

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/340547715>

"Los malos estudiantes": una mirada sociológica para entender la construcción del fracaso y el abandono escolar

Chapter · April 2020

CITATION

1

READS

1,344

1 author:



[Aina Tarabini](#)

Autonomous University of Barcelona

104 PUBLICATIONS 1,294 CITATIONS

SEE PROFILE

“Los malos estudiantes”: una mirada sociológica para entender la construcción del fracaso y el abandono escolar¹

Aina Tarabini

Departamento de Sociología

Universidad Autónoma de Barcelona

Aina.tarabini@uab.cat

<p>Pendiente de publicación en: ‘Educación, Inclusión y Territorio. Políticas Públicas frente a la exclusión educativa’. Libro coordinado por Chabier Gimeno Y Daniel García Doncet.</p>
--

Fracaso y abandono escolar: una cuestión de malestares y desigualdades

El fracaso y el abandono escolar son fenómenos complejos, con múltiples repercusiones a nivel social e individual. Fracasar en o abandonar la escuela es fruto de proceso plagado de malestares y desigualdades. Una no decide abandonar la escuela de la noche a la mañana. Como tampoco se convierte en ‘buen’ o ‘mal’ estudiante fruto del azar o de sus dotes naturales. Rechazar la escuela es casi siempre una experiencia marcadamente emocional (Furlong, 1991), resultado de un largo proceso de desvinculación y desenganche con los requisitos de la institución escolar (Mena, et al 2010), que genera sentimientos encontrados de rabia, miedo, frustración, culpabilidad, alivio, felicidad y/o libertad. Las relaciones educativas, de hecho, como toda relación humana, están fuertemente mediadas por las emociones. Y por ello, las actitudes, prácticas y trayectorias escolares no se pueden explicar sólo como fruto de decisiones individuales racionales e instrumentales, sino que tienen un fuerte componente afectivo, vivencial y emocional que, a su vez, se construye de forma social.

Decíamos al principio que el fracaso y el abandono escolar no sólo están plagados de malestares, sino también de desigualdades. Y es que si de algo no hay duda después de décadas de investigación sociológica, pedagógica, antropológica y psicológica en educación

¹ Este capítulo parte, refuerza y amplía algunas de las reflexiones publicadas en el libro *La Escuela no es para ti: El rol de los centros educativos en el abandono escolar* (Tarabini, 2018). También incorpora reflexiones provenientes del proyecto I+D+I “La construcción de las oportunidades educativas post16: Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post obligatoria en contextos urbanos” (EDUPOST16. Ref. CSO2016-80004P).

es que el origen social de los estudiantes es la variable más influyente y persistente para explicar los resultados e itinerarios escolares de niños, niñas y jóvenes a nivel internacional.

La pregunta que debemos hacernos, por tanto, es ¿Por qué? ¿Qué es lo que explica que de forma sistemática sean siempre los grupos sociales más desaventajados, en términos de clase social, origen o etnicidad, los que obtengan peores resultados en la escuela? Seamos claros, hacer esta afirmación no significa que haya estudiantes de clase media, blancos y autóctonos que fracasen en la escuela, como tampoco significa que, de forma mecánica, todos los alumnos que provienen de entornos sociales desfavorecidos tengan malos resultados escolares. Ello sería una simplificación. Una mala comprensión de la realidad social. Lo que significa es que las probabilidades de fracasar o abandonar la escuela no se distribuyen al azar y que son especialmente altas para los grupos sociales más vulnerables. El capital cultural de las familias y el nivel de estudios de las madres, en particular, es la variable que tiene más peso para explicar el riesgo de abandono escolar. Así, para el año 2018, el porcentaje de abandono escolar de los jóvenes cuyas madres tienen estudios superiores se sitúa en el 3,9%, del total, mientras que cuando éstas sólo tienen educación primaria o inferior el porcentaje de abandono sube hasta un alarmante 41,5% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

