

OCDE, marzo 2013

***Equidad y calidad de la educación: ¿cómo apoyar a estudiantes y escuelas en desventaja?***<sup>1</sup>

Equidad y calidad son dos tópicos que se han convertido en un lugar común de las políticas públicas educativas, y, en este sentido, la OCDE es una de las organizaciones que ha puesto en sus objetivos políticos alcanzar este binomio para los sistemas educativos. Para ello elabora informes basados en aportaciones empíricas que sugieren políticas que puedan alcanzar a la vez estos dos loables objetivos, la equidad y la calidad. Uno de los últimos informes presenta a la comunidad educativa evidencias empíricas y recomendaciones para las políticas nacionales. Esta reseña tiene como objetivo sintetizar y analizar de forma crítica estas evidencias y recomendaciones, así como sus supuestos teóricos y los posibles efectos no queridos de las políticas a aplicar.

#### EQUIDAD Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Este binomio de conceptos se ha convertido en una especie de *mantra* para los estudiosos de los sistemas educativos y de los *policy makers*. El informe que estamos comentando es una palpable prueba de ello. Parece obvio que nadie quiere que los sistemas educativos sean inequitativos y todos queremos la máxima calidad para la educación de nuestros hijos. Pero cuando estos conceptos generan tanto consenso, seguramente es que ocultan significados y, sobre todo, usos muy diferentes en función de los intereses de cada actor social.

Empecemos por la equidad. Según el informe, el concepto de equidad está relacionado con el concepto de justicia, entendido como la no interferencia de factores sociales (género,

---

<sup>1</sup> Este texto es un comentario del informe del mismo nombre publicado por la OCDE, disponible en [http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education\\_9789264130852-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en). El 23 de marzo de 2013 se hizo una presentación pública en Barcelona, organizada por la Fundación Bofill y el Cercle d'Economia, a la que pude asistir y participar en el seminario de discusión posterior.

clase social, origen, entre otros de menor rango) en el acceso y en el rendimiento escolar. En la teoría funcionalista clásica, si se igualasen los puntos de partida, el resultado escolar sería debido únicamente al mérito, la capacidad y el esfuerzo de los individuos. Esto era la base de la conocida *meritocracia*. Pero esta perspectiva tiene dos puntos débiles. El primero es que como discurso funciona, pero en la práctica no, la selección de escuela es un mecanismo que utilizan muchas familias precisamente para huir de la igualdad en el punto de partida. El mismo autor del informe, Francisco Benavides, afirma que uno de los problemas más comunes de las políticas de equidad reside en la reacción de las familias. El segundo punto débil también lo apunta el informe, aunque sin desarrollarlo, es que la escuela por sí sola no puede luchar contra las desigualdades sociales y educativas. La segregación escolar es un producto, aunque no solo, de la segregación urbana, y sin políticas urbanas y sociales decididas no se podrá resolver el problema de la segregación. Pero es mucho más fácil actuar sobre la escuela que hacer una planificación urbana y unas políticas redistributivas que permitan acercar los puntos de partida, con lo que se proyectan unas expectativas sobre la escuela que generan tensiones y frustraciones. Por cierto, las políticas de planificación y de redistribución no serían más equitativas sino más igualitarias, ya que limitarían la distribución de recursos por abajo pero también por arriba. El cambio de paradigma semántico de la igualdad a la equidad no es neutro.

El segundo concepto del binomio es la calidad. Si el de equidad tiene problemas semánticos, el de calidad es mucho más polisémico. No entraré a definirlo, pero sí comentaré el indicador que utiliza el informe, la medida de la competencia lectora del test PISA. Y aquí nos encontramos con una contradicción importante. Como señala Carabaña (2012), las pruebas PISA no están diseñadas para evaluar la enseñanza proporcionada por las escuelas sino el aprendizaje realizado por los alumnos, dentro o fuera de las escuelas. Por lo que tomar como indicador de calidad de la educación una medida de aprendizaje de los alumnos es, como mínimo, reduccionista. Además, puede provocar efectos peculiares como el que expuso públicamente el autor del informe. El ministro de Educación de México se marcó como objetivo para todas las escuelas y maestros que los alumnos obtuvieran el nivel 2 de competencia lectora. Más que buscar la calidad, parece que es más importante, incluso obsesivo, mejorar la posición en el *ranking* internacional.

