



# ¿Qué hacer con los fracasos escolares?: un comentario



**Mark Blaug**  
Universidad  
de Exeter

## Introducción

Este artículo sobre el problema de los fracasos escolares debe su inspiración al proyecto *Jean Piaget*, un programa piloto llevado a cabo en la región española de Guadalajara durante los años 1995-98 por un grupo de profesores de la Universidad de Alcalá (Madrid), con el objetivo de integrar en el “mundo del trabajo” a un grupo de jóvenes desocupados, de edades comprendidas entre los 16 y los 20 años. El problema de los fracasos escolares y del paro juvenil es particularmente grave en España, sin dejar de ser por ello un problema importante en toda Europa y en Estados Unidos, y por supuesto en los países del Tercer Mundo de Asia, África y Latinoamérica. De todas formas, la mayor parte de nuestra exposición se referirá a la escolaridad postobligatoria que existe en la Europa Occidental y en Estados Unidos. Para analizar el problema de los fracasos, examinaremos en primer lugar los factores internos escolares generadores de fracasos y abandonos, y en segundo término los remedios existentes para evitar el paro juvenil una vez que dichos alumnos fracasados salen del sistema escolar.

## Programas escolares internos

Para comenzar, son necesarias algunas precisiones terminológicas. Los alumnos que salen del sistema educativo en cuanto se les permite legalmente hacerlo - a los 16 años en casi toda Europa y la ma-

yoría de Estados Federales americanos - suelen denominarse “early leavers” (mínimamente escolarizados) en Gran Bretaña o “school drop-outs” (abandonos escolares) en los EEUU; los dos términos sugieren que el hecho de no haber podido acabar la secundaria, recibiendo educación hasta la edad de 18 años y obteniendo el correspondiente certificado de la escuela secundaria (high school) americana, o bien los 2-3 niveles “A” equivalentes a ese grado en Gran Bretaña, es resultado de una decisión individual y por tanto puede explicarse por las características psicológicas o sociológicas del estudiante y de su familia. Y sin embargo, son muchos los fracasados que se ven implícita o explícitamente obligados a abandonar su escuela con 16 años, debido a algún tipo de medida de “encauzamiento”, “decantación o “segregación” del alumnado por su rendimiento, lo que resulta en una expulsión de la escuela si no se aprueba un examen a la edad de 15 o 16 años, o bien en un estigma que desmotiva a los alumnos de escaso rendimiento y les lleva a abandonar la escuela por su propia iniciativa. La calificación de “abandono” descarga claramente la responsabilidad de una escolaridad insuficiente en el alumno, mientras que el término alternativo “push-out” (expulsados) lo hace sobre la estructura institucional de las escuelas; ya el simple uso de uno u otro término genera diferencias en las soluciones adoptadas para remediar el problema de los fracasos escolares (Kelly, 1995).

En la realidad, los fracasados en la escuela suelen constituir un caso mixto de abandono y expulsión, formando lo que

**Al afrontar el problema de los fracasos escolares surgen algunos dilemas. Es necesario detectar tempranamente mediante un mecanismo de control al potencial alumno fracasado, pero las propias comprobaciones del rendimiento generan en realidad el problema de los fracasos. Será preciso transformar toda la cultura de la escolaridad. Cuando un alumno abandona la escuela sin titulación, resulta necesario atraerle hacia programas de formación profesional que le permitan obtener certificados de sus competencias. Pero, a su vez, el propio proceso de certificación tiende a suplantarse a los objetivos prácticos de la formación profesional.**



***“Dicho brevemente, las pruebas del rendimiento, sean cuales sean sus méritos como método para que un maestro compruebe el progreso educativo de sus alumnos, presentan la desagradable consecuencia de dividir al alumnado en las categorías de rendimiento alto y rendimiento bajo, a resultas de lo cual los alumnos de rendimiento bajo comenzarán a desentenderse del proceso educativo (...)”***

***(...) “recordemos que las notas como baremo de un rendimiento educativo únicamente miden competencias cognitivas, y que las competencias cognitivas no son las que confieren empleabilidad a un alumno.”***

podría llamarse un proceso mutuo de rechazo. Como ha mostrado Fine (1990) para el contexto americano, los fracasados que abandonan la escuela a los 16 años han comenzado a desentenderse de ésta 3, 4 o 5 años antes, no asistiendo a las actividades patrocinadas por la escuela, distanciándose cada vez más de otros alumnos con buenos resultados según el criterio de la escuela, y frecuentando en su lugar a otros potenciales fracasados. De hecho, puede muy bien ser que no exista un único momento decisivo para el desinterés por la escuela, ya que el estudiante desinteresado comienza a hacer novillos cada vez con mayor frecuencia, abandonando la escuela y volviendo a ella varias veces, en un proceso que se ha descrito acertadamente como “volatilización”: los estudiantes ni abandonan la escuela ni son expulsados de ella, sino más bien “se volatilizan” (Kelly, 1993).

