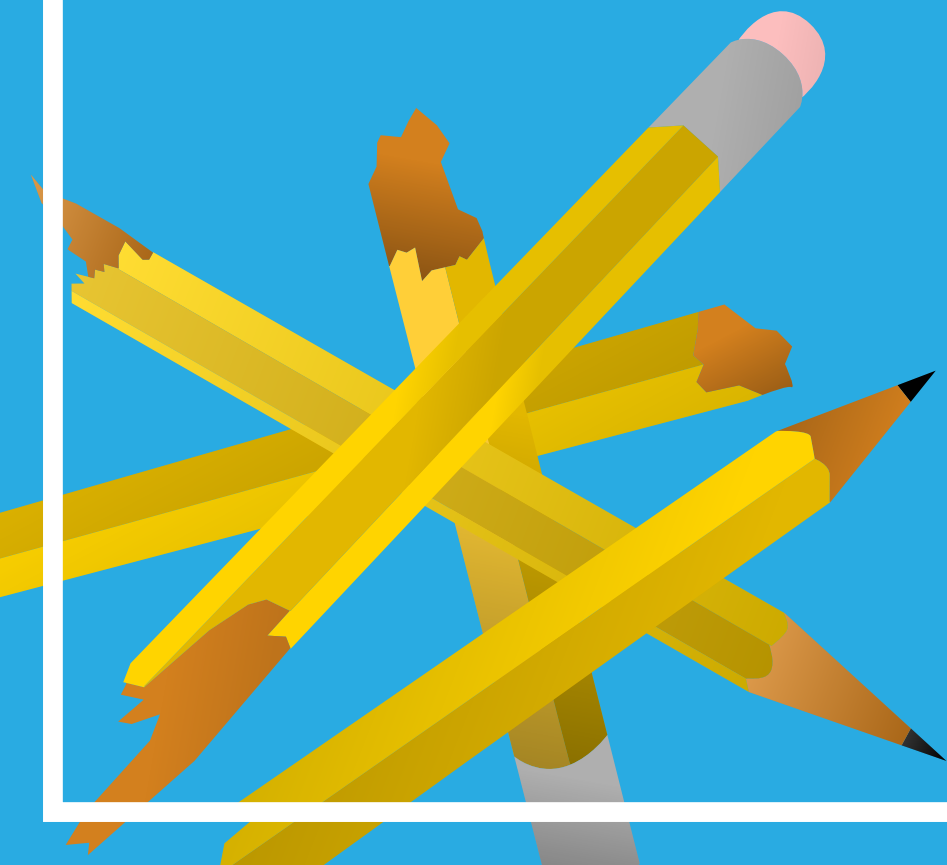


ANASTASIO OVEJERO

**FRACASO ESCOLAR
Y REPRODUCCIÓN SOCIAL**
La cara oscura de la escuela



ANASTASIO OVEJERO

**FRACASO ESCOLAR
Y REPRODUCCIÓN SOCIAL**

La cara oscura de la escuela

ISBN: 978-84-09-09531-5

Fecha de edición: marzo 2019

Diseño de portada: Gonzalo Ovejero

Maquetación: Gonzalo Ovejero

Contacto: tasio@psi.uva.es

Libro descargable desde anastasio.ovejero.net

Este libro está publicado bajo una licencia CC BY-SA license, lo que significa que está permitido copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, siempre que sea para uso no comercial y dando crédito al autor original de manera adecuada. No se permiten obras derivadas.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Barcelona © 2019 Creative Commons.

*A mi familia:
Marian, Gonzalo, Andrea, y... Clara*

ÍNDICE

Introducción

Capítulo 1

Psicología social de la educación: una perspectiva crítica

1. Introducción	33
2. Relación entre individuo y sociedad	35
3. La potencialidad transformadora de la escuela	38
4. La perspectiva crítica en educación	44
5. El enfoque crítico de Henry Giroux	50
6. Conclusión	58

Capítulo 2

La educación y su contexto político actual: la hegemonía neoliberal

1. Introducción	67
2. Hegemonía neoliberal	70
3. Cómo los neoliberales fueron consiguiendo su objetivo	77
4. Principal estrategia para alcanzar la hegemonía: ideología y construcción del sujeto neoliberal	80
5. Financiación de la agenda neoliberal: la rebelión de los ricos	91
6. Conclusión	96

Capítulo 3

El fracaso escolar y su complejidad

1. Introducción	105
2. Clase social y fracaso escolar	108
3. Qué es el fracaso escolar	113
4. El fracaso escolar en cifras	117
5. El fracaso escolar, un fenómeno esencialmente psicosocial	123
6. Las prácticas sociales en el aula y su deconstrucción: el curriculum oculto	125
7. Construcción del fracaso escolar	129
8. Conclusión	132

Capítulo 4

El fracaso escolar: Un fenómeno psicosocial construido socialmente

1. Introducción	143
2. Construcción de las jerarquías escolares de excelencia y reproducción social	147
3. Principales factores del fracaso escolar	153
4. Como prevenir y reducir el fracaso escolar	168
5. Conclusión	172

Capítulo 5

Escuela, movilidad social y reproducción social

1. Introducción	185
2. Escuela, igualdad de oportunidades y movilidad social	186
3. Universidad y reproducción social	199
4. ¿Qué hacer?	204
5. Conclusión	210

Capítulo 6

Aprendizaje cooperativo: un instrumento para construir una sociedad más igualitaria y solidaria

1. Introducción	225
2. El aprendizaje cooperativo como solución a las paradojas de nuestro sistema escolar, sobre todo en la actual época neoliberal	228
3. Aprendizaje cooperativo y democracia	234

INTRODUCCIÓN

Ya lo dijo hace casi treinta años Mariano Fernández Enguita (1990), en un libro a cuyo título se parece mucho el de éste –*La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*–: la escuela tiene una cara escondida que oculta a la mayoría de la gente porque si no fuera así se le haría difícil cumplir sus funciones de reproducción tan eficientemente como las cumple. De alguna manera, este libro complementa al de Fernández-Enguita: el suyo es abiertamente sociológico, éste es más psicosociológico.

La escuela tiene una función de reproducción social, para lo que su principal objetivo es la adaptación del alumnado. Pero en una época como la actual, caracterizada por cambios continuos de todo orden, y en una sociedad como la nuestra, enormemente plural y multicultural, ¿debe la escuela ayudar a los alumnos y alumnas a adaptarse a una sociedad monolítica o a una sociedad multicultural? ¿Debe preparar para el cambio o para la inmovilidad? Ello nos lleva a preguntarnos: ¿qué habilidades debe enseñar y entrenar la escuela? ¿Tiene que enseñar al alumnado a ser sumiso o a ser independiente? ¿Debe entrenar en el pensamiento único o en el pensamiento crítico? Como vemos, el campo de la educación –incluso si lo restringimos al escolar– está repleto de minas que si las esquivamos estaremos haciendo dejación de nuestras obligaciones como docentes y como psicólogos sociales y, por tanto, eludiendo nuestras responsabilidades; en cambio, si las cogemos,

pueden estallarnos en las manos. En este libro prefiero arriesgarme y no esquivar los problemas a que se enfrenta la educación escolar en esta época concreta, cuando el pensamiento crítico es denostado y cuando el pensamiento único va consolidándose poco a poco como el único posible, a pesar de ser un no-pensamiento, gracias principalmente a una concentración nunca vista de medios de comunicación en pocas manos, en las de los más ricos y poderosos, de las grandes empresas y de la banca, y al asalto a la educación, sobre todo a la superior, por parte de esas mismas empresas y su ideología neoliberal, como veremos en el capítulo 2.

Ya desde su origen la escuela occidental fue una institución intrínsecamente contradictoria y tuvo siempre dos vertientes, contrapuestas entre sí, que correspondían cada una de ellas a las dos caras que, ya por entonces, tenía la sociedad europea. Porque fue la burguesía la que inventó la escuela como una institución social fundamental, universal, obligatoria y gratuita, con la función esencial de formar a la ciudadanía en el servicio a la nación y a la eficacia del sistema productivo. Las dos fuentes principales en las que, desde su origen, ha bebido siempre la escuela, hasta nuestros días, ha sido la Revolución Industrial y la Ilustración. Y ahí radica la contradicción intrínseca a que me refiero: por un lado, la escuela debe controlar y domesticar a los alumnos para hacer de ellos ciudadanos sumisos y trabajadores eficaces. Pero, por otro lado, debe conseguir que se conviertan en ciudadanos libres, independientes y críticos. Y en esta disyuntiva se encuentra la escuela todavía hoy. La psicología social de la educación puede contribuir a despejar tal contradicción y a aclarar los caminos por los que se puede salir de ella.

Ahora bien, si el interés por la psicología social de la educación es relativamente reciente en Estados Unidos, en España aún lo es más, a pesar de que casi todos los Congresos Nacionales de Psicología Social dedicaron una mesa a este campo, como muestro en una revisión de las aportaciones hechas por los psicólogos sociales a esas mesas en los cinco primeros congresos, llegando a estas tres conclusiones (Ovejero, 2000, p. 249):

1. A pesar de que la psicología social de la educación cuenta en nuestro país con muy pocos equipos de investigación sistemática, han sido muchos los que, en uno u otro momento, han buceado en sus agitadas aguas;
2. Tal vez como consecuencia de la anterior conclusión, tenemos que señalar también que las aportaciones a la psicología social de la educación española son muy dispersas, contando con pocas líneas de investigación consistentes;
3. Es llamativa la casi total ausencia de una perspectiva crítica en tales trabajos. Pero para aclarar la contradicción que antes mencioné y para despejar las funciones reales que está desempeñando la escuela, se hace imprescindible una perspectiva crítica en las ciencias sociales y en las ciencias de la educación; también, lógicamente, en la psicología social de la educación.

Quisiera comenzar diciendo que hoy día, y desde hace un siglo, vivimos inmersos en un «mundo interior»: lo psicológico es protagonista de nuestras vidas. De ahí que la psicología esté en todas las esferas de la vida social: educación, empresa, hospitales, prisiones... Como escriben Álvarez-Uría y Varela (1994, p. 9), «los psicólogos se han convertido en expertos polivalentes que seleccionan a los trabajadores, realizan perfiles profesionales, definen personalidades, miden inteligencias, actúan como consejeros pedagógicos, asesores conyugales, diagnosticadores de deficiencias, terapeutas sexuales, animadores de grupos...». Pero no todo es como parece. La psicología ciertamente intenta esclarecer ese mundo interior, pero a menudo para servir a los intereses del orden social. Y eso se observa no sólo en la psicología industrial o psicología del trabajo, sino también en la psicología clínica o en la psicología educativa. De hecho, hace ya cien años escribía John Dewey (2004/2016, pp. 265-266): «Hay el peligro constante de que la educación perpetúe las viejas tradiciones para una minoría selecta y de que efectúe

su adaptación a las nuevas condiciones económicas más o menos sobre la base de la aquiescencia a las fases no transformadas, no racionalizadas y no socializadas de nuestro defectuoso régimen industrial. Dicho en términos concretos, hay el peligro de que la educación vocacional se interprete en la teoría y la práctica como educación industrial: como un medio de asegurar una eficiencia técnica en futuras empresas especializadas. La educación llegaría a ser entonces un instrumento para perpetuar, sin variarlo, el orden industrial existente en la sociedad, en vez de operar de un modo formal la transformación deseada». Y proponía que la escuela fuera un instrumento para construir una sociedad mejor, para lo que actualmente estamos en un momento ideal, pues nunca antes la escuela había estado tan presente en la vida de la inmensa mayoría de la ciudadanía.

En efecto, en gran parte del planeta –y en todos los países occidentales– la educación escolar es universal, gratuita y obligatoria para niños y niñas de entre 2/3 años hasta los 16, siendo muchos los que siguen estudiando hasta los 22 o 25 años. Por tanto, es indiscutible la importancia que la escuela tiene en la sociedad actual, a pesar de que a menudo se dice que su relevancia ha disminuido. Para empezar, constituye una instancia de socialización de primer orden, desempeñando un importante papel también en la formación de la ideología de las nuevas generaciones. Y por si ello fuera poco, su relación con el empleo la convierte en un lugar privilegiado tanto en la reproducción social como en movilidad social.

Por otra parte, el ser humano es ante todo un animal social, por lo que tanto los rasgos que le constituyen como sus conductas, su nivel de aspiración y su rendimiento son fenómenos intrínsecamente psicosociales, y, por consiguiente, psicosocial es también el fenómeno del fracaso escolar sea estudiado. Por ello, es la perspectiva psicosociológica la más pertinente aquí, sin querer decir con ello que otras perspectivas no tengan pertinencia ninguna.

Pero debo primero dejar claro qué entiendo por «psicología» y por «psico-

logía social». Ante todo, quisiera subrayar, con Ian Parker, que las personas comprometidas con la transformación social deberían saber «cómo impedir que (la psicología) funcione como un mero instrumento de control social» (2010, p. 12), al servicio del poder. Y es que, añade Parker, «la psicología es una parte cada vez más importante de la ideología, de las ideas dominantes que respaldan la explotación y sabotean las luchas contra la opresión». La psicología le presta este servicio al sistema de dos maneras estrechamente relacionadas entre sí: fomentando el individualismo, y psicologizando los problemas sociales, con lo que consigue que tales problemas sean vistos como meros problemas individuales y que, por tanto, sea el individuo el responsable de lo que se pasa. Es más, me atrevo a decir, parafraseando a Parker, que la disciplina psicológica no existiría sin la profunda individualización de la experiencia humana que el capitalismo moderno trajo consigo, por lo que la propia psicología individualista es un reflejo de la esencia del capitalismo. Pero en este proceso ha participado también la escuela, siempre en estrecha relación con la psicología. De hecho, ambas surgieron casi a la vez y su desarrollo fue muy paralelo: la escuela ha utilizado mucho los conocimientos psicológicos, sobre todo los test de inteligencia, y lo ha hecho principalmente con fines de selección al servicio de las clases poderosas (véase Ovejero, 2003); las dos han fomentado el individualismo, por ejemplo cuando exigen a los estudiantes que hagan sus exámenes o sus test psicológicos sin ayuda externa, a pesar de que en la vida real, cuando se encuentren con un problema, sí podrán echar mano de ayuda proveniente de libros, enciclopedias, Internet, compañeros, padres, amigos o profesores; y ambas fomentan la competitividad a través, entre otras cosas, de la jerarquización de los estudiantes por sus puntuaciones en los exámenes o en los test de inteligencia. En suma, las dos fomentan los valores del capitalismo.

En cuanto a la psicología social, decía mi amigo y maestro José Ramón Torregrosa en el *Diccionario de Sociología* de Salvador Giner, Emilio Lamo y Cristóbal Torres (1998, p. 616) que tal expresión no parece tener un claro

significado explícito fuera de las múltiples tradiciones conceptuales y/o metodológicas en que se usa, dependiendo mucho de qué se entienda por psicología y, sobre todo, de qué significado se dé al término «social». Más claramente aún, si cabe, lo había dicho antes el propio Torregrosa (1974, p. XV): «Dada la progresiva configuración de la psicología social a partir de una ascendencia intelectual multidisciplinar, resulta difícil, por no decir imposible, trazar una línea unívoca en su desarrollo histórico. Más que una secuencia lineal de aportaciones acumulativas, integradas o convergentes, el desarrollo de la psicología social, tanto en sus antecedentes como en la actualidad, se ha producido paralela e inconexamente en el seno de distintas corrientes y escuelas de varias ciencias sociales, y en muchos casos aun dentro de una misma disciplina». Otra cosa es que una de esas corrientes, la positivista, con su énfasis en el individualismo y el psicologismo se convirtiera en la hegemónica (Ovejero, 1999). De esta manera, el neoliberalismo pudo apoyarse en esa psicología individualista y conseguir que los problemas que están teniendo millones de personas a causa de las injustas políticas neoliberales sean vistos como meros problemas personales de los individuos afectados (los desempleados no tienen trabajo porque no son capaces de adaptarse a las exigencias de la globalización; los delincuentes lo son porque tienen problemas personales, casi siempre relacionados con sus genes; quienes fracasan en la escuela es a causa de su escasa inteligencia...). Y de esta manera, los psicólogos están contribuyendo poderosamente a que la ciudadanía no perciba quiénes son los responsables reales de tales problemas y no le eche la culpa a las políticas de precarización laboral que está empeorando cada día más las condiciones de vida de cientos de millones de trabajadores y a las medidas de austeridad que tanto daño están haciendo a millones de personas, y al propio crecimiento económico, incrementando las desigualdades hasta niveles realmente obscenos (Bauman, 2013/2014; Blyth, 2013/2014; Ovejero, 2014; Piketty, 2014; Stuckler y Basu, 2013; Wilkinson, 2001; Wilkinson y Pickett, 2009).

Pero no olvidemos que fue esa psicología positivista la que entró en una profunda crisis a finales de los años 60, sobre todo por su escasa relevancia social (Ring, 1967): con simples datos y con una experimentación socialmente vacía, la psicología social se estaba convirtiendo en una mera tecnología que se movía exclusivamente por una razón instrumental, con lo que, además de bastante estéril, podía ser fácilmente utilizada, como así ha sido, por diferentes instancias del poder y, a menudo, lo que es más grave, sin enterarse los propios psicólogos sociales de ello. Sin embargo, somos muchos los que creemos que es posible otra psicología social diferente a la positivista, teóricamente más sólida, metodológicamente más fértil y socialmente más relevante. Al contemplar un siglo de psicología social mi sensación es agrisulce: agria porque, como sostenía Ludwig Wittgenstein en el *Tractatus* (1987/1924), da la sensación de que cuando todas nuestras preguntas ya han sido contestadas, aún no han sido ni tocados nuestros problemas vitales; y dulce porque no pierdo la esperanza de que la psicología social crítica, aunque sea lentamente, consiga modificar esta situación, de forma que los psicólogos sociales seamos capaces de abordar los problemas sociales como lo que son, problemas sociales, y no meros problemas personales. Necesitamos una psicología social crítica que, en ámbitos como el educativo, no psicologice los problemas sociales y, con ello, evite ponerse al servicio del capitalismo.

Otra cosa que debiera hacer la psicología social es abandonar su fuerte eurocentrismo y su androcentrismo, heredados de la Ilustración (Giroux y McLaren, 1994). ¿Cómo podría contribuir a la liberación de todos los ciudadanos si parte de la idea de que la cultura europea es intrínsecamente superior a las demás? ¿Y cómo podría ayudar a la emancipación de todos los estudiantes si se dirige principalmente a los varones, en detrimento de las mujeres? Sólo una psicología social de la educación que siga siendo ilustrada en sus objetivos, pero profundamente anti-ilustrada en sus supuestos básicos, podrá trabajar en favor de una escuela realmente emancipadora. Y el primer paso

que debe dar consiste en definir claramente las relaciones entre la sociedad y el individuo, posiblemente el más importante problema de la psicología social y a cuya solución contribuyó más que nadie George Herbert Mead (1966/1934).

Tanto el psicologismo como el sociologismo están equivocados: individuo y sociedad son dos caras de la misma moneda. Sin individuos no hay sociedad, pero sin sociedad tampoco hay individuos: sin los procesos de socialización por lo que hemos pasado no nos habiéramos convertido en las personas que somos ahora sino que seguiríamos siendo el organismo meramente biológico que éramos al nacer. No podríamos llamar humano a un ser que no fuera autoconsciente. En este aspecto, subraya Germani (1966), el mérito de Mead consiste en haber proporcionado una hipótesis coherente acerca del desarrollo histórico de la autoconciencia, y sobre todo haber mostrado cómo no puede concebirse sino a partir de una vida social preexistente. El punto fundamental de la enseñanza de Mead es que el individuo como persona autoconsciente sólo es posible sobre la base de su pertenencia a la sociedad. La persona se construye en su esencialidad dentro y sólo dentro de la sociedad. Para Mead, la individualidad autoconsciente se forma a través de la sucesiva adopción e internalización de los papeles de las diferentes personas que rodean al niño, hasta la total internalización del sistema de relaciones sociales en que se socializa. Desde que nace, el niño está sumergido en un medio sociocultural diferenciado que internaliza, pero no internaliza una sociedad en abstracto sino una estructura social concreta, históricamente determinada, a través sobre todo de los grupos a los que pertenece y en los que se va socializando.

También para Norbert Elias (1990, p. 93), «la sociedad sin individuos, el individuo sin sociedad, son absurdos», dado que, añade, «las estructuras de la psique humana, las estructuras de la sociedad humana y las estructuras de la historia humana son fenómenos complementarios e inseparables, y sólo pueden ser estudiados dentro de un contexto que abarque sus relaciones

mutuas» (p. 54). De ahí que cada individuo sea único y distinto de todos los demás, porque ningún otro ha estado en los mismos contextos sociales ni ha sido socializado por las mismas relaciones sociales. Es, en definitiva, el proceso de creciente individualización, que comenzó con el Renacimiento y que llega hasta nuestros días, lo que ha hecho imposible plantear de una forma adecuada las relaciones individuo-sociedad, lo que ha impedido que la psicología social supere su principal problema y se constituya como una auténtica psicología social.

Algo similar sostiene Habermas (1987/1981) cuando dice que las diferentes formas de identidad individual están íntimamente conectadas con su integración en uno o más grupos sociales. Es más, para él, basándose en Mead, la identidad se basa en el proceso de socialización y depende en gran medida de la adquisición de competencia interactiva, o sea, de la capacidad para tomar parte en interacciones cada vez más complejas. La interacción social, pues, es el principal factor en la construcción de la persona.

En consonancia con lo anterior tenemos que decir que es imposible aislar ninguna conducta humana del nivel grupal o del colectivo, por lo que, si queremos entender el comportamiento humano en la escuela o el rendimiento académico, por fuerza deberemos acudir a los tres niveles, el individual, el grupal y el colectivo, que, por otra parte, siempre son interdependientes entre sí. Es más, la tarea prioritaria de la psicología social es interconectar esos tres niveles, y es a través de la interacción social como se interconectan. Por eso podemos decir que la psicología social se encuentra en el cruce de todas las ciencias sociales. Otra cosa es que ya desde hace más de un siglo, y bajo la influencia decisiva de los hermanos Allport (Gordon y Floyd), adoptara un enfoque netamente psicologista e individualista, lo que se fue afianzando más a medida que la disciplina se hacía más positivista. Esa psicología social individualista tiene su base en una concepción falsa del ser humano que, como certeramente señalara Torregrosa (1998), parte de la noción de un sujeto abstracto, ahistórico y no socializado, desde cuya estructura supues-

tamente universal se pretende dar cuenta, inútilmente, de la complejidad y variedad psico-socio-cultural del hombre. La psicología individualista, pues, deja de lado a la sociedad. Y sin embargo, insisto en ello, el individuo no existiría sin sociedad ni podría subsistir al margen de la sociedad.

Por tanto, para entender al ser humano y su comportamiento es indispensable tener muy presente la educación, siendo esencial en nuestra sociedad la escolar. Según Basil Bernstein (1990, p. 16), la educación escolar se convierte en un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella. La comunicación pedagógica es simplemente un transmisor de unas relaciones sociales y unos valores muy concretos, y, por tanto, de unos modelos de dominación. Bernstein se sorprendió, a partir de sus lecturas y sus viajes, no de cuán diferentes son las prácticas educativas de una sociedad a otra, sino de cuán tremendamente similares son: la característica más sobresaliente de los prejuicios y prácticas educativas es su aplastante y asombrosa uniformidad, independientemente de la ideología dominante. De ahí que se preguntara a qué se debe tal estabilidad. Para él, «el poder y el control se traducen en principios de comunicación. De modo que en la medida que hablamos unos con otros y que actuamos en el mundo, estamos realizando las relaciones de poder y las relaciones de control [...]. Ello significa que la cuestión empírica crucial es mostrar cómo se verifica la traducción del poder y del control en principios de comunicación, que se convierten en los portadores y transmisores del poder y del control» (p. 31), es decir, de qué manera la clase social del alumno actúa selectivamente respecto del modo en que el estudiante es controlado en el aula. Su respuesta es clara: «El control ejercido por el profesor determina quién puede hablar, qué voz puede hacerse oír, qué puede decirse y, de ese modo, qué identidad queda selectivamente legitimada. El control del profesor regula la medida en la cual las competencias y prácticas comunicativas de la familia y de la comunidad pueden ser eficaces en el aula o regula, más bien qué competencias comunicativas y qué prácticas pueden resultar eficaces» (Bernstein, 1990, p. 135). Así, la

sociolingüística Emilia Pedro (1981) realizó hace ya tiempo una investigación en la Universidad de Lisboa donde utilizaba el modelo de Bernstein en tres escuelas de enseñanza primaria elegidas según la composición de clase social del alumnado, encontrando que mientras más baja era la clase social de los alumnos, mayor era el control imperativo (o sea, las órdenes), más explícitas eran las relaciones jerárquicas, menos sometidas a la negociación resultaban las relaciones sociales y más pasivo era el comportamiento que se esperaba de los alumnos. En las escuelas de clase media, en cambio, las relaciones entre profesor y alumno eran menos explícitamente asimétricas, se daban explicaciones para provocar cambios de comportamiento y el control era más individual, variando según la personalidad y el contexto de cada niño. A partir de este estudio queda claro que en esas escuelas existen derechos diferenciales de participación según la extracción social del alumnado. De ahí que, lógicamente, el aprendizaje cooperativo sea tan eficaz para todos los niños, pero sobre todo para los de clase baja.

Por consiguiente, no es raro que Donaldo Macedo empiece el Prólogo al libro de Chomsky, *La (des)educación*, diciendo que «en las sociedades llamadas libres y abiertas, la escuela afronta unas tensiones y paradojas formidables. Por una parte, tiene la responsabilidad de enseñar las ventajas del sistema democrático; por otra, es cómplice de la hipocresía inherente a las democracias contemporáneas» (2016, p. 7), en las que, según Chomsky, el término democracia «se refiere a un sistema de gobierno en el que ciertos elementos de la élite, que se apoyan en la comunidad comercial, controlan el estado mediante el dominio de la sociedad privada, mientras que la población observa en silencio [...] De este modo, la intervención popular en el establecimiento de la política pública se considera una seria amenaza» (p. 6). Y ello proviene del propio origen de la escuela, producto a la vez de la Ilustración, con fines emancipadores, y de la revolución industrial, con fines de control. De ahí que, como señala Giroux (1998, pp. 80-81), «el valor de la escuela se mide en función del grado con que ayuda a diferentes grupos a adaptarse a la

sociedad, y no en función del grado en que los posibilita para tareas morales, intelectuales y de liderazgo político [...] La pregunta ignorada es cómo trabajan en realidad las escuelas para producir desigualdades a nivel de clases sociales, raza, etnia y sexo, junto con los antagonismos fundamentales que las caracterizan. ¿De qué manera la dominación y subordinación son introducidas en el lenguaje, en los textos (a través de exclusión) y en las prácticas sociales (expectativas reducidas)? ¿Cómo se expresa el poder dentro de las escuelas en relaciones que confirman a algunos grupos en tanto que niegan otros?». Y por tanto todo profesor es, lo quiera o no, un intelectual, que trabaja a favor del *statu quo* y de la sociedad desigual e injusta en que nos encontramos o a favor de la emancipación. «Los maestros que asumen el rol de intelectuales transformadores tratan a los estudiantes como agentes críticos, cuestionan cómo se produce y distribuye el conocimiento, utilizan el diálogo y hacen al conocimiento, crítico y, en última instancia, emancipatorio» (Giroux y McLaren, 1998, p. 90). Y una de las tareas de toda pedagogía crítica es precisamente enseñar al alumnado a ver qué se oculta detrás de las apariencias, que hay en el interior de lo dado por supuesto y qué efectos de poder pretenden alcanzar los distintos discursos. En la escuela, por ejemplo, además del curriculum explícito y visible hay también un curriculum oculto, tan oculto que pocos consiguen verlo y menos aún captar la función tan esencial que cumple a favor del *statu quo*. Eso es tan así que Ivan Illich (1974) propuso la «desescolarización».

Sin embargo, creo que la escuela puede colaborar mucho a la construcción de una sociedad más democrática, más participativa, más cooperativa y más solidaria, en línea con lo que hace ya un siglo sostenía John Dewey (2004/2016, p. 91), cuando escribió que «una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las

relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden». La escuela, por una parte, debe enseñar a los alumnos a interpretar lo que les rodea y a ser críticos, y, por otra, debe potenciar la igualdad en su seno para fomentar la igualdad social. Lo que no puede la escuela, lo quiera o no, es ser neutra. Ni la escuela ni la psicología. El enfoque de la psicología positivista, pretendidamente neutro y aséptico políticamente ha hecho que la mayoría de los libros de psicología social hayan soslayado temas esenciales, lo que ha ayudado a que nuestra disciplina se haya puesto al servicio del orden social establecido y, con ello, al servicio de los intereses de los poderosos. De esta manera, incluso cuando trata temas socialmente delicados, como el de la violencia, ni toca la cuestión de quiénes son los mayores responsables de esa violencia, ni habla de las guerras y menos aún de las desigualdades e injusticias sociales como causas –entre otras– de buena parte de la violencia existente en nuestra sociedad. Se conforma con buscar causas individuales de la violencia, bucea en el interior del individuo y no en la sociedad y en los conflictos entre los grupos humanos. La violencia es ante todo un fenómeno político. Pero los psicólogos hacen como si no lo supieran. Así, ¿cómo pretenden prevenir la violencia sin tener en cuenta en absoluto sus causas reales? Y es que uno de los instrumentos más potentes que tienen quienes ejercen el poder es precisamente ponerle nombre a las cosas y darle a las palabras el significado que quieren que tengan, de forma que, puesto que son los grupos dominantes los que definen qué es y qué no es violencia, la que ejercen esos mismos grupos o la que está al servicio de sus intereses, que precisamente es la más dañina (hambre derivada de las políticas neoliberales, guerras, terrorismo de Estado, etc.), no suele verse como violencia y, tal vez por ello, no aparecen en los libros de psicología social. Lo mismo podríamos decir de otros muchos fenómenos psicosociales, como el fracaso escolar. ¿Cómo podemos prevenir el fracaso escolar sin analizar y sin atacar sus principales causas, que no están dentro del alumno sino en la familia o en las desigualdades sociales?

Sin embargo, la psicología es mucho más que una ciencia teórica; es sobre todo una disciplina aplicada y profesional. Y es de ahí de donde vienen sus principales efectos de poder. Fue a nivel práctico que se desarrolló la psicología tal como hoy la conocemos, y lo hizo principalmente como instrumento de gestión social (Jansz y van Drunen, 2005) y, por tanto, como instrumento de control social, alcanzando tal protagonismo que se convirtió en un dispositivo esencial para la construcción del sujeto moderno. De hecho, una de las principales características del siglo XX fue la progresiva «psicologización» de la vida, lo que le dio a la psicología un gran poder en especial a la hora de psicologizar los problemas sociales. El papel que los psicólogos han desempeñado y siguen desempeñando en la sociedad es complejo: se puede utilizar la psicología para defender el *statu quo* o se puede utilizarla para socavarle. La psicología individualista trabajó por lo primero, la psicología social debería trabajar por lo segundo. Como escriben Isaac Prilleltensky y Dennis Fox (1997, p. 12), «no deberíamos sorprendernos de que la insistencia en las soluciones individuales la mayor parte de las veces afecta injustamente a los segmentos de la población históricamente definidos como inferiores. Animar a las mujeres, a las personas de color, a los pobres y a los trabajadores a definir sus problemas como individuales garantiza que intentarán cambiarse a sí mismos más que cambiar la sociedad. El resultado es una reducción en los esfuerzos por cambiar el *statu quo*, lo que beneficia a los privilegiados». Y una forma de hacer todo esto es precisamente a través de una explicación individualista y psicologista del fracaso escolar. Por tanto, analizar el fracaso escolar desde una perspectiva más compleja y crítica, que tenga en cuenta no sólo factores individuales, sino también familiares y sociales, e incluso que perciba los factores individuales, como la motivación, causados socialmente, es algo profundamente subversivo.

Ahora bien, si este libro se va a centrar en la educación que se imparte en la escuela, deberíamos decir qué se entiende exactamente por escuela. De ella dice el Diccionario de la Real Academia Española (21ª edición), en su

primera acepción «Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria», y en segunda «Establecimiento público donde se da cualquier género de instrucción». Y Julio Carabaña escribe (1998, p. 253) que las dos acepciones más importantes de qué es la escuela son «cualquier reunión periódica de alumnos para aprender con un maestro, y el conjunto de instituciones escolares o sistema educativo de las sociedades modernas, que abarca desde el preescolar a la universidad, con planes de estudio coordinados y enseñantes profesionales. En la primera acepción, (la escuela) nace con las grandes civilizaciones para el aprendizaje de diversos saberes especiales, principalmente religiosos, y sigue existiendo así todavía en algunos lugares (por ejemplo, las escuelas coránicas elementales). En su acepción segunda, es ante todo un producto del siglo XX, siglo en el que se produce la escolarización masiva de la infancia». Capitalismo, escuela y psicología han ido siempre de la mano. Como escribe Parker (2010, pág. 16), «el ámbito de la experiencia que denominamos "psicología" se forjó al amparo del capitalismo, por lo que un análisis detallado de la psicología permitiría comprender con mayor profundidad el funcionamiento del propio capitalismo, la naturaleza de la alienación en la sociedad capitalista y el papel de las distintas formas de opresión que alberga. La "psicologización" [...] es parte esencial y necesaria del capitalismo», a menudo unida a una biologización darwinista que sirve para inculcar la idea de que son los más aptos y los mejores los que sobreviven, es decir los pudientes y triunfadores, mientras que los pobres serían los perdedores en la lucha por la supervivencia: cada uno tiene lo que se merece, lo que constituye tal vez el principal pilar de la defensa del statu quo y de la justificación y hasta legitimación de sus efectos. En este proceso, la psicología y la escuela, a través sobre todo del concepto de fracaso escolar, desempeñan un papel realmente esencial.

Pero para conseguir la hegemonía planetaria que ahora tiene, el capitalismo ha tenido que hacer dos cosas, y las dos las ha hecho con gran eficacia: conseguir que la mayoría se adaptara a su ideología y a sus intereses, y controlar

a quienes se negaran a adaptarse. Y en ambas tareas la escuela y la psicología le han sido al capitalismo de gran utilidad. La escuela, fomentando la ideología que le interesa al capitalismo y, a la vez, formando a los futuros trabajadores en las destrezas, pero también en las actitudes y los rasgos de personalidad, que interesan a la empresa; la psicología colaborando en la construcción del sujeto moderno y formando profesionales que serán el personal de mantenimiento del sistema (Ingleby, 1983). Sin embargo, la psicología crítica debe transitar por senderos diferentes a los de la psicología tradicional positivista y desenmascarar los trucos que ha utilizado la psicología para potenciar la ideología conservadora, como han sido los test de inteligencia (véase Ovejero 20031). De hecho, tanto la escuela como la psicología surgieron casi a la vez y su desarrollo fue muy paralelo: la psicología ha aprovechado mucho la escuela para su desarrollo, mientras que la escuela ha utilizado mucho los conocimientos psicológicos.

Lo anterior se percibe perfectamente en el fenómeno del fracaso escolar, uno de los principales pilares de la reproducción social, como veremos mejor. ¿Cómo es posible que la escuela, que dice ser la fuente de la meritocracia y la justicia social, sea el principal baluarte de la reproducción de un sistema jerárquico e injusto? El truco está precisamente en los títulos académicos. Como dice Phillippe Perrenoud (2008, p. 45), el título o diploma se convierte en un «pasaporte para el empleo». Tengamos presente que olvidamos dema-

1 Recordemos que aquí el problema no estuvo sólo en la administración e interpretación de los test, sino también en su elaboración. En efecto, a menudo se modificaron los ítems de esos test para que los resultados fueran los esperados, sobre todo cuando las mujeres obtenían puntuaciones más altas que los hombres o cuando los negros, por ejemplo en Suráfrica, alcanzaban puntuaciones más altas que los blancos pobres. Al fin y al cabo, recordemos con Parker, que antes de poner en práctica sus ideas psicológicas, Hendrick Verwoerd, primer ministro del apartheid y artífice de la segregación de las razas fue catedrático de psicología en la Universidad de Stellenbosch y fundador del Instituto Psicológico de la República de Suráfrica, cuyo objetivo era la exclusión de los negros.

siado pronto casi todo lo que hemos aprendido en la escuela. Ahora bien, si esto es así, ¿por qué entonces a los empresarios les interesa tanto contratar a personas que hayan aprendido muchas cosas en el sistema escolar aunque ya lo hayan olvidado? Pues porque lo que no se olvida son los hábitos que hemos adquirido: obediencia, esfuerzo, puntualidad, etc. Por eso, frente al capital cultural real de un individuo, que constituyen las competencias que realmente tiene y que domina, está el título académico que constituye el capital cultural que se le reconoce. «Es cierto que la competencia que se reconoce a un individuo constituye una forma de capital o, al menos, de "crédito". Esto parece tanto más cierto en la medida en que está certificada por un diploma que conserva el interesado y que puede hacer valer ante desconocidos. Sin embargo, el "papel" no representa nada en sí mismo fuera de una sociedad en la que se le reconoce curso legal. Por eso, el título académico puede considerarse, no como un capital cultural en sentido estricto, sino como una forma de capital social o simbólico, un reconocimiento más formal de competencias, más universal y menos sujeto a fluctuaciones incontrolables que una reputación. El título tiene a menudo valor jurídico y demanda un obligado reconocimiento en determinados mercados o en ciertas instituciones, por ejemplo en la función pública» (Perrenoud, 2008, p. 46). De ahí la gran importancia que tienen los títulos académicos, sobre todo porque los obtienen principalmente los hijos de familias acomodadas. Pero «para que sean favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, hace falta y es suficiente que la escuela deje de lado, en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y técnicas de transmisión y en los criterios de juicio, la desigualdades culturales entre los niños de las distintas clase sociales: dicho de otro modo, tratando a todos los alumnos, por diferentes que sean, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar se dirige, de hecho, a ratificar las desigualdades iniciales respecto a la cultura. La igualdad formal que rige la práctica pedagógica sirve, de hecho, de máscara y de justificación para la indiferencia respecto a las desigualdades reales ante la enseñanza y ante la cultura enseñada o, más

exactamente, exigida» (Bourdieu, 1966, p. 336). Ese es el segundo y principal truco de la escuela, pues nada hay más injusto que tratar igual a los que son desiguales.

En suma, a mi modo de ver, la escuela cumple básicamente estos seis objetivos: transmitir una serie de conocimientos culturales y profesionales, preparar al alumnado para el mercado laboral, moldear ciudadanos dóciles y sumisos, formar trabajadores eficaces, reproducir la estructura social, y legitimar las desigualdades sociales y económicas. Probablemente sea el último el más difícil de entender y el, aparentemente, más difícil de alcanzar, pues es el que más se aleja de su objetivo explícito, el incremento de la igualdad en una sociedad democrática. Pero la escuela consigue ese objetivo por medio de las notas y los títulos académicos. En la Edad Media las desigualdades económicas y sociales eran muy grandes, pero no dependían de las desigualdades de capital cultural, puesto que el lugar que ocupaban los adultos en la estructura social no estaba en función de sus méritos, sino de su origen social; en cambio, en las sociedades industriales las desigualdades de capital cultural están en el origen mismo de las desigualdades económicas y sociales, constituyendo su primera y principal causa. En estas sociedades fueron asentándose con fuerza las instituciones escolares que definieron nuevas formas de excelencia escolar, lo que engendró nuevas jerarquías basadas en el grado de dominio de la cultura enseñada en la escuela, instalándose en ella el modelo meritocrático (Young, 1961), según el cual, dado que todos los alumnos tienen «las mismas oportunidades» de formación, podemos considerar más meritorios aquellos que demuestran un mayor grado de excelencia. Por tanto, esta jerarquía de excelencia parece asegurarse una legitimidad inatacable. Pero es mera apariencia, pues lo que en gran medida hace el capital escolar es «legitimar la pertenencia hereditaria a las clases privilegiadas» (Perrenoud, 2008, pág. 80).

Ya en 1801 decía Destutt de Tracy, en sus *Elements d'idéologie*, que en todo estado bien administrado y que atienda a la educación de los ciudadanos,

debe haber dos sistemas completos de instrucción que no tengan nada en común, uno para el pueblo o clase obrera, y otro para las clases elevadas, para formar a las futuras élites. Pero en las sociedades democráticas ya no podían funcionar abiertamente estas dos escuelas, pues la injusticia que ejercerían sería demasiado explícita. Por tanto, algo había que hacer para que pareciera que todo era diferente y, sin embargo, no cambiara lo sustancial. Y el método encontrado fue una escuela individualista y competitiva en la que parezca que todos tienen iguales oportunidades de éxito, pero en la que las cartas están trucadas, en beneficio del alumnado de origen social privilegiado y en perjuicio de los más pobres. Por eso se hace imprescindible analizar lo que ocurre en la escuela y en el aula desde estas cinco perspectivas:

1. *Perspectiva individual o cognitiva*: que nunca puede ser completamente individual puesto que, como ya he dicho, el ser humano aislado de lo social no existe. Por tanto esta perspectiva debe ser necesariamente sociocognitiva. Pero esta perspectiva no es suficiente, por lo que tiene que ser complementada con un enfoque crítico y, además, debe ser incrustada adecuadamente en su contexto cultural, social, político y económico.
2. *Perspectiva grupal*: si es a través de la interacción social como las personas se forman, se desarrollan y se integran en la sociedad, es en el interior de los grupos donde esa interacción tiene lugar: la familia ante todo, pero también el grupo de amigos y el de los compañeros de clase. Resulta imposible entender cabalmente la motivación escolar de los estudiantes, su nivel de aspiración o su rendimiento académico sin tener en cuenta los grupos a los que pertenecen, las características de estos, el lugar que ocupan en ellos y su grado de integración. Es más, son los grupos y la integración en ellos lo que le permite al individuo tener o no tener satisfechas sus necesidades psicosociales, sobre todo la de pertenencia, tan importantes para entender la conducta humana.

3. *Perspectiva organizacional*: además de las características de los grupos a que pertenecen los alumnos, también van a influir mucho en su conducta y en su rendimiento académico las características de la escuela como organización.
4. *Perspectiva del contexto político-ideológico*: no es fácil entender el sistema escolar actual sin tener en cuenta la influencia que ejerce en la escuela la ideología neoliberal, afectando sobre todo a su interés por servir al sistema productivo.
5. *Perspectiva crítica*: por último, quisiera subrayar que este libro pretende adoptar un enfoque eminentemente crítico, con la intención de colaborar a que la psicología en general y la psicología social de la educación en particular sean capaces de desvelar lo que en sus campos se esconde tras las apariencias y que se constituyan en disciplinas que ayuden a la gente –particularmente al alumnado– a pensar por su cuenta más allá de los clichés que los medios de comunicación fijan en las mentes de las personas. Dado que esta perspectiva es la más general de las cinco, comenzaremos con ella en el próximo capítulo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1994). *Las redes de la psicología: Análisis sociológico de los códigos médico-psicológicos*. Madrid: Libertarias/Prodhufi (original, 1986).
- Bauman, Z. (2013/2014). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Blyth, M. (2014). *Austeridad: Historia de una idea peligrosa*. Barcelona Crítica.
- Bourdieu, P. (1966). «L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture». *Revue Française de Sociologie*, 3, 325-347.
- Carabaña, J. (1998). «Educación». En S. Giner, E. Lamo y C. Torres (Eds.). *Diccionario de Sociología* (p. 253). Madrid: Alianza.
- Destutt de Tracy (2004/ 1801). *Elements d'idéologie*, París: Harmattan.
- Dewey, J. (2004/1916). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Fernández Enguita, M. (1990), *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI.
- Germani, G. (1966). «Presentación». En George Herbert Mead: *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Giner, S., Lamo, E. y Torres, C. (Eds.) (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.

Giroux, H. (1998). «Las políticas de educación y de cultura». En Henry Giroux y Peter McLaren (1998), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 79-86). Madrid: Niño y Lárila Editores.

Giroux, H. y McLaren, P. (Eds.). (1994). *Between Borders: Pedagogy and Politics in Cultural Studies*. Nueva York/Londres: Routledge.

Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Lárila Editores.

Habermas, J. (1987/1981). *Teoría de la acción comunicativa* (2 vols.). Madrid: Taurus.

Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

Ingleby, D. (1983). «El trabajo que hacen los psicólogos». En N. Armistead (Ed.), *La reconstrucción de la psicología social* (pp. 303-317). Barcelona: Hora (original, 1974).

Jansz, J. y van Drunen, P. (2005). *A Social History of Psychology*. Oxford: Blackwell.

Macedo, D. (2016), Prólogo. En N. Chomsky, *La (des)educación* (pp. 7-21). Barcelona: Crítica/Planeta.

Mead, G.H. (1966/1934), *Espíritu, persona y sociedad*. Madrid: Paidós.

Ovejero, A. (1999): *La nueva psicología social y la actual postmodernidad*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Ovejero, A. (2003). *La cara oculta de los tests de inteligencia: Un análisis psicosociológico crítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A (2014), *Los perdedores del nuevo capitalismo: Devastación del mundo del trabajo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Parker, I. (2010). *La psicología como ideología: contra la disciplina*. Madrid: Catarata.

Pedro, E.R. (1981). *Social Stratification and Classroom Discourse: Sociolinguistic Analysis of Classroom Practice*. Lund: Librer Forlay.

Perrenoud, Ph. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata (original, 1989).

Piketty, Th. (2014). *El capital en el siglo XX*. Madrid: Fondo de Cultura Española.

Prilleltensky, I. y Fox, D. (1997). «Introducing Critical Psychology: Values, Assumptions, and the Status Quo». En Dennis Fox e Issac Prilleltensky (eds.), *Critical Psychology: an Introduction*. Londres: Sage.

Ring, K. R. (1967). «Experimental Social Psychology: Some Sober Questions About Some Frivolous Values». *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 113-123.

Stuckler, D. y Basu, S. (2013). *Por qué la austeridad mata: El coste humano de las políticas de recorte*. Madrid: Taurus.

Torregrosa, J. R. (1974). «Introducción». En José Ramón Torregrosa (Ed.), *Teoría e investigación en la psicología social actual* (pp. XV-LVI). Madrid: Instituto de la Opinión Pública.

Torregrosa, J. R. (1998). «Psicología social». En S. Giner, E. Lamo y C. Torres (Eds.), *Diccionario de Sociología* (pp. 615-618). Madrid: Alianza.

Wilkinson, R. (2001). *Las desigualdades perjudican: Jerarquías, salud y evolución humana*, Barcelona: Crítica.

Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009). *Desigualdad: Un análisis de la (in)felicidad colectiva*, Madrid: Turner.

Wittgenstein, L. (1987/1924). *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.

Young, M. (Ed.) (1961). *Knowledge and Control*. Londres. Collier-Macmillan.

Capítulo 1

PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

1. Introducción

Como en su día dijo el sociólogo Stuart Hall, «la universidad o es una institución crítica o no es nada». Creo que lo mismo debería decirse de la enseñanza media e incluso de la primaria. A mi juicio, el objetivo principal de la escuela en todos sus niveles, pero sobre todo en el universitario, debe ser ayudar a pensar críticamente al alumnado. De ahí que la escuela deba tener siempre un importante componente crítico: o es crítica y se pone al servicio del alumnado, o no lo es y se pone al servicio del *statu quo* y de los poderosos. No cabe otra opción. Y tanto el pensamiento crítico como la propia escuela deben contribuir siempre a la transformación social y a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, más cooperativa y más solidaria. Como señalara Carlos Marx en la 11ª de sus *Tesis sobre Feuerbach*, «los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo». De la misma manera, la psicología social crítica de la educación no debe limitarse a describir lo que pasa en la escuela, sino que debe intentar transformarla y ponerla al servicio del alumnado y de una sociedad mejor. Y para ello debemos percatarnos de la trampa que nos

tendió la Ilustración, consistente en creer que la educación es intrínsecamente liberadora. No lo es.

En efecto, si los ilustrados levantaran la cabeza, se sorprenderían enormemente al constatar que no se están cumpliendo sus predicciones. Ellos creían que tendríamos una sociedad perfecta cuando la educación se extendiera a toda la población y cuando la ciencia dirigiera la sociedad. Pues bien, actualmente están escolarizados todos los niños y niñas de entre tres y dieciséis años, y millones de ellos siguen estudiando durante ocho o diez años más, mientras que la ciencia y la tecnología científica están continuamente presentes en nuestra vida cotidiana y con una eficiencia antes jamás vista: ordenadores, telefonía «inteligente», aviones, tecnología aplicada a la cirugía médica, etc. Y sin embargo, no se ha reducido la violencia, los conflictos interpersonales e intergrupales siguen siendo muy frecuentes, la explotación laboral no ha cesado, las desigualdades están aumentando como nunca antes. Ni la ciencia ni la educación están alcanzando los objetivos propuestos por los ilustrados. Por tanto, educación sí, pero no cualquier educación. Existe una educación liberadora, pero existe también una educación esclavizadora, que es la dominante, una educación al servicio de los poderosos, que pretende que los educandos sean más productivos para el sistema económico y más dóciles y sumisos para el sistema político. Y lo peor es que eso es lo que demanda el propio alumnado, en especial el universitario, pues ya ha sido ganado por el frente neoliberal, de forma que gran parte de ellos no perciben la brecha entre sus intereses y los de los más ricos (véase Ovejero, 2014, 2017). Y es que, subraya Spring (1987), si en el pasado los gobiernos habían controlado a las masas manteniéndolas en estado de

ignorancia, a partir del siglo XIX utilizaron la escuela para controlarlas². La escuela debía educar para que los futuros trabajadores soporten el aburrimiento y la monotonía de la fábrica y para que acepten obedientemente su organización. Los trabajadores deben ser puntuales, obedientes, pasivos y aceptar su posición en la sociedad. Por eso la escuela actualmente necesita más que nunca un profesorado crítico, capaz de percibir todo esto y que esté capacitado para superar esta situación y para conseguir que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico. Por tanto, como yo mismo decía no hace mucho (Ovejero, 2015), si la psicología es utilizada por el sistema para sus objetivos de dominación y para sus intereses, y si muchos psicólogos, a menudo de forma no consciente, se convierten en colaboradores directos de los poderosos, quienes no coincidimos con ello deberíamos ser capaces de construir los dispositivos que permitan a la psicología ponerse al servicio de la resistencia a la dominación. Ésa debería ser, a mi juicio, la principal función de toda Psicología Social Crítica.

2. Relación entre individuo y sociedad

Para entender cabalmente la relación entre clase social y fracaso escolar, y también, por tanto, entre fracaso escolar y reproducción de las clases sociales, es de gran utilidad tener en cuenta la inevitable unidad entre individuo y sociedad. Hace años señalaba Norbert Elias (1993) que las ciencias sociales tienen un problema de inicio, el de la conexión entre la estructura psicológica individual o estructura de personalidad y la estructura social. La propia psicología social, que es la disciplina que por su propia naturaleza debería

2 Durante los últimos años están siendo los medios de comunicación, en su afán por desinformar y manipular a la ciudadanía para que no sepa lo que realmente está pasando, los que están consiguiendo la puesta en práctica de la conocida frase de James Baldwin de que «la ignorancia, aliada con el poder, es el más feroz enemigo que puede tener la justicia».

resolver ese problema, está lejos de hacerlo, después de que Floyd Allport dejara «resuelta» la cuestión, concediéndole al individuo predominancia absoluta sobre el grupo. Es más, su orientación positivista le ha impedido incluso captar el problema. Sin embargo, en sociología ya hace 60 años que Talcott Parsons (1963) se enfrentó a esta cuestión, aunque lo hizo con un fuerte «psicologismo», o sea, aceptando la superioridad del individuo sobre la sociedad y suponiendo que son los individuos los que forman la sociedad, de manera que esta depende de aquellos. Frente a Parsons, Elias propuso que individuo y sociedad no son dos objetos con existencia separada, sino aspectos distintos –pero inseparables– de los seres humanos. «Ambos conceptos tienen el carácter de procesos y no es posible en absoluto hacer abstracción de este carácter de proceso en una construcción teórica que se remita a los seres humanos» (Elias, 1993, p. 16).

En resumidas cuentas, resulta difícil avanzar en psicología social mientras no se cambie radicalmente de orientación teórica, o sea, mientras no cambie nuestra imagen del ser humano y mientras no aceptemos plenamente que individuo y sociedad son dos caras de la misma moneda. Debemos superar la imagen tradicional del ser humano según la cual individuo y sociedad son «dos manifestaciones con existencia separada, de las cuales la una suele considerarse como «real» y la otra como «irreal», en lugar de entender que son dos perspectivas distintas de los mismos seres humanos» (Elias, 1993, p. 30). Y añade (p. 35): «El individuo, dicho con mayor exactitud, aquello a lo que se refiere el concepto actual de individuo, sigue entendiéndose como algo que existe «fuera» de la sociedad. A su vez, aquello a lo que se refiere el concepto de sociedad se muestra como algo que existe fuera y más allá del individuo. Parece como si únicamente pudiéramos elegir entre enunciados teóricos para los cuales el individuo aislado más allá de la sociedad es lo auténticamente existente, lo único real (mientras que la sociedad se ha de entender como una abstracción, como lo que no existe auténticamente) [...] Para encontrar una solución a este callejón sin salida de la sociología y

de todas las ciencias humanas es necesario poner igualmente de manifiesto la insuficiencia de ambas representaciones, la representación de un individuo fuera de la sociedad y la de la sociedad fuera de los individuos. Esto es difícil mientras el sentimiento del encapsulamiento del yo en el propio interior siga sirviendo como fundamento de la imagen del hombre individual y mientras, como consecuencia de esto, se entiendan los conceptos de «individuo» y «sociedad» como si se tratara de dos sistemas inalterables. Esta trampa, en la que siempre se cae, de la aceptación estática de los dos conceptos de «individuo» y «sociedad» únicamente puede quebrarse cuando se desarrollan ambos conceptos sobre una base empírica, de tal modo que los dos se manifiestan como procesos. Pero esta ampliación de los conceptos aparece bloqueada por el enorme poder de convicción que, desde el Renacimiento, posee en la sociedad occidental la autoexperiencia del ser humano como ser aislado y encerrado en su propio interior». Sin embargo, individuo y sociedad son dos caras de una misma moneda. Sin individuos no habría sociedad, pero sin sociedad no habría individuos. Es a través de los procesos de socialización como pasamos de ser el organismo biológico que éramos al nacer a la persona que somos ahora.

Fue el proceso de individualización, que comenzó con el Renacimiento y llega hasta nuestros días, el que hizo imposible plantear de una forma adecuada las relaciones individuo-sociedad, lo que, a su vez, impidió la construcción de una psicología social auténticamente social. Pero la idea de unos seres humanos aislados que actúan y existen en absoluta independencia de los demás es una mera ficción. El individuo aislado de los demás no existe. Es más, la relación entre individuo y sociedad es tan estrecha que son muchos los autores que llegan a considerar que el propio individuo es una construcción social. En este sentido resulta interesante tener en cuenta la distinción que hace Kenneth Gergen (1999) entre constructivismo, constructivismo social y construccionismo social. El término «constructivismo» describe el trabajo de aquellos investigadores que, como Jean Piaget o George Kelly,

ponen el énfasis en la construcción como algo mental producido a través de la interacción de la mente con los objetos o con alguna característica del mundo exterior. La expresión «constructivismo social» se refiere a aquella perspectiva teórica que ve la construcción como algo también mental, pero que es generada no sólo por la interacción con los objetos sino sobre todo por las relaciones sociales y las conversaciones. Aquí habría que destacar a Lev Vygotsky y a Jerome Bruner. El constructivismo social se distingue de las dos perspectivas anteriores por atribuirle al discurso un papel central en la construcción del *self* y del mundo. Aquí habría que incluir a Rom Harré, a John Shotter y al propio Kenneth Gergen, siendo evidente en ellos la influencia de Ludwig Wittgenstein y de Michel Foucault. Nuestra subjetividad, o sea, nosotros mismos como sujetos (nuestra vida afectiva, nuestras emociones, nuestra inteligencia, nuestra personalidad) son construidas socialmente. A esto se refiere la esclarecedora frase utilizada frecuentemente por la psicología feminista de que «nacemos hembras o machos, pero nos hacemos mujeres u hombres». Algo similar podríamos decir de las «razas», que como entidades biológicas no existen, pero sí como entidades psicosociales, pues son construidas socialmente con objetivos claramente políticos (véase Ovejero, 2018, Capítulo 7).

3. La potencialidad transformadora de la escuela

Como ya he dicho, la educación no es necesariamente liberadora. Depende de quién la utilice y con qué fines. Según Paulo Freire no se puede hablar de educación a secas sino de «educación para qué, educación en favor de quiénes, educación contra qué». La educación puede ser liberadora pero también puede ser manipuladora y domesticadora, es decir, esclavizadora. De ahí que dijera Freire que «a las clases dominantes no les gusta la práctica de una opción educativa orientada hacia la liberación de las clases dominadas». Pero somos muchos los que creemos que la educación debe ser un factor de liberación y un instrumento para construir un mundo mejor (Freire, 1971, 1989).