Una de las premisas del informe es que es posible combinar equidad y calidad, y de hecho hay un conjunto de países que lo han conseguido (gráfico 1.1 de la página 15 del informe). En el cuadrante superior derecho se sitúan los países que obtienen un mejor resultado en PISA y a la vez tienen una menor variabilidad de estos resultados en función del estatus socioeconómico de la familia. De este gráfico hay dos cuestiones que es preciso matizar. La primera es que a menudo se magnifican las diferencias de rendimiento. Si quitamos los países que aportan más dispersión al indicador, el grueso de países está alrededor de la media, 500. Es decir, que la diferencia entre muchos países es de  $\pm 4\%$ . Esta diferencia tan pequeña se da entre países con sistemas educativos, políticos y culturales muy diferentes. Y respecto a la varianza explicada por la variable socioeconómica, destacan los países nórdicos en el menor peso, y quizá la razón no está tanto en las políticas educativas como en la larga tradición de políticas redistributivas, políticas que incluso en estos países se están cuestionando.

Para acabar este primer apartado, la combinación de equidad y calidad no asegura la competitividad de los países, como se menciona varias veces en el informe. Y no hay que olvidar que la mejora de la competitividad es uno de los objetivos fundamentales de la OCDE. Dicho de otra forma, existen países fuera del cuadrante superior derecho que nadie diría que han perdido competitividad en los últimos años (el ejemplo más claro es Alemania).

#### LAS RECOMENDACIONES “SISTÉMICAS”

Estas críticas o matices a los conceptos de equidad y calidad no implican que no se esté de acuerdo con tener escuelas más equitativas y de más calidad, objetivos muy loables que no están en discusión. Otra cosa muy distinta es cómo se aplican y qué medidas se proponen y se traducen en acciones para corregir los déficits de equidad y calidad. Si no se es preciso en el diagnóstico, las propuestas pueden caer bien en el voluntarismo o bien en la generación de efectos no queridos. A continuación comentaré los que, a mi juicio, son los aciertos y las limitaciones de las cinco propuestas que hace el informe de la OCDE.

#### *Eliminar las repeticiones*

Según el informe, la práctica de repetir curso es muy abundante en España, y esto pasa en un conjunto muy reducido de países. Se dice que esta práctica es costosa y poco eficaz. Parece de sentido común que siempre es mejor prevenir que curar, pero por muy eficaz que se llegue a ser siempre habrá heridas que curar. Además, la evidencia aportada no es concluyente respecto a la repetición. Se dice que puede haber una disfunción para un chico o chica que pierde su grupo de edad, que pueda aumentar el estigma y disminuir la autoestima. Pero la estigmatización también puede darse en el aula del mismo grupo de edad, si este chico o chica queda arrinconado y con pocas o nulas posibilidades de seguir el ritmo del resto del grupo. Para evitar esta situación, el informe propone que se apliquen metodologías didácticas de grupos flexibles y de atención a la diversidad. Hace muchos años que se aplican (o se intentan) estas metodologías y no se ha reducido la repetición, aunque siempre se puede decir que no se aplican de la forma correcta.

Otro argumento en contra de la repetición es el económico. El informe apunta que la repetición es más costosa que la promoción, o que los costes de la repetición son para el sistema y los de la promoción automática para la escuela, por eso se incentiva más la repetición que la promoción. Pero no se miden los beneficios, a corto y largo plazo, de la repetición. Según el informe no hay ningún beneficio en la repetición.

