

B I B L I O G R A F I A

INVESTIGACION SOBRE «EL FRACASO ESCOLAR EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS CENTROS PUBLICOS DE LA COMUNIDAD AUTONOMA DE MADRID»

JUAN LÓPEZ MARTÍNEZ (*)

1. INTRODUCCION: DESDE LA AMBIGÜEDAD DEL CONCEPTO

Hablar de fracaso escolar como algo perfectamente definido, puede resultar equívoco y, además, legitimador del sistema en muchos momentos (1).

En los últimos años se ha empezado a hablar, cada vez con más insistencia, del fracaso escolar refiriéndose a él como una catástrofe que nos afecta a todos, al muchacho, al sistema escolar y a la sociedad. Resulta, sin embargo, que el propio concepto del fracaso escolar es particularmente confuso y sirve más para aceptación acrítica, implícita, casi inconsciente, de la legitimidad de la competitividad y la selectividad, que para intentar esclarecer la naturaleza del problema.

Y es que el problema central acaso sea el de lo poco que se aprende en la escuela y lo inútil que es lo que se aprende, tanto para los que aprueban como para los alumnos que no superan los niveles. De tal modo que, en este sentido, fracasan tanto unos como otros. Tanto los que llenan su cabeza con frases y términos inútiles como los que no lo hacen. Aprender a hacer cosas no es lo mismo que aprender a decir cosas. Lo primero es mucho más importante, pero en la escuela sólo se enseña esto último, y el auténtico fracaso escolar está ahí, en que los alumnos terminan la escuela y están domesticados, cuando no desengañados, sin haber aprendido conocimientos significativos y utilizables (2). Además, al ser evaluados por lo segundo, las pruebas selectivas correspondientes se basan en parámetros de «dependencia verbal» que priman el origen social del alumno que vive en ambientes de «código elaborado» de lenguaje, en ambientes sociales favorecidos.

Por lo que el tema de fracaso escolar, entendido como no obtener un tí-

(*) Jefe del Departamento de Orientación del INFP de Alcorcón. Subvencionada por la Consejería de la Comunidad Autónoma de Madrid. Servicio de Educación.

(1) Carabaña, J., «Le llamaban Fracaso Escolar», *Revista Cuadernos de Pedagogía*, núm. 103-104, 1983.

(2) Del Val, J., «Suplemento de Educación», *El País*, 21-9-1982.

tulo, está ligado así al nivel social mucho más que a ese término tan ambiguo que es la inteligencia. Efectivamente, la influencia del entorno social inmediato y de la familia dentro del mismo es muy importante, ya que los sujetos que son estimulados a aprender, aprenden a pesar de la escuela, y los que no lo son, fracasan.

En la investigación que hemos realizado se puede observar que los chicos de clase obrera llegan a la escuela con una doble desventaja: la de su lenguaje de origen, perteneciente a un código restringido distinto al código complejo y elaborado que se utiliza en la institución educativa, y la específicamente económica, que les sitúa en pobreza de medios para la superación de sus problemas académicos concretos.

Para estos chicos queda de manifiesto el poco éxito de la escuela en su tarea de enseñar. La escuela en sí lo único que está haciendo es reproducir las diferencias sociales, al no poder compensar los defectos que produce el medio inmediato.

No es, por tanto, la escuela ese lugar «privilegiado» donde, ante la objetividad del saber y de la cultura, desaparecieran las diferencias debidas al origen familiar y social de los alumnos; porque la instrucción impartida a todos, en términos de aprender a aprender, daría a cada uno las posibilidades que les corresponden en función exclusivamente de su capacidad y de su esfuerzo.

Y no lo es, no puede ejercer la función enunciada, porque existen condicionantes previos más fuertes que ella, que impiden que cumpla dicha tarea; por otra parte, de marcado carácter competitivo, que a su vez es discutible.

En todo caso es manifiestamente simplista la visión que remite el fracaso escolar a las deficiencias en las condiciones personales del alumno, como si éste fuera el gran responsable del mismo; es simplista, es injusto y es ignorante de la multiplicidad de factores que influyen externamente en el hecho de que el alumno no supere el nivel, hasta el punto de que no pocos de estos alumnos son objetivamente más inteligentes que los que administrativamente superan los cursos.

Esta visión simplista tiene sus raíces en el valor de que ha sido investida la institución escolar, de la cultura que imparte y de las propias formas en que lo hace, que impone la interpretación del suspenso en términos de capacidad del individuo para adquirir la cultura escolar o de la inadecuación entre esa cultura y los alumnos que deben afrontar las exigencias de la misma. A pesar de que las notas escolares y las mismas titulaciones académicas se muestren cada vez más inoperantes para la promoción liberal y económica, todavía la sociedad asume las mismas como bienes en sí mismos valiosos, y de ello dimana la consideración trágica del fracaso, cuya explicación se busca en términos de causas individuales.

Se ignora así que el rendimiento escolar es un concepto de significado poco preciso, que en la calificación de lo que es o no un nivel aceptable intervienen una serie de mecanismos complejos —de los que se determina el resultado

final— que están afectando en sí mismos al dictamen resultante; además de unas normas cualitativas y cuantitativas que establecen lo que es el rendimiento válido de un modo altamente cuestionable.

De todo lo dicho parece necesario concluir que hay que deslindar el tema de lo que los chicos aprenden, del tema de la calificación numérica que reciben, que depende de múltiples factores, algunos simplemente de naturaleza administrativa.

2. LA INVESTIGACION QUE PRESENTAMOS

En los últimos años, la Formación Profesional ha experimentado en Madrid, del mismo modo que en todo el territorio nacional, una expansión grande en número de matrículas, en centro de nueva creación y en profesores, así como nuevas especialidades y programas.

Pero dicha expansión no se ha visto correspondida por una menor tasa de fracaso escolar, sino más bien al contrario.

Esta investigación pretende analizar los factores que están produciendo tan alto porcentaje de fracaso escolar en los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid, tanto los de orden interno a la propia institución escolar como los que inciden en ella desde su entorno social.

Concretamente consideraremos las características del profesorado, bastante heterogéneo en su origen profesional como en su formación académica, estudiando su proporción de ocupación y pluriempleo, edad media, sus titulaciones y otros factores.

Igualmente, vamos a tratar de medir la influencia del origen social del alumnado de estos centros en su alto porcentaje de fracasos, habida cuenta de que al muchacho le afecta más lo que sucede en casa que lo que sucede en la escuela (3). Y un importante número de estos chicos proceden de capas sociales económicamente bajas, experimentando en grave medida la escuela como instrumento de reproducción de las diferencias sociales, como obstáculo, en definitiva, para ellos de progreso social.

Además, estos muchachos, en buen porcentaje han fracasado en EGB, lo que constituye una dificultad añadida en estos niveles académicos.

De otra parte, en una gran urbe como Madrid los problemas de masificación, de transporte y de vivienda, especialmente incidentes en estos muchachos socialmente desfavorecidos, aumentan los *handicaps* de cara a un buen rendimiento escolar.

Y es que ya no basta que exista un pupitre para cada niño, para cada joven. Una sociedad con cierto grado de desarrollo debe preocuparse de la calidad de enseñanza, de la enseñanza compensatoria, de la lucha contra el abandono o el fracaso escolar, que en ambientes socioculturales desfavorecidos, como el medio que estudiamos, adquieren proporciones dramáticas.

(3) Jenks, Christopher, *A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, N. York-London, 1977, págs. 225-256.

Que este trabajo de investigación sea útil para descubrir factores de fracaso escolar y, en consecuencia, para que quien pueda hacerlo administre con eficacia el tratamiento adecuado, es nuestro objetivo y la motivación a la vez de nuestro esfuerzo.

3. METODOLOGIA EMPLEADA

Se pretendió que la muestra abarcara la población máxima representativa del total de enseñantes y alumnos de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Para ello tomamos las dimensiones siguientes:

- Número de centros: veinte, que son el 75 por 100 de los existentes.
- Distribución geográfica: Madrid-Centro, cinco; primer cinturón, seis; segundo cinturón, nueve.
- Número de profesores: 968.
- Número de alumnos: 12.466.

El método de recogida de datos ha sido el procedimiento de la encuesta-informe. Es decir, uno o varios informadores proporcionan los datos relativos a cada centro.

Siempre que en alguna variable no entre como número total el tamaño de la muestra, ha de entenderse que hay datos necesariamente desestimados por errores técnicos de cumplimentación de la encuesta.

4. RESULTADOS OBTENIDOS SOBRE DISTRIBUCION DEL ALUMNADO POR RAMA Y GRADO. MEDIDA DEL FRACASO ESCOLAR RESULTANTE

La población antes mencionada de 12.466 alumnos se distribuye en los términos siguientes:

	Adminis- trativa	Delinea- ción	Automo- ción	Electri- cidad	Electró- nica	Metal	Sanitaria
Curso 1.º	768	274	1.131	1.342	1.168	797	133
Curso 2.º	434	197	650	791	689	313	110
Curso 3.º	378	180	361	595	582	247	95
Curso 4.º	339	125	260	367	427	180	85
Curso 5.º	218	86	194	288	356	150	75
<i>Total</i>	2.137	861	2.596	3.383	3.222	1.687	498

Naturalmente, el caso de sanitaria, al ser la población insuficiente para que tenga la fiabilidad del resto, queda aquí reseñado como dato informativo simplemente. En los resultados globales no va a ser considerada esta rama.

Por motivos similares ni siquiera anotamos los datos de peluquería, madera, química, imagen y sonido.

La investigación se hizo pasando tantas encuestas como profesores (muestra = población) en el apartado correspondiente a este colectivo. El análisis, pues, se hará sobre una fiabilidad de datos del 100 por 100.

En el capítulo de alumnos se pasaron 3.000 encuestas, que, siguiendo las determinaciones sociológicas clásicas, permiten conseguir una fiabilidad superior al 70 por 100.

Los datos de *fracaso escolar* por niveles y global resultan ser los siguientes:

	Adminis- trativa	Delinea- ción	Automo- ción	Electri- cidad	Electró- nica	Metal	Sanitaria
FP I	50,78	34,81	68,11	41,21	50,17	71,91	28,72
FP II	42,32	52,13	46,31	51,12	38,83	39,27	21,35
<i>Total</i>	71,59	68,51	82,82	78,11	69,52	81,17	56,39

Observamos que el fracaso escolar se hace especialmente notable en automoción y metal. Coincidiendo este dato con el hecho contrastado de que sus alumnos suelen ser de origen social proporcionalmente más modesto que los de las otras ramas, incluso solapándose la circunstancia de que sus profesiones no están socialmente consideradas.

El fracaso escolar global es muy alto: 72,58 por 100.

Esto nos pone de relieve que la formación profesional acusa los más altos índices de bajo rendimiento de nuestro sistema educativo. La Comunidad Autónoma de Madrid no es en esto, por otro lado, una excepción.

5. DISTRIBUCION DEL PROFESORADO

Es evidente la importancia que tiene para la calidad de la enseñanza y el éxito escolar de los alumnos, los factores de profesionalidad, especialmente pedagógica y dedicación del profesorado.

Estos van a ser los datos dictados por la investigación, según los apartados siguientes:

5.1. EDAD MEDIA

Sobre los 968 profesores de la población considerada, hemos logrado datos de 757, lo que representa el 78,15 por 100 del total encuestado.