Y es que la escuela no es ajena a los aspectos ideológicos y políticos, puesto que, de una u otra manera, ella misma es intrínsecamente política, porque sus principales funciones (enseñar, socializar y seleccionar) son políticas. De ahí que, una vez visto que los individuos pueden existir al margen e independientemente de los demás, y después de desenmascarar la trampa que la Ilustración le dejó a la escuela y considerar que no toda educación es liberadora, debemos resolver otra cuestión en la que a menudo no se repara: ¿qué se aprende realmente en la escuela? Porque allí, niños y niñas aprenden más cosas de las que creemos que aprenden. Giroux y Penna (1990, p. 70) nos recuerdan que los marxistas han concentrado su interés «en la naturaleza ideológica del proceso de instrucción escolar y en el ordenamiento social general, pero apenas han contribuido a explicar en términos específicos los tipos de conocimiento y las relaciones sociales del aula que han servido para reproducir la conciencia cosificada que mantiene los intereses culturales y económicos de una sociedad estratificada. Aquí es precisamente donde los funcionalistas estructurales y la nueva sociología han aportado valiosas contribuciones al estudio del currículum y a la educación social. Al inspirarnos en estas intuiciones dentro de un nuevo marco marxista, podemos empezar tratando de responder a la cuestión fundamental de «¿qué es lo que se aprende realmente en las escuelas?». Pues bien, se aprende sobre todo el contenido del currículum oculto, como muestra claramente Basil Bernstein. Su análisis «sostiene que los estudiantes aprenden valores y normas destinados a producir «buenos» trabajadores industriales. Los estudiantes interiorizan valores que acentúan el respeto por la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad y la conformidad. Lo que los estudiantes aprenden del contenido formalmente sancionado del currículum es mucho menos importante que lo que aprenden de los supuestos ideológicos» (Giroux y Penna, 1990, p. 72).

Stanley Aronowitz lo expone con claridad (1973, p. 75): «El niño aprende que la profesora es la persona dotada de autoridad en el aula, pero que ella

misma está subordinada a un director. De esta manera puede aprenderse la estructura de la sociedad al comprender la jerarquía de poder dentro de la estructura de la escuela». Más aún, «en lugar de preparar a los estudiantes para acceder a la sociedad con habilidades que les permitan reflexionar críticamente sobre el mundo e intervenir en él para transformarlo, las escuelas son fuerzas conservadoras que, en su inmensa mayoría, socializan a los estudiantes para que se adapten al *statu quo*. La estructura, organización y contenido de la enseñanza contemporánea dota a los estudiantes de las necesidades de personalidad requeridas en la fuerza de trabajo estructurada burocráticamente y jerárquicamente organizada» (Giroux y Penna, 1990, p. 78). Algo similar escribe Chomsky (2016, p. 24): «Lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela, a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción. Una vez que se te ha educado, se te ha socializado ya de una manera que respalda las estructuras de poder que, a su vez, te recompensan generosamente. Pensemos en Harvard, por ejemplo. En Harvard no aprendes sólo matemáticas; aprendes, además, qué se espera de ti por ser un graduado de Harvard, qué conducta has de seguir y qué preguntas no tienes que hacer jamás». Y añade Donald Macedo (2016): «Y también cómo relacionarte con una determinada estructura de clase, y cómo conocer las metas, los objetivos y los intereses de esta clase, la clase dominante». *Aunque* la escuela no es la única institución cuya finalidad es moldear la visión que las personas tienen de la realidad, su eficacia para este fin deriva de que «sólo a ella se le acredita la función principal de formar el juicio crítico y, paradójicamente, trata de hacerlo haciendo que el aprender sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la naturaleza dependa de un proceso pre-empacado» (Illich, 1974, p. 67). De ahí que Ivan Illich abogue abiertamente por la *des-escolarización*. Sin embargo, yo pienso que, aunque es cierto que la escuela está desempeñando un papel fundamental y muy negativo en la reproducción social y por tanto en el mantenimiento del *statu quo*, también lo es que tiene en su interior unas profundas posibilidades de cambio social. Pero para alcanzarlas

necesitamos otro tipo de educación, como la que promueve el aprendizaje cooperativo, que no conciba la cultura como mero saber enciclopédico, que no vea al alumnado como unos recipientes que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos. «Esta forma de cultura es verdaderamente perjudicial sobre todo para el proletariado. Sólo sirve para crear marginados, gente que cree ser superior al resto de la humanidad porque ha amasado en la memoria una cierta cantidad de datos y de fechas que «desembucha» en cada ocasión para hacer con ello una barrera entre ellos y los demás [...] La cultura es algo muy distinto. Es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes» (Gramsci, 1976, pp. 128-129).

Sin embargo, los gobiernos no han hecho nunca mucho por promover ese otro tipo de educación, y menos aún los gobiernos neoliberales. Lo que escribe Giroux de Estados Unidos vale también para España y para el resto del planeta: «La racionalidad tecnocrática y estéril que domina los programas de formación de profesores en los Estados Unidos pone muy poca atención a aspectos teóricos e ideológicos. Los profesores son a menudo entrenados para utilizar varios modelos de enseñanza, administración y evaluación; no obstante, no se les enseña a ser críticos con respecto a los supuestos que subyacen a estos modelos. En resumen, se les enseña una forma de analfabetismo conceptual y político (analfabetismo en el sentido de que tal pedagogía no sólo impide a los maestros reflexionar sobre los principios que fundamentan su práctica, sino que también descontextualizan el acto de enseñanza)» (1998, p. 85). Es más, son muchos los educadores progresistas, sobre todo marxistas, que «han teorizado principalmente acerca de las escuelas como instrumentos de dominación y, como tales, ellos rara vez se han comprometido con la posibilidad de una nueva construcción, con una aproximación alternativa de la organización escolar, del curriculum y de las relaciones sociales en el salón de clases [...] En vez de luchar con las escuelas

como espacios de contestación, de negociación y de conflicto, los educadores radicales tienden a producir una sobresimplificada versión de la dominación, que sugiere que las escuelas no pueden ser vistas como espacios que ofrezcan la posibilidad de intervención y cambio constructivo» (Giroux y McLaren, 1998, p. 140).

También Macedo insiste en que la mayoría de los profesores no son críticos: «los maestros –políticos de tres al cuarto que, como la mayoría de «expertos», han aceptado ciegamente la ideología dominante– son técnicos que, en razón de la educación domesticadora que se les ha trasferido en la línea de montaje de la fábrica de las ideas, e impulsados por ese conocimiento engañoso, no suelen llegar a desarrollar una comprensión del mundo crítica y coherente» (2016, pp. 17-18). De ahí que Chomsky llame a esos profesores comisarios culturales, subrayando así las similitudes que hay en este aspecto entre el modelo de «democracia» occidental y el soviético, subrayando que los comisarios «son intelectuales que trabajan fundamentalmente para reproducir, legitimar y mantener el orden social dominante, que les reporta beneficios. Los auténticos intelectuales, por el contrario, tienen la obligación de investigar y difundir la verdad sobre los temas más significativos, sobre los temas que importan» (2016, p. 34). Y es que, subraya Macedo, «aunque afirmamos contar con una educación democrática, la realidad es muy diferente: tenemos un modelo educativo colonial, muy elaborado, y diseñado fundamentalmente para formar a los maestros con métodos que devalúan la dimensión intelectual de la enseñanza. El objetivo principal de este modelo colonial es continuar discapacitando a los maestros y estudiantes, de forma que caminen irreflexivamente a través de un laberinto de procedimientos y técnicas. De ello se sigue que el sistema educativo de los Estados Unidos no fomenta el pensamiento crítico e independiente; antes al contrario, nuestras llamadas escuelas democráticas se basan en un enfoque instrumental y acumulativo, que normalmente impide el desarrollo de la clase de razonamiento con la cual se puede «leer el mundo» críticamente y comprender los

motivos y relaciones que subyacen a los hechos. A grandes rasgos, este enfoque instrumental se caracteriza por la realización de ejercicios rutinarios, que no exigen esfuerzo ni tratan temas importantes, [...] En este proceso, los maestros favorecen el aprendizaje rutinario y la simple memorización de hechos, mientras que sacrifican el análisis crítico del orden sociopolítico. [...] Habitualmente, los maestros no piden a sus estudiantes que analicen las estructuras sociopolíticas que dan forma a sus circunstancias; y tampoco se les permite emprender el proceso de «descubrir la verdad por sí mismos» (2016, pp. 10-11). Por tanto, concluye Macedo (p. 12), se premia al que colabora con su propia idiotización, hasta convertirse en «buen estudiante», que repite lo oído y que renuncia al pensamiento crítico.

Si, como psicólogos, nos interesan los individuos, es lógico que deban interesarnos también sus problemas personales o individuales, al fin y al cabo desde hace mucho tiempo se viene diciendo que la finalidad esencial de la psicología es la mejora del bienestar psicológico de las personas. Ahora bien, tales problemas no pueden nunca ser aislados del contexto social, cultural y económico en que han surgido. Por ejemplo, como veremos más adelante, el fracaso escolar no es un fenómeno exclusivamente individual sino algo esencialmente psicosocial: dado que el individuo no existe al margen de los demás, al margen de la sociedad y de las instituciones sociales, entonces tampoco el fracaso escolar puede ser algo meramente individual y personal. En este sentido, hay que entender el conocido eslogan «lo personal es político». Porque lo personal no existe nunca al margen de la *polis*, al margen de la sociedad. Pero tanto el éxito como el fracaso escolar tienen hoy día, en plena globalización neoliberal, un significado especial, dado que la educación en general y la universidad en particular están siendo puestas al servicio del mercado y de los intereses empresariales, por lo que está reforzando aún más su función de selección y reproducción social. Se trata de consolidar un «currículo oculto», como escribe Giroux, mediante el cual «la clase dominante se asegura la hegemonía» a través de la transmisión de «formas de

conocimiento, cultura, valores y aspiraciones que son enseñadas, sin que nunca se hable de ellas o se expliciten públicamente».

En este contexto, la educación adquiere más importancia que nunca, pues hemos pasado del capitalismo industrial a un nuevo capitalismo donde el control de la información y de la comunicación es algo primordial. Y la escuela le es muy útil al poder para controlar la información que se transmite a las nuevas generaciones y, tal vez más aún, la forma autoritaria en que se transmite. La escuela se ha convertido en un poderoso dispositivo de control social. De ahí el enorme interés de los poderosos por controlarla para su propio beneficio, desde el nivel de preescolar hasta la universidad (Giroux, 2014). El control tanto del sistema educativo como de los medios de comunicación están sirviendo eficazmente a la expansión de la ideología neoliberal, y a la consiguiente construcción del sujeto neoliberal, fomentando sus valores más definitorios: un profundo individualismo, un atroz egoísmo, una feroz competitividad y una fe inamovible en que el beneficio económico es lo único que cuenta. Así, y como consecuencia de haberse convertido en sujetos neoliberales y estar convencidos de que el beneficio económico es lo más importante de la vida, gran parte de los estudiantes tienen una motivación escolar meramente extrínseca y ven el aprendizaje sólo como instrumento para conseguir un buen puesto de trabajo. Parece evidente que el profesorado debería hacer frente a esta situación y, adoptando una posición crítica, intentar que las escuelas –y en especial la Universidad– sean instancias de pensamiento crítico y enseñen y entrenen al alumnado a pensar por su cuenta. Porque, no lo olvidemos, la educación o es crítica o no es educación, sino adoctrinamiento.

4. La perspectiva crítica en educación

Señalaba no hace mucho el mexicano Luis González Martínez (2006, p. 83) que «la pedagogía crítica ve la educación como una práctica política, social y

cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones en el aula que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas». Pero ello exige análisis complejos, dada la enorme complejidad del asunto. Y lo primero que hay que hacer, subrayan Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988, p. 142) desde los postulados de la Escuela de Frankfurt, es «rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad. En particular hay que oponerse firmemente a la idea positivista de que el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la resolución de los problemas educacionales y la tendencia consiguiente a contemplar desde un prisma técnico todas las cuestiones de la educación». En definitiva, hay que oponerse a que sea la razón instrumental la principal guía de la educación como ocurre en la actual etapa neoliberal. Habermas propone que se utilicen los tres tipos de saberes que, a su juicio, existen (el técnico, el práctico y el crítico). El interés técnico ha generado gran parte del saber necesario para la industria y los procesos de producción modernos. Pero el conocimiento humano quedaría muy cojo si no incluyera también el saber crítico, que es el que lleva a la emancipación. Y una de las peores cosas que han tenido lugar en educación durante las últimas décadas ha sido el abandono de la concepción de las escuelas públicas como esferas democráticas, lugares donde pueden enseñarse, aprenderse y practicarse aquellas aptitudes críticas que son tan necesarias para la democracia (Giroux, 2003, p. 174).

El síntoma más evidente de un cambio de actitud respecto de la educación fue la oleada de críticas, tanto desde la izquierda como desde la derecha, que surgió en muchos países a finales de los 60 del siglo XX. Desapareció el antiguo consenso acerca de los beneficios de la educación tradicional, desapareciendo también el convencimiento de que la educación representaba siempre un bien intrínseco y la creencia de que la educación es el principal instrumento para crear una sociedad mejor. Los conservadores culparon a la

escuela del bajo nivel académico, de la falta de disciplina y de que descuidara a los estudiantes mejor dotados. La izquierda, por su parte, la denunció como opresiva y autocrática, acusándola además, sobre todo los autores marxistas, de ser un instrumento del capitalismo para producir una fuerza de trabajo sumisa y dócil al servicio del sistema. Esta tesis se vio apoyada por encuestas a gran escala, como la de Coleman et al. (1966) sobre la igualdad de oportunidades educacionales en Estados Unidos, la de Plowden (1966) con los niños ingleses de 11 años o la de valoración comparativa realizada en 20 países por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (Husén, 1967). Estos estudios revelaron que el origen social y las condiciones del hogar explican en mayor medida que la escuela y las prácticas de la enseñanza las diferencias entre estudiantes en rendimiento escolar (Jencks et al., 1972). Pero todos ellos olvidaron que el asunto es mucho más complejo. Como concluye Torsten Husén (1981, pp. 26-27), en los años 60 hubo al menos tres razones importantes para que las escuelas y las universidades se convirtieran en campo de conflicto social y político: 1) Los gastos de educación crecieron mucho y muy rápidamente; 2) La educación fue considerada cada vez más un instrumento para mejorar las oportunidades en la vida y para la promoción profesional, especialmente para los estudiantes de clase trabajadora, pero a medida que aumentó la matrícula se hizo más dura la competencia, de tal manera que las aspiraciones laborales de tales estudiantes quedaron en parte frustradas; y 3) La burocracia tradicional de las escuelas tropezaron con las demandas de participación formuladas por padres y alumnos. Y por si lo anterior fuera poco, añade Husén, se esperaba que la educación fuera una panacea para los problemas sociales, que redujera la pobreza y lograra una sociedad más justa e igualitaria. Pero todo ello se vino abajo a finales de esa década. Y los neoliberales, muy minoritarios en aquellos años, aprovecharon incluso la crítica que la izquierda hizo a la educación para intentar terminar con el sistema, cosa que están consiguiendo. Están aprovechando también, para sacar beneficio económico y político, la actual situación de deflación de los títulos universitarios y la

necesidad de los estudiantes de acumular títulos y diplomas tras terminar la carrera: los centros educativos privados están haciendo un buen negocio y los estudiantes se despreocupan cada vez más por todo lo que no tenga que ver directamente con el mercado laboral.

Resumiendo, podemos decir que el sistema educativo ha sido muy criticado desde estas cuatro posiciones (Husén, 1981):

1. *La crítica conservadora* le ha hecho a la escuela estas tres acusaciones: a) la ampliación del acceso a la enseñanza secundaria y postsecundaria ha hecho descender el nivel educativo; b) el rigor intelectual y la disciplina del trabajo se han deteriorado por la desaparición de incentivos como las calificaciones y los exámenes competitivos y por haber otorgado más importancia a los objetivos afectivos y al desarrollo social que a los logros cognitivos; c) los alumnos más brillantes y mejor dotados han sido desatendidos como consecuencia de la aceptación de un igualitarismo dogmático. Es de destacar aquí el libro de Arthur Bestor (1953) que recogía pruebas sobre la ausencia de rigor intelectual y del deterioro de las destrezas básicas.

2. *Crítica humanista*: durante los años de la guerra fría, Robert Hutchins (1953) presentó en la Universidad de Uppsala (Suecia) una filosofía de la educación muy diferente de la positivista entonces imperante. Para él, el auténtico mal de la educación positivista era el olvido de lo que debería ser la primera tarea de la educación: enseñar al alumnado los principales valores y proporcionarle los hábitos, ideas y técnicas necesarios para seguir educándose a sí mismos.

3. *Izquierda «neorrussoniana»*: distingue Husén, a mi juicio acertadamente, dos grupos de intelectuales de izquierda, los «neorrussonianos», con una marcada tendencia anarquista, como Ivan Illich (1974) o Paul Goodman (1962), y los neomarxistas, como Samuel Bowles (1971), Mar-

tin Carnoy (1974) o Herbert Gintis (Bowles y Gintis, 1976; Gintis, 1971). La diferencia entre ambos grupos es clara: mientras que los primeros desean «desescolarizar» la sociedad, los segundos quieren conservar la escuela como institución, pero cambiándola para que encaje en una nueva sociedad con un nuevo orden de producción. Los «neorussonianos» estuvieron de moda a finales de los 60 y primeros 70, destacando Ivan Illich (1974) y Everett Reimer (1976). La crítica de estos autores podemos resumirla con estas tres tesis de Illich: tanto en las sociedades capitalistas como en las socialistas, la escuela es un instrumento opresor; en la sociedad de consumo, la escuela sirve para manipular a las personas; y está sirviendo sólo a las élites y reprimiendo la movilidad social ascendente. Se deslumbra a las masas, haciéndolas creer que la educación es un instrumento liberador y de ascenso social mientras que simplemente sirve para depender más del sistema capitalista (véase también Aronowitz, 2004, 2008).

4. *Crítica neomarxista:* dado el enorme éxito que tuvo el marxismo durante los años 60 en Europa y en Estados Unidos, no es raro que su crítica a la escuela se difundiera mucho. Los neomarxistas difieren de Illich principalmente en el diagnóstico de la crisis educativa, subrayando que no podemos limitarnos a ver la escuela en términos de manipulación, pues la escuela y la educación escolar son fenómenos muy complejos cuya comprensión exige ir más al fondo y analizar la dinámica del sistema económico moderno. Más específicamente, argumentan estos autores, para entender lo que verdaderamente está sucediendo hay que estudiar las fuerzas productivas, las relaciones laborales y el papel protagonista que desempeña la escuela en todo ello. La escuela prepara a los jóvenes para las relaciones que prevalecen en la vida laboral de la sociedad moderna y la consiguiente alienación. Para empezar, hay que decir que las escuelas se encuentran organizadas de una manera parecida a las fábricas y su objetivo principal es convertir a los jóvenes en

trabajadores dóciles, disciplinados y eficientes, que es lo que interesa al capitalismo (Bowles y Gintis, 1976). Para Carnoy (1974), la escuela es el nexo de unión entre la estructura económico-social y las mentes de los niños, siendo su principal función preparar a los individuos para asumir sus funciones en el orden económico y social capitalista.

En conclusión, a mi modo de ver, los críticos de izquierda pusieron el dedo en la llaga, pero exageraron en exceso, como muestran los datos presentados por Husén (1977) en Suecia, un país de economía «mixta». En efecto, en 1950 sólo el 6-7% de los estudiantes matriculados en la enseñanza superior eran de clase trabajadora, lo que significaba que, de cien jóvenes procedentes de medios obreros, sólo uno o dos entraron ese año en la Universidad, mientras que del estrato superior ingresaron cuarenta de cien. Sin embargo, en 1969-70, tras las políticas más igualitarias del gobierno socialdemócrata, la tasa de ingreso de los hijos de familias obreras fue de un 20%. Evidentemente, aún era poco para tratarse de un país con gobierno socialista, pero el avance era evidente. Las cosas son aquí más complejas de lo que creían los marxistas, de forma que no sólo la escuela desempeña un papel crucial en la reproducción social sino que también lo cumple la familia, como veremos mejor. Más en concreto, la escuela sí es importante para conseguir una mayor igualdad social, pero su eficacia depende también de su interrelación con otras instancias como la familia y la clase social. Los sistemas educativos de todos los países están teóricamente planificados para seleccionar a los mejores y formar con ellos la élite que en todos los ámbitos dirigirá el país. Pero no siempre esa selección es justa, ni adecuada, ni siquiera objetiva, y en lugar de basarse en criterios de capacidad, está excesivamente saturada de factores sociales, políticos y económicos, lo que la convierte en un instrumento de injusticia social, ya que en la educación influyen mucho las desigualdades sociales ya desde infantil, porque la auténtica selección escolar empieza ya en el primer año de la escolarización, que es cuando se establece las diferencias que incluso irán acentuándose, pero raramente corrigiéndose, a lo

largo de los años de escolaridad. Es en este sentido que podemos considerar que la escuela justifica y sobre todo legitima las desigualdades sociales. Para entender mejor el papel que en todo ello debe tener toda perspectiva crítica, veamos la postura de un autor marxista, pero próximo en algunos aspectos a los críticos libertarios: Henry A. Giroux.

5. El enfoque crítico de Henry Giroux

Escribe Thomas McCarthy que «tanto Foucault como la Escuela de Fráncfort reclaman una transformación y una radicalización del enfoque kantiano de la crítica» (1992, p. 52). Eso es lo que hace Giroux, bajo la influencia de Gramsci, de Habermas, de Freire y de Foucault. Como escribe McLaren (1990, p. 12), «la obra de Giroux está comprometida fundamentalmente en la tarea de denunciar aquellas prácticas ideológicas y sociales que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen para asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos. Abarcar el amplio abanico de los intereses de Giroux ha sido una constante permanente, con la intención liberadora de apoyar a aquellos que han quedado arrinconados en el camino hacia el éxito educativo, a aquellos a quienes la historia ha arrebatado cruel y prematuramente la esperanza». Y añade McLaren (p. 16): «Giroux sostiene que las escuelas son algo más que simples lugares de reproducción social y cultural; también somete a crítica la idea de que las escuelas se definen exclusivamente por la lógica de la dominación, y que los profesores son simples peones de la clase dominante. Según Giroux, este análisis es teóricamente defectuoso, políticamente incorrecto y estratégicamente paralizador». Y es que, como ya dije, el asunto escolar es mucho más complejo de lo que creen los neomarxistas. Para aclarar esa complejidad, Giroux analiza la relación dialéctica entre estructura social y acción humana, rechazando de plano la idea marxista de que las personas no son sino un reflejo del puesto que ocupan en la estructura social y que son víctimas pasivas atrapadas en la red de las formaciones ideológicas. Por el contrario,

concluye McLaren (p. 17), «Giroux ha dotado a los agentes sociales de la capacidad de trascender la ubicación histórica que les asigna su cultura heredada. En última instancia, los individuos no sucumben ante la inevitabilidad de una tradición que los mantiene prisioneros de ideas y acciones prefijadas, sino que más bien son capaces de utilizar el conocimiento crítico para alterar el curso de los acontecimientos históricos. Para Giroux, los individuos son al mismo tiempo productores y productos de la historia».

Giroux es un pedagogo marxista que pretende ir más allá del marxismo, para lo que, además de utilizar el concepto de lucha de clases de Marx, toma el concepto de hegemonía ideológica de Gramsci, el de biopolítica de Foucault y el de pedagogía liberadora de Freire. De hecho, ya hace 40 años, escribía Giroux (2003/1979, pp. 22-23): «Si bien resulta claro que los intereses hermenéuticos y políticos expresados por ambos grupos (fenomenólogos y marxistas) deben utilizarse de manera complementaria para analizar las creencias y los mecanismos entrelazados que median entre la cultura más general del positivismo y la pedagogía de la escuela pública, es necesario desarrollar más el fundamento conceptual y el enfoque distintivo de ese análisis». Y años más tarde seguía insistiendo en la insuficiencia de los análisis marxistas al afirmar que «los teóricos educativos radicales han sido incapaces de desarrollar formas de análisis que interroguen a las escuelas como espacios en los cuales se producen y legitiman formas privilegiadas de subjetividad y modos de vida.» (Giroux y McLaren, 1998, p. 142). Adoptó las enseñanzas de Gramsci con respecto a que «los intelectuales son los delegados del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político» (1976, pp. 64-65). Giroux le saca mucho partido al concepto gramsciano de «hegemonía ideológica», concepto, por otra parte, foucaultiano *avant la lettre*, según el cual la nueva forma de control no sólo manipula las conciencias, sino que también constituye las experiencias cotidianas que dan forma a nuestro comportamiento (Gramsci, 1985-1986). «El análisis de Gramsci es crucial para entender cómo usan las elites gober-

nantes la hegemonía cultural para reproducir su poder económico y político [...] En otras palabras, las correspondencias y contradicciones que median entre instituciones como las escuelas y la sociedad en general se dan en una tensión dialéctica recíproca y varían en condiciones históricas específicas» (Willis, 1977) (Giroux, 2003, pp. 26-27).

Foucault le fue particularmente útil para complementar y mejorar sus análisis marxistas, en el sentido de «tomar seriamente en cuenta las experiencias de los estudiantes como un componente cultural en el desarrollo de una teoría de la enseñanza y de la política cultural (Willis, 1981; Apple, 1982; Giroux, 1983: 1986)» (Giroux y Simon, 1998, p. 171), por lo que incluyó muchos conceptos de Foucault, pero sobre todo el del conocimiento como poder, que utiliza cuando escribe acerca del papel que deberían desempeñar los profesores como intelectuales comprometidos socialmente. Según este análisis, el conocimiento no puede continuar siendo visto como algo objetivo, sino que ha de entenderse como parte de las relaciones de poder. Según Giroux, y al contrario que los intelectuales hegemónicos, «cuyo trabajo se desarrolla a las órdenes de quienes detentan el poder y cuyas intuiciones críticas se mantienen al servicio del *statu quo*, los intelectuales transformativos se toman en serio la primacía de la ética y la política en su compromiso crítico [...] dedicados a hacer avanzar la democracia y a realzar la calidad de la vida humana» (McLaren, 1990, p. 20). Y deben dar siempre protagonismo al análisis de los discursos, pues no olvidemos que el discurso es a la vez instrumento y producto del poder, dado que está íntimamente conectado con las fuerzas ideológicas y materiales con las que individuos y grupos dan forma a una «voz». Claramente lo dice Bajtin (1981, p. 249): «El lenguaje no es un medio neutro que libre y fácilmente pasa a ser propiedad privada de las intenciones del hablante; está poblado –superpoblado– con las intenciones de otros». En esta línea se coloca Giroux (2003, p. 194): «El lenguaje está íntimamente relacionado con el poder y constituye la forma en que docentes y alumnos definen, dirimen y comprenden su relación recíproca y

con la sociedad en general [...] Las escuelas son una de las esferas públicas primordiales donde, por obra de la influencia de la autoridad, la resistencia y el diálogo, el lenguaje puede configurar el modo en que diversos individuos y grupos codifican el mundo y con ello participan en él. Las escuelas son lugares donde el lenguaje proyecta, impone y construye normas y formas particulares de significado. En este sentido, el lenguaje hace algo más que presentar una mera «información»; en realidad, se lo utiliza como base tanto para «instruir» como para producir subjetividades».

Por tanto, añade el propio Giroux, si queremos entender bien la escolarización como complejo cultural y como actividad pública, «es necesario reconocer la naturaleza social del lenguaje y de sus relaciones con el poder y con las formas de conocimiento [...] El primer tópico que deseamos enfatizar es que el lenguaje constituye la realidad en vez de, simplemente, reflejarla. El lenguaje no es algo conducido hacia un inmutable orden de coherencia y estabilidad, sino que es generativo de la realidad que éste evoca y de lo que éste habla. El conocimiento, desde este punto de vista, es una construcción social que significa que el mundo en que habitamos como individuos, es simplemente construido por la mente (y el cuerpo) a través de una interacción social, y es excesivamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica [...] Podemos decir, por lo tanto, que el lenguaje produce modos particulares de ver el mundo» (Giroux y McLaren, 1998, pp. 144-145). Ahora bien, «si el lenguaje es inseparable de la experiencia vivida y del modo en que las personas crean una voz distintiva, también está conectado con una intensa lucha entre diferentes grupos para determinar qué se considerará significativo y de quién será el capital cultural que prevalezca en la legitimación de modos específicos de vida» (Giroux, 2003, p. 176). Y esa labor la hacen sobre todo la escuela y los medios de comunicación.

Freire amplía y profundiza el planteamiento de Bajtin, enlazando con un proyecto social que enfatiza la primacía de lo político y que pretende poner a

la educación al servicio de una lucha colectiva por una sociedad sin opresión ni explotación. «Las obras de Freire y Bajtin señalan la necesidad de indagar cómo las experiencias humanas se producen, cuestionan y legitiman en la vida diaria del aula [...] En este sentido, las escuelas son terrenos ideológicos y políticos donde la cultura dominante produce en parte sus «certezas» hegemónicas; pero también son lugares donde las voces dominantes y subordinadas se definen y constriñen unas a otras [...] Dicho de otra manera, las escuelas no son ideológicamente inocentes; tampoco se limitan a reproducir las relaciones e intereses sociales dominantes» (Giroux, 2003, pp. 192-193): son instrumentos para la defensa del poder y del orden social, pero también pueden ser lugares para la resistencia. Por eso, como subraya Giroux (2014, p. 151), «la educación superior representa uno de los más importantes lugares en los que se está llevando a cabo la batalla por la democracia» (Giroux, 2014, pp. 151-152).

En definitiva, tanto la ideología como la hegemonía ideológica son conceptos claves para entender lo que está pasando en la actual época neoliberal. Más aún, «para entender cómo funciona la ideología en interés de la reproducción social, es de importancia fundamental saber cómo actúa sobre y por medio de los individuos para conseguir que acepten el *ethos* y las prácticas básicas de la sociedad dominante. Igualmente, importante para la comprensión de su funcionamiento en beneficio de la transformación social es conocer cómo crea el terreno para la reflexión y la acción transformadora» (Giroux, 2003, p. 119). Por consiguiente, los profesores no tienen más remedio que ponerse a favor de la dominación o de la emancipación, de forma que «los docentes de todos los niveles educativos representan una fuerza potencialmente poderosa a favor del cambio social» (Giroux, 2003, p. 60). Ahora bien, añade (p. 129), «la dimensión ideológica subyacente a toda reflexión crítica consiste en poner al descubierto los valores histórica y socialmente sedimentados que intervienen en la construcción del conocimiento, las relaciones sociales y las prácticas materiales. En otras palabras, funda la

producción del conocimiento, incluida la ciencia, en un marco normativo ligado a intereses específicos». Como aclara Aronowitz, quienes abogan por la división entre ciencia e ideología reproducen la misma noción de ideología que critican: «El concepto de la antinomia ciencia/ideología es en sí mismo ideológico porque omite comprender que todo conocimiento es un producto de relaciones de poder» (1980, p. 97). En resumidas cuentas, como sostenía Marx, si la gente no percibe que su conciencia ha sido dominada por la ideología burguesa es porque «las ideas dominantes son en cualquier época las ideas de la clase dominante» (Marx y Engels, 1965, p. 60). Ello fue posteriormente completado por Antonio Gramsci con su concepto de hegemonía ideológica, refiriéndose con ello a la internalización que hace el proletariado de las ideologías de las clases dominantes. Y esto es lo que les permite a estas, añade Gramsci, mantener el orden social que les favorece y beneficia, sin tener que acudir a medidas represivas: les basta con que ese orden social sea visto incluso por los oprimidos como el orden natural de las cosas. En este sentido, «estudiar la ideología es estudiar las maneras en que el significado sirve para sostener las relaciones de dominación» (Thompson, 1984, p.131). Por eso, para conseguir que los oprimidos se liberen y emancipen, Paulo Freire dirige directamente sus ataques a esa ideología burguesa dominante y que sus contenidos sean percibidos por los pueblos oprimidos.

También resultaría imprescindible, llegados a este punto, analizar el discurso neoliberal, pues, como muestra claramente Foucault, el discurso es un poderoso dispositivo de producción y reproducción de las relaciones de poder. Y el discurso –o ideología– dominante del neoliberalismo –aliado con el más profundo conservadurismo– consiste básicamente –aunque no sólo– en la psicologización de los problemas sociales, lo que, por otra parte, conforma la falsa conciencia que interesa a los poderosos. Como señalan Fox y Prilleltensky (1997, p. 13), «creemos que las instituciones tradicionales, como las escuelas, los entes religiosos, los tribunales de justicia, los partidos políticos y los mass-media apartan muy exitosamente a la opinión pública

de la crítica fundamental al *statu quo* enseñando que los problemas son de naturaleza inherentemente individual más que sociales o políticos». Tengamos presente que, en última instancia, el término «ideología» ha significado históricamente las creencias que las élites políticas imponen a las masas de cara a mantener el *statu quo*» (Hepburn, 2007, p. 51), entre las que destacan éstas: cada uno tiene lo que se merece, los pobres lo son porque no trabajan lo suficiente, los ricos han conseguido su riqueza gracias a su valía y su trabajo. Con ello, el actual capitalismo neoliberal conecta con el conservadurismo de siempre y le facilita la alianza con el actual neoconservadurismo. Esos tres ejemplos facilitan mucho la justificación y la legitimación de las enormes desigualdades actualmente existentes, que son aceptadas acríticamente por buena parte de la ciudadanía porque han internalizado la ideología neoliberal y se han convertido en gran medida en sujetos neoliberales. Y la psicología –esencialmente individualista y psicologista– ha desempeñado y sigue desempeñando un papel crucial en el mantenimiento del *statu quo*, y, por tanto, en la defensa del orden social dominante, pues la mera adopción de una perspectiva individualista contribuye a que la gente aleje su atención de toda posible causación social de los problemas de las personas.

Pero si queremos percibir la educación en toda su complejidad necesitamos superar tanto el positivismo como el marxismo, para lo que nos pueden ser de gran ayuda los análisis de los autores citados en este apartado, especialmente Michel Foucault, quien pretendía superar lo que puede ser considerado un cierto simplismo de la teoría de Marx que dividía la sociedad en clase dominante y clase dominada, así como sus diferentes determinismos, sobre todo el económico y el histórico: las cosas son más complejas y menos deterministas. En el ser humano no hay ningún determinismo y todo reduccionismo es estéril. Y sobre todo pretendía Foucault superar el concepto marxiano de poder. El poder no es la mera opresión de una clase social sobre otra o de un grupo sobre otro: la cosa es mucho más complicada. El poder no se tiene, se ejerce, siendo inmanente a las relaciones humanas. Por tanto,

con este concepto foucaultiano de poder, la psicología social será mucho más protagonista que con el de Marx: en Marx lo esencial eran las relaciones y estructuras económicas; en Foucault, en cambio, lo esencial son las relaciones entre personas y está siempre mediatizado por el discurso. Quien controla el discurso, controla el poder, pues cada discurso posee su propio «régimen de verdad» que, a su vez, construye las diferentes subjetividades, que son, en definitiva, la base del poder. Por tanto, el poder surge en todas las situaciones sociales. Ahí radica el poder de la psicología: el discurso criminológico es el que construye al criminal; el discurso de la psicología clínica el que construye al enfermo mental; el discurso de la escuela el que construye al fracasado escolar. El discurso y las prácticas profesionales. Y la psicología construye la normalidad, o sea, decreta cuáles son las conductas psicológicamente normales y las que no lo son, las sanas y las patológicas. Pero esta clasificación de la conducta humana nunca es neutra ni inocente. Porque la psicología no sólo describe, sino que también prescribe. De ahí deriva su gran protagonismo en nuestra época. Por eso decía Foucault que, a causa sobre todo de la estrecha relación existente entre poder y saber, las instituciones disciplinarias contemporáneas (la psiquiatría, la medicina, la psicología) a la vez producen al individuo y le controlan a través de sus propios discursos del *self*. Aplicando todo esto a la psicología, Nicholas Rose (1990, 1996) concluye que la psicología de la educación o la propia psicología social no estudian la psicología preexistente en las personas, sino que, con su discurso y sus prácticas profesionales, construyen esa psicología, conformando diferentes subjetividades. Lo mismo hace también la escuela, que fabrica el fracaso escolar y construye alumnos exitosos y alumnos fracasados. Y es que, como muestra Foucault, las disciplinas «psi» contribuyen enormemente a construir la subjetividad en las sociedades occidentales. El sujeto no es algo que preexista a la psicología, algo que está ahí fuera y que los psicólogos analizan, sino que es algo construido por tales estudios, aunque no sólo por ellos (recuérdese, por ejemplo, la influencia de Freud y el psicoanálisis en la conformación del sujeto del siglo XX).

En síntesis, la idea clave de toda pedagogía crítica «debería girar en torno a la generación de un conocimiento que ofreciera posibilidades concretas de dar poder a la gente. Para expresarlo de manera más específica, una pedagogía crítica necesita un lenguaje de la posibilidad, un lenguaje que aporte la base pedagógica para enseñar la democracia, a la vez que se hace más democrática la enseñanza» (Giroux, 2003, p. 162). Más aún, la pedagogía crítica debe reconstruir «la vida en el aula como un ámbito para nuevas formas de sociabilidad. Es decir que en lugar de hacer hincapié en los enfoques individualistas y competitivos del aprendizaje, se aliente a los alumnos a trabajar juntos en proyectos» (Giroux, 2003, p. 164). Y la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula es probablemente la mejor forma de conseguirlo.

6. Conclusión

Como veremos en el próximo capítulo, uno de los grandes éxitos de los neoliberales ha sido crear una ideología que, al ser internalizada por la ciudadanía, construye el sujeto neoliberal, lo que, a su vez, generaliza la forma neoliberal de ver el mundo, legitima sus enormes beneficios y justifica el actual incremento de las desigualdades económicas y sociales. Ahora bien, quienes no estemos a favor de una sociedad donde las relaciones sean esencialmente de dominación y de explotación, y, desde la psicología –o desde otros campos–, queramos contribuir a la construcción de una sociedad más justa y más solidaria, tenemos que abogar por una psicología reflexiva y crítica que sea capaz de captar certeramente los peligros que entraña el individualismo y la psicologización de los problemas sociales. Como escribe Parker (2010, p. 265), «si queremos transformar la psicología, precisamos de un análisis político progresista y certero de la misma, es decir, conocer el modo en que la psicología está al servicio del capitalismo, cómo refuerza el sentido alienado e individualizado que las personas tienen de sí mismas y al cual se acomodan hasta el punto de vender su trabajo a otros y perder la esperanza de que

existen otros tipos de vida posibles». Y debemos cambiar también nuestro concepto de escuela y de educación. «En la visión del mundo de los tradicionalistas, las escuelas son simplemente lugares donde se imparte instrucción. Se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos, lo mismo que la idea de que representan áreas de acomodación y contestación entre grupos culturales y económicos con diferente nivel de poder social. Desde la perspectiva de la teoría educativa crítica, los tradicionalistas dejan de lado importantes cuestiones acerca de las relaciones existentes entre conocimiento, poder y dominación [...] Contrariamente a lo que defienden los tradicionalistas, los críticos izquierdistas presentan argumentos teóricos y pruebas empíricas que demuestran que las escuelas son de hecho agentes de reproducción social, económica y cultural. En el mejor de los casos, la enseñanza pública ofrece una movilidad individual limitada a miembros de la clase trabajadora y de otros grupos oprimidos, siendo un poderoso instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de las ideologías dominantes que pretenden legitimar a grupos que están en el poder» (Giroux, 1990, p. 32).

Ahora bien, ese cambio en nuestra concepción de lo que deben ser la psicología, la escuela y la educación debe ir acompañado de un cambio profundo también en nuestra concepción del conocimiento y de qué es la verdad. Según Foucault, la verdad no existe fuera del poder; forma parte de una economía política de poder. «La verdad es algo de este mundo: únicamente se produce en virtud de múltiples formas de coacción. Y provoca de forma regular los efectos de poder. Cada sociedad posee su propio régimen de verdad, su «política general» de verdad: es decir, los tipos de discurso que toda sociedad acepta y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos e instancias que a uno le permiten distinguir entre los enunciados verdaderos y los falsos, por medio de los cuales uno es sancionado; las técnicas y procedimientos a los que se les atribuye valor en la adquisición de la verdad; el *status* de quienes tienen la misión de decir qué es lo que se ha de considerar

verdadero [...] En mi opinión, lo que ahora se ha de tomar en consideración en el intelectual no es precisamente su dimensión de «portador de valores universales», sino más bien su carácter de persona que ocupa una posición específica, pero cuya especificidad va ligada, en una sociedad como la nuestra, al funcionamiento general de un aparato de verdad» (Foucault, 1980, p. 132). No existen verdades absolutas a las que podamos acercarnos, sino que la verdad es de este mundo y somos nosotros los que las construimos con nuestros discursos y con nuestras prácticas sociales, siendo tanto la escuela como la psicología instancias cruciales en tal proceso. De ahí que debamos poner en tela de juicio todo lo dado por supuesto, empezando por la lógica subyacente al *statu quo* y a la reproducción social, así como a conceptos como los de normalidad psicológica, escolarización, fracaso escolar, impacto científico, etc., conceptos todos ellos inventados para sostener el *statu quo*. Y debemos poner en tela de juicio también los discursos dominantes, sobre todo cuando los hemos hecho nuestros. Como escriben Giroux y McLaren (1998, pp. 167-168), «es necesario adoptar un lenguaje diferente de análisis teórico que sea capaz de redefinir radicalmente nuestra actual comprensión de la relación escuela/sociedad. [...] Nuestra posición ha sido que una transformación de las dimensiones opresivas de la escolarización debe ser precedida por una transformación del lenguaje que usamos al hablar, y luego comprender, interpretar y criticar los procesos y fines de la escolarización».

No obstante, si la verdad la construimos nosotros, entonces también podemos cambiar la actual «verdad neoliberal» por otra que beneficie a la gente y a la democracia real. Por consiguiente, si la escuela sirve para crear la verdad de las jerarquías de excelencia dentro de ella, unas jerarquías que una y otra vez benefician al alumnado procedente de los grupos sociales privilegiados, también puede servir para eliminar tales jerarquías y construir otras más justas, que no perjudiquen a los alumnos y alumnas provenientes de los grupos sociales más pobres y de más bajo estatus. Como veremos en el Capítulo 6, el aprendizaje cooperativo ayuda a conseguirlo. Y es que clara-

mente lo subraya Giroux (1990, p. 178) cuando escribe que «los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios. En este sentido, los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos». En esa tarea, tanto el trabajo en equipo como el aprendizaje cooperativo deben ser elementos esenciales. En efecto, «como académicos e intelectuales debemos estar cada día más interesados en la creación de estructuras que apoyen el trabajo en equipo» (Giroux, 1990, p. 190). Además, como escribe Chomsky (2016, p. 41), «una educación cuya meta sea lograr un mundo más democrático debería proporcionar a sus estudiantes herramientas críticas con las que trazar relaciones entre los acontecimientos que, finalmente, desenmascaren las mentiras y el engaño. En lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos sobre la democracia, la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia», lo que se consigue mejor con el aprendizaje cooperativo.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Aronowitz, S. (1973). *False Promises: the Shaping of American Working-Class Consciousness*. Durham: Duke University Press.
- Aronowitz, S. (1980). Science and Ideology. *Current Perspectives in Social Theory*, 1, 75-101.
- Aronowitz, S. (2004). «Against Schooling: Education and Social Class». *Social Text*, 22, 13-35.
- Aronowitz, S. (2008). «Against Schooling: Educational and Social Class». En S. Aronowitz, *Against schooling*. Boulder: Paradigm.
- Bajtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bestor, A. E. (1953). *Educational Wasteland: The Retreat from Learning in Our Public Schools*. Urbana: The University of Illinois Press.
- Bowles, S. (1971). «Cuban Education and the Revolutionary Ideology». *Harvard Education Review*, 4(1), 472-500.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Nueva York: Basic Books.
- Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism*. Nueva York: David McKay Co.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chomsky, N. (2016). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica/Planeta.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Department of Health, Education & Welfare, Office of Education.

Elias, N. (1993). *El proceso de civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. (2 vols.) Madrid: Fondo de Cultura Económica (original, Vol., I: 1977; Vol. II: 1978).

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings* (Compilado por C. Gordon). Nueva York: Pantheon Books.

Fox, D. y Prilleltenski, I. (Eds.) (1997). *Critical Psychology: an Introduction*. Londres: Sage.

Freire, P. (1971). *¿Extensión o comunicación?* Montevideo: Tierra Nueva (También en Buenos Aires: Siglo XXI, 1973).

Freire, P. (1989). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Gergen, K.J. (1999). *An Invitation to Social Construction*. Londres: Sage.

Gintis, H. (1971). «Education, Technology, and the Characteristics of Worker Productivity». *American Economic Review*, 61, 266-79

Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. South Hadley: Bergin and Garvey.

Giroux, H. (1986). *Teoría crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1998). «Las políticas de educación y de cultura». En Henry Giroux y Peter McLaren (1998). *Sociedad, cultura y educación* (pp. 79-86). Madrid: Niño y Lárila Editores.

Giroux, H.A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu (original, 1997).

Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Book.

Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Lárila Editores.

Giroux, H. y Penna, A. (1990). «Educación social en el aula: la dinámica del currículo oculto. En H. Giroux» (Ed.), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp, 63-86). Barcelona: Paidós.

Giroux, H. y Simon, R. (1998). «Pedagogía crítica y políticas de cultura» popular. En H. Giroux y P. McLaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 171-213). Madrid: Miño y Dávila Editores.

González Martínez, L. (2006). «La pedagogía crítica de Henry A. Giroux». *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87.

Goodman, P. (1962). *The Community of Scholars*. Nueva York: Horizon Press.

Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Nova Terra.

Gramsci, A. (1985-1986). *Cuadernos de la cárcel* (4 vols.). México: Era.

Hepburn, Alexa (2007). *An Introduction to Critical Social Psychology*. Londres: Sage.

Husén, T. (ed) (1967). *International Study of Achievement in Mathematics. A Comparison of Twelve Countries*. Nueva York, Wiley.

Husén, T. (1977). *Jämlikhet genom utbildning [Education for equality]*. Estocolmo: Natur och Kultur.

Husén, T. (1981). *La escuela a debate*. Madrid: Narcea.

Hutchins, R. (1953). *The Conflict in Education in a Democratic Society*. Nueva York: Harper.

Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

Jencks, J. et al (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. Nueva York: Basic Books.

Macedo, D. (2016). «Prólogo». En N. Chomsky, *La (des)educación* (pp. 7-21). Barcelona: Crítica/Planeta.

Marx, C. y Engels, F. (1965). *L'Idéologie allemande. París: La Plaiade*.

McCarthy, T. (1992). *Ideales e ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción en la teoría crítica contemporánea*. Madrid: Tecnos.

McLaren, P. (1990). «Prefacio. Teoría crítica y significado de la esperanza». En H. Giroux: *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Ovejero, A (2014). *Los perdedores del nuevo capitalismo: Devastación del mundo del trabajo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2015). *Psicología social: algunas claves para entender la conducta humana* (2ª edición). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2017). *Autogestión para tiempos de crisis: Utilidad de las colectividades libertarias*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2018). *El aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una mera técnica pedagógica*. Madrid: Pirámide.

Parker, I. (2010). *La psicología como ideología: contra la disciplina*. Madrid: Catarata.

Parsons, T. (1963). «Youth in the Context of American Society». En E. Erikson (ed.), *Youth: Change and Challenge* (93-119). Nueva York: Basic Books.

Plowden, B. (1966). *Children and their primary school*. Londres: H. M. Statimey Office.

Reimer, E. (1976). *La escuela ha muerto*. Buenos Aires: Barral Corregidor Editores.

Rose, N. (1990). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. Londres: Routledge.

Rose, N. (1996). *Intervening Ourselves*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thompson, J. B. (1984). *Studies in the Theory of Ideology*. Cambridge: Polity.

Willis, P. (1981). *Learning to Labor: How Working-Class Kids Get Working Class Jobs*. Nueva York: Columbia University Press (original, 1977).

Capítulo 2

LA EDUCACIÓN Y SU CONTEXTO POLÍTICO ACTUAL: LA HEGEMONÍA NEOLIBERAL

1. Introducción

La escuela nació con un estatus un tanto esquizofrénico, pues tenía dos herencias contradictorias: la de la Ilustración y sus ideales de emancipación, y la de la industrialización y su necesidad de tener trabajadores eficaces, dóciles y disciplinados. Por tanto, señalan Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (1991, p. 10), dado que la escuela nació en unas sociedades estratificadas y jerarquizadas, debemos preguntarnos si el sistema escolar contribuye a favorecer los ideales democráticos o, por el contrario, su lógica constitutiva funciona a partir de criterios de dominación, pues si, por una parte, la ilustración le pedía que enseñara valores igualitarios, libertarios y emancipatorios, por otra, la burguesía dominante le exigía que formara trabajadores dóciles y eficaces. La escuela, pues, ¿debía formar ciudadanos críticos o trabajadores dóciles y sumisos? Esta pregunta es pertinente pues, como dice Michael Apple (1996, p. 18), ser crítico significa «comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes, y de las contradictorias relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos», añadiendo (p. 64) que «es una ingenuidad pensar que el currículo de la escuela es un conocimiento neutral. Al contrario, lo que cuenta como conocimiento legítimo es

el resultado de unas complejas relaciones de poder [...] la educación y el poder forman una pareja indisoluble. Es en tiempos de trastorno social cuando la relación entre educación y poder se hace más visible». Precisamente ahora estamos en uno de esos tiempos, tiempos en los que «las dimensiones culturales del Nuevo Orden Mundial que está siendo creado por la nueva derecha desbordan las fronteras, trasciende los paisajes tradicionales de la nación estado y reordena las relaciones entre tiempo, espacio e identidad. Las viejas divisiones y límites que definían rígidamente las disciplinas, las actividades culturales y el trabajo de los profesionales están siendo cruzados, reescritos y reconstruidos dentro de una nueva economía global» (Giroux y Flecha, 1992, p. 7).

La psicología social debe estudiar al ser humano en el contexto de la sociedad en que vive, que hoy no es otra que la del capitalismo tardío neoliberal, con la globalización, la revolución tecnológica y la postmodernidad de fondo. Ahora bien, hay que ser cautos e hilar muy fino a la hora de analizar estos conceptos. Suele confundirse –confusión que no es en absoluto inocente– globalización y revolución tecnológica. Se dice que la globalización (y se refieren a la neoliberal, que es la única realmente existente) es inevitable. No es verdad. Sí es inevitable e irreversible la revolución tecnológica. Pero las políticas neoliberales no (véase Ovejero, 2014a). De ahí la importancia que tiene analizar ese contexto neoliberal si queremos entender realmente la función que está cumpliendo hoy día el sistema escolar. El principal objetivo de este capítulo es poner en claro «los principales mecanismos a través de los cuales la novedosa construcción neoliberal de personas y Estados está evacuando los principios democráticos, mina las instituciones democráticas y eviscera el imaginario democrático de la modernidad europea» (Brown,

2016, p. 29)³. Y para ello, como iremos viendo, está utilizando principalmente la manipulación de las masas a través de los medios de comunicación y el asalto a la enseñanza superior. «En su intento de regimentar y regular la práctica pedagógica crítica, los conservadores sostienen que las universidades son instituciones apolíticas cuyo objetivo fundamental es crear un estrato selecto de expertos técnicos para manejar las instituciones dominantes del Estado, preparar a los alumnos para sus lugares de trabajo y reproducir los presuntos valores comunes que definen el modo de vida norteamericano» (Giroux, 2003, p. 370). Pero la neutralidad en la gestión no existe. Nadie puede gestionar desde ningún sitio ni con ningún objetivo.

Ahora bien, el éxito del neoliberalismo no se entendería bien sin las revueltas progresistas de la década de los años 60 tanto en Europa como en Estados Unidos, que asustaron tanto al *establishment* que éste replicó creando la Comisión Trilateral, «cuyo objetivo era encontrar maneras de evitar que auténticas muchedumbres siguieran participando, de forma democrática, en el cuestionamiento de la conducta inmoral de los gobiernos occidentales. En este proceso, la Comisión Trilateral abandonó toda pretensión de que la escuela enseñara los valores democráticos» (Macedo, 2016, pp. 7-8). Ello llevó a Chomsky (1971) a afirmar que la Comisión Trilateral concibe las escuelas como centros de adoctrinamiento que «imponen la obediencia, bloquean todo posible pensamiento independiente e interpretan un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción». Sin embargo, «una educación cuya meta sea lograr un mundo más democrático debería proporcionar a sus estudiantes herramientas críticas con las que trazar relaciones entre los acontecimientos que, finalmente, desenmascaren las mentiras y el engaño. En lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos sobre la demo-

3 Dado que sobre este tengo varias publicaciones, no quisiera repetirme demasiado, de forma que para una ampliación de mis reflexiones sobre el neoliberalismo remito al lector a Ovejero (2014a, 2014b, 2016a, 2017a, 2018b).

cracia, la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia» (Chomsky, 2016, p. 41).

También resulta útil para entender la actual hegemonía neoliberal tener en cuenta la crisis económica que está azotando al planeta a partir de 2008. No digo que la crisis haya sido inventada por los neoliberales para conseguir mejor sus objetivos, como algunos defienden, pero sí digo que esa crisis, probablemente la mayor y más profunda desde 1929 y en algún aspecto más grave incluso que aquélla, fue provocada principalmente por las políticas neoliberales y luego fue aprovechada por los mismos que la habían originado para alcanzar mejor sus objetivos, que no son otros que apropiarse de los recursos del planeta y conseguir el poder político suficiente para ello, debilitando la democracia hasta límites preocupantes. La crisis, pues, les ha servido a los más ricos para incrementar su poder, sus fortunas y sus privilegios, a pesar de que fueron ellos y sus políticas los responsables de la misma. Pero si el contexto en que deben desenvolverse el profesorado y la escuela hoy día es el de la hegemonía neoliberal, lo primero que tendríamos que hacer es dejar claro en qué consiste eso.

2. Hegemonía neoliberal

Aunque podemos ver el neoliberalismo desde distintos puntos de vista, Wendy Brown, (2016, p. 55) le define como «la racionalidad con que el capitalismo finalmente devora a la humanidad, no sólo con su maquinaria de mercantilización obligatoria y expansión con fines de lucro, sino por su forma de valoración». Sus principios teóricos, de los que derivan sus políticas concretas, son los siguientes: 1) Desregulación financiera total; 2) Predominio de la ley del mercado; 3) El beneficio debe estar por encima de todo; 4) Reducción de impuestos a los más ricos y a las empresas; 5) Privatizaciones del sector público; 6) Desmantelamiento y reducción progresiva del poder del Estado; 7) Puesta al servicio de los más ricos y las grandes empresas y

bancos del Estado restante, que es el de la fuerza; y 7) Eliminación del poder de los sindicatos. Como vemos, todo ello va en la misma dirección: traspasar poder y recursos de la toda la población a la minoría más rica. Y lo están consiguiendo plenamente. En efecto, según Oxfam-Intermón (2017), en España las familias pagaron en 1916 el 84% de los impuestos (en 2007 el 75%) mientras que las empresas sólo el 13% (en 2007 el 22%). Según ese mismo Informe, en España solo tres personas poseen la misma riqueza que el 30% más pobre del país, mientras que a nivel mundial solamente ocho fortunas acumulan los mismos recursos que el 50% más pobre (3.600 millones de personas). La brecha se ha agravado además durante los años de crisis, pues mientras las tres personas más ricas de España han aumentado sus recursos un 3%, las más pobres los vieron caer en un 30%. Y en esos años de crisis, el número de millonarios se ha incrementado en nuestro país, mientras la inmensa mayoría de los trabajadores se empobrecían y perdían gran parte de su poder adquisitivo.

Y tras la crisis, a medida que se va recuperando la economía, la desigualdad en España es mayor aún, pues los más ricos se aprovechan de esa recuperación cuatro veces más que los más pobres, a causa sobre todo de estos tres factores: la precarización del mercado laboral, un sistema fiscal injusto que favorece a las grandes empresas y a los más ricos, y las altas remuneraciones a los accionistas y altos directivos, que crecen mucho más que los salarios y a expensas éstos. Por ejemplo, en 1917, el número de millonarios en España se incrementó en 22.100 personas, lo que supone un crecimiento del 10,9%; y durante los años de la crisis aumentó tal cifra en 100.000 millonarios más desde 2008. Al final del año pasado, en nuestro país había 224.200 millonarios, con una riqueza conjunta de 566.000 millones de euros. Además, el neoliberalismo no es, como se dice con frecuencia, un liberalismo llevado al extremo, sino un fenómeno profundamente antiliberal, aunque en algunos aspectos sí es una continuación radical del proceso liberal que venía de atrás. De hecho Foucault ve el neoliberalismo «como una reprogramación

del liberalismo, una reprogramación que respondía a una serie de crisis en la gubernamentalidad liberal que se habían gestado gracias al keynesianismo, al fascismo, al nazismo, a la planeación de Estado y a la socialdemocracia. Para Foucault, el neoliberalismo no había nacido de las crisis de acumulación capitalista, como David Harvey y otros marxistas plantean, sino de la gubernamentalidad liberal» (Brown, 2016, pp. 73-74); el neoliberalismo supondría una inversión completa del liberalismo clásico, para el que el gobierno no debe meterse para nada en los asuntos del mercado ni de las empresas, ni debe intentar siquiera mejorar el desempleo, la pobreza o la contaminación. Todo eso es cosa exclusiva del libre mercado. Pero, por otra parte, el Estado debe ser fuerte y gobernar a favor del mercado. Por tanto, debe ser el principal apoyo de las empresas y no de los derechos de las personas, de forma que los seres humanos pasan a ser o bien mero capital humano al servicio de las empresas o bien desechos de los que hay que deshacerse de alguna manera (Bauman, 2005).