También suele decirse que la repetición es un predictor de abandono escolar prematuro y de conductas de riesgo. Pero una cosa es que la repetición de curso correlacione con estos resultados y otra muy distinta es que sea la causa. No se dan evidencias de que eliminando la repetición se pueda reducir el abandono y las conductas de riesgo, para ello sería necesario realizar un estudio longitudinal con un grupo de control.

De todo esto no quisiera que se dedujera que estoy a favor de la repetición, solo que el análisis es incompleto. Por ejemplo, en algunos casos hay beneficios, en la repetición a final de ciclo o etapa. El caso más claro es al finalizar 4º de ESO. La repetición puede ser una estrategia de recuperación, e incluso puede aumentar la tasa de graduación de una promoción, ya que una proporción de estos repetidores obtendrá el graduado en secundaria, aunque la proporción sea menor que la cohorte, la tasa global aumentaría. También hay que analizar la experiencia previa. La LOGSE, enmarcada más o menos en el paradigma de la escuela comprensiva, ya apostaba por la no repetición, y en la práctica la repetición no solo no ha disminuido sino que ha aumentado. La eliminación por decreto tiene pocas posibilidades de prosperar. Precisamente la promoción automática ha recibido muchas críticas, ya que la institución escolar y muchas familias tienen una cultura académica selectiva, y relacionan esta promoción automática con la cacareada disminución del nivel educativo.

Para acabar con este punto, unos datos para la reflexión. A finales de los años noventa, cuando se acaba de implantar la reforma educativa en Cataluña el mayor porcentaje de repetición se daba al final de ciclo y al final de etapa. En el curso 2000-01, el 19% del alumnado de ESO eran repetidores, de estos el 60% estaban en cuarto curso. En cambio, 12 años más tarde, la tasa de repetición se había homogeneizado a lo largo de los cuatro cursos de ESO, aproximadamente una cuarta parte de los repetidores está en cada curso, que en global han pasado a ser el 32% de todos los alumnos. Sería muy interesante investigar más a fondo el porqué de este cambio de tendencia.

### *Evitar la separación precoz*

Esta es una cuestión bien conocida y muy controvertida, no solo en nuestro país. Uno de los ejes centrales de las reformas comprensivas de los años sesenta fue la aplicación de un currículo unificado, con el objetivo de retrasar al máximo la diferenciación curricular entre la vía académica y la vía profesional. Este retraso se suponía que ayudaba a no reproducir de forma directa la división social del trabajo. En los países nórdicos fue donde se llevó más lejos esta comprensividad, aunque también se dio con intensidad en el Reino Unido, Francia, Estados Unidos o Canadá. Los países de influencia germánica hicieron algún intento de reforma comprensiva pero la cultura académica y la existencia de sistemas muy potentes de formación profesional impidieron que fueran muy lejos. Son precisamente estos últimos países los que ponen más reparos en que la unificación del currículo signifique una mayor calidad de los sistemas educativos.

A finales de los años noventa, un estudio comparativo relevante (Green et al., 2001) llegó a la conclusión de que los sistemas más segregados habían empezado a introducir elementos de comprensividad y de que los sistemas más comprensivos habían introducido elementos de diversificación del currículo, por eso los autores hablaban de una cierta convergencia de los sistemas educativos europeos. En el caso de Alemania hay que tener en cuenta dos fenómenos importantes, el cambio de tendencia histórica que supuso un aumento de la demanda de formación académica y la emergencia de un déficit de cobertura de la formación profesional dual para la población más desfavorecida (Reupold y Tippelt, 2011). En los sistemas

más comprensivos, la introducción de cursos de “orientación” dentro de la escuela obligatoria (Francia, Canadá) suponían, de hecho, la separación curricular.

