



DOCUMENTO DE DEBATE

## ¿ESTÁ FRACASANDO LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIOCULTURAL?

JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ  
UNIVERSIDAD DE MURCIA



## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	3
1. POR UNA COMPRENSIÓN SITUADA Y ECOLÓGICA.....	4
1.1 ¿EN QUÉ CONSISTE EL FRACASO ESCOLAR, QUÉ SE QUIERE DECIR CUANDO SE HABLA DEL MISMO?.....	5
1.2 ¿CÓMO SE PRODUCE EL FRACASO ESCOLAR, QUÉ FACTORES INTERVIENEN, A QUÉ Y A QUIÉNES SIRVE? .....	7
2. POLÍTICAS Y PRÁCTICAS MOTIVADAS Y CONSECUENTES. ....	10
REFERENCIAS.....	14

## INTRODUCCIÓN

Se dice con razón que el fracaso escolar es el problema más serio de nuestro sistema educativo. Lo que no suele decirse, pero es necesario hacerlo, es que también resulta problemático el modo prevalente de pensarlo y comprenderlo, así como el lenguaje y los discursos dominantes sobre el mismo. En qué consiste y cuáles son los lenguajes con los que lo designamos y valoramos, por qué y cómo se produce, o quiénes han de asumir las responsabilidades de combatirlo, echando mano de las políticas y prácticas necesarias, siguen siendo asuntos extremadamente controvertidos: complican todavía más un tema como ese, ya en sí mismo complejo y difícil de afrontar con acierto. Así que no solo el fracaso es un problema, sino que también lo son las formas de pensar, de hablar, de explicar y tomar decisiones al respecto.

La pregunta planteada en el título, a diferencia de lo que suele ocurrir cuando se pone el foco preferente en el alumnado, lo dirige hacia la institución escolar, interpelándola. Puede entenderse como una opción explícita de superar aquellos análisis que lo individualizan (el fracaso es de los estudiantes) y que, además, terminan culpando a las víctimas. La personalización unilateral del fracaso es teóricamente simplista; la atribución de responsabilidades al alumnado en exclusiva, una respuesta injusta, éticamente condenable. Hay evidencias suficientes para sostener que la escuela – su orden cultural hegemónico y las lógicas con las que funciona - juega un papel clave en la construcción, la sanción y la legitimación del fracaso. Hasta tal extremo que, al menos como hipótesis, no sería descabellado sostener que con otro modelo de escolarización, los fracasos documentados (y otros más invisibles) no existirían, o tendrían una intensidad y extensión distinta de la muestran, particularmente en la educación obligatoria. Es correcto, pues, el foco inicial planteado.

Convendría, no obstante, alguna precisión. Los centros escolares, que representan un nivel meso, por así decirlo, han de ser conectados con otros dos, micro y macro. En un sentido, porque, además de las raíces y dinámicas institucionales del fracaso, su construcción, expresiones y efectos son también personales. Las desigualdades que representa tienen rostros humanos e inciden en los estudiantes según su clase social, cultura de pertenencia y otros factores personales, mostrando de ese modo que no es ajeno a relaciones de poder. En otro, porque el papel de la institución escolar no se constituye ni opera al margen de la construcción, el gobierno y el control social y político del que aquella, en determinados contextos y tiempos, es objeto. Cualquier comprensión adecuada del problema, por lo tanto, está llamada a hacerse cargo simultáneamente de su naturaleza y procesos personales, institucionales y sociopolíticos.

Digamos, a su vez, que la necesidad de una mirada amplia, relacional e integradora remite, además de a cuestiones epistemológicas, también a otras de tipo político y práctico. Dicho de otro modo, la definición y la comprensión del problema (en qué consiste, por qué y cómo se produce), no es ajena a sus implicaciones políticas y prácticas (quién o quiénes han de hacerse cargo de superarlo, por qué ha de ser combatido, cuándo y a través de qué estrategias y

medidas hacerlo), y viceversa. En este, como en otros muchos temas sociales y educativos, la comprensión (epistemología) y la acción (políticas, prácticas) guardan (o deberían guardar entre sí) alguna forma de relaciones recíprocas. De acuerdo con esa introducción, en el texto se abordan dos puntos: el primero, referido a la comprensión, el segundo, a la valoración de las políticas corrientes y la formulación de otras alternativas.

## 1. POR UNA COMPRENSIÓN SITUADA Y ECOLÓGICA.

Dos aclaraciones previas. La primera, sobre “*comprensión situada*”. Por conocidos, no creo que sea necesario ofrecer aquí datos nacionales y autonómicos sobre dificultades escolares, riesgo o vulnerabilidad escolar (repetición, promoción, idoneidad), tasas de graduación ESO, abandono temprano, resultados de pruebas de diagnóstico o de PISA. En los últimos años, no carecemos precisamente de las grandes cifras del problema, relativamente bien documentadas. A pesar de que habría mucho que discutir acerca de su valor y sus significados, muestran alguna “fotografía” que lo *sitúan*. Es, ciertamente, muy heterogénea (hay diferencias notables entre CCAA, así como entre otras variables dentro de cada una de ellas). Es cambiante en algunos aspectos (los últimos años, hasta 2010, han mejorado algunos indicadores, aunque no sabemos bien a qué atribuirlo) y, en otros, persistente (el fracaso escolar sigue siendo exagerado y afecta principalmente, como siempre, a los sujetos y colectivos más desfavorecidos).