Por otra parte, argumenta Foucault, las indiscutibles contradicciones internas del neoliberalismo provienen de su doble origen, la Escuela Ordoliberal o de Friburgo, que nació en Alemania y Austria a mediados de los años treinta, y la Escuela de Chicago, surgida en los años cincuenta en EE.UU. Y aunque en la teoría y en la práctica del neoliberalismo fue la Escuela de Chicago y su frontal oposición al keynesianismo la que predominó, la Escuela de Friburgo no desapareció nunca como se constata en el énfasis que los neoliberales ponen en las medidas de austeridad. El neoliberalismo es un asunto económico, pero es también un asunto ideológico, cultural y educativo, pues la hegemonía neoliberal necesita que la población ignore o acepte las desigualdades que crea y las perciba como legítimas. Ahí es donde entran en juego tanto la psicología como la escuela. Y el primer paso en la trampa ideológica que utilizan los neoliberales para legitimar su expolio es que todo que hacen lo hacen en nombre de la libertad. «Esta aceptación generalizada del «neoliberalismo» está creando en nuestras sociedades tanta confusión

que la palabra misma «libertad» corre el riesgo de convertirse en un concepto deshonrado, de tan identificada como está con la libertad de mercado y la libre circulación de mercancías mientras se impide el libre movimiento de los seres humanos que se ven obligados a emigrar» (Fernández Buey, 2001, pp. 9-10). Al fin y al cabo, añade este autor (p. 186), «la batalla para dar sentido a las palabras de la propia tradición, la batalla por nombrar, por dar nombre a las cosas, es probablemente el primer acto autónomo de la batalla de ideas en este fin de siglo».

¿Qué es, pues, el neoliberalismo? Aunque para algunos el concepto no está muy claro, hasta el punto de que hay quien piensa que se trata de un concepto inútil (Boas y Gans-Morse, 2009), el neoliberalismo surge de varias corrientes de pensamiento disidente en el período de posguerra (Dardot y Laval, 2013), siendo un fenómeno complejo (Zuidhof, 2012) que bebe en diversas fuentes, pero que persigue una única finalidad: hacer que el «efecto Mateo» sea una realidad y que los ricos sean cada vez más ricos a costa de que los pobres sean cada vez más pobres (Harvey, 2007; McQuaig y Brooks, 2014), que es el objeto último de las mal llamadas políticas de austeridad (Blyth, 2014). A nivel económico el neoliberalismo se identifica, en gran medida, con las políticas del FMI en los años 80 y 90 y con sus «planes de ajuste estructural», lo que llevó a un dramático y obscuro incremento de las desigualdades, cuyos efectos son muy negativos en todas las esferas de la vida (Wilkinson y Pickett, 2009).

¿Cómo es posible que en países democráticos sean aceptadas tales desigualdades incluso por quienes salen perjudicados? La respuesta es compleja y debe tener en cuenta estos tres aspectos: desinformación y manipulación informativa por parte de los medios de comunicación, construcción de una potente ideología facilitada por tal manipulación, y construcción del sujeto neoliberal como consecuencia de la internalización por la ciudadanía de esa ideología, que no es otra que la neoliberal. En efecto, nunca se dio un cambio histórico sin una ideología que facilitara y legitimara tal cambio (Bois, 2004)

y que construyera un sujeto acorde con ese cambio. Todo ello está llevando a un serio deterioro de la propia democracia, lo que, a su vez, está incrementando el poder político, mediático y cultural de los más ricos y de las grandes empresas multinacionales, poder que, como pescadilla que se muerde la cola, hace que nuestras democracias sean cada día más débiles, hasta el punto de que, incluso en Europa, se reduce cada vez más a que la ciudadanía vote cada cuatro años; pero luego los gobiernos salidos de las urnas hacen lo que les ordenan poderes supraestatales no elegidos democráticamente, olvidando las promesas que hicieron en la campaña electoral.

Hace mucho que sabemos que democracia y concentración de riqueza son incompatibles. Ya lo decía Aristóteles, en su *Política*: «Cuando el poder político se posee porque se posee poder económico o riqueza [...] estamos ante un gobierno oligárquico, y cuando la clase no propietaria tiene el poder, ante un gobierno democrático». Algo similar decía Louis Brandeis, juez del Tribunal Supremo de Estados Unidos: «Podemos tener democracia o podemos tener la riqueza concentrada en pocas manos, pero no podemos tener ambas cosas». Y la concentración de la riqueza es mayor hoy día que nunca antes. Como sostienen McQuaig y Brooks (2014) y Freeland (2013), más que en una democracia, estamos en una plutocracia, es decir, estamos gobernados en la práctica por los más ricos. Y tanto la escuela como la psicología social están desempeñando un papel importante en todo esto. De hecho, las dos están contribuyendo a que la ciudadanía no perciba las mentiras e hipocresías del neoliberalismo, lo que podríamos resumir en estos datos (McQuaig y Brooks, 2014): el Royal Bank of Scotland, en la UVI estatal tras el *crash* financiero, pagó a sus directivos 340 millones de libras en bonificaciones en febrero de 2009, mientras era ayudado masivamente con dinero público; en Manhattan, el entonces presidente ejecutivo de Merrill Lynch, John Thain, declaró que pagaba a sus directivos 4.000 millones de dólares en bonos para retener a los «mejores», justamente después de que esas mismas lumbreras hubieran llevado a la compañía a unas pérdidas netas de 27.000 millones de

dólares; los ejecutivos de Wall Street decidieron pagarse a sí mismos miles de millones de dólares en 2009.

Algo similar ocurrió en otros muchos países. Ante estos datos, sobra todo comentario. La consecuencia es la esperada: un obscuro incremento de las desigualdades. Entre 1980 y 2008, los ingresos del 90% de los norteamericanos situados en la base de la escala social creció un 1% (303 dólares de media), mientras que los del 0,1% de norteamericanos más ricos creció un 403% (21,9 millones de dólares de media). Un último ejemplo: en 1894, en el momento álgido de la Edad Dorada estadounidense, John D. Rockefeller, el arquetipo del millonario, tenía unos enormes ingresos de 1,25 millones de dólares (unos 30 millones de dólares de hoy día), 7.000 veces más que el sueldo medio de los trabajadores, mientras que en el año 2007, John Paulson, que ni siquiera era empresario ni un emprendedor ni había producido nada, sino que «sólo» era un gestor de fondos de alto riesgo, ganaba 3.700 millones de dólares, 80.000 veces más que un profesor de Nueva York. Y lo malo es que se sigue pensando que la desigualdad extrema es algo propio del pasado, de épocas menos avanzadas que la nuestra: craso error. Como error es también la creencia de que esos superricos se merecen su riqueza dado que han sido unos geniales emprendedores. Sin embargo, los emprendedores constituyen menos de un 4% de los superricos (Bakija, Cole y Heim, 2012, p. 49). La élite de superricos de hoy día está compuesta mayoritariamente por ejecutivos de grandes empresas, sobre todo financieras, que a menudo han obtenido sus exageradísimas remuneraciones tras hundir a sus respectivas empresas o como premio por haber dejado en la calle a miles de trabajadores (McQuaig y Brooks, 2014). Además, no arriesgan nada, lo que es muy contrario al principio esencial del liberalismo. Si le va bien a su banco, éste les paga con ingentes cantidades de dinero; y si va mal, los mandan a casa con una indemnización increíblemente cuantiosa y un plan de pensiones obscenamente elevado. Además, tales gestores, en lugar de dedicarse a prestar dinero a otros para que inicien negocios, como hacía la banca clásica, prefieren

dedicarse a la especulación, «pues las ganancias pueden ser mucho más rápidas y verdaderamente extraordinarias, y normalmente se arriesga menos, puesto que los Estados terminan asumiendo las pérdidas cuando estas son cuantiosas» (McQuaig y Brooks, 2014, p. 41). Esta es la esencia del neoliberalismo, una esencia radicalmente antiliberal.

En sus orígenes, el neoliberalismo era una teoría marginal, hasta el punto de que sus seguidores eran objeto de burla dado que sus ideas eran consideradas absurdas en una época en que predominaba el keynesianismo (Peck, 2010). Pero esa minoría consiguió imponer sus ideas y cambiar la ideología de la mayoría de la población (Foucault, 2007; Jones, 2013; Mirowski, 2013; Mirowski y Plehwe, 2009; Peck, 2010; Srnicek y Williams, 2016). Como escriben Srnicek y Williams (2016, p. 78), «el neoliberalismo funcionó como una ideología universal expansiva. A partir de un inicio humilde, la lógica universalista del neoliberalismo le permitió extenderse por todo el mundo, infiltrando los medios, el mundo académico, el mundo político, la educación, las prácticas laborales y los efectos, los sentimientos y las identidades de la gente común. [...] Lo que resulta más interesante es cómo fue capaz de transformar el tejido ideológico y material de la sociedad global». Pues lo consiguieron por medio de una propaganda permanente, convenciendo a gran parte de la opinión pública de que el traspaso de recursos de la población hacia los más ricos no es realmente un problema, sino que esos ricos lo merecen y además es bueno para todos. «La campaña de propaganda que se ha dedicado a vender las virtudes de la codicia desatada parece haber convencido a amplios sectores de la opinión pública de que esta alucinante avaricia es algo aceptable o, cuando menos «ley de vida»; un rasgo inevitable de la era posmoderna, contra el que no hay nada que hacer» (McQuaig y Brooks, 2014, pp. 43-44).

Sin embargo, esa campaña de propaganda para convencer a la ciudadanía de las bondades de las políticas neoliberales está llena de mentiras (Ovejero, 2014a): es mentira que los enormes beneficios de los más ricos terminen lle-

gando a los de abajo; es mentira que las medidas de austeridad sean eficaces para reducir la deuda y para el crecimiento económico; es mentira que los neoliberales están contra el Estado; no lo están en absoluto, sino que, por el contrario, quieren un Estado fuerte, pero a su exclusivo servicio, exigiendo que «defienda los derechos de propiedad, haga cumplir los contratos, imponga leyes antimonopólicas, reprima la inconformidad social y mantenga la estabilidad de los precios a toda costa» (Srnicek y Williams, 2016, pp. 79-80). Pero estas mentiras son aceptadas por la mayoría de la población porque ya se han instalado en la sociedad y en nuestras mentes, constituyendo el *Zeitgeist* de nuestro tiempo.

3. Cómo los neoliberales fueron consiguiendo su objetivo

Una pequeña minoría de neoliberales, bien organizados y bajo la batuta de Friedrich Hayek, siguió una estrategia sumamente eficaz para conseguir sus objetivos, con constancia y persistencia, a través de sus actividades dentro de la Sociedad de Mont Pelerin (SMP). En efecto, «desde sus inicios, la SMP se concentró de manera consciente en cambiar el sentido común político y buscó desarrollar una utopía liberal» (Peck, 2010, p. 48). Y lo hizo creando una extensa infraestructura transnacional de difusión ideológica. Como nos dicen Srnicek y Williams (2016, p. 84), al menos desde mediados de los años cuarenta Hayek llevaba planeando el establecimiento de un sistema de grupos de expertos que postularan ideas neoliberales, a la vez que intentaba colocar a miembros de la SMP en puestos de poder, de forma que ya en los años cincuenta consiguió que se difundieran las ideas neoliberales en el ámbito académico y en el político. De esta manera, fueron infiltrándose por todos los niveles de la estructura de poder de la sociedad en los diferentes países, sobre todo en Alemania, Estados Unidos y Reino Unido, siendo primero en Alemania donde el neoliberalismo tuvo un gran éxito, tras la segunda guerra mundial, aunque no consiguió evitar que, con la socialdemocracia en el poder, se tomaran medidas económicas keynesianas.

En el Reino Unido, como muestran Srnicek y Williams (2016), la actividad proselitista neoliberal la hicieron principalmente el Instituto de Asuntos Económicos (IEA), el Instituto Adam Smith y el Centro para el Estudio de Política, mientras que en EE.UU. fueron sobre la Fundación Heritage, el Instituto Hoover y el American Enterprise Institute. Además, existía un pequeño grupo de empresarios, sobre todo en Texas, que comenzó a organizarse para oponerse al New Deal, y sobre todo a su política fiscal, aunque también al programa Medicare, que daba cobertura sanitaria a los ancianos de ese país, y convencieron a cada vez más líderes empresariales de que tenían que oponerse al Estado, dado que éste estaba demasiado a favor de las personas y las familias necesitadas, mientras que debía estar exclusivamente a favor de los ricos y sobre todo del empresariado. Para construir un discurso hegemónico los neoliberales utilizaron principalmente cuatro herramientas. Crearon numerosos *think tanks* que difundieron esta visión del mundo; controlaron los medios de comunicación, de forma que periódicos como el Wall Street Journal, el Daily Telegraph y el Financial Times fueron moldeando la perspectiva del público elogiando las políticas neoliberales a la menor oportunidad; consiguieron controlar las escuelas de negocios y consultorías para que sus miembros adoptaran y difundieran ideas neoliberales, y así fue cómo la Escuela de Chicago se convirtió en un modelo global de pensamiento neoliberal (Panitch y Gindin, 2015)⁴; y, finalmente, se propusieron controlar la educación superior, pues es de ella de donde salen los componentes de la élite mundial en casi todos los campos.

4 «Tales instituciones fueron fundamentales para la difusión de la hegemonía neoliberal, pues a menudo fueron las sedes de formación de la élite global. Quienes asistían a esas escuelas neoliberales en Estados Unidos regresaban a su propio país ya con la ideología neoliberal inculcada y, así, para los años setenta ya se había desarrollado una infraestructura integral para promulgar las ideas neoliberales» (Srnicek y Williams, 2016, pp. 89-90).

En definitiva, a pesar de que el keynesianismo siguió siendo predominante en las dos orillas del Atlántico hasta los años ochenta y de que a los neoliberales se los seguía viendo como tipos extraños con ideas económicas insensatas, las dos últimas décadas del siglo XX consagrarían al neoliberalismo como el modelo económico dominante gracias a la acción conjunta y persistente de los poderes mediático, político y económico, pero sobre todo por «la infraestructura ideológica que los adeptos de sus ideas habían construido a lo largo de décadas» (Srnicek y Williams, 2016, p. 91). Y cuando llegó la crisis económica de los años 70 –lo que se repetiría en la de 2008–, los neoliberales estaban perfectamente preparados para ponerla a su servicio. Claramente lo dijo Milton Friedman: «Sólo una crisis, real o percibida, da lugar a un cambio verdadero. Cuando esa crisis tiene lugar, las acciones que se lleven a cabo dependen de las ideas que existan en ese momento. En mi opinión, ésa ha de ser nuestra función básica: desarrollar alternativas a las políticas existentes, para mantenerlas vivas y disponibles hasta que lo políticamente imposible se vuelva políticamente inevitable» (en Klein, 2007). Por consiguiente, resulta evidente que el neoliberalismo fue una construcción política. La destrucción del Estado del bienestar, los recortes sociales, la devastación del mundo laboral, la privatización de lo que era público, la guerra sin cuartel contra los sindicatos, en fin, el incremento dramático de las desigualdades sociales que es la consecuencia de todo ello es aceptado sin grandes resistencias por la ciudadanía porque los neoliberales habían conseguido previamente que sus ideas fueran hegemónicas. El neoliberalismo se ha convertido en la forma en que nos comportamos y nos relacionamos con los demás y con nosotros mismos (Laval y Dardot, 2013). Los neoliberales han conseguido lo que parecía imposible: construir, en medio de una clara hegemonía socialdemócrata, el sujeto neoliberal, pilar fundamental de su hegemonía, y traer con él la psicopatología de nuestra época (trastornos de estrés, ansiedad, depresiones, suicidios) (Fisher, 2016).

4. Principal estrategia para alcanzar la hegemonía: ideología y construcción del sujeto neoliberal

A lo largo del último cuarto del siglo XX sucedió algo realmente crucial y fue el paso que dieron los elementos clave de la economía capitalista del liberalismo al neoliberalismo. Foucault analizó muy tempranamente tal proceso, en el curso que impartió en 1978-1979 en el College de France, y que luego se publicaría bajo el título de *Nacimiento de la biopolítica* (Foucault, 2017). Sin embargo, no pudo desarrollarlo pues la muerte, en 1984, se lo impidió. Pero dejó un sugerente análisis del mismo, lo que tiene un gran mérito dado el estado aún incipiente en que se encontraba la dominación neoliberal, aunque ya se comenzaban a percibir los que serían sus dos principales efectos: por una parte, la concentración de la riqueza y el aumento de las desigualdades, y por otra, el desmantelamiento de las solidaridades públicas y de todo lo que fuera de propiedad común y/o colectiva. Pero el neoliberalismo se ha impuesto de forma muy diferente en el Sur y en el Norte. El medio más utilizado en el Sur ha sido la violencia y los golpes de Estado, como fue el caso de Brasil o Chile (Klein, 2007), y los planes de ajuste estructural subsiguientes, es decir, el poder duro, mientras que en el Norte se está haciendo de forma más sutil, con poder «blando», aunque con los mismos efectos finales. Y en ninguno de los dos continentes se acepta ninguna resistencia, como constataron dramáticamente Grecia en Europa y Brasil en América Latina. Pero si pueden conseguir sus objetivos con poder blando, prefieren no utilizar el poder duro. Ya decía Michel Foucault (1975/1976) que el poder no sólo *amenaza, castiga y reprime, sino que también crea, premia y construye subjetividades a su imagen*. Ahí es donde se encuentra la base del poder (Laval y Dardot, 2013/2009; Lazzarato, 2013; Ovejero, 2014a). Como escribe Cherryholmes (1999, p. 22), en la medida en que nuestros pensamientos y acciones están infiltrados por la ideología y las disposiciones de poder, estas configuran nuestras subjetividades, es decir, influyen en cómo y qué pensamos sobre nosotros mismos y cómo actuamos en consecuencia. Y

es que la ideología es una construcción crucial para entender de qué manera los individuos y los grupos sociales producen, transforman y consumen significados, tanto fuera como dentro del aula. Como herramienta de análisis crítico, la ideología penetra en las formas de conocimiento y en las prácticas sociales del aula, y contribuye a situar los principios estructurantes y las ideas que median entre la sociedad dominante y las experiencias cotidianas de docentes y alumnos. Ya dije que nunca se ha producido un cambio histórico sin un cambio ideológico subyacente. La actual transformación neoliberal del mundo no ha sido una excepción. Ideología y construcción de la subjetividad van siempre unidas. Ha sido sobre todo a través de la ideología neoliberal como se ha construido el sujeto neoliberal. Y lo han conseguido principalmente por estas cinco vías:

1. *Utilización de la psicología positivista*: el neoliberalismo, como cualquier otro poder, ejerce su influencia a través de un discurso muy concreto y a través de una gobernanza específica. Por una parte, «los discursos, cuando se vuelven dominantes, siempre hacen circular una verdad y se convierten en una especie de sentido común» (Brown, 2016, p. 155). Es ahí, en su conversión en sentido común, cómo el discurso adquiere su máxima influencia, pues consigue que la ciudadanía internalice su contenido y lo naturalice. Por tanto, «con el neoliberalismo lo que está en juego es, nada más y nada menos, la forma de nuestra existencia, o sea, el modo en que nos vemos llevados a comportarnos, a relacionarnos con los demás y con nosotros mismos» (Laval y Dardot, 2013, p. 14). Quien controla el discurso, controla el poder, pues cada discurso posee su propio «régimen de verdad» que, a su vez, construye las diferentes subjetividades, que son, en definitiva, la base del poder. De ahí que en todas situaciones sociales aparezca el poder. Ahí radica el poder de la psicología: el discurso criminológico es el que construye al criminal; el discurso de la psicología clínica el que construye al enfermo mental; el discurso de la escuela el que construye al fracasado escolar. La psicología

construye la normalidad, decretando cuáles son las conductas normales y las que no lo son, las sanas y las patológicas, qué personas son normales y cuáles no lo son. Pero esta clasificación de la conducta humana nunca es ni neutra ni inocente. Porque la psicología no sólo describe, sino que también prescribe, lo que es mucho más importante. Ahí radica su poder. Por eso dice Foucault que, dada la estrecha relación existente entre poder y saber, las instituciones disciplinarias contemporáneas (la psiquiatría, la medicina, la psicología) a la vez producen al individuo y le controlan a través de sus propios discursos del *self*. Por eso, subraya Nicholas Rose (1996), la psicología de la educación o la psicología social no estudian la psicología preexistente en las personas, sino que, con su discurso y sus prácticas profesionales, construyen esa psicología, conformando diferentes subjetividades. Y es que, según muestra Foucault, las disciplinas «psi» contribuyen enormemente a construir la subjetividad en las sociedades occidentales. El sujeto no es algo que preexista a la psicología, algo que está ahí fuera y que los psicólogos analizan, sino que es algo construido por ellos, aunque no sólo por ellos. Y lo han conseguido principalmente de dos maneras: 1) Psicologizando los problemas sociales y haciendo ver que los problemas que tienen las personas son responsabilidad exclusiva de ellas mismas: si un estudiante rinde mal en la escuela es porque tiene poca inteligencia o porque es un vago, no teniendo ninguna culpa en ella ni la escuela, ni la familia, ni la clase social, ni la sociedad en su conjunto; y 2) Prescribiendo una serie de normas que apoyan al sistema capitalista a la vez que conforman el concepto de normalidad psicológica, de tal manera que se considera que son «anormales» todos aquellos que se desvían de las normas prescritas por la psicología. Un ejemplo: los psicólogos dicen que «la capacidad para retardar los refuerzos» es un rasgo deseable y quien no lo tiene no es una persona psicológicamente «normal», con lo que están fortaleciendo en la ciudadanía la conducta de ahorro que tan necesaria le es al capitalismo y en especial al sector bancario.

La psicología le es de gran utilidad al neoliberalismo también por el servicio que le presta a la hora de cambiar las mentes de la gente. Como escribe Manuel Castells (2013, pág. 23), «la construcción de significados en la mente humana es una fuente de poder más estable y decisiva que la coacción y la intimidación. La forma en que pensamos determina el destino de las instituciones, normas y valores que estructuran las sociedades. Muy pocos sistemas institucionales pueden perdurar si se basan exclusivamente en la coacción. La tortura física es menos eficaz que la manipulación mental [...] Por eso, la lucha de poder fundamental es la batalla por la construcción de significados en las mentes», lo que significa que es en las mentes de la gente donde se da la batalla final por el cambio social (Castells, 2013 pág. 226). Sin embargo, si la psicología está siendo de gran utilidad a los poderosos para implantar su dominio, también puede ser de gran utilidad a la ciudadanía para mantener su libertad y su independencia.

2. *Control de los medios de comunicación*: si Hayek planteó su guerra contra el keynesianismo en el campo de las ideas, es lógico que tuviera un particular interés en controlar los medios de comunicación, sobre todo la televisión, que ha sido la principal fuente de información de la gente durante toda la segunda mitad del siglo XX, y aún lo sigue siendo. La televisión ejerce su influencia a través sobre todo de los informativos, los anuncios publicitarios y las series. La manipulación a través de los noticiarios es evidente. En cuanto a los anuncios, estos no publicitan sólo un producto concreto, sino principalmente el estilo de vida que le interesa al actual capitalismo de consumo. Y las series transmiten sistemáticamente los valores que se quiere transmitir, de tal manera que, como argumenta Adorno (1998, p. 54), son políticamente «mucho más peligrosas de lo que puede llegar nunca a serlo una emisión política», aunque, añade (p. 58), «la televisión no debe ser considerada de modo aislado, puesto que no es sino un momento en el sistema global de la

actual cultura dirigida de masas, industrialmente condicionada, a la que las personas están expuestas sin tregua en cada revista ilustrada, en cada quiosco de prensa, en innumerables canales de la vida, hasta el punto de que la modelación global de la consciencia y de la subconsciencia únicamente puede desarrollarse a través de la totalidad de estos medios». Veamos un ejemplo concreto. A menudo aparecen en los telediaros noticias sobre miles de muertos a causa de las sequías, de las lluvias torrenciales o los terremotos. Nadie que las escucha duda de que se trate de «accidentes naturales». Por tanto, a nadie podemos echarle la culpa. ¿De verdad es así? Pues no. De hecho, la mayoría de los muertos suelen ser pobres. Y es que las familias pobres se ven obligadas a vivir en los lugares peligrosos, pues no tienen dinero para vivir en lugares más seguros. Y cuando los muertos lo son por hambre a causa de la «pertinaz sequía», por ejemplo en algunos países de África, los noticiarios no dicen que hace décadas también había sequías pero morían pocos, porque el país disponía de graneros para situaciones de emergencia, graneros que fueron prohibidos por el FMI para beneficiar a los grandes traficantes de grano que se enriquecen especulando con la vida de millones de personas, sobre todo niños pequeños. El problema, pues, no son las lluvias torrenciales o las sequías, sino las estructuras económicas y las medidas políticas.

También se manipula mucho la información a la hora de seleccionar las noticias, dando unas y no otras. Así, no suelen aparecer en la prensa o las televisiones de EE.UU. los vetos en la ONU de su país (por ejemplo, en las resoluciones aprobadas contra múltiples acciones criminales de Israel) (Chomsky, 2016). Y tampoco debemos pasar por alto la cada vez mayor censura de los propietarios de los medios, y especialmente la autocensura de los propios periodistas por miedo a perder el empleo. Más aún, «la selección de los temas y el estilo del comentario ilustran sobre los mecanismos utilizados para inculcar en los lectores los hábitos del pensamiento correcto» (Chomsky, 2016, p. 154). Sin embargo, añade

Chomsky (p. 155), «detrás de la selección de los hechos y la manera de presentarlos, hay ciertos presupuestos incuestionados [...] El bombardeo incesante de material convenientemente seleccionado, junto con la ausencia casi total de razonamientos críticos y pasajes de análisis, es lo que inspira sus presupuestos de partida conformando así la percepción de la audiencia al sistema general de la doctrina correcta, con mucha más efectividad que la que lograría un Ministerio de la Verdad» (Chomsky, 2016, pp. 155-156). Más aún, «la democracia sólo puede sostenerse a través de formas de alfabetismo cívico que capaciten a los individuos para conectar los problemas privados con los principales asuntos públicos como parte de un discurso más amplio de análisis, diálogos y compromiso críticos» (Giroux, 2014, p. 18). Sin ciudadanos que piensen críticamente no es posible democracia alguna. Todo ello se agrava si tenemos en cuenta que nunca antes los medios de comunicación estuvieron tan concentrados en pocas manos como ahora. En EE.UU. el 90% de ellos están controlados por sólo seis empresas (Lutz, 2012; McChesney, 2004).

3. *Asalto neoliberal a la escuela pública*: como señala Ellen Schrecker (2010, p. 3), «hoy día, el proyecto entero de la educación superior, no sólo sus profesores disidentes, está siendo atacado, tanto interna como externamente», con el objetivo explícito de eliminar su capacidad de enseñar a pensar críticamente para, de esta manera, poder poner la educación, en especial la superior, al servicio de la economía en general y de las empresas en particular. Una de las peores cosas que la agenda neoliberal ha hecho con las escuelas públicas, incluyendo la Universidad, ha sido abandonar la idea de que deben ser instituciones democráticas, lugares donde se deben enseñar, aprender, practicar y debatir los valores de la democracia (Giroux, 2003).

Decía Tomás Da Silva (1997, p. 281) que «el objetivo del proyecto neoliberal de educación es el de, gradualmente, retirar la responsabilidad de la educación institucionalizada de la esfera pública del control del

Estado y atraerla al control y a la gerencia de las empresas privadas», añadiendo (pp. 283-284) que ese asalto neoliberal «descarga, tal vez, un golpe de muerte al proyecto moderno de educación [...] La educación deja de ser un derecho, destinado a compensar desventajas hereditarias, para convertirse en un bien de consumo, obtenido en niveles compatibles con el poder de compra de los clientes. La pedagogía y el currículo, asociados con la transmisión desinteresada de conocimiento, ceden lugar a la especificación gerencial de objetivos estrechamente vinculados a la productividad empresarial». El neoliberalismo está consiguiendo su objetivo en la educación, tanto en el ámbito económico como en el de las ideas, de manera que hay cada vez más titulados universitarios pero también más analfabetismo cultural, lo que, entre otras cosas, se refleja en la gran cantidad de personas (incluidos los estudiantes universitarios y quienes tienen un título superior) que se creen a pie juntillas todo lo que les digan machaconamente los medios de comunicación. De hecho, hoy día son principalmente dos las funciones de la escuela y sobre todo de la universidad: 1) formar técnicos que hagan funcionar eficazmente el sistema económico, lo que consiguen mejor con analfabetos culturales; y 2) preparar ideológicamente a la ciudadanía para que acepte acríticamente los efectos de la hegemonía neoliberal incluso cuando la perjudica. El aprendizaje crítico ha sido sustituido por una pedagogía meramente memorística con la que los estudiantes no son capaces de cuestionar ni a la autoridad ni al propio conocimiento impartido, lo que, evidentemente, constituye un fuerte sostén para el *statu quo*.

En síntesis, a nivel económico está triunfando el más rancio darwinismo social; a nivel ideológico se ha producido una ideología legitimadora en la que, como dice Giroux, han desaparecido las condiciones para una indagación crítica y para una responsabilidad moral; en ciencias sociales, la economía ha desplazado a la psicología social y a la sociología como elementos centrales para explicar la conducta humana; y a nivel

escolar están consiguiendo que incluso alumnos, padres y hasta profesores se convenzan de que la finalidad de la escuela, y particularmente de la universidad, es exclusivamente contribuir a la eficacia del sistema productivo y a una exitosa inserción laboral de los jóvenes. Más aún, «la gobernanza neoliberal ha producido una economía y un sistema político controlado casi completamente por los ricos y poderosos» (Giroux, 2014, p. 9) (véase Freeland, 2012), y la universidad lleva el mismo camino. La democracia se está debilitando hasta niveles preocupantes. Lo único que importa a la lógica neoliberal es el beneficio económico, a costa de quien sea y de lo que sea. El incremento brutal y obscuro de las desigualdades es la primera y fundamental consecuencia; el abandono galopante de los usos democráticos es el siguiente; la destrucción del planeta es el tercer efecto que acompaña a los dos anteriores; y los cambios radicales en la educación escolar es el invitado inevitable en todo este peligrosísimo proceso

La situación es más preocupante aún si tenemos en cuenta que, «como consecuencia del complejo académico-militar-industrial, la educación superior no tiene nada que decir sobre la enseñanza a los estudiantes de cómo pensar por sí mismos en una democracia, de cómo pensar críticamente e implicarse con los demás, y de cómo manejar, a través del prisma de los valores democráticos, la relación entre ellos mismos y el mundo» (Giroux, 2014, p. 19). Más aún, añade Giroux, a medida que las universidades adoptan el modelo de gestión empresarial, más contratan profesorado en condiciones laborales precarias, que no son de plantilla, con un status casi de sirvientes, sobreexplotados y con salarios miserables (Rhoades, 2012). Y mientras tanto, numerosos estudiantes tienen que pedir al banco un préstamo para costear sus estudios, lo que les tendrá endeudados durante 25 años tras haber terminado su carrera. Las consecuencias son al menos dos: un gran beneficio para los bancos y un enorme control social de tales estudiantes.

En conclusión, el proceso de que estoy hablando tiene unas importantes repercusiones en la vida social y cultural e incluso en la calidad de la propia democracia: si alguien no está suficientemente documentado sobre un tema difícilmente podrá tener una opinión sobre el mismo. Lo que hace es adoptar la opinión de otro, a menudo de los medios de comunicación dominantes, que normalmente es una opinión interesada repetida una y otra vez. De esta manera, la propia universidad está propiciando hoy día la desinformación, la manipulación informativa y hasta el analfabetismo cultural: interesa que el alumnado no desarrolle las capacidades críticas. Aunque ello no es nuevo (véase Chomsky, 2016), sí es ahora más profundo, más claro y más alarmante: la universidad sólo aspira a enseñar, fomentar y entrenar las habilidades técnicas que capaciten a los estudiantes para competir en el mercado laboral y a colaborar a la mejora de la eficacia y la eficiencia del sistema productivo. Y dado que los estudiantes han internalizado la ideología y los valores neoliberales, no sólo están satisfechos con ello y lo aceptan, sino que incluso lo exigen. Por eso, «entender la educación superior como un ámbito público democrático es algo crucial en este proyecto, especialmente en el momento actual» (Giroux, 2014, p. 25). Pero como intelectuales públicos, los académicos podemos hacer mucho, añade Giroux. En efecto, podemos hacer varias cosas: mostrar lo que realmente está pasando, contrabalanceando, al menos en cierta medida, las mentiras de los medios de comunicación; denunciar la insoportable manipulación informativa de aquellos medios que se han convertido abiertamente en medios de desinformación; mostrar la estrecha conexión que existe entre el aumento de las desigualdades sociales y la precariedad laboral y el incremento de los beneficios de las grandes empresas; luchar por los derechos de los estudiantes a tener una educación libre y crítica, no dominada por valores meramente económicos y mercantilistas de las empresas, etc. Pero es que la adopción de habilidades críticas le es útil al alumnado no sólo para pensar libremente sino también para mejo-

rar sus posibilidades en el mercado laboral. En efecto, aunque es cierto que un título universitario constituye una llave para abrir las puertas del mercado laboral, sin embargo a menudo esas puertas tienen la cerradura atascada, y para abrirla no basta con tener la llave; es necesario también tener unas influencias o unos padrinos que sólo poseen quienes son de «buena familia». Sin embargo, a menudo se olvida que la posesión de un pensamiento crítico consistente o la posesión de un buen nivel de capital social (Putnam, 2002) facilitan al estudiante abrir esa puerta, incluso cuando no se tienen influencias de peso.

4. *Infiltración en los círculos de poder*: desde el principio percibió Hayek que la batalla contra el keynesianismo y la socialdemocracia debía ganarla en el terrero de las ideas y que sería más fácil la victoria si contaba con suficientes recursos y si los suyos ocupaban importantes puestos de poder. Y se dedicó enseguida a ambas tareas, primero en Alemania, luego en el Reino Unido y en EEUU, y después en el resto del mundo, siendo los principales éxitos de esta estrategia las victorias electorales de Margaret Thatcher (1979) y de Ronald Reagan (1980). Con ello ya controlaban el poder político de los dos países más importantes de la economía occidental, mientras que los recursos económicos ya los tenían, como veremos en el próximo apartado. Uno de los principales objetivos de Reagan y de Thatcher era poner la educación al servicio de la economía (Ainley, 1988), consiguiendo que la educación preparara a los estudiantes sólo para el mercado laboral (Halliday, 1995), olvidando todo lo que tuviera que ver con la cultura y el pensamiento crítico. Por tanto, no debemos olvidar la eficaz simbiosis entre poder económico y poder político en este asunto: los más ricos apoyan las campañas de los partidos conservadores/neoliberales y luego éstos hacen y deshacen las leyes según los intereses de los más ricos. En tal estrategia se utilizó incluso la compra de votos y hasta de escaños a través de los *lobbies* siempre presentes alrededor del Congreso y el Senado de Washington. No es raro, pues, que

economistas como Paul Krugman o Joseph Stiglitz, o intelectuales como Noam Chomsky, lleguen a afirmar que EEUU ha dejado de ser una democracia para ser una oligarquía. Pero no estoy hablando de un asunto del pasado. Los multimillonarios siguen impidiendo cambios sustanciales en Estados Unidos –y en el mundo entero– que mermen sus beneficios y sus privilegios. Brasil y otros países lo saben bien. Y en Estados Unidos, en 2009, como relata Jane Mayer (2016), intentaron organizarse para parar las políticas que Obama había prometido y que los estadounidenses habían apoyado en las urnas.

5. *Obtención de recursos suficientes para todo ello*: como subrayan McQuaig y Brooks (2014, p. 234), mientras la Sociedad de Mont Pelerin centraba sus esfuerzos en cambiar el clima intelectual a largo plazo, algunos multimillonarios desarrollaron un trabajo más práctico encaminado a modelar la opinión pública y presionar a favor de las opciones neoliberales creando fundaciones, *think tanks* y grupos organizados de profesores universitarios y de periodistas para cambiar las ideas socialdemócratas dominantes por otras claramente neoliberales, como ampliaré en el siguiente apartado.

5. Financiación de la agenda neoliberal: la rebelión de los ricos

Más en concreto, el éxito del neoliberalismo se debió a la acción coordinada de un pequeño número de intelectuales favorables al libre mercado y profundamente antikeynesianos (von Mises, Hayek, Milton Friedman, etc.), que ya desde los años 40 se venían reuniendo en Pont Pelerin (Suiza) para conspirar contra la socialdemocracia y el Estado keynesiano de bienestar social, ya desde sus primeros inicios. Pero poco hubieran conseguido sin el apoyo económico que recibieron desde 1970 por parte de un grupo de superricos de Estados Unidos, Inglaterra y Suiza, lo que constituyó la verdadera columna vertebral del proyecto neoliberal: fue ese apoyo económico lo que hizo po-

sible que las ideas de Hayek y su grupo se hicieran hegemónicas (McQuaig y Brooks, 2014). Hay que tener muy presente que los ricos nunca habían aceptado de buen grado el Estado del bienestar, por lo que financiaron de muy buen grado los ataques neoliberales al mismo. De ahí que casi podríamos decir que no fueron los ricos el instrumento que utilizaron los intelectuales neoliberales para conseguir sus objetivos, sino que fueron tales intelectuales la herramienta que utilizaron los ricos para conseguir el suyo, que no era otro que enriquecerse sin límites a costa de la mayoría de la población. La revolución neoliberal, pues, fue y sigue siendo esencialmente una rebelión de los más ricos. De hecho, como subrayan McQuaig y Brooks (2014, pp. 240-241), algunas de las mayores dinastías empresariales de Estados Unidos se ofrecieron a inyectar enormes cantidades de dinero para escorar al país a la derecha, sobresaliendo los hermanos Koch, que llevaban las riendas del emporio empresarial de su padre (refinerías, empresas químicas, etc.) y que en 2009 ocupaban, respectivamente, el sexto y el séptimo puesto entre las personas más ricas del mundo (cada uno poseía unos 140.000 millones de dólares). También destacó en tal apoyo la familia Olin, gigante de la química y el armamento, y Richard Mellon Scaife, dueño de una enorme fortuna procedente del negocio bancario, el aluminio y el petróleo. Todos ellos financiaron con decenas de millones de dólares a diversos *think tanks*, organizaciones y programas en importantes universidades con el objetivo de inculcar ideas y soluciones políticas de derechas. Lo que pretendían los neoliberales, por decirlo con palabras de M. Thatcher, era «cambiar las almas para cambiar las conductas», imponiendo una nueva ideología y construyendo el sujeto neoliberal. Para ello nunca les faltaron ni dinero ni recursos.

Entre todos esos multimillonarios que ayudaron a la causa neoliberal –nada desinteresadamente, por cierto–, destacan los hermanos Koch (Charles y David) quienes, como relata Jane Mayer (2016), fueron de los primeros en darse cuenta de la importancia que en un régimen parlamentario tiene la «batalla de las ideas» y por ello fundaron, ya en 1976, la John Birch Society, cuyo ob-

jetivo era, como declarara en 1978 el propio Charles Koch, «destruir el paradigma estatal entonces dominante», dedicando parte de su inmensa fortuna a influir en la política norteamericana y a imponer a la mayoría su punto de vista minoritario y especialmente sus intereses. Y para ganar esa batalla, al margen del voto ciudadano y a menudo incluso en contra de él, financiaron una serie de importantes *think tanks* y programas académicos para expandir esas ideas y crearon grupos de abogados que las defendieran en el debate político nacional, utilizando siempre la mentira, la manipulación de la información y sobre todo el ocultamiento de sus verdaderas intenciones, que no eran otras que proteger sus intereses y privilegios y aumentar sus ingresos y beneficios, cambiando las leyes a favor del clima y del medio ambiente, lo que, evidentemente, ponía limitaciones a las ganancias de sus industrias químicas y petroleras. Lo que hicieron los hermanos Koch, pues, fue poner su inmensa fortuna al servicio de la facción más conservadora que intervenía en la batalla de las ideas, con un objetivo esencial: abolir los controles gubernamentales para, de esta manera, despejar el camino a su mayor enriquecimiento a costa de los derechos de las personas, del sostenimiento del planeta y de la propia democracia. Y en esta operación de gran calado, los Koch estuvieron acompañados de unas cuantas familias más de superricos. Entre sus éxitos se encuentra el triunfo de dos candidatos presidenciales directamente relacionados con la industria petrolera, Bush padre y Bush hijo, que decretaron importantes leyes desreguladoras. La elección de Ronald Reagan había sido el comienzo en Estados Unidos –como lo fue en el Reino Unido la elección de Margaret Thatcher– de una perfecta simbiosis entre el poder económico y el político. Así, de las 1.270 medidas políticas propuestas por la fundación neoliberal Heritage, Reagan aprobó más del 60%, entre ellas una reducción drástica de los impuestos a los ricos y un aumento a la población general. A la vez, aflojó e incluso abolió los controles que había para proteger el medio ambiente.

Antes incluso que los hermanos Koch, quien estuvo en la brecha apoyando

el cambio de paradigma y poniendo su imperio empresarial y financiero al servicio de la nueva derecha fue Richard Mellon Scaife, otro de los hombres más ricos de EE.UU. Se calcula que durante cincuenta años dedicó más de 10.000 millones de dólares a la «filantropía», de los que al menos 620 los gastó para influir en la política norteamericana (Mayer, 2016, p. 60), de forma que, sigilosamente, fue una pieza clave en la construcción de la nueva derecha neoliberal estadounidense. Él, que ya era muy conservador, radicalizó aún más sus ideas como reacción a la campaña «contra la pobreza» y a favor de los derechos sociales de la población negra de Lyndon Johnson. Pero, al igual que hicieron más tarde otros multimillonarios (los Koch, John M. Olin, los hermanos Bradley, la familia DeVos, etc.), contra lo que se rebeló Scaife fue contra la existencia de una tributación fiscal progresiva para pagar la sociedad del bienestar (educación, sanidad, pensiones, programas de ayuda a las familias necesitadas y a las madres solteras, etc.). Ya en 1972 dio un millón de dólares para la reelección de Nixon. Pero pronto abandonó la ayuda directa a los candidatos e intensificó la indirecta que, a la postre, fue más eficaz: apostó por la «batalla de las ideas», financiando *think tanks* e instituciones neoliberales, como la Fundación Heritage, a la que hasta 1998 ya le había dado un total de 23 millones de dólares, según Mayer (2016). Otras instituciones neoliberales generosamente financiadas por los millonarios fueron las fundaciones Rockefeller, Ford, Russell Sage o la AEI. Todas estas fundaciones y *think tanks* comenzaron a remar con brío en la misma dirección, atacando sistemáticamente a las instituciones socialdemócratas con exageraciones, con informaciones muy selectivas cuando no manipuladas o directamente falsas, acusándolas de despilfarro, de incremento de la deuda, de ser las responsables del incremento de las tasas de delincuencia o del fracaso escolar. Los Koch alardeaban de que habían donado unos 30 millones de dólares a la escuela, pero, según Mayer (2016), la mayor parte de esa cantidad fue a parar al Mercatus Center, que no era un centro intelectual independiente como decían, sino un centro incondicionalmente anti-regulación. Un ejemplo claro del intervencionismo oculto de los Koch y de otros

superricos fue el surgimiento del Tea Party que fue un producto de su aporte financiero. Otro ejemplo es State Policy Network, una coalición de *think tanks* conservadores que en 2012 ya incluía 64 organizaciones, con un presupuesto de 83,2 millones de dólares, que además se coordinaba con otras instituciones conservadoras, y que está en el origen de la victoria electoral de Donald Trump (Reguera, 2017).

Además, los Koch –y no sólo ellos– apostaron por influir en la educación superior, sobre todo en la modalidad *on line*, que resulta más barata y donde es más fácil controlar los contenidos que se imparten y, por tanto, influir en el alumnado de la manera que se pretende. Para ello invirtieron grandes sumas de dinero, enseñando a los estudiantes ideas tan falsas como éstas: Franklin Roosevelt no alivió la Gran Depresión; a quien más perjudica el gasto social del gobierno es a los propios pobres; fue el gobierno –y no los bancos y la desregulación financiera– quien produjo la Gran Recesión en 2008, etc. Lo que buscan con ello es que su alumnado expanda después estas ideas a otros miles de personas. Es este efecto propagador de las ideas neoliberales uno de sus objetivos de su asalto a la educación superior. Y es que, aunque estos supermillonarios se presentan como patriotas desinteresados, «resulta imposible no percibir que las políticas que apoyan y financian benefician ante todo a sus balances de resultados. Reducir los impuestos de los más ricos, abolir las leyes reguladoras, adelgazar el estado del bienestar y eliminar los límites al dinero aportado a las campañas electorales puede o no ayudar a otros, pero ciertamente fortalecen a los donantes extremos con fortunas extremas» (Mayer, 2016, p. 376). Como dijo el superrico Warren Buffett, en frase muy conocida: «Claro que existe una lucha de clases, y la está ganando la mía». Como ha expuesto Chrystia Freeland en su libro *Plutocrats* (2013), los más ricos de Estados Unidos, con los Koch a la cabeza, han utilizado masivamente sus inmensos recursos para conseguir que los diferentes gobiernos aprueben leyes que beneficien sus intereses, a menudo a expensas de los menos favorecidos, del bienestar de todos e incluso de la salud tanto

del planeta como de la propia democracia. Y el partido más beneficiado es siempre el Republicano. No es raro, pues, que sean los presidentes republicanos los que más leyes de desregulación han aprobado, aunque en el caso de la desregulación comercial y financiera y en la reducción de impuestos el partido Demócrata no se queda muy atrás. En 2010, por ejemplo, la Administración Obama aprobó recortes de impuestos que costaron al Tesoro unos 23.000 millones de dólares y ahorraron a 660 contribuyentes muy ricos una media de 1,5 millones a cada uno. Y esos ricos son precisamente los que insisten en lo crucial que es reducir el déficit y la deuda, evidentemente recortando el gasto social, por lo que son las familias más desfavorecidas las que pagan de forma dramática esa reducción de impuestos a los más ricos. Más en concreto, añade Mayer (2016, p. 313), «mientras amasaban una de las más lucrativas fortunas del planeta, los Koch también crearon una línea de montaje ideológica para justificarlo. Y ahora han agregado una potente máquina política para protegerlo», de manera que a su inmenso poder económico, añadieron un descomunal y desmedido poder político que les permitió controlar y manipular tal vez millones de votos que iban a parar a aquellos candidatos que, ya en el poder, beneficiarían sus intereses económicos e ideológicos. Y no eran sólo los Koch los que hacían esto. El resultado fue una cada vez mayor concentración de la riqueza en pocas manos y una desigualdad económica y social cada día más elevada, con la consiguiente merma de democracia, hasta el punto de que son muchos los que dudan de que EE.UU. sea una verdadera democracia. Si la financiación por parte de los más ricos constituyó la columna vertebral del proyecto neoliberal, la batalla por las ideas fue el cerebro. De ahí la importancia de la psicología social en este asunto, tanto para ayudar a sus protagonistas a conseguir sus objetivos como para ayudar a la ciudadanía a defenderse y resistir (Ovejero, 2017, 2018). Podemos decir que el indiscutible éxito del neoliberalismo se ha debido a la acción conjunta de la ideología y el apoyo económico a tal ideología, de forma que las ideas neoliberales, que eran minoritarias en los años 70 y que incluso eran vistas como extravagantes, constituyen hoy día la ideología

dominante e incluso hegemónica.

En resumidas cuentas, una serie de mentiras y mucha manipulación, fuertemente financiadas, consiguieron lo que parecía imposible: sustituir las ideas progresistas de la socialdemocracia por las neoliberales que favorecerían descaradamente a los más ricos a costa de un gran daño a la población de los países ricos (mayor pobreza, peor salud y educación, reducción de los servicios sociales, etc.) así como de un aumento de las enfermedades, el hambre y la muerte para la población de los países pobres.

6. Conclusión

Lo que está consiguiendo el neoliberalismo es, en última instancia, «el desmantelamiento deconstructivo del proyecto de la Ilustración» (McLaren, 1998, pp. 218-219). Y la Universidad está siendo convertida en un arma eficaz para tal desmantelamiento. El asalto neoliberal a la educación superior es evidente y dramático, y sus efectos también lo son. Los profesores deben ser meros profesionales al servicio de las empresas y no intelectuales críticos al servicio de la sociedad y de la ciudadanía. Su obligación es solamente ayudar al incremento de los beneficios empresariales. No deben en absoluto preocuparse por inculcar un pensamiento crítico al alumnado ni por intentar que la universidad sea una institución de transformación y mejora social, ni por contribuir a la construcción de una sociedad más justa, más igualitaria y más solidaria. Ni siquiera deben plantearse, como subraya Stanley Aronowitz (2008), la cuestión de qué tipo de educación necesitan los estudiantes para ser ciudadanos informados y críticos. El indiscutible y sorprendente éxito del neoliberalismo hunde sus raíces en el predominio de la razón instrumental en la sociedad occidental (Horkheimer y Adorno, 1994/1944; Marcuse, 1964) y proviene, en cierta medida, de lo que Karl Polanyi (2003/1944) llama «la gran transformación». Sin embargo, para entender bien en qué consiste realmente el neoliberalismo habría que completar

la investigación de Foucault sobre todo en lo que afecta a los derechos de ciudadanía y a la propia democracia. Es justamente esto lo que pretenden hacer Nikolas Rose (2006), Thomas Lemke (2011), Vanessa Lemm y Miguel Vatter (2014) o Wendy Brown (2016).

En conclusión, las grandes empresas están tomando por asalto la escuela pública y muy especialmente la universidad (Chomsky, 2013; Giroux, 2014), que «están siendo asaltadas no porque estén fracasando (aunque algo de ello hay) sino porque es una de las pocas esferas donde aún se pueden aprender el conocimiento y las habilidades necesarias para capacitar a los alumnos para pensar críticamente y para pedir cuentas al poder y a la autoridad. Y la forma de ese asalto consiste en la mercantilización de la educación, lo que, entre otras cosas, supone el fin de la universidad como institución pública, crítica y socialmente transformadora, quedándose en una mera escuela profesional de alto nivel para conseguir profesionales capaces de que el sistema productivo siga funcionando y produciendo beneficios económicos. Y para conseguirlo han instalado una pedagogía distópica que desplaza, infantiliza y despolitiza tanto a los estudiantes como a grandes segmentos del profesorado, y que educa a los estudiantes para ser consumidores más que para prepararlos como ciudadanos críticos, a la vez que están convirtiendo a las escuelas en empresas económicas que proporcionan a sus dueños o accionistas beneficios, obviamente también económicos. La educación pasa de ser una institución en la que hay que invertir dinero público a ser una institución en la que hay que invertir dinero privado para sacar dividendos» (Giroux, 2014, p. 35). Y esto lo están consiguiendo sin muchas dificultades porque primero han conseguido que el *homo oeconomicus* haya sustituido al *homo politicus*, de forma que si este proceso se completa, habrá desaparecido cualquier posibilidad de un futuro democrático y de tener un sistema político justo, igualitario y solidario. Sería, tal vez, el final de la humanidad.

Referencias bibliográficas

Adorno, Th (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

Ainley, P. (1988). *From School to YTS, Education and Training in England and Wales. 1944–1987*. Buckingham: Open University Press.

Apple, M. W. (1996). *El conocimiento social: La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós (original, 1993).

Aronowitz, S. (2008). «Against Schooling: Educational and Social class». En Stanley Aronowitz, *Against Schooling*, Boulder: Paradigm.

Bakija, Jon, Cole, Adam y Heim, Bradley (2012). «Jobs and Growth of Top Earners and the Causes of Changing Income Inequality: Evidence» from *US task return data*. Documento de trabajo, noviembre de 2012.

Bauman, Z (2005): *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.

Boas, T.C. y Gans-Morse, J. (2009). «Neoliberalism: From New Liberal Philosophy to Anti-Liberal Slogan». *Studies in Comparative International Development*, 44(2), 137-161.

Bois, G. (2004). *Una nueva servidumbre: Ensayos sobre la mundialización*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Bown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. México: Malpaso.

Blyth, M. (2014). *Austeridad: Historia de una idea peligrosa*. Barcelona: Crítica.

Castells, M. (2013). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

Cherryholmes, C. H. (1999). *Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Ediciones Polmares-Corredor (original, 1988).

Chomsky, N. (2013). «El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior». *Bajo el Volcán*, 13 (21), 121-134.

Chomsky, N. (2016). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica/Planeta.

Da Silva, T. T. (1997). «El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?». En A. J. Veiga-Neto (Comp.), *Crítica post-estructuralista y educación* (pp. 273-290). Barcelona: Laertes.

Fernández Buey, F. (2001). *Leyendo a Gramsci*. Barcelona: El Viejo Topo.

Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.

Foucault, M. (1975/1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freeland, C. (2012). FT's Lex blog, «U.S. Defense Spending: What's the Real Figure?». *Globe and Mail*, May 28, 2012. Descargado de www.theglobeandmail.com/report-on-business/international-business/us-defense-spending-whats-the-real-rigure/article4217831/.

Giroux, H.A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu (original, 1997).

Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Book.

Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.

Halliday, J. (1995). *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid: Morata.

Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.

Horkheimer, M. y Adorno, Th. (1994/1944). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.

Jones, O. (2013). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swings.

Klein, N. (2007). *La doctrina del shock: El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós.

Laval, C. y Dardot, P. (2013/2009). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

Lazzarato, Maurizio (2013). *La fábrica del hombre endeudado*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lemke, T. (2011). *Biopolitics: An advanced introduction*. Nueva York: Nueva York University Press.

Lemm, V. y Vatter, M. (2014). *The Government of Life: Foucault, Biopolitics and Neoliberalism*. Nueva York: Fodham University Press.

Lutz, A. (2012). «These six corporations control 90% of the media in America. Business Insider», Junio 14. Descargado de www.businessinsider.com/these-6-corporations-control-90-of-the-media-in-america-2012-6.

Macedo, D. (2016). «Prólogo». En N. Chomsky, *La (des)educación* (pp. 7-21). Barcelona: Crítica/Planeta.

Marcuse, H. (1964). *El hombre unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ariel.

Mayer, J. (2016). *Dark Money: How a Secretive Group of Billionaires is Trying to Buy Political Control in the US*. Londres: Scribe Publications.

McChesney, R. (2004). *The Problem of the Media*. Nueva York: Monthly Review Press.

McLaren, P. (1998). «Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza». En Henry Giroux y Peter McLaren (1998), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 86-136). Madrid: Niño y Lárila Editores. (pp. 215-257).

McQuaig, L. y Brooks, N. (2014). *El problema de los super-millonarios: Cómo se han apropiado del mundo los super-ricos y cómo podemos recuperarlo*. Madrid: Capitán Sweig (original inglés, 2013).

Mirowski, Ph. (2013). *Never Let a Serious Crisis Go to Waste*. Londres: Verso.

Mirowski, Ph. y Plehwe, D. (Eds.) (2009). *The Road from Mont Pèlerin: the Making of the Neoliberal Thought Collective*. Cambridge: Harvard University Press.

Ovejero, A (2014a). *Los perdedores del nuevo capitalismo: Devastación del mundo del trabajo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2014b). «Neoliberalismo y psicología social». En M.A. Carrillo Pacheco y R.J. Salinas García (Coords.). *Avances disciplinarios en el campo de los estudios de trabajo* (pp. 15-45). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Ovejero, A. (2016). «Neoliberalismo y criminalización de la pobreza». En F. Pérez Álvarez (Dir.), *In Memoriam Louk Hulsman* (pp. 149-167). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Ovejero, A. (2017). *Autogestión para tiempos de crisis: Utilidad de las colectividades libertarias*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2018a). *El aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una mera técnica pedagógica*. Madrid: Pirámide.

Ovejero, A. (2018b). «La escuela frente a la hegemonía neoliberal». En A. Ovejero: *El aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una mera técnica pedagógica* (Capítulo 1). Madrid: Pirámide.

Oxfam Intermón (2017). «Una economía para el 99%. Es hora de construir una economía más humana y justa al servicio de las personas». Descargado de <https://www.oxfam.org/es/informes/una-economia-para-el-99>.

Panitch, L. y Gindin, S. (2015). *La construcción del capitalismo global: La economía política del imperio estadounidense*. México: Akal.

Peck, J. (2010). *Constructions of Neoliberal Reason*. Oxford: Oxford University Press.

Polanyi, K. (2003/1944). *La gran transformación: Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México. F.C.E.

Putnam, R. (2002). *Solos en la bolera*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

Reguera, M. (2017). *El triunfo de Trump: Claves sobre la nueva extrema derecha norteamericana*. Madrid: Postmetropolis Editorial.

Rhoades, G. (2012). *Who is Professor Staff and How Can this Person Teach so Many Classes?* Los Ángeles. Center for the Future of Higher Education.

Rose, N. (1996). *Intervening Ourselves*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, N. (2006). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.

Schrecker, E. (2010). *The Lost Soul of Higher Education*. Nueva York: The New Press.

Srnicek, N. y Williams, A. (2016). *Inventar el futuro: Postcapitalismo y un mundo sin trabajo*. Barcelona: Malpaso.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009). *Desigualdad: Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Madrid: Turner.

Zuidhof P. W. (2012). *Imagining Markets. The Discursive Politics of Neoliberalism*. Doctoral Thesis. Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam.

Capítulo 3

EL FRACASO ESCOLAR Y SU COMPLEJIDAD

1. Introducción

La psicología ha estado a menudo al servicio del *statu quo*, hasta el punto de que, a veces, cuando encontraba datos no coincidentes con la ideología conservadora que defendía, cambiaba las pruebas a utilizar para mostrar una realidad acorde con sus supuestos ideológicos. Así, como muestra Ian Parker (2010, p. 69), cuando las mujeres en Estados Unidos obtenían mejores puntuaciones que los varones en los test de inteligencia, éstos fueron modificados para eliminar tales diferencias. Algo similar se hizo en Sudáfrica: cuando los psicólogos encontraron que los «blancos pobres» puntuaban más bajo que los negros, modificaron los ítems para que las medidas de inteligencia se adecuaran a sus ideas sobre la inferioridad intelectual de los negros. De esta manera, los test de cociente intelectual destrozaron la vida de mucha gente (véase Ovejero, 2003). También lo hizo a menudo la escuela, que «es un campo de batalla que marca a muchas personas de por vida, enseñándoles el lugar que habrán de ocupar en el mundo» (Parker, 2010, p. 245). Esa es una de las funciones de la escuela, de los test de inteligencia y del fracaso escolar. De ahí que, como añade Parker (2010, pp. 11-12), «sería conveniente que las personas comprometidas con la transformación social entendieran en qué consiste la psicología y cómo impedir que funcione como un mero

instrumento de control social», pues –concluye el psicólogo británico– «la importancia de la psicología no obedece a la verdad de su conocimiento, sino al servicio que presta al poder». Y es que «la psicología es una parte cada vez más importante de la ideología, de las ideas dominantes que respaldan la explotación y sabotean las luchas contra la opresión» (Parker, 2010, pág. 12), sobre todo psicologizando los problemas sociales, entre ellos el fracaso escolar. Por eso no es raro que éste sea vivido de una forma casi trágica: al «fracasado» se le echa toda la culpa de su fracaso, tras excluirle del grupo de las personas normales. Por eso se insiste tanto en las características individuales de quien fracasa (falta de motivación y de interés, rasgos de personalidad, etc.) y se habla poco de las causas que verdaderamente construyen el fracaso escolar, evitando así tener que señalar a los responsables de este fenómeno.

