñanza), Holanda (el alumno tiene que progresar sobre todo en relación a él mismo) o Irlanda donde

en vez del término fracaso escolar se usa la expresión *low achievers*, poniendo de relieve el potencial del alumno no desarrollado. En Inglaterra, País de Gales e Irlanda del Norte se usa el término *underachieving*, en relación a la situación de un alumno que no logra hacer uso del potencial que posee⁸. Algo semejante ocurre en Escocia. En Alemania y Luxemburgo no hay concepto bien definido, debido a la multiplicidad de títulos, de modo que el término se refiere a veces a la repetición de curso. En casi ninguno de estos países (menos en Irlanda) hay título excluyente al final de la Enseñanza Secundaria.

No parece posible, según esta información, encontrar países en los que se dé una vigencia inequívoca del principio de esfuerzo igual. En la mayor parte parece darse la misma lucha que en España entre este principio y el de mínimos, favorecido este último quizás por el aparato conceptual de la Unión Europea. Pero algunos de ellos, particularmente el Reino Unido, sí se acercan bastante a la alternativa que aquí se propone: esfuerzo igual sin mínimos, con certificación en lugar de titulación y sin noción sistémica del fracaso escolar.

⁸ Lo cual provoca quejas: “mientras los políticos hablan en Gran Bretaña en términos de fracaso de la escuela (*school failure*), la mayor parte de los países de la OCDE enfatizan el fracaso de los alumnos en la escuela reconociendo así el impacto de los factores externos” (Stoll y Myers, 2002).

6. Explicitando la alternativa

El precedente diagnóstico sobre los malos efectos que tienen en la EB la titulación final y la noción de fracaso escolar objetivo así como el principio de mínimos en que se inspiran, constituye, a mi entender, justificación suficiente para orientar las políticas por el principio opuesto, es decir, el principio de óptimos o al menos de igual esfuerzo, principio presente tanto en nuestro sistema educativo como en los europeos en competencia con el de mínimos, según hemos visto.

Tal y como lo formulamos, el principio de igual esfuerzo no es sino una versión realista o moderada del principio, tantas veces repetido, de que la enseñanza debe perseguir el máximo desarrollo de las capacidades de cada cual, al que puede llamarse de óptimos. El concepto de igual esfuerzo es más modesto y menos confiado, y sobre todo contempla la escuela desde el punto de vista del alumno al que se proponen tareas. El principio es que todos tienen la obligación de aplicarse a ellas con diligencia semejante, pero no la de obtener ciertos resultados, por mínimos que sean. Según este principio nadie está, por un lado, obligado a hacer más de lo que buenamente puede, pero, por otro, tampoco nadie está autorizado a hacer menos. Se trata, en definitiva, de la aplicación a la escuela del principio socialista de organización social: “de cada cual según sus capacidades”.

Es importante recordar que el principio no se refiere a las materias, objetivos, competencias, etc., que persigue la EB, sino sólo al grado de obligación subjetiva de los alumnos. Todos están obligados a dedicar el mismo esfuerzo a la EB, un esfuerzo que el Estado determina en términos de años y los padres y profesores en términos de dedicación cotidiana. Y este esfuerzo es el que los profesores tienen el derecho y el deber de exigir. A continuación se exponen algunas de las principales consecuencias de aplicar este principio.

6.1 Sobre la formulación de objetivos

No son admisibles los objetivos mínimos, criterios o normas absolutos, sino sólo los relativos a las posibilidades de cada uno, es decir los subjetivos. Debe hacerse, por tanto, una clara distinción entre los objetivos de la EB, su medición y el establecimiento de requisitos mínimos. Lo primero es necesario, sea en términos de competencias clave, de habilidades o de asignaturas (esta es una discusión distinta). Es claro que los alumnos van a progresar desigualmente en la consecución de esos objetivos, es decir, van a aprender unos más que otros. Es necesario