No se puede negar, pues, que el éxito, el fracaso o el abandono escolar son procesos de naturaleza eminentemente social. Estos fenómenos, como afirma Escudero (2007), no forman parte de la “naturalidad” de las personas, de su esencia, sino que son fruto de relaciones y contextos sociales específicos. Evidentemente, de ahí no se desprende que los individuos no tengan responsabilidades. El esfuerzo, el interés y las ganas son elementos necesarios para el éxito escolar. Pero el esfuerzo y el interés no se generan en medio de la nada, necesitan estructuras que los hagan posibles y viables y, sobre todo, requieren que se les dote de sentido y significado. En este sentido, es imprescindible preguntarse por cuestiones como las que siguen: ¿Qué sentido tiene el sistema educativo (sus normas, sus formas de organización, sus criterios de acreditación, etc.) para chicos y chicas de diferente origen étnico y social? ¿Cómo se configuran y desarrollan las experiencias escolares de diferentes grupos sociales? ¿Cuáles son las distancias y proximidades entre los “mundos escolares” y los “mundos familiares” para diferentes tipos de estudiantes? ¿Hasta qué punto sienten que sus marcos de referencia sociales y culturales son representados y respetados en la escuela? Si, como hemos visto, el fracaso y el abandono afectan especialmente a los grupos sociales más desaventajados, cabe preguntarse cuál es el papel de la escuela, cuál es su responsabilidad frente a las desigualdades sociales.

La construcción escolar del éxito y el fracaso escolar

Los centros educativos no son instituciones neutrales frente las desigualdades sociales. Como tampoco son reflejos mecánicos de las mismas. Al contrario, sea por activa o por pasiva, por acción o por omisión, de forma explícita o implícita, los centros educativos, a partir de sus prácticas, de sus relaciones, de sus estructuras de funcionamiento cotidiano generan distintos procesos de inclusión y/o exclusión educativa que se traducen en distintos marcos de oportunidad para sus estudiantes. Efectivamente, una podría preguntarse hasta qué punto se puede construir un sistema educativo justo en una sociedad marcadamente desigual. Y, sin duda, hay situaciones de profunda exclusión social que escapan a la acción de los centros educativos. Ahora bien, a pesar de que las escuelas no pueden combatir por sí solas la desigualdad social, sí que pueden contribuir, y de hecho contribuyen, a mitigar o amplificar sus efectos, convirtiendo las desventajas socioeconómicas y culturales en procesos de éxito y/o fracaso escolar.

Una de las confusiones más comunes para explicar el fracaso escolar desde su dimensión social es presuponer que éste se explica exclusivamente por los efectos aislados de lo que sucede “fuera” de la escuela. Es decir, si los alumnos fracasan es porque sus familias son pobres, porque no tienen estudios, porque están “desestructuradas” o porque no les cuidan. Y, efectivamente la estructura de capitales, no sólo materiales, culturales y sociales, sino también afectivos y emocionales de las familias es clave para entender los procesos de éxito, fracaso y abandono escolar (Reay 2004). Pero lo que se tiende a olvidar en este tipo de análisis es que la escuela no es un mero “depósito” de estos capitales, relaciones y habilidades, sino que éstas son precisamente las “materias primas” sobre las que construye su acción educativa. Es decir, el mundo de los niños, niñas y jóvenes como diría la Tonucci es el material principal de la escuela. Es en base a él, sea de forma consciente o inconsciente, por reconocimiento o por exclusión, que los modelos curriculares, pedagógicos y de evaluación adquieren sentido en el día a día escolar.

Y es que las formas de organización escolar, los currículums o las definiciones de lo que es un “buen” o un “mal” estudiante son siempre fruto de configuraciones sociales, culturales, políticas e institucionales particulares. Una breve mirada comparada a la historia de los sistemas educativos nos ayuda a entender que lo que en un momento histórico se considera fracaso, no se lo considera en otro; que la edad de escolarización obligatoria que establece un país, no es la misma que marca el otro; o que los criterios que un centro

educativo considera imprescindibles para aprobar a sus estudiantes no tienen el mismo sentido en el centro escolar vecino.