La primera reflexión importante consiste en que, si queremos hacer algo a favor de los fracasados escolares, hemos de desarrollar un sistema para controlar y prevenir a temprana edad los abandonos o expulsiones a edades posteriores. Si esperamos hasta que tengan 14 o 15 años, podrá ser ya demasiado tarde para reparar los daños. El momento de hacer sonar la señal de alarma será probablemente previo, más bien a los 11 o 12 años.

Una vez llegados a esta conclusión, la mayoría de los educadores comenzarán a recomendar pruebas de lectura, escritura y numeración a la edad de 11 años, e incluso quizás a la de 7 y 9. Pero la demanda de pruebas del rendimiento en fases tempranas de la enseñanza elemental y secundaria genera a su vez otra fuente de fracasos escolares más potente: la insistencia en el rendimiento escolar, medido mediante pruebas normalizadas de conocimientos, es negativa. Cuanto antes se someta a los alumnos a dichas pruebas dentro del sistema escolar, antes aprenderán a distinguir los maestros entre “churras y merinas” en su clase, lo que condicionará inevitablemente el tratamiento que den a los alumnos concretos, e incluso el tono de voz empleado para dirigirse a ellos. En este punto entra en juego un fenómeno psicológico bien conocido, el de la profecía que se cumple por sí misma: si cualquier persona socialmente superior a nosotros nos trata como

si fuéramos estúpidos, lentos o perezosos, será normal que no nos esforcemos por resultar listos, rápidos o trabajadores, y como consecuencia dicho tratamiento queda autojustificado. Dicho brevemente, las pruebas del rendimiento, sean cuales sean sus virtudes como método para que un maestro compruebe el progreso educativo de sus alumnos, presentan la desagradable consecuencia de dividir al alumnado en las categorías de rendimiento alto y rendimiento bajo, a resultas de lo cual los alumnos de rendimiento bajo comienzan a desentenderse del proceso educativo, a no ser que se opongan los remedios necesarios. Pero es que además la oferta normal de clases suplementarias para los alumnos con bajo rendimiento puede exacerbar el problema, cuando sólo sirve para hacer público el fracaso de los alumnos con malos resultados y para difundirlo por toda la escuela. Una de las lecciones que pueden extraerse del famoso Informe Coleman, *Equality of Educational Opportunity* (Igualdad de oportunidades educativas, 1966), es que el rendimiento educativo individual está tan condicionado por las actitudes y resultados de otros alumnos de la clase como por los maestros, padres o los presupuestos generales de la escuela (véase p.e. Hanushek, 1995).

Así pues, nos encontramos entre Scila y Caribdis, y ante un auténtico dilema: para detectar en edad temprana a potenciales fracasos escolares, debemos someter a los alumnos a pruebas del rendimiento, pero si lo hacemos así estableceremos una discriminación entre ellos, con el efecto probable de ahondar aún más la zanja entre los más facultados y los menos facultados; las pruebas de rendimiento en la escuela son casi siempre receta segura para generar una cierta proporción de abandonos escolares tempranos, y ello dentro de cualquier sistema escolar.

## **El valor económico de la escolaridad**

Antes de debatir una forma posible de escapar del dilema expuesto, recordemos que las notas como baremo de resultados educativos únicamente miden competencias cognitivas, y que las competencias cognitivas no son las que confieren



empleabilidad a un alumno. Si los fracasados en la escuela acaban en el paro, no es porque hayan tenido malas notas en las pruebas escolares de lectonumeración. Una verdad fundamental sobre el valor económico de la educación, pero apenas comprendida a fondo (Blaug, 1987).

La *Taxonomy of Educational Objectives* de Benjamin Bloom (1956), que continúa siendo una auténtica biblia para los reformadores de currículos en todas partes del mundo, hace la extraordinaria aseveración de que los objetivos de todo currículo, en cualquier materia y para cualquier fase educativa, pueden dividirse sin excepción en tres categorías, que son:

- las competencias cognitivas (conocimientos);
- las capacidades sicomotrices; y
- las características fácticas de comportamiento.