que el profesor controle estos avances, para lo cual tiene que ser capaz de medirlos de un modo u otro; puede ser conveniente que también controle estos avances el centro escolar o incluso la administración educativa mediante sus propias evaluaciones. Evidentemente, es asimismo conveniente la definición de unas normas, pero no en sentido coactivo sino sólo en el sentido estadístico-descriptivo de reflejar los resultados que los alumnos suelen alcanzar en cada edad o en cada curso, pues hay que evitar que esas normas estadísticas se conviertan en criterios de evaluación. No puede establecerse la obligación de alcanzar un nivel único para todos los alumnos. El nivel de exigencia ha de ajustarse para cada uno de ellos sobre la base de sus capacidades y circunstancias. Este nivel ajustado a las capacidades y las circunstancias de cada uno sólo pueden establecerlo, por ahora, los profesores. Desde fuera, la EB sólo puede definirse en términos de esfuerzo, igual para todos. Desde luego, si los mínimos no son admisibles al final de la EB tampoco lo son durante ella.

6.2 Adaptación a los ritmos de aprendizaje de los alumnos

Como toda enseñanza, la EB tiene que tener en cuenta la diversidad de aptitudes de los alumnos. Esta atención debe realizarse graduando la intensidad del currículo y modulando los ritmos de aprendizaje. Se trata de enseñar con los métodos más adecuados lo que el alumno pueda aprender, por orden de importancia. Los métodos para adaptar las enseñanzas a las diversas capacidades de los alumnos, desde los superdotados a los necesitados de atención especial, son una cuestión estrictamente pedagógica, que no puede ni debe legislarse. Ninguna técnica puede prescribirse, ni prohibirse, excepto las que resulten indignas o degradantes, como los castigos físicos. La formación de grupos según conocimientos o los centros de educación especial son, por tanto, estrategias perfectamente legítimas y deben decidirse por criterios técnicos, sin más restricción que la de su eficacia.

La adaptación a la diversidad plantea la cuestión de hasta qué punto se debe forzar a los alumnos menos capaces a dedicar al aprendizaje más tiempo que los demás. ¿El principio es de esfuerzo igual o de esfuerzo razonable? Si lo dejamos en esto último, esfuerzo razonable, no resulta difícil argumentar a favor o en contra de que dediquen más esfuerzo los más lentos o los más rápidos, unos porque las cosas que consiguen son más básicas y tienen más valor (v.gr. sumar), otros porque en ese mismo tiempo pueden conseguir mucho (por ejemplo, aprender otra lengua). ¿Debe la educación secundar la injusticia de la naturaleza exigiendo menos esfuerzo a los mejor dotados cuando no han hecho nada para merecer esa ventaja?, ¿no tiene la sociedad –no tenemos los demás– derecho a exigirles que se esfuercen por lo menos tanto como los más desaventajados?, y, por otro lado, ¿puede la escuela secundar la injusticia de la naturaleza y exigir menos esfuerzo a los peor dotados, aumentando así sus desventajas?, ¿dejarse llevar por la compasión –”pobre, déjalo, le cuesta demasiado”– y renunciar a que aprenda cosas básicas para su autonomía e incluso su supervivencia? No parece fácil rechazar ninguno de estos argumentos, por lo que la formulación más neutra es la de que debe exigirse un esfuerzo igual. No obstante, podemos decir que una interpretación

razonable del término ‘igual esfuerzo’ es otra vez una cuestión pedagógica, que no puede legislarse sino en los límites (prohibición de castigos, fijación de las horas máximas de escuela y estudio, limitación de deberes para casa, etc.).

6.3 Sustitución de la titulación por la certificación

Al término de la EB, definida en términos de tiempo, el alumno recibe un certificado de su expediente académico con las materias que ha cursado y las notas obtenidas, pero no un título que acredite su capacidad para cosa alguna, ni académica ni laboral y cuya no posesión le excluya de nada.

La diferencia entre título y certificado parece trivial pero, como hemos visto antes, es todo lo contrario, dada la capacidad de los títulos de reconfigurar todo el sistema educativo en torno a su consecución. Es una materia en la que hay que ser tanto más radical cuanto más inocua parece. Sólo no existiendo el título puede evitarse que la población quede dividida en dos, una apta y otra presuntamente inepta para la vida laboral y social.

Esto no significa, naturalmente, que se disimulen las diferencias y que todo sea igual, sino lo contrario. El certificado proporciona información que puede y debe usarse para la selección tanto laboral como académica; pero se trata de un uso discrecional, no de un uso normativo.