A pesar de que los datos más oficiales solo muestran la parte más visible del iceberg, invitan a hablar del fracaso aquí y ahora, no como un problema genérico, sino como un fenómeno que nos concierne y que está relativamente bien *situado*, tanto en tiempos (por ejemplo las dos últimas décadas), como si en relación con los esfuerzos llevados a cabo (reformas y medidas tomadas) para afrontarlo, cosa que en realidad no se ha conseguido satisfactoriamente todavía. Por su carácter situado, una pregunta es pertinente:

*¿Por qué y cómo a pesar de tantos intentos y esfuerzos acometidos, en nuestro sistema educativo (educación obligatoria), el fracaso escolar sigue persistiendo como una roca casi inamovible?*

La segunda aclaración se refiere al supuesto marco que orienta esta aportación al seminario:

*Las trayectorias escolares del alumnado y sus resultados académicos, personales y sociales seguramente forman parte de una trama compleja de factores y relaciones en la que activamente participan los estudiantes y los centros escolares. Y, también, otros agentes familiares y sociales, así como los responsables de la administración y las políticas educativas y sociales en nuestro país.*

Ese supuesto quiere ser coherente con lo dicho más arriba respecto a la necesidad de articular miradas macro, meso y micro, exigidas y buscadas por una *comprensión ecológica*. Se trata de una perspectiva teórica que aboga por una explicación compleja, múltiple y socio-interactiva, pues quizás es la más idónea para hablar y comprender un fenómeno de esas mismas características.

Como todas las grandes expresiones, la referida a *comprensión ecológica* puede tener significados, interpretaciones, valoraciones y formulaciones diversas. Aquí se va a ofrecer una determinada versión de ella que, desde luego, es parcial y exploratoria, abierta a la discusión. Con claros y oscuros ha orientado básicamente el trabajo del grupo de investigación EIE (Equidad e Inclusión en Educación) de la Universidad de Murcia sobre el alumnado en riesgo y algunos de los programas que en nuestro sistema educativo se han venido desarrollando desde mediados de los noventa. En diversas publicaciones que aparecen en la web del grupo incluida en Reuni+d, se ha dado cuenta de ello. Su sistematización más reciente ha quedado recogida en un libro de próxima aparición (Escudero y otros, *en prensa*).<sup>1</sup>

En ámbitos y problemas tan complejos como el que nos ocupa existen, entre muchas incertidumbres, algunos consensos teóricos fundados y concertados. Pero, para avanzar en su comprensión, son más relevantes, si cabe, la pertinencia y la relevancia de ciertas preguntas que centren bien los focos de la reflexión, de la indagación sucesiva y la deliberación conjunta. Las cuatro que se indican a continuación son algunas de ellas.

- a) ¿En qué consiste el fracaso escolar, qué se quiere decir cuando se habla del mismo?
- b) ¿Cómo se produce, qué factores intervienen, a qué y a quiénes sirve?
- c) ¿Por qué ha de ser combatido como una prioridad del sistema educativo?
- d) ¿Cómo valorar las políticas al uso y qué otras alternativas merecerían ser contempladas?

De las dos primeras cuestiones nos ocuparemos en este punto, de las restantes, en el siguiente.

**1.1 ¿EN QUÉ CONSISTE EL FRACASO ESCOLAR, QUÉ SE QUIERE DECIR CUANDO SE HABLA DEL MISMO?**

Esta es una cuestión clave por despejar. Remite a un asunto de fondo que, o se clarifica y concierta mínimamente, o ningún avance será posible en materia de comprensión y de prácticas. La cuestión es que el hecho de que alguien fracase en la escuela es un serio problema y que, como antes se dijo, también son problemáticas las formas de pensar, de hablar y de explicarlo. A fin de cuentas, porque ese fenómeno no es algo natural, espontáneo, objetivo e inapelable, sino, más bien, una realidad construida y fabricada social y culturalmente. Se trata del resultado y el proceso de juicios y catalogaciones de los sujetos por parte de alguien con el poder de establecer y aplicar determinados modelos de calificación y etiquetaje de capacidades y discapacidades (éxitos y fracasos, estudiantes exitosos y estudiantes fracasados). De ahí la importancia de precisar qué es y cómo se define aquello de

---

<sup>1</sup> Además de otras aportaciones de los últimos años, los dos primeros capítulos del libro *“Estudiantes en riesgo, Escuelas de riesgo”* (en prensa) sistematizan con cierto detalle las ideas que aquí se presentan de forma abreviada.

lo que se está hablando. Más todavía si, como parece razonable, se asume que el fracaso escolar tiene muchas caras, no solo las más visibles o aparentes (Escudero, 2012). Al menos en teoría, no resulta difícil convenir, por poner un ejemplo, que las calificaciones académicas al uso, que son una de sus manifestaciones más explícitas, son poco más que las hojas de un “rábano” más extenso y profundo. O que su complejidad se debe a que tiene ingredientes múltiples (acciones y omisiones, elementos cognitivos, emocionales, sociales, resultados y caminos que llevan a ellos), así como que es producido por la concurrencia de las influencias de diferentes agentes (alumnado, profesorado, centros, administradores, políticos, familias, comunidad, contextos y formas de vida social...). Desde una visión ecológica se destacan más específicamente:

- a) El fracaso escolar es la expresión de un *desajuste recíproco* entre, de un lado, aquellos estudiantes que no se atienen ni responden a las exigencias del orden escolar dominante que los reprueba y, de otro, ese mismo orden escolar que, por estar asentado sobre determinadas concepciones y prácticas culturalmente avaladas y socialmente organizadas y legitimadas, no los tienen en cuenta, ni responde a sus realidades y necesidades como sería deseable y justo.
  
- b) El fracaso representa alguna forma de privación y exclusión del bien de la educación al que todas las personas tienen derecho, pues constituye una de sus necesidades básicas y, además, hace posible el ejercicio de otros derechos (Nussbaum, 2012). En ese orden de cosas, el fracaso priva y trunca el logro satisfactorio de *capