

## LA DESIGUALDAD LEGÍTIMA DE LA ESCUELA JUSTA

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

## 2. Hagamos algo: evaluemos

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

100% (porcentajes horizontales para cada fila)

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

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

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

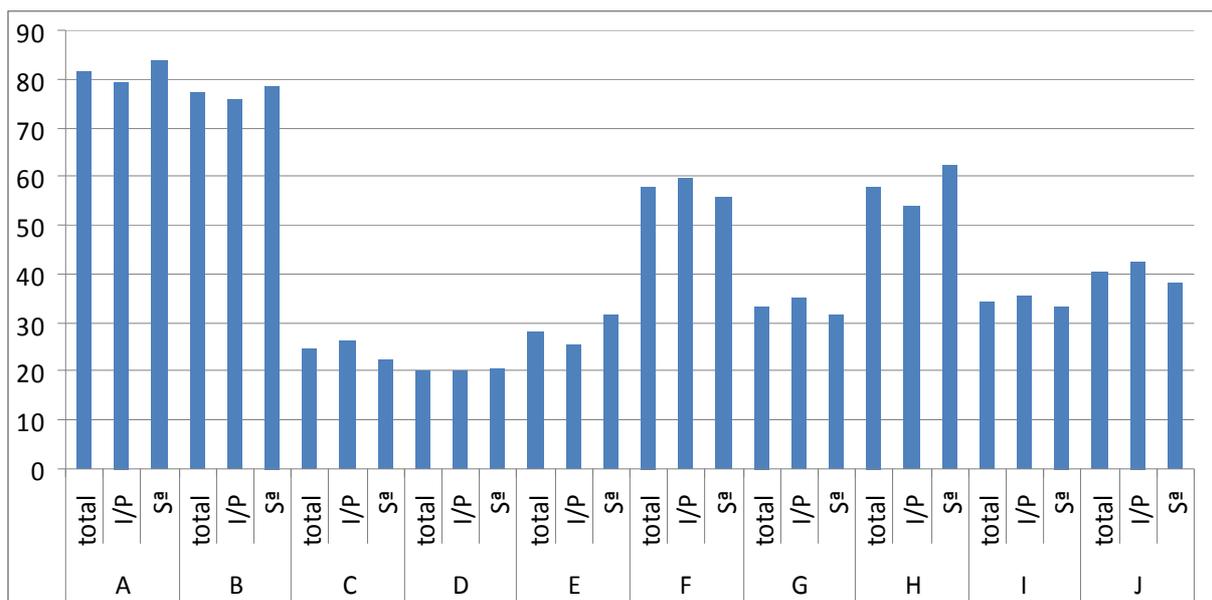


Tabla 2. Califica la INFLUENCIA (poca, ni poca ni mucha, mucha) que tienen los siguientes factores en los malos resultados educativos en Canarias:

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

100% (porcentajes horizontales para cada fila)

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

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

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

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

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

## 6. ¿Qué dicen los que saben?

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dentro de la primera visión:

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

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

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

Y como muestra de la segunda:

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

### 7.3. ¿Responsabilidad docente?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **8. Para terminar**

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

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

## **Bibliografía citada:**

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

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

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

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