6.4 Sobre la finalización de la Enseñanza Básica

El currículo básico debe adaptarse a todos los alumnos de tal manera que los que decidan dejar la escuela a los 16 años estén preparados para el trabajo y la vida en comunidad. No es posible después ninguna obligación educativa adicional y menos aún un etiquetado oficial de fracaso. Los alumnos salen de la escuela cuando le han dedicado un tiempo y esfuerzo razonables, aproximadamente el mismo para todos, que según la opinión hoy más extendida es de diez años. Se debe desde luego estimular la dedicación voluntaria, pero no se puede obligar a nadie, rápido o lento, a ‘completar’ la escolarización más allá de la obligación común y universal.

La alternativa excluye, por tanto, la ‘garantía social’ de la LOGSE y los ‘programas de iniciación profesional’ de la LOCE, ambos incoherentes con la propia definición de enseñanza básica. La ‘garantía social’ pretendía remediar con una enseñanza profesional de última hora las supuestas carencias de los Certificados en ESO (Educación Secundaria Obligatoria). El artículo 17 de la LOCE dice que los programas de iniciación profesional van a estar formados por los ‘contenidos curriculares esenciales’ de la formación básica, con lo cual nos enteramos de que entre lo básico hay elementos que son esenciales y otros que no lo son. Un

parche de última hora para los fracasados escolares y presuntos inadaptados sociales que, sin embargo, han cumplido con su deber de escolarización durante diez años.

6.5 Libre elección orientada tras la enseñanza básica

El único criterio coherente con la supresión del título es la libre elección de los alumnos (que ya tienen 16 años o más). Además de coherente con la idea de no titulación, la experiencia demuestra que el criterio funciona. Tras diez años de escuela los alumnos suelen tener claros tanto sus deseos de seguir estudiando como sus posibilidades de éxito. Como hemos visto antes, es el método que de hecho ha funcionado en España: unos Graduados Escolares elegían BUP y otros FP, unos Certificados elegían FP y otros nada. Tanto es así, que LOGSE y LOCE diferencian sólo entre estudiar y no estudiar, sin ocuparse de la división de los alumnos entre Bachillerato y FP.

¿Qué trastorno originarían los actuales Certificados que quisieran seguir estudiando Bachillerato o FP? Seguramente mínimo: aumentar ligeramente el fracaso en ambos (se rigen, desde luego, por principios distintos de la Básica y sí hay en ellos éxitos y fracasos). En cualquier caso, la libre elección de los alumnos habría de ser una elección orientada por los servicios correspondientes.

Por lo demás, hablando de sesgos, el problema de la orientación no es disuadir o enfriar a los pocos alumnos hiperoptimistas, sino calentar o animar a los alumnos hiperpesimistas. El problema principal de la orientación no es evitar el fracaso escolar futuro, un problema menor, localizado y fácil de resolver, sino incitar al éxito a los retraídos, muchas veces por sus situaciones familiares.

En último término, podría pensarse en corregir esta libre elección orientada estableciendo ‘niveles’ en el certificado, al modo como se hace en Inglaterra con los exámenes del GCSE. Por ejemplo, un nivel A necesario para pasar a Bachillerato, un nivel B necesario para pasar a FP y un nivel C con el que no se podría seguir estudiando. No parece aconsejable hacerlo en EB, dado que para eso ya existe el Bachillerato y que entraña fuertes riesgos de que el título solemnemente expulsado por la puerta vuelva a entrar, como suele, por la ventana abierta de estos “niveles”.