El resultado obtenido es una edad media de 35,41 años, es decir, 35 años y medio.

Las sucesivas y masivas oposiciones convocadas en los últimos años han producido un rejuvenecimiento de este colectivo respecto a la década anterior.

Este elemento añade dos factores al sistema: por un lado, la existencia de un numeroso conjunto de profesores con poca experiencia profesional docente, y por otro, la posibilidad de apertura a las nuevas corrientes pedagógicas de renovación.

5.2. TITULACIONES

De los 968 profesores estudiados nos encontramos con:

	%
Ingenieros superiores	4,95
Doctores	0,82
Licenciados	37,70
Diplomados e ingenieros técnicos	21,28
F. P. 2.º grado	27,89
Otros	7,22

Comparando estos datos con los obtenidos con Jordi Vivas para la Universidad Politécnica de Barcelona, y los de J. R. Figuera sobre D. Universitario de Madrid (4), observamos un incremento notable de licenciados y una disminución relativa de ingenieros técnicos, que dejan de ser mayoría en esta tabla, así como una tendencia a la baja de los títulos de Formación Profesional de 2.º grado.

No debe dejarse pasar ese casi 5 por 100 de doctores, que particularizan el Cuerpo de Profesores Numerarios o de Teoría.

La dignificación de los cuerpos por vía homologación a agregados de Bachillerato y funcionarios no docentes ha podido ser un elemento significativo de considerar en la explicación de este crecimiento cualitativo del Cuerpo de Profesores, en términos de titulaciones. Así como la demanda de los mismos, originada por el aumento del número de horas lectivas en el área formativa común, que requiere específicamente título mínimo de licenciatura.

5.3. POR ÁREAS

El colectivo de profesores queda distribuido así:

	%
Tecnológico-prácticas	59,61
Ciencias	16,86
Letras	23,53

(4) Figuera, J. R., *Situación y problemática de la Formación Profesional en el Distrito Universitario de Madrid*, Madrid, 1979.

La mayoría absoluta de los profesores del área tecnológico-práctica imprime a la institución docente en Formación Profesional un carácter tecnicista, que por la propia formación recibida por sus titulados en las universidades politécnicas se encuentra alejado en general de la sensibilidad hacia la investigación pedagógica y del conocimiento de técnicas didácticas, siempre más probable en profesores del área de letras o de universidades no politécnicas.

5.4. POR SEXOS

La distribución queda así:

	%
Mujeres	27,48
Varones	72,52

Este dato es atípico de las enseñanzas no universitarias. La mujer, que es dominante en ellas, tiene aquí una presencia muy reducida. Estamos, pues, ante una característica propia de la Formación Profesional.

La relación enseñanzas industriales y sexo tiene aquí un apartado indicativo de la propia concepción de la Formación Profesional, en la que nos estamos moviendo. Agravada por la consideración de que hay un importante conjunto de especialidades del sector servicios, donde la presencia de la mujer es manifiesta en la sociedad y que no se ve reflejada en el colectivo docente.

No obstante, hemos de señalar que, si comparamos con el estudio ya mencionado de Jordi Vivas, para el curso 72/73, la tendencia a aumentar el número de mujeres es marcadamente creciente. Para aquellos años el informe nos da un 12 por 100 solamente.

5.5. POR DEDICACIÓN

Los datos son los siguientes:

	%
Dedicación normal	7,45
Dedicación plena	8,88
Dedicación exclusiva	83,67

Se produce un cambio cualitativo-cuantitativo con respecto a los datos de J. Vivas en los que para el curso 72/73 aparece un 40 por 100 de dedicación exclusiva. Se ha duplicado esta dedicación, por tanto, en una década.

Todavía en el curso 80/81 era solamente del 63,68 por 100 la dedicación exclusiva en Madrid y provincia, según estudio de la coordinadora de la Comisión de Estudios de CC.OO. para Formación Profesional.

Este aumento de la dedicación es debido a varios factores: las medidas administrativas del Gobierno para luchar contra el pluriempleo y la mayor profesionalización del profesorado, correlativa al rejuvenecimiento del mismo y asociada a las dificultades del actual mercado de trabajo.

5.6. ANÁLISIS DE PLURIOCCUPACIÓN

Está muy relacionada esta distribución con los datos anteriores, ya que los profesores con dedicación normal o plena suelen ser pluriempleados en su mayoría.

Los resultados medidos son los siguientes:

	%
Pluriocupación en otro centro educativo.	3,44
Pluriocupación en la industria	7,95
Pluriocupación en la Administración ...	1,44
Pluriocupación como autónomos	2,27
Otros	1,23

Vemos que la mayoría está pluriempleada en la industria, donde probablemente obtuvieron su primer empleo, que luego hicieron compatible con la enseñanza.

La docencia como «segunda ocupación» pesará sin duda sobre su entrega personal a los alumnos, al menos psicológicamente.

Vamos a estudiar ahora la procedencia según titulaciones (áreas) y edades de este conjunto de profesores pluriempleados que representan un total del 16,33 por 100 en los centros públicos de la Comunidad Autónoma, correspondientes al Ministerio de Educación y Ciencia.

5.6.1. *Por áreas*

	%
Tecnológica	75,03
Ciencias	13,19
Letras	11,81

El pluriempleo, por tanto, se da fundamentalmente entre los profesores del área tecnológico-práctica, que son justamente los que tienen relación directa con la industria y a los que ya nos hemos referido en el apartado anterior, que queda así ratificado en este punto.

5.6.2. Por edades

La edad media de los que tienen otro trabajo, además de la docencia, la hemos medido en nuestra investigación, obteniendo el resultado siguiente: 41,77 años.