La situación en España ha sido paradigmática. La aplicación de la LOGSE supuso en principio una reforma comprensiva, aunque mucho más tarde que en el resto de países, justamente en un contexto de reflujo de este tipo de reformas. La unificación del currículo y el alargamiento de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años más que un aumento de la equidad provocó un cierto aumento del abandono en los primeros años de aplicación (Carabaña, 2002). La unificación del currículo se dio con unos parámetros academicistas, por lo que dos años más de escuela bajo estos parámetros se les hacía muy cuesta arriba a un porcentaje significativo de alumnos. Se puede argüir que la unificación no fue auténtica, que no integró de forma adecuada las enseñanzas académica y profesional (como se comentará en el punto 5), pero si la ley ya fue atacada por numerosos sectores por “rebajar” el nivel educativo, un currículo menos académico hubiera provocado mucho más rechazo. En cualquier caso, en seguida muchos centros de secundaria utilizaron los diferentes mecanismos que tenían a su alcance para reducir la comprensividad, a partir de los créditos variables, las agrupaciones flexibles, las aulas abiertas o de proyecto o de forma más reciente la diversificación curricular de la LOE. Las prácticas de agrupación por nivel se han ido extendiendo<sup>2</sup>. Se puede culpar a los profesores, a los equipos directivos, a los políticos, a los administradores y gestores..., o bien buscar los matices entre una segregación a la germánica y una integración que promete mucho pero que es ficticia.

### *Administrar la elección de la escuela*

No puedo estar más de acuerdo con una de las afirmaciones que hace el informe, aunque me provocó una cierta sorpresa viniendo de la OCDE: la libertad de elección de centro aumenta las desigualdades educativas. Es muy loable que una institución que promueve el libre mercado asuma, a partir de la evidencia empírica, que un mercado educativo no es equitativo y que incluso puede llegar a ser ineficiente desde el punto de vista económico.

La propuesta del informe es gestionar de alguna forma la elección escolar, poniendo límites a la libre elección por parte de las familias, e introduciendo elementos que ayuden a las escuelas a tener un alumnado más heterogéneo (como el que se comenta en el punto siguiente). Pero hay dos temas que el informe analiza de forma muy superficial. El primero es la existencia de ofertas diferenciadas, que no se cuestiona en ningún momento. Las diferencias entre escuela pública y privada son notorias, y una de las razones de ser de la escuela privada (aunque no toda, evidentemente) es la diferenciación social. Por decirlo de otra manera, la elección escolar tendría un impacto menor si no hubiera tanta diferencia entre la oferta educativa. Y es verdad que hay que ir más allá de la diferencia pública-privada, porque

---

<sup>2</sup> Un responsable de la administración educativa de Barcelona dijo que la práctica totalidad de centros públicos de la ciudad agrupaban por niveles en la ESO. Según mi experiencia como docente en el máster de formación inicial del profesorado de secundaria, puedo afirmar que en los centros donde los estudiantes hacen sus prácticas se hace separación por niveles en la inmensa mayoría de casos, algunos incluso en el primer curso de la ESO.

hay mucha diversidad interna en la escuela pública y en la escuela privada, porque en el fondo la diferenciación social son estrategias de muchas familias, que con elecciones supuestamente basadas en la calidad (del centro, del proyecto educativo, de las instalaciones, del profesorado...) lo que buscan es la distinción, por decirlo en términos sociológicos (Alegre, 2010) o la no contaminación de las “malas compañías”, por decirlo en términos coloquiales, sean de los inmigrantes, de los pobres o de los que supuestamente pueden perturbar el buen camino del aprendizaje y la socialización (como justifican, por ejemplo, los centros que separan niños y niñas).

El segundo tema es que, además de controlar la elección escolar, control que parece necesario, hay otro espacio para la política, dentro del paradigma de la oferta y la demanda, que es aumentar el atractivo de las escuelas menos demandadas. Y a veces esto no pasa necesariamente por la mejora de los parámetros convencionales de calidad (ratio, profesorado, instalaciones, equipo directivo) sino por cuestiones más instrumentales como los servicios que ofrecen a las familias en el horario periescolar.