Por competencias cognitivas, Bloom entendía la suma de hechos y nociones memorizados y almacenados en la mente de los estudiantes; por capacidades sicomotrices, la destreza manual y la coordinación muscular que el estudiante teóricamente pueda obtener; y por características fácticas de comportamiento, los valores y actitudes que configuran el comportamiento y que el estudiante teóricamente habrá incorporado a su ser al término de un curso. La misma idea había sido formulada mucho antes, y en un idioma mucho más sencillo, por un célebre pensador educativo del siglo XIX, Johann Heinrich Pestalozzi. Pestalozzi afirmó que toda educación configura la mente, la mano o el corazón de un niño, y estas tres haches (*Hirn-Hand-Herz*) se corresponden exactamente con la terminología más compleja de Bloom.

Cuando se señala que la educación tiene un valor económico, que hace a las personas más productivas, son muchos los que piensan inmediatamente en la primera 'H', las competencias cognitivas. Se ha afirmado que es el conocimiento por el trabajador formado de determinados hechos y nociones lo que confiere valor a éste a los ojos de un empresario. Podemos llamar a esta afirmación "la falacia del piloto": para hacer volar un avión, es necesario un piloto, y para volar son tam-

bién necesarias competencias cognitivas (y algunas competencias sicomotrices) que únicamente pueden aprenderse en un curso formativo regular. Pero lo que los empresarios valoran realmente en la mayoría de los trabajadores no es lo que saben, sino cómo se comportan. Lo importante es la tercera 'H', las "características fácticas de comportamiento" señaladas por Bloom, como la puntualidad, atención, responsabilidad, tendencia al rendimiento, colaboración, transigencia, etc. Las competencias cognitivas necesarias para llevar a cabo la mayoría de los empleos en la industria o la agricultura se aprenden por la experiencia, a través de lo que llamamos formación en el empleo. Así pues, la actuación de la educación formal consiste no tanto en formar al trabajador, sino en hacerlo capaz de formarse.

Es un hecho curioso que estas características esenciales del comportamiento, responsables en buena medida del valor económico de la educación, no puedan obtenerse directamente, sino sólo como producto secundario, como "expediente oculto", de un proceso educativo orientado principalmente a las competencias cognitivas. Imaginémosnos una clase sobre puntualidad: no sería imposible, pero sí enormemente tediosa y probablemente ineficaz. Pero la puntualidad está decididamente impulsada por un proceso educativo asociado rígidamente a horarios en todo momento de la jornada escolar. Uno de los problemas mayores para poner en marcha una empresa en un país recientemente industrializado consiste en conseguir que los trabajadores lleguen a tiempo y que avisen al director de la planta de sus ausencias; la falta de puntualidad en la mano de obra puede provocar en un país en vías de desarrollo costes salariales superiores en un 50 % a los de un país desarrollado.

He aquí un ejemplo sencillo y llamativo de este fenómeno general: el valor económico de la educación radica más en el ámbito de los comportamientos que en el ámbito de las competencias cognitivas.

Esta es la razón por la que las notas en las pruebas de secundaria jamás evidencian una relación clara o simplemente sin ambigüedades con la productividad o con el nivel de ingresos registrado para las

*(...) "lo que los empresarios valoran realmente en la mayoría de los trabajadores no es lo que saben, sino cómo se comportan. Lo importante (son) las "características fácticas de comportamiento", como la puntualidad, atención, responsabilidad, tendencia al rendimiento, colaboración, transigencia, etc."*

*"Es un hecho curioso que estas características esenciales del comportamiento, responsables en buena medida del valor económico de la educación, no puedan obtenerse directamente, sino sólo como producto secundario, como "expediente oculto", de un proceso educativo orientado principalmente a las competencias cognitivas."*



mismas personas en edad posterior (Levin y Kelley, 1994). La política estatal de los últimos decenios, tanto en EEUU como en UK, ha prestado gran atención a mejorar la economía a través de la educación, impulsando mejores notas en la escuela por pensar que ello incrementará el volumen y la calidad formativa de la mano de obra, lo que a su vez generará un mayor crecimiento económico. Una influyente Comisión Nacional Americana sobre Educación Óptima (*ANC on Educational Excellence*) ha llegado a afirmar que los EEUU son una nación de riesgo (1983), porque no producen un número suficiente de estudiantes con notas altas en comparación con los alumnos de otros sistemas educativos, tales como Japón, Corea, Taiwan, etcétera. Aquí tenemos la falacia de las competencias cognitivas en formato grande. Si pudiera incrementarse el crecimiento económico simplemente mejorando las notas en las pruebas educativas para alumnos de 11, 13 o 16 años, ¡qué fácil sería para cualquier país crecer a discreción!