Este dato confirma el análisis hecho en el apartado de dedicaciones, así como las conclusiones sobre la edad media de todo el profesorado.

Dado que los jóvenes han tenido dificultad de encontrar más de un empleo en el actual difícil mercado de trabajo y alcanzado su primer empleo por oposición al Cuerpo, la edad media de los pluriempleados ha de ser, lógicamente, muy superior a la media del colectivo.

6. MOTIVACION Y ORIGEN SOCIAL DEL ALUMNADO

Pretendemos analizar la importancia que viene a tener para el éxito/fracaso escolar del estudiante joven el ambiente sociocultural del entorno familiar/ambiental en el que vive, en términos de motivación.

Para ello hemos investigado los aspectos siguientes:

6.1. NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES

	Padre %	Madre %
Superiores	3,86	1,52
Medios	19,71	11,81
Primarios	67,06	70,24
Ninguno	9,37	16,41

6.2. SECTOR EN QUE TRABAJAN LOS PADRES

	Padre %	Madre %
Servicios	21,98	5,27
Industria	23,72	1,43
Construcción	14,47	0,00
Agricultura	1,42	0,22
Comercio	8,05	2,67
Paro	8,43	0,73
Pensionista	1,88	1,22
Otros	20,05	0,16
Sus labores	—	88,30

6.3. MOTIVO POR EL QUE ELEGISTE FORMACIÓN PROFESIONAL

	%
Porque me gusta	36,11
Por conseguir una profesión	37,66
Porque no había otra cosa	2,66
Porque es lo más práctico	10,16
Por no tener Graduado Escolar	3,37
Porque me lo aconsejaron	3,01
Por cuestiones económicas	0,72
Por otros motivos	6,44

6.4. MOTIVO POR EL QUE ELEGISTE LA ESPECIALIDAD QUE ESTUDIAS

	%
Me gustaba	62,55
No había otra cosa	6,15
Tiene futuro	23,19
Por otros motivos	8,09

6.5. SI HUBIESE OTRA ESPECIALIDAD EN EL CENTRO HARÍAS:

	%
La misma que haces ahora	63,25
Otra distinta	16,55
No saben, no contestan	20,10

6.6. QUÉ PRETENDES ESTUDIANDO FORMACIÓN PROFESIONAL

	%
Saber una profesión	56,25
Tener un título	10,77
Seguir estudios	13,11
Adquirir formación	16,88
Otros motivos	2,98

6.7. PIENSAS CONTINUAR HASTA TERMINAR F. P. 2.º GRADO

	%
Sí	80,20
No	10,77

6.8. CUÁL ES TU ASIGNATURA PREFERIDA Y LA QUE MENOS TE GUSTA

	Preferida %	Rechazada %
Prácticas	49,11	2,44
Tecnología	11,22	8,11
Dibujo	7,66	8,72
F. Humanística	9,55	11,16
Lengua	3,11	22,27
Matemáticas	7,51	20,12
Contabilidad	2,44	4,12
Otras	9,23	23,05

6.9. MOTIVOS POR LOS QUE CREES QUE SUSPENDES LAS ASIGNATURAS

	%
Poca base anterior	17,55
Poca ilusión	5,88
Poco interés de los profesores	5,83
Los libros mal hechos	3,16
Mal horario de clases	6,05
Son muchas asignaturas	25,38
Estudias pocas horas	36,14

6.10. ALTERNAS ESTUDIO Y TRABAJO

	%
Sí	19,66
No	80,33

6.11. HABLAS CON TUS PADRES DE TUS PROBLEMAS

	%
Mucho	25,22
Poco	62,27
Nada	12,50

6.12. TE AYUDAN TUS PADRES A ESTUDIAR

	%
Sí	39,62
No	60,38

ANALISIS

Si el joven tiene por costumbre ver que la gente que le rodea se satisface con profesiones modestas y limita sus miras a la obtención de lo necesario y a una cierta garantía de seguridad, él ratifica este punto de vista, limitando así sus posibilidades y horizontes. En un medio obrero, «el miedo de los riesgos que se corren si se apunta demasiado alto, la falta de información sobre las posibilidades que se les ofrecen, en definitiva, la falta de ambición, acentuada por dificultades económicas, se conjugan para reducir los objetivos (5).

Por otra parte, a un niño o adolescente le es difícil proponerse un objetivo sociocultural, que no esté encarnado a sus ojos por un adulto que conozca, ya que es imposible el proceso de identificación.

En nuestro caso, los datos nos indican que estamos en un medio típicamente obrero, donde dominan las situaciones de «estudios primarios» en el nivel de estudios de la madre y del padre. El padre trabaja en dos sectores principalmente, «industria» y «servicios», lo que nos indica capas medias-bajas. Es decir, que no estamos en los sectores sociales de las capas más bajas, aunque la «bolsa» construcción-primario-paro es notable: casi un 20 por 100. Un 83,30 por 100 de mujeres figuran en el apartado de «sus labores», que ratifica el análisis hecho e indica una deficiente incorporación de la mujer al mundo laboral, típico de sectores deprimidos, de origen social rural.

Los apartados 6.1 y 6.2 están íntimamente relacionados con los 6.11 y 6.12. La limitación motivadora del medio social se une a la desmotivación de origen familiar, por falta de apoyo paterno; quien muchas veces no puede ayudar, orientando como quisiera, pues su propio nivel académico le impide supervisar las tareas escolares de su hijos.

Himmelweit ya comprobó en 1951 que los muchachos de clase obrera mostraban un menor aprovechamiento e ilusión en determinadas Grammar Schools de Londres, que los pertenecientes a la clase media, a pesar de que aquéllos eran muy conscientes de que su esfuerzo actual podría tener relación directa con un posible éxito futuro en la vida. Y denunció que la causa era una «falta de apoyo paterno» en el caso de los primeros. Los padres de clase media supervisaban con frecuencia las tareas escolares de sus hijos (6) y existe una creciente tendencia a que los adolescentes sigan estudiando una vez cumplido el mínimo legal, si se produce en gran medida un aliento paterno (7).