Por consiguiente, estoy convencido, con Wexler (1983) y con Torregrosa (1974, 1985, 1988/1985), de que una de las funciones de la psicología social debería ser desvelar lo que se oculta tras las apariencias, ayudando con ello a la emancipación del ser humano. Y la educación es uno de los escenarios donde más cosas hay que desvelar. Tanto el éxito como el fracaso escolar son construidos socialmente a través de las relaciones sociales que unen a los alumnos con su ambiente social: no son sino el reflejo y la concreción de esas relaciones sociales, de la interacción social del estudiante con su entorno. En concreto, «el campo escolar, a través de la representación monolítica que de él presenta el discurso social y a través de los conflictos que crea o reproduce, principalmente alrededor de la división social y alrededor del fracaso, nos parece ser el lugar privilegiado para el estudio de los procesos psicosociológicos que organizan las relaciones que existen entre el lugar que ocupa el individuo en el seno de una formación social y la representación del mundo que elabora» (Deschamps et al., 1982, p. 15). De hecho, los dos conceptos básicos del funcionamiento escolar, los que hacen posible la propia escuela, son el de «individuo» y el de «igualdad de oportunidades». Y los dos

son básicamente ideológicos. Así, el concepto de igualdad de oportunidades esconde una gran cantidad de desigualdades de partida, pues no olvidemos que nada es más injusto que tratar igual a los que son desiguales, que es precisamente lo que hace la escuela. En cuanto al concepto de individuo, como subrayan Deschamps et al. (1982, p. 6), «es ante todo un preconstructo ideológico, una categoría abstracta, porque hace abstracción de las condiciones sociales que hacen posible la incardinación de este sujeto. De ahí que todo análisis serio de lo escolar pase necesariamente por olvidar al individuo abstracto y quedarse con el individuo concreto, que en gran medida es construido por su entorno, por sus condiciones materiales y sociales. No es una persona individual y abstracta, sino social y concreta, la que se sienta a diario en el pupitre y la que alcanza éxito escolar o no lo alcanza.

No debemos caer en la ingenuidad de creer que la escuela es un lugar ideológicamente aséptico y neutro, cuya función es hacer a los niños mejores y más iguales. Así, ya en el siglo XVIII, Horace Mann, inspector de las escuelas del Estado de Massachusetts, adoptando las ideas optimistas que en este campo había en aquella época, consideraba que la escuela pública, común para todas las clases sociales, llevaría a la igualdad de oportunidades, así como a una sociedad igualitaria social y económicamente. La escuela sería, pues, un eficaz instrumento de nivelación social que terminaría con las diferencias sociales y con la pobreza. No fue así. Pero esta visión tan ingenua de la educación estuvo muy extendida hasta prácticamente los últimos años 60, y muchos aún la mantienen. Pero a finales de esos años 60 se produjo un importante giro en este campo y comenzaron a conocerse datos que mostraban que la escuela constituye un poderoso y eficaz instrumento de desigualdad, y que sirve para reproducir las clases sociales y para perpetuar las desigualdades sociales y económicas. Ello no vino sólo de autores marxistas, tremendamente críticos con las instituciones educativas (Althusser, 1974; Baudelot y Establet, 1972; Bourdieu y Passeron, 1964, 1970; Carnoy, 1974; Labarca et al., 1977; Lerena, 1976, etc.), sino también de otros autores (por

ejemplo, Coleman et al., 1966) e incluso de los propios cuerpos docentes y de los ministerios de educación, llegándose a discutir el concepto mismo de igualdad (Coleman et al., 1966; Rawls, 1971; etc.). Así, el Ministerio de Educación sueco decía en 1970: «Es a duras penas posible cambiar la sociedad sólo a través de la educación. Igualar las oportunidades educativas sin de otro modo influenciar las condiciones laborales, la fijación de salarios, etc., llegaría a ser fácilmente un gesto vacío. Las reformas en política educativa deben ir juntas con las reformas en otros campos: la política del mercado de trabajo, la política económica, la política social, la política fiscal, etc.»

Más en concreto, Coleman et al. (1966) señalaban textualmente, en su famoso *Informe al Ministerio de Educación de los Estados Unidos*, que «la igualdad de oportunidad educativa implica no sólo escuelas «iguales» sino también escuelas igualmente efectivas cuya influencia superaría las diferencias en el punto de partida de los niños procedentes de distintos grupos sociales». Es decir que, si quiere promover la igualdad social, la escuela tiene que actuar de forma desigual con los que de entrada son desiguales, dado que, tratando igual a los que son desiguales, lo que hace es aumentar esas desigualdades, particularmente a través de las notas. Eso significa que la responsabilidad del éxito o el fracaso académico no es del individuo, ni siquiera sólo de la escuela, sino de la sociedad entera a través de las prácticas sociales escolares y de las variables psicosociales que se ven influidas por tales prácticas sociales, muy relacionadas con la clase social.

2. Clase social y fracaso escolar

Aunque este tema lo veremos mejor en los dos capítulos siguientes, aquí le abordaré para entender más cabalmente el fracaso escolar y su función en nuestra sociedad. Quisiera subrayar dos cosas antes de continuar. Primera, que aunque suelen tomarse principalmente cuatro criterios como indicadores de pertenencia a una u otra clase social (nivel educativo de los padres,

ingresos, nivel profesional o barrio residencial), sin embargo, como concluía Lautrey (1985, p. 84), «la discusión sobre la elección de uno y otro de los indicadores socioeconómicos no tiene gran interés en la medida en que son muy redundantes». Anteriormente, Warner (1960) había encontrado una correlación múltiple de 0,97 entre diversos indicadores socioeconómicos de la clase social. Y segunda, que la relación entre clase social y rendimiento escolar es muy alta en todos los países donde ha sido estudiada. Por consiguiente, el fracaso escolar depende en gran medida de la clase social de pertenencia, aunque a menudo se oculta este dato, y no por casualidad. En efecto, «la desaparición del discurso y del análisis de clases sociales es, en sí, un síntoma del enorme poder de las clases dominantes, las cuales promueven la percepción de que las clases sociales han desaparecido y que la lucha de clases es una categoría totalmente obsoleta, inservible para el entendimiento de nuestras realidades. A mayor dominio de las derechas en un país, mayor desaparición del discurso y análisis de clases. De ahí que en España estos términos prácticamente hayan desaparecido del lenguaje mediático hegemónico y de la narrativa política dominante» (Navarro, 2009, p. 5). Pero las clases sociales –y con ellas una gran desigualdad económica, social y educativa– siguen ahí, con gran incidencia en el aprendizaje y en las tasas de fracaso escolar, sobre todo allí donde tales desigualdades son mayores. Y España es uno de los países con más desigualdad de la Unión Europea, por lo que no es raro que también sea uno de los que tienen más altas tasas de fracaso escolar.

Ahora bien, para entender bien el fracaso escolar, habría que tener en cuenta que una de las principales funciones que cumple la escuela es seleccionar al alumnado para reproducir las clases sociales: los hijos de las clases altas deben tener más éxito escolar que los de las clases bajas, de forma que cuando, unos años después, ocupen los mejores puestos de trabajo y las más altas posiciones sociales, parezca que ello se ha debido exclusivamente a que tuvieron más éxito escolar y, por tanto, a sus méritos (Bourdieu y Pas-

seron, 2008/1970). Sin embargo, a pesar de ello, el éxito escolar es casi la única vía por la que las personas de clase baja pueden ascender socialmente, aunque no sean muchos los que lo consiguen (Bowles y Gintis, 1976, 2001, 2002; Bowles, Gintis y Groves, 2005a; Martínez, 2007). De hecho, existe una correlación moderadamente positiva entre el éxito económico de los padres y el que tendrán luego sus hijos, correlación que es muy alta en los extremos de la escala económica: los padres que se encuentran en los peldaños más bajos de la escala económica verán a sus hijos ocupar esos mismos peldaños; y lo mismo puede decirse de quienes se encuentran los peldaños más altos. La movilidad social es sólo moderada, pero casi nula en los extremos de la escala socioeconómica.

En definitiva, existe un cierto consenso en que hay una alta correlación entre el éxito económico y profesional del padre y el del hijo, así como entre el nivel educativo de uno y otro (Kerbo, 2004), pero hay menos consenso en las causas que lo originan. Lo que yo quisiera mostrar, sobre todo en el próximo capítulo, es que son especialmente factores psicosociales, asociados al origen social, los que mejor explican tal relación. No hay ninguna duda de que el estatus económico persiste de padres a hijos a través de las generaciones, pero ¿cuáles son los mecanismos causantes? Como se preguntan Bowles, Gintis y Groves (2005b, p. 17), si los genes no influyen mucho en el CI y si la contribución ambiental es mucho mayor que los años de escolaridad, ¿cuáles son los mecanismos que dan cuenta de la persistencia del nivel de renta de padres a hijos? Todo está montado para que parezca que el éxito escolar lleva al éxito profesional, cuando resulta que ello es mucho más cierto en quienes pertenecen a familias acomodadas (que suelen tener éxito profesional y económico incluso cuando su éxito escolar no fue alto) que en los de familias desfavorecidas (que suelen tener mucho menos éxito profesional y económico incluso cuando su éxito escolar fue alto: actualmente en España hay miles de hijos de trabajadores que han terminado con un brillante expediente una carrera universitaria, e incluso han realizado una especialización

o un máster, y se encuentran en el desempleo o están subempleados con trabajos precarios y mal remunerados). Por tanto, está claro que más que abrir las puertas del éxito profesional y económico (que algo sí las abre), la escuela contribuye a la reproducción social, justificando y legitimando el orden social existente. Pero también es cierto que la escuela puede servir para lo contrario, pues dentro del aula el profesor/a es el elemento más determinante de lo que allí ocurra. Por mucho que el sistema escolar esté diseñado para la reproducción social y el control social, el profesor/a puede conseguir, si se lo propone, objetivos opuestos: aumentar la libertad, el pensamiento crítico, la cooperación y la solidaridad de su alumnado. Y para ello el aprendizaje cooperativo es de gran utilidad, como mostraré en el Capítulo 6 (véase Ovejero, 2018).

El éxito escolar es de gran utilidad al menos por dos razones: 1) Nos ha abierto las puertas del éxito profesional a muchos hijos de familia trabajadora, sobre todo en momentos en que eran más los puestos de trabajo cualificados que los jóvenes de clase acomodada que aspiraban a ellos; y 2) Si es cierto que hoy día la Universidad no garantiza un buen puesto de trabajo al alumnado de origen humilde, más cierto aún es que no tener estudios los aboca a lo peor (desempleo, trabajos precarios, exclusión social, etc.). Por tanto, es necesario hacer todo lo posible para que los jóvenes de clase baja tengan éxito escolar, a pesar de que tanto el éxito como el fracaso en la escuela tienen más que ver con las características familiares del alumno que con los méritos de éste. Ya en 1922, George S. Counts puso en tela de juicio los principios democráticos que pretendidamente estructuran la naturaleza y las prácticas de la enseñanza escolar norteamericana. Al analizar el rendimiento académico en las escuelas públicas, demostró una clara relación entre oportunidades educativas y estructura de clase social: «Parece [...] probable que la selección es en primer lugar sociológica y en segundo lugar psicológica; que los muchachos entran y permanecen en la escuela secundaria porque proceden de familias de las clases influyentes y más adineradas, y

no en razón de su mayor capacidad [...] ¿Por qué tenemos que proporcionarle, a expensas del dinero público, esas oportunidades educativas superiores a Y porque es hijo de un banquero y prácticamente se las negamos a X porque su padre limpia las calles de la ciudad? Debemos distinguir entre aquella educación que es para todos y aquella otra que sólo está destinada a unos pocos. Actualmente, nuestra educación secundaria es del primer tipo en teoría, pero en la práctica actúa como la del segundo tipo» (1922, pp. 154 y 156). De hecho, el National Center for Education Statistics (2003) analizó la trayectoria educativa de cierto número de jóvenes estadounidenses que realizaban el último curso de primaria en 1988 y que habían sido seleccionados tanto en razón de sus puntuaciones en un test de matemáticas como de la situación socioeconómica de sus padres, encontrando que tanto el hecho de sacar una alta puntuación en el test como de tener unos padres con un alto nivel socioeconómico incrementaba las posibilidades de completar la enseñanza secundaria, pero fue mucho más importante el segundo factor que el primero. Ello se deduce del hecho de que «los típicos ‘niños ricos tontos’, esto es, aquellos alumnos cuya puntuación en el test los situaba en el cuartil más bajo pero cuyos padres se encuadraban en el más alto, tuvieron más posibilidades de acabar la secundaria que aquellos otros con puntuaciones (en el test) pertenecientes al cuartil más alto pero cuyos padres se enmarcaban en el más bajo. Ello no hace sino evidenciar que toda idea que podamos hacernos de una mayor o menor igualdad de oportunidades no deja de ser más que pura fantasía. Resultaría más cercano a la verdad –sin representar, de todas maneras, la verdad completa– afirmar que, actualmente, en Estados Unidos el estatus social –heredado de los padres– pesa más que el talento individual» (Krugman, 2008, p. 275).

En España, ya hace más de 30 años que Julio Carabaña (1979) analizó las diferencias en inteligencia entre alumnos de 5º y 8º de E.G.B. de 50 centros escolares de Madrid y Guadalajara encontrando que tales diferencias no se debían ni a la zona ni al tipo de colegio, sino directamente al estatus socioe-

conómico de sus familias. También nosotros (Ovejero, García y Fernández, 1994) observamos, en un instituto de enseñanza media de Oviedo, que tanto las calificaciones académicas como las aptitudes medidas por el test de inteligencia P.M.A. correlacionaban significativamente con el nivel de estudios de los padres. Pero la gente sigue creyendo que el éxito social depende de los méritos –especialmente los escolares– de las personas. De ahí que tanto los estudios que analizan el fracaso escolar desde una óptica individualista como las propias prácticas escolares productoras del fracaso escolar necesitan un análisis más profundo que sea capaz de desvelar sus componentes ideológicos subyacentes, que en definitiva son los que están ocultando los verdaderos determinantes del fracaso escolar, y que muestran que se trata de un fenómeno esencialmente psicosocial.

3. Qué es el fracaso escolar

Para entender cabalmente qué es el fracaso escolar, primero habría que comprender cuál es su función en la sociedad capitalista, que no es otra que la de seleccionar al alumnado para reproducir las clases sociales, pero haciéndolo de forma que parezca que el éxito, tanto el escolar como el social, dependen exclusivamente de los méritos de cada uno. Lo primero que hay que destacar es que el fracaso escolar apareció cuando se hizo obligatoria la escolaridad. En efecto, como dice Avanzini (1982, pp. 12-13), en una sociedad en la que el índice de escolarización es bajo, quienes fracasan están en la misma situación que quienes no han ido a la escuela, que son la mayoría, por lo que la comparación entre el niño que no progresa y los demás no es peyorativa ni humillante para él. Además, cuando la tasa de escolarización es baja, el fracaso escolar no es un fracaso social, pues la obtención de un empleo y la adaptación a la vida adulta no dependen del éxito escolar; pero cuando es alta, la cosa cambia. El siglo XX fue testigo de una subida espectacular de las tasas de escolarización: mientras en 1900 solía durar seis años (de los 6 a los 12, lo que en España se mantuvo hasta 1970), a finales de

siglo llegó a trece (de 3 a 16) o incluso en algunos países a 15 (de 3 a 18). El fracaso escolar adquiere entonces una doble importancia: a nivel individual, quien fracasa suele convertirse en un desplazado o incluso en un «fracasado social», al no ser capaz de llegar donde llegan muchos otros; y a nivel social, se hace necesaria la formación escolar exitosa de un número importante de individuos que permitan el mantenimiento del desarrollo económico. De ahí lo importante que en nuestra sociedad son la escuela y el fracaso escolar. En consecuencia, existe una gran preocupación por este fenómeno, porque fracasar en la escuela supone tener muchas papeletas para fracasar en el mercado laboral, pues «la expansión tecnológica y económica de la sociedad contemporánea ha llevado a un crecimiento de la demanda de mano de obra altamente cualificada que sobrepasa la capacidad de reproducción social de la pequeña burguesía y de la burguesía. Ello conllevó la necesidad de un reclutamiento en el seno de las clases populares y, en consecuencia, la puesta en marcha de dispositivos institucionales que permitiesen a las clases populares –principalmente a la clase obrera urbana– el acceso a las prestigiosas filas del sistema escolar» (Deschamps et al., 1982, pp. 21-22). De ahí que, al aumentar las expectativas puestas en la educación como medio de preparar a los jóvenes, la escuela se fue convirtiendo cada vez más en un instrumento para enseñar a niños y adolescentes la forma de hacer frente a las nuevas exigencias de cara al futuro (Husén (1981).

En España fue a partir de la Ley General de Educación de 1970 cuando comenzó a darse una creciente presión política para extender al conjunto de la población el acceso a la escolaridad (Fernández Enguita et al., 2010, p. 14), surgiendo así el fenómeno del fracaso escolar, que antes no existía. Acabar el bachillerato, e incluso la Universidad, comenzaron a ser cosas frecuentes, mientras que no terminar la EGB –o luego la ESO–, e incluso el bachillerato, era fracasar en la escuela. A partir de ese momento, como señalan estos autores, el fracaso escolar pasó a ser un motivo de alarma social, sobre todo después de que se comenzara a dar por hecho que la posición social depen-

de en gran medida del éxito en educación (Baum y Payea, 2005). Por tanto, «afrentar el fracaso escolar no es ya simplemente combatir la desigualdad en un aspecto de la vida, en el acceso a un bien, sino combatir la desigualdad en el acceso al recurso clave de la estructura social y de la distribución de las oportunidades de vida individuales. De ahí su centralidad» (Fernández Enguita et al., 2010, p. 18).

Pero ¿qué es realmente el fracaso escolar? Lo primero que habría que decir es que no existe una definición consensuada, pues si para unos consiste en no terminar la enseñanza obligatoria y para otros es repetir curso, hay quien sostiene que fracasa quien no termina la enseñanza secundaria postobligatoria. La definición quizás más utilizada en España ve el fracaso escolar como el hecho de salir del sistema educativo sin el título de la ESO (Fernández Enguita et al., 2010; Marchesi y Pérez, 2003; Reynolds y Teddlie, 2000; Salas, 2004). Obviamente, coger una u otra definición influirá mucho en las tasas de fracaso escolar. Si optamos por ir con al menos un año de retraso en los estudios obligatorios, los porcentajes pueden alcanzar el 70% (Pelechano y Miguel, 1989); si elegimos el abandono del sistema educativo, entonces el porcentaje baja mucho, aunque sigue siendo alto. Se sabe además que las tasas de fracaso escolar son acumulativas, y eso es muy importante y preocupante.

En todo caso, el propio concepto de fracaso escolar conlleva un problema muy serio que lleva a hablar de zonas de vulnerabilidad (Escudero, 2005) o alumnado en riesgo (Navarrete, 2007). Me refiero a la frecuente descalificación e incluso estigmatización del alumnado fracasado, como consecuencia de su injusta y exclusiva culpabilización y de no tener en cuenta otros factores, como su origen social, los efectos de las expectativas del profesor (Rosenthal y Jacobson, 1968), la escasa consistencia entre los criterios de evaluación entre profesores y entre centros (Barlow, 2003), de manera que un mismo ejercicio puede ser evaluado de forma muy diferente por distintos profesores o incluso por el mismo profesor en distintos momentos (Leclercq

et al., 2004), el uso de un lenguaje formal por parte del alumno (Bernstein, 1971), sus hábitos culturales (Bourdieu, 1980), su familiaridad con los objetivos del profesor (Bourdieu y Passeron, 1964), su mera disposición a entrar en el juego de la evaluación (Labov, 1972) o el «efecto halo» (Thorndike, 1920), que es la tendencia a valorar bien todos los aspectos de una persona en función de la buena valoración de uno de ellos (por ejemplo, valorar mejor el trabajo escolar del alumno con mejor expresión verbal o con un aspecto físico más atractivo). Por tanto, aunque la escuela no crea las desigualdades sociales y económicas, sí las agranda y sobre todo las legitima.

Por otra parte, aunque ya no se utilizan definiciones como la de Bodin, quien veía a los fracasados como «aquellos atrasados, débiles mentales, apáticos, nerviosos, sobreexcitados, etc., que, sin ser idiotas, presentan retraso de dos o tres años» (1947, p. 37), sí se usan otras con un marcado carácter psicólogo, que atribuyen el fracaso al propio alumno, a su baja inteligencia o a su poca motivación, lo que se ve apoyado, aparentemente, por el hecho de que los primeros indicadores del fracaso empiezan a manifestarse ya en educación infantil. Así, aunque algunos ven la responsabilidad del fracaso dentro del alumno y otros la ven fuera, bien en su dotación genética (Burt, 1966) o bien en la propia escuela (Delval, 1983), en general suele entenderse el fracaso escolar en términos cuantitativos, como una mera discrepancia entre el rendimiento de un alumno y un criterio establecido. De ahí que Wall et al. (1962) afirmen que estamos ante un concepto arbitrario, con unas fronteras muy movilizadas entre el éxito y el fracaso escolar (Avanzini, 1982). Son dos rasgos del fracaso escolar que no debemos olvidar: el carácter arbitrario del concepto y su enorme imprecisión y ambigüedad. Además, la mayoría de los estudios sobre este tema se asientan, intencionalmente o no, en una ideología individualista que pretende culpabilizar al individuo de todo lo que le pasa, lo que tiene dos consecuencias realmente nefastas: se libera a la sociedad (familia, escuela, sistema económico o clase social) de su responsabilidad en este asunto y se dificulta la puesta en práctica en la escuela de

unas prácticas sociales que mejoren la situación escolar de gran parte de los alumnos con más riesgo de fracasar.

4. El fracaso escolar en cifras

Aunque la calidad de la educación no depende exclusivamente de la inversión económica que le dedique el Estado, sin duda éste es un factor relevante. La inversión pública española en educación ha estado desde 1990 en torno al 4,5%, bajando incluso de ese porcentaje cuando ha habido un gobierno del PP (4,4 y 4,3 en todos los años que ha gobernado) y subiendo cuando ha gobernado el PSOE (hasta un 5,1 en 2008/2009 y un 5,0% en 2009/2010) (Carabaña, 2015a, p. 504). El indicador definitivo de fracaso escolar es la proporción de alumnos que no terminan la educación primaria con 12 años, que durante el curso 2006-2007 fue del 18,7% en el caso de los chicos y del 13,5% en el caso de las chicas, aunque con una gran variabilidad entre las comunidades autónomas: 8,6% en Cataluña, 11,0% en la Rioja, 11,6% en el País Vasco, 13,0% en la Comunidad Valenciana, 22,4% en Canarias y 23,3% en Baleares. Y peores aún fueron los datos de los chicos de estas dos últimas comunidades: 27,1% y 27,6% respectivamente (datos tomados de Fernández Enguita et al, 2010).

Y como es de esperar, en la ESO el porcentaje de repetidores es aún mayor⁵. Así, durante ese mismo año de 2006-2007⁶, las tasas de repetición en tercer curso eran del 18,7% (el 16,5% en el caso de las chicas y el 20,8% en el de los chicos), de forma que sólo el 57,4% llegó a 4º curso de la ESO a los quince

5 La repetición de curso se utiliza poco o nada en muchos países, siendo excepcional en los países de Escandinavia, en el Reino Unido y en Irlanda, y bastante escaso en el resto de Europa (Eurydice, 2005).

6 Aunque no incluyo datos más recientes, los datos han cambiado muy poco, manteniéndose la tendencia aquí apuntada.

años, lo que significa que nada menos que un 42,6% no lo hizo (Fernández Enguita et al., 2010), y el 28,4% salieron sin el título de la ESO, nuevamente con importantes diferencias entre las comunidades autónomas (45,8% en Ceuta, 36,7% en la Comunidad Valenciana, 32,9% en Andalucía, 32,4 en Baleares y en Castilla La Mancha, 30,4% en Extremadura, 16,0% en el País Vasco y 19,8% en Navarra). Pero lo peor es que, según los datos aportados por estos autores, entre el curso 1999/2000 y el de 2006/2007 empeoraron las cosas, obteniendo el título de la ESO un 4,2% menos (y en la Comunidad Valenciana un 14,4% menos). Y en 2008, la tasa de escolaridad de los españoles de 18 años era sólo del 38,0% (en Castilla y León y en el País Vasco el 45,6%, pero en Baleares el 29,9%). Además, dado que tales tasas son acumulativas, no es raro que en bachillerato sean aún peores, más en los chicos que en las chicas, habiendo importantes diferentes entre los centros privados y concertados, y los públicos: el 87,7% promocionan en los primeros frente al 72,3% en los segundos, en primer curso, y 84,5% y 68,7% en segundo curso, respectivamente. Estas diferencias parecen estar relacionadas con la admisión selectiva de alumnos según el origen social y el nivel de dificultades para el aprendizaje, yendo en la misma dirección los datos de otros países. Por ejemplo, en una encuesta realizada hace años en ocho escuelas primarias de París, se constató que un 41% de hijos de obreros presentaba uno, dos y hasta tres años de retraso, un 56% se encontraba en el curso que, según su edad, le correspondía, y sólo un 3% estaba adelantado un año. En cambio, un 25% de hijos de cuadros superiores se encontraban adelantados uno o dos cursos, un 67% estaban en el curso que les correspondía, y sólo un 7,5% iban con un año de retraso (Gilly (1968).

En cuanto a una comparación internacional, salimos mal parados en las tasas de escolaridad a los 18 años, siendo del 94,6% en Suecia, 94,0% en Finlandia, 93,6 en Polonia, 90,4 en Grecia y 70,0% en España, por lo que tenemos un 30% de nuestros jóvenes que ni tienen un título postobligatorio ni siguen una formación destinada a obtenerlo, el doble que la media de la

Unión Europea (Fernández Enguita et al., 2010, p. 177), y de los que terminan, el 48,9% lo hacen con al menos un año de retraso.

Con respecto al abandono de los estudios obligatorios, que es la medida de fracaso escolar más dramática de las utilizadas, nuestras tasas son también muy preocupantes. En efecto, el abandono escolar es del 13,3% en el primer ciclo de la ESO, del 28,3% en el segundo y del 44,3% en Bachillerato (Fernández Enguita et al., 2010). La edad de abandono está asociada al género (las chicas abandonan menos que los chicos), a la titularidad del centro (en los centros privados hay menos abandono que en los públicos) y al origen social, concretamente al nivel de estudios de los padres (los chicos cuyos padres sólo tienen educación básica o ni eso, el abandono tiende a ser más frecuente y a más temprana). Y no olvidemos que cuanto antes empiecen los problemas escolares, más serias serán las consecuencias. De hecho, existe una estrecha relación entre repetición de curso y abandono, hasta el punto de, según los datos aportados por Fernández Enguita et al. (2010), sólo uno de cada ocho abandona los estudios sin haber repetido. La repetición, pues, precipita la decisión de abandonar.

Con respecto a las diferencias de género, Martínez García y Fernández-Mellizo (2015), utilizando los datos de la EPA, llegan a la conclusión de que cada vez es mayor la brecha entre chicos y chicas. Pero se mantiene la misma brecha entre el alumnado de clase alta y el de clase obrera, aunque, a causa del enorme incremento de la escolarización habida en España desde los años 60, muchos creen lo contrario. Así, el porcentaje de fracaso (visto este como la no obtención a los 19 años del título en la enseñanza obligatoria) de los hijos de la clase obrera nacidos en 1957/60 era del 58,9%, mientras que el de los nacidos entre 1993/94 bajó al 15,7% (¡43 puntos porcentuales menos!), mientras que el fracaso escolar de los hijos de la clase media y alta, nacidos en esos mismos años, era del 14,8% y del 3,6%, respectivamente, con lo que se mantiene la distancia relativa que había en quienes habían nacido 35 años antes.

Por otra parte, actualmente suelen utilizarse los datos del Informe Pisa para medir el fracaso escolar relativo de los países europeos, en los que da la impresión de que no salimos muy bien parados. Sin embargo, como nos recuerda Julio Carabaña (2015b, p. 551), el hecho de que los españoles no obtengan puntuaciones altas en las pruebas PISA «suele tomarse como indicio cierto de la baja calidad de nuestro sistema de enseñanza, atribuible a las malas políticas educativas. Es un diagnóstico equivocado, opina Carabaña, que se basa en varios errores. El primero es suponer que las evaluaciones tipo PISA miden lo que los alumnos aprenden en las escuelas; el segundo es creer que los resultados españoles son bajos; el tercero es pensar que los datos de las evaluaciones mejoran o empeoran fácilmente; el cuarto, y quizá principal, es normativo y consiste en aceptar que las escuelas deben enseñar las cosas cuanto antes». Muy claro lo deja la propia OCDE en su informe PISA de 2006 (2008, p. 213): «Cuando se publican los resultados de PISA, la atención suele dirigirse al sistema de enseñanza, y más concretamente a ciertos aspectos de la enseñanza secundaria. Esto es lógico, ya que PISA es una evaluación de alumnos de 15 años y, además, los análisis que realizan sus informes se centran en la eficacia escolar y se basan en datos que describen la oferta educativa al final de la enseñanza primaria y la secundaria. Sin embargo, PISA no es una evaluación de lo que los jóvenes han aprendido durante su último año de escuela o durante sus años de escuela secundaria. PISA es un indicador del desarrollo del aprendizaje ocurrido desde el nacimiento. Los resultados de un país en PISA dependen de la calidad, del cuidado y la estimulación dados a los niños durante la infancia y los años preescolares, así como de las oportunidades de aprender que han tenido tanto en casa como en la escuela durante los años de escuela primaria y secundaria». Por eso, lo que sí confirman, consistentemente, los datos de PISA es la existencia de una estrecha relación entre origen social y puntuaciones escolares. De ahí que no sea completamente cierto que la escuela española salga muy mal parada en tales Informes. Está a bastante distancia de Finlandia o Corea, pero sólo un poco por debajo de la mayoría de los países europeos, situándose al nivel

de EE.UU. y sólo diez puntos por debajo de la media de la OCDE, de un total de 500 puntos. Como afirma Jorge Calero (2011, p. 4), «cuando medimos el nivel de competencia con instrumentos homologables nos encontramos con que la situación española en cuanto a los alumnos con más problemas de aprendizaje no se diferencia en absoluto de la situación de nuestros vecinos de países desarrollados. Cuando la medimos en función de cuánto aprueban o suspenden los alumnos, las diferencias son importantísimas. El fracaso escolar español, por tanto, es parcialmente un problema derivado de procesos de acreditación, en los que la exigencia de los profesores y centros españoles parece mayor a la que se aplica en nuestro entorno». Dos años después, Calero (2013) concluye algo parecido de los datos PISA de 2012: nuestra posición está algo por debajo de la media de los países de la OCDE en los tres criterios utilizados (matemáticas, lectura y ciencias), pero no mucho, por lo que no debemos ser catastrofistas a este nivel. Y ello a pesar tener unas tasas de desigualdad y pobreza más altas que la mayoría de los países de la Unión Europea.

Durante los diez últimos años en España ha crecido mucho tanto la desigualdad como la pobreza⁷, lo que se debe a varias causas (Tezanos, 2015): el aumento del desempleo, que azota sobre todo a quienes pertenecen a la clase obrera y a quienes tienen menor nivel educativo; la precariedad en el empleo, que afecta principalmente a los jóvenes pertenecientes a la clase obrera o la clase media baja (por debajo de 35 años, menos de un 25% tienen un empleo a tiempo completo); y la disminución de la cobertura de desempleo, lo que perjudica en especial a los sectores más débiles de la sociedad. En 2013 España tenía «un 20,4% de pobres, un 27,3% de excluidos, un 38,8% de familias que no pueden llegar a finales de mes y solo un 28,6% de españoles que viven con desahogo; lo cual supone comparativamente que un 71,4%

7 La tasa de pobreza infantil llegó en España, en 2011, a un 35,1%, once puntos por encima de la media de la zona euro (Tezanos, 2015).

no vive con desahogo» (Tezanos, 2015, p. 731). Además, añade, «la brecha entre el 20% de población con más ingresos y el 20% con menos ingresos en España ha llegado a ser una de las más altas de Europa (solo superada por Letonia, Lituania y Rumanía)» (p. 727). Si a ello añadimos el hecho de que somos uno de los países que menos gasta en protección social de toda Europa (Tezanos, 2015), el panorama de nuestro futuro es preocupante pues ello muy probablemente influirá de forma negativa en la calidad del sistema escolar, máxime si tenemos en cuenta que desde 2013 las cosas han empeorado aún más. Por ejemplo hoy día llevamos cuatro años de recuperación económica, pero los salarios de los trabajadores apenas lo han notado y la inversión en educación, sanidad e investigación tampoco.

Lo que no conocemos bien, aunque soy pesimista y me temo lo peor, es cómo influirá todo ello en los índices de calidad educativa y en el fracaso escolar de los hijos de las familias más castigadas por las políticas neoliberales, ni su incidencia en las tasas de ingreso en la Universidad, ni en sus posibilidades de movilidad social ascendente, que probablemente se reducirán (Herrera Gómez et al., 2015). Tal vez empeore su rendimiento escolar y se reduzcan sus aspiraciones académicas, máxime si tenemos en cuenta este dato crucial (Fernández Enguita et al., 2010, p. 148): los hijos de trabajadores valoran más el trabajo que los estudios, mientras que quienes pertenecen a la clase media valoran más los estudios y los ven como un componente de su desarrollo personal. Pero tras las cifras y las estadísticas, el fracaso escolar esconde una enorme complejidad estrechamente relacionada con su carácter esencialmente psicosocial.

5. El fracaso escolar, un fenómeno esencialmente psicosocial

El fracaso escolar es un fenómeno psicosocial que tiene que ver con las interacciones del alumnado con su entorno social, en especial con su familia, sus maestros y sus compañeros. Así, Fernández Enguita et al. (2010) entrevistaron a niños gitanos que les dijeron, entre otras cosas, que no conocían a nadie que hubiera terminado primer curso de la ESO, lo que, indiscutiblemente, influirá negativamente en su propia trayectoria escolar. Y más en concreto, se trata de un fenómeno construido por las prácticas sociales que se desarrollan dentro del aula y que inciden en ciertas variables psicosociales (baja motivación escolar, usos lingüísticos poco apropiados para las tareas escolares, un autoconcepto pobre, etc.) que son las realmente responsables del rendimiento escolar. El fracaso escolar, pues, es mucho más que las estadísticas que lo reflejan y depende mucho de la compleja red de relaciones e interacciones sociales que tienen alumnas y alumnos. Por eso, su solución vendrá necesariamente de la mejora de esas interacciones.

Por otra parte, al entrevistar a adolescentes que habían abandonado la escuela, Fernández Enguita et al. (2010, pp. 153-155) constataron que los momentos más críticos para explicar su abandono fueron los cambios de etapa, especialmente si conllevan un cambio de centro, siendo el paso de primaria a secundaria (del colegio al instituto), el momento de más riesgo para la posible deserción de la escuela. Además, «la experiencia de muchos de estos alumnos es que cuando han estado en grupos más pequeños (antes o después de este momento) les ha ido mejor. Pero la razón más aducida es que los profesores del instituto sólo prestan atención a los mejores alumnos; y respecto al resto, lo único que pretenden es que no molesten en clase, reduciendo el seguimiento a lo referido a asistencia y disciplina y olvidándose del aprendizaje [...] Una segunda razón, a la que aluden quienes han estudiado en determinados colegios (por ejemplo, en colegios públicos en barrios deprimidos, así como los que provienen de pueblos pequeños), es que el paso al instituto supone un incremento importante en la exigencia y

la dificultad. Se pasa de entenderlo todo a no entender nada de modo inesperado. [...] Hay un cambio de nivel para el que no están preparados, en el que no reciben apoyo ni seguimiento suficientes, y que muchos consideran el momento en que desconectaron del sistema educativo, principalmente los que no llegan a alcanzar el título de la ESO [...] En cambio, los alumnos que han ido a colegios concertados, en los que no se produce tal cambio, no notan una especial dificultad en este momento de su trayectoria».

Quienes habían abandonado los estudios daban un segundo grupo de causas, que tenían que ver con las relaciones dentro de la comunidad educativa, de manera que, una vez comprobada la importancia que los alumnos conceden al ambiente del centro al que acuden, «hay que hablar de las relaciones de los alumnos que abandonan con los distintos miembros de la comunidad educativa. En primer lugar, de las relaciones con los profesores. En general, tienen una imagen muy positiva, al menos de la mayoría, y se han sentido ayudados y apoyados por ellos. Cuando la relación se hace más cercana, los resultados de estos alumnos mejoran. Reconocen el esfuerzo que les han dedicado, incluso después de abandonar, animándolos a retomar su formación [...] algunos profesores, en lugar de resolver problemas, los crean. El peso de los malos profesores, en este sentido, tiene graves consecuencias para los alumnos y acaba convirtiendo en inútiles los esfuerzos de sus propios compañeros. A los profesores les gusta pensar que un buen profesor es capaz de «salvar» a alumnos del fracaso (Pennac, 2008), pero la realidad que cuentan los alumnos es la contraria: unos pocos malos profesores aniquilan el trabajo de muchos buenos. Los propios alumnos reconocen el cansancio y la pérdida de interés por su propio caso de los buenos profesores. El sistema no parece premiarlos ni reconocer su esfuerzo, del mismo modo que no premia a quienes son capaces de acercarse a la forma de pensar y razonar de los alumnos» (Fernández Enguita et al., 2010, p. 60). En definitiva, y sorprendentemente, el profesorado es muy bien valorado por los alumnos que fracasan, pero unos pocos malos profesores hacen mucho daño y pueden lle-

varlos a querer abandonar. Es más, muchos alumnos están muy satisfechos de haber abandonado sus estudios: «lo que la sociedad considera un fracaso, es considerado un logro personal por parte de la mayoría del alumnado, al permitirles tomar decisiones y madurar cuando abandonan el sistema educativo. Piensan que la obligatoriedad uniforme es inútil y convierte a los centros educativos en cárceles. Pero incluso los conocimientos adquiridos carecen de utilidad, porque lo importante se aprende fuera de la escuela» (Fernández Enguita et al., 2010, p. 165). La duda es si tales ideas sobre la escuela y los estudios es lo que les ha llevado al abandono, o es el abandono lo que les ha llevado a formarse esas ideas como forma de racionalizarlo.

Como vemos, son principalmente factores psicosociales los que están tras la decisión de abandonar los estudios. Ahora bien, estos factores psicosociales, que veremos mejor en el próximo capítulo, no son suficientes para captar toda la complejidad que encierra el fracaso escolar. Es de gran utilidad añadir una nueva dimensión, no suficientemente tenida en cuenta, a pesar de que existen excelentes estudios sobre este tema. Me refiero a lo que se conoce como *currículum oculto*.

6. Las prácticas sociales en el aula y su deconstrucción: el *currículum oculto*

El sistema educativo tiene múltiples funciones, pero tal vez la principal que le asignó la burguesía industrial, como ya he dicho, no fue contribuir a la igualdad social y a la democratización de la sociedad sino servir a la reproducción social y conseguir unos ciudadanos dóciles y unos trabajadores sumisos. Y esto lo consigue la escuela a través del *currículum oculto*, o sea, a través de la exigencia de puntualidad, obediencia y disciplina, y de las notas y la jerarquía de excelencia que producen. Pero no olvidemos que el profesor/a es protagonista dentro de su aula, y conseguirá unos objetivos u otros en función de lo que allí ocurra. Como ya reconocía Francisco Ferrer i

Guardia, la estructura jerárquica del capitalismo exigía que los trabajadores tuvieran ciertos rasgos de carácter específicos. Se les debía educar para que soportaran el aburrimiento y la monotonía de la fábrica y para que aceptaran obedientemente la organización social. Los trabajadores debían ser puntuales, obedientes, pasivos y aceptar su posición social. Es más, para Ferrer era ilusorio pensar que la enseñanza estatal podía cambiar de modo significativo las condiciones de vida de las clases bajas. Pero no siempre el profesor es consciente de todo ello. Por eso es tan importante analizar el curriculum oculto. Como escribe Jurjo Torres (1991 p. 33), «la historia de la educación desde que se generaliza a toda la población puede ser releída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar de la clase trabajadora y de los grupos sociales desfavorecidos». Esa es la función esencial de las notas y, por tanto, del fracaso escolar, función que cumple la escuela a través, aunque no solo, de las prácticas concretas que el profesorado implementa en su aula. Son principalmente las prácticas sociales a que los niños se ven sometidos, tanto fuera de la escuela como dentro de ella, las que van modulando factores psicosociales como la motivación y el interés, el autoconcepto académico, la autoestima o el nivel de aspiración escolar, lo que, a su vez, les van llevando al éxito o fracaso escolar. Entre las prácticas exteriores a la escuela destacan las que tienen lugar en la familia (prácticas de crianza, usos lingüísticos, tipo de juegos, relaciones con los padres, etc.), aunque también son importantes las que tienen lugar en el barrio (existencia o no de biblioteca pública, nivel educativo de los otros niños, tipo de juegos, tasas de delincuencia, etc.); entre las prácticas escolares destacan las relacionadas con el curriculum, tanto explícito como, sobre todo, oculto. Por eso, a partir de la segunda mitad de los 70, la sociología del curriculum reemplazó a los análisis marxistas de la educación que imperaron durante los años anteriores y, sin abandonar la perspectiva crítica, intentó averiguar cuáles eran los factores que explicaban la relación entre clase social y rendimiento escolar.

Tras el asalto neoliberal a la educación, que llevó a que los contenidos escolares fueran organizados según los intereses del sistema productivo, fue cambiando el concepto de currículum, ampliándose su ámbito, pues sus contenidos pasaron a ser el conjunto de lo que la escuela transmite, de un modo organizado y selectivo, para satisfacer las demandas de los más ricos y poderosos. A partir de esto, se fue adoptando una nueva postura crítica, más concreta que la marxista y con mejores fundamentos empíricos, entrando en el análisis de los conocimientos que transmite la escuela, relacionados y controlados por los intereses ideológicos y económicos dominantes. Eggleston (1977, p. 23) enfatiza la estrecha relación existente entre currículum y control social y el hecho de que la escuela sirva a los intereses de la sociedad capitalista y de los grupos sociales dominantes a través del currículum, en la línea de Young (1961), para quien el currículum es una construcción interesada, social e históricamente determinada y que, por tanto, refleja los valores sociales dominante, que no son otros que los de los grupos más poderosos. Todos estos autores ponen en relación la selección y los contenidos del currículum con la estructura social y con los intereses de los grupos dominantes, pero con argumentos empíricos, lo que equivale a descubrir los mecanismos escolares concretos de la reproducción cultural y social y del mantenimiento e incluso fortalecimiento de la desigualdad educativa y, a través de ella, de la desigualdad socioeconómica. En la misma línea se coloca Michael Apple (1979) al intentar aclarar cómo, en la sociedad capitalista actual, la clase dominante impone su punto de vista y sus intereses en la selección de los contenidos del currículum, mostrando cómo la escuela reproduce las relaciones de producción de la sociedad capitalista, haciendo de la distribución de conocimiento escolar el reflejo de la hegemonía de la clase dominante.

El currículum, pues, es la expresión de las relaciones existentes entre educación y estructura económica, entre conocimiento y poder, y sirve para potenciar la reproducción, social, económica y cultural (Apple, 1979). Pero no

hay que tener en cuenta sólo el currículum explícito o manifiesto, sino también –y muy especialmente–, el currículum oculto o latente, concepto éste que había sido acuñado por Jackson (1968) y que se refiere a las estrategias sutiles que la escuela pone en acción para seleccionar, transmitir y distribuir el conocimiento escolar. En concreto, «el currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional. El currículum oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica» (Torres, 1991, p. 198). Si tras la Revolución Francesa las clases sociales ya no pueden reproducirse a través de la sangre, había que inventar un procedimiento «neutro, objetivo y democrático» para hacerlo. Ese procedimiento fue la escuela, para lo que utilizó principalmente estos tres instrumentos: el currículum oculto, las calificaciones académicas y los test de inteligencia. Por tanto, no es la escolarización obligatoria en sí misma, como algunos creen, la que reproduce las clases sociales, sino lo que ocurre dentro del aula: qué se enseña, de qué no se habla, qué valores se transmiten incluso de forma no explícita, qué trampas contra los más débiles encierra la evaluación escolar, etc. Se parte del supuesto, claramente ideológico, de que todos los niños y niñas son iguales, cuando es evidente que no lo son, y se les trata igual (aunque ni siquiera es así, como se constata en los estudios sobre los efectos de las expectativas del profesor). Por tanto, se dice que si los alumnos son todos iguales al entrar en la escuela, si se trata a todos por igual y se les evalúa de la misma manera, entonces las diferencias en rendimiento entre ellos se deberán a diferencias en capacidad y en esfuerzo. Pero esto oculta el aparato ideológico de la escuela, tema que ampliaremos en los dos próximos capítulos. De ahí que la función del psicólogo social deba ser desenmascarar ese

entramado ideológico que se esconde tras las prácticas sociales que tienen lugar dentro del aula, prácticas que son las responsables de que el alumnado socialmente desfavorecido rinda peor, lo que muestra que el fracaso escolar es claramente un constructo social donde son protagonistas algunas variables psicosociales como el nivel de aspiración o las expectativas del profesor.

7. Construcción del fracaso escolar

Como dice Zymunt Bauman, el mayor poder que existe es la capacidad de ponerle nombre a las cosas: el poder de definir. Y quien define qué es el fracaso escolar es principalmente la escuela. Pero no sólo le define, sino que le construye con sus prácticas sociales, con su curriculum oculto, con sus sistemas de evaluación e incluso con su propia definición de lo que es el fracaso escolar. Por eso, «es preciso aclarar el interior de la caja negra que durante mucho tiempo ha sido el sistema de enseñanza, analizar la organización escolar, los establecimientos, las clases en su funcionamiento diario» (Perrenoud, 2008, p. 24). Y es en la escuela primaria donde «se constituyen las primeras jerarquías de excelencia, que determinarán el resto de la carrera escolar» (Perrenoud, 2008, p. 25). Los sociólogos de la educación sostienen que la escuela tiene mecanismos para transformar las diferencias sociales en desigualdades escolares, pero olvidando a menudo que existen desigualdades escolares reales, o sea, que los alumnos de clase baja no sólo son peor evaluados, sino que también aprenden menos en la escuela: llegan con un bagaje intelectual y lingüístico más pobre, por lo que están en desventaja a la hora del aprendizaje; más tarde, son también perjudicados por la evaluación; y lo que es peor, todo ello es traducido por la escuela en una jerarquía en la que ellos ocupan los puestos de abajo, con lo que su motivación y su autoestima son bajas. «La razón por la que estas jerarquías muestran u ocultan, amplían o reducen las desigualdades reales depende, en gran medida, de los procedimientos de fabricación empleados, de la estructura del currículum, de la esencia del trabajo escolar, de las modalidades de evaluación, del

momento en que intervienen a lo largo del año o del ciclo escolar. El análisis de la fabricación de las jerarquías de excelencia formales o informales no consiste sólo en poner en evidencia la construcción de una representación de las desigualdades, sino también en describir y explicar la parte de la arbitrariedad que caracteriza esa construcción» (Perrenoud, 2008, pp. 13-14). Si la excelencia escolar dependiera de los conocimientos prácticos reales de los alumnos, los alumnos rurales obtendrían mejores resultados que los urbanos, pero si se valora más las habilidades verbales y abstractas, entonces sería al revés, como así ocurre. Pero la escuela construye el fracaso escolar poniendo nombre a un fenómeno que ella misma ha construido, y lo ha hecho de una forma sutil y tramposa, favoreciendo a los más favorecidos socialmente y perjudicando a los menos favorecidos socialmente, como ya dije en la Introducción. Y ello lo consigue –ahí está la trampa– tratando igual a los que son desiguales, aunque realmente, como han mostrado, entre otros, los estudios sobre las expectativas del profesor, en la práctica trata peor a los más necesitados, lo que constituye la base del llamado «efecto Mateo» en el ámbito escolar.

Las jerarquías de excelencia, que veremos mejor en el próximo capítulo, dependen de las normas y criterios utilizados. Pero ¿quién pone esas normas y esos criterios? Quienes tienen poder para ello, que son los profesores: transforman a jerarquías escolares de excelencia las jerarquías económicas y sociales, y a menudo lo hacen sin ser conscientes de que lo están haciendo. Claramente lo dice Ph. Perrenoud (2008, p. 15): «en este sentido, las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículo. En cualquier situación de enseñanza colectiva, las jerarquías de excelencia son omnipresentes, aunque sólo sea por el hecho de que todo el mundo está sujeto, por principio, al juicio de un profesor y al de los demás alumnos [...] los alumnos se comparan, situándose unos y otros con arreglo a una jerarquía informal.

En una clase de primaria, los alumnos ya se observan y miden. [...] Con frecuencia, sus juicios están influidos por los del maestro, en función de los cuales captan e interiorizan las normas de excelencia» (Perrenoud, 2008, p. 15). De hecho, algunos profesores resaltan las diferencias entre alumnos, felicitando en público a los mejores y ridiculizando a los que van peor. Así, en la fabricación de las jerarquías de excelencia participan los profesores con sus expectativas, con sus comentarios, con sus opiniones y sobre todo con las notas que dan a unos y otros alumnos, siendo ello más influyente en educación primaria.

En resumidas cuentas, las jerarquías de excelencia y la posición de cada alumno dentro de ellas son la consecuencia de una compleja construcción a partir del trabajo escolar diario y de la realización de determinadas pruebas para valorar a los alumnos, pero siempre a través de la interacción del profesor con sus alumnos, beneficiando más a los que llegan a la escuela con más recursos para el éxito escolar que a los que llegan con menos recursos, con lo que los primeros ocuparán los puestos altos de esas jerarquías de excelencia y tendrán más papeletas para triunfar posteriormente en secundaria, en bachillerato y en la Universidad, que es lo que les permitirá ocupar puestos laborales y sociales privilegiados. Pero todo ello parecerá que es el resultado de su valía y de su esfuerzo, con lo que contribuyen poderosamente a la reproducción social las clases sociales existentes y sobre todo a legitimar tal reproducción.

Sin embargo, es imposible entender cabalmente la fabricación de los juicios de excelencia sin relacionarlos con la organización de la escuela y con lo que pasa dentro del aula, o sea, con las prácticas pedagógicas y con el trabajo escolar. Y hablamos de fabricación, añade Perronoud, porque los juicios y las jerarquías de excelencia, como todas las representaciones, son el resultado de una construcción intelectual, cultural y social, sobresaliendo en esa fabricación el criterio de las calificaciones escolares, en base al cual, la escuela atribuye a cada alumno su verdadero nivel de excelencia y su puesto en esa

jerarquía de excelencia. Ahora bien, el hecho de que el fracaso escolar no sea un hecho natural, sino una construcción social, significa que no se trata de una fatalidad inevitable sino de algo que podemos modificar, y tal modificación vendrá de una lucha política (tanto en la sociedad como en la propia escuela) o no vendrá. De ahí que, subraya Giroux (1990), los profesores deben ser conscientes de que son intelectuales y, por tanto, lo quieran o no, son muy responsables del tipo de sociedad que estamos construyendo. La hegemonía neoliberal –y su asalto a la enseñanza– está poniendo a la educación en general y a la universidad en particular al servicio del mercado y de los intereses empresariales, pero con cargo al presupuesto del Estado. Por eso la educación, sobre todo la superior, ofrece cada vez más una formación que prepara exclusivamente para el mercado laboral, de forma que entrena al alumnado en aquellas competencias más útiles para la empresa capitalista, no para la sociedad y menos aún para los propios alumnos. Se trata, pues, de consolidar un «currículo oculto», escribe Giroux, con el que la clase dominante se asegura la hegemonía a través de la transmisión de formas de conocimiento, cultura, valores y aspiraciones que son enseñadas, sin que nunca se hable de ellas o se expliciten públicamente. Todo ello, evidentemente, nos debería llevar a reflexionar y a analizar cuidadosamente las motivaciones reales y los objetivos concretos que se esconden detrás de estas políticas, así como su impacto en el fenómeno del fracaso escolar y, sobre todo, en el nuevo significado que adquiere este.

8. Conclusión

De alguna manera, podemos decir que en nuestra sociedad ser psicótico o delincuente, estar sin empleo o fracasar en la escuela, es subversivo, ya que pone al descubierto las contradicciones existentes en el sistema social, político, económico o escolar. De ahí que se encargue a los psicólogos –y no sólo a ellos– «desactivar» esa carga subversiva psicologizando tales fenómenos: es el individuo el único responsable de lo que le pasa, él es el culpable de

sus problemas psicológicos, de ser delincuente, de no encontrar trabajo o de fracasar en la escuela. Las desigualdades frenan de una forma importante el desarrollo intelectual del niño, pues la inteligencia es construida socialmente (Ovejero, 1990, Capítulo 4), sobre todo a través de las interacciones sociales que el niño mantiene con su entorno, incluido el escolar, lo que hace que quienes pertenecen a grupos sociales desfavorecidos vean muy mermado su desarrollo intelectual y su nivel motivacional, quedando abocados al fracaso escolar. Y la gravedad de ello proviene del hecho de que, en una sociedad como la nuestra en la que la tecnología es tan importante, la formación es tan necesaria como la alimentación. Ahora bien, el hecho de que el fracaso escolar no dependa de factores deterministas sino de su interacción con el entorno tiene un aspecto positivo y esperanzador: el fracaso escolar no es una fatalidad (CRESAS, 1986). El fracaso escolar es fabricado y construido directamente por las notas, que, a su vez, están muy influidas por las expectativas del profesor y éstas tienen mucho que ver con sus representaciones sociales tanto de la excelencia escolar como de los rasgos intelectuales y de personalidad de las diferentes clases sociales. Pero las notas que dan los profesores tienen consecuencias importantes para el alumnado, a veces para toda su vida.

Sin embargo, podemos intervenir y reducir su impacto, aunque difícilmente puede ser eficaz una intervención basada en una perspectiva individualista que le eche al alumno toda la responsabilidad de su fracaso. Necesitamos una intervención plenamente psicosocial, como es el caso del aprendizaje cooperativo. Porque el fracaso escolar no es un fenómeno individual, sino psicosocial, en el que son protagonistas factores como la interacción entre los compañeros, la relación profesor-alumno, el grado de satisfacción de la necesidad de pertenencia o la incidencia de diferentes factores familiares. Por consiguiente, lo importante es analizar y deconstruir las prácticas sociales que tienen lugar dentro del aula y el tipo de interacciones sociales que determinan esas prácticas sociales, pues a fin y al cabo es la interacción

social la que convierte al mero organismo biológico que éramos al nacer, en la persona que somos ahora. Como escribieron Torregrosa y Jiménez Burillo (1991, p. 9), «la noción de interacción invita a mirar el comportamiento humano como algo distinto al mero resultado de resortes neurofisiológicos o a la mecánica ejecución de las prescripciones normativas de roles institucionalizados. La interacción social no es sólo el escenario en que todo ello ha de manifestarse, es igualmente, en su mismo discurrir, elemento constitutivo de la subjetividad individual y colectiva». En definitiva, el fracaso escolar es un fenómeno psicosocial complejo, que es construido socialmente y que se ve favorecido por diferentes factores, entre los que la capacidad del alumno no es precisamente el más importante. Hay otros más relevantes como el estatus social, económico y educativo de los padres, la forma de calificar de los profesores o la inversión estatal en educación.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M. (1979). *Ideology and the Curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Avanzini, G. (1982). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Barlow, 2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. París: ESF.
- Baudelot, Ch. y Establet, T. (1972). *L'école capitaliste en France*. París: Maspero (traducción al castellano, Madrid: Siglo XXI, 1976).
- Baum, S. y Payea, K. (2005). *The Benefits of Higher Education for Individuals and Society*. Nueva York: College Board.
- Bernstein, B. (1971). *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bodin, (1947). *La adaptación del niño al medio escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bourdieu, P. (1980). «Le capital social». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la cultura*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2008/1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Nueva York: Basic Books.

Bowles, S. y Gintis, H. (2001). «The Inheritance of Economic Status: Education, Class, and Genetics». En M. Feldman (Ed.): *Genetics, Behaviour and Society*. Oxford: Elsevier.

Bowles, S. y Gintis, H. (2002). «The Inheritance of Inequality». *Journal of Economic Perspectives*, 16, 3-30.

Bowles, S., Gintis, H. y Groves, M.O. (Eds.) (2005a). *Unequal Chances: Family Background and Economic Success*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Bowles, S., Gintis, H. y Groves, M.O. (2005b). «Introducción». En S. Bowles, H. Gintis y M.O. Groves (Eds.), *Unequal chances: Family Background and Economic Success* (pp. 1-22). Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Burt, CL (1966). «The Genetic Determination of Differences in Intelligence: A Study of Monozygotic Twins Reared Together and Apart». *British Journal of Psychology*, 57, 137-53.