No pretendo negar que los jóvenes precisen un umbral mínimo de competencias para desempeñar correctamente un empleo. Un amplio análisis estadounidense ha intentado definir este mínimo en cuanto a las competencias de cálculo, lectura y comunicación (Academia Nacional de Ciencias, 1984). Aun cuando la definición sea de naturaleza puramente cualitativa, y no cuantitativa, y por tanto no pueda aplicarse mecánicamente a los diferentes casos de fracaso escolar, los resultados sugieren que los denominados estudiantes de riesgo (esto es, escolares pertenecientes a minorías étnicas o a familias sumamente pobres) tienen una clara probabilidad de no alcanzar dichos mínimos, lo que nos devuelve a la cuestión de las soluciones para ayudar a los fracasados potenciales en la escuela, sin ponerlos en molesta evidencia.

### **Modificar todo el concepto escolar**

Este artículo sugiere que la única manera de ayudar a quienes fracasan en la escuela consiste en cambiar sus valores y actitudes, más que sus notas en las pruebas de conocimientos. De hecho, poner

el acento en las pruebas de rendimiento escolar da como resultado entornos escolares que impulsarán con seguridad valores y actitudes en la dirección equivocada, es decir, hacia la frustración y el desentendimiento. Podemos ir incluso más lejos: todo aquello que divida a los alumnos en la escuela, particularmente con el criterio de sus capacidades cognitivas, tiene garantías de producir automáticamente fracasos escolares. Hasta hace poco tiempo, Gran Bretaña no había examinado formalmente a los niños en la escuela, cosa que ahora se hace en este país a las edades de 7, 11, 13 y 15. Antiguamente, muchas escuelas públicas británicas segregaban a los niños por sus conocimientos en el conjunto de materias (“encauzamiento”) o sólo en algunas de ellas (“decantación”). Muchas escuelas británicas privadas se anuncian como “académicas” o “no académicas”, dependiendo de la insistencia que pongan en acabar la educación secundaria con cualificaciones que confieran al alumno acceso a la enseñanza superior. Este tipo de separación y distribución del alumnado en diferentes tipos educativos producirá fracasos escolares con la misma eficacia que un sistema de comprobaciones del rendimiento.

La única alternativa a las pruebas, al encauzamiento y a la decantación es la escuela secundaria integral (*Comprehensive High School*), en la que se intenta hasta un cierto grado que todos los estudiantes alcancen su máximo nivel de rendimiento, practicando la mínima discriminación posible entre los estudiantes individuales. Se afirma que cuanto más se acerque a este ideal cualquier sistema de secundaria, más se reducirá el problema de los fracasos escolares.

La idea de evitar potenciales fracasos en la escuela no a través de remedios individuales para los fracasados sino transformando toda la cultura escolar puede ejemplificarse perfectamente con los diez años de funcionamiento del *American Accelerated Schools Project* (Proyecto Americano de Escuelas Intensivas). Iniciado en 1986 con dos escuelas piloto en la región de Bahía de San Francisco, este proyecto comprende ahora casi 1.000 escuelas elementales y de secundaria media en más de 40 estados, con fuerte proporción de alumnos de alto riesgo



(Accelerated Schools, 1996-97). En lugar de trasladar a los estudiantes de resultados bajos a clases especiales de apoyo, las *Accelerated Schools* intentan ofrecer a todos actividades didácticas constructivas y prácticas, tradicionalmente reservadas exclusivamente para los alumnos "dotados". Se matricula a los maestros en cursos formativos breves para estimularles a adoptar nuevas estrategias didácticas flexibles e imaginativas que minimicen la formación repetitiva y partan de las propias experiencias vitales de los alumnos, usando métodos de solución de problemas. Se procura además por todos los medios hacer participar a todo el personal docente, a familias y alumnos en la valoración del progreso de la escuela y en su dirección interna. Aun cuando la bibliografía existente sobre el *Accelerated Schools Project* tenga en ocasiones parecido con una homilía, algunas evaluaciones serias de estas "escuelas intensivas" registran claras mejoras en los resultados estudiantiles, aumentos en los índices de asistencia, disminución de la repetición de cursos y una transformación global de la cultura escolar, con costes marginales mínimos de unos 30 \$ USA por estudiante y año (Hopfenberg, W., *et al.*, 1993; McCarthy y Still, 1993; Levin y Chase, 1995; Knight y Stalling, 1995; Levin, 1995; Levin, 1997).

Un reciente programa del gobierno británico, creador de las llamadas Zonas de Acción Educativa - agrupaciones de escuelas problemáticas en regiones de graves carencias sociales y económicas - es un pálido reflejo del *Accelerated Schools Project*, insiste excesivamente en los objetivos lectionuméricos y demasiado poco en la formación de docentes y en la participación de las familias. Sea como sea, modelos similares al de estas escuelas secundarias integrales británicas o a las escuelas intensivas americanas constituyen el único remedio eficaz, dentro de la estructura escolar, al problema de los fracasados.