También F. M. Martin descubrió en South West Hertfordshire que la preocupación por la educación secundaria variaba en relación directa con la clase social. El 82 por 100 de los padres de nivel profesión liberal habían reflexio-

(5) Luzuriaga, L., *Pedagogía social y política*, Losada, Buenos Aires, 1970, 5.ª edición, página 58.

(6) Himmel Weit, H. T., «Social Status and Secondary Education since the 1944. Act. some data for London», en Glass, D. V.: *Social Mobility in Britain*, London, 1954.

(7) Douglas, J. W. B., *The Home and the School*, London, 1964, págs. 50-51.

nado mucho sobre la educación de sus hijos, porcentaje que en el caso de los padres obreros sin cualificar se reducía al 38,3 por 100 (8).

En nuestro caso, se cumple también que la correlación entre éxito escolar y medio sociocultural existe y tiene una fundamentación en el estímulo y apoyo adecuados, que es deficiente en medios desfavorecidos, a nivel informativo y de sostenimiento.

Sin embargo, a pesar de todo ello, la motivación de los alumnos que estamos estudiando es alta. Han elegido Formación Profesional *porque les gusta*, por conseguir una profesión y porque es lo más práctico (36,11, 37,66 y 10,16 por 100). Sólo un 3,37 por 100 viene a Formación Profesional «porque no tiene Graduado Escolar» —según ellos—, lo que ratifica lo afirmado. Sólo el 2,66 por 100, «porque no hay otra cosa».

La motivación no sólo es alta porque les guste la FP, sino porque les gusta además la especialidad que han elegido (62,55 por 100), tenga o no futuro (23,19 por 100). Si bien es verdad que estos chicos poseen una noción muy general de lo que es el futuro y les resulta difícil situarse a largo plazo.

Los apartados 6.5 y 6.6 ratifican las conclusiones mencionadas deducidas de los 6.3 y 6.4.

En concordancia con la *alta motivación* reseñada. El 80,20 por 100 de los muchachos quieren conseguir el más alto grado de cualificación de especialización y de titulación, es decir, terminar el segundo grado de FP (apartado 6.7).

Pero *el conflicto* empieza cuando aparecen las asignaturas, excesivas en número, con horarios deficientes y programas recargados de interminables series de contenidos, no entendidas —además— como necesarias muchas de ellas por los chicos.

Al menos eso es lo que ponen de manifiesto los apartados 6.8 y 6.9, en los que salta a la vista dos cosas: que hay bastante acuerdo en rechazar determinadas asignaturas y aceptar otras, y que en sus respuestas hay pocas contradicciones y bastante sinceridad.

Efectivamente, son mayoritariamente aceptadas las asignaturas del área tecnológica —específicas de la rama que han elegido—, como son Prácticas y Tecnología, con una preferencia «sumada» de un 60,33 por 100. Cuando les preguntamos las asignaturas que menos les gustan, son coherentes, y las del área mencionada apenas aparecen. Todo lo contrario de lo que sucede en Matemáticas y Lengua. Los alumnos rechazan estos lenguajes. Son los más lejanos al medio sociocultural del que provienen. No hace sino verificarse la teoría de Bernstein (9).

(8) Floud, J. E.; Halsey, A. H., y Martin, F. M., *Social Class and Educational Opportunity*, London, 1956, págs. 91-95.

(9) Bernstein, B., «Social Class and Linguistic Development. A Theory of Social Learning», en *The Reader (Education, Economy and Society*, de Halsey, A. T.; Floud, J. E., y Anderson, C. A., New York, 1961).

Que la sinceridad de los muchachos no admite duda, queda demostrado en su respuesta al apartado 6.9. No ocultan que «estudian pocas horas» (36,14 por 100) ni que tienen «poca base» (17,55 por 100).

Si los obstáculos de origen social eran ya poderosos para tener éxito escolar, ahora hay que añadir estas importantes deficiencias del sistema educativo: programas recargados, malos horarios escolares, mal planteamiento de las asignaturas y, además, acceso a FP sin haber superado el Graduado Escolar, que no es otra cosa lo que dicen los chicos cuando hablan de «poca base». Efectivamente, nos están denunciando la irracionalidad de un sistema que permite acceder a un nivel superior sin tener superado el anterior. Cosa que, por cierto, sólo sucede en las enseñanzas profesionales, a diferencia de cualquier otro nivel educativo.

Origen social y deficiente funcionamiento de la institución escolar se unen para dificultar el éxito de los jóvenes que estudiamos.

7. LA INFLUENCIA DE LA VIVIENDA Y EL DESPLAZAMIENTO EN EL FRACASO ESCOLAR

Investigar la influencia de estos dos factores en el rendimiento escolar de los alumnos de FP que estudiamos es el objetivo de este punto.

Para ello se les preguntó lo siguiente.

7.1. NÚMERO DE HABITACIONES QUE HAY EN TU CASA (SIN INCLUIR COCINA NI CUARTOS DE BAÑO)

7.2. NÚMERO DE PERSONAS QUE VIVEN EN TU CASA (CONTÁNDOTE A TI)

Con las contestaciones recibidas, estuvimos en condiciones de calcular los casos de *superpoblación crítica* (tres personas para una habitación, cuatro o más para dos habitaciones, seis o más para tres habitaciones), que resultaron ser un 15,50 por 100.