6.6 Sustitución de las estadísticas de titulación por medidas objetivas del aprendizaje

Las actuales estadísticas sobre ‘fracaso escolar’ se basan en un criterio de mínimos arbitrario, pero deben en buena parte su vigencia a que son el único instrumento de diagnós-

tico del sistema de que hemos dispuesto hasta hace poco. En cambio, una noción meramente subjetiva e individual del fracaso escolar no sale del campo de la Psicopedagogía y no puede cumplir funciones políticas. Es preciso, por tanto, poner en marcha instrumentos de evaluación del sistema educativo que sean objetivos y no deformen las políticas que inspiran. Felizmente, esos instrumentos ya existen y existe un organismo, el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo)⁹, encargado de diseñarlos y aplicarlos. En su evaluación de la ESO en 1998, el INCE incluso utilizó ya técnicas que permiten comparar alumnos de diversas generaciones, establecer si hay algún tipo de tendencia global a mejorar o a empeorar y, de este modo, evaluar los efectos de las reformas. Tales técnicas de evaluación, también utilizadas en el reciente informe PISA, son a la certificación lo que las estadísticas de fracaso escolar son a la titulación.

⁹ Anteriormente Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

7. Aclaraciones

7.1 Esfuerzo igual y atención a la diversidad

Bajo el nombre de ‘atención a la diversidad’ se vienen confundiendo dos tipos de diversidad distinta que merecen tratamientos también distintos.

En primer lugar están las diferencias subjetivas, sobre todo de aptitudes, que dependen, en grados muy discutidos, de la biología, de la educación no escolar y de la enseñanza escolar. También se incluyen aquí las diferencias de intereses y motivación, que dependen en parte de la personalidad y en parte del entorno social. La alternativa del esfuerzo igual se basa precisamente en el reconocimiento de esas diferencias y en la adecuación de la enseñanza a ellas. Esto no significa renuncia a mejorar los rasgos subjetivos de los alumnos (estimular el desarrollo de las aptitudes, aumentar la motivación, etc.), sino exactamente lo contrario. El principio de esfuerzo igual implica que las mejoras deben intentarse con todos los alumnos y que por eso mismo no se suprimen las diferencias.

En segundo lugar están las diversidades sociales, entre las que se incluyen las de género, las económicas, las de hábitat, las de etnia, las de clase social, etc.

En la escuela debe regir el criterio liberal de no discriminación por razones de naturaleza social. Menos aún si cabe en la EB que siendo universal no puede hacer distinciones por género, religión, clase social, etc. Es importante subrayar que la escuela no debe ni puede distinguir a los alumnos por factores sociales, sino sólo por factores educativos. Cuando desde la izquierda se insiste en aumentar la igualdad desarrollando políticas compensatorias para los alumnos de clases ‘desfavorecidas’ se olvida que muchos alumnos de estas clases no necesitan tales refuerzos, pero que tienen el mismo derecho a ellos alumnos con las mismas dificultades de clases ‘favorecidas’. Incluso las políticas contra el ‘fracaso escolar’ deben dirigirse a los alumnos fracasados en general, no a los de clase baja.

Tomemos por ejemplo el caso de los alumnos que se incorporan a un centro sin conocer la lengua vehicular del mismo. Las causas de este desconocimiento son varias. Uno es hijo de un obrero del campo marroquí, otro de un diplomático sueco, otro de un inmigrante español retornado de Holanda, otro viene de una aldea gallega donde no se habla castellano. ¿Se debe privilegiar alguno de estos casos por su nacionalidad?, ¿se los puede, siquiera, privi-

legiar? Puede, desde luego, haber tratamientos didácticos distintos con recursos distintos, adaptados a sus particulares condiciones en tanto son educativamente relevantes. Pero se debe aplicar la misma diligencia a que todos aprendan la lengua de la enseñanza, sea cual sea su condición social y la razón por la que la ignoran, y facilitar, desde luego, los medios más adecuados en cada caso.

En este sentido es particularmente lamentable que la Sección 2 del capítulo VII de la LOCE se refiera a ‘alumnos extranjeros’. He aquí a la derecha, exagerando un error inicialmente de izquierdas, definir objetivos educativos para grupos sociales. Los alumnos extranjeros no comparten, por ser extranjeros, ningún rasgo educativamente relevante. Muchos desconocen la lengua del nuevo centro o presentan graves carencias en conocimientos básicos, exactamente como muchos alumnos españoles, en particular si cambian de Comunidad Autónoma. Otros tienen el español como lengua materna y conocimientos normales, también como muchos españoles. Establecido que tienen los mismos derechos y deberes que los españoles, los alumnos extranjeros deben ser tratados como si fueran españoles (y los españoles como si fuesen extranjeros).