Calero, J. (2011). *¿No es mucho fracaso? Público*. 8 de enero, pág. 4.

Calero, J. (2013). «España en PISA: Ninguna catástrofe». *El País*, 3 de diciembre.

Carabaña, J. (1979). «Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la E.G.B.». *Temas de Investigación Educativa*. Madrid: Servicio de Publicaciones M.E.C.

Carabaña, J. (2015a). «Introducción: La educación vista desde la sociología». En C. Torres (Ed.), *España 2015: situación social*. Madrid: CIS.

Carabaña, J. (2015b). «Las evaluaciones externas de la enseñanza secundaria obligatoria». En Cristóbal Torres (Ed.). *España 2015: situación social* (pp. 551-506). Madrid: CIS.

Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism*. Nueva York. David. McKay Co

Coleman, J.S., Campbell, E. Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Department of Health, Education & Welfare, Office of Education.

Counts, G.S. (1922). *The Selective Character of American Secondary Education*. Chicago: Chicago University Press.

C.R.E.S.A.S. (1986). *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires: Kapelusz (original en francés, 1981).

Delval, J. (1983). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Editorial Laia.

Deschamps, J. C., Lorenzi Cioldi, F. y Meyer, G. (1982). L'échec scolaire. Lausana: Favre.

Eggleston, J. (1977). *The Ecology of the School*. Londres: Methuen.

Escudero, J.M. (2005). «El fracaso escolar: Nuevas formas de exclusión educativa», en J. García Molina (coord.): *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas* (83-108). Madrid: Diálogos,

Eurydice (2005). *Key Data on Education in Europe 2005*. Bruselas: Eurydice.

Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación La Caixa.

Gilly, M. (1978/1968). *El problema del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Herrera Gómez, M., García Moreno, J. M. e Iglesias Fernández, Ó. (2015). «La movilidad social. En Cristóbal Torres» (Ed.), *España 2015: situación social* (pp. 752-7768). Madrid: CIS.

Husén, T. (1981). *La escuela a debate*. Madrid: Narcea.

Jackson, D. (1992/1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Kerbo, H.R. (2004). *Estratificación social y desigualdad: el conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global*. Madrid: McGraw-Hill.

Krugman, P. (2008). *Después de Bush. El fin de los «neocons» y la hora de los demócratas*. Barcelona: Crítica.

Labarca, G., Vasconi, T., Finkel, S. y Recca, I. (1977). *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen.

Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor.

Leclercq, D., J. Nicaise y Demeuse, M. (2004). «Docimologie critique: des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves». En M. Demeuse (ed.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Lieja: Éditions de l'Université de Liège.

Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España: Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Ariel.

Marchesi, A. y Pérez, E. (2003). «La comprensión del fracaso escolar en España». En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (eds.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza.

Martínez, J.S. (2007). «Fracaso escolar, clase social y política educativa». *El Viejo Topo*, 238, 45-49.

Martínez García, J. S. y Fernández-Mellizo, M. (2015). «Desigualdad de oportunidades educativas: género, clase social y ciudadanía». En C. Torres (Ed.), *España 2015: situación social* (pp. 555-560). Madrid: CIS.

National Center for Education Statistics (2003). *The Condition of Education 2003*, U.S. Department of Education Institute of Education Sciences.

Navarrete, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*, Madrid: Instituto de la Juventud.

Navarro, R. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: La variable género como factor diferencial*. Tesis Doctoral no publicada. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

OCDE (2008). *PISA, 2006, Technical Report*. París: OCDE.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Ovejero, A. (2003). *La cara oculta de los tests de inteligencia: Un análisis psicosociológico crítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2018). *El aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una mera técnica pedagógica*. Madrid: Pirámide.

Ovejero, A., García, A.I. y Fernández, J.A. (1994). «Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato y formación profesional». *Psicothema*, 6, 245-258.

Parker, I. (2010). *La psicología como ideología: contra la disciplina*. Madrid: Catarata.

Pelechano, V. y De Miguel, A. (1989). «Una primera valoración del sistema educativo en España en niveles no universitarios: El caso del fracaso escolar». *Magister*, 7, 97-133.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

Perrenoud, Ph. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata (original, 1989).

Rawls, J. (1979/1971). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Reynolds, D. y Teddlie, Ch. (2000). *The International handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980/1968). *Pygmalion en la escuela*. Madrid: Marova.

Salas, M. (2004). «El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas». Póster presentado en el *I Congreso anual sobre fracàs escolar*, Palma de Mallorca.

Tezanos, J. F. (2015). «La dinámica de las desigualdades y de la estratificación social». En Cristóbal Torres (Ed.), *España 2015: situación social* (pp. 717-751). Madrid: CIS.

Thorndike, E.L. (1920). «A Constant Error in Psychological Ratings». *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29.

Torregrosa, J. R. (1974). «Introducción». En José Ramón Torregrosa (Ed.), *Teoría e investigación en la psicología social actual* (pp. XV-LVI). Madrid: Instituto de la Opinión Pública.

Torregrosa, J. R. (1985). «Sobre el concepto de psicología social». *Boletín de Psicología*, 8, 9-21.

Torregrosa, J. R. (1988/1985). «Hacia una definición psicosociológica de los problemas sociales: El problema de las relaciones entre teoría y práctica en la psicología social». En *Actas del I Congreso Nacional de Psicología social*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Torregrosa, J.R. y Jiménez Burillo, F. (1991). «Presentación». *Interacción Social*, 1, 9-10.

Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Wall, W. D., Schonell, F. y Olson, W. C. (1962): *Failure in School: An International Study*, UNESCO: Institute for Education

Warner, W. L. (1960). *Social Class in America*. Nueva York: Harper and Row.

Wexler, Ph. (1983). *Critical Social Psychology*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

Young, M. (Ed.) (1961). *Knowledge and Control*. Londres: Collier-Macmillan.

Capítulo 4

EL FRACASO ESCOLAR: UN FENÓMENO PSICOSOCIAL CONSTRUIDO SOCIALMENTE

1. Introducción

¿Por qué fracasan en la escuela principalmente los niños pobres? Más aún, y esta es una pregunta más interesante desde el punto de vista psicosociológico: ¿por qué siguen fracasando los hijos de familias trabajadoras incluso cuando ya no son pobres? De hecho, el fracaso escolar no se distribuye aleatoriamente entre los diferentes grupos y clases sociales, sino que afecta mucho más a los grupos más desfavorecidos y, por tanto, con más bajos niveles económicos y, sobre todo, culturales. Un ejemplo claro de ello nos lo acaba de dar un reciente informe de la OCDE (2018) que alertaba de que actualmente en España nada menos que el 55% de los hijos de padres sin título de bachillerato tampoco alcanza ese nivel formativo cuando son adultos, lo que supone una “brecha intergeneracional” que incrementa la desigualdad social y que consiste en la gran influencia que el nivel de estudios de los padres tiene sobre el que alcanzan sus hijos.⁸

8 Sin embargo, no estamos ante ningún determinismo sociofamiliar. De hecho, el 24% de este grupo de hijos con padres sin título de bachillerato alcanzaron incluso una titulación universitaria (OCDE, 2018).

Por eso estoy de acuerdo con Molina y García (1984, p. 95) cuando afirman que «es mucho más importante conocer quiénes son los que fracasan que saber cuántos alumnos fracasan, entre otras razones porque este nuevo conocimiento nos puede hacer reflexionar acerca de los mecanismos (variables intermedias) que la escuela pone en juego para que unos alumnos asciendan sin problemas, año tras año, mientras que otros vayan fracasando de forma acumulativa y progresiva». Y es que, como señalaba Carlos Lerena (1976, p. 59), nada de lo que ocurre en el sistema de enseñanza es independiente de la estructura de las relaciones existentes entre los diversos grupos y clases sociales en un momento determinado, pues las llamadas capacidades y aptitudes de los individuos no son independientes del particular entramado de relaciones sociales dentro del cual se producen. Ya lo decía Carlos Marx en su *Sexta tesis sobre Feuerbach*: «la esencia del hombre no es una abstracción inherente al individuo aislado, sino el producto de sus relaciones sociales». Y el sistema escolar actúa con gran perfección –o sea, tirando la piedra y escondiendo la mano– «eliminando de sus líneas maestras a aquellos alumnos procedentes de las clases sociales más inferiores, y a la vez ocultando su compromiso con las ideologías dominantes» (Molina y García, 1984, p. 99), constituyéndose en el principal aparato ideológico del Estado (Althusser, 1974). De hecho, toda estructura social tiene sus propios mecanismos para reproducirse y transmitir sus valores y tradiciones a las siguientes generaciones, entre los que, en las sociedades modernas, la educación está entre los más importantes.

Por otra parte, a pesar de que hoy día son muchos los que afirman el final de las ideologías y a pesar de que la ideología neoliberal dominante trata de convencernos de que nos encontramos en un mundo justo en el que cada uno tiene lo que merece (lo que, por cierto, constituye una ideología), sin embargo, en el ámbito escolar, eso no es cierto, hasta el punto de que en gran medida podemos predecir el éxito/fracaso escolar del alumnado ya desde el mismo momento en que ingresa en la escuela: fracasan sobre todo

los hijos de familias desfavorecidas, y fracasan más cuanto más bajo sea su nivel socioeconómico y cultural. Es a través del fracaso escolar como influye la escuela en la reproducción social y en el mantenimiento de las injusticias profesionales, económicas y sociales. Pero el discurso dominante mantiene que es el individuo el que fracasa, pues es el único y exclusivo responsable de sus actos, y, por tanto, también de su éxito y de su fracaso escolar. La escuela no sería culpable de nada: no hace sino aplicar criterios científicos, objetivos y neutros –ideológica y políticamente asépticos-, y quien no los supera es porque no tiene la suficiente capacidad para ello. Las notas serían un mero reflejo de las capacidades de cada uno.

Aunque quienes fracasan son principalmente alumnos pobres, ni todos los niños pobres fracasan ni todos los que fracasan son pobres. La pobreza es un factor importante en el rendimiento escolar, pero no un determinante. Como señalan Marchesi y Pérez (2003, p. 36), «a partir de todos los datos recogidos, es posible señalar que existe una relación entre el nivel económico y los resultados de los alumnos, y que esta influencia es especialmente acusada en aquellos que se encuentran en el contexto más bajo. Sin embargo, es preciso realizar dos matizaciones importantes. La primera: no siempre la menor riqueza se corresponde con menor rendimiento. La segunda: la mayor renta per cápita es sólo una condición importante, pero no suficiente para conseguir mejores niveles educativos. Existen otros factores que deben tenerse en cuenta vinculados al contexto familiar y al contexto educativo».

Si vimos en el capítulo anterior qué es el fracaso escolar y cuáles son sus tasas de prevalencia, aquí quisiera analizar por qué se produce este fenómeno e insistir en su función ideológica y política, o sea, en el papel que desempeña en la reproducción del sistema, en la movilidad social y, por tanto, en el mantenimiento del poder y de los privilegios de las clases dominantes (Baudelot y Establet, 1972; Bourdieu y Passeron, 2008), mostrando cómo justifica e incluso legitima esa reproducción social y ese mantenimiento de privilegios. Para ello se hace necesario dejar claro que el fracaso escolar es

construido social y políticamente, por lo que no se trata de una fatalidad inevitable sino de algo que podemos evitar, aunque ello exige una lucha política y unos los profesores que sean conscientes de su papel como intelectuales (Giroux, 1990),

Suele admitirse que la escuela posee básicamente dos funciones: la de enseñar un conjunto de conocimientos técnicos encaminados a la inserción laboral de los alumnos y la de socializarlos de cara a habilitarlos para la vida (Vasconi, Finkel y Recca, 1977), con lo que intenta adaptarlos a la clase social en que tendrán que vivir (Bourdieu, 1966). De ahí que Durkheim (1976) definiera la educación como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social, identificando educación y socialización. En esta misma línea, Parsons (1962, p. 434) señala que «desde el punto de vista funcional, la clase escolar puede ser tratada como una agencia de socialización. Es decir, es una agencia a través de la cual las personas individuales son entrenadas para ser motivacional y técnicamente adecuadas para el cumplimiento de los roles adultos». Pero tal proceso de socialización está impregnado de elementos ideológicos hasta el punto de convertir a la educación en un instrumento ideológico al servicio de los grupos dominantes. Y lo consiguen fácilmente porque la clase dominante convence a la sociedad de que su cultura constituye la cultura de toda la sociedad. De ahí que, argumentan Vasconi, Finkel y Recca (1977, p.21), «el proceso de socialización en una sociedad de clases constituye el proceso de internalización –a través del sistema educativo– de la cultura e ideología dominantes en la sociedad, que no son otras que las de la clase dominante». De este modo la educación funciona como un efectivo instrumento de reproducción social.

2. Construcción de las jerarquías escolares de excelencia y reproducción social

Preguntémosnos de nuevo: ¿por qué siguen fracasando en la escuela principalmente los hijos de familia trabajadora, incluso cuando ya no son pobres? Se han dado diferentes explicaciones, la mayoría de ellas individualistas, como son las que acuden a factores biológicos y genéticos (Eysenck, 1987; Jensen, 1969; Herrnstein y Murray, 1994) o las que echan mano de rasgos psicológicos, como son los de personalidad o unos bajos niveles de interés y de motivación escolar. Y es que la mentalidad individualista predominante en nuestra sociedad lleva a echarles la culpa a los individuos de lo que les sucede, de manera que tendemos a creer que si un niño fracasa en la escuela, algún problema tendrá: o le falta capacidad intelectual o no tiene la motivación suficiente o sencillamente es un vago. Pero las cosas son aquí mucho más complejas. No digo que la capacidad y la motivación no influyan en el fracaso escolar, sino que, además de que intervienen también otras variables, esos factores no son tan individuales como se cree. De hecho, sabemos que la conducta humana depende más de la situación social y de factores económicos, sociales y culturales que de la personalidad del individuo (Ovejero, 2015). Los pobres fracasan en la escuela precisamente por eso, por ser pobres, o dicho con más elegancia académica: en la escuela fracasan con más probabilidad aquellos alumnos que más alejados están de las aptitudes, las actitudes y los valores de los grupos dominantes, que en la escuela son los dominantes.

Pero no quisiera proponer otro determinismo, el social, como sustituto de un obsoleto, aunque siempre presente, determinismo biológico. El fracaso escolar ni está determinado por la clase social ni es una fatalidad, por lo que podemos hacer mucho por reducirlo. Por ejemplo, los padres, incluso aquéllos que no disponen de un alto nivel cultural, pueden ayudar al éxito escolar de sus hijos pasando más tiempo con ellos, potenciando su autoestima o sirviéndoles como modelo de aprendizaje, pues no olvidemos que los

niños no hacen lo que les dicen que hagan, sino lo que ven hacer. Pero un padre o una madre que nunca leen, difícilmente van a ser buenos modelos para sus hijos de cara al rendimiento académico. Si es cierto que el fracaso escolar depende de factores psicosociales asociados al origen social de la familia, también lo es que tales factores pueden ser modificados, con lo que se podrían reducir las tasas de fracaso escolar. Además, pueden implementarse en el aula métodos de aprendizaje que perjudiquen menos al alumnado desfavorecido socialmente, como es el caso del aprendizaje cooperativo, lo que también reduciría tales tasas.

El fracaso escolar es un fenómeno complejo, que se ve favorecido –y explicado– por diferentes factores, entre los que la capacidad del alumno no es precisamente el más importante. Hay otros más relevantes: el nivel de exigencia y la forma de calificar, la procedencia sociocultural de la familia, la inversión estatal en educación o las expectativas del profesor. En una investigación realizada en Oviedo, constatamos que el factor más relacionado con el rendimiento escolar era el origen social de los estudiantes, medido por el nivel educativo de sus padres (Ovejero, García y Fernández, 1994). Este dato ha sido encontrado persistentemente. El fracaso escolar es construido por la escuela, con sus formas de evaluar, y en tal tarea suele ser ayudada por la psicología y sus test de inteligencia, cuyos sesgos intencionales tienen ya una larga historia (Ovejero, 2003). Pero centrémonos en la construcción escolar del fracaso escolar, que se sitúa principalmente a estos dos niveles: a nivel teórico, es la escuela la que define y construye qué es el fracaso escolar; y a nivel práctico lo construye con sus instrumentos de evaluación y con la jerarquía de excelencia escolar que esa evaluación fabrica (Foucault, 1999), lo que constituye la base de los mecanismos de transformación de las desigualdades culturales en desigualdades escolares (Perrenoud, 2008) que luego, a su vez, fortalecerá las desigualdades económicas y sociales. Y es que la importancia de la excelencia escolar proviene principalmente de que es utilizada como criterio de selección laboral y profesional, con lo que se

convierte en un poderoso instrumento de reproducción de las clases sociales (Jencks, 1999). El fracaso escolar se inventó para que, a través de él, la escuela fuera capaz de reproducir el orden social y los privilegios de los grupos dominantes, sin que se note.

Philippe Perrenoud (1970, 1974, 1979, 2008) explica los mecanismos de transformación de las desigualdades culturales en desigualdades escolares. En cada sistema de enseñanza, la fabricación de las jerarquías escolares es arbitraria, pero tiene su razón de ser, pues cumple ciertas funciones en el interior de la organización escolar, a menudo sin que sus agentes sean conscientes de ello. Lo que hace Perrenoud (2008) es aclarar el interior de la caja negra del sistema de enseñanza, insistiendo en que es en la escuela primaria donde «se constituyen las primeras jerarquías de excelencia, que determinarán el resto de la carrera escolar. El alumno aprende allí a ser evaluado y a evaluar a los demás, se familiariza con la misma noción de excelencia, con el tipo de excelencia valorado en la escuela, con el trabajo escolar, con el «oficio de alumno» (p. 25). Y hablamos de jerarquía de excelencia porque, por definición, la excelencia sólo existe si no está al alcance de todo el mundo, dado que si todos fueran excelentes, nadie lo sería.

La escuela no fabrica la excelencia escolar *ex nihilo*; las desigualdades entre los estudiantes, que son inherentes a su procedencia social, son previas a su entrada en el sistema escolar, pero tales desigualdades no tendrían la misma importancia simbólica ni las mismas consecuencias prácticas si la evaluación escolar no las tradujera a jerarquías explícitas, con lo que las legitima. «El hecho de situar explícitamente a un individuo en una jerarquía de excelencia modifica a la vez su autoimagen y el valor social que se le reconoce, y, por ende, sus oportunidades, posibilidades de acción, su porvenir; en especial, cuando el juicio emana de una institución que detenta un determinado poder y una legitimidad reconocida» (Perrenoud, 2008, p. 261). Por consiguiente, concluye este autor, «aunque la evaluación escolar fabrique las jerarquías formales a partir de diferencias reales entre alumnos, nunca

dice ‘toda la verdad y nada más que la verdad’ acerca de esas diferencias. Por el solo hecho de poner en práctica determinadas normas de excelencia más que otras, de utilizar ciertos instrumentos y procedimientos más que otros, de intervenir en unos momentos más que en otros, la evaluación pone de manifiesto determinadas diferencias y desigualdades más que otras» (p. 262). Por ejemplo, el dominio de la ortografía es un criterio decisivo a los 8 ó 10 años para construir la excelencia escolar, y no lo son otros criterios como las habilidades motoras. Pero resulta que existe una superioridad mayor de los niños de clase alta con respecto a los de clase baja en la primera faceta que en la segunda. La escuela elige el criterio a utilizar para crear la excelencia. Así, por poner un segundo ejemplo aún más claro, si la excelencia escolar dependiera de los conocimientos prácticos reales del alumnado, los rurales obtendrían mejores resultados que los urbanos, pero si depende de las habilidades verbales y abstractas, entonces es al revés, como ya he dicho. En concreto, desde el segundo año de la escolaridad obligatoria se hace especial hincapié en la lectura, de forma que saber leer es central en la evaluación a los 6 ó 7 años, lo que crea unas jerarquías de excelencia que no serían las mismas si no se exigiera el dominio de la lectura hasta los 8 ó 10 años. La fabricación de la excelencia comienza desde el momento en que se decide que saber leer sea evaluado en un momento concreto del ciclo escolar y no en otro, con lo que la escuela «fabrica una realidad nueva, que provoca en los alumnos una serie de juicios que confieren a las desigualdades reales una significación, una importancia y unas consecuencias que no existirían si no fuera por la evaluación» (Perrenoud, 2008, p. 17). Y lo que es peor: en base a estos criterios la escuela atribuye a cada alumno «su verdadero nivel de excelencia, fundando sobre esta evaluación decisiones inapelables» (Perrenoud, 2008, p. 18). Porque, concluye el autor francés, «las organizaciones tienen el poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como la definición legítima de la realidad».

En síntesis, al igual que la institución psiquiátrica fabrica la locura (Szasz,

1970), los laboratorios farmacéuticos las enfermedades mentales (González y Pérez, 2008; Álvarez, 2008) y hasta las físicas (Angell, 2004; Blech, 2005; Pignarre, 2005), y las instituciones judiciales la delincuencia (Robert, 1977), así también las instituciones escolares fabrican la excelencia escolar y, por tanto, el éxito y el fracaso escolares (Rujas, 2017). En efecto, «desde los 6 a los 15 años, las jerarquías de excelencia escolar se imponen a los interesados, quiéranlo o no, como se impone un diagnóstico psiquiátrico a un internado de oficio o un veredicto a un acusado. El juicio de excelencia escolar tiene «fuerza de ley». Ningún alumno en edad de escolarización obligatoria puede desembarazarse de él, sea cual fuere su grado de aspiración a dicha excelencia» (Perrenoud, 2008, pp. 22-23). Pero la escuela sale impune de este desaguado, pasando desapercibido el poder del profesorado sobre el futuro de sus alumnos y alumnas: los que tienen éxito escolar prefieren no conocer el proceso por el que triunfaron, y los que fracasan pertenecen en su mayoría a la clase baja, lo que les priva de los medios para criticar a la escuela e incluso del derecho a hacerlo, y a menudo ni siquiera son conocedores del poder que la escuela ha ejercido para «ponerlos en su sitio».

Lo que hace la escuela es legitimar las diferencias sociales existentes, después de haberlas traducido a diferencias escolares a través de las calificaciones académicas, de forma que el elemento clave aquí es justamente el examen. En efecto, «no hay nada mejor que el examen para inspirar a todos el reconocimiento de la legitimidad de los veredictos escolares y de las jerarquías sociales que éstos legitiman» (Bourdieu y Passeron, 2008, pág. 188). Por eso hay tanta resistencia a abandonar el sistema de calificaciones, porque cumple una función esencial en la reproducción social de manera que constituye el instrumento eficaz y aparentemente neutro y equitativo de una selección escolar que sirve a los intereses de las clases dominantes para controlar a las clases populares y para reproducirse a sí mismas. Pero el fracaso escolar no es una fatalidad (CRESAS, 1981), pues, como subraya Perrenoud (2008, p. 167), «las diferencias entre alumnos, por sí solas, no explican

nada, no se transforman en desigualdades de éxito escolar sino a través del peculiar funcionamiento del sistema de enseñanza. En la medida en que los fracasos y las desigualdades escolares no corresponden al orden de la naturaleza de las cosas, sino al de la historia de las sociedades y de sus sistemas de enseñanza, no podemos hablar de fatalidad, salvo que demostremos que sea imposible, desde un punto de vista sociológico, que una sociedad pueda crear y mantener un sistema de enseñanza más igualitario».

La construcción de la excelencia tiene una finalidad esencial: la reproducción social. Y para ello se hace algo que parece muy justo pero que es lo más injusto de todo: tratar igual a los que son desiguales. Ésa es la trampa de la escuela, pues dando la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, consigue que se mantengan las diferencias entre ellos e incluso aumenten. Esa es la función de las notas. Pero el análisis de la fabricación de los juicios de excelencia sólo es la última fase de la génesis escolar de las desigualdades. De ahí que Perrenoud se pregunte si la escuela fabrica no sólo los juicios de excelencia y las jerarquías formales, sino también las desigualdades escolares reales que se encuentran en la base de esas jerarquías. Y la respuesta es afirmativa, porque la escuela primero enseña y luego evalúa lo que ella misma ha enseñado. Así, cuando, a sus seis años, un niño lee perfectamente y otro aún no lee bien, ¿cuánta responsabilidad tiene en ello el niño? ¿Cuánta tiene la familia y cuánta la propia escuela? ¿Podemos decir que ha fracasado el segundo niño si ha sido la escuela la que ha sido incapaz de enseñarle a leer? A veces se dirá que la escuela no tiene la culpa, dado que el primero aprendió y el segundo no, pero si la razón de ello fue el distinto bagaje lingüístico que ambos niños traían de casa, entonces la escuela debió haber utilizado diferentes fórmulas para enseñar a leer a uno y a otro, y no tratarlos igual. Pero es que ni siquiera los trató igual, sino peor al más necesitado. Esa es una de las funciones de la escuela: tratar igual a todos como mecanismo de legitimación de las desigualdades sociales y de reproducción de las clases sociales (Bourdieu, 1966) e incluso tratar peor

a los que provienen de las clases sociales más bajas, como se observa, por ejemplo, en los estudios sobre las expectativas del profesor y sus efectos.

Por otra parte, la escuela se parece a la fábrica, para la que prepara. En efecto, enseña al alumnado a ser puntual, obediente y disciplinado, a esforzarse y a ser capaz de retrasar los refuerzos, rasgos que valora mucho el capitalismo y que, por ello, se exigen en la fábrica o en la oficina. Además, y también al igual que en la fábrica, «en la escuela, hacer un buen trabajo consiste en realizar un trabajo que uno no ha escogido y por el que uno no tiene por qué sentir mayor interés [...] En la escuela, hacer un buen trabajo consiste en hacer el recomendado, aunque sea repetitivo y aburrido» (Perrenoud, 2008, pp. 224-225): como en la fábrica. La construcción de la excelencia, pues, tiene una finalidad esencial: la reproducción social, a la vez que prepara a cada alumno para la función social que ejercerá de adulto.

3. Principales factores del fracaso escolar

El fracaso escolar es un fenómeno complejo, que se ve favorecido –y por tanto, también explicado– por diferentes factores, entre los que suele mencionarse la incapacidad genética, que tendría difícil solución, o su holgazanería, que podría arreglarse. Pero las cosas aquí son muchísimo más complejas, y en esa complejidad los factores genéticos participan muy poco y sí participan mucho más la holgazanería o la falta de motivación, pero como variables construidas social y psicosocialmente, no como variables meramente individuales. Además, hay otros factores más relevantes como las desigualdades sociales, la inversión estatal en educación, el nivel socioeconómico y cultural de la familia, el género, el grado de exigencia de la escuela y su forma de calificar, el interés de los padres en la educación de sus hijos, las relaciones con los compañeros o las expectativas del profesor. Veámoslos someramente:

1. *Desigualdad*: es sabido que el rendimiento escolar es más bajo cuanto más desigual sea una sociedad (Wilkinson y Pickett, 2009). Así, en un país pobre, pero con mucha igualdad, el rendimiento escolar de los pobres no es muy bajo. De hecho, la desigualdad influye en el rendimiento académico a través de su impacto en las aspiraciones, las normas de conducta y los valores de los individuos que ocupan puestos bajos en la escala social. «Mientras que las clases medias y altas y los gobernantes ven en la educación un instrumento para ascender socialmente, las clases trabajadoras y los pobres no siempre comparten este punto de vista» (Wilkinson y Pickett, 2009, p. 138). Así, según la antropóloga Gillian Evans (2006), el tipo de actividades que se espera que desarrollen los niños en los colegios coincide con el comportamiento y la manera de interactuar de los niños de familias de clase media, pero choca con la forma en que las familias de clase trabajadora se relacionan e interactúan con sus hijos. Hasta cierto punto, los hijos de los trabajadores se resisten a que les impongan un tipo de educación basada en valores de clase media, porque tal educación los obliga a renunciar a una serie de costumbres que para ellos son importantes, como mostró Paul Willis (1977). Por tanto, no deben sorprender a nadie los datos españoles del Informe Pisa: la mala posición de España, que no es tan mala como se dice, depende más de la desigualdad existente que de variables escolares. No olvidemos que España es uno de los países con mayores desigualdades de Europa. Finlandia, y en general los países escandinavos, obtienen las mejores puntuaciones en PISA, lo que no es raro dada su baja desigualdad, mientras que Estados Unidos, el país más rico del mundo pero con gran desigualdad, no sale bien parado en PISA.

2. *Clase social y familia*: como reconocen Fernández Enguita et al. (2010, pp. 71-72), «el atributo con más peso en el proceso de salida del sistema educativo es la clase social del alumno. Es un resultado constante a lo largo del tiempo, muy similar entre distintos países y resistente

a los más valientes intentos de introducir criterios de igualdad en el sistema (Shavit y Blossfeld, 1993; Goldtorpe, 2000 [...]) La probabilidad de acceso a la educación superior es seis veces mayor para los hijos de las clases medias que para los de las clases trabajadoras (Shavit y Blossfeld, 1993, p. 35)». Es más, «si atendemos a los resultados de PISA, alrededor del 50% de las diferencias en el rendimiento escolar pueden atribuirse a causas relacionadas directamente con el origen social, mientras otro 20% puede explicarse por la composición social del centro y un 7% por factores estrictamente pedagógicos y organizativos (Pajares Box, 2002; Entorf y Minoiu, 2005). Más aún, las diferencias en aspectos tales como la titularidad del centro, en el caso español, se desvanecen en cuanto se repara en las diferencias en la composición social del alumnado de los centros públicos y los privados (OCDE, 2005, p. 161 y ss.)» (Fernández Enguita et al., 2010, p. 72). Creo que vale la pena ver con cierto detenimiento los datos a que llegan estos autores, analizando el informe PISA (2003):

- Repetición de curso según el nivel profesional de los padres: cuello blanco cualificado (18,4%), cuello blanco no cualificado (30,1%), manual cualificado (37,6%), manual no cualificado (36,2%).
- No aspira a un nivel de postsecundaria: cuello blanco cualificado (6,9%), cuello blanco no cualificado (12,8%), manual cualificado (23,5%), manual no cualificado (23,1%)⁹.
- Repetición de curso según el nivel educativo de los padres: sin estudios (48,2%), primaria (37,8%), secundaria (25,5%), profesional (24,1%),

9 El hecho, sorprendente para muchos, de que los resultados de los hijos de trabajadores manuales cualificados y no cualificados sean similares es un claro reflejo, a mi modo de ver, de que el capital cultural o educativo de la familia es mucho más importante que el capital económico.

bachillerato (29,5%), universitarios medios (27,7%), universitarios superiores (16,3).

– No aspira a un nivel de postsecundaria: sin estudios (39,8%), primaria (23,8%), secundaria (13,3%), profesional (13,0%), bachillerato (13,1%), universitarios medios (8,2%), universitarios superiores (5,1%).

– Riesgo elevado de fracaso escolar: sin estudios (62,9%), primaria (46,2%), secundaria (31,8%), profesional (31,0%), bachillerato (35,0%), universitarios medios (33,1%), universitarios superiores (20,2%);

– Abandono de los estudios según el nivel educativo de los padres: sin estudios (20,7%), obligatoria (56,4%), bachillerato (10,1%), profesional (7,0%), superior (5,8%).

En síntesis, quienes concentran la mayor parte del fracaso son los hijos de padres y madres sólo con estudios obligatorios o inferiores (el 74% si nos fijamos en los estudios del padre, el 71% en los de la madre; y el 84% y el 80% respectivamente de los que no completan la ESO). La clase social influye en el rendimiento de los escolares a través de las condiciones de vida de la familia. La familia, pues, es un elemento clave en el éxito/fracaso escolar de los hijos, siendo tal vez su nivel económico, profesional y, sobre todo, educativo y cultural, los factores más influyentes, pero siempre a través de variables psicosociales intermedias, como las relaciones padres-hijos, el nivel de aspiración académica o el tipo de lenguaje aprendido en casa. Ahora bien, cuando la exclusión y la pobreza alcanzan niveles altos, estas dos variables juntas explican por sí mismas la mayor parte del fracaso escolar de los niños (Jones, 2012). No cabe duda de que los alumnos rinden más en la escuela si sus padres tienen rentas más altas y mayores niveles de estudio, o si viven en hogares con un cuarto propio para estudiar, con diccionarios, libros de consulta y periódicos, un hogar en el que se valora la educación (Teachman, 1987).

Pero más importante aún es el hecho de que los padres se impliquen en los estudios de sus hijos, y aunque eso es más difícil que lo hagan quienes tienen un bajo nivel cultural, indiscutiblemente sí pueden hacerlo, lo que significa que la relación entre los ingresos y el nivel educativo de los padres con rendimiento escolar no es un determinante; sí lo es más –aunque determinantes absolutos no existen en la conducta humana– el nivel cultural de los padres y principalmente su voluntad de ayudar escolarmente a sus hijos. Como ya he dicho, el fracaso escolar ni es ni puede ser una fatalidad.

La conclusión a que llegó el INCE (1976, p. 20) hace ya más de 40 años ha sido confirmada una y otra vez: «Sea cual sea el planteamiento que se haga de la cuestión, el caso es que la variable rendimiento se encuentra condicionada por la naturaleza del medio social del niño», siendo muy clara la influencia de factores externos al alumno en su rendimiento escolar, entre los que sobresalen los relacionados con la familia: la familia genera unas conductas específicas de clase en sus miembros que facilitan el rendimiento escolar (en los de clase alta) o le perjudican (en los de clase baja), de forma que la familia puede ser un elemento facilitador del rendimiento académico o, por el contrario, un serio obstáculo. Así, en las familias de clase más baja suelen ser frecuentes los problemas económicos, el estrés acumulado o las tensiones familiares, lo que perjudica el rendimiento escolar de los hijos. También son esos escolares los que tienen más dificultades para formarse un nivel de aspiración adecuado y para adquirir y desarrollar aptitudes y destrezas cognoscitivas útiles para el rendimiento escolar, como la adquisición de un buen lenguaje. De hecho, cuanto mayor sea el nivel cultural de la familia, mayor será la calidad de la interacción lingüística y comunicativa entre padres e hijos (un vocabulario más rico, una sintaxis más compleja, etc.). Otro factor realmente crucial es el nivel de lectura del niño, que depende en gran medida del ambiente familiar (hábitos de lectura de los padres, existen-

cia de una buena biblioteca en casa, etc.). Pero tal vez lo fundamental sea que los padres se preocupen por la educación de sus hijos, que los alienten y les presten apoyo, dedicándoles el tiempo necesario, y no sólo a la hora de ayudarles en los deberes, que, por cierto, a veces puede ser incluso contraproducente, sobre todo cuando tal ayuda sobrepasa unos límites razonables. Y es que tampoco aquí hay determinismos de ninguna clase: las diferencias entre el rendimiento escolar de los alumnos y alumnas provenientes de hogares poco favorecidos y los provenientes de hogares privilegiados no es siempre la esperada. De ahí que a veces niños de familias no muy favorecidas obtengan mejores resultados académicos que otros pertenecientes a familias favorecidas social y económicamente, sobre todo cuando los padres de estos últimos no prestan a sus hijos la atención y el apoyo que necesitan. Un último factor importante, por no alargarme más, son las diferencias entre el nivel de aspiración de los estudiantes de clase acomodada y el de los de clase baja, siendo sin duda mayores en los primeros que en los segundos. Y con ello me refiero a las aspiraciones tanto educativas como profesionales: ambas tienen una gran influencia en la motivación escolar, en el esfuerzo y, por consiguiente, en el rendimiento académico.

También un informe de la Obra Social de Caixa Catalunya (2009) muestra que en nuestro país el éxito y el fracaso escolares se relacionan principalmente con la familia, en especial con estas tres variables: nivel educativo de los padres, estructura familiar y nivel socio-cultural, destacando tres factores relacionados con el nivel de estudios de los padres: la escolarización temprana (los padres con educación superior son cinco veces más proclives a llevar a sus hijos al colegio ya a la edad de uno o dos años), el nivel de aspiración (era un 46% más alta en hijos de padres con estudios universitarios que en los de sólo quienes tenían los primarios) y tener en casa recursos culturales y educativos (ordenador, Internet, biblioteca, enciclopedias, etc.), que, obviamente, también es mucho

mayor en las familias con un mayor nivel educativo.

Finalmente, me gustaría subrayar que, en contra de lo que suele creerse, hay factores genéticos que pueden corregirse fácilmente (por ejemplo, algún problema visual producido genéticamente que desaparece con unas sencillas gafas) y factores ambientales mucho más permanentes. En efecto, existen influencias ambientales tan profundas que a muchos hijos de familias muy desfavorecidas les cuesta mucho salir del agujero social en que se encuentran dado que, entre otras cosas, sus padres nunca tuvieron las herramientas suficientes para ayudarlos. Así, ni siquiera se les pasó nunca por la cabeza que sus hijos pudieran ir a la Universidad.

En conclusión, en la escuela son sobre todo los hijos de familias con mayor nivel socioeconómico quienes tienen más éxito, pero ello no se debe sólo a que disponen de más recursos materiales, sino sobre todo a que los padres suelen adoptar unas actitudes más favorables hacia su trabajo escolar, saben ayudarlos y se interesan más por sus cosas, apoyándolos en los asuntos escolares. Pero, insisto, no existe aquí ningún determinismo. Por el contrario, siempre es posible la resiliencia. De ahí lo importante que es formar a los padres en estos asuntos para que sean capaces de ayudar y apoyar a sus hijos, sobre todo en el caso de las familias con menores niveles educativos y culturales, que suelen ser también los que menos recursos económicos tienen.

3. *Género*: según datos del MEC (2010), correspondientes al curso 2007/2008, el porcentaje de varones que cursaban el nivel que les correspondía por edad era, en todas las edades y en todas las Comunidades Autónomas, inferior al de mujeres. Es más, esa diferencia se da ya a los 8 años, donde un 5% de las niñas y un 7% de los niños se encuentran en niveles inferiores al que les corresponde. Y a medida que avanzan en edad, mayor es la brecha en rendimiento escolar entre niños y niñas,

siempre a favor de éstas, hasta el punto de que a los 15 años no están en el curso que le corresponde el 48% de los varones y el 37% de las mujeres. En cuanto al nivel de formación alcanzado por los jóvenes españoles de entre 20 y 24 años, hay un 15% de diferencia entre mujeres y varones que han conseguido una titulación de Secundaria Postobligatoria, porcentaje que en algunas CCAA supera el 20%, como es el caso de Canarias, donde hay 24 puntos de diferencia (68% vs. 44%), diferencias mucho mayores que en la Unión Europea (5%). Es evidente, pues, que en todos los países, pero más en el nuestro, las chicas tienen más éxito en todos los niveles del sistema educativo que los chicos. Así, según los datos de PISA (2003), la probabilidad de repetir curso es diez puntos mayor en los chicos españoles que en las chicas, mientras que la proporción de quienes no aspiran a un título posterior a la ESO es ocho puntos superior (18,2% vs. 10,8%); y, tomados en conjunto, el 40% de los chicos está en situación de fracaso potencial frente al 29% de las chicas, mientras que el 23,7% de éstas y el 33,8% de aquéllos han repetido algún curso (Fernández Enguita et al., 2010).

En cuanto a materias escolares concretas, las diferencias más pronunciadas entre chicos y chicas siguen siendo las de siempre: en cuestiones lingüísticas las alumnas obtienen una puntuación promedio superior a la de los alumnos, con una diferencia significativa de 14 puntos a su favor, mientras que los chicos obtienen un promedio más alto en matemáticas, con una diferencia de 11 puntos, aunque es evidente la influencia que en este dato tiene el estereotipo de género, o sea, la creencia de que las mujeres son peores en esta materia (Johns, Schmader y Martens, 2005). Sin embargo, a pesar de que las chicas aventajan a los chicos en casi todos los parámetros escolares, sigue manteniéndose su discriminación a nivel laboral. De hecho, las mujeres necesitan niveles de cualificación superiores a los hombres para conseguir los mismos ingresos, y sus sueldos son inferiores a los de los varones incluso cuando tienen la misma cualificación académica.

4. *Factores psicosociales*: entre los numerosos factores de tipo psicosocial que afectan al rendimiento escolar destacaré estos tres:

a) *Motivación escolar*: entendiendo por motivación escolar el deseo de los estudiantes de implicarse en actividades académicas y persistir en ellas (Epstein, 1989), es evidente que se trata de un factor que influye mucho en su rendimiento. También aquí la familia es crucial, pues este tipo de motivación se desarrolla principalmente en el hogar, siendo la principal variable intermedia entre el nivel educativo, profesional y económico de los padres y el rendimiento de sus hijos en la escuela (también lo son el nivel de aspiración académica y las expectativas del profesor). Joyce Epstein (1989) subraya seis estructuras familiares que tienen una gran influencia en la motivación escolar del niño, especialmente cuando coinciden con las estructuras escolares, destacando estas cuatro:

– *Estructura de la tarea*: incluye todas las actividades, directa e indirectamente relacionadas con el aprendizaje escolar, que son llevadas a cabo en casa por los niños, solos, con los padres o con otras personas (deberes para casa, lecturas aconsejadas por los padres, supervisión y refuerzo de las tareas escolares, etc.), existiendo muchas diferencias en esta variable entre unas familias y otras;

– *Estructura de autoridad*: se refiere al tipo y frecuencia de la responsabilidad que se le da al niño así como a su participación en las decisiones familiares y que tan importante es para potenciar las actitudes positivas de los estudiantes hacia la escuela y aumentar la calidad de sus experiencias escolares, como se constata en las experiencias de aprendizaje cooperativo en clase;

– *Estructura de recompensa*: hace referencia a los procedimientos y prácticas que reconocen los esfuerzos y los logros escolares de los hijos pequeños, lo que aumenta o disminuye su motivación escolar y su autoes-

tima, con la repercusión que ello tiene en el rendimiento escolar;

– *Estructura temporal*: es decir, el establecimiento por parte de las familias de horarios para las actividades y obligaciones de los niños, de manera que el éxito escolar de un alumno depende mucho de cómo haya aprendido a estructurar su tiempo. Todo ello está muy relacionado con el nivel económico y educativo de los padres: en general, los hogares más desfavorecidos tienen unas estructuras familiares poco apropiadas y que perjudican la motivación escolar de sus hijos y, por tanto, su rendimiento escolar.

b) *Lenguaje y códigos lingüísticos*: según Basil Bernstein (1988, 1989, 1990, 1993) existen básicamente dos códigos lingüísticos, el código elaborado, caracterizado por una mayor riqueza de vocabulario, una más frecuente utilización de frases subordinadas y yuxtapuestas, así como de la pasiva, de los adverbios, de las conjunciones, etc., y que es utilizada por familias de clase media y alta; y el código restringido, caracterizado por un peor vocabulario, una menor utilización de frases subordinadas y yuxtapuestas, de la pasiva, de los adverbios, de las conjunciones, etc., y es utilizada por las familias de clase trabajadora. Pues bien, es precisamente el código elaborado el que utiliza, exige y valora la escuela, de forma que las calificaciones escolares dependen mucho de que un alumno use predominantemente uno u otro código. Dominar el código elaborado aumenta el aprendizaje, mejora las relaciones con el profesor y, consecuentemente, reduce el fracaso escolar, constituyendo incluso un factor fundamental sobre el que el profesorado hará sus expectativas. Por tanto, dado que el lenguaje es la principal herramienta con que se trabaja en la escuela, quien ya llega a ella con una buena herramienta (código elaborado) se encontrará en mejores condiciones de tener éxito que quienes llegan con una mala herramienta (código restringido). El lenguaje viene a ser la bicicleta con la que se corre la carrera académica, de forma que quienes tienen una buena bicicleta tienen muchas más

probabilidades de triunfar en la carrera, y suelen ser los estudiantes que provienen de las clases sociales altas o medias, por lo que no es raro que tengan más éxito escolar.

c) *Nivel de aspiración*: es evidente la existencia de una alta relación entre nivel de aspiración y rendimiento escolar, como ocurre en el deporte, donde es difícil tener éxito cuando no se aspira a él. Pues también aquí es muy relevante la influencia familiar. En efecto, la familia fomenta el nivel de aspiración, tanto el que tienen los padres para sus hijos, como el de los propios alumnos, que no hace sino reflejar el de sus padres. De hecho, Asbury (1974) encontró que los miembros de los grupos sociales desfavorecidos se caracterizaban por un bajo nivel de aspiración de los padres en relación con los hijos; un bajo concepto de sí mismo por parte del sujeto como resultado de unas relaciones familiares deficientes; y un cierto desprecio del éxito escolar por parte de los iguales. No es raro, pues, que su rendimiento escolar sea bajo.

d) *Expectativas del profesor*: como nos recuerda Fontana (1990), los profesores y las opiniones que tienen de sus alumnos determinan en gran medida el progreso académico de éstos. Así, Jackson (1992/1968) mostró que la asignación de los niños en clase A (la de los mejores alumnos/as) o clase B (la de los peores alumnos/as) depende más de la manera de hablar y de vestir y de su comportamiento general, que de su capacidad cognoscitiva. Pero lo grave era que, una vez asignados a la clase A, esos niños y niñas mejoraban su inteligencia mientras que los de la clase B la empeoraban: parece probable que el mero hecho de marcarlos como «de clase B» reducía sus expectativas escolares así como las expectativas que sobre ellos se hacían sus maestros, con lo que empeoraban mucho su autoconcepto, su autoestima y, en consecuencia, también su rendimiento escolar, cumpliéndose así tales expectativas. A resultados similares llegaron, entre otros, Hargreaves (1967), Lacey (1970) Agirdag, van Avermaet y Van Houtte (2013), Rogers (2008), y sobre todo Rosenthal y

Jacobson (1980/1968), quienes acuñaron el nombre de «efecto Pigmalión», según el cual las expectativas del profesor son expectativas que tienden a cumplirse (véase un resumen en Ovejero, 1988, Capítulo 4). Por consiguiente, las expectativas del profesor son muy influyentes en la construcción tanto de la excelencia escolar como del fracaso escolar, e incluso en el propio aprendizaje del alumnado. De ahí que sea útil relacionar tales expectativas con la construcción de la jerarquía de excelencia escolar, pues constituye un elemento clave en tal construcción. Ahora bien, los efectos de esas expectativas, que sin duda son graves, ocurren de forma más compleja de lo que suponía la teoría sociológica y los experimentos de Rosenthal y Jacobson (1968) en Oak School. De hecho, desde entonces, cientos de estudios han confirmado tanto la existencia del «efecto Pigmalión» como su complejidad (Brophy, 1998; Rist, 1999; Rosenthal, 2003; Weinstein, 2002; Weinstein, Gregory y Strambler, 2004, etc.).

Rosenthal y Jacobson mostraron, a nivel empírico, que el mero hecho de que el profesor espere un buen o mal rendimiento de un alumno aumenta las probabilidades de que ese alumno, efectivamente, logre un buen o mal rendimiento. Pero, en contra de lo que pudiera parecer, no hay en ello nada mágico; lo que ocurre es que el hecho de que el profesor haga una u otra expectativa sobre un alumno tendrá mucha influencia en el tipo de interacción que mantendrá con ese alumno (Brophy, 1998; Brophy y Good, 1974): a los alumnos y alumnas de los que el profesor espera un buen rendimiento los suele colocar más cerca de él, los trata con más cariño, los elogia más cuando lo hacen bien y les reprocha menos cuando lo hacen mal, mientras que hace todo lo contrario con aquellos de los que espera un bajo rendimiento. Todo ello contribuye a que se cumpla la expectativa y unos saquen unas buenas notas y otros no. Y lo más curioso es que no sólo sacaban mejores notas aquellos de los que el profesor esperaba más (sin duda el profesor, de forma no intencional e

incluso sin ser consciente de ello, podría interpretar más positivamente su examen), sino que aprendían más. Tres aspectos me parecen aquí particularmente relevantes: las conductas e interacciones sociales que median entre la expectativa del profesor y el rendimiento del alumno, ya mencionadas; cómo y a partir de qué datos el profesor hace una u otra expectativa, en estrecha relación con los estereotipos que mantenga el profesorado (tipo de lenguaje utilizado por el alumno, acento con que habla, forma de vestir, profesión y nivel de estudios de sus padres, etc.), de forma que, en general, hará una expectativa más positiva de los alumnos de clase alta; y las consecuencias que tienen esas expectativas, la principal de las cuales es su gran contribución a la reproducción social, como consecuencia de que ello facilita que los alumnos de clase alta saquen mejores notas, mejoren su autoestima, aumenten su motivación escolar y su nivel de aspiración, mejoren su autoeficacia, etc. O sea, que las expectativas del profesor constituyen un instrumento crucial para que en la escuela tengan más éxito los hijos de familias de clase alta que los hijos de clase trabajadora y, por tanto, para que después tengan más probabilidades de entrar en la Universidad y, más tarde, consigan mejores y más remunerados puestos de trabajo.

Para entender el significado de lo que sucede en el aula, señala Phillip Jackson, hay que tener en cuenta la gran cantidad de tiempo que el niño pasa en ella y las numerosas obligaciones que se le exigen: que permanezca inmóvil durante largos períodos de tiempo, que utilice un tipo muy concreto de lenguaje, que responda sólo cuando se le pregunta, que mantenga silencio la mayor parte del tiempo, que haga sus deberes correctamente y que los entregue con orden y limpieza, etc. Los procesos y mecanismos por los que las expectativas ejercen sus efectos son de tipo psicosocial (actitudes, estereotipos, prejuicios, percepción interpersonal y formación de impresiones). A este respecto es muy interesante un estudio de W.V. Beez (1968) con dos grupos de maestros: a uno se le dio un

informe psicológico negativo de unas niñas a las que no conocían¹⁰. Al otro se le dio un informe positivo de las mismas. Pues bien, el resultado más interesante fue que los profesores del segundo grupo se esforzaron mucho más en la tarea de enseñar a esas niñas que los primeros, lo que sugiere que «una expectativa se transforma en una conducta concreta y es esta la responsable del efecto sobre el rendimiento. Las expectativas operarían a través de la conducta» (INCE, 1976, p. 86), o mejor aún, a través de la interacción social que el profesor establece con unos alumnos y con otros. Más en concreto, con un meta-análisis, Dusek y Joseph (1983) comprobaron la importancia que en las expectativas del profesor tienen la clase social y el grupo étnico al que pertenece el alumno o alumna, así como también otras informaciones que el profesor o profesora tiene de él, como sus notas de cursos anteriores, sus resultados en los test psicológicos o la opinión de otros profesores. Pero encontraron también que el profesorado suele ser muy selectivo a la hora de utilizar la información indirecta como base de sus expectativas: también aquí, las primeras impresiones son cruciales. Por ejemplo, si un profesor se hace una impresión negativa de un alumno a causa de que ninguno de sus padres tiene estudios primarios, hará la expectativa de que este alumno fracasará escolarmente y se comportará con él de tal manera que aumenten las probabilidades de que fracase. Y en tal interacción utilizará una información muy selectiva sobre ese alumno (interpretará negativamente lo que haga, no olvidará cada vez que lo hizo mal, pero olvidará cuando lo hizo bien o lo atribuirá a la mera suerte o a que copió, etc.). Los trabajos de Rist (1970, 1973, 2000) mostraron claramente la tendencia de los maestros a infravalorar a los niños de estatus socio-económico bajo sobre todo en el primer año escolar del niño. Y la expectativa que tiene de un alumno su primer profesor se mantiene durante los dos cursos

10 Ni que decir tiene que a mí me parecen muy peligrosos los experimentos de este tipo.

siguientes, lo que influye tanto en el tipo de interacción que tenga con él como en su autoestima y en su autoconcepto académico, lo que, a su vez, incidirá en sus notas. También en España, hace ya más de 40 años, M. Dolores Avia, J. Francisco Morales y Rafael Roda (INCIE, 1976) observaron la gran influencia que tienen las expectativas del profesor en el rendimiento de sus alumnos.

e) *Estereotipos*: otro factor que influye mucho en el fracaso escolar son ciertos estereotipos, como el que dice que los gitanos o los negros tienen baja capacidad intelectual o que las chicas no valen para las matemáticas. También los estereotipos funcionan como profecías que se cumplen a sí mismas. Así, tanto el alumnado como el profesorado suelen creer que los chicos son mejores en matemáticas que las chicas. Sin embargo, ello no tiene base científica, sino que se debe a los estereotipos de género y su influencia sobre la autoestima de los alumnos y las alumnas: es la existencia misma de ese estereotipo la que crea las diferencias en habilidades matemáticas entre hombres y mujeres. De hecho, Johns, Schmader y Martens (2005) encontraron que, en un examen de matemáticas, cuando las alumnas son conscientes de ese estereotipo, su rendimiento es inferior; pero basta con que, antes de comenzar el examen, se les diga que el responsable de su inferior rendimiento es ese estereotipo para que sus resultados mejoren considerablemente y se igualen al de sus colegas varones (véase Ovejero, 2015, Cap. 6). Por su parte, Karla Hoff y Priyanka Pandey (2004) publicaron los resultados de un experimento para el que habían reclutado a 321 niños rurales de la casta más alta y 321 de la más baja de India, de 11 y 12 años de edad, y los pusieron a jugar a los laberintos. Al comienzo, los niños trabajaron en el pasatiempo sin ser conscientes de que procedían de castas diferentes. En estas condiciones el rendimiento de los niños de casta baja fue tan bueno como el de los de la casta alta, e incluso un poco mejor. A continuación, se repitió el experimento, pero cada niño debía decir

su nombre, su pueblo, su procedencia, los apellidos de su padre y de su abuelo y la casta a la que pertenecía. Después de esto, se encontraron grandes diferencias en rendimiento entre los niños de una casta y los de la otra: los de casta baja rendían considerablemente peor que los de casta alta. Este sorprendente resultado prueba que «cuando esperamos que nos consideren inferiores, nuestras capacidades parecen disminuir» (Wilkinson y Pickett, 2009, p. 136).

El mismo fenómeno se observó en un experimento realizado por Steele y Aronson (1995) con estudiantes negros y blancos en un instituto estadounidense. Utilizaron un examen estándar de acceso a la Universidad y en una primera fase dijeron a los sujetos que era un test para medir sus capacidades, mientras que en una segunda fase se les dijo que el test NO era para medir sus capacidades. Pues bien, los estudiantes blancos rindieron lo mismo en las dos ocasiones, pero los negros lo hicieron mucho peor en la primera fase. Steele y Aronson llamaron a este fenómeno «efecto de la amenaza del estereotipo», y se ha comprobado que es un fenómeno más generalizado de lo que se creía (Spencer, Steele y Quinn, 1999; Steele, Spencer y Aronson, 2002).

4. Como prevenir y reducir el fracaso escolar

Si son muchos los factores que contribuyen al fracaso escolar, muchas serán también las maneras prevenirlo y reducirlo, pudiendo entrar la mayoría de ellas en uno de los siguientes apartados:

1. *Factores familiares*: el niño es en muchos sentidos un reflejo del contexto en que vive y, como hemos visto, en general el fracaso escolar se relaciona con el contexto familiar. Por eso, tanto los profesores como las políticas educativas públicas deberían servir para compensar las desigualdades que existen entre los niños de las diferentes clases sociales

ya cuando llegan al colegio. Pero también los propios padres pueden hacer mucho. De hecho, los escolares exitosos de clase trabajadora tienen padres que, a pesar de su bajo nivel educativo, se preocupan por la educación de sus hijos, pasan tiempo con ellos y les hablan de los asuntos públicos a la vez que se interesan por sus cosas, van con cierta frecuencia a hablar con sus tutores y a las reuniones en el colegio, participan en las actividades de la asociación de madres y padres, tienen libros en casa y dedican tiempo a leer. Todo ello, que facilita el rendimiento escolar de los niños, son cosas que todos los padres pueden hacer. Además, no olvidemos que si en educación hay alguna ley de oro, es la que dice que los niños no hacen lo que les dicen que hagan, sino lo que ven hacer. Y, como ya he dicho, unos padres que nunca leen, difícilmente van a ser buenos modelos para sus hijos de cara a su rendimiento académico, y al revés: unos padres que, sea cual sea su nivel económico, cultural y educativo, leen, se preocupan por los estudios de sus hijos y les animan a estudiar, están haciendo mucho a favor de su éxito escolar. Una prueba de ello es que quienes en la escuela salen con ventaja no son tanto los hijos de los capitalistas más ricos, sino los hijos de las clases escolarizadas, los de la clase profesional-directiva (Ehrenreich y Ehrenreich, 1979) y también los de la clase media funcionarial o clase de servicio (Fernández Enguita et al., 2010, pp. 178-180). Lo que importa no es el dinero que se posee sino el tipo de interacción que se tiene con los hijos.

2. *Políticas públicas*: una de las funciones de las políticas públicas relacionadas con la escuela debería ser justamente la de reducir las desigualdades educativas de todos los niños y niñas, con lo que habría que invertir más dinero y más recursos en aquellos centros en los que se concentran más niños de origen social bajo o muy bajo, sobre todo si, además, provienen de culturas más alejadas de la escolar, como ocurre con muchos inmigrantes y más aún con los de etnia gitana. Pero, desgraciadamente, con frecuencia suele ocurrir lo contrario. En efecto, en

España «las familias del 30-35% de renta superior del país envían a sus hijos a las escuelas privadas concertadas (la mayoría gestionadas por la iglesia católica, institución que en España siempre ha ofrecido el sostén ideológico a las clases dominantes) y el 65-70% restante de la población, que se define como las clases populares, es decir, la clase trabajadora y la clase media baja, envían a sus hijos a las escuelas públicas, donde se concentra la mayoría de los hijos de los inmigrantes (92%)» (Navarro, 2009, pág. 5). Sin embargo, en los dos países que mejor parados salen en el Informe Pisa (Finlandia y Suecia) sólo el 4% de los estudiantes van a la escuela privada. No olvidemos, añade Vicenç Navarro, que el sistema educativo dual de España (privado *versus* público) reproduce la estructura social del país, formando dos tipos de ciudadanos: los de primera y los de segunda clase. Los primeros acceden a estudios superiores en porcentajes mucho mayores que los segundos. Además, los hijos de la clase trabajadora llegan en un menor porcentaje a la universidad y los que llegan se concentran en carreras en las que, al terminarlas, es más difícil encontrar trabajo y los salarios son menores.