### *Estrategias de financiación ponderada*

Según el informe, una de las medidas que podrían contribuir a hacer más heterogéneas las escuelas es que el “valor” de cada alumno fuera variable en función de las dificultades que le genera a la escuela. Esta variabilidad introduciría un sistema de incentivos para que las escuelas se interesaran por los “malos alumnos” para tener más ingresos.

Ya existen incentivos parecidos cuando las escuelas tienen alumnos con necesidades educativas especiales, bien reduciendo ratios o introduciendo servicios de apoyo. Servicios que, de un tiempo a esta parte, se han ido reduciendo por los recortes en el gasto educativo. Pero una cosa es un alumno con una discapacidad diagnosticada y otra cosa muy distinta es un alumno que pertenece a un grupo social en el que la media de rendimiento escolar está por debajo de la media general. Y a veces solo la pertenencia a este grupo ya es motivo para etiquetar o clasificar un alumno como necesidades especiales. El caso de los inmigrantes es el más paradigmático, y la falacia ecológica, pensar que todos los miembros de un grupo están en la media, es la vía para la generalización del prejuicio y la estigmatización.

En Francia algunos sociólogos han estudiado las zonas escolares prioritarias, y una de las conclusiones a las que llegan es que hay que pasar de una lógica de territorio a una lógica de individuos (Emin, Oeuvarard, 2006). Tampoco han hallado que después de muchos años de aplicación haya mejorado el rendimiento académico. No por tener más recursos mejoran las tasas de éxito escolar, y les etiquetas de centros preferentes puede ser incentivo para las tendencias centrífugas de alumnos, familias y profesores.

Para acabar, en un contexto de crisis tan fuerte como el actual y de disminución importante de los recursos públicos destinados a educación y a políticas sociales en general, la financiación ponderada podría ser un buen instrumento con la condición de que se acepte una disminución de los recursos asignados a las escuelas con “mejores” alumnos, disminución que seguro tendría muchas dificultades políticas para llevarse a cabo (por ejemplo, podemos imaginar reivindicaciones de que todos los alumnos son “iguales”).

### 5. Trayectorias académicas y profesionales equivalentes

Esta medida, a diferencia de las anteriores, es aplicable a la enseñanza secundaria superior, que en nuestro caso es enseñanza posobligatoria. Pedir la paridad entre la vía académica y la vía profesional tiene una larga tradición en la sociología de la educación (Teese, 2007). Pero esta paridad descansa en un supuesto falso y en un objetivo prácticamente inviable. El supuesto falso es que se puede conseguir la paridad solo con criterios académicos, y el objetivo inviable es que la escuela pueda cambiar la estructura social. Si hay diferencias entre la enseñanza académica y la profesional es porque la estructura social y el mercado de trabajo diferencian claramente entre las personas que salen del sistema educativo con títulos de formación profesional y con títulos universitarios. A pesar de todos los cambios económicos, tecnológicos y sociales de las últimas décadas, todavía es vigente la vieja separación entre “trabajo intelectual” y “trabajo manual”, con todos los matices que se quiera, pero separación al fin y al cabo.

La equiparación académica entre bachillerato y formación profesional es lo que intentó la LOGSE con la igualación del requisito de acceso para el bachillerato y para los ciclos formativos de grado medio, es decir, tener el graduado en secundaria para acceder a la enseñanza posobligatoria. También introdujo una cierta igualación entre la universidad y los ciclos formativos de grado superior al exigir el título de bachillerato para acceder a estos últimos. Estas equivalencias han tenido algunos efectos no queridos (o quizá sí que lo eran), que vale la pena tener en cuenta.