Es importante, pues, desnaturalizar las propias estructuras escolares en base a las cuales se produce el fracaso y el abandono escolar; cuestionándose cuáles son las reglas del juego escolar y si son éstas las que permitirán construir un orden escolar más justo para todos los estudiantes. Porque los y las jóvenes no sólo tiene derecho a acceder a la escuela, también tienen derecho a disfrutar, a aprender, a sentirse protegidos, cuidados y acompañados en ella. Por ello, la clave para explicar la desigualdad educativa –desde mi punto de vista- está precisamente en la integración “dentro” - “fuera”, en la dialéctica entre el determinismo extremo que niega toda posibilidad de cambio educativo frente al efecto devastador de las desiguales sociales y el optimismo desmedido que asume que la acción pedagógica puede superar todas las adversidades. Es la interacción “dentro – fuera” cuando se generan los procesos de éxito, fracaso y/o abandono escolar, no en su acción aislada..

La escuela como productora de identidades y capacidades

La escuela no es solo un lugar donde se reflejan las identidades de los jóvenes. No es tampoco un lugar donde hacer aflorar sus capacidades y habilidades. Es precisamente un espacio central para producir dichas identidades, capacidades y habilidades. Los individuos siempre construimos nuestras identidades en relación a los otros. Por ello, la escuela tiene un rol central en la creación de las mismas. Como dice Furlong (1991), se trata de una institución social que está fundamentalmente implicada en la “producción de la juventud”; en la construcción de su subjetividad y su identidad pública. La escuela tiene, desde sus orígenes, una función clave de socialización y, por lo tanto, de transmisión de normas, valores, formas de hacer y ser, a niños, niñas y jóvenes. Así, a través de la regulación de las conductas, de los mecanismos de premios y castigos, de las formas cotidianas de interacción y relación, la escuela, en tanto que institución, va transmitiendo cuál es la imagen del “buen alumno” y cuáles son los requisitos para el éxito escolar. Y en base a esta imagen se va construyendo la propia identidad como estudiante.

Es más, las concepciones que tienen de sí mismos los jóvenes en tanto que estudiantes, no son independientes de sus identidades sociales, en términos de clase, género o etnicidad. Considerarse un “buen o un mal alumno” no tiene el mismo significado en un contexto social que en otro, para un chico o para una chica, en una escuela que en otra. Y lo mismo ocurre con la imagen del “alumno ideal”. Hace años que la investigación en sociología de la educación viene señalando que la imagen que construyen los docentes del “buen

alumno” se superpone con las características propias de las clases medias autóctonas con elevado capital cultural y que, además se alinean con los rasgos de conducta esperados de las chicas (Rist, 2000). Y precisamente por ello, es más fácil para estos alumnos construirse a sí mismos como “buenos estudiantes”; porque las características de su posición social encajan mejor con la imagen dominante del “alumno ideal” (Grant, 2006).

No es casualidad que los estudios que se han hecho en este ámbito (véase por ejemplo Anyon, 1981) demuestren que, de forma mayoritaria, son los jóvenes de clases trabajadoras y origen migrado los que tienden a considerarse a sí mismos como “poco inteligentes”, “poco capaces” o “poco estudiosos”. Como tampoco es coincidencia que este perfil de estudiantes esté sobrerrepresentado en los grupos o itinerarios escolares de “menos nivel académico” y menos prestigio social (Pàmies i Castejón, 2015). Y es que los atributos de “tranquilo/a”, “movido/a”, “lento/a”, “rápido/a”, “despistado/a”, “listo/a”, “esforzado/a” o “vago/a”, no se aplican por igual a todos los estudiantes. Igual que los atributos de “fácil”, “difícil”, “aburrido”, “divertido”, “complejo” o “simple” no se aplican por igual a todas las materias y conocimientos escolares.