7.3. ESTUDIAS EN ALGUNA BIBLIOTECA

	%
Sí	10,50
No	89,94

7.4. TIENES UNA BIBLIOTECA CERCA DE TU CASA

	%
Sí	49,83
No	50,16

7.5. SI ESTUDIAS EN UNA BIBLIOTECA, QUÉ NÚMERO DE LIBROS SACAS AL MES DE ELLA

	%
Cero	84,22
Uno	3,61
Dos	3,51
Más de dos	6,06

7.6. CUÁNTO TIEMPO UTILIZAS EN DESPLAZARTE DESDE TU CASA AL CENTRO (AL INSTITUTO)

	%
Menos de media hora	26,55
Entre media hora y una hora	23,72
Más de una hora	22,33

ANALISIS

La centralización del trabajo industrial alrededor de las grandes ciudades, las relativamente aparentes facilidades de la vida ciudadana, la atracción de unos salarios más altos, hicieron que hace dos décadas se produjera una gran emigración del campo a la ciudad, en plena época de crecimiento industrial.

Y las ciudades se hicieron, como consecuencia de ello, urbes gigantescas con alto encarecimiento del suelo y una infraestructura muchas veces deficiente. Los alojamientos en ellas se hicieron caros e insuficientes y familias de cuatro-cinco personas consideraron y consideran una auténtica suerte amontonarse en dos pequeños cuartos.

Nuestros alumnos son los hijos que pertenecen a estas familias de primera o segunda emigración interior o exterior.

Padecen una *superpoblación crítica* de un 15,50 por 100. Las encuestas

de P. Chombart de Leuwe dan por este hecho exclusivamente la resultante de un fracaso escolar de un 43 por 100 (10) (apartados 7.1 y 7.2).

A nadie se le ocurriría pensar en la posibilidad de un buen rendimiento escolar ante alumnos cuya familia se hacina en alojamientos exigüos e insalubres. No sólo no pueden estos alojamientos proporcionar las condiciones requeridas para un buen rendimiento escolar, sino que cansan exageradamente a los padres y los vuelven incapaces de establecer nuevos contactos con sus hijos, en grave perjuicio de la *motivación* y el estímulo de dichos escolares.

En este sentido, es interesante escuchar las siguientes palabras del citado G. Bastin: «Aun cuando yo, por mi formación y por mi ideal sea propenso a reclamar al Gobierno el máximo de inversiones en materia de educación, estoy persuadido de que no se puede llevar a cabo una acción educativa eficaz en esos alumnos que cada tarde se apretujan en pequeñísimas habitaciones en medio de la algarabía de sus hermanos y hermanas» (11).

Pero hay más condiciones si cabe. Así tenemos que los padres que tienen las casas más pequeñas son los que más gritan a sus hijos. No por casualidad en los pisos pequeños se dan no menos del 20 por 100 de fracasos escolares, si hemos de hacer caso a la investigación de P. Chombart de Lauwe (12).

Un factor correctivo de las dificultades para estudiar en las casas superpobladas sera un buen servicio o red de bibliotecas públicas.

En la Comunidad Autónoma de Madrid hay (13) un metro cuadrado por cada 4.920 habitantes, y lo recomendado por el Consejo de Europa, es un metro cuadrado por cada mil habitantes.

Y además de las bibliotecas existentes, el 60 por 100 carecen de sección infantil. Todo ello después del importante esfuerzo de creación de bibliotecas realizado por la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Madrid.

Aunque bien es verdad que en nuestra investigación los alumnos dicen tener una biblioteca cerca de su casa en un 49,85 y, sin embargo, sólo el 10,15 por 100 la usan y de ellos el 84,22 por 100 no sacan ni un solo libro. El ambiente sociocultural deprimido que les rodea influirá sin duda en este hecho. Si no se ven libros en casa, si nadie los usa en la familia, es difícil adquirir el hábito de hacerlo (apartados 7.3, 7.4 y 7.5).

De tanta importancia como la vivienda es el desplazamiento del estudiante al centro educativo.

En las grandes ciudades hay que añadir a la promiscuidad de los pequeños apartamentos mal ventilados y ruidosos —sobre todo si están en la proximidad de arterias de intenso tráfico— el hecho de que padres e hijos tienen que pasarse de dos a tres horas diarias en los medios de transporte

(10) Bastin, Georges, *Por qué fracasan nuestros hijos*, Ed. Magisterio Español, Madrid, 1971.

(11) Bastin, G. O., pág. 139.

(12) López Martínez, J., «Fracaso escolar y origen social», *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 104, octubre-diciembre, 1980, Madrid, págs. 350-351.

(13) *Boletín Anabad*, XXXIII, 1983, núm. 1, pág. 55.

comunitarios o privados. Unos y otros llegarán a casa tan cansados, que no aspirarán a otra cosa que a un legítimo descanso. En tales circunstancias, hablar de éxito o rendimiento aceptable es imposible.

En nuestra investigación son nada menos que el 22,3 por 100 los seriamente afectados por esta causa, que tiene su origen en esa absurda política de construcción de los centros escolares alejados de los cascos urbanos (apartado 7.6).

En el curso 80/81, 450.000 alumnos hicieron un recorrido diario medio de 40 km, lo que durante 180 días de clase supuso 7.200 km en el mencionado curso escolar (14).

Estos chicos salen a las siete de la mañana de su casa y regresan a las ocho de la tarde, y luego tienen que sacar tiempo de estudio para asimilar lo impartido en seis horas de clase. La tarea es ciertamente heroica.

Por todo lo dicho en este punto, creemos que es injusto cargar excesiva culpabilidad a los padres del fracaso escolar de su hijos, cuando su propia clase social que incluye vivienda y transporte es tan determinante.