En suma, la escuela no debe atender directamente la diversidad social de los alumnos sino sólo su diversidad educativa, lo cual no obsta a que tenga en cuenta en la organización escolar y en la didáctica el origen, social o no, de esa diversidad educativa. Desde luego, no cabe exigir más o menos a los alumnos por su sexo, etnia o clase social, sino sólo por su capacidad de aprendizaje.

7.2 Esfuerzo igual e igualdad de oportunidades

Reclamar igual esfuerzo a todos los alumnos exige, como condición previa, la igualdad de oportunidades escolares. En efecto, sólo se puede exigir esfuerzo igual si las condiciones externas son iguales, de tal modo que nadie fracase (en el sentido subjetivo de lograr menos de lo que puede) por carencia de medios. La igualdad de oportunidades escolares exige distribuir los recursos desigualmente, dando más a los que menos tienen hasta conseguir la igualdad. Igualdad de oportunidades escolares es lo mismo que igualdad de recursos escolares.

¿No cabe, entonces, dedicar más recursos a ciertos alumnos en función de rasgos o situaciones particulares? Desde luego que sí. En cuanto exige adaptarse a la diversidad de los alumnos, el principio de esfuerzo igual implica que los alumnos deben disponer de los medios adecuados a las tareas que realicen. Los alumnos ciegos tienen derecho a recursos particulares, los alumnos que aprenden una lengua adicional a los correspondientes profesores, etc. El principio de esfuerzo igual, que es el traslado a la escuela del principio de exigir a cada cual según sus capacidades, lleva a formular el principio de igualdad de oportunidades escolares como una concreción de la segunda parte del principio comunista: ‘a cada cual según sus necesidades’.

7.3 Esfuerzo igual y desigualdad de resultados

La igualdad de oportunidades escolares, así entendida, da lugar inevitablemente a resultados desiguales debidos a las diferencias en capacidad de aprendizaje de los alumnos. ¿No cabe dedicar más recursos a los alumnos más lentos con el fin de reducir la desigualdad?, ¿no habría que dedicarse con preferencia a reducir el ‘fracaso escolar’, que seguirá existiendo por mucho que la certificación lo disimule?

La respuesta que se deriva de aplicar el principio de esfuerzo igual es que, una vez igualadas las oportunidades, las escuelas no deben hacer nada contra la desigualdad de resultados como tal (Carabaña, 2002). En realidad, la diferencia más radical entre los principios de mínimos y los principios de óptimos o de esfuerzo igual es que estos últimos excluyen la igualdad de resultados como objetivo legítimo de la enseñanza, incluso de la básica. Esto puede resultar duro de aceptar para quienes creen que ser de izquierdas consiste en pedir siempre más igualdad, cualesquiera que sean la materia y las circunstancias. Desde el principio de esfuerzo igual resulta que hay un punto óptimo de igualdad o desigualdad, que es aquel que resulta cuando todos lo han hecho lo mejor posible, es decir, se han esforzado igualmente usando los métodos más adecuados. Por decirlo en términos de un viejo socialista, se debe “evitar todo tipo de discriminación, tanto la directa como la inversa, entendiendo por inversa el frenar las posibilidades de los alumnos normales y los superdotados por tener que acoplarse al ritmo de los más rezagados” (Beviá, 1981:56). La desigualdad debe disminuir si alguien encuentra métodos para hacer progresar más rápidamente a los alumnos más lentos pero no por concentrar en ellos los recursos, de tal modo que disminuya el aprendizaje de los alumnos más rápidos. En cualquier caso, queda un amplio margen para la discusión política de qué distribución de recursos es la adecuada.

7.4 Intentar desarrollar las aptitudes escolares antes de la escuela

La objeción tópica al planteamiento anterior es que supone que las aptitudes son genéticas e inmutables, cuando en realidad son resultado de las condiciones sociales. Pero lo que el planteamiento en realidad supone es que los niños llegan a la escuela con aptitudes desiguales que, sea cual sea su origen, la escuela ya no puede igualar, porque las mejoras que se consiguen en la escuela afectarán más a los mejores que a los peores, aumentando la desigualdad en vez de disminuirla. Tampoco debe igualarlas si para ello tiene que privar de recursos y de atención a los que no se rezagan. La enseñanza básica no es el momento ni el lugar adecuado para igualar aptitudes y aún lo es menos su momento terminal, la ESO; no sólo por justicia sino también por eficacia pues, como hemos visto, España tiene una importante carencia relativa de elites potenciales.