## Programas extraescolares

Prácticamente todos los que abandonan la escolaridad sin conseguir aprobarla en los países industrializados pasan al paro, pero el paro juvenil no se compone ex-

clusivamente de fracasados en la escuela; así pues, aunque todos los estudiantes logran acabar la escuela secundaria, seguiría siendo necesario buscar una solución al problema del desempleo juvenil. Por tanto, nos centraremos en lo que sigue en los programas extraescolares necesarios en general para los jóvenes entre 16 y 21-22 años, sin olvidar que una alta proporción de éstos serán fracasados en la escuela.

Primeramente, podríamos utilizar un remedio al paro juvenil que los responsables educativos proponen con frecuencia: aumentar la edad de salida de la escuela. Por norma general, los índices de desempleo juvenil tienden a reducirse en los países industrializados conforme se incrementa el nivel educativo. Esto conduce a la engañosa conclusión de que el desempleo juvenil se debe a una carencia educativa. Si los jóvenes a partir de 16 años están desocupados, ¿no sería lo más evidente resolver el problema obligándoles a permanecer más tiempo en el sistema educativo? Lo mejor de las dos cosas: más educación y menos paro.

Por desgracia, en realidad se trata de lo peor de las dos cosas. En primer lugar, la propuesta fracasa claramente en incrementar la cifra de alumnos que se quedan en la escuela. Por ejemplo, los que hubieran salido de la escuela normalmente con 15 años, cuando la edad de salida se amplía hasta los 16 o bien hacen novillos continuamente - el índice de ausencias entre alumnos de 15 años se incrementó radicalmente en Gran Bretaña cuando en 1967 este país decidió ampliar la edad de salida de 15 a 16 - o bien se "desentienden", es decir, hacen acto de presencia con el cuerpo pero no con la mente. Dicho brevemente, el volumen real de educación no aumenta aunque se obligue a los alumnos reticentes a permanecer "presos" en el sistema educativo. Es aleccionador observar que casi todos los estados federales americanos sólo han aprobado leyes sobre la escolaridad obligatoria a raíz de los índices fácticos de asistencia, básicamente legalizando lo que se había convertido de hecho en un índice de matriculación del 90 o 95 % para una edad (Stigler, 1950). En segundo lugar, aun cuando la medida reduzca marginalmente la tasa de paro entre los jóvenes de 16 años, incrementará inevi-

***"Prácticamente todos los que abandonan la escolaridad sin conseguir aprobarla en los países industrializados pasan al paro, pero el paro juvenil no se compone exclusivamente de fracasados en la escuela; en consecuencia, aunque todos los estudiantes logran acabar la escuela secundaria, seguiría siendo necesario buscar una solución al problema del desempleo juvenil."***



**(...)“(otra opinión) consiste en pensar que la educación impartida está equivocada. Según esta idea, los jóvenes están cada vez más afectados por el paro porque el sistema educativo no logra imprimirles las competencias válidas en el mercado que los empresarios buscan. La solución (...) consistiría en una educación menos académica y libresca, y en una mayor insistencia en la formación técnica y profesional, concebida por lo general como fase de transición entre la educación formal y un empleo a jornada completa. (...) estos programas de FP por sí solos apenas surtirán efecto sobre el desempleo juvenil a no ser que simultáneamente el lado comprador del mercado de trabajo comience a ofrecer nuevos empleos, como resultado de políticas macroeconómicas expansivas.”**

tablemente la de los de 17, y luego las de los de 18, 19 etcétera. El desempleo juvenil no puede combatirse simplemente transfiriendo el problema a edades superiores (Jallade, 1985).

Ampliar el periodo educativo es tan sólo una de las soluciones propuestas frecuentemente como remedio al paro juvenil; otra consiste en pensar que la educación impartida está equivocada. Según esta idea, los jóvenes están cada vez más afectados por el paro porque el sistema educativo no logra imprimirles las competencias válidas en el mercado que los empresarios buscan. La solución al paro juvenil, por tanto, consistiría en una educación menos académica y libresca, y en una mayor insistencia en la formación técnica y profesional, concebida por lo general como fase de transición entre la educación formal y un empleo a jornada completa. Los decenios de 1980 y 1990 han sido testigos de toda una gama de programas de FP para el empleo, tanto en los EEUU como en todos los países de la Europa occidental sin excepción.