Y esto nos lleva al último punto de la argumentación: el del rol de la escuela en la producción de las habilidades. Uno de los principios más asentados de justicia escolar entre la comunidad educativa es aquel que entiende que los mejores resultados tienen que premiar a aquellos estudiantes más talentosos y esforzados. La inteligencia y el esfuerzo son, de hecho los dos ejes de la lógica meritocrática en educación. Y a primera vista tienen sentido. Si un alumno es “más listo” que otro parece justo que tenga mejor nota. De igual modo, si un alumno “trabaja más duro” que el otro parece legítimo que tenga un mejor resultado escolar. Es más, dentro del contexto escolar, está ampliamente asumido que el esfuerzo puede compensar la “falta de inteligencia”, de forma tal que un alumno “menos listo” que otro pero que se esfuerza más puede tener mejor recompensa escolar. El problema de fondo de toda esta ecuación radica precisamente en considerar que las habilidades y capacidades de los alumnos, su “inteligencia”, es innata y natural y que, además, la escuela no interviene en su producción, reconocimiento, valoración y certificación. Toda concepción de inteligencia, sin embargo, es sensible a los contextos culturales en que se desarrolla (Oakes, 1997) y por ello, la escuela no puede quedar exenta del debate sobre la producción de las mismas.

No se trata sólo de que las concepciones dominantes de la “inteligencia” tiendan a ser mayoritariamente unidimensionales y de que prioricen un tipo de habilidades, generalmente abstractas, académicas y cognitivas, sobre otras. De hecho los conocimientos asociados con lo sensorial, lo corporal o lo manual han sido sistemáticamente considerados de menos estatus

dentro del sistema educativo y relegados en a un segundo nivel en la organización curricular (Lahelma, 2009). Se trata también de entender que la “inteligencia” no es un hecho, sino un proceso y que por tanto se puede desarrollar y fomentar desde la acción pedagógica. Es más, si tenemos en cuenta que la confianza es un elemento fundamental para el aprendizaje, entenderemos que si estudiantes y docentes no confían en las capacidades para aprender, las posibilidades de tener éxito en la escuela quedan seriamente comprometidas. Y por ello las concepciones docentes sobre la “inteligencia” y la “capacidad intelectual” de sus estudiantes es tan relevante. Si los estudiantes perciben que la inteligencia es un hecho innato, inmodificable y que queda fuera de su control; si sienten que lo único que pueden hacer es “esforzarse” más; si perciben que esforzarse nunca es suficiente, porque lo que quieren y lo que necesitan es también y sobre todo aprender, cada vez se irán desvinculando más de la institución escolar. Creer en las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes, elevar las expectativas y poner los recursos materiales, humanos y pedagógicos necesarios para ello, es, pues, un requisito imprescindible para garantizar que el éxito escolar.

Porque, en definitiva, ser “buen” o “mal” estudiante es el resultado de una compleja articulación de oportunidades, vivencias, relaciones y experiencias a partir de las cuales se construyen las capacidades, los vínculos, las posiciones y disposiciones escolares. Y la escuela, como institución de socialización por excelencia, tiene un rol central en su definición y articulación. Reconocer este el rol es el punto de partida necesario para desarrollar una cultura escolar social y culturalmente responsable (Gay, 2010) basada en el reconocimiento, en la representación, en los cuidados y en la escucha, que garantice el aprendizaje de todos los estudiantes.

Referencias

- Anyon, J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42
- Escudero, J.M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 371, 86-89.
- Furlong, V.J. (1991). Disaffected pupils: Reconstructing the Sociological Perspective. *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), 293-307.
- Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152.
- Grant, B. (2006). Disciplining students: the construction of student subjectivities. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1).

- Lahelma, E. (2009). Dichotomized metaphors and young people's educational routes. *European Educational Research Journal*, 8(4), 497-507
- Mena, L, Fernández-Enguita, M., Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación. Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de educación*, Número Extraordinario 2010, 119-145.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional
- Oakes, J. et al. (1997). Detracting: The social construction of ability, cultural politics and resistance to reform. *Teachers College Record*, 98 (3): 482-510.
- Pàmies, J. y Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: el impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *RASE*, 8 (3), 335-348
- Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu ' s concepts of capitals ? Emotional capital , women and social class. *Sociological Review*.
- Rist, R, (2000) [1970]. Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 257-301
- Tarabini, A. (2018). *La Escuela no es para ti: El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Madrid: Octaedro