

DEL DESAPEGO AL DESENGANCHE Y DE ÉSTE AL FRACASO

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De la adhesión al desapego escolar

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

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

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

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

adolescentes² vemos una y otra vez que quienes han abandonado están convencidos de haber hecho algo lógico y justificado, pero no creen haberse hecho ningún bien a sí mismos ni sugieren que lo hagan otros, sino todo lo contrario, y por lo general tienen planes de retorno, o de acceso a algún tipo de estudio o formación, aunque la mayoría de ellos no se harán realidad. Respecto a los que se quedan, no se ven a sí mismos ni son vistos mejor por ello, sino incluso, a menudo, como más pasivos, infantiles, dependientes, conformistas, etcétera.

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

A qué llamamos fracaso o abandono

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Grados de fracaso y abandono

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De las diferencias limitadas y discutibles...

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

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

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

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

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

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

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

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

... a las desigualdades de hondas consecuencias

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

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

- NEWMAN, F.M. (1992) (Ed.): *Student engagement and achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.
- PARSONS, T. (1976): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en *Sociología de la educación: textos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- PERRENOUD, Ph. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. 2ªed. Madrid: Ediciones Morata.
- ROSENTHAL, R., y L.JACOBSON. (1968): «Pygmalion in the classroom» en *The Urban Review* Volume 3, 1:16-20.
- RUÉ DOMINGO, F. (2003): «El absentismo escolar como reto para la calidad educativa». Documento de trabajo nº163 Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid
- RUMBERGER R.W. (revised 2001): «Why Students Drop Out of School and What Can Be Done». Paper prepared for the Conference: Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention? Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
- SALAS, M. (2004): «El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas», presentado en el I Congreso Anual sobre fracàs escolar, Palma de Mallorca.
- SCHULTZ, T. W. (1972):«Inversión en capital humano» en Blaug (ed.) *Economía de la Educación. Textos Escogidos* (15-32). Madrid: Tecnos.
- THORNDIKE, E. L. (1920): «A constant error in psychological ratings» en *Journal of Applied Psychology* 4:25-29.
- WILLIS, P. (1977): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.

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