Si se pretenden mejorar las aptitudes peores cuyos orígenes están en las condiciones sociales, lo que hay que modificar es el ambiente educativo previo a la escuela. Hay que

prestar mucha menos atención a la comprensividad y a la ESO, y mucha más a la pobreza infantil, a las guarderías y a la educación preescolar. Aunque la experiencia dice que en niveles de desarrollo como el español no pueden obtenerse ya resultados espectaculares, este es el único camino para mejorar algo el destino escolar de los niños menos favorecidos (OCDE, 2001; Jencks y Phillips, 1998; Esping-Andersen, 2002).

7.5 Un lugar para todos

¿Seguirán entonces saliendo de la escuela alumnos cuyas capacidades cognitivas sean bajas? La respuesta es que sí, incluso después de que durante diez años o más los profesores hayan hecho todo lo posible por enseñar y los alumnos por aprender. ¿Están estos alumnos en grave riesgo de convertirse en excluidos sociales? La respuesta es que no; no lo están ahora en su mayor parte y lo estarán menos todavía si además de políticas educativas seguimos otras políticas. La tarea de la escuela es adaptar a los alumnos a las necesidades sociales, pero no hasta el límite de lo inhumano, pues también cabe adaptar las necesidades sociales a las personas. Es precisamente tarea de la política adaptar las estructuras productivas y sociales a las capacidades de todos los ciudadanos, sobre todo si han cumplido con el deber de la escolaridad obligatoria con esfuerzo y diligencia razonables.

La humanidad de la escuela está en no permitir que las exigencias de la producción, y menos aún si son imaginarias, fijen en ella mínimos excluyentes. La humanidad de la política está en organizar conscientemente ámbitos sociales donde los individuos con menores capacidades puedan desenvolverse y ser útiles. Es misión de la política crear las condiciones para integrar socialmente a todos los individuos, incluidos los que aprenden despacio, en vez de profetizarles la exclusión social y culpar a la escuela de que no superen listones arbitrarios.

Bibliografía

- Beviá Pastor, José (1981), La ordenación del sistema educativo. En PSOE, Los socialistas ante la educación, Madrid, PSOE.
- Carabaña, Julio (1979), Origen social, inteligencia y rendimiento al final de la EGB, *Temas de Investigación Educativa*, 29-72 de INCIE, MEC, Madrid.
- Carabaña, Julio (1982), Le llamaban 'fracaso escolar'. *Cuadernos de Pedagogía*, 64, 26-30.
- Carabaña, Julio (1988), La Formación Profesional de Primer Grado y la dinámica del prejuicio, *Política y sociedad*, 1, 53-69
- Carabaña, Julio (2002), Las políticas de izquierda y la igualdad educativa, 169-225 en José Torreblanca (ed.), Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Coleman, James S. *et al.* (1966), Equality of Educational Opportunity. Washington, Department of Health, Education and Welfare.
- Colectivo Baltasar Gracián (2003), Por la reconstrucción de la enseñanza pública, *Crisis 2003*, número 3. <http://www.aso-apia.com/dep/txts/bg3.pdf>
- Collins, Randall (1979), The credential society. An historical Sociology of Education and Stratification, New York, Academic Press.
- Delval, Juan (2002), La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación, Barcelona, Ariel.
- Esping-Andersen, Gösta (2002), Why We Need a New Welfare State. Oxford, Oxford University Press.
- Eurydice (1994), La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea. UE
- Eurydice (1997a), Medidas adoptadas por los Estados Miembros de la Unión Europea para ayudar a los jóvenes sin titulación, UE.
- Eurydice (1997b), Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994). UE.
- Eurydice (1997c), La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración, UE.
- Eurydice (2002), Key competencies A developing concept in general compulsory education. UE
- Jencks, C., *et al.* (1972), Inequality, a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York, Harper and Row.
- Jencks, Christopher, *et al.* (1998), America's Next Achievement Test, *The American Prospect*, vol 9, no. 40.