El primero es que la evaluación al final de la etapa obligatoria se ha hecho mucho más complicada. El hecho de que no tener el título de graduado en ESO signifique la expulsión del alumno del sistema educativo hace que muchas juntas de evaluación den títulos “condicionados” a que el alumno (y su familia) opten a un CFGM y no por el bachillerato, porque se supone que los requerimientos académicos serán menores, o por decirlo llanamente, les será más fácil. Otra cosa es que con el mismo título se pueden matricular en el bachillerato, aunque tengan más probabilidades de fracasar. De hecho, esto es lo que puede explicar una parte del importante abandono del bachillerato (Merino, 2006).

En segundo lugar, ha hecho la formación profesional más selectiva. El hecho de poner más barreras académicas para acceder a los CFGM y a los CFGS ha tenido como consecuencia que ha aumentado la desigualdad de oportunidades educativas (Martínez, Merino, 2011), en el sentido de que ha disminuido la proporción de alumnos de origen social bajo en la formación profesional, de forma más acusada en el grado superior.

Y en tercer lugar, ha hecho que los itinerarios de muchos jóvenes sean más sinuosos, con las pruebas de acceso, los cursos puente, las escuelas de adultos... que dificultan la progresión formativa.

La LOE introdujo dos cambios importantes, la diversificación curricular en 4º de ESO y la sustitución de los Programas de Garantía Social (PGS) por los nuevos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). La diversificación curricular viene a ser, como se ha comentado anteriormente, el reconocimiento de la dificultad de llevar a cabo una comprensión completa. Pero la ley mantuvo un título único, con lo que continuaba la presión sobre la evaluación. ¿Tienen que conseguir el mismo título los alumnos que han seguido un

currículo adaptado? La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) pone en la agenda la doble titulación, que quizá clarifique mejor las competencias adquiridas por los chicos y chicas al final de la ESO, pero no permitirá que los titulados de “bachiller” puedan ir a los CFGM, como ocurría en la Ley General de Educación, con lo que se introduce una rigidez inexplicable. Algunos autores están proponiendo que se reste importancia al título de graduado en ESO para el acceso a la enseñanza posobligatoria, y que este acceso se haga en función de las notas de diferentes asignaturas (Pérez Díaz, 2011), o directamente que se suprima el título (Carabaña, 2010).

El segundo cambio ha tenido un efecto espectacular en la continuidad formativa. A partir de datos parciales de dos municipios de Barcelona, sabemos que los alumnos que acaban un PCPI tienen cinco veces más probabilidades de continuar estudiando un CFGM que con los anteriores PGS. Es evidente que la crisis económica ha ayudado a esta continuidad, al disminuir los costes de oportunidad, pero la introducción de la posibilidad de obtener el graduado en secundaria y conectarlo con el CFGM ha permitido de forma más clara la continuidad formativa de los jóvenes, precisamente los jóvenes que han tenido más dificultades en su paso por la enseñanza obligatoria.

La conectividad emerge como una cuestión clave para aumentar las oportunidades educativas, y en el fondo, para aumentar la equidad de los sistemas educativos. Creo que es más efectivo avanzar en esta dirección que pretender una equiparación entre la enseñanza académica y la profesional. Un último ejemplo lo tenemos en España con los cambios en la normativa de acceso a la universidad. Hace tres años se eliminó la cuota de acceso para los estudiantes que tenían un título de FP superior. Los estudiantes de bachillerato tenían que hacer la selectividad (que tenía una fase genérica y una específica con asignaturas de modalidad), y los estudiantes de FP entraban solo con la nota media del expediente. Esto provocó, a modo de ejemplo, que la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB la proporción de estudiantes de educación infantil y de educación social que venían de CFGS pasara del 30 al 70 y al 60% aproximadamente. Este hecho hizo estallar todas las alarmas a las universidades que veían venir una nueva bajada de nivel, que degradaría aún más el supuesto bajo nivel de las nuevas generaciones de la ESO. También provocó el rechazo de los institutos, que denunciaron el trato injusto que tenían los estudiantes de bachillerato, ya que competían en desigualdad de condiciones. Ante las críticas y quejas, se volvió a modificar el acceso a la universidad y se introdujo que el expediente de los titulados en FP fuera equivalente solo a la prueba genérica de la selectividad, y así tendrían que enfrentarse a la prueba específica para subir la nota de corte, compitiendo con los estudiantes de bachillerato. En definitiva, la consideración social de la FP y el bachillerato son muy diferentes en general, y en particular en la cúspide de la pirámide educativa. Y cuando el juego es de suma cero, si se quiere hacer una redistribución por abajo, los que están arriba lógicamente se quejan.