3. *Factores escolares*: si la familia es crucial para el éxito o fracaso de sus hijos, la propia escuela también lo es. Son muchos los factores escolares que influyen en tal fracaso, desde la forma de enseñar a la forma de evaluar, así como los estereotipos del profesorado que tanto inciden en sus expectativas. Lo que principalmente deberían hacer los profesores es mejorar la motivación del alumnado, enseñándoles a hacer atribuciones causales adecuadas que mejoren su autoestima y que aumenten su autoeficacia. De hecho, los cuatro factores que más facilitan la resiliencia son precisamente una buena competencia social, una autoestima positiva, unos sentimientos de autoeficacia y contar con apoyo social de alguna persona relevante para el niño o adolescente. Pero, a mi modo de ver, tal vez el instrumento más eficaz que tiene la escuela para reducir el fracaso escolar es la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.

Existe suficiente información para ayudar al profesorado en su tarea de colaborar a la reducción del fracaso escolar (atribuciones causales, expectativas del profesor, autoestima, mejora en los hábitos de lectura...), pero de todo ello habría que destacar el aprendizaje cooperativo como forma particularmente eficaz para mejorar tanto el rendimiento escolar como las relaciones interpersonales e intergrupales dentro del aula. Y si conseguimos reducir el fracaso escolar, sobre todo el del alumnado de extracción social más baja, habremos conseguido también reducir las desigualdades sociales. En efecto, en 2007, un trabajador que hubiera completado sólo la educación obligatoria tenía el doble de riesgo de caer en el desempleo que un trabajador con educación superior y 1,5 veces más que un trabajador con educación secundaria superior (Bachillerato o Formación Profesional), mientras que en el segundo trimestre de 2009 (datos de la EPA), ya en plena crisis, los trabajadores con menor nivel educativo tenían el triple de riesgo de quedar desempleados que los titulados superiores y 1,6 veces más que los bachilleres. Y esa brecha no ha dejado de crecer durante los años de crisis económica. «Resulta claro que la crisis ha expulsado del mercado de trabajo especialmente a las personas con menos educación. Otra mirada a los mismos datos de desempleo nos permite observar que la crisis ha doblado la tasa de desempleo de los titulados superiores (situándola en el 8%), pero ha triplicado la tasa de desempleo de los trabajadores que sólo tienen educación obligatoria (situándola en el 24%) [...] El mito popular del fontanero que se gana mejor la vida que el licenciado siempre fue eso, un mito, pero actualmente, y previsiblemente en el futuro, va a ser un mito cada vez más descabellado. Es conveniente, por ello, que los jóvenes y familias tomen sus decisiones educativas conociendo el valor creciente que tiene la educación en las trayectorias laborales» (Calero, 2011, pág. 4).

5. Conclusión

En una sociedad tan individualista como la nuestra no es raro que al lector le parezca evidente que el fracaso escolar es culpa de quien fracasa, es decir, que la causa de tal fracaso esté dentro de los malos estudiantes y que esta causa por fuerza deberá estar relacionada con variables como su escasa capacidad intelectual o su falta de motivación. Sin embargo, ¿no sorprende que la mayor parte de quienes fracasan en la escuela se concentren precisamente en los grupos sociales menos favorecidos? Ello demuestra que el fracaso escolar no depende sólo de factores individuales, a no ser que creamos que los pobres lo son porque tienen unos genes poco aptos para la escuela. La relación entre rendimiento escolar y clase social es muy alta en todos los países donde ha sido estudiada, de forma que el fracaso escolar depende en gran medida de la clase social de pertenencia. Por eso no podemos mantenernos inactivos ante unas tasas de fracaso escolar que en España superan el 25% (Navarrete, 2007) y ante el consiguiente hecho de que uno de cada cuatro jóvenes españoles tenga muchas probabilidades de no incorporarse satisfactoriamente al mercado de trabajo e incluso de convertirse en un excluido social (Jiménez Castillo, 2010). Ahora bien, si nos preocupamos por los niños y adolescentes que fracasan en la escuela, por fuerza debemos ir más allá de las cifras e intentar averiguar qué significa realmente el fracaso escolar, qué funciones cumple en nuestra injusta sociedad y qué podemos hacer para reducir su impacto.

Como hemos visto, la escuela contribuye poderosamente a la reproducción de las clases sociales, y lo hace sobre todo a través de su función de selección, utilizando el examen y las notas, que son los que producen alumnos exitosos y alumnos fracasados (Perrenoud, 2008): los más exitosos provienen casi siempre de familias de clase alta, mientras los fracasados con demasiada frecuencia pertenecen a la clase baja, aunque hay suficientes excepciones como para que, por una parte, tengamos la certeza de que el fracaso escolar no es una fatalidad, pero, por otra, para que el sistema escolar parezca creíble. En

efecto, como hace años señalaran Bourdieu y Passeron (2008/1970, pp. 194-195), la escuela puede «contribuir a la reproducción del orden establecido, porque logra mejor que nunca disimular la función que cumple. Lejos de ser incompatible con la reproducción de la estructura de las relaciones de clase, la movilidad de los individuos puede concurrir a la conservación de estas relaciones, garantizando la estabilidad social mediante la selección controlada de un número limitado de individuos, por otra parte modificados por y para la ascensión individual, y dando así su credibilidad a la ideología de la movilidad social que encuentra su forma más perfeccionada en la ideología escolar de la Escuela liberadora».

En síntesis, la escuela coadyuva al fracaso escolar del alumnado principalmente por estas tres vías: a través de los usos lingüísticos que enseña y, sobre todo, que valora; a través de las expectativas del profesor; y a través de los exámenes y las notas. Esta tercera es sin duda la más importante. Como muestra Perrenoud (2008), la escuela agudiza las pequeñas desigualdades escolares reales y las convierte en la base de una jerarquía escolar de excelencia, que a su vez servirá para reproducir las clases sociales. Uno de los trucos que utiliza la escuela para llevar a cabo este proceso es justamente la evaluación de ciertas habilidades escolares en el momento preciso que le interesa. Así, como hemos visto, a los siete años, los alumnos que ya leen parecen mucho más avanzados que quienes todavía no leen. Un año más tarde las diferencias serán menos espectaculares, porque casi todos sabrán leer, mejor o peor y con mayor o menor rapidez. Pero la clasificación de excelencia ya está hecha. Es decir, a menudo se trata de meras diferencias de ritmo, pero la escuela, al evaluar precisamente en ese momento y no en otro, naturaliza las diferencias y establece una inferioridad escolar y hasta intelectual que realmente no existe. El segundo truco, ya mencionado, consiste en tratar igual a todos, por desiguales que sean, ya desde el primer momento en que entran a la escuela, de forma que las diferencias entre ellos parezcan que se deben a sus propias capacidades y méritos. El tercer truco consiste en

evaluar no sólo los contenidos de la instrucción obligatoria, sino también otros «ingredientes» como la disciplina, los buenos modales o los buenos hábitos, que son componentes propios de la cultura familiar de los niños de clase socialmente acomodada y que los poseen ya antes de entrar en la escuela, lo que no ocurre en los de clase baja. Tales «ingrediente» son la base de las expectativas del profesor.

No deberíamos llamar fracaso escolar a este fenómeno porque quien fracasa no es el alumno o alumna, puesto que no es el único responsable de sus calificaciones, ni fracasa la familia pues es más víctima que culpable y tampoco fracasa la escuela, puesto que, al ser principalmente estudiantes de clase baja los que suspenden, cumple eficazmente una de sus más importantes funciones, la de contribuir a la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 2008/1970; Grignon, 1993). De hecho, la relación entre clase social, medio familiar y rendimiento escolar es más estrecha de lo que suele creerse (Bowles y Gintis, 2001, 2002; Bowles, Gintis y Groves, 2005a, 2005b; INCIE, 1976; Kerbo, 2004; Lautrey, 1985). Lo que hay que hacer es desenmascarar el funcionamiento real de la escuela, descubriendo su cara oscura y oculta, y poner en marcha algunas medidas básicas para reducir el fracaso escolar en los niños de extracción social baja como son una mayor implicación de los padres en el proceso educativo de los hijos a todos los niveles, una mayor inversión pública en la educación de los más necesitados y en ayuda a las familias con menos recursos, una mejor preparación psicosocial del profesorado, una mayor implementación de los métodos de aprendizaje cooperativo, y principalmente una reducción importante en los niveles de desigualdad social y económica.

Diré, por último, que el mejor instrumento que tiene la escuela para hacer frente al fracaso escolar, y para que no se ponga al servicio de la reproducción social, es la implementación en las aulas del aprendizaje cooperativo (Ovejero, 2018). De hecho, de las medidas que, haciéndose eco de la declaración de un grupo de profesores de la Escuela de la Comunidad de Meramec

Valley (Pacific, Missouri), propone Pilar Soler para reducir el fracaso escolar, casi todas son facilitadas por el aprendizaje cooperativo (2003, pp. 296-297): ayudar a los estudiantes a desarrollar un fuerte sentimiento de autoestima a través del éxito en la consecución de objetivos escolares y sociales; conectar a los estudiantes con experiencias de aprendizaje dentro de la comunidad; adquirir capacidades cognitivas y cualidades de liderazgo mediante experiencias de aprendizaje; llevar a cabo actividades de pensamiento crítico, solución de problemas y aprendizaje cooperativo; desarrollar habilidades interpersonales para interactuar de forma productiva con los demás; crear un fuerte sentimiento de responsabilidad y de respeto por sí mismos y por los otros; y conseguir objetivos personales mediante el desarrollo y la utilización de habilidades de pensamiento crítico y de toma de decisiones. Ciertamente, ya existen niños y niñas resilientes, niños y niñas que, teniendo todas las papeletas para fracasar en la escuela, obtienen un gran éxito en ella. Pero si queremos potenciar la resiliencia escolar, tomemos las medidas que lo faciliten (Cyrulnik y Pourtois, 2007), medidas que podrían ser, entre otras, las seis mencionadas por Pilar Soler y que, como acabo de decir, son facilitadas por el aprendizaje cooperativo.

Ahora bien, los profesores no pueden seguir creyéndose meros técnicos que aplican unos métodos para conseguir unos objetivos. Deben considerarse a sí mismos lo que son, intelectuales que están influyendo en la sociedad más de lo que ellos mismos creen, por lo que deberían conocer cuál es el funcionamiento real de la escuela y las funciones que está cumpliendo su actividad docente, pues «la escuela es un campo de batalla que marca a muchas personas de por vida, enseñándoles el lugar que habrán de ocupar en el mundo.» (Parker, 2010, p. 245). Es más, la escuela es el instrumento que utilizan las clases dominantes para imponer su cultura y sus valores y, de esta manera, reproducirse a sí mismas y mantener el *statu quo* social y económico. Por tanto, sólo después de que los profesores se planteen críticamente su posición real en el campo de la reproducción social y en el mantenimiento del

statu quo, empieza a tener sentido la utilización de métodos didácticos que, como el aprendizaje cooperativo, sirvan eficazmente para reducir el fracaso escolar y para ir más allá del mero rendimiento escolar, enseñando al alumnado a convivir cooperativa y solidariamente con sus compañeros, sea cual sea su nivel intelectual, su origen social, cultural y étnico, o sus creencias o no creencias. Porque el fracaso escolar no es una fatalidad. Y no lo es porque los métodos didácticos pueden mejorarse, la pobreza puede ser reducida, la inversión estatal en educación pública aumentada y la desigualdad económica disminuida. Todo ello reduciría, sin ninguna duda, las tasas de fracaso escolar. Tengamos en cuenta que la relación entre rendimiento escolar y clase social se da, más que a través del capital económico, a través del capital cultural y educativo, o sea, a través del capital escolar.

Referencias bibliográficas

Agirdag, O., Van Avermaet, P. y Van Houtte, M. (2013). School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies, *Teachers College Record*, 115, 1-50.

Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Álvarez, J. M. (2008). *Invención de las enfermedades mentales*. Madrid: Gredos.

Angell, M. (2004). *La verdad acerca de la industria farmacéutica: cómo nos engañan y qué hace al respecto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Brophy, J. y Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Baudelot, Ch. y Establet, T. (1972). *L'école capitaliste en France*. París: Maspéro (traducción al castellano, Madrid: Siglo XXI, 1976).

Beez, W. V. (1968). Influence of biased psychological reports on teacher behavior and pupil performance. *Proceedings, 76th Annual Convention of the American Psychological Association* (pp. 605-606). Washington: American Psychological Association.

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control: Vol. II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Barcelona: Akal.

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control: Vol. I: Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Barcelona: Akal.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Blech, J. (2005). *Los inventores de enfermedades*. Barcelona: Destino.

Bourdieu, P. (1966): L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 3, 325-347.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2008/1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Bowles, S. y Gintis, H. (2001). The inheritance of economic status: Education, class, and genetics. En M. Feldman (Ed.): *Genetics, behaviour and society*. Oxford: Elsevier.

Bowles, S. y Gintis, H. (2002). The inheritance of inequality. *Journal of Economic Perspectives*, 16, 3-30.

Bowles, S., Gintis, H. y Groves, M.O. (Eds.) (2005a). *Unequal chances: Family background and economic success*. Princeton y Oxford: Princeton University Press.

Bowles, S., Gintis, H. y Groves, M.O. (2005b). Introducción. En S. Bowles, H. Gintis y M.O. Groves (Eds.), *Unequal chances: Family background and economic success* (pp. 1-22). Princeton y Oxford: Princeton University Press.

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.

Brophy, J. y Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Calero, J. (2011). *¿No es mucho fracaso?* Público, 8 de enero, pág. 4.

Cyrulnik, B. y Pourtois, J.P. (2007). *École et résilience*. París: Odile-Jacob.

C.R.E.S.A.S. (1986/1981). *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires: Kapelusz.

Durkheim (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

Dusek, J. y Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.

Ehrenreich, B. y Ehrenreich, J. (1979). The professional-managerial class. En P. Walker (ed.): *Between labour and capital* (pp. 5-45), Montreal: Black Rose.

Entorf, H. y Minoiu, N. (2005). What a difference immigration policy makes: a comparison of PISA scores in Europe and traditional countries of immigration, *German Economic Review*, 6, 355-376.

Epstein, J.L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En Ames, C. y Ames, R. (Eds), *Research in motivation in education* (pp. 259-295). San Diego: Academic Press.

Evans, G. (2006). *Educational failure and working class white children in Britain*. Basingstoke: Palgrave.

Eysenck, H.J. (1987). *La desigualdad del hombre*. Madrid: Alianza.

Eysenck, H.J. (1987). *La desigualdad del hombre*. Madrid: Alianza.

Fontana, D. (1990). Fracaso en el logro académico. En A. Gale y A.J. Chapman (eds.). *Psicología y problemas sociales: Introducción a la Psicología Aplicada* (pp. 99-120). México: Limusa.

Goldthorpe, J. H. (2000): *On sociology*. Oxford: Oxford University Press.

González, H. y Pérez, M. (2008). *La invención de trastornos mentales*. Madrid: Alianza.

Grignon, C. (1993). Racismo y etnocentrismo de clase. *Archipiélago*, 12, 23-28.

Hargreaves, D. (1977/1967). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.

Herrnstein, R.J. y Murray, C. (1994). *The bell curves. Intelligence and class structure in American life*. Nueva York: Free Press.

Hoff, K. y Pandey, P. (2004). *Belief systems and durable inequalities: An Experimental Investigation of Indian Caste*. Banco Mundial

I.N.C.E. (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: M.E.C.

Jackson, D. (1992/1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jencks, C. (1999). Qué hacer. En M. Fernández Enguita (Ed.): *Sociología de la educación* (pp. 457-467). Barcelona: Ariel.

Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39,1-123.

Jiménez Castillo, J. (2010). *Analfabetismo funcional y fracaso escolar*. Granada: Octaedro.

Johns, M., Schmader, T. y Martens, A. (2005). Knowing is half the battle: Teaching stereotype threat as a means of improving women's math performance. *Psychological Science*, 16(3), 175-179.

Jones, O. (2013/2012). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swings.

Kerbo, H.R. (2004). *Estratificación social y desigualdad: el conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global*. Madrid: McGraw-Hill.

Lacey, C. (1970) *Hightown Grammar*. Manchester: Manchester University Press)

Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor.

Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España: Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Ariel.

Marchesi, A. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar en España. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Eds.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza.

Ministerio de Educación (2010). PISA 2009. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe Español*. Madrid: Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación.

Molina, S. y García, E. (1984). *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.* Barcelona: Laia.

Navarrete, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Navarro, V. (2009). *La situación social en España*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Obra Social de Caixa Catalunya (2009). *Informe de la Inclusión Social en España, 2008*. Barcelona: Fundación Caixa.

OCDE (2005): *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*, Madrid: Santillana.

OCDE (2018), *Education at a glance 2018: OECD indicators*. París, OCDE.

Ovejero, A. (1988/1986). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.

Ovejero, A. (2003a). *La cara oculta de los tests de inteligencia: Un análisis psicosociológico crítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, Anastasio (2015). *Psicología social: algunas claves para entender la conducta humana* (2ª edición), Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2018). *El aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una mera técnica pedagógica*. Madrid: Pirámide.

Ovejero, A., García, A.I. y Fernández, J.A. (1994). Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato y formación profesional. *Psicothema*, 6, 245-258.

Pajares, F. y Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: a historical perspective. En J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: impact of psychological factors on education* (pp. 3-21). California: Academic Press.

Parker, I. (2010). *La psicología como ideología: contra la disciplina*. Madrid: Catarata.

Parsons, T. (1962). *The social system*. Londres: Routledge.

Perrenoud, Ph. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata (original, 1989).

Pignarre, P. (2005). *El gran secreto de la industria farmacéutica*. Barcelona: Gedisa.

Rist, R.C. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.

Rist, R.C. (1973). *The urban school: A factory for failure*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Rist, R.C. (1999). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado. En M. Fernández Enguita (Ed.): *Sociología de la educación* (pp. 615-639). Barcelona: Ariel.

Rist, R. C. (2000) «Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education». *Harvard Educational Review*, 70(3): 266-301.

Robert, Ch. N. (1977). Fabriquer la délinquance juveniles. *Revue Suisse de Sociologie*, 1, 31-65.

Rogers, C. (2008). Teacher Expectations: Implications for School Improvement. En Charles Desforges y Richard Fox (Eds.), *Teaching and Learning: The Essential Readings* (Cap. 7). Oxford: Blackwell Publishers

Rosenthal y Rubin, D. (1978) Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-415.

Rosenthal, R. y Rubin, D.B. (2003). r equivalent: A simple effect size indicator. *Psychological Methods*, 8, 492-6.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980/1968). *Pygmalion en la escuela*. Madrid: Marova.

Shavit, Y. y Blossfeld, H.P. (1993). *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview.

Soler, P. (2003). Claves para reducir el fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (Eds.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 287-301). Madrid: Alianza.

Spencer, S.J., Steele, C.M. y Quinn, D.M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 4-28.

Steele, C.M. y Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.

Steele, C. M., Spencer, S., y Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 379 – 440). San Diego: Academic Press

Szasz, Th. (1970). *La fabricación de la locura*. Barcelona: Kairós.

Teachman, D. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52, 548-557.

Vasconi, T. Finkel, S. y Recca, I. (1977). *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen.

Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling* Cambridge: Massachusetts: Harvard University Press.

Weinstein, R. S., A. Gregory y Strambler, M.J. (2004). Intractable Self-Fulfilling Prophecies: Fifty Years After Brown v. Board of Education. *American Psychologist* 59(6), 511-520.

Capítulo 5

ESCUELA, MOVILIDAD SOCIAL Y REPRODUCCIÓN SOCIAL

1. Introducción

Precisamente porque la escuela alardea de ser el mejor instrumento existente para construir una sociedad justa e igualitaria, «la teoría educativa crítica se impuso a sí misma la tarea de desvelar cómo se producen la dominación y la opresión dentro de los diversos mecanismos de la enseñanza escolar. En lugar de aceptar la idea de que las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social, los críticos educativos problematizaron este supuesto. Al hacerlo, su principal tarea ideológica y política consiste en desenmarañar la madeja referente al modo en que las escuelas reproducen la lógica del capital a través de las formas ideológicas y materiales de privilegio y dominación que estructuran las vidas de estudiantes de diversas agrupaciones basadas en la clase social, el sexo y la etnia» (Giroux, 1990, p. 31). Ese está siendo el principal objetivo de este libro: desenmascarar los procesos escolares que están tras la reproducción social. De hecho, hace más de 80 años escribía Gramsci (1997, p. 116): «En una serie de familias, sobre todo de núcleos intelectuales, los muchachos encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar; como comúnmente se dice, absorben del «aire» una cantidad de nociones y de aptitudes que

facilitan la carrera escolar propiamente dicha». Y es que, como apuntan varios autores (Gramsci, Horkheimer, Bernstein, Bourdieu, Marcuse, Foucault, etc.), en los países industriales avanzados, la dominación social ha dejado de hacerse con la fuerza y se hace con los resultados escolares, de manera que el capital cultural es más importante que el capital material. De ahí que las teorías críticas en educación se interesen especialmente en cómo las sociedades se reproducen a sí mismas a través de sus sistemas escolares (Apple, 1979, 1982, 1988). Por eso dice Peter McLaren (1998, pp. 228-229) que uno de los retos más importantes de la pedagogía crítica estadounidense es convencer a los profesores y a los estudiantes de que el éxito de la cultura dominante se consigue a expensas de los grupos culturales subordinados y de la población del Tercer Mundo.

El inicio de este proceso fue la revolución industrial y el auge de las asociaciones obreras y del sindicalismo: lo primero exigía una formación profesional adecuada de los trabajadores; lo segundo un control de la clase obrera para mantener el orden social (Varela y Álvarez-Uría, 1991). Y la burguesía pretendió conseguir ambas cosas a la vez a través de la escuela. En efecto, como escriben Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (1991, p. 178), «la instrucción de los hijos de los trabajadores aparece, para los hombres de gobierno, como uno de los dispositivos más eficaces para moralizar, domesticar e integrar a los trabajadores del mañana». Ese era el objetivo del Proyecto de Ley de Bases para la reorganización de la enseñanza que el 5 de noviembre de 1902 presentó el conde de Romanones a las Cortes españolas.

2. Escuela, igualdad de oportunidades y movilidad social

A pesar de que algunos afirman lo contrario (Becker, 1988; Blau y Duncan, 1967) y como ya he dicho, existe un alto consenso en que existe una correlación positiva entre el éxito económico de los padres y el que tendrán luego sus hijos, siendo muy alta en los extremos de la escala social y económi-

ca: los hijos de los padres que se encuentran en los peldaños más bajos de la escala económica se encontrarán en esos mismos peldaños; y lo mismo puede decirse de quienes se encuentran en los peldaños más altos (Bowles, Gintis y Groves, 2005a; Goldthorpe, 2016; Grove, 2005; Hertz, 2005). La movilidad social es sólo moderada en general, pero casi nula en los extremos de la escala socioeconómica. Además, las desigualdades intergeneracionales se deben poco al CI de los padres y mucho a su bienestar material (Bowles, Gintis y Groves, 2005a), lo que contradice las tesis genetistas de autores como Eysenck o Jensen, más basadas en prejuicios que en datos científicos (Ovejero, 2003). En efecto, como dicen Bowles, Gintis y Groves (2005b, pp. 1-2), «mientras que la evidencia de los aspectos genéticos del proceso de transmisión intergeneracional es dudosa, no existe ninguna duda de que las influencias ambientales de la familia, el barrio y la escuela desempeñan un papel importante en tal proceso». Pero la caja negra aún permanece. De hecho, aún desconocemos más de la mitad del coeficiente de transmisión intergeneracional. Por otra parte, como escribe Ildelfonso Marqués (2015, p. 198), «cualquier ideología que trate de armonizar el mercado capitalista con el Estado social ha de dar respuesta a la cuestión de la movilidad social», tema realmente crucial hoy día (Goldthorpe, 2007, p. 25). De hecho, «uno de los clichés mejor explotados por la industria cultural norteamericana es el conocido como *American Dream*. De acuerdo con este relato, un individuo que nace en los bajos fondos puede alcanzar la cúspide social, económica y política si pone todo su empeño en ello. Las circunstancias de la cuna podrán ser un hándicap, pero no le imposibilitarán la consecución de sus propósitos» (Marqués, 2015, p. 107). Sin embargo, añade Marqués (p. 108), la evidencia científica desmonta este sueño desde hace varias décadas y hace muy poco que Noam Chomsky (2017) ya cantó el *Requiem for the American Dream*. Ya las primeras investigaciones sobre movilidad social señalaban que el sueño americano era un mito. Jencks et al. (1979, p. 82) lo señalaban de manera clara: «Si definimos la igualdad de oportunidades como una situación en la que los hijos nacidos en diferentes familias tienen las mismas

probabilidades de éxito, nuestros datos muestran que Estados Unidos ni siquiera se aproxima a ella». Y el cómico George Carlin puntualizaba que se llama «sueño americano» porque hay que estar muy dormido para creerlo. Es más, concluye Marqués: ninguno de los hallazgos disponibles hasta el momento parece apuntar hacia este escenario en ninguna sociedad industrializada (Erikson y Goldthorpe, 1992; Breen y Luijkx, 2004), y menos en Estados Unidos (Chomsky, 2017). Así, los estudios sobre la curva del gran Gatsby muestran cómo el futuro económico de los hijos está muy condicionado por la riqueza de los padres. Se trata de un tema que ha sido estudiado cientos de veces y de múltiples maneras, y siempre con conclusiones evidentes. Pero a pesar de tales evidencias en contra, los estadounidenses siguen creyendo profundamente en la existencia en su país de esa supuesta igualdad de oportunidades, de manera que suelen exagerar mucho las posibilidades reales de ascenso social (Kraus y Tan, 2015), cosa que también se da aquí, aunque menos (Jaime-Castillo y Marqués, 2014; CIS, 2014). Esa creencia en el mérito como el principal factor del ascenso social constituye una de las ideas básicas del neoliberalismo, que lo mantiene contra toda evidencia, como forma de justificar el actual enriquecimiento abusivo de los más ricos (McQuaig y Brooks, 2014).

Jerome Bruner (2012) nos recuerda un informe de la Russell Sage Foundation de Nueva York en el que se mostraba claramente el declive de las oportunidades en Estados Unidos: estaba terminándose –si es que alguna vez había existido– la tan cacareada tierra de oportunidades para todos donde bastaba la valía y el esfuerzo para llegar a lo más alto. Además, señala el citado informe, la brecha entre los logros educativos de los niños ricos y de los niños pobres estaba aumentando mucho. Así, entre 1978 y 2008, la diferencia en las calificaciones en los test de matemáticas de los niños de familias humildes y los de familia acomodadas aumentó de 96 a 131 puntos.

Como escribió Ivan Illich (1974, p. 17), «debería ser obvio el que incluso con escuelas de igual calidad un niño pobre rara vez se pondrá a la par de uno

rico. Incluso si asisten a las mismas escuelas y comienzan a la misma edad. Los niños pobres carecen de la mayoría de las oportunidades educativas de que dispone el niño de clase media. Estas ventajas van desde la conversación y los libros en el hogar hasta el viaje de vacaciones y un sentido diferente de sí mismo, y actúan para el niño que goza de ellas, tanto dentro de la escuela como fuera de ella. De modo que el estudiante más pobre se quedará atrás en tanto dependa de la escuela para progresar o aprender». Y tengamos en cuenta que vivimos en un mundo cada vez más tecnificado donde los sueldos de los trabajadores sin título universitario han caído drásticamente, mientras que los de quienes sí le tienen no dejan de crecer, aunque esto último no es del todo cierto: depende también de quiénes tengan el título. De hecho, Jeannie Oakes (2005/1985) ha recopilado una gran cantidad de datos que demuestran que la escuela beneficia mucho más a los estudiantes de clase alta que a los de clase baja, como ya hemos visto en capítulos anteriores, con lo que desempeña un papel crucial en la legitimación de la desigualdad, a través, entre otras cosas, de la socialización de los estudiantes para que acepten el papel que, casi desde que nacieron, les tiene reservada la sociedad (véase también Willis, 1977). Ello constituye lo que se llama modelo meritocrático (Young, 1961), según el cual, dado que la escuela ofrece las mismas oportunidades de éxito a todos los alumnos, serán más meritorios aquellos que demuestren un mayor grado de excelencia. Desde el momento en que la escolarización es obligatoria, la formación escolar pasa a ser el principio de la jerarquía de excelencia (Perrenoud, 2008), como ya vimos, siempre que admitamos que tenemos un modelo meritocrático.

La meritocracia es un término acuñado por el sociólogo británico Michael Young en su famoso libro *The Rise of the Meritocracy* (1958) y se refiere a la situación en la que los individuos son clasificados según su mérito, definido este como el nivel de inteligencia más el esfuerzo, y que se expresa en el nivel educativo alcanzado, por lo que la posición social a que llega cada individuo es sólo el reflejo de su mérito. Así, Peter Saunders (1995, 1996, 2012),

el mayor defensor de la meritocracia en el Reino Unido, considera la desigual distribución de las habilidades cognitivas a través de las clases sociales como el principal factor que explica el éxito social. Pero sus argumentos han sido muy criticados por suponer que las habilidades cognitivas son el factor más importante para el éxito socioeconómico, además de por importantes errores metodológicos en sus análisis (Bukodi, Erikson y Goldthorpe, 2014). De hecho, Breen y Goldthorpe (1999, p. 22) concluyeron que personas con el mismo nivel de habilidad y esfuerzo, pero con orígenes sociales diferentes, llegaban sistemáticamente a unas posiciones sociales también diferentes: más altas o más bajas según fuera alto o bajo el estatus social y económico de sus familias de origen. La ideología del esfuerzo, como escribe José Moya (2014), «es el caballo de Troya utilizado por las elites económicas, sociales y políticas en su rebelión contra cualquier forma de Estado o gobierno comprometido con el bienestar de las personas». La teoría meritocrática es profundamente ideológica y su objetivo es la legitimación del *statu quo* y de las desigualdades creadas por el capitalismo, ahora en su versión noliberal.

Aunque la meritocracia está siendo invalidada desde hace varias décadas, ahora, con el neoliberalismo, ha vuelto a resurgir. Entendemos por meritocracia la creencia de que cada uno tiene lo que merece y que quien tiene más es por su mayor capacidad y por su mayor esfuerzo. Pero ello exige, ineludiblemente, una real igualdad de oportunidades, cosa que no existe desde el momento en que la posición socioeconómica de la familia tiene una gran influencia en la que alcanzan los hijos, lo que ocurre de dos maneras posibles: directamente, a través de la herencia y del número y calidad de las relaciones sociales que permiten mayores oportunidades vitales, e indirectamente, a través del éxito escolar. No olvidemos que, como observa Marqués (2015, pp. 118-119), la educación es el factor más importante en la fijación de la posición socioeconómica de los individuos, por lo que, sostienen Hout y DiPrete (2006), constituye el principal factor de movilidad social ascendente. Pero «el nivel educativo es un bien posicional relacional, lo que quiere decir que

es un bien relativo que depende de la cantidad de personas que lo posean. La ganancia futura que nos proporciona el título académico nunca es fija. Este siempre estará sujeto a la ley de la oferta (cantidad de títulos existentes en el mercado laboral) y la demanda (necesidad de ellos)» (Marqués, 2015, p. 120), de manera que en España no es lo mismo ahora que hace 40 o 50 años. Es cierto que hoy día la Universidad no garantiza un buen empleo, pero no tener estudios sí garantiza lo peor a nivel laboral, pues el fracaso escolar es el principal factor que impide la movilidad social, fracaso que, como ya dije, afecta sobre todo al alumnado de clase baja.

En síntesis, ¿cómo actúa la educación en la movilidad social? Existen diversas teorías: una es la teoría credencialista (el título como coartada), que, basándose en Max Weber, sostiene que en el capitalismo tardío la gente hereda las credenciales educativas, de forma que las clases se reproducen a través de los títulos académicos. En este sentido, la educación sería importante no tanto por proporcionar capacidades técnicas, sino porque permite pertenecer a un grupo cultural que controla el acceso a determinados puestos de trabajo. Más utilizada es la teoría del capital humano (el título como capital humano), cuya idea central es que la desigualdad económica se debe principalmente a que los trabajadores con menor nivel educativo tienen ingresos más bajos o no tienen ingresos, mientras que los más cualificados tienen ingresos mucho más altos (Becker, 1964; Schultz, 1961). Y no olvidemos, como subraya Marqués (2015, p. 127), que cuando se correlacionan las notas y el logro escolar con la condición socioeconómica de los padres, se observa que los hijos de los obreros sacan peores notas que los hijos de los profesionales: unos hacen formación profesional y otros bachillerato; unos a la mínima repetición de curso abandonan y otros repiten las veces que haga falta, pero al final consiguen el título. La escuela, por tanto, es el principal instrumento de reproducción social, como vengo diciendo, y lo repito por la importancia que actualmente tiene esta idea, como hecho que refuta incontestablemente la ideología meritocrática neoliberal.

Sin embargo, al haber ingresado en la universidad muchos hijos e hijas de clase media e incluso de clase trabajadora se ha producido una situación de inflación educativa en la que más títulos no conlleva necesariamente más movilidad social (Thurow, 1972; Boudon, 1974; Collins, 1979), entrando en juego nuevos factores que ayudan a los grupos privilegiados a mantener sus posiciones hegemónicas, produciéndose lo que se conoce como «cierre de clase» (Lucas, 2001).

Las credenciales educativas son recursos culturales que permiten a sus poseedores impresionar a otros con su importancia y comprar «sinecuras» ocupacionales (Collins, 1979). Lo único que las distingue de los mecanismos de clausura gremial del pasado es que ahora las creamos racional y funcionalmente necesarias para el mantenimiento de la sociedad tecnológica. Por otra parte, como hace tiempo subrayaran Bourdieu y Passeron (1967), los sistemas de admisión basados en cualificaciones escolares son instrumentos al servicio de quienes poseen capital cultural para transmitir a sus descendientes los beneficios de su situación profesional. Tengamos presente que los criterios de admisión basados en las titulaciones suponen un largo proceso de selección en el que las pruebas son diseñadas para recompensar aptitudes y actitudes que son habituales en las familias de clase social alta, como ya mostré. De hecho, en EE.UU., sólo el 15 por 100 de los chicos blancos pobres y el 20% de las chicas blancas pobres salen de los colegios públicos con destrezas básicas en lectura, escritura y aritmética (Shepherd, 2008), porcentaje muy inferior al del alumnado de clase media.

¿Por qué el vínculo entre educación y clase social es tan fuerte? Porque tener la suerte de nacer en una familia rica tiene una gran influencia. Según los datos de Hill (2005), un niño de cinco años cuyos padres ganan más de 67.000 libras tiene destrezas lectoras cuatro meses más avanzadas que las de niños de familias con ingresos entre 15.000 y 30.000 libras, y cinco meses con respecto a los niños de familias que ganan entre 2.500 y 15.000 libras. Y lo que es peor: tales diferencias van marcando una brecha cada vez mayor y

para toda la vida. Tal diferencia se debe sobre todo al distinto capital cultural que tienen los padres de unos y de otros, que se traduce en la utilización de distintos tipos de lenguaje, en más libros en casa, en mayores aspiraciones educativas y profesionales, etc. Además, como dice Jones (2012, pág. 219), en una sociedad dividida en clases, el colegio al que se va es un factor entre otros muchos; lo decisivo es la clase social a que perteneces y el nivel de desigualdad existente. Un ejemplo claro nos lo proporciona Bauman (2014) al recordarnos que ya en 1979, un estudio del Carnegie Institute demostraba que el futuro de cualquier persona depende mucho más de las circunstancias sociales que tuvo de niño, de su lugar geográfico de nacimiento y de la situación social y económica de sus padres que de su talento y de sus esfuerzos, de forma que, por ejemplo, el hijo de un abogado de una gran empresa tenía 27 veces más probabilidades de recibir a los 40 años un salario que esté entre el 10 por 100 más alto de su país que el hijo de un empleado intermitente de esa misma empresa (los dos compañeros de clase, estudiando con el mismo esfuerzo y dedicación, habiendo obtenido las mismas notas y teniendo el mismo cociente intelectual). Y es que, «nacer en una familia acomodada de clase media por lo general te dota de una red de seguridad vitalicia. Si no eres muy brillante por naturaleza, aun así, tienes muchas probabilidades de llegar lejos y, como mínimo, nunca sufrirás pobreza de adulto. Una buena educación, acompañada del «capital cultural», el respaldo económico y los contactos de tus padres te ayudarán. Si eres un chico brillante nacido en una familia de clase trabajadora, no tienes nada de eso. Lo más probable es que no seas más rico que tus padres» (Jones, 2012, p. 222).

No olvidemos tampoco, que «el aprendizaje comienza desde el nacimiento, y los primeros años de vida son un período crítico para el desarrollo cerebral. Este aprendizaje temprano puede ampliarse o inhibirse en función del entorno en que un niño crece» (Wilkinson y Pickett, 2009, p. 133). Así, un estudio realizado a escala nacional en el Reino Unido constató que, a los tres años, los niños procedentes de entornos desfavorecidos ya se encontraban

hasta un año académico por detrás de los niños procedentes de hogares más privilegiados (Center for Longitudinal Studies, 2007). Y es que el aprendizaje necesita un entorno social estimulante, lo que es más probable en familias ricas que en familias pobres. Los niños de familias más pobres están expuestos a más conflictos y trastornos familiares, y tienen más probabilidades de ser testigos o víctimas de actos violentos, así como de habitar en viviendas más ruidosas, de peor calidad y con demasiadas personas compartiéndolas (Evans y English, 2002). En consecuencia, habría que reducir las desigualdades e incrementar los sueldos de los trabajadores, Mientras, será de gran ayuda una temprana escolarización y unos programas de educación temprana: ambas cosas son cruciales para estimular el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social del niño. De hecho, algunos estudios muestran que los niños pertenecientes a entornos desfavorecidos que reciben una educación de calidad en sus primeros años más tarde necesitan menos atención educativa especial y están menos propensos a la delincuencia (Currie, 1995). Sin embargo, concluye Jones (2012, pág. 209), «lo cierto es que vivimos en una sociedad amañada a favor de la clase media en todos los niveles» (sobre todo en el ámbito escolar y particularmente en la Universidad). En efecto, más de la mitad de los estudiantes de Oxford y Cambridge han ido a colegios de pago (Jones, 2012, Milburn, 2009) y, según un informe de la Oficina para la Equidad de Acceso a la Universidad del Reino Unido, los hijos del 20% más rico de Inglaterra tienen siete veces más probabilidades de ir a la universidad que los del 40% más pobre, siendo tal probabilidad más de seis veces mayor que a mediados de los años noventa: mientras que en 2002 el 5,4% de los alumnos de Cambridge y el 5,8% de los de Oxford provenían de barrios obreros, en 2008 esas cifras eran del 3,7 y 2,7 respectivamente (Monbiot, 2010).

¿Sirven para algo, pues, los títulos universitarios en el mercado laboral? La respuesta debe ser indudablemente afirmativa, pero con muchos matices. Les son útiles a todos, pero sobre todo a los de familias privilegiadas: a ellos

el título universitario les asegura un puesto de trabajo. Pero para los de origen social bajo o muy bajo las cosas son más complejas: un título universitario es una llave que puede abrir la puerta del mercado laboral, pero a menudo no puede abrirla porque la cerradura tiene problemas (óxido, silicona, etc.) y no poseen, como les pasa a los de nivel económico más alto, las influencias, los contactos y las ayudas que les permite limpiar el óxido de la cerradura y conseguir que la llave abra la puerta, mientras que quienes no poseen el título ni siquiera tienen la llave y nunca podrán abrir la puerta que conduce a un buen puesto de trabajo. La escuela no es determinista, pero sí influye poderosamente en la reproducción social, a través de numerosos factores, de los que quisiera destacar estos tres:

1. *Usos lingüísticos del alumnado*: la familia influye en el rendimiento escolar de sus hijos a través sobre todo del nivel lingüístico que les transmite. Como dicen Molina y García (1984, p. 197), «no creemos exagerado afirmar que el lenguaje sigue siendo el vehículo fundamental a través del cual el niño se convierte en buen o mal alumno». Como consecuencia de la interacción social en el hogar, y como ya he dicho, las personas de clase alta desarrollan, ya desde muy temprana edad, un lenguaje más rico, que, por una parte, estará más acorde con el utilizado en la escuela y, por otra, lleva a un mejor desarrollo cognitivo, útil para salir airoso en la escuela: aprenden a utilizar un código elaborado. En cambio, las de clase baja aprenden en el hogar un código restringido. Basándose en los estudios de Vigotsky y Luria así como en la teoría de Whorf-Sapir sobre cómo el lenguaje determina en cierta medida el pensamiento, Bernstein elaboró su teoría sobre la relación entre clase social y lenguaje, así como entre este y el rendimiento académico, relación que contribuye de forma importante a la reproducción social. Bernstein (1990, p. 16), para quien «la comunicación pedagógica es un transmisor de modelos de dominación externos a ella», intentó explicitar el proceso a través del cual la escuela consigue reproducir las clases sociales: lo hace a través

de los procesos de comunicación y del papel central que desempeñan en este proceso los usos lingüísticos de los estudiantes. De hecho, Hess y Shipman (1965), basándose en los primeros estudios de Bernstein, encontraron que el lenguaje es una importante variable intermedia entre el medio familiar y el desarrollo cognitivo de los niños. En concreto, compararon el código verbal utilizado por las madres de clase baja y las de clase alta, verificando, entre otras cosas, que las primeras utilizaban un código verbal más restringido que las segundas.

Existen al menos tres razones por las que el lenguaje influye mucho en el rendimiento académico y en las notas: su estrecha relación con los procesos de pensamiento; porque mejora significativamente la lectura, lo que, a su vez, perfecciona su lenguaje; y por la influencia que tiene en las expectativas del profesor.

En este contexto, la obra de Bajtin (1981, 1984) es muy importante porque para él, el uso del lenguaje es un acto esencialmente social y político, dado que «el lenguaje está íntimamente relacionado con el poder y constituye la forma en que docentes y alumnos definen, dirimen y comprenden su relación recíproca y con la sociedad en general [...] Las escuelas son una de las esferas públicas primordiales donde, por obra de la influencia de la autoridad, la resistencia y el diálogo, el lenguaje puede configurar el modo en que diversos individuos y grupos codifican el mundo y con ello participan en él. Las escuelas son lugares donde el lenguaje proyecta, impone y construye normas y formas particulares de significado [...] Según Bajtin, la cuestión del lenguaje debe explorarse como parte de una política de lucha y representación, una política forjada en las relaciones de poder de quien decide y legisla el territorio sobre el cual habrá que definir y negociar el discurso» (Giroux, 2003, p. 194).

2. *Efectos de las expectativas del profesor*: no lo desarrollo aquí puesto que lo vimos en el capítulo anterior, pero sí quisiera recordar lo enor-

memente influyentes que pueden ser tales expectativas, especialmente para muchos niños y niñas de clase baja o muy baja, pudiendo tener, además, unos efectos auténticamente dramáticos para tales niños, efectos que a menudo permanecerán durante toda su vida.

3. *Influencia del ambiente familiar*: los niños de clase baja no sólo son peor evaluados por los profesores, es que aprenden menos, a causa de su nivel lingüístico, del más escaso bagaje cultural y del bajo desarrollo cognitivo con que llegan a la escuela. En efecto, escribe Marqués (2015, p. 129), los profesionales liberales tienen más facilidad para educar a sus hijos en un ambiente en el que se valora e inculca el aprendizaje, el conocimiento y la imaginación de una forma natural, habilidades estas con gran demanda en la economía postindustrial del conocimiento (Güveli, Luijkx y Ganzeboom, 2012; Herrera-Usagre, 2014). Además, añade Marqués, algunas investigaciones han demostrado que los padres con alto nivel educativo suelen emplear más tiempo con sus hijos, jugando con ellos, leyéndoles o estimulando su aprendizaje. Por tanto, los hijos de este tipo de familias desarrollan mejor las habilidades cognitivas del niño, lo que ayuda a entender su mayor rendimiento escolar. Según Raymond Boudon (1984), el entorno familiar influye en el logro académico a través de efectos tanto primarios como secundarios. Los primeros se refieren al rendimiento y a las notas escolares: los hijos de las familias más acomodadas suelen conseguir un mejor rendimiento en la escuela; los segundos se refieren a las elecciones adecuadas que toman los padres y sus hijos en las diferentes transiciones educativas.

Pero entenderemos mejor el fenómeno de la reproducción social si analizamos la obra de John Goldthorpe (2012, 2014, 2016), quien, en línea con Boudon, «parte de la consideración de que la estructura social condiciona las oportunidades de los individuos [...] La clase de servicio (directivos, profesionales liberales y técnicos) dota a sus hijos de contextos de oportunidades mayores. Esta clase posee una mayor seguridad (si son

despedidos tienen más probabilidad de encontrar empleo) y estabilidad, y disfrutan de rentas ascendentes. Esto implica que pueden financiar a sus hijos a la edad en la que más costosa es la educación (verbigracia, guarderías y educación universitaria» (Marqués, 2015, p. 130-131). Por tanto, concluye Marqués, «los hijos de las clases sociales más privilegiadas tienen todos los recursos a su disposición para reproducirse socialmente en lo más alto de la estructura. Estos disfrutan de menor fracaso escolar y de un mayor acceso a la educación universitaria». Y tienen incluso un mayor cociente intelectual, que algunos atribuyen a los genes, para lo que habría que estar seguros de que existe una real igualdad de oportunidades, lo que jamás se ha visto en ningún sitio, y otros lo atribuimos al ambiente (Ovejero, 2003), aunque genes y ambientes son completamente inseparables (Baggini, 2015; Hauser, 2002; Nielsen, 2006 Nisbett et al., 2012).

Ahora bien, el éxito/fracaso escolar contribuye a la reproducción social solo si los empleadores le toman en consideración en sus decisiones (Goldthorpe y Jackson, 2008; Jackson, Goldthorpe y Mills, 2005), como así ocurre. En efecto, Lauren Rivera (2012) realizó más de 120 entrevistas a altos cargos y responsables de recursos humanos de empresas de elite de Estados Unidos, llegando a la conclusión de que los empleadores buscaban candidatos que no solo fueran competentes, sino también culturalmente afines a ellos mismos. Por tanto, la tan cacareada meritocracia no existe. Y es que los tres principales recursos para el ascenso social son el capital económico, el social y el cultural. El económico se transmite a través de la herencia y de los costos de la formación (y que la familia pueda pagar colegios privados, universidades de élite, másteres...); el social se refiere a las relaciones con familiares, amigos, conocidos –o conocidos de conocidos– que son de gran utilidad a la hora de conseguir un buen empleo; y el cultural, que además de ser muy útil para la obtención de los títulos académicos más valorados por las empresas, hace

que los alumnos de clase alta tengan mejores habilidades no cognitivas y unos estilos de presentación que les favorecen en las entrevistas de trabajo. En suma, quienes poseen más recursos económicos, sociales y culturales suelen ser mejor valorados por los empleadores, pero sus méritos son más fruto de su origen familiar que personales, lo que, obviamente, pone muy en entredicho la tan cacareada meritocracia. Y es que es en el proceso de socialización, es en la interacción social dentro de la familia, del barrio o de la propia escuela, donde se van construyendo el lenguaje, la motivación, los niveles de aspiración, los intereses o el autoconcepto que facilitarán, o no, el éxito escolar, factores todos ellos claramente psicosociales que reflejan la inextricable relación entre individuo y sociedad y que son los verdaderos responsables del éxito y del fracaso en la escuela.

3. Universidad y reproducción social

En cuanto a la tasa bruta de acceso a la Universidad en España, Carabaña (2015) informa que subió del 30 al 45% entre 1990 y 2000, casi se estancó entre 2000 y 2007 y ha vuelto a crecer, hasta un 55% entre 2007 y 2011, mientras que la tasa neta, más exacta que la bruta, subió del 21 al 24% entre 1995 y 2000, bajó al 22% en 2007 y volvió a subir al 26% en 2011. Como se puede comprobar, tales variaciones se deben en cierta medida al mercado de trabajo: cuando hay trabajo, la tasa baja y sube cuando el desempleo aumenta. En todo caso, lo que más ha crecido ha sido el porcentaje de mujeres universitarias de origen humilde (Carabaña, 2015, p. 569): en 1990 había un 12,2% de varones y un 16,3 de mujeres, y en 2013 un 9,8% de hombres y un 19,6% de mujeres. Por tanto, añade Carabaña (2015, p. 570), podemos hablar de democratización de la Universidad en el sentido de «masificación», pues casi un tercio de los hombres y casi la mitad de las mujeres (32,4 y 45,6%, respectivamente, según la EPA) estudian en ella a los 19-20 años; pero no podemos hablar de democratización en el sentido de un aumento

de la igualdad de acceso, ni de un incremento del porcentaje del alumnado universitario procedente de clases trabajadoras.

El famoso informe de Coleman et al. (1966) ya mostraba claramente que la escuela no estaba produciendo una mayor igualdad social y económica. Sus datos y otros muchos llevaron a algunos autores, principalmente marxistas, a afirmar que no existe una relación significativa entre más educación y más éxito económico, pues el éxito profesional y económico no depende del grado de educación formal sino de otras cosas. Por ejemplo, Jencks (1973) afirmaba con rotundidad que la correlación entre origen social y carrera no había cambiado mucho en las últimas décadas. Los datos actuales son similares. En efecto, a pesar de que la universidad española ha sufrido un proceso de gran expansión durante las últimas cuatro décadas (300.000 estudiantes en los años setenta, el doble a comienzos de los ochenta y millón y medio actualmente) (Lamo de Espinosa, 2012, p. 32), sin embargo «la desigualdad de acceso entre las diferentes clases sociales no ha cambiado demasiado» (Marqués, 2015, p. 174). Se supone que un título universitario sirve para acceder a posiciones sociales más altas que las de los padres sin título, pero no siempre es así. Además, afirma Marqués (2015, p.178), tampoco ha aumentado significativamente la igualdad de oportunidades educativas. En España la desigualdad ha crecido entre las cohortes nacidas desde 1927 a 1976. Lo más relevante que ha tenido lugar, a este nivel, ha sido la entrada a la Universidad de las mujeres, sobre todo las hijas de las clases medias y altas. Según los datos presentados por Marqués (2015), mientras el 67% de las hijas de la clase de servicios nacidas entre 1967 y 1976 lograron un título universitario, tan sólo lo hicieron el 33% de las hijas de la clase obrera cualificada, el 19% de las hijas de la clase obrera no cualificada y el 23% de las hijas de las clases agrícolas.

Ciertamente, ha aumentado mucho el número de los hijos y sobre todo de las hijas de clase trabajadora que van a la Universidad, pero se mantienen las diferencias del pasado o incluso se han incrementado (Marqués, 2015, p.

178). Y lo que es peor, ha aparecido otro fenómeno curioso y preocupante: la sobrecualificación y la consiguiente inflación de títulos universitarios. En efecto, según García Montalvo (2009), en 2005, con una edad media de 30 años, el 24% de los graduados españoles tenía un empleo inferior al que correspondía a su formación (la media para Europa, excluida España, era del 5%), y esa sobrecualificación en España dependía del origen familiar (Marqués y Gil-Hernández, 2015). O sea, que el mismo título universitario no le sirve igual a un graduado de clase social baja y a otro de clase social alta. A los hijos de padres con una buena posición social, el título superior suele servirles para encontrar un buen empleo e igualar o superar la posición social de sus padres, mientras que el desempleo, el subempleo o el tener un empleo por debajo de su titulación, es algo mucho más frecuente entre los titulados universitarios con padres de menor posición social y/o sin estudios superiores: el título universitario les es poco útil a estos para la movilización social ascendente. De hecho, analizando la movilidad social de quienes tenían un título universitario, Marqués (2015, pp. 180-181) encontró que «el origen social sigue siendo importante a la hora de explicar la clase social a la que llegan los universitarios españoles [...] En concreto, en 2006 los universitarios españoles tenían una probabilidad un 16,5% menor de acceder a profesiones de la clase de servicio. Este fenómeno se conoce como una devaluación de la credencial universitaria, al proveer este título menos contrapartidas en 2006 que en 1991 en términos de clase social. Sin embargo, esta devaluación no ha afectado por igual a todas las clases sociales [...] los hijos de la clase de servicios tienen mayor probabilidad de acceso a la clase de servicio tanto en 1991 como en 2006 en comparación con los hijos del resto de clases sociales. En 1991, un 6% más y en 2006 una probabilidad un 8% mayor» A conclusiones similares llegaron Felgueroso et al. (2010) en lo que se refiere a los ingresos. Y ese proceso se ha profundizado mucho más en los últimos diez años, a causa de la crisis económica y con la excusa de ella (véase Marqués y Gil-Hernández, 2015).

Más aún, en contra de lo que muchos creen, no todos los españoles llegan a la Universidad. La Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL) muestra que de cada 100 alumnos que terminaron la ESO en 2001, sólo 44 llegaron a la universidad. Pero es que la ESO sólo la había terminado el 69,2% de la población. O sea, que de toda la población española sólo llegaron en 2004 a la Universidad el 30% (y el 70% no llegó). Desde entonces algo ha aumentado esa cifra, pero no mucho, habiendo incluso datos recientes que indican que la tasa de universitarios en España no llega al 30%. Según el CIS (2014), quienes en 2014 tenían entre 25 y 64 años (los nacidos entre 1950 y 1989) habían realizado Primaria o menos el 11,53%, Secundaria el 28,38%, Formación Profesional de Grado Medio el 8,54%, Bachillerato el 13,52%, Formación Profesional de Grado Superior el 12,00% y Estudios universitarios el 26,04%. Ello indica que entre los menores de 40 años el porcentaje de españoles con título universitario es algo mayor, pero no mucho. Así, los datos de Marqués (2015) muestran que, entre los jóvenes, el 40% van a la Universidad. Además, añade Marqués (p. 194), «es cierto que el acceso a la educación secundaria se ha generalizado y se ha reducido la desigualdad, pero no es menos cierto que el logro de un título de formación profesional superior y universitario depende considerablemente del origen social. Incluso cuando se ha obtenido una credencial universitaria y se comparte la misma rama de estudios, nota media y experiencia laboral, el origen social sigue influyendo en la clase social y en el nivel de ingresos de los universitarios españoles».

Basándose en los datos de la Encuesta Reflex (2005), Marqués afirma que existe correlación entre sobrecualificación y clase social de los padres, medida por su nivel educativo. En concreto, los graduados en educación, humanidades, artes y ciencias sociales y jurídicas cuyos padres tienen educación superior tienen una probabilidad de un 18% menos que los graduados con padres sin estudios o estudios primarios de estar subempleados. Como vemos, «estos resultados se oponen frontalmente a la concepción meritocráti-

ca del mercado del trabajo, ya que, incluso a igual título educativo y campo de estudios, el origen social sigue siendo un factor fundamental a la hora de explicar el éxito socioeconómico» (Marqués, 2015, p. 187), añadiendo que «es entre los alumnos menos brillantes, si se nos permite la expresión, donde los hijos de padres con educación superior obtienen las mayores ventajas» (pp. 188-189). Así, entre los alumnos que obtuvieron una calificación media de aprobado o notable, aquellos con padres con educación superior tenían una ventaja de un 10% con respecto a los hijos de padres sin estudios o con educación primaria. Pero, en cambio, quienes obtuvieron una nota de sobresaliente o matrícula de honor tienen muy pocas probabilidades de acceder a empleos de baja cualificación, independientemente de su origen social. Como señalaron Breen y Goldthorpe (2001), los estudiantes de más bajo origen social necesitan mostrar más méritos que los hijos de orígenes más favorecidos a la hora de acceder a la misma posición de clase. De hecho, la forma tradicional de concebir la igualdad en educación y alcanzar la igualdad de oportunidades incluye dos dilemas pocas veces explicitados (Husén, 1981): el primero está en el hecho de que el sistema educativo está ahí para crear competencias y, por tanto, necesariamente engendra diferencias, por lo que la escuela no consigue incrementar la igualdad. A pesar de los esfuerzos de muchas sociedades, incluidas las llamadas socialistas, y aunque los recursos educativos estén al alcance de todos, en todas partes los niños de la clase baja suelen aprovecharlo menos; el segundo dilema, que se da con particular fuerza en los países más industrializados, se refiere a algo que ya he explicado y que demuestra que la teoría de la meritocracia es falsa: no es el mérito el principal factor que lleva al éxito social, sino otros factores relacionados con el origen social y familiar.

4. ¿Qué hacer?

Los teóricos de la reproducción social, generalmente marxistas, defienden, con la rigidez del estructuralismo, un cierto determinismo social y dejan

poco sitio al individuo. Pero tampoco aquí existe determinismo alguno. Como señala Esteban Medina (1987), si la escuela fuera determinista –y no pudiera hacer otra cosa que reflejar las relaciones económicas externas a ella misma–, entonces poco se podría hacer en el ámbito educativo para debilitar la función de la escuela a favor del *statu quo*. También el funcionalismo no hace sino conducir al pesimismo. Pero la realidad no es tan pesimista, pues la escuela es más compleja de lo que creen los funcionalistas (Willis, 1977). Basándose en Michel Foucault, fue Apple uno de los primeros autores en criticar el modelo de reproducción y a proponer un modelo de resistencia. «Afirma Apple que el modelo de la reproducción puede llevarnos a suponer que no existe una resistencia significativa al poder. Pero las luchas de los trabajadores, mujeres, pobres, negros, etc. demuestran continuamente la posibilidad de una acción concreta. El análisis sociológico de la educación debe contemplar el estudio de esos procesos de resistencia que se desarrollan en la escuela, es decir, del trabajo antihegemónico [...]. Su contribución ha abierto nuevos caminos para el análisis sociológico del currículum. Ha situado el estudio del mismo en el contexto social de las relaciones de poder externas e internas a la escuela» (Flecha, 1992b, p. 115).