- Fernández Enguita, Mariano (2002), *¿Es pública la escuela pública?*, Madrid, Cisspraxis.
- Marchesi, Álvaro (2000), *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza Editorial.
- MEC (1987), *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid.
- MEC (1989), *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid.
- OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*, París, OECD.
- Parkin, Frank (1978), *Orden político y desigualdades de clase*. Madrid, Debate.
- Parsons, Talcott (1970), *Youth in the Context of American Society. Social Structure and Personality*, London, MacMillan.
- Parsons, Talcott (1970), *The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society. Social Structure and Personality*, London, MacMillan.
- Ruiz Paz, Mercedes (2000), *Los límites de la educación*, Madrid, Unisón.
- Solga, Heike (2002), 'Ausbildungslosigkeit' als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54, 476-506.
- Stoll, Louise and Myers, David (2002), *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*, London, Falmer Press.

Tablas

Tabla 1. Grupo profesional por nivel de estudios. Españoles que finalizaron sus estudios entre 1985 y 1990

	EGB incompleta	EGB completa	FP	Bachillerato	Total
Profesionales altos	1 0,1	11 0,1	15 0,5	126 2,6	153 0,9
Profesionales medios	0 0,0	9 0,1	8 0,3	115 2,4	132 0,8
Técnicos	9 1,6	198 2,5	219 7,5	612 12,6	1.038 6,4
Administrativos	10 1,8	194 2,5	262 9,0	617 12,7	1.083 6,7
Auxiliares administrativos	10 1,7	193 2,5	105 3,6	327 6,7	635 3,9
Comercio y servicios,cualificados	96 16,8	1.843 23,4	928 31,7	1.405 29,0	4.272 26,4
Comercio y servicios,no cualificados	43 7,6	676 8,6	161 5,5	255 5,3	1.135 7,0
Industria, cualificados	151 26,3	1.722 21,9	527 18,0	407 8,4	2.807 17,3
Industria, no cualificados	164 28,5	2.212 28,1	543 18,6	679 14,0	3.598 22,2
Gerentes	6 1,0	176 2,2	59 2,0	170 3,5	411 2,5
Agrarios	84 14,6	633 8,0	99 3,4	130 2,7	946 5,8
Total columna	574 3,5	7.867 48,5	2.926 18,1	4.843 29,9	16.210 100,0

Leyenda: En la muestra de la EPA, de las 574 personas que no habían completado la EGB, una, el 0,1%, era profesional alto. La primera fila de cada apartado son cifras absolutas, la segunda porcentajes verticales.

Fuente: Cálculo propio de la EPA, 2º trimestre del 2000

Tabla 2. España. Medias y desviaciones típicas de ingresos anuales en miles de pesetas por niveles de estudio

A. Nacidos entre 1960 y 1970, cabezas de familia			
Estudios	Media	DT	Casos
Población total	1.271,84	652,64	1.554
Analfabetos	583,60	401,17	6
Sin estudios	981,35	517,80	41
Primarios	1.088,43	466,57	288
EGB o equivalentes	1.198,62	711,80	553
BUP o equivalentes	1.414,33	462,24	108
COU	1.309,59	676,86	125
FP 1 ^{er} grado	1.194,48	485,57	142
FP 2 ^o grado	1.420,46	598,50	114
Carrera de grado medio	1.648,29	618,12	101
Estudios superiores	1.867,37	818,45	76

B. Nacidos entre 1960 y 1970, hijos primogénitos activos			
Estudios	Media	DT	Casos
Población total	1.177,92	970,27	3.361
Analfabetos	736,34	343,39	10
Sin estudios	946,07	494,62	90
Primarios	924,71	638,65	525
EGB o equivalentes	1.065,01	1.082,98	1.106
BUP o equivalentes	1.264,60	885,86	232
COU	1.301,26	949,10	271
FP 1 ^{er} grado	1.191,54	848,29	320
FP 2 ^o grado	1.164,81	763,22	328
Carrera de grado medio	1.677,41	1.087,90	258
Estudios superiores	1.633,25	1.189,37	221

Fuente: Cálculo propio de la Encuesta de Presupuestos Familiares, 1990/91.