## CONCLUSIÓN

Una de las virtudes del informe de la OCDE es que no se queda con las recomendaciones sistémicas y va más allá, con recomendaciones en el ámbito organizativo y pedagógico de

las escuelas en entornos desaventajados, por decirlo en la terminología del mismo informe. Algunas de estas recomendaciones ya se han convertido en temas de la agenda político-educativa, como la vinculación de las familias con los centros educativos, fortalecer el equipo directivo y retener buenos maestros en estas escuelas. Hay dos recomendaciones más vinculadas con la dimensión pedagógica, como la creación de un buen clima de aula y de centro y el desarrollo de estrategias de aprendizaje eficaces que permitan tener un sistema de alarma precoz para evitar la acumulación de problemas escolares a lo largo de las etapas educativas. No entraré a comentarlas por razones de espacio y porque se alejan un poco de nuestro campo de la sociología de la educación.

Para finalizar, quisiera destacar una de las mayores virtudes del informe de la OCDE, que es poner sobre la mesa propuestas para encarar un problema social y educativo de primer orden, cómo apoyar lo que en terminología OCDE se denomina escuelas y alumnos en desventaja. Aunque he mostrado lo que a mi juicio son algunos puntos débiles, como la insuficiencia base empírica de algunas afirmaciones o la no previsión de efectos perversos en las propuestas, en general son propuestas que merecen ser tenidas en cuenta y discutidas. Entre la enmienda a la totalidad (hay que rehacer todo el sistema educativo) y la trampa de la futilidad (cualquier reforma dejará todo igual) hay un espacio para la discusión y para la intervención.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M. À., *et al.* (2010), *Les famílies davant l'elecció escolar*, Barcelona, Fundació Bofill, Col·lecció Polítiques, 72.
- Carabaña, J. (2002), “Las políticas de izquierda y la igualdad educativa”, en J. Torreblanca (ed.), *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (2010), “Tres medidas de eficacia seguras contra el fracaso escolar”, *Participación Educativa*, 15: 142-150.
- (2012), “Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico”, en M. de Puelles Benítez (coord.), *El fracaso escolar en el estado de las autonomías*, Madrid, Wolters Kluwer, 155-181.
- Emin, J. C. y Oeuvarard, F. (2006), “La politique d'éducation prioritaire”, en B. Toulemonde, *Le système éducatif en France*, La documentation française, 2006.
- Green, A., Leney, T. y Wolf, A. (2001), *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*, Barcelona, Pomares.
- Martínez, J. S. y Merino, R. (2011), “Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas”, *Témpora*, 14: 13-37.
- Merino, R. *et al.* (2006), “¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate”, *Revista de Educación*, 340: 1065-1083.
- Pérez Díaz, V. *et al.* (2011). *Reformas necesarias para potenciar el crecimiento de la economía española. Volumen II. Educación y formación profesional*, Madrid, Civitas-Thomson Reuters.

- Reupold, A. y Tippelt, R. (2011), "Germany's Education System and the Problem of Dropouts: Institutional Segregation and Program Diversification", S. Lamb *et al.*, *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy*, Springer, 155-172.
- Teese, R., Lamb, S. y Duru-Bellat, M. (2007). *International Studies in educational inequality, theory and policy*, Springer.

RAFAEL MERINO  
*Grupo de Investigación Educación y Trabajo*  
*Universidad Autónoma de Barcelona*  
*rafael.merino@uab.cat*