Para evaluar estos programas es necesario tener en cuenta dos observaciones: primeramente, sean cuales sean las virtudes de una escuela secundaria, siempre habrá alumnos de la escuela media que hayan decidido ya con 15 o 16 años intentar cualificarse para acceder a la enseñanza superior, y otros sin interés alguno en seguir estudiando más allá de los 17 o 18 años; esto es, en la secundaria habrá siempre alumnos de espíritu “académico” y otros de espíritu “profesional”. Aunque lo que en América se denominan “cursos taller” o “proyectos prácticos” formasen parte del programa obligatorio para todos los estudiantes de una escuela secundaria integral, jamás será posible convencer a todos los alumnos de la enseñanza secundaria con espíritu profesional para que permanezcan hasta los 18 años y obtengan el correspondiente certificado de cualificación secundaria. Dicho de otra forma, un buen sistema de enseñanza secundaria incluirá centros de FP de dedicación parcial y de dedicación completa, en los que los estudiantes podrán capacitarse en numerosas cualificaciones formativas. Pero la segunda observación tiene aún mayor importancia: estos programas de FP por sí solos apenas surtirán efecto sobre el desempleo juvenil a no

ser que simultáneamente el lado comprador del mercado de trabajo comience a ofrecer nuevos empleos, como resultado de políticas macroeconómicas expansivas. La formación profesional puede constituir una solución cuando el paro disminuye debido a una demanda agregada positiva de trabajadores, pero no podrá por sí sola resolver el desempleo juvenil. Un reciente estudio británico (Robinson, 1999) ilustra fielmente esta tesis: el índice de paro juvenil en Gran Bretaña en las décadas de 1980 y 1990 ha obedecido más a los ciclos económicos - incrementándose rápidamente en las recesiones y disminuyendo abruptamente en los periodos de recuperación económica - que a toda variación del entorno familiar o de la calidad en la escuela. Todo esto es en realidad doctrina nekeynesiana normal y corriente (Marris, 1996; Modigliani, *et al.*, 1998), pero resulta extraordinario observar hasta qué punto los responsables educativos, demasiado propensos a aceptar la vieja falacia de que con la educación puede arreglarse todo problema, incluyendo el del paro juvenil, pueden llegar a olvidarlo.

## **La evaluación de la formación externa al empleo**

Con independencia del paro juvenil, sería ingenuo esperar mejoras radicales de una enseñanza secundaria profesionalizada o de los programas formales de FP. Recordemos lo antes señalado sobre el valor económico de la educación: la propia distinción entre la enseñanza “académica” y “profesional”, suponiéndose que sólo esta última está orientada a las necesidades del mercado de trabajo, sugiere que gran parte o toda la educación resulta irrelevante desde el punto de vista económico. Pero el “currículo oculto” de las relaciones maestro-alumno en la enseñanza de estilo académico guarda tanta relación con el mundo del trabajo como el currículo explícito de las competencias manuales en el caso de la FP. El hecho, frecuentemente reseñado en las investigaciones, de que pocos trabajadores hacen uso específico de los conocimientos obtenidos en la escuela no sólo indica una especie de monstruoso desfase entre la educación y el trabajo, sino también la función esencial que desempeñan



las características del comportamiento afectivo para el rendimiento en el empleo. Si las personas con titulación académica tienen habitualmente ingresos más altos que aquellas dotadas de conocimientos profesionales de grado cognitivamente equivalente (Robinson, 1999), no es porque sepan más que sus semejantes formados profesionalmente, sino porque los cursos de FP no consiguen imprimir bien en un alumno la tendencia al rendimiento. La verdad es que la mayoría de los empleos en una economía moderna requieren tantas "competencias cognitivas" (conocimientos) y competencias sicomotoras como las que se requieren... ¡para conducir un automóvil! En todo caso, suelen obtenerse, como casi todas las competencias, en el empleo y mediante un proceso de aprendizaje práctico.

A pesar de todos los convincentes argumentos en favor de una FP general y en contra de la especializada, continúa siendo cierto que los que abandonan o resultan expulsados del sistema educativo tienen mayor probabilidad de acceder a una escuela profesional o de participar en programas de FP que de retornar a la enseñanza formal del tipo general. Así pues, los centros de FP postsecundaria seguirán formando parte del panorama educativo. ¿Logran éstos responder a la demanda de ampliar la escolaridad y de conferir a la vez mayor empleabilidad a sus alumnos?

Son numerosos los estudios que han evaluado los efectos de los programas formativos (véase por ejemplo Shackleton, 1995; Ashenfelter y LaLonde, 1996), y no todos prestan la suficiente atención al contexto macroeconómico en el que se enmarca una formación. Hay además enormes diferencias entre la experiencia británica y la estadounidense, lo que en parte se debe a la diversidad de los sistemas educativos en ambos países y por otro lado a la larga tradición de enseñanzas profesionales en las escuelas secundarias de los EEUU en comparación con el legado de una tibia presencia de la enseñanza profesional en la secundaria británica (Williams y Hornsby, 1989).