Documentos de trabajo publicados

- 1/2003. **Servicios de atención a la infancia en España: estimación de la oferta actual y de las necesidades ante el horizonte 2010.** María José González López.
- 2/2003. **La formación profesional en España. Principales problemas y alternativas de progreso.** Francisco de Asís de Blas Aritio y Antonio Rueda Serón.
- 3/2003. **La Responsabilidad Social Corporativa y políticas públicas.** Alberto Lafuente Félez, Víctor Viñuales Edo, Ramón Pueyo Viñuales y Jesús Llaría Aparicio.
- 4/2003. **V Conferencia Ministerial de la OMC y los países en desarrollo.** Gonzalo Fanjul Suárez.
- 5/2003. **Nuevas orientaciones de política científica y tecnológica.** Alberto Lafuente Félez.
- 6/2003. **Repensando los servicios públicos en España.** Alberto Infante Campos.
- 7/2003. **La televisión pública en la era digital.** Alejandro Perales Albert.
- 8/2003. **El Consejo Audiovisual en España.** Ángel García Castillejo.
- 9/2003. **Una propuesta alternativa para la Coordinación del Sistema Nacional de Salud español.** Javier Rey del Castillo.
- 10/2003. **Regulación para la competencia en el sector eléctrico español.** Luis Atienza Serna y Javier de Quinto Romero.
- 11/2003. **El fracaso escolar en España.** Alvaro Marchesi Ullastres.
- 12/2003. **Estructura del sistema de Seguridad Social. Convergencia entre regímenes.** José Luis Tortuero Plaza y José Antonio Panizo Robles.
- 13/2003. **The Spanish Child Gap: Rationales, Diagnoses, and Proposals for Public Intervention.** Fabrizio Bernardi.
- 13*/2003. **El déficit de natalidad en España: análisis y propuestas para la intervención pública.** Fabrizio Bernardi.
- 14/2003. **Nuevas fórmulas de gestión en las organizaciones sanitarias.** José Jesús Martín Martín.
- 15/2003. **Una propuesta de servicios comunitarios de atención a personas mayores.** Sebastián Sarasa Urdiola.
- 16/2003. **El Ministerio Fiscal. Consideraciones para su reforma.** Olga Fuentes Soriano.

- 17/2003. **Propuestas para una regulación del trabajo autónomo.** Jesús Cruz Villalón.
- 18/2003. **El Consejo General del Poder Judicial. Evaluación y propuestas.** Luis López Guerra.
- 19/2003. **Una propuesta de reforma de las prestaciones por desempleo.** Juan López Gandía.
- 20/2003. **La Transparencia Presupuestaria. Problemas y Soluciones.** Maurici Lucena Betriu.
- 21/2003. **Análisis y evaluación del gasto social en España.** Jorge Calero Martínez y Mercè Costa Cuberta.
- 22/2003. **La pérdida de talentos científicos en España.** Vicente E. Larraga Rodríguez de Vera.
- 23/2003. **La industria española y el Protocolo de Kioto.** Antonio J. Fernández Segura.
- 24/2003. **La modernización de los Presupuestos Generales del Estado.** Enrique Martínez Robles, Federico Montero Hita y Juan José Puerta Pascual.
- 25/2003. **Movilidad y transporte. Opciones políticas para la ciudad.** Carme Miralles-Guasch y Àngel Cebollada i Frontera
- 26/2003. **La salud laboral en España: propuestas para avanzar.** Fernando G. Benavides.
- 27/2003. **El papel del científico en la sociedad moderna.** Pere Piugdomènech Rosell.
- 28/2003. **Tribunal Constitucional y Poder Judicial.** Pablo Pérez Tremps.
- 29/2003. **La Audiencia Nacional: una visión crítica.** José María Asencio Mellado.
- 30/2003. **El control político de las misiones militares en el exterior.** Javier García Fernández.
- 31/2003. **La sanidad en el nuevo modelo de financiación autonómica.** Jesús Ruiz-Huerta Carbonell y Octavio Granada Martínez.