8. MEDIO SOCIOCULTURAL Y FRACASO ESCOLAR

Definiendo la relación pedagógica como una relación de comunicación, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (15) llegan a la conclusión, tras su investigación sociológica sobre el rendimiento escolar, de que dicho rendimiento es función directa de «la distancia entre el lenguaje a inculcar y el lenguaje del *medio ambiental* en que el alumno vive».

Una razón de ello ya la dio Piaget, al poner de relieve los aspectos evolutivos de la inteligencia y la dependencia de ésta en el niño a través del lenguaje. Y también el norteamericano D. O. Hebb, al descubrir la importancia del aprendizaje para el desarrollo de la capacidad de razonar. La mayor parte del pensamiento, según Hebb, se lleva a cabo verbalmente.

La segunda razón es la existencia de dos subculturas diferentes en la sociedad, que como tales admiten formas de hablar diferentes y, por tanto, diferentes modos de pensar, uno de los cuales es coincidente con el modo de pensar de la escuela y otro contrario o, cuando menos, distinto. Dicha conclusión fue deducida de la investigación de Bersntein, anteriormente citado en el punto «motivación y origen social del alumnado» de nuestra investigación, para explicar —ahora lo haremos más en profundidad— el rechazo por

(14) *Nuestra Escuela*, revista, «Así vemos la enseñanza del futuro», informe, octubre 1982, pág. 12.

(15) Schatzman, L., y Strauss, A., estudian el mismo proceso en Estados Unidos en su artículo «Social Class and modes of Communication», en *American Journal of Sociology*, ya en enero de 1955.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C., *La reproducción*, París, Minuit, 1970.

nuestros chicos de determinadas asignaturas, especialmente lengua y matemáticas (apartado 6.8).

Berstein ha trabajado en Londres con muchachos de clase media y obrera, descubriendo que en la subcultura obrera existe, en líneas generales, un modo de hablar peculiar que se caracteriza por poseer un ámbito muy restringido. Las frases son breves, pocas las oraciones subordinadas, pobre el vocabulario, se hace uso de escasos adjetivos y no siempre de manera correcta, muy pocas veces se apela a nociones abstractas y se emplean normalmente gestos que acompañan o sustituyen a la palabra oral. Este lenguaje sintácticamente sencillo puede denominarse *código restringido*, y aquellos a quienes se les enseña a expresarse mediante tal código aprenderán automáticamente a pensar de la misma forma *poco complicada*, sin importarles —aquí está lo grave— si están o no capacitados para pensar de una forma mucho más compleja.

Los individuos que estén en condiciones de practicar un código de lenguaje más complejo no encontrarán este límite para su desarrollo mental.

En la subcultura de clase media, los niños escuchan el lenguaje de sus padres y lo imitan. Tal lenguaje acostumbra a ser más elaborado: las frases son largas, poseen una estructura compleja de las oraciones subordinadas, se utilizan con gran propiedad numerosos adjetivos, los términos «unos» y «ellos» son corrientes, se hacen intervenir sustantivos abstractos, y la gesticulación ocupa un papel expresivo mucho menos importante. Este lenguaje recibe el nombre de *código elaborado* y permite que sus usuarios razonen de una forma mucho más compleja y abstracta que quienes hablan en un código restringido.

Lo que nos importa a nosotros de todo esto es que el niño de clase media comprende los dos códigos, mientras que los alumnos de nuestra investigación, en su mayoría de clase obrera, como se deduce de las respuestas que ahora veremos, aprenden un *código restringido*, mientras que en la escuela el *código* es *elaborado*, lo que provoca en ellos la dificultad de tener que *traducir* a su propio lenguaje el de la institución educativa. Este es otro motivo más para debilitar su rendimiento escolar.

Las pruebas de esta teoría se encuentran al examinar los resultados obtenidos en test de inteligencia para miembros de la clase obrera y de la clase media. Bernstein sometió a dos grupos a un test de inteligencia verbal y a un test de inteligencia no verbal (16). Obteniendo como conclusión que: el nivel lingüístico del grupo obrero era más bajo con relación a la puntuación obtenida por los niveles más altos del test no verbal, cosa que no sucedía en el grupo proveniente de la clase media; es decir, los raciocinios necesarios para llevar a cabo test no verbales están al alcance de unos como de otros, pero las operaciones mentales necesarias para entender las partes más complejas de los test *verbales* sólo están al alcance de la cultura de clase media y no integran

(16) Bernstein, B., «Language and social class», en *British Journal of sociology*, septiembre 1960.

el bagaje mental necesario que estarían en condiciones de asimilar los primeros.

En este sentido, la selección de los muchachos en el sistema educativo por pruebas de «dependencia verbal» no logra otra cosa que ratificar las desigualdades de desenvolvimiento de origen familiar sociocultural, perjudicando injustamente a nuestros alumnos de clase obrera.

Determinar el medio sociocultural en que viven los alumnos objeto de nuestra investigación, es lo que pretendimos con el estudio siguiente:

8.1. ACTOS CULTURALES QUE ASISTES AL MES. NÚMERO

	%
Cero	51,11
Uno	15,06
Dos	23,77
Más	10,11

8.2. MOTIVOS POR LOS QUE NO ASISTES A ELLOS

	%
No tienes tiempo	26,44
No te interesan	18,11
No te enteras de ellos	20,05
No puedes ir	14,33
Otros motivos	16,98
No saben, no contestan	4,09

8.3. ACTIVIDADES CULTURALES QUE TE GUSTARÍA QUE SE HICIESEN EN TU BARRIO O EN EL INSTITUTO

	%
Deportes	15,11
Cine	16,22
Excursiones	14,11
Música	13,11
Fiestas	13,33
Teatro	4,62
Exposiciones	4,50
Mesas redondas	4,11
Visitas culturales	5,32
Conferencias	3,33
Otros	5,73

8.4. TIPO DE LIBROS QUE TE GUSTA LEER

	%
De aventuras	19,12
Comics	19,44
Novelas	15,66
De ciencia-ficción	15,44
Política	3,21
Otros	27,13

8.5. A QUÉ DEDICAS TU TIEMPO LIBRE

	%
A oír música	26,77
Al deporte	14,77
A discotecas	13,51
A ver televisión	13,11
A leer	10,88
A ver cine	7,88
A pasear	7,33
A oír radio	5,76

ANALISIS

Observamos que van a muy pocos actos culturales, más de la mitad a *ninguno* (cuadro 8.1). Los motivos que alegan de falta de tiempo, de no interesarles o de no enterarse suman un total de 64,60 por 100, más el 4,09 que no saben o no contestan (cuadro 8.2).