Los Estados Unidos matriculan a más de la mitad de sus jóvenes de 18 a 24 años en algún tipo de enseñanza terciaria; de dos terceras partes a tres cuartos de to-

dos los estudiantes estadounidenses de secundaria permanecen hasta los 18 años en ella y consiguen el título, lo que casi siempre implica uno o más cursos profesionales, independientemente de si los alumnos se orientan hacia los estudios o hacia el trabajo (Shackleton, 1995). Gran Bretaña matricula cerca de una tercera parte de sus jóvenes de 18 a 24 años en la enseñanza terciaria, y el acceso a la terciaria británica con 18 años no requiere un certificado o título de la escuela secundaria general, como en cualquier otro país del mundo, sino notas altas en 2 o 3 materias de examen, los denominados 'A-levels', lo que supone que la decisión de acceder a un *college* universitario en Gran Bretaña debe tomarse más o menos a la edad de 15 o incluso 14 años. Por decirlo con brevedad, a pesar del masivo incremento a finales del decenio de 1980 en los índices de permanencia educativa por encima de los 16 años, el sistema británico de la secundaria superior continúa ofreciendo un aspecto bastante elitista, lo que - se argumenta - es perfecto para producir titulados de la secundaria descontentos. Así, no resulta sorprendente que tan sólo un 36 % del alumnado entre 16 y 19 años se hayan matriculado en el Reino Unido en la educación postobligatoria a jornada completa en 1997 (*Low Pay Commission*, 1998). Por otra parte, no obstante el enorme número de programas de formación juvenil y proyectos de formación profesional británicos en las últimas dos décadas (por ejemplo, la *Technical and Vocational Education Initiative* - (TVEI) - para alumnos entre 14 y 16 años, el *Certificate of Prevocational Education* - (CPVE) - para los de más de 16, el *Modern Apprenticeship* y el *National Traineeship*), el sistema educativo formal continúa siendo obcecadamente académico y, en general, sigue evaluando a los estudiantes por sus niveles de conocimientos; la enseñanza profesional nunca ha conseguido realmente en Gran Bretaña echar las raíces que tiene en los EEUU.

Una complicación nueva en el decenio de 1990 es la idea del "workfare" o protección social a cambio de trabajo, procedente de los EEUU. Se trata de un sistema de protección social por el que los receptores de subsidios sociales físicamente capacitados, como los parados, tienen obligatoriamente que trabajar en

***"El hecho, frecuentemente reseñado en las investigaciones, de que pocos trabajadores hacen uso específico de los conocimientos obtenidos en la escuela no sólo indica una especie de monstruoso desfase entre la educación y el trabajo, sino también la función esencial que desempeñan las características del comportamiento afectivo para el rendimiento en el empleo."***



empleos comunitarios o emprender un curso específico formativo o educativo, si quieren seguir percibiendo el subsidio social (Burton, 1987). El término "Workfare" (por analogía al de *Welfare*) continúa teniendo connotaciones desagradables en Gran Bretaña, y se evita cuidadosamente en todos los debates sobre la reforma del sistema de protección social. Pero la última iniciativa británica para afrontar el problema del desempleo juvenil, un programa denominado "The New Deal" (Nuevo Trato) para jóvenes de 18 a 24 años, constituye esencialmente un programa de *workfare*, aunque sería más correcto denominarlo "training-fare", puesto que está diseñado para sacar a los jóvenes desocupados del sistema de subsidios sociales y matricularlos en programas formativos, a los que teóricamente sigue un empleo subvencionado, que ofrece al joven una remuneración.

Aún es demasiado pronto para evaluar este programa, puesto en marcha recientemente - en abril de 1998 -, pero a guisa de conclusión podemos indicar ya dos rasgos relevantes para su futura evaluación. El programa se creó en 1998, cuando el índice de paro en Gran Bretaña era aún cercano al 8 %. Desde entonces, este índice ha descendido al 6 %, y parece probable que siga disminuyendo aún más en el próximo año o próximos dos años. Se trata justamente del tipo de situación macroeconómica que hace muy posible el éxito de programas formativos para reducir el desempleo juvenil. Además, aun cuando la enseñanza superior en Gran Bretaña haya experimentado un fuerte incremento en los últimos años, se mantiene el cuello de botella del acceso a la

enseñanza superior, limitado a quienes puedan estudiar intensivamente dos o tres materias entre la edad de 16 y 18 años, y por otra parte cerca del 10 % de los jóvenes de 16 años siguen abandonando el sistema educativo sin ningún tipo de certificado o titulación. Implantar un programa formativo como el *New Deal* sin tomar en cuenta el problema de la secundaria británica, ceñida estrechamente a los exámenes de los *A-level*, supone una vez más adornar con un apéndice profesional un sistema educativo recalcitrantemente académico. De hecho, el actual gobierno laborista británico, con su obsesión por las pruebas de rendimiento no ya sólo en la escuela secundaria sino también en la primaria, y con su insistencia en los cuadros de comparación escolar, que clasifican a las escuelas únicamente por los resultados observados en sus exámenes, está impulsando aún más el elitismo académico.