En consecuencia, a pesar de mantener una postura indiscutiblemente crítica y radical, los sociólogos de la reproducción social cometieron el grave error de olvidar la resistencia humana a toda opresión y contemplaron las escuelas «casi exclusivamente como instrumentos de reproducción social, productoras de obedientes trabajadores para el capital industrial» (Giroux y McLaren, 1998b, p. 139). Posteriormente, alejándose del estructuralismo marxista y basándose en Gramsci, en la escuela de Frankfurt y en Foucault, Henri Giroux intentó construir una alternativa al modelo de la reproducción (Aronowitz y Giroux, 1985; Giroux, 1981, 1983, 1986, 1990, 2003; Giroux y Purpel, 1983), dando protagonismo a la agencia humana y defendiendo una postura abiertamente emancipadora. Giroux no abandona la dinámica reproductora, pero le añade las potencialidades de resistencia y transforma-

doras que intrínsecamente acompañan al ser humano, dentro del contexto de las relaciones de poder.

Sin duda, el problema de la existencia o no de una real igualdad de todos los alumnos en la escuela es el problema más importante a la hora de enfrentarnos al fenómeno del fracaso escolar, pues es justamente una supuesta igualdad lo que está en la base de la «ideología escolar meritocrática» y lo que permite a la escuela convertirse en el instrumento de dominación social que es. En efecto, si fuese cierto que en la escuela todos son iguales, que en ella hay igualdad de oportunidades para todos, al margen de su clase social de origen, del color de su piel, de su lugar de origen o de su sexo, entonces las diferencias en rendimiento académico y en éxito escolar dependerían exclusivamente de la capacidad, la motivación y el esfuerzo de los individuos. Pero no es así. Esa supuesta e inexistente igualdad es el principal recurso ideológico que permite a las clases dominantes, a las «razas» dominantes y al sexo dominante seguir utilizando la escuela para sus propios intereses y para reproducirse a sí mismos como grupos dominantes. Por eso, lo primero que habría que hacer para que la escuela fuera un instrumento a favor de la democracia y la igualdad es desenmascarar su función real, que no es otra que la reproducción social, como estoy intentando mostrar.

¿Cómo corregir todo esto y darle otro rumbo, más cooperativo, más igualitario y más solidario, a la escuela y a la sociedad? ¿Qué tipo de sociedad queremos realmente dejar a nuestros nietos? En este y en los dos anteriores capítulos hemos visto que los factores que más influyen en el alumno son de tipo familiar, estrechamente relacionados con el nivel educativo de los padres, con sus prácticas educativas en el hogar, con la cantidad y calidad de cariño y comprensión que pongan en las relaciones con sus hijos, con el interés por los estudios de sus vástagos y el tiempo que pasan con ellos. Pero es que estos factores están muy relacionados con el origen social y nivel socioeconómico de la familia. Existen igualmente algunas importantes variables escolares, pero también ellas están estrechamente relacionadas con

el origen social de los estudiantes, como las expectativas del profesor. Por tanto, entre las medidas que podrían reducir las tasas del fracaso escolar y paliar sus efectos negativos, podríamos destacar las siguientes:

1. Reducción de las desigualdades: desde posiciones socialdemócratas, autores como Ildefonso Marqués (2015), Antonio Ariño y Juan Romero (2016) e incluso, aunque de una manera más radical, Vicenç Navarro (2015; Navarro y López Torres, 2013), proponen que sea el Estado el encargado de corregir los efectos indeseados del mercado y ponerle límites en defensa de los ciudadanos (sobre todo de los más débiles), de la sociedad y hasta de la democracia, en peligro por la desorbitada desigualdad.

2. Mejorar la salud de los más pobres: las conclusiones de la investigación actual son unánimes y hasta cierto punto sorprendentes (Bowles y Gintis, 1976, 2001, 2002; Harding, Jencks, Lapao y Mayer, 2005): la salud, la «raza» y la escolarización son importantes para la transmisión del estatus económico, pero el C.I. es un factor interviniente menos importante y la transmisión genética del C.I. aún menos importante. Otras variables son más relevantes, entre ellas la salud. «Teniendo en cuenta que los niños acomodados disfrutan de una mejor salud que los niños pobres (Case et al. , 2001), junto al hecho de que una mala salud tiene importantes efectos sobre los ingresos económicos que se obtendrán después en la vida (Smith, 1999), la salud daría cuenta de una parte sustancial del proceso de transmisión intergeneracional» (Bowles, Gintis y Groves, 2005b, p. 18). Por tanto, la mejora de la salud de los niños pobres es esencial también para estos objetivos.

3. Incrementar el nivel educativo de los padres y su interés por los estudios de sus hijos: si el nivel cultural y educativo de los padres es tal vez el factor que más influye en el rendimiento escolar de los hijos, entonces es evidente la necesidad de mejorar ese nivel, lo que no es fácil, pero tam-

poco imposible.

4. Mejorar los usos lingüísticos de los estudiantes de clase baja: debe ser una prioridad absoluta, como demostró Basil Bernstein, tanto en su etapa estructuralista en la que desarrolló la teoría de los dos códigos (1971, 1975) como en la postestructuralista (1990, 1993), aún más psicossociológica. El lenguaje es la bicicleta con que se hace la carrera académica: una buena bicicleta es fundamental para el éxito.

5. Medidas escolares específicas, algunas de las cuales son cruciales:

a) Escolarización temprana: como ya he dicho, a causa de su origen social, cuando los niños llegan a la escuela ya existen importantes diferencias cognitivas y de hábitos culturales entre ellos, por lo que ya comienzan siendo desiguales. De ahí la conveniencia de la escolarización temprana como forma eficaz de reducir esa inicial desigualdad, que, incluso así, no desaparecerá, pero que será mayor cuanto menos temprana sea la escolarización. Por eso, autores como James Heckman (2006), premio Nobel de Economía, o Gosta Esping-Andersen (2008), defienden la escolarización temprana de todos los niños en centros públicos de calidad en los que se estimule al máximo sus habilidades cognitivas y no cognitivas. «Es en estas edades cuando la inversión en educación resulta más rentable en términos sociales. Son los niños de orígenes menos aventajados quienes más pueden beneficiarse de la estimulación de sus potencialidades. Si consideramos estos argumentos desde un punto de vista puramente económico, la inversión temprana para mejorar las oportunidades de los niños más desfavorecidos es también una cuestión de eficiencia económica. Es bien sabido que altos niveles de desigualdad económica y pobreza infantil están relacionados con graves problemas sociales, tales como criminalidad, falta de confianza social y mayores riesgos de enfermedad y mortalidad temprana, entre otros (Heckman, 2006; Wilkinson y Pickett, 2009). Por tanto, un mayor gasto en servicios

sociales y educativos en edades tempranas puede prevenir graves problemas sociales en el futuro, además de ahorrar importantes sumas a las arcas públicas» (Marqués, 2015, pp. 145-146). Pero la escolarización temprana tiene otras consecuencias más interesantes aún que las meramente económicas, como es el bienestar de las personas y la construcción de una sociedad más igualitaria y más justa.

b) Eliminar la dualidad educativa: si la escuela ha servido siempre a la reproducción social, hoy lo hace, al menos en nuestro país, mejor que nunca, ya que la escuela posee una nueva herramienta que ha demostrado ser muy eficaz para ello: la existencia de dos escuelas, la pública y la privada (concertada). Con el señuelo de la necesidad de un pluralismo educativo, aparente reflejo de democracia y libertad, tal dualidad esconde algo bien diferente (Lerena, 1987), pues oculta los fundamentos de una educación de mayor calidad para los más ricos y otra de menos calidad para los más pobres. Además, como subraya Chomsky (2017, p. 32), «el auge de las escuelas concertadas es una forma muy mal disimulada de destruir la educación pública. La escuela concertada desvía fondos públicos a instituciones de carácter privado, lo que merma el sistema de las escuelas públicas. Luego se las acusa de no conseguir mejores resultados», y se utiliza esto para potenciar aún más las privadas y reducir más todavía los fondos a las públicas.

c) Enseñar y entrenar al profesorado en la utilización adecuada de sus expectativas: esto es imprescindible para que tales expectativas no tengan las consecuencias negativas que suelen tener. Las diferencias entre los estudiantes en rendimiento escolar las produce principalmente la familia, como hemos visto, pero también factores escolares como las expectativas y conductas de los profesores. Como concluye Fontana (1990, p. 103), «si los niños piensan que los maestros tienen un concepto desfavorable de ellos en términos académicos, entonces puede ser más probable que reduzcan sus propias expectativas académicas y que no

logren identificar los propósitos y objetivos de la escuela que si piensan que estas conceptualizaciones son favorables». Por tanto, se hace imprescindible que el profesorado sea consciente de todo esto y tome medidas para evitar los efectos negativos que a menudo tienen sus propias expectativas.

d) Adoptar en el aula una perspectiva crítica capaz de solucionar los problemas escolares: recordemos que la sociología marxista de la educación se ocupó más de desenmascarar lo que se escondía tras el funcionamiento aparentemente igualitario de la escuela y menos de buscar medidas de solución. Pero hoy día podemos destacar las propuestas de una serie de autores que, como Bajtin, Freire o Giroux, pretenden que la escuela sea capaz de darle al alumnado el «empoderamiento» suficiente para llevar a cabo una lucha colectiva por una vida sin opresión ni explotación. Tanto Bajtin como Freire sostienen que una pedagogía crítica tiene que empezar por dar entrada a un lenguaje de posibilidad, cosa que no hacían los sociólogos marxistas: la escuela es una institución muy ambigua y en ella cabe todo, lo peor y lo mejor. El profesor tiene un gran protagonismo en su aula. Por eso hay tanto interés en controlar la formación del profesorado. A los poderosos les resultaría difícil controlar la escuela si previamente no controlaran al profesorado. Pero para que la escuela trabaje realmente a favor del alumnado, sobre todo de los menos favorecidos socialmente, y pretendiera construir una sociedad más justa, más igualitaria y más solidaria, debería integrar en su discurso el análisis crítico y la transformación social (Ovejero, 2018). De ahí que Freire y Bajtin, siempre utilizando el lenguaje como instrumento escolar esencial, señalen la necesidad de indagar cómo las experiencias humanas se producen, cuestionan y legitiman en la vida diaria del aula. «Dicho de otra manera, las escuelas no son ideológicamente inocentes; tampoco se limitan a reproducir las relaciones e intereses sociales dominantes. [...] Las escuelas son una de las esferas públicas primordiales

donde, por obra de la influencia de la autoridad, la resistencia y el diálogo, el lenguaje puede configurar el modo en que diversos individuos y grupos codifican el mundo y con ello participan en él» (Giroux, 2003, p. 193).

e) Aprendizaje cooperativo: podemos afirmar que los cambios en los métodos de educación y formación infantil pueden contribuir a una transformación radical de la sociedad, y que el aprendizaje cooperativo probablemente sea el más eficaz para ello, como veremos con un poco más detenimiento en el Capítulo 6.

5. Conclusión

Como ya dije, la escuela ni es ni puede ser ajena a la ideología y a la política, pues de una u otra forma es intrínsecamente política. Y lo es en muchos aspectos, pero sobre todo porque sus principales funciones (enseñar, socializar y seleccionar) son esencialmente políticas. Lo decisivo aquí, subrayan Giroux y McLaren (1989), es el reconocimiento de que las escuelas son instituciones históricas y culturales que siempre encarnan intereses políticos e ideológicos. Durante los años 60 los sociólogos marxistas pusieron de moda el tema de la «reproducción social» y el papel que la escuela desempeña en tal reproducción, concluyendo que contribuye poderosamente a la reproducción social, consiguiendo que la movilidad social ascendente sea menor de lo que quieren hacernos creer. La escuela hace dos cosas fundamentales: es protagonista de la reproducción, dado que está diseñada para que en ella triunfen principalmente los hijos de familias favorecidas; y justifica y legitima la existencia de la jerarquía social, a menudo con ayuda de la psicología, con su enfoque profundamente psicologista, con su afán por psicologizar los problemas sociales y con sus test de cociente intelectual (Ovejero, 2003). Esta polémica, que no ha dejado nunca de existir, como se observa en el famoso y poco científico libro de Herrnstein y Murray (1994: *The Bell Curve*),

ha vuelto a estar en boga desde hace dos décadas (Bowles, Gintis y Groves, 2005a), existiendo cada vez más estudios que llegan a conclusiones bastante unánimes: la teoría meritocrática ha sido completamente desacreditada pues no existe una real igualdad de oportunidades. En primer lugar, los niños de clase alta entran en la escuela mejor equipados que los de clase baja; luego la escuela les trata mejor, siendo injusta con unos y otros alumnos incluso cuando trata igual a todos, pues –merece la pena repetirlo– nada hay más injusto que tratar igual a los que son desiguales; y, finalmente, la selección utilizada por el mercado de trabajo perjudica muy seriamente a las personas provenientes de las clases bajas, de manera que estas lo tienen mucho más difícil en la escuela y peor aún en el mercado laboral, incluso cuando han conseguido un título universitario. Tengamos presente que la situación económica y la educación de los padres influyen mucho más en el logro ocupacional que el mérito personal (Kerbo, 2004).

En suma, ¿por qué es tan importante prevenir el fracaso escolar y reducirle lo máximo posible? Por muchas razones, pero al menos por una realmente crucial: porque está en la base de la desigualdad económica y social, de forma que actualmente es tal vez el factor que más contribuye a esa desigualdad, junto con el injusto sistema fiscal. Se trata de un importante factor de desigualdad social que, junto con las políticas del actual neoliberalismo, están llevando a unas tasas de desigualdad económica y social no conocidas nunca antes en la historia. Y tal vez más grave aún sea que ese brutal aumento de las desigualdades se acompaña de una ideología legitimadora, esencialmente darwinista y absolutamente falsa: la meritocracia. Ello lleva a los conservadores no sólo a no avergonzarse de esos niveles de desigualdad, sino a considerar incluso que son inevitables, positivos y un simple reflejo de «la naturaleza humana». Así, Margaret Thatcher decía: «Debemos enorgullecernos de la desigualdad y comprender que dar vía libre y expresión al talento y las capacidades redundan en beneficio de todos» (tomado de McQuaig y Brooks, 2015, p. 17). Y ella, que decía que ya no había ideologías,

fue coherente con su propia ideología neoliberal: en sus años de gobierno la proporción de hogares que vivían en la pobreza se triplicó en el Reino Unido a la vez que aumentaban exponencialmente los recursos de los más ricos. De forma parecida, Mariano Rajoy escribía en el *Faro de Vigo* en 1984 un texto que no tiene desperdicio y en el que decía: «demostrada de forma indiscutible que la naturaleza, que es jerárquica, engendra a todos los hombres desiguales, no tratemos de explotar la envidia y el resentimiento para asentar sobre tan negativas pulsiones la dictadura igualitaria». Frente a ello, pienso que es imprescindible alcanzar uno de los principales objetivos de cualquier democracia: el máximo nivel posible de igualdad de oportunidades de cada ciudadano para llegar hasta donde sus capacidades lo permitan, sin que su origen social suponga ningún obstáculo. Y a la vez, ayudar más a quienes más lo necesitan, pues es una vía imprescindible para conseguir la igualdad de oportunidades.

Estoy de acuerdo con Marqués cuando escribe (2015, p. 196): «Nosotros, dadas las evidencias que hemos mostrado, apostamos por una sociedad inclusiva en la que un alto grado de igualdad de oportunidades no tiene que conducir al resentimiento o a la envidia, sino a la posibilidad de que los miembros más desfavorecidos exploten sus potencialidades y, a la postre, cuenten con un mayor grado de movilidad social. Esto es, una sociedad equitativa y justa en la que las desigualdades sociales, que no pueden erradicarse completamente, no estén legitimadas en base a un concepto tramposo del mérito más cercano al darwinismo social». Pero para ello habría que cambiar muchas cosas esenciales e intrínsecas a la escuela, pues está claro que el «fracaso escolar, es decir, el fracaso individual, no es en absoluto el fracaso de la escuela, sino uno de sus más sonados éxitos. La escuela está para eso, para que las diferencias sociales sean vividas como méritos o culpas e incapacidades individuales. La consecuencia inevitable de la medición de todos por un patrón único y social y culturalmente sesgado es el fracaso masivo» (Fernández Enguita, 1986, p. 198). Eso justamente es lo que hay que cambiar

en profundidad si queremos tener una sociedad realmente democrática, justa e igualitaria.

Referencias bibliográficas

Apple, M. (1979). *Ideology and the Curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

Apple, M. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

Apple, M. (1988). *Teachers and Texts*. Nueva York: Routledge and Kegan Paul.

Ariño, A. y Romero, J. (2016). *La secesión de los ricos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Aronowitz, S. y Giroux, H. (1985). *Education Under Siege: The Conservative, Liberal & Radical Debate Over Schooling*. South Hadley: Bergin & Carvey

Baggini, J. (2015). «Do Your Genes Determine Your Entire Life?». *The Guardian*, 29 de marzo. Descargado en <http://www.theguardian.com/science/2015/mar/19/do-your-genes-determine-your-entire-life>.

Bajtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.

Bajtin, M. (1984). *Rabelais and His World*. Bloomington: Indiana University Press (Traducción castellana: *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza, 1998).

Bauman, Z. (2014). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Barcelona: Paidós.

Becker, G.S. (1964). *Human Capital Theory*. Nueva York: Columbia University Press.

Becker, G.S. (1988/1968). «Crime and Punishment: An Economic Approach». En Stigler (ed.): *Chicago Studies in Political Economy*, University of Chicago Press, (pp. 537-592).

Bernstein, B. (1971). *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Bernstein, B. (1975). «Aproximación sociolingüística a la socialización con referencias a la educabilidad». En B. Bernstein: *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje* (Vol. I). Madrid: Akal.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Blau, P. y Duncan, O. (1967). *The American Occupational Structure*. Nueva York: The Free Press

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Nueva York: Wiley.

Boudon, R. (1984). *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1967). «La comparabilité des systèmes d'enseignement». En Mouton (ed.), *Education, Développement et Démocratie*. París: Cahiers du Centre de Sociologie Européenne.

Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Nueva York: Basic Books.

Bowles, S. y Gintis, H. (2001). «The Inheritance of Economic Status: Education, Class, and Genetic». En M. Feldman (Ed.): *Genetics, behaviour and society*. Oxford: Elsevier

Bowles, S. y Gintis, H. (2002). «The inheritance of inequality». *Journal of Economic Perspectives*, 16, 3-30.

Bowles, S., Gintis, H. y Groves, M.O. (Eds.) (2005a). *Unequal chances: Family background and economic success*. Princeton y Oxford: Princeton University Press.

Bowles, S., Gintis, H. y Groves, M.O. (2005b). «Introducción». En S. Bowles, H. Gintis y M.O. Groves (Eds.). *Unequal Chances: Family Background and Economic Success* (pp. 1-22). Princeton y Oxford: Princeton University Press.

Breen, R. y Goldthorpe, J.H. (1999). «Class Inequality and Meritocracy: a Critique of Sanders and an Alternative Analysis». *British Journal of Sociology*, 50(1), 1-27.

Breen, R. y Goldthorpe, J.H. (2001). «Class, Mobility and Merit: the Experience of Two British Birth Cohorts». *European Sociological Review*, 17(2), 81-101.

Breen, R. y Luijckx, R. (2004). «Social mobility in Europe between 1970 and 2000». En R. Breen (Ed.): *Social mobility in Europe* (pp. 37-75). Oxford: Oxford University Press.

Bruner, Jerome (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado Libros (original, 1979).

Bukodi, E., Erikson, R. y Goldthorpe, J.H. (2014). «The Effects of Social Origins and Cognitive Ability on Educational Attainment: Evidence from Britain and Sweden». *Acta Sociologica*, 57, 293-310.

Carabaña, J. (2015). «La Universidad: las desigualdades». En Cristóbal Torres (Ed.), *España 2015: situación social*. (pp. 565-570). Madrid: CIS.

Case, A., Lubotsky, D. y Paxson, C. (2001): *Economic, Status and Health in Childhood: The Origins of the Gradient*. NBER Working Paper No. W8344.

Center for Longitudinal Studies (2007). *Disadvantaged Children Up to a Year Venid by the Age of Three*. Londres: Institute of Education.

Chomsky, N. (2017). *Requiem por el sueño americano*. Madrid: Sexto Piso.

Centro de Investigaciones Científicas (2014). *Encuesta de opinión pública y política fiscal*. Madrid: CIS (Estudio 2634).

Coleman, J.S., Campbell, E. Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Department of Health, Education & Welfare, Office of Education.

Collins, R. (1979). *The Credential Society*. Nueva York: Academic Press.

Curri, J. (1995). *Welfare and the Well-Being of Children*. Reading: Harwood Academic Publishers.

Fernández Enguita, M. (1986). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países desarrollados*. Barcelona: Laia.

Erikson, R. y Goldthorpe, J.H. (1992). *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.

Esping-Andersen, G. (2008). «Childhood Investments and International Tax and Skill Formation». *Public Finance*, 15, 19-44.

Evans, G. y English, K. (2002). «The Environment of Poverty: Multiple Stressor Exposure, Psychophysiological Stress, and Socioemotional Adjustment». *Child Development*, 73, 1238-1248.

Flecha, R. (1992). «Desigualdad, diferencia e identidad: Más allá del discurso de la diversidad». En Sociedad Española de Pedagogía, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida* (pp. 169-181) (X Conferencia Nacional de Pedagogía). Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca.

Fontana, D. (1990). «Fracaso en el logro académico». En A. Gale y A.J. Chapman (eds.), *Psicología y problemas sociales: Introducción a la Psicología Aplicada* (pp. 99-120). México: Limusa.

Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple up.

Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education*. South Hadley: Bergin and Garvey.

Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H.A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu (original, 1997).

Giroux, H. y McLaren, P. (Eds.). (1989). *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture*. Nueva York: State University Press of Nueva York.

Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Lárila Editores.

Giroux, H. y Purpel, D. (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley: McCutchan Publishing.

Goldthorpe, J.H. (2007). *On Sociology*. Stanford: Stanford University Press.

Goldthorpe, J.H. (2012). «De vuelta a la clase y el estatus: por qué debe reindicarse una perspectiva sociológica de la desigualdad social». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 137, 201-216.

Goldthorpe, J. H. (2014). «The Role of Education in Intergenerational Social Mobility: Problems from Empirical Research in Sociology and Some Theoretical Pointers from Economics». *Rationality and Society*, 26(3), pp. 265-289.

Goldthorpe, J. H. (2016). «Social Class Mobility in Modern Britain: Changing Structure, Constant Process». *Journal of the British Academy*, 4, 89–111.

Goldthorpe, J. H. y Jackson, M. (2008). «Education-Based Meritocracy: The Barriers to its Realisation», in A. Lareau y D. Conley (eds), *Social Class: How Does it Work?* (pp. 93–117). Nueva York: Russell Sage Foundation.

Gramsci. A. (1997). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Groves, M.O. (2005). «Personality and Intergenerational Transmission of Economic Status». En S. Bowles, H. Gintis y M.O. Groves (Eds.), *Unequal chances: Family Background and Economic Success* (pp. 208-231). Princeton y Oxford: Princeton University Press.

Güveli, A., Luijckx, R. y Ganzeboom, H.BH.G. (2012). «Patterns of Intergenerational Mobility of the Old and New Middle Classes in a Post-Industrial Society: Netherlands 1970-2006». *Social Science Research*, 41, 224-241.

Harding, D.J.; Jencks, C.; Lapao, L.M. y Mayer, S.E. 2005): «The Changing Effect of Family Background on the Incomes of American Adults». En S. Bowles, H. Gintis y M.O. Groves (Eds.), *Unequal Chances: Family Background and Economic Success* (pp. 100-104). Princeton y Oxford: Princeton University.

Hauser, R.M. (2002). *Meritocracy, Cognitive Ability, and the Sources of Occupational Success*, CDE documento de trabajo 998-107– Center for Democracy and Ecology. Wisconsin: The University of Wisconsin-Madison.

Heckman, J.J. (2006). «Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children». *Science*, 312, 190-1902.

Herrera-Usagre, M. (2014). *El consumo y la participación cultural en España y Andalucía. Una aproximación desde la estratificación social y la transmisión de actitudes hacia la cultura* (Tesis Doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.

Herrnstein, R.J. y Murray, C. (1994). *The Bell Curves. Intelligence and Class Structure in American Life*. Nueva York: Free Press.

Hertz, T. (2005): «Rags, Riches, and Race: the Intergenerational Economic Mobility and Black and White Families in the United States». En S. Bowles, H. Gintis y M.O. Groves (Eds.): *Unequal Chances: Family Background and Economic Success* (pp. 165-191). Princeton y Oxford: Princeton University Press.

Hess, R. D. y Shipman, V. C. (1965). «Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children». *Child Development*, 36, 869-86.

Hill, A. (2005). «Children of Rich Parents are Better at Reading». *Observer*, 6 de febrero 2005.

Hout, M. y DiPrete, T.A. (2006). «What We Have Learned: RC28's Contributions to Knowledge About Social Stratification». *Research in Social Stratification*, 24(1), 1-20.

Husén, T. (1981). *La escuela a debate*. Madrid: Narcea.

Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

Jaime-Castillo, A.M. y Marqués, I. (2014). «Beliefs About Social Fluidity and Preferences for Social Policies». *Journal of Social Policy*, 43(3), 615-633.

Jackson, M., Goldthorpe, J.H. y Mills, C. (2005). «Education, Employers and Class Mobility». *Research in Social Stratification and Mobility*, 23, 3-34.

Jencks, C. (1973). «Inequality in Retrospect». *Harvard Educational Review*, 43(1), 138-164.

Jencks, C. (1979). «Who Gets Ahead? And Inequality: A Comparison». In C. Jencks and others (Eds.), *Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America* (pp. 290-311). Nueva York: Basic Books, Inc. Publishers

Jencks, C. et al. (1979): *Who Gets Ahead? Determinants of Economic Success in America*. Nueva York: Basic Books.

Jones, O. (2013/2012). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swings.

Kerbo, H.R. (2004). *Estratificación social y desigualdad: el conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global*. Madrid: McGraw-Hill.

Kraus, M.W. y Tan, J.J.X. (2015). «Americans Overestimate Social Class Mobility». *Journal of Experimental Social Psychology*, 58, 58-70.

Lamo de Espinosa, E. (2012). «La Universidad española entre Bolonia y Berlín». *Claves de Razón Práctica*, 221, 32-39.

Lerena, C. (1987). «Universidad, formación y empleo (crítica de una crítica)». En C. Lerena (Ed), *Educación y sociología en España* (pp. 163-193). Madrid: Akal.

Lucas, S.R. (2001). «Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility and Social Background Effects». *American Journal of Sociology*, 106, 1642-1690.

Marqués, I. (2015). *La movilidad social en España*. Madrid: Libros de la Catarata.

Marqués, I. y Gil-Hernández, C.J. (2015). «Origen social y sobreeducación en los universitarios españoles: ¿es meritocrático el acceso a la clase de servicio?». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 150, 89-112.

McLaren, P. (1998). «Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza». En Henry Giroux y Peter McLaren (1998), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 86-136). Madrid: Niño y Lárila Editores.

McQuaig, L. y Brooks, N. (2014/2013). *El problema de los super-millonarios: Cómo se han apropiado del mundo los super-ricos y cómo podemos recuperarlo*. Madrid: Capitán Sweig.

Medina, E. (1987). «Educación, Universidad y mercado». En Carlos Lerena (Ed.), *Educación y sociología en España* (pp. 133-162). Madrid: Akal.

Milburn, A. (2009). *Unleashing Aspiration: The Final Report of the Panel on Fair Access to the Professions*. Londres: The Cabinet Office.

Monbiot, G. (2010). «Plan Alter Plan Fails to Make Oxbridge Access Fair. There is Another Way». *Guardian*, 24, de mayo.

Moya, J. (2014). «La ideología del esfuerzo». *El País*, 12 de enero.

Navarro, V. (2015). *Ataque a la democracia y al bienestar: Crítica al pensamiento económico dominante*. Barcelona: Anagrama.

Navarro, V. y López Torres, J. (2013). *Los amos del mundo. Las armas del terrorismo financiero*. Madrid: Espasa.

Nielsen, F. (2006). «Achievement and Ascription in Educational Attainment.

Genetic and Environmental Influences on Adolescent Schooling». *Social Forces*, 85(1), 193-216.

Nisbett, R.E et al. (2012). «Intelligence: New Findings and Theoretical Developments». *The American Psychologist*, 67(2), 130-159.

Oakes, J. (2005/1985). *Keeping Track*. Yale: University Press.

Ovejero, A. (2003): *La cara oculta de los test de inteligencia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2018). *El aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una mera técnica pedagógica*. Madrid: Pirámide.

Perrenoud, Ph. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata (original, 1989).

Rivera, L. (2012). «Hiring as Cultural Matching: The Case of Elite Professional Service Firms». *American Sociological Review*, 77(6), 999–1022.

Saunders, P. (1995). «Might Britain Be a Meritocracy». *Sociology*, 29, 23-41.

Saunders, P. (1996). «Social Mobility in Britain: An Empirical Evaluation of Two Competing Explanations». *Sociology*, 31(2), 261-288.

Saunders, P. (2012). *Social Mobility Delusions*. Londres: Civitas.

Schultz, T.W. (1961).« Investment in Human Capital», *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.

Shepherd, J. (2008). «White Working-Class the Worst GCSE Student, Study Finds'», *The Guardian*, 27 de marzo 2008.

Smith, J. (1999). «Healthy Bodies and Trick Wallets: The Dual Relation Between Health and Economic Status». *Journal of Economic Perspectives*, 13,

145-166.

Thurow, L. (1972). «Education and Economic Inequality». *The Public Interest*, 28, 66-81.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009). *Desigualdad: Un análisis de la (in)felicidad colectiva*, Madrid: Turner.

Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working-Class Kids Get Working Class Jobs*. Nueva York: Columbia University Press.

Young, M. (Ed.) (1961). *Knowledge and control*. Londres: Collier-Macmillan.

Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy 1870-2033: An Essay on Education and Society*. Londres: Thames and Co.

Capítulo 6

APRENDIZAJE COOPERATIVO: UN INSTRUMENTO PARA CONSTRUIR UNA SOCIEDAD MÁS IGUALITARIA Y SOLIDARIA¹¹

1. Introducción

Como mostré –creo que claramente– en un libro reciente anterior (Ovejero, 2018), cuyo título ya lo decía todo (*Aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una eficaz técnica pedagógica*), el aprendizaje cooperativo es de gran utilidad para la construcción de una sociedad más democrática; es tal vez el principal instrumento que tiene la escuela para contribuir a que la sociedad sea más cooperativa, más justa, más igualitaria y más solidaria. Podríamos casi decir que el aprendizaje cooperativo crítico convierte a las escuelas que lo practican en el reverso de las escuelas tradicionales, que suelen estar –a menudo sin que el profesorado lo desee e incluso sin ser conscientes de la función que están ejerciendo– al servicio del sistema y la reproducción so-

11 Para una ampliación de los temas tratados en este capítulo, remito a las lectoras y lectores al libro que hace sólo unas semanas me publicó la Editorial Pirámide (España): *Aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una eficaz técnica pedagógica* (Ovejero, 2018). Ello me exime de alargarme mucho aquí. Sólo haré unas reflexiones generales y un resumen de mi libro anterior en aquellos puntos que más interesen para los objetivos de este nuevo libro.

cial, como hemos visto en los capítulos precedentes. De ahí que si siempre ha sido de gran utilidad –y sumamente fértil– el que se implemente en las aulas el aprendizaje cooperativo –sobre todo si es un aprendizaje cooperativo crítico y solidario–, la actual hegemonía neoliberal lo hace más necesario aún; le hace incluso imprescindible, si no queremos sucumbir como especie (Ovejero, 2014; Chomsky, 2017).

En efecto, la sociedad neoliberal actual está siendo cada vez más desigual: nunca antes en la historia las desigualdades fueron tan grandes. Y difícilmente es que haya democracia allí donde hay muy grandes desigualdades: fácilmente se convierte en una plutocracia. Por otra parte, hemos visto que uno de los instrumentos que tienen las clases altas para mantener su posición privilegiada es la escuela, a través sobre todo del rendimiento escolar y del fracaso escolar consiguiente, y sobre todo de la jerarquía de excelencia que ello produce y de los títulos académicos que de ahí emanan, como hemos visto en este libro.

Más aún, además de haber conseguido que su ideología individualista, competitiva y egoísta sea hoy día hegemónica, los neoliberales y los más ricos se han aliado para incrementar la riqueza de estos, a costa del bienestar de la mayoría de la población, para lo que han conseguido que la ideología que más protege esos privilegios, la ideología neoliberal, haya sido internalizada, en mayor o menor medida, por la mayoría de los hombres y las mujeres del planeta, facilitando así esa hegemonía neoliberal (Ovejero, 2014). Entre quienes han internalizado tal ideología sobresalen los jóvenes, incluyendo a los universitarios. De ahí que les esté costando muy poco a los poderosos hacerse con el control de la educación superior, en lo que Henry Giroux llama “asalto neoliberal a la Universidad”, asalto que ha tenido lugar a través principalmente de estas dos vías: consiguiendo que la Universidad se vea como un lugar ideológica y políticamente aséptico, que debe preparar exclusivamente para el mercado laboral; y mercantilizando los estudios superiores.

En efecto, como señala Giroux (2003, p. 370), «en su intento de regimenter y regular la práctica pedagógica crítica, los conservadores sostienen que las universidades son instituciones apolíticas cuyo objetivo fundamental es crear un estrato selecto de expertos técnicos para manejar las instituciones dominantes del Estado, preparar a los alumnos para sus lugares de trabajo y reproducir los presuntos valores comunes que definen el modo de vida “norteamericano”». Pero no es verdad que exista ni pueda existir neutralidad en la gestión universitaria. Nadie gestiona desde ningún sitio ni sin un objetivo. Tampoco en el ámbito escolar. Y menos hoy día. De ahí que el elemento central en el asalto neoliberal a la educación sea convertir a la universidad en una mera fábrica de títulos, en enseñar una serie de habilidades de utilidad sólo para el mercado laboral y en afirmar que la universidad no tiene nada que ver con el pensamiento crítico y mucho menos aún con la transformación social (véase Nussbaum, 2010; Bok, 2010; Brown y Carasso, 2013; McGettigan, 2013; Giroux, 2014; Mettler, 2014). Todo ello significa claramente una transformación radical de la trayectoria de la escuela y la educación, potenciando su «cara capitalista» y eliminando su «cara ilustrada», pues no olvidemos que proporcionar herramientas para entender los entresijos del poder, y así incrementar la resistencia de la población al mismo, «ha sido una premisa esencial de la educación pública secundaria y superior en Occidente durante los dos últimos siglos y ha afianzado especialmente el cultivo de un plan de estudios humanista en las universidades de Estados Unidos» (Brown, 2016, p. 236). Pero desde unos años, añade Wendy Brown, «esta premisa ha dado paso a una formulación de la educación como algo principalmente valioso para el desarrollo del capital humano, donde el capital humano es lo que el individuo, el mundo de los negocios y el Estado buscan mejorar con el fin de maximizar la competitividad», de forma que actualmente el conocimiento y el pensamiento se desean (por parte del alumnado) y se valoran (por parte de una cada vez mayor proporción del profesorado) casi exclusivamente como mera inversión económica, y no para desarrollar las capacidades intelectuales de los estudiantes ni para mantener y mejorar su nivel

cultural, y mucho menos aún para mejorar la sociedad. Los neoliberales han conseguido esto utilizando diferentes estrategias, algunas sofisticadas pero otras muy burdas. Pero todas ellas las han empleado con gran eficacia.

Todo ello ha llevado a una perversa mercantilización de la Universidad, mercantilización que se apoya en una necesidad de títulos al precio que sea (nunca mejor dicho: me refiero al precio crematístico): el Plan Bolonia no da valor a lo que se ha aprendido sino sólo a los títulos que se tiene y a los certificados que se aporta. De ahí el triste espectáculo que nos están dando los políticos españoles –sobre todo los que están encimados en la cúpula de los más poderosos partidos políticos– en el tema de sus títulos universitarios: doctorandos que no han existido, másteres que les han sido regalados, currículos inflados y falsificados, etc.

Por tanto, hoy día es esencial cambiar la actual trayectoria de la escuela a todos los niveles, sobre todo a nivel universitario, y modificar las estrategias didácticas. Y tal vez la mejor vía para conseguirlo sea la implementación en el aula del aprendizaje cooperativo, pero de un aprendizaje cooperativo que necesariamente tiene que ser crítico. No olvidemos que este método, que es muy eficaz para el rendimiento en enseñanza primaria y secundaria, también lo es en la superior. De hecho, en un metaanálisis realizado con 133 estudios, Johnson y Johnson (1990) concluyeron que, también con adultos, el aprendizaje cooperativo era más eficaz que el competitivo o el individualista.

2. El aprendizaje cooperativo como solución a las paradojas de nuestro sistema escolar, sobre todo en la actual época neoliberal

El aprendizaje cooperativo puede ser de gran utilidad para resolver las tres principales paradojas de nuestro actual sistema escolar (Ovejero, 2018):

1. Nuestro sistema económico se basa en la cualificación de nuestra fuerza de trabajo y sin embargo “nuestras escuelas están dominadas por procedimientos instruccionales poco eficaces, según indica la investigación existente, para el rendimiento, para las actitudes positivas hacia la ciencia y las matemáticas, tan necesario todo ello para una eficaz población productiva. Nuestra sociedad está en una crisis de logro donde nuestros niños y adolescentes dedican su tiempo al aprendizaje superficial de hechos y huyen de los cursos de ciencia y de matemáticas, y de las carreras que les proporcionaría una pericia científica y tecnológica” (Johnson y Johnson, 1983, p. 120). O sea, nuestras escuelas, institutos y universidades no preparan adecuadamente al alumnado para un buen funcionamiento del sistema productivo y económico. Pero seguimos utilizando los métodos de la enseñanza tradicional, que obsoletos y poco eficaces para nuestra época.

2. Hoy día es más necesario que nunca el pensamiento crítico, precisamente porque el asalto neoliberal a la educación la ha mercantilizado, porque la concentración de medios de comunicación está haciendo que la información esté cada vez más controlada y manipulada, y porque Internet ofrece al usuario todo tipo de datos sobre cualquier tema y se necesita una gran preparación intelectual para saber buscar la información pertinente: en Internet está todo, pero además con una fuerte saturación de falsedades, datos erróneos y manipulación intencionada, por lo que se requiere una gran formación crítica y una cabeza muy bien amueblada y con las ideas muy claras para bucear con éxito en aguas tan procelosas. Pero seguimos utilizando los métodos escolares menos eficaces para producir pensamiento crítico.

3. Nos quejamos de que en nuestra sociedad hay poco altruismo, poca solidaridad, mucho egoísmo y excesiva competición, además de que hay demasiados niños que se encuentran aislados socialmente, e incluso rechazados y hasta agredidos por sus compañeros en la escuela y fue-

ra de ella. Y sin embargo, paradójicamente, seguimos utilizando unos métodos educativos competitivos que no ayudan a solventar esos problemas, sino todo lo contrario: los fomenta aún más, e incrementan el aislamiento intelectual y social del alumnado.

Más aún, dado el casi exclusivo uso de estructuras escolares competitivas e individualistas por parte de nuestras escuelas, así como de la importancia crucial que estas estructuras han tenido siempre en los procesos de socialización, no deberíamos sorprendernos de que muchos individuos y grupos persistan en conductas competitivas e individualistas en situaciones en las que son las cooperativas y colectivistas las que tienen más probabilidad de producir los efectos deseados. Utilizando esos métodos en la escuela estamos consiguiendo que la gente vea las posibilidades adaptativas que tiene la cooperación en general y los métodos de aprendizaje cooperativo en particular, lo que tiene unos efectos muy perniciosos desde todo punto de vista, sobre todo del escolar, el interpersonal y el social.

Sintetizando mucho, podrían englobarse los numerosos beneficios del aprendizaje cooperativo en estos cuatro grupos (Ovejero, 2018, pp. 183-184):

1. Incrementa el rendimiento académico y mejora diversos factores con él relacionado como la motivación intrínseca o el autoconcepto académico.
2. Mejora la salud mental y el bienestar psicológico del alumnado como consecuencia, entre otras cosas, del aumento de su satisfacción, de su autoestima, de la cohesión del grupo y, sobre todo, del apoyo social y la ayuda mutua.
3. Hace que las relaciones interpersonales e intergrupales sean mejores y más satisfactorias, con lo que se reduce el prejuicio y la estigmatización social y, como consecuencia, también el aislamiento y el rechazo

social: al reducir el ostracismo, mejora el rendimiento académico y el bienestar psicológico de todos los estudiantes, sea cual sea su origen étnico o cultural y sea cual sea su capacidad intelectual.

4. Asimismo, especialmente si se implementa el aprendizaje cooperativo crítico, el alumnado adquirirá una mayor conciencia social, lo que facilitará su contribución a la construcción de una sociedad más democrática, más cooperativa y más solidaria. Pero para que el profesorado pueda extraer de estos métodos todo lo que ellos pueden dar de sí convendría que conociera bien las bases teóricas y los principios conceptuales que los sustentan y que explican su eficacia. Mostrar esto ha sido uno de los principales objetivos de mi citado libro anterior (Ovejero, 2918).

Los objetivos que la sociedad le exige a la escuela son muchos y heterogéneos, algunos más explícitos y otros menos. Entre ellos yo destacaría estos cuatro:

1. *Enseñanza/aprendizaje*: es evidente que una de las principales funciones de la escuela es que el alumnado aprenda adecuadamente una serie de conocimientos que la sociedad considera importantes. Pero ello plantea, al menos, estas tres cuestiones: qué conocimientos enseñar, cómo enseñarlos, y qué entendemos por aprendizaje adecuado (mero memorismo, aprender a pensar, aprender a buscar, etc.). Conseguir que el alumnado aprenda a pensar –y se acostumbre a hacerlo en todos los momentos de su vida cotidiana– debería ser el principal objetivo de la escuela. Y para ello, el aprendizaje cooperativo podría serle de grandísima ayuda.

2. *Socialización*: existe un cierto consenso, aunque cada vez menor, en que la escuela debe socializar en una serie de valores y prácticas sociales, pero hay mucho menos consenso en cuanto a cuáles son los valores y prácticas sociales en que hay que educar. Así, ¿hay que enseñar la

obediencia, la sumisión y la disciplina, o la autonomía y la capacidad de crítica? ¿Hay que enseñar a trabajar individualmente y a competir, o a cooperar y a ayudarse mutuamente? Cada vez se va imponiendo más, en la actual hegemonía neoliberal, la idea –y la práctica– de que los únicos valores que la escuela debe enseñar y entrenar son los que requieren las empresas para incrementar su eficacia y su productividad, como si las propias empresas pudieran funcionar sin una organización y cohesión sociales suficientes. Sin embargo, la escuela debería transmitir en todas sus alumnas y alumnos la necesidad de contribuir a la sociedad en la que vive así como la necesidad de sentirse miembro de la humanidad e internalicen la conocida frase de Agustín “Hombre soy y nada humano me es ajeno”. La preocupación por el sufrimiento de los demás (por quienes son arrasados en Yemen con bombas fabricadas en España, por ejemplo), la angustia porque siga habiendo tanta hambre en el mundo así como por la injusticia allí donde se dé, etc. La escuela debería ser la columna vertebral de la cohesión social de la comunidad, del país y de la propia humanidad. Igualmente, la escuela debería ser eficaz en la enseñanza de estos valores, si realmente quiere seguir diciendo que su finalidad es la felicidad de la gente y la paz entre hombres y mujeres en todo el planeta.

3. *Servir al sistema de producción capitalista:* como ya hace años mostró Paul Willis (1977) y como en nuestro país han tratado autores como Carlos Lerena, Julia Varela, Mariano Fernández-Enguita o Fernando Álvarez-Uría, una de las principales finalidades de la escuela, ya desde su origen, fue construir ciudadanos sumisos y trabajadores eficaces, justamente a través de la inculcación y entrenamiento de la sumisión, la obediencia y la disciplina. De hecho, la escuela funciona cada vez más como una fábrica, tal como se constata en la progresiva implantación en el sistema escolar de índices de productividad, de eficacia, de captación y generación de recursos, etc. Cuando un empresario contrata a

un graduado, tal vez éste haya olvidado casi todo lo que aprendió en la Universidad, pero lo que está garantizado es que, durante muchos años, fue entrenado en el esfuerzo, la puntualidad, la disciplina, la sumisión y la obediencia, que, al fin y al cabo, son los rasgos exigidos por la empresa capitalista para su eficaz funcionamiento. La utilización del aprendizaje cooperativo puede ayudar al sistema productivo preparando al alumno con más eficacia que la enseñanza tradicional para ejercer sus funciones más sofisticadas en el ámbito de la producción y para mejorar sus relaciones con sus compañeros. No sólo la disciplina, la sumisión y la obediencia consiguen que los trabajadores sean eficientes; más lo son aún la responsabilidad personal, las buenas relaciones con los compañeros, el incremento de la cohesión grupal y de la cohesión de toda la empresa, el incremento de la creatividad y la capacidad de pensamiento crítico. Y todo esto puede enseñarlo la escuela a través del aprendizaje cooperativo.

4. *Selección y reproducción social*: ésta ha sido siempre una función básica y esencial de la escuela, como he mostrado en este libro, y en la que no se ha deparado lo suficiente. Una de sus funciones básicas ha sido siempre la selección del alumnado con el objetivo de reproducir las clases sociales y de que, en la medida de lo posible, los hijos de los ricos sigan siendo ricos y los hijos de los pobres sigan siendo pobres. Los títulos escolares han sustituido a la sangre como mecanismo de reproducción social. Los diferentes niveles e itinerarios escolares sirven para ir preparando al alumnado, en gran parte según su origen sociocultural, para diferentes funciones sociales. Y esta selección, que se opone frontalmente a la igualdad de oportunidades, está dirigida, a la vez, por las necesidades productivas del mundo empresarial, por la necesidad de cubrir los puestos en el organigrama de la burocracia del Estado y por la defensa de los intereses de las clases dominantes, en el sentido de que sean sus hijos quienes ocupen los puestos más elevados, tanto en el

mundo empresarial como en la burocracia estatal, aunque con muchas excepciones que, por otra parte, sirven para legitimar el sistema, pues si no hubiera excepciones, se vería enseguida la trampa que subyace al sistema escolar y éste no sería creíble. Las excepciones, como es el caso del estudiante becado de origen humilde que llega al más alto nivel jerárquico, son las que le dan credibilidad y legitimidad al sistema. Esta tremenda injusticia de origen que ejerce la escuela contra los hijos e hijas de clase trabajadora, acompañada de muchas mentiras y mucha manipulación para conseguir que todo este tinglado pase desapercibido, queda muy mermada si se utiliza el método cooperativo. Este no elimina del todo, obviamente, esta injusticia de origen de la escuela, pero la reduce mucho, dado que las expectativas del profesor son menos influyentes, el rechazo de compañeros es menor, sobre todo de los de clase social más baja, etc. (véase Ovejero, 2018, Capítulo 7), mejora las relaciones interpersonales, aumenta el apoyo social y la solidaridad, etc.

Ahora bien, cuando es realmente crítico, el aprendizaje cooperativo no solo consigue que los estudiantes aprendan más y mejor, sino que, además y sobre todo, los capacite para aplicar lo que aprenden a las esferas laboral, social y política, de forma que ello les ayuda a ser más críticos, más libres y más independientes, a la vez que contribuye a que la sociedad en su conjunto sea más cooperativa y más solidaria, y por consiguiente, también más democrática

3. Aprendizaje cooperativo y democracia

Pero yo creo que la escuela debería tener también otro objetivo –o función– crucial, imprescindible para un funcionamiento adecuado y positivo de la sociedad a largo plazo e incluso para la subsistencia de esa sociedad y de la propia especie humana. Esta función, que deriva de la Ilustración y que, por tanto, de alguna manera estuvo también en el origen de la escuela, aunque

el neoliberalismo está terminando con ella, consiste en colaborar en la construcción de una democracia real, para lo que tendría que enseñar y entrenar en pensamiento crítico y fomentar la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad. Para ello, el método utilizado debería ser el aprendizaje cooperativo. De poco sirve decir al alumnado que hay que ser cooperativos y solidarios si en el aula se utilizan métodos individualistas y competitivos. Pero es que, además, el método cooperativo mejora el rendimiento escolar, la motivación y el nivel de aspiración. Y al ser un método que hace trabajar juntos y en colaboración a los estudiantes para alcanzar objetivos de aprendizaje (Johnson y Johnson, 2003), tienen que escuchar lo que dicen los demás, dan y reciben ayuda, comparten ideas y construyen otras nuevas (Johnson y Johnson, 2003), por lo que mejora también su creatividad y el pensamiento de alto nivel. Más aún, a medida que los estudiantes se implican en interacciones con los demás, aprenden a utilizar mejor el lenguaje para explicar sus experiencias y la nueva realidad que van descubriendo (Gillies, 2008). Asimismo, se implican en interacciones más relacionadas con la tarea, con lo que aprenden más y mejor (Cohen et al., 2002; Gillies, 2003b; Gillies and Ashman, 1998). Pero con estos métodos también mejoran las relaciones interpersonales, el clima del grupo y la aceptación de los compañeros diferentes, por lo que también contribuye a una negociación constructiva de los conflictos. Y mejoran también las emociones, las relaciones interpersonales e intergrupales y la salud, tanto la mental como incluso la física, especialmente si se compara con la enseñanza competitiva. El aprendizaje cooperativo ha sido utilizado también para resolver conflictos escolares (Johnson et al., 1997; Stevahn et al., 2000) y para mejorar la inclusión multicultural (Johnson y Johnson, 2000; Slavin y Cooper, 1999), habiendo mostrado asimismo mejoras en la aceptación de los niños con diferentes tipos de discapacidad (Kamps et al., 1994) o con dificultades de aprendizaje (Gillies y Ashman, 2000; McMaster y Fuchs, 2002); reduce la violencia escolar y mejora la cohesión grupal y las relaciones humanas en el aula incluso entre acosadores, acosados y espectadores (Cowie y Berdondini, 2001), con lo que ayuda a prevenir el acoso

escolar. Con ello, obviamente, mejora la práctica real de una auténtica y real democracia. No olvidemos que los estudiantes aprenden no sólo de lo que dice el profesor o profesora sino también de lo que dicen y hacen sus compañeros y de cómo se estructura la clase y el aprendizaje. Por ejemplo, Iles (2003) muestra claramente la importancia que tienen las “comunidades de aprendizaje” para reducir las estructuras jerárquicas y promocionar el trabajo y la investigación cooperativos.

Es más, como ya dije en otro sitio (Ovejero, 2018, p. 174), si los profesores quieren ser un motor de cambio social y no una mera muleta del neoliberalismo, deben adoptar una perspectiva crítica. Y lo primero que tienen que tener muy claro es conocer qué es la educación y cuáles son la función que verdaderamente está cumpliendo la escuela y llevar a cabo una serie de actividades que consigan cambiar drásticamente sus objetivos esenciales: de los profesores depende en gran medida el que la escuela sirva para hacer al alumnado más crítico, más cooperativo y más solidario, o para ponerle al servicio exclusivo del sistema productivo. Y para ello, el aprendizaje cooperativo crítico le es de gran ayuda.

Los métodos de aprendizaje constituyen, pues, un instrumento inestimable para la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje, para una socialización adecuada y positiva del alumnado, para que los estudiantes se relacionen mejor entre ellos, para que se hagan más críticos y sean capaces de resolver constructivamente los conflictos, para que aprendan a dialogar, a negociar, a cooperar y a trabajar en equipo con eficacia, y para aumentar su capacidad de solidaridad. Todo ello, sin ninguna duda, enriquece la democracia. Una democracia no la forman sólo la constitución y las leyes; la forman también –y principalmente– las políticas sociales y económicas y más aún las prácticas reales de las personas y las instituciones en la vida cotidiana. Y todo ello se ve facilitado y fomentado por la implementación en las aulas del aprendizaje cooperativo. Este método constituye, a mi juicio sin ninguna duda, uno de los mejores instrumentos para enseñar democracia a niños, a

adolescentes, a jóvenes y a adultos, pues es muy eficaz a la hora de generar en el alumnado una serie de actitudes y valores sociales indispensables para el establecimiento de una democracia real como son la cooperación, el altruismo y la solidaridad, así como de una serie de habilidades sociales que mejoran la autonomía, la independencia y el pensamiento crítico, variables todas ellas que facilitan el ejercicio de una serie de prácticas sociales auténticamente democráticas.

En síntesis, si queremos sobrevivir como especie tendríamos que hacer al menos estas dos cosas (Ovejero, 2018, p. 175): aumentar la importancia de lo común y lo colectivo, tanto en el ámbito de los recursos naturales (Ostrom, 2012) como en el campo del conocimiento (Hess, 2015), que desde nuestros primeros tiempos como especie fueron nuestras señas de identidad, y conseguir que nuestras sociedades sean realmente democráticas, o sea, que sean de verdad justas, igualitarias y solidarias. Y para las dos cosas el aprendizaje cooperativo es de gran ayuda. Otro mundo es posible, y el aprendizaje cooperativo crítico en las aulas puede contribuir enormemente a conseguirlo, pues como subrayaban hace unos años Giroux y McLaren (1994, p. 224), “los educadores progresistas de las diversas ramas ideológicas necesitan convertir las escuelas en centros de aprendizaje y de intencionalidad democráticos [...] La historia puede ser nombrada y rehecha por quienes se niegan a permanecer en actitud de espectadores pasivos ante el sufrimiento y la opresión humanos”. Y el aprendizaje cooperativo les puede ser de gran ayuda para ello, como ya he dicho. No olvidemos, como sostenía Dewey (2004, p. 91), que “una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener una educación que dé al alumnado un interés personal en las relaciones sociales y en el control social”.

En definitiva, si somos animales esencialmente cooperativos y si muchos de nuestros males actuales vienen de que se nos está quitando esa tendencia cooperativa, entonces hay que pensar que una manera de eliminar o al menos de reducir esos problemas consiste justamente en construir una sociedad más cooperativa y más solidaria. Y puesto que la escuela sigue siendo una instancia de socialización de importancia, entonces sigue siendo también muy útil para ir poniendo los cimientos de tal sociedad cooperativa y solidaria, enseñando al alumnado a cooperar y a ser solidarios.

Referencias bibliográficas

Bok, D. (2010). *Universidades a la venta. La comercialización de la educación superior*. Valencia: Universitat de Valencia.

Brown, R. y Carasso, H. (2013). *Everything for Sale? The Marketizations of UK Higher Education*. Londres: Routledge.

Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. México: Malpaso.

Chomsky, (2017). *Requiem por el sueño Americano*. Madrid, Sexto Piso.

Cohen, G. L. y Steele, C. M. (2002). «A Barrier of Mistrust: How Negative Stereotypes Affect Cross-Race Mentoring». En J. Aronson (2002) (ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 303-327). San Diego, CA.: Academic Press.

Cowie, H. y Berdondini, L. (2001). «Children's Reactions to Cooperative Group Work: A Strategy for Enriching Peer Relationships Among Bullies, Victims, and Bystanders'», *Learning and Instruction*, 11, 517-30.

Dewey, J. (2004/2016), *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Gillies, R. (2003). «Structuring Cooperative Group Work in Classrooms». *International Journal of Educational Research*, 39, 35-49.

Gillies, R. (2008). «The Effects of Cooperative Learning on Junior High School Students' Behaviours, Discourse, and Learning During a Science-Based Learning Activity». *School Psychology International*, 29, 328-347.

Gillies, R. y Ashman, A. (1998). «Behavior and Interactions of Children in Cooperative Groups in Lower and Middle Elementary Grades», *Journal of Educational Psychology*, 90, 746-57.

Gillies, R. y Ashman, A. (2000). «The Effects of Cooperative Learning on Children with Learning Difficulties in the Lower Elementary School'», *The Journal of Special Education*, 34, 19-27.

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu (original, 1997).

Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago, ILL.: Haymarket Book.

Giroux, H. A. y McLaren, P. (eds.) (1994). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. Nueva York: Routledge.

Hess, C. (2015). «Communs de la connaissances communs». En B. Coriat (ed.), *Le retour des communs: La crise de l'idéologie propriétaire* (pp. 259-274). París: Éditions Les Liens Qui Libèrent.

Iles, I. K. (2003). «Becoming a Learning Organization: A Precondition for Person Centred Services to People with Learning Difficulties». *Journal of Intellectual Disabilities*, 7(1), 65-77.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1983), The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution? En Y.Bickman (Ed.), *Applied Social Psychology Annual*, 4, 119-164. Beverly Hills, CA., Sage.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. (1997). *El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona? ¿Puede el aprendizaje cooperativo funcionar en las aulas grandes de la universidad?* Mineápolis, Minn.: Universidad de Minnesota.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2000). «Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms». En M. Leicester, C. Modgil y S. Modgil (eds.), *Education, Culture and Values* (pp. 15-28). Londres: Falmer Press.

Johnson, D. W. y Johnson, R. (1990). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN, Interaction Book Company.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2003). «Training for Cooperative Group Work». En M. West, D. Tjosvold y K. Smith (eds.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (pp. 167-183). Londres: Wiley.

Kamps, D., Dugan, E., Leonard, B. y Daoust, P. (1994). «Enhanced Small Group Interaction Using Choral Responding and Student Interaction for Children with Autism and Developmental Disabilities», *American Journal of Mental Retardation*, 99, 60-73.

McGettigan, A. (2013). *The Great University Gamble: Money, Markets and the Future of Higher Education*. Londres: Pluto.