Las actividades principales que desean para su barrio son entre deportes, fiestas, excursiones, cine y música, de un 71,88 por 100. Actividades culturales tan específicas como conferencias (3,33 por 100), teatro (4,62 por 100), mesas redondas (4,11 por 100) o exposiciones (4,50 por 100) quedan ampliamente marginadas de sus preferencias (cuadro 8.3).

Los libros que más les interesan son de aventuras, comics, novelas o ciencia-ficción. Es muy significativo ese 3,21 por 100 que leen política (cuadro 8.4).

Su tiempo libre lo dedican a tono con lo que han dicho a las preguntas anteriores (cuadro 8.5).

Todos los datos nos hablan de que estamos moviéndonos, como ya vimos en el punto del «origen social del alumno» y ratificando las deducciones allí formuladas, en un medio sociocultural desfavorecido, empobrecido, de capas

medias-bajas de ámbito obrero. En el que sin duda los muchachos vivirán un lenguaje sintácticamente sencillo de *código restringido*, que les hará chocar con el código elaborado de la escuela, cuya traducción supondrá un nuevo obstáculo para su rendimiento y para su integración.

Va a ser precisamente en las asignaturas de lenguas y matemáticas donde estos muchachos advertirán más que el profesor trata de modificar su código lingüístico, sus métodos de razonamiento e incluso su forma de percepción. Parece peligrar todo su sistema de comunicación. Las operaciones matemáticas elementales estarán a su alcance, pero convertir tales operaciones en símbolos algebraicos planteará para ellos serios problemas. Ello confirma los datos del apartado 6.8, en el que la lengua era la asignatura más rechazada por nuestros alumnos (22,27 por 100), seguida de las matemáticas (20,12 por 100). Todo tiene coherencia. El análisis parece ser acertado.

CONCLUSIONES

1. El rendimiento/fracaso escolar no puede considerarse como efecto de una sola variable —la aptitudinal—, sino que depende de la interrelación de un conjunto de factores externos al alumno que se pueden considerar como «determinantes» del rendimiento/fracaso resultante.

2. El nivel cultural de los padres, en primer lugar, y el entorno ambiental familiar, en segundo lugar, son unos factores determinantes del rendimiento de los alumnos. Dichos factores funcionan como catalizadores de las aptitudes del hijo. Al ser, en nuestro caso, desfavorables estos factores, el fracaso escolar es necesariamente más elevado.

Mientras que los padres de nivel cultural alto mantienen expectativas superiores ante la formación de sus hijos, y crean condiciones familiares favorecedoras de conductas intelectuales en ellos, al mismo tiempo que pueden ofrecer una ayuda importante al hijo en sus deberes; por el contrario, en las familias de nivel cultural bajo, las motivaciones hacia el trabajo intelectual son menores, preocupándoles sobre todo la pronta inserción del hijo en el mundo laboral. A la vez estos padres se encuentran más incapacitados para orientar a sus hijos en los estudios.

3. Si el niño tiene por costumbre ver que la gente se satisface con profesiones modestas y limita sus miras a la obtención de lo necesario, y a la garantía de seguridad, él ratifica este punto de vista y a la vez limita sus posibilidades y perspectivas. En el medio obrero en que nos movemos, el temor a los riesgos si se apunta demasiado alto, y la falta de información sobre las posibilidades reales que se le ofrecen, en definitiva, la falta de ambición agravada por dificultades económicas, se conjugan para limitar los objetivos y son factores *desmotivadores* para el estudiante.

Por otra parte, a un niño o adolescente le es difícil proponerse un objetivo sociocultural que no esté encarnado a sus ojos por un adulto que conozca.

4. La falta de espacio en la vivienda familiar, y el factor «superpoblación crítica» son causas determinantes del fracaso escolar.

5. La deficiente situación de los centros en lugares alejados de los cascos urbanos hacen del desplazamiento al instituto un factor también determinante de fracaso escolar.

6. La deficiente red de bibliotecas de la Comunidad Autónoma no propicia el atenuamiento de los factores anteriores, para los chicos motivados hacia el estudio y con deficientes medios familiares.

7. El desajuste de los programas y de sus contenidos con las expectativas laborales y personales de los alumnos perjudican seriamente el rendimiento de los chicos, en principio motivados por la elección de la rama y especialización que les gusta.

8. En la FP, la ausencia de exigencia de un nivel mínimo de acceso obliga a hacerse cargo de los alumnos con deficiencias de aprendizaje muy graves en niveles anteriores, lo que constituye un nuevo factor determinante del fracaso escolar.

9. La distancia del lenguaje entre la institución educativa y el lenguaje del medio ambiental en el que el alumno vive, constituye un obstáculo grande para el éxito de los muchachos encuestados.

Si el sistema educativo no concediera privilegio al «factor verbal», y no centrara sus pruebas selectivas en ejercicios de «dependencia verbal», pesaría menos sobre el muchacho, al menos en los niveles primeros, su herencia cultural y origen.