En resumen, existen dilemas intrínsecos para solucionar el problema del fracaso escolar: es necesario detectar a los potenciales fracasados mediante un mecanismo temprano de control, pero el control efectuado mediante pruebas del rendimiento genera a su vez, de hecho, futuros fracasados; es preciso transformar toda la cultura escolar, si bien ello resulta extraordinariamente difícil; debe captarse a los alumnos que abandonan la escuela sin título mediante programas de formación profesional que les lleven a obtener certificados de competencias, pero ese mismo proceso de certificación tiende a suplantar a los objetivos prácticos de la enseñanza profesional. No existe una respuesta sencilla a ninguno de estos problemas de naturaleza profunda.





## Referencias bibliográficas

- Accelerated Schools (1996-97): *Accelerated Schools Project: Celebrating a Decade of School Reform*. Sanford, CA: CERAS, 6(1): 1-39.
- Aschenfelter O.C. and LaLonde R.J.** (1996): *The Economics of Training*. Aldershot: Edward Elgar, Vol. II.
- Blaug M.** (1987): *The Economics of Education and the Education of an Economist*. Aldershot: Edward Elgar.
- Burton J.** (1987): *Would Workfare Report?* Buckingham: The Employment Research Centre, University of Buckingham.
- Carnoy M., ed.** (1995): *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Elsevier Science, 2ª. ed.
- Fine M.** (1990): *Framing Dropouts: Notes on the Politics of Urban High School*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hanushek F.A.** (1995): "Education Production Functions", en Carnoy: 277-82.
- Jallade J-P.** (1985): "Youth Unemployment and Education", *Economics of Education. Research and Studies*, ed. G. Psacharopoulos. Oxford: Pergamon Press: 166-72.
- Kelly D.M.** (1993): *Last Chance High: How Boys and Girls Drop Out of Alternative Schools*. New Haven, CO: Yale University Press.
- Kelly D.M.** (1995): "School Dropouts", en Carnoy, 1995): 308-13.
- Knight S., Stallings J.** (1993): "The Implementation of the Accelerated School Model in an Urban Elementary School", *No Quick Fix: Rethinking Literacy Programs in American Elementary Schools*, eds. R. Allington and S. Walmsley. Nueva York: Teachers College Press: 1-19.
- Levin H.M.** (1995): "Raising Educational Productivity", Carnoy (1995): 283-91.
- Levin H.M.** (1997): "Raising School Productivity: An X-Efficiency Approach", *Economics of Education Review*, 16(3): 303-11.
- Levin H.M., Chasm G.** (1995): "Thomas Edison Accelerated Elementary School", *Creating New Educational Communities: 94th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, eds. J. Oakes, K.H. Quartz. Chicago: University of Chicago Press: 130-46.
- Levin H.M., Kelly C.** (1994): "Can Education Do It Alone?", *Economics of Education Review*, 13(Z): 97-108.
- Low Pay Commission** (1998): *the National Minimum Wage. First Report*. Londres: Stationery Office (Pub. del Estado), Cm 3976.
- McCarthy J., Still S.** (1993): "Hollibrook Accelerated Elementary School", *Restructuring Schools*, eds. J. Murphy and P. Hallinger. Thousand Oaks, CA: Corwin Press: 63-68.
- Marris R.** (1996): *How to Save the Underclass*. Londres: Macmillan Press.
- Modigliani F., Fitoussi J.-P., Moro B., Snower D., Solow R., Steinherr A., Sylos Labini P.**, (1998): "An Economists' Manifesto on Unemployment in the European Union", *Banco Nazionale del Lavoro Quarterly Review*, Septiembre: 327-61.
- National Academy of Sciences** (1984): *High Schools and the Changing Workplace. Report of the Panel on Secondary School Education for the Changing Workplace*. Washington, DC: National Academy Press.
- Robinson P.** (1999): "Education, Training and the Youth Labour Market", in P. Robinson, ed., *The State of Working Britain*. Manchester: Manchester University Press: 147-67.
- Shackleton J.R.** (1995): *Training for Employment in Western Europe and the United States*. Aldershot: Edward Elgar.
- Stigler G.J.** (1950): *Employment and Compensation in Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Williams C.G., Hornsby H.H.** (1989): "Vocationalism in U.S. and U.K. High Schools", *Economics of Education Review*, 8(1): 37-47.