McMaster, K. y Fuchs, D. (2002). «Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement of Students with Learning Disabilities: An Update of Tateyama-Sniezek's Review», *Learning Disabilities Research and Practice*, 17, 107-117.

Mettler, S. (2014). *Degrees of Inequality. How Higher Education Politics Sabotaged the American Dream*. Nueva York: Basic Books.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Ostrom, E. (2012). *El gobierno de los bienes comunes: La evolución de las instituciones de acción colectiva*. México: Fondo de Cultura Económica (original, 1990).

Ovejero, A. (2014). *Los perdedores del nuevo capitalismo: Devastación del mundo del trabajo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2018), *Aprendizaje cooperativo crítico: Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Madrid, Editorial Pirámide.

Slavin, R. E. y Cooper, R. (1999). «Improving Intergroup Relations: Lessons Learned from Cooperative Programs», *Journal of Special Issues*, 55, 647-63.

Stevahn, L., Johnson, D., Johnson, R., Oberle, K. y Wakl, L. (2000). «Effects on High School Students of Conflict Resolution Training Integrated into English Literature», *Child Development*, 71, 772-84.

Willis, P. (1977). *Learning to Labour: «How Working Class Kids Get Working Class Jobs»*. Westmead, Inglaterra: Saxon House.



Anastasio Ovejero Bernal es catedrático de Psicología Social de la Universidad de Valladolid (Campus de Palencia), después de haber pasado por la Universidad de Salamanca y por la Universidad de Oviedo, donde fue Profesor Titular primero y Catedrático de Psicología Social, después.

Licenciado en Psicología y en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, se doctoró en Psicología en la misma Universidad bajo la dirección del profesor José Luis Pinillos, en 1981. Posteriormente amplió estudios de Doctorado en Psicología Social en la Sorbona de París, bajo la dirección de la profesora Germaine de Montmollin.

Ha desempeñado diferentes cargos de gestión tanto en la Universidad de Oviedo, donde fue secretario de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, y Vicedecano de la Facultad de Psicología, como en la Universidad de Valladolid, donde ha sido Director del Departamento de Psicología.

En cuanto a su labor investigadora, ha publicado unos 250 trabajos científicos sobre distintos temas de Psicología Social, entre ellos unos 20 artículos de impacto JCR, así como más de treinta libros en el mismo campo, lo que le ha valido obtener por parte de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Evaluación) del Ministerio de Educación los seis sexenios de investigación.

En cuanto a los libros que ha publicado habría que destacar los siguientes: Psicología Social de la Educación (Barcelona, Herder, 1988); El aprendizaje

Cooperativo (Barcelona, P.P.U., 1990); El individuo en la masa: psicología del comportamiento colectivo (Oviedo, Nobel, 1997); Las relaciones humanas: psicología social teórica y aplicada (Madrid, Biblioteca Nueva, 1998); Ortega y la actual postmodernidad (Madrid, Biblioteca Nueva, 1998); Psicología social y la actual postmodernidad (Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1999); La cara oculta de los test de inteligencia (Madrid, Biblioteca Nueva, 2003); Técnicas de negociación (Madrid, McGraw-Hill, 2004); Psicología del Trabajo en un mundo global (Madrid, Biblioteca Nueva, 2006); Fundamentos de Psicología Jurídica e Investigación criminal (Salamanca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca, 2009); Psicología Social: Algunas claves para entender la conducta humana (Madrid, Biblioteca Nueva, 2010); Los perdedores del nuevo capitalismo: devastación del mundo del trabajo (Madrid, Biblioteca Nueva, 2014); Autogestión para tiempos de crisis (Madrid, Biblioteca Nueva, 2017); Aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una eficaz técnica pedagógica Madrid, Editorial Pirámide, 2018).

Ha sido profesor visitante en las siguientes Universidades: 1) Universitat Frei de Amsterdam (Holanda) (2006, mayo: 17 días, con el profesor Jan Feij); 2) Universidad de Bolonia (Italia) (2009, noviembre: 30 días, con el profesor Marco Depolo); 3) Universidad de Chile, Santiago de Chile (Chile) (2011, mayo-junio: 30 días); 4) Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis (Brasil) (2013, noviembre-diciembre: 30 días, con la profesora María C. Coutinho); 5) Universidad de Bolonia (Italia) (2014, noviembre-diciembre: 34 días, con el profesor Marco Depolo); Universidad de Bolonia (Italia) (2016, noviembre-diciembre: 33 días, con el profesor Marco Depolo); Universidad de Bolonia (Italia) (2016, noviembre-diciembre: 34 días, con el profesor Marco Depolo).

Contacto: tasio@psi.uva.es

Obras publicadas de Anastasio Ovejero

1) Libros

- 1) Ovejero, A. (1982), El autoritarismo como variable de personalidad. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense (Colección Tesis Doctorales) (504 págs.). Depósito Legal: M-36690-1981.
- 2) Ovejero, A. (1986), Psicología Social y Educación. Oviedo: I.C.E. (350 pág.). Depósito Legal: 0/521-85.
- 3) Ovejero, A. (1987), Psicología Social. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2 vols., I (458 págs.). Depósito Legal: AS/2476/88; II (550 págs.) Depósito Legal: AS/3504/88.
- 4) Ovejero, A. (1987), Psicología Social y Salud. Oviedo: Universidad de Oviedo (336 págs.) Depósito Legal: O/3785-87.
- 5) Ovejero, A. (1988), Psicología Social de la Educación. Barcelona: Ed. Herder (378 págs.). ISBN 84-254-1579-9; Depósito Legal: B/23.141-1987.
- 6) Ovejero, A. (1990), El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: P.P.U. (334 págs.); ISBN: 84-7665-772-2; Depósito Legal: B/42.526-90.
- 7) Gil, F., Gómez, T., Jarana, L., León, J.M. y Ovejero, A. (1991), Entrenamiento en Habilidades Sociales: En el marco de los Servicios de Salud. Sevilla: Diputación Provincial (81 págs.). (Autores: F. Gil, T. Gómez, L. Jarana, J.M. León y A. Ovejero).
- 8) Lemos, S., Martín, F., Ovejero, A. y Rodríguez, R. (1995), Dimensiones psicológicas en la educación secundaria, Universidad de Oviedo: I.C.E. (240 págs.) (ISBN: 84-88828-12-8)

- 9) Ovejero, A. (1997), *El individuo en la masa: Psicología del comportamiento colectivo*. Oviedo: Ediciones Nobel (365 págs.). ISBN: 84-87531-93-8; Depósito Legal: AS-270/1997.
- 10) Ovejero, A. (1998), *Las relaciones humanas: Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva (511 págs.). Depósito Legal: M-29.365-1998. ISBN: 84-7030-565-4 (Reimpresión, 2007).
- 11) Ovejero, A. (1999), *La nueva psicología social y la actual postmodernidad: Raíces, constitución y desarrollo histórico*. Oviedo: Universidad de Oviedo (607 págs.). Depósito Legal: AS/2994-99. ISBN: 84-8317-183-8
- 12) Páez, D. y Ovejero, A. (eds.)(2000), *Culture and Social Psychology*. Monográfico de la revista *Psicothema*, Oviedo. 130 pp. Depósito Legal: AS/3.779/89. ISSN: 0214-9915
- 13) Ovejero, A. (2000), *Ortega y la Postmodernidad: Elementos para la construcción de una psicología postpositivista*. Madrid: Biblioteca Nueva (229 págs.). Depósito Legal: M-35.580-200; ISBN: 84-7030-860.2
- 14) Ovejero, A. (2000c) (ed), *La psicología social en España al filo del año 2000: Balance y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva (374 págs.). Depósito Legal: M-31.380-2000; ISBN: 84-7030-835-1
- 15) Ovejero, a., Moral, M.V. y Vivas, P. (2000) (eds.), *Aplicaciones en Psicología Social*. Madrid: Biblioteca Nueva (514 págs.). Depósito Legal: M-31.379.2000; ISBN: 84-7030-834-2
- 16) Agulló, E. y Ovejero, A. (2001), *Trabajo, individuo y sociedad: Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo*. Madrid: Pirámide (201 págs.). Depósito Legal: M. 3.557-2001; ISBN: 84-368-1360-X

17) Ovejero, A. (2003), La cara oculta de los test de inteligencia: Un análisis crítico. Madrid: Biblioteca Nueva (317 págs.). Depósito Legal: M-25.100-2003; ISBN: 84-9742-105-1) (317 págs) .

18) Ovejero, A. (2004), Técnicas de negociación: Cómo negociar eficaz y exitosamente. Madrid: McGraw-Hill (260 págs.). Depósito Legal: M.7.336-2004; ISBN: 84-481-4070-2

19) Ovejero, A. (2004), Globalización, sociedad y escuela. Valladolid: Universidad de Valladolid (158 págs.). Depósito Legal: VA. 1.004-2004; ISBN: 84-8448-315-0) (Reimpresión, 2009).

20) Ovejero, A. y Rodríguez, F.J. (2005): La convivencia sin violencia: Recursos para educar. Sevilla: Editorial MAD (Depósito Legal: SE-3451-2005; ISBN: 84-665-1981-5).

21) Ovejero, A. (2006), Psicología del trabajo en un mundo globalizado: Cómo hacer frente al mobbing y al estrés laboral. Madrid: Biblioteca Nueva (Depósito Legal: M-36.460-2006; ISBN: 84-9742-598-7).

22) Pastor, J. y Ovejero, A. (2007): Michel Foucault: Una caja de herramientas contra la dominación. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo (ISBN: 978-84-8317-633-7).

23) Ovejero, A. (2008): Fundamentos de Psicología Jurídica e Investigación Criminal. Salamanca: Universidad de Salamanca (ISBN: 978-84-691—6009-1).

25) Ovejero, A. y Rodríguez, F.J. (2008), La convivencia sin violencia: Recursos para educar. Bogotá (Colombia): Editorial Magisterio (Colección Aula Múltiple) (ISBN: 978-958-20-0936-6) (Nueva edición para Colombia).

- 26) Ovejero, A. (2009), *Fundamentos de Psicología Jurídica e Investigación Criminal*. Salamanca: Univ. de Salamanca (ISBN: 978-84-691—6009-1).
- 27) Ovejero, A. (2010), *Psicología social: algunas claves para entender la conducta humana*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva (ISBN: 978-84-9940-153-3). 365 páginas (2ª edición, 2015).
- 28) Ovejero, A. y Ramos, J. (eds.) (2011), *Psicología Social Crítica*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva (ISBN: 978-84-9940-202-4). 278 páginas.
- 29) Ovejero y otros (2012) (Compiladores: E. Hincapié y M.D. Morales), *Subjetividad, memoria y educación. Contextos de aplicación de la psicología social en un mundo en crisis*. Medellín (Colombia): Universidad Pontificia Bolivariana.
- 30) Ovejero, A., Smith, P. y Yubero, S. (Eds.) (2013), *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 31) Ovejero, A. (ed.) (2013), *El Campus de Palencia: Impacto socioeconómico y proyección social (1971-2012)*. Valladolid: Universidad de Valladolid (348 páginas).
- 32) Ovejero, A. (2014), *Los perdedores del nuevo capitalismo: Devastación del mundo del trabajo*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- 33) Ovejero, A. (2017), *Autogestión para tiempos de crisis: Las colectividades libertarias: Ejemplo y utilidad de las colectividades libertarias*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- 34) Ovejero, A. (2018), *Aprendizaje cooperativo crítico: Mucho más que una mera técnica pedagógica*. Madrid, Pirámide
- 35) Ovejero, A., Morales, J.F. y Yubero, S. (Eds.) (2018), *Psicología Social de la Educación*. Barcelona, UOC (en prensa).

II) Artículos

- 1) Ovejero, A. (1982), La personalidad autoritaria: un enfoque psicológico, *El Basilisco*, 13, 40-44.
- 2) Ovejero, A. (1983), Un estudio sobre el autoritarismo en una muestra de la Universidad de Oviedo, *Aula Abierta*, 39, 215-238.
- 3) Ovejero, A. (1984), Psicología Social Cognitiva. ¿una nueva psicología social?, *Revista de Investigación Psicológica*, 2, 67-98.
- 4) Ovejero, A. (1985a), Tradición cognitivista de la Psicología Social, *Estudios de Psicología*, 23/24, 166-185.
- 5) Ovejero, A. (1985b), El dogmatismo: un concepto todavía útil en educación, *Aula Abierta*, 43, 59-98.
- 6) Ovejero, A. (1985c), Crisis económica y personalidad autoritaria, *Revista del Colegio de Psicólogos de Castilla y León, Valladolid*, nº 0, 12-17.
- 7) Ovejero, A. (1985d), Influencia social bajo una tarea perceptiva. *Universitas Tarraconensis*, VII(2), 207-218.
- 8) Ovejero, A. (1986a), Liderazgo y Maquiavelismo en el aula, *Bordón*, 264, 723-733.
- 9) Ovejero, A. (1986b), Diferencias entre los sexos en autoritarismo y dogmatismo, *Tabanque*, 2, 237-249.
- 10) Ovejero, A. (1986c), Diferencias entre hombres y mujeres en atribución del éxito/fracaso académico, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41, 771-795.

- 11) Ovejero, A. (1987a), Relación entre los estudios cursados y el autoritarismo, el dogmatismo y el maquiavelismo, *Magister*, 5, 93-109.
- 12) Ovejero, A. (1987b), Procesos de influencia social: de los factores cognitivos al contexto social (1ª parte), *Universitas Tarraconensis*, IX(1), 13-22.
- 13) Ovejero, A. (1987c), Procesos de influencia social: de los factores cognitivos al contexto social (2ª parte), *Universitas Tarraconensis*, IX (2), 203-214.
- 14) Ovejero, A. (1987d), Maquiavelismo y sociedad contemporánea. *Tabanque*, 3, 95-107.
- 15) Ovejero, A. (1987e), Un estudio sobre las actitudes autoritarias, dogmáticas y maquiavélicas en el distrito universitario de Oviedo, *Aula Abierta*, 50, 35-53.
- 16) Ovejero, A. (1988), El problema del leonesismo: una aproximación desde la Psicología Social de los estereotipos, *Tabanque*, 4, 85-96.
- 17) Ovejero, A. (1989a), ¿Cómo se origina el maquiavelismo?, *Magister*, 7, 163-170.
- 18) Ovejero, A. (1989b), ¿Influye el paso por la Universidad en las actitudes autoritarias?: un enfoque longitudinal. *Boletín de Psicología*, 22, 41-57.
- 19) Ovejero, A. (1989c), Aprendizaje cooperativo en el aula: una alternativa a la educación tradicional, *Revista Galega de Psicopedagogía*, 3, 63-81.
- 20) Ovejero, A. y otros (1989d), Aprendizaje cooperativo: una alternativa a la integración escolar, *Revista Galega de Psicopedagogía*, 2, 143-164.

- 21) Ovejero, A. (1990), Algunos datos y breves consideraciones sobre el nacionalismo asturiano, *Boletín de Psicología*, 26, 53-75.
- 22) Ovejero, A. (1990), Las habilidades sociales y su entrenamiento: un enfoque necesariamente psicosocial, *Psicothema*, 2, 93-112.
- 23) Ovejero, A. (1991a), Algunas consideraciones sobre la “crisis” de la Psicología Social: causas, consecuencias y tendencias futuras, *Interacción Social*, 1, 169-184.
- 24) Ovejero, A. (1991b), Estereotipos raciales/nacionales de los universitarios: 30 años después, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 485-493.
- 25) Ovejero, A. (1992a), Sobre la cuestión del autoritarismo de izquierdas, *Psicología Política*, 5, 53-69.
- 26) Ovejero, A. (1992b), Algunas consideraciones sobre la psicociología de Ortega, *Interacción Social*, 2, 85-108.
- 27) García, A.I. y Ovejero, A. (1992), Madurez vocacional y motivo de logro en la elección de carrera en una muestra de estudiantes de C.O.U., *Revista de Psicología Social Aplicada*, 2, 44-62.
- 28) Ovejero, A. (1993a), Leon Festinger y la psicología social experimental: La Teoría de la Disonancia Cognoscitiva 35 años después, *Psicothema*, 5, 183-206.
- 29) Ovejero, A. (1993b), Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la Psicología Social a la escuela del siglo XXI, *Psicothema* (Suplemento Especial dedicado a Psicología Social, Septiembre de 1993), pp. 373-391.
- 30) Ovejero, A. (1993c), La adicción al tabaco: algunos aspectos psicosociales, *Intervención Psicosocial*, 5, 95-114.

- 31) Ovejero, A., García, A.I. y J.A. Fernández). (1994a), Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato y formación profesional, *Psicothema*, 6, 245-258.
- 32) Ovejero, A. (1994b), Cómo enfrentarnos a los problemas de la integración escolar: Una alternativa psicosocial a la educación especial, *Revista Galega de Psicopedagogía*, 8/9, pp. 67-81.
- 33) Ovejero, A. (1994b), Wilhelm Wundt: ¿Fundador de la Psicología Experimental No Social o de la Psicología Social no Experimental?, *Revista de Historia de la Psicología*, 15, 123-150.
- 34) Grossi, F.J. y Ovejero, A. (1994), Alienación y participación política en la Universidad de Oviedo, *Psicología Política*, 8, 45-61.
- 35) Ovejero, A. (1995a), Breves reflexiones sobre las aportaciones de Benito J. Feijóo a la Psicología Española, *Psicothema*, 7. 219-231.
- 36) Fernández, J.A. y Ovejero, A. (1995b), Satisfacción laboral en un centro hospitalario: Un análisis del cuestionario de Porter. *Psicología del Trabajo y Organizaciones*, 10, 39-61.
- 37) Ovejero, A. (1995c), Dinámica de grupo: Conceptos e Introducción General, en *Curso Superior de Animación Sociocultural: Dinámica de Grupo (Anexo V)*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- 38) Ovejero, A. (1995d), Identidad y diversidad: Una cuestión psicosocial necesariamente interdisciplinar, *Anthropologica*, 18, 15-33.
- 39) Ovejero, A., Gutiérrez, M. y J.A. Fernández (1996), Eficacia del aprendizaje cooperativo para la integración escolar: Una experiencia en 2º ciclo de E.G.B., *Aula Abierta*, 68, 97-114.

- 40) Ovejero, A. (1997), Paulo Freire y la Psicopedagogía de la educación. *Psicothema*, 9, 671-688.
- 41) Ovejero, A. (1998), Nuevas tecnologías y educación en la actual sociedad postmoderna: Una perspectiva psicosocial. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 8, 21-41.
- 42) García, A.I. y Ovejero, A. (1998), La medida del feedback laboral en las organizaciones: Adaptación del cuestionario “Job Feedback Survey”, *Psicothema*, 10, 241-257.
- 43) Fernández, E.M., Ovejero, A. y Fernández, A. (1998), Factores psico-socio-familiares que influyen en el desarrollo del niño/a con Síndrome Down. *Polibea*, 46, 30-38.
- 44) García, A.I. y Ovejero, A. (1998), “Feedback” laboral y precisión de las autoevaluaciones de desempeño. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 14, 65-87.
- 45). Moral, M.V. y Ovejero, A. (1998), La construcción de la conexión entre la percepción de la autoimagen física en adolescentes y la identidad psicosocial, *Aula Abierta*, 71, 145-171.
- 46) García, A.I. y Ovejero, A. (1998), “Feedback” laboral y satisfacción. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1, artículo 3.
- 47) Ovejero, A., García, A.I. y Fernández, J.A. (1998), Satisfacción laboral en dos compañías: Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1
- 48) Moral, M.V. y Ovejero, A. (1999), La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes. *Psicothema*, 11, 83-96.

- 49) Ovejero, A. (1999), Luis Vives: Precursor de la psicología empírica moderna. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52, 105-120.
- 50) García Álvarez, A. I. y Ovejero, a. (1999). Work feedback and the accuracy of performance self-assessments. *Psychology in Spain*, 3, 126-137
- 51) Ovejero, A. (2000a), Emotions: Reflections from a Socioconstructionist Perspective. *Psicothema*, 12, 16-24.
- 52) Ovejero, A. (2000b), Ortega y la Psicología Social de la Acción: El análisis del comportamiento de la vida cotidiana, *Revista de Historia de la Psicología*, 21, 1, 43-67.
- 53) Ovejero, A. (2000c), La adicción como búsqueda de identidad: Una base teórica psicosocial para una intervención psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 9, 35-48.
- 54) Ovejero, A. (2000d), Ortega y Gasset: Un pensador pre-postmoderno altamente fértil para la psicología post-positivista del siglo XXI. *Revista de Historia de la Psicología*, 21, 2/3, pp. 35-52.
- 55) Ovejero, A. (2001a), “La rebelión de las masas” 75 años después: El imperio del hombre masa. *Revista de Historia de la psicología*, 22, 447-456.
- 56) Ovejero, A. y Pastor, J. (2001b), La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula Abierta*, 77, 99-109.
- 57) Ovejero, A. (2002a), Globalización, escuela y nuevas formas de exclusión social, *Aula Abierta*, 79, 153-175.
- 58) Ovejero, A. (2002b), Cultura de la pobreza: Violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, 79, 71-83.

- 59) Ovejero, A. (2002c), Escuela y postmodernidad: Reflexiones sobre los actuales problemas escolares. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12, 67-86.
- 60) S.Lucas; A.Ovejero; F.Cruz y C.García (2003), Psicología social aplicada a los valores del trabajo: estrategias educativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 348-352.
- 61) Ovejero, A (2003a), Educación y globalización: un enfoque psicosociológico. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 16-21.
- 62) Ovejero, A (2003b), Globalización y condiciones de vida laboral. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 184-186.
- 63) Ovejero, A (2003c), Psicología colectiva y compromiso. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 213-221.
- 64) Ovejero, A (2003d), Ortega y Gasset como antecedente de la actual psicología socioconstruccionista. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56, 371-384.
- 65) Moral, M. y Ovejero, A (2003). Actitudes ante el consumo de sustancias psicoactivas y mentalidades del usuario en adolescentes de secundaria, *Entemu (Revista del Centro Asociado de Asturias de la UNED)*, XV, 151-175.
- 66) Moral, M.; Ovejero, A., Rodríguez, J.F. y Sirvent, C. (2003), Hábitos de consumo alcohol y otras sustancias psicoactivas asociadas a pautas de ocio juvenil. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 13, 5-27.
- 67) Moral, M.V. y Ovejero, A. (2004): Jóvenes, globalización y postmodernidad: Crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis. *Papeles del Psicólogo*, 87, 72-79.

- 68). Moral, M.V., Sirvent, C., Ovejero, A. y Rodríguez, F.J. (2004), Comparación de la eficacia preventiva de programas de intervención psicosocial sobre las actitudes hacia el consumo juvenil de sustancias psicoactivas. *Trastornos Adictivo*, 6, 248-261.
- 69) Ovejero, A. y otros (2004), La práctica en la empresa: El reto universitario del siglo XXI. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 5, 161-178.
- 70) Ovejero, A. (2004), Los test de inteligencia: Algunas consecuencias de su aplicación. *Tabanque*, 18, 153-168.
- 71) Moral, M.V. y Ovejero, A. (2004): Consumo de sustancias psicoactivas, género e identidad psicosocial: análisis de las diferencias intergénero en las actitudes juveniles ante el uso de alcohol. *Revista Española de Drogodependencias*, 20(3/4), 167-187.
- 72) Ovejero, A. (2005a), Utilidad de Ortega y Gasset para la actual psicología social. *Revista de Psicología Social*. 20, 3-17.
- 73) Ovejero, A. (2005b), Psicología Social de la Educación y Cooperación: Otro mundo es posible. *Encuentros en Psicología Social*. 3(1), 148-156.
- 74) Ovejero, A. (2005c), Anarquismo español y educación. *Athenea Digital*, 8, 145-158.
- 75) Moral, M.V., Ovejero, A., Sirvent, C. y Rodríguez, F.J. (2005), Prevención e intervención psicosocial sobre el consumo juvenil de sustancias psicoactivas: Comparación de la eficacia preventiva de cuatro programas. *Intervención Psicosocial*, 14, 189-208.
- 76) Moral, M.V. y Ovejero, A. (2005a), *Iuventus digitalis* y *Iuventus ludens* como tipologías psicosociológicas de jóvenes contemporáneos. *Intervención Psicosocial*, 14, 161-175.

77) Moral, M.V. y Ovejero, A. (2005b), Modificación de las actitudes, hábitos y frecuencia de consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas en adolescentes españoles a partir de un programa educativo-preventivo. *Revista Colombiana de Psicología*, 14, 100-118.

78) Moral, M.V. y Ovejero, A. (2005c), Análisis diferencial por niveles de edad de las actitudes hacia el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes españoles. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), 325-338.

79) Moral, M.V. y Ovejero, A. (2005d), Un programa de intervención psicosocial para la mejora de las habilidades sociales de adolescentes consumidores de alcohol y otras sustancias psicoactivas. *Apuntes de Psicología*, 23(1), 3-26.

80) Moral, M.V. y Ovejero, A. (2005e), Funciones (re)veladas de la educación contemporánea: Aproximación crítica desde la Psicología Social de la Educación en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 175-203.

81) Ovejero, A. y Lucas, S. (2005): Algunas consecuencias psicosociales de las expectativas educativas. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 15, 5-36.

82) Ovejero, A. y Pastor, J. (2005), Michel Foucault, pensador, intelectual específico y profesor universitario comprometido. *Aula Abierta*, 86, 75-86.

83) Lucas, S., Arias, B., Ovejero, A., Cruz, F., Retortillo, A. y Rodríguez, H. (2005), Orientación profesional e inserción sociolaboral de personas con discapacidad intelectual. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 6, 394-414.

84) Ovejero, A. (2006), El mobbing o acoso psicológico en el trabajo: Una perspectiva psicosocial. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 22(1), 101-121.

- 86) Pastor, J. y Ovejero, A. (2006), Michel Foucault: Un ejemplo de pensamiento postmoderno. *A Parte Rei (Revista Electrónica de Filosofía., Madrid)*, 46, 1-8.
- 87) Moral, M.V. y Ovejero, A. (2006). Ocio dionisiaco y experimentación juvenil con sustancias psicoactivas: aproximación crítica desde la psicología social. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 241-255.
- 88) 2006d. Ovejero. A., Retortillo, A., Cruz, F., Arias, B. y Lucas, S.: Inmigración: Lugar de procedencia y mercado de trabajo en Castilla y León. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 7, 104-122.
- 89) Retortillo, A., Ovejero, A., Cruz, F., Lucas, S. y Arias, B. (2006), Inmigración y modelos de integración: Entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 7, 122-139.
- 90) Ovejero, A. y Pastor, J. (2007), Sueños y realidades del movimiento antiglobalización. *Revista de Psicología Social*, 22, 167-176.
- 91) Ovejero, A. (2007a), Adicciones y contexto sociocultural: Perspectivas psicosociológicas críticas. *Revista Española de Drogodependencias*, 32, 292-309.
- 92) Ovejero, A. (2007b), Sigmund Freud: Reflexiones sobre una historia de vida. *Encuentros en Psicología Social*, 4, 41-51.
- 93) Ovejero, A. (2007c), Una aproximación a la psicología social del psicoanálisis: ¿Es el psicoanálisis una ciencia, una mitología o una impostura? *Encuentros en Psicología Social*, 4, 52-63.

94) Arias, B., Morentín, R., Ovejero, A. y Calleja, F. (2007), Elaboración de un instrumento para evaluar las creencias y percepciones de riesgo de los adolescentes sobre el uso del alcohol. *Revista Española de Drogodependencias*, 32(4), 559-582.

95) Ovejero, A., Orejas, J.A. y Arias, B. (2007), Constitución de las bases para la implementación de un programa de orientación profesional en Relaciones Laborales y en Ciencias del Trabajo. *Trabajo*, 19, 93-114.

96) Ovejero, A. (2008a), Algunas reflexiones sobre la relación entre la Psicología Social la Literatura. *Atenea Digital*, 13, 225-235.

97) Ovejero, A. (2008b), La escuela contra el racismo y la xenofobia: El aprendizaje cooperativo. *Rescoldos*, 18, 17-33.

98) Bringas, C., Ovejero, A., Herrero, F.J. y Rodríguez, F.J. (2008), Medios electrónicos y comportamiento antisocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 93-104.

99) Moral, M.V., Ovejero, A., Sirvent, C., Rodríguez, F.J. y Pastor, J. (2009), Efectos diferenciales sobre las actitudes ante la experimentación con alcohol y la percepción de riesgo en adolescentes españoles consumidores de cannabis y alcohol. *Salud Mental*, 32(2), 125-138.

100) Moral, M.V., Rodríguez, F.J., Ovejero, A. y Sirvent, C. (2009), Cambios actitudinales y reducción del consumo de alcohol en adolescentes a partir de un programa de intervención psicosocial. *Adicciones*, 21(3), 207-219.

101) Moral, M.V. y Ovejero, A (2009): Experimentación con sustancias psicoactivas en adolescentes españoles: perfil de consumo en función de los niveles de edad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 533-554

- 102) Ovejero, A. (2009a), Cómo combatir el racismo, la xenofobia y la violencia escolar desde la escuela: El aprendizaje cooperativo. *Uaricha*, 12, 45-68.
- 103) 2009e. Ovejero, A. (2009b), ¿Hemos llegado al final de la globalización ultraliberal? *Libre Pensamiento*, 60, 4-7.
- 104) Irurtia, M.J., Caballo, V. y Ovejero, A. (2009), Trastorno de ansiedad provocado por sustancias psicoactivas. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 17(1), 155-168.
- 105) Arias, B., Ovejero, A y Morentin, R. (2009), Love and Emotional Well-being in People with Intellectual Disabilities. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 204-216.
- 106) Pastor, J. y Ovejero, A. (2009), Historia de la locura en la época clásica y movimiento antipsiquiátrico. *Revista de Historia de la Psicología*, 30, 293-299.
- 107) Bringas, C., Ovejero, A., Herrero, F.J. y Rodríguez, F.J. (2009), Medios electrónicos y adaptación comportamental adolescente. Relación entre ocio y rendimiento escolar. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, 17, 131- 140.
- 108) Rodríguez, F.J., Herrero Olaizola, J., Ovejero, A. y Verónica, A. (2010), New expressions of racism among young people in Spain: An adaptation of the Meertens and Pettigrew (1992) Prejudice Scale, *Adolescence*, 44, 1033-1043.
- 109) Moral, M.V., Rodríguez, F.J. y Ovejero, A. (2010), Correlatos psicosociales del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes españoles. *Salud Pública de México*, 52(5), 406-415.

- 110) Yubero, S., Ovejero, A. y M.E. Larrañaga (2010), Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 25, 283-293.
- 111) Ovejero, A. (2010), Spanish Libertarian Collectivisations: A Unique Historical Case of Worker Self-Management. *WorkingUSA: The Journal of Labor and Society* (Nueva York), 13, 521–535 (2010).
- 112) Ovejero, A. (2011). Reseña de Parker (2010) La psicología como ideología: contra la disciplina. *Quaderns de Psicologia*, 13(1), 117-120.
- 113) Moral, M.V., Ovejero, A., Castro, A., Rodríguez-Díaz, F.J. y Sirvent, C. (2011): Modificación de las actitudes hacia el consumo de sustancias en adolescentes: seguimiento de las diferencias inter-género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(2), 291-312
- 114) Ovejero, A., Yubero, S. y Moral, M.V. (2011): Acoso laboral: Un enfoque psicosocial. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19(1), 183-205.
- 115) Moral, M.de la V. y A. Ovejero (2011). Consumo abusivo de alcohol en adolescentes españoles: tendencias emergentes y percepciones de riesgo. *Universitas Psychologica*, 10(1), 71-87.
- 116) Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A. y Navarro, R. (2012). Validación de la versión española de la Gender Role Conflict Scale for Adolescents (GRCS-A). *Anales de Psicología*, 28(3), 662-669.
- 117) Ovejero, A. (2012). Lo que la Literatura puede aportar a la Psicología Social. *Ocnos*, 8, 7-20.

- 118) Arias, B., Ovejero, A., Arias, V. e Irurtia, M.J. (2012). Factores psicosociales de la violencia escolar: relación entre género, ansiedad social y ser agresor o víctima. *Prolepsis (Revista publicada por el Colegio de Psicólogos de Castilla y León)*, Número monográfico, pp. 149-159.
- 119) Bringas, C., Rodríguez-Díaz, F.J., Moral, M. de la V., Pérez-Sánchez, B. y Ovejero, A. (2012): Comportamiento delictivo reincidente. Análisis diferencial de la variable edad. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 46(3), 365-374.
- 119) Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2013): Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 2(1), 157-171.
- 120) Rodríguez-Díaz; F.J., Bringas-Molleda, C.; Moral-Jiménez, M.; Pérez-Sánchez, B. y Ovejero-Bernal, A. (2013). Relationship between psychoactive substance use and family maltreatment: A prison population analysis. *Anales de Psicología*, 29(2), 360-367.
- 121) Moral Jiménez, M. y Ovejero, A. (2013). Percepción del clima familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes, *European Journal of Investigation in Health, Psychology, and Education*, 2, 149-160.
- 122) Moral Jiménez, M. y Ovejero, A. (2014). Relación entre el clima social familiar y las actitudes juveniles ante el acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología)*, 1(5), 329-342.
- 123) Ovejero, A. (2015). *Psicología Social Crítica y Emancipadora: fertilidad de la obra de José Ramón Torregrosa*, *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 63-80.

124) Ovejero, A. (2016). Psicología Social e identidad: Dificultades para un análisis psicosociológico. Papeles del CEIC (Revista electrónica editada en Bilbao), 2 (doi.org/10.1387/pcceic.14314).

125) Rodríguez-Medina, J., Martín-Antón, L.J., Carbonero, M.A. y Ovejero, A. (2016), Peer-Mediated Intervention for the Development of Social Interaction Skills in High-Functioning Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. *Frontiers in Psychology (Section Educational Psychology)*, doi: 10.3389/fpsyg.2016.01986

126) Ovejero, A (2016), Psicología y anarquismo, *Les cahiers psychologie politique* [En ligne/On line], número 28, janvier 2016. URL:<http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=3203>

127) Yubero, S., Larrañaga, E., Ovejero, A. y Navarro, R (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior*, 65, 1-8.

128) Topa, G., Jiménez, I., Valero, E. y Ovejero, A. (2017), Resources Losses and Gains, Life Satisfaction, and Health Among Retirees in Spain: Metiation of Social Support. *Journal of Aging and Health*, 29(3), 415-436. Doi: 10.1177/0898264316635589.

129) Yubero, S., Navarro, R., Elche, M., Larrañaga y Ovejero, O. (2017), Cyberbullying victimization in higher education: An exploratory analysis of its association with social and emotional factors among Spanish students. *Computers in Human Behavior*, 75, 439-449.

130) Ovejero, A. (2017), Las colectividades libertarias en España (1936-1938): un caso de autogestión obrera único en la historia moderna, *Athenea Digital*, 17(2), 201-235.

131) Ovejero, A. (2018), Las colectividades libertarias: una propuesta para salir de la crisis global en que nos encontramos. Libre Pensamiento, 195, 19-25.

III) Capítulos de libros

1) Ovejero, A. (1990a). Apoyo Social y Salud, en S. Barriga y cols. (coords): Psicología de la Salud: Aportaciones desde la Psicología Social, Sevilla: Ed. Sedal; pp. 103-134.

2) Ovejero, A. (1990b). Relaciones entre el profesional de la salud y el enfermo, en S. Barriga y cols. (coords): Psicología de la Salud: Aportaciones desde la Psicología Social, Sevilla: Ed. Sedal, pp. 135-158.

3) Ovejero, A. (1990c). ¿Influye el paso por la Universidad en las actitudes autoritarias: un estudio longitudinal, en J. Seoane (comp.): Psicología Política de la Sociedad Contemporánea, Valencia: Promolibro, pp. 133-148.

4) Ovejero, A. (1990d). Ordenador, escuela y cambio social, en J.M. Peiró (comp.): Trabajo, organizaciones y marketing social, Barcelona: P.P.U., ISBN: 84-7665-686-6, depósito legal: B/31.833-90, pp. 215-223 (este libro es el V de las Actas del II Congreso Nacional de Psicología Social).

5) Ovejero, A. (1990e). Psicología Social de la Educación: Panorámica general, en I. Quintanilla (comp.): Calidad de vida, educación, deporte y medio ambiente, Barcelona: P.P.U., pp. 177-194 (este libro es el IV de las Actas del II Congreso Nacional de Psicología Social).

6) Ovejero, A. (1990f). Efectos del ambiente cooperativo sobre el aprendizaje escolar, en I. Quintanilla (comp.): Calidad de vida, educación, deporte y medio ambiente, Barcelona: P.P.U., pp. 195-203.

7) Ovejero, A. (1990g). Algunos datos y breves consideraciones sobre el nacionalismo asturiano, en J. Seoane (comp.): *Psicología Política de la Sociedad Contemporánea*, Valencia: Promolibro, pp. 149-167.

8) Ovejero, A. (1991). Aprendizaje cooperativo e integración escolar: una perspectiva psicociológica, en C. Fernández Villanueva y cols. (Eds.): *Cuestiones en Psicología Social*, pp. 197-212. Madrid: Editorial Complutense.

9) Ovejero, A. (1993a). El aprendizaje cooperativo como alivio del malestar docente, en F. Loscertales y M. Marín (Eds.): *Dimensiones psicociociales de la educación y de la comunicación*, Madrid: Eudema, pp. 43-48

10) Ovejero, A. (1993b). Necesidad de una perspectiva crítica en *Psicología Social de la Educación*, en F. Loscertales y M. Marín (Eds.): *Dimensiones psicociociales de la educación y de la comunicación*, Madrid: Eudema, pp. 87-94.

11) Ovejero, A. (1993c). Entrenamiento de habilidades sociales en niños, en F. Loscertales y M. Marín (Eds.): *Dimensiones psicociociales de la educación y de la comunicación*. Madrid: Eudema, pp. 229-240.

12) Ovejero, A. (1993d). Nuevas tendencias teóricas y epistemológicas en la *Psicología Social de fin de siglo*, en B. González y A. Güil (Eds.): *Psicología Cultural*, Madrid: Eudema, pp. 323-332.

13) Ovejero, A., García, A. I. y Fernández, J.A. (1993a). Clase social, actitudes escolares, nivel de aspiración educativa y rendimiento académico, en F. Loscertales y M. Marín (Eds.): *Dimensiones psicociociales de la educación y de la comunicación*, Madrid: Eudema, pp. 173-184.

- 14) Ovejero, A., García, A. I. y Fernández, J.A. (1993b). Clase social y aptitudes escolares: Diferencias entre B.U.P. y F.P., en F. Loscertales y M. Marín (Eds.): Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación. Madrid: Eudema, pp. 185-197 (Autores: Ovejero, García y Fernández)
- 15) Ovejero, A., García, A. I. y Fernández, J.A. (1993c). Autoconcepto y rendimiento académico en B.U.P. y F.P., en F. Loscertales y M. Marín (Eds.): Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación. Madrid: Eudema, pp.199-206 (Autores: A. Ovejero, A. García y J.A. Fernández).
- 16) Ovejero, A., García, A. I. y Fernández, J.A. (1993d). Satisfacción/insatisfacción laboral en una muestra de mineros asturianos de HUNOSA, en L. Munduate y M. Barón (Eds.): Gestión de Recursos Humanos y Calidad de Vida Laboral, Madrid: Eudema, pp. 375-384 (Autores: Ovejero, García y Fernández).
- 17) Ovejero, A., García, A. I. y Fernández, J.A. (1993e). Algunos datos sobre el S20/23 de satisfacción laboral de Meliá y Peiró en una muestra de mineros asturianos, en L. Munduate y M. Barón (Eds.): Gestión de Recursos Humanos y Calidad de Vida Laboral. Madrid: Eudema, pp. 399-409 (Autores: Ovejero, García y Fernández).
- 18) Ovejero, A. (1994). Psicología Social de la Educación y Formación del Profesorado, en: A Psicologia na Formação Contínua, Actas do 5º Seminário, Evora: Departamento de Pedagogia e Educação, 1994.
- 19) Ovejero, A. (1995a). El contexto de la educación: El grupo y su dinámica, en S. Lemos, F. Martín, A. Ovejero y R. Rodríguez: Dimensiones psicológicas en la educación secundaria, pp. 181-208. Universidad de Oviedo: I.C.E.
- 20) Ovejero, A. (1995b). Psicología Social del Adolescente, en S. Lemos, F. Martín, A. Ovejero y R. Rodríguez: Dimensiones secundarias en la educación secundaria, pp. 93-128. Universidad de Oviedo: I.C.E.

21) Ovejero, A. (1995c). La actual Psicología Social de la Educación: Entre el modernismo y el postmodernismo. En M.T. Vega y M.C. Tabernero (Eds.): Psicología Social de la Educación y de la Cultura, Ocio, Deporte y Turismo, pp. 41-56. Madrid: Eudema.

22) Ovejero, A., García, A.I., Fernández, J.A., Grossi, F.J., Agulló, E. y Moral, M. (1995). Situación laboral y actitudes de los jóvenes hacia el trabajo: Diferencias entre dos concejos asturianos. En L. González, A. de la Torre y J. de Elena (Eds.): Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Gestión de Recursos Humanos y Nuevas Tecnologías, pp. 473-494. Madrid: Eudema.

23) Ovejero, A., Grossi, F.J., Fernández, J.A., Agulló, E. García, A.I., y Moral, M. (1995). Actitudes, valores y participación política de los jóvenes asturianos: Diferencias entre dos concejos. En E. Garrido y C. Herrero (Eds.): Psicología Política, Jurídica y Ambiental, pp. 65-82. Madrid: Eudema.

24) Ovejero, A. (1996). Psicología Social de la Educación. En A. Garrido, J.L. Alvaro y J.R. Torregrosa (Eds.): Psicología Social Aplicada (Cap. 11, págs. 317-349). Madrid: Mc Graw-Hill.

25) Ovejero, A. (1998). Habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En P. Gil y J.M. León (Eds.): Entrenamiento de las habilidades sociales. Cap. 8: págs. 169-185. Madrid: Síntesis.

26) Ovejero, A. (1999). Del moderno optimismo tecnológico al actual pesimismo posmoderno: Una propuesta moderadora desde la psicología social. En E. Agulló, F.J. Grossi y cols.: Siglo XXI: Problemas, perspectivas y desafíos. Entre el individuo y la sociedad. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp. 323-337.

27) Ovejero, A. (2000a): Necesidad de una nueva psicología social: Perspectivas para el siglo XXI. En A. Ovejero (Ed.): La psicología social en España al filo del año 2000, pp. 15-39. Madrid: Biblioteca Nueva.

- 28) Ovejero, A. (2000b). Psicología Social de la Educación en España: Balance de lo hecho y perspectivas de futuro. En A. Ovejero (Ed.): La psicología Social en España al filo del año 2000, pp. 241-264. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 29) Ovejero, A. (2000c). Psicología social aplicada: Aplicación a “la realidad social”. En A. Ovejero, M. Moral y P. Vivas (Eds.): Aplicaciones en Psicología Social, pp. 15-21. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 30) Ovejero, A. (2000d). Educación, poder y postmodernidad: Una visión foucaultiana (autores: M. Moral y A. Ovejero). En A. Ovejero, M. Moral y P. Vivas (Eds.): Aplicaciones en Psicología Social, pp. 261-267. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 31) Ovejero, A. (2000e). Psicologías rodeo “adversus” psicologías radicales: La necesidad de una psicología (radical) del mundo de la vida. (Autores: J. Pastor, A. Ovejero y M. Moral). En D. Caballero, M. Méndez y J. Pastor (Eds.): La mirada psicosociológica, pp. 122-127. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 32) Ovejero, A. (2000f). Aproximación socioconstruccionista al estudio de las emociones. En D. Caballero, M. Méndez y J. Pastor (Eds.): La mirada psicosociológica, pp. 580-584. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 33) Ovejero, A. (2001). El trabajo del futuro y el futuro del trabajo: Algunas reflexiones desde la psicología social de la educación. En E. Agulló y A. Ovejero (Eds.): Trabajo, individuo y sociedad: Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo, pp. 145-164. Madrid: Pirámide.
- 34) Ovejero, A. (2003a). Pobreza, subdesarrollo y globalización. En Instituto de Estudios por la Paz y la Cooperación (Universidad Abierta): Educación para la paz, la cooperación y la resolución de conflictos. Oviedo: Eukasia Editorial.

35) Ovejero, A. (2003b). Importancia de las dimensiones psicosociológicas en el ámbito educativo. En S. Yubero, E. Larrañaga y J.F. Morales (Eds.): La sociedad educadora, pp. 17-32. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

36) Ovejero, A. (2003c). Aprendizaje cooperativo: Una escuela diferente para una sociedad diferente. En A. Guil (Dir.): Psicología social del sistema educativo: Líneas actuales de trabajo e investigación, pp. 71-90. Sevilla: Kronos.

37) Ovejero, A. (2003d). Aspectos socioconstruccionistas en La idea de principio en Leibniz. En L.X. Álvarez y J. de Salas (Eds.): La última filosofía de Ortega y Gasset en torno a “La idea de principio en Leibniz”, págs. 207-222. Oviedo: Universidad de Oviedo.

38) Ovejero, A. (2004a). La psicología social de la ciencia y el giro “sociopsicológico” en el análisis de la ciencia y del conocimiento científico. En J. Valero (Coord.): Sociología de la ciencia, págs. 231-256 Madrid: EDAF.

39) Ovejero, A. (2004b). Delito y exclusión social: Una aproximación desde la psicología social crítica. En Pérez Álvarez, F. (Ed.): SERTA: In memoriam Alexandri Baratta, págs.531-546. Salamanca: Universidad de Salamanca.

40) Ovejero, A. (2005a). Modelos de gestión de recursos humanos: Evolución y desarrollo histórico. En J. Valero y M. Lamoca (Eds.): Recursos humanos, pp. 15-34. Madrid: Tecnos.

41) Ovejero, A. (2005b). Psicología Social y memoria colectiva de la Guerra Civil. En J.M. Sabucedo, J.Romay y A. López-Cortón (Eds.): Psicología Política, Cultura, Inmigración y Comunicación Social, pp. 15-24. Madrid: Biblioteca Nueva.

43) Ovejero, A. (2005c). Pobreza, subdesarrollo y globalización. En Curso de Cooperación Internacional, Tema 2, pp. 78- Oviedo: Eikasía Ediciones.

- 42) Moral, M. y Ovejero, A. (2005). Identidades y contradicciones de la escuela en las condiciones posmodernas de la sociedad global. En R. García, A. Fernández, M.D. Losada y M. Goluboff (Eds.): *Psicología Ambiental, Comunitaria y de la Educación*, pp. 343-350. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 44) Ovejero, A. (2006a). Algunas aportaciones de la Psicología Social a las mujeres emprendedoras en territorios rurales. En AA.VV.: *Aportes para la construcción de lo colectivo* (pp. 333-347). Montevideo (Uruguay): *Psicolibros*.
- 45) Ovejero, A. (2006b). *Psicología Social y mediación*. En C. Guillén y R. de Diego (Eds.): *Mediación: Procesos, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide.
- 47) Ovejero, A. (2006c). Desigualdad, subdesarrollo y pobreza en la actual globalización ultraliberal. Tema 2. pp. 1-86. *Curso de Cooperación Internacional*. Oviedo: Editorial Eikasía.
- 47) Ovejero, A. (2006c). Memoria, emoción y afectos: traumas psicosociales en las víctimas del franquismo. En Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica de Valladolid y de Palencia (Coord.): *La represión franquista: Mito, olvido y memoria* (pp. 67-83). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- 48) Ovejero, A. (2007a). *Psicosociología de la memoria y el olvido de la guerra civil española*. En P. García Colmenares (Coord.): *La represión franquista: Mito, olvido y memoria* (pp. 61-83). Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- 49) Ovejero, A. (2007b). *Psicología Social de la Educación*. En M.A. Aguilar y Anne Reid (Ed.): *Tratado de Psicología Social*, pp. 187-209. Barcelona: *Anthropos*.

50) Ovejero, A. (2007c). Colectividades y educación racionalista: Una experiencia de cooperación y solidaridad. En J. Romay (Ed.): *Perspectivas y prospectivas de la Psicología Social en los albores del siglo XXI* (pp. 183-203). Madrid: Biblioteca Nueva.

51) Ovejero, A. (2007d). Presentación del Simposium de "Psicología Social y Literatura". En Carlos Guillén y Rocío Guil (Eds.): *Psicología Social: Un encuentro de perspectivas*, vol. II (pp. 1537-1539). Cádiz: Asociación de Profesionales de Psicología Social.

52) Ovejero, A., Morentin, R. y Arias, B. (2007a). Amor e influencia en el bienestar social de personas con discapacidad intelectual. En Carlos Guillén y Rocío Guil (Eds.): *Psicología Social: Un encuentro de perspectivas*, vol. II (pp. 1679-1683). Cádiz: Asociación de Profesionales de Psicología Social.

53) Ovejero, A., Morentin, R. y Arias, B. (2007b). Un modelo conceptual del amor en personas con discapacidad intelectual. En Carlos Guillén y Rocío Guil (Eds.): *Psicología Social: Un encuentro de perspectivas*, vol. II (pp. 2026-2030). Cádiz: Asociación de Profesionales de Psicología Social

54) Ovejero, A. y Pastor, J. (2007). Utilidad de Michel Foucault para la Psicología Social actual: La genealogía del sujeto moderno. En Carlos Guillén y Rocío Guil (Eds.): *Psicología Social: Un encuentro de perspectivas*, vol. I (pp. 74-78). Cádiz: Asociación de Profesionales de Psicología Social.

55) Javaloy, F., Cornejo, J.M., Rodríguez, A., Espelt, E. y Ovejero, A. (2008): *Hacia una psicología social de la globalización*. En J.F. Morales, C. Huici, A. Gómez y E. Gaviria (Eds.): *Método, teoría e investigación en psicología social* (pp. 687-710). Madrid: Pearson/Prentice Hall.

56) Ovejero, A. (2009a). Mujer y discriminación laboral en la actual globalización neoliberal. En J.A. Orejas, O. Retortillo y A. Piñeyoa (Dirs.): *Mujer, empresa y medio rural* (pp. 81-99). Palencia: Diputación de Palencia.

57) Ovejero, A. (2009b). Educación y exclusión en una sociedad globalizada. En S. Yubero, E. Larrañaga y J.F. Morales (Coordinadores.): exclusión: Nuevas formas y nuevos contextos (pp. 25-39). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

58) Ovejero, A. (2011a). Psicología y contexto social: El desarrollo histórico de la psicología social y sus implicaciones para el futuro. En A. Ovejero y J. Ramos (Eds.). Psicología Social Crítica (pp. 25-47). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

59) Ovejero, A. (2011b). La construcción social de las emociones. En Ovejero y J. Ramos (Eds.). Psicología Social Crítica (pp. 154-182). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

60) Ovejero, A. y Ramos, J. (2011). Introducción. En A. Ovejero y J. Ramos (Eds.). Psicología Social Crítica (pp. 11-24). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

61) Ovejero, A. (2012a). El papel del azar en la vida humana: un enfoque psicosocial. En Ovejero y otros (Compiladores: E. Hincapié y M.D. Morales): Subjetividad, memoria y educación. Contextos de aplicación de la psicología social en un mundo en crisis (Cap. 1). Medellín (Colombia): Universidad Pontificia Bolivariana.

62) Ovejero, A. (2012b) Frente a la globalización..., cooperación y solidaridad. En Ovejero y otros (Compiladores: E. Hincapié y M.D. Morales): Subjetividad, memoria y educación. Contextos de aplicación de la psicología social en un mundo en crisis (Cap. 2). Medellín (Colombia): Universidad Pontificia Bolivariana.

63) Ovejero, A. (2012c) El fracaso escolar. Un fenómeno construido socialmente. En Ovejero y otros (Compiladores: E. Hincapié y M.D. Morales): *Subjetividad, memoria y educación. Contextos de aplicación de la psicología social en un mundo en crisis* (Cap. 14). Medellín (Colombia): Universidad Pontificia Bolivariana.

64) Ovejero, A. (2012d). *Violencia y conducta agresiva: el caso del acoso escolar*. En Ovejero y otros (Compiladores: E. Hincapié y M.D. Morales): *Subjetividad, memoria y educación. Contextos de aplicación de la psicología social en un mundo en crisis* (Cap. 15). Medellín (Colombia): Universidad Pontificia Bolivariana.

65) Ovejero, A. (2012e). *El aprendizaje cooperativo como vía de solución a los principales problemas escolares*. En Ovejero y otros (Compiladores: E. Hincapié y M.D. Morales): *Subjetividad, memoria y educación. Contextos de aplicación de la psicología social en un mundo en crisis* (Cap. 16). Medellín (Colombia): Universidad Pontificia Bolivariana.

66) Ovejero, A. (2013a). *El acoso escolar entre compañeros: cuatro décadas de investigación internacional*. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero (Eds.), *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (pp. 9-54). Madrid: Biblioteca Nueva.

67) Ovejero, A (2013b). *15-M: Un movimiento colectivo rebelde a la contra de la educación dominante*. En E. Hincapié, N. Carrasco y A. Martínez (Eds.) (2013): *Afectividad y Educación*. Medellín (Colombia): Universidad Pontificia Bolivariana.

68) Moral, M. y Ovejero, A. (2013). *Actitudes ante la problemática del bullying: diferencias intergénero*. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero (Eds.), *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (pp. 73-87). Madrid: Biblioteca Nueva.

69) Ovejero, A. (2014), Neoliberalismo y psicología social. En M.A. Carrillo Pacheco y R.J. Salinas García (Coords.). *Avances disciplinarios en el campo de los estudios de trabajo* (pp. 15-45). Querétaro (México), Universidad Autónoma de Querétaro (ISBN: 979-607-736-096-4).

70) Ovejero, A. (2016a). Neoliberalismo y criminalización de la pobreza. En Fernando Pérez Álvarez (Dir.) "In Memoriam Louk Hulsman" (pp. 149-167). Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.

71) Ovejero, A. (2016b), Factores psicosociales intervinientes en el acoso escolar: Aportaciones desde un modelo ecológico. En S. Yubero, E. Larrañaga y R. Navarro (Eds.), *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor* (pp. 31-48). Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

72) Ovejero, A. (2016c). Neoliberalismo y bienestar humano: el papel que debe desempeñar la Psicología Social. En José Jaime Paulín Larracochea y Angélica María Aguado Hernández (Coords.), *Temáticas actuales en psicología* (e-book), Querétaro (México), Universidad Autónoma de Querétaro

73) Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E. y Moral, M. (2016), Cyberbullying: Definitions and facts from a psychosocial perspective. En Navarro, R., Yubero, S. y Larrañaga, E. (Eds.), *Cyberbullying across the globe: Gender, family, and mental health* (Cap. 1, pp. 1-34). Printforce, Neetherlands: Springer.

74) Larrañaga, E., Yubero, S. y Ovejero, A. (2016), Gender variables and cyberbullying in college students. En Navarro, R., Yubero, S. y Larrañaga, E. (Eds.), *Cyberbullying across the globe: Gender, family, and mental health* (Cap. 3, pp. 63-78). Printforce, Neetherlands: Springer.

75) Ovejero, A. (2017c), Paulo Freire: Una pedagogía libertaria y psicosocial. En A. Shigunov Neto e I. Fortunato (Ed.), 20 anos sem Paulo Freire: trajetórias de sua pedagogia libertária (pp. 61-76). São Paulo: Edições Hipótese.

76) Ovejero, A. (2018a), Utilidad de la teoría del hombre-masa de Ortega y Gasset para el siglo XXI. En H, Aznar, E. Alonso y M. Menéndez (Eds.), Ortega y el tiempo de las masas (Cap. 4, pp. 91-122). Madrid, Plaza y Valdés.

77) Ovejero, Anastasio (1918b). Epistemología y transformación social en José Ramón Torregrosa. En José Luis Alvaro (Ed.): La Interacción Social. Homenaje a José Ramón Torregrosa (345-361). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

78) Larrañaga, E., Yubero, S., Navarro, R. y Ovejero, A. (2018), From traditional bullying to cyberbullying: Cybervictimization among higher education students. En W. Cassidy, Ch. Faucher y M. Jackson (Eds.), Cyberbullying at university in international contexts (pp. 97-111). Londres y Nueva York: Routledge.



ANASTASIO OVEJERO

Fracaso escolar y reproducción social La cara oscura de la escuela

Es indiscutible la importancia que la escuela tiene en la sociedad actual. Sin embargo, ya desde su origen fue una institución intrínsecamente contradictoria y tuvo siempre dos caras, contrapuestas entre sí: la de la industrialización y la de la ilustración. Porque fue la burguesía industrial la que inventó la escuela con la función esencial de formar a la ciudadanía para hacer más eficaz el sistema productivo. Pero, a la vez, fue desarrollada por los ilustrados. Ahí radica su contradicción intrínseca: por un lado, la escuela debe controlar y domesticar a los alumnos para hacer de ellos ciudadanos sumisos y trabajadores eficaces, pero, por otro, debe conseguir que se conviertan en ciudadanos libres, independientes y críticos. Y en esta disyuntiva se encuentra la escuela todavía hoy. Este libro intenta despejar tal contradicción y a aclarar los caminos por los que se puede salir de ella.

La escuela, en contra de lo que nos cuentan, es de hecho el principal baluarte de la reproducción de un sistema jerárquico e injusto, y la vía por la que lo consigue son los títulos académicos, a través sobre todo de la jerarquía de excelencia que las calificaciones académicas construyen dentro de las aulas. Sin embargo, la escuela también puede colaborar mucho a hacer una sociedad más democrática, más participativa, más cooperativa y más solidaria, pero para ello debe enseñar a los alumnos a ser críticos y potenciar una igualdad y una solidaridad en su seno que facilite la construcción de esa sociedad más justa, más igualitaria y más solidaria. Este libro pretende ayudar al profesorado a conseguir ese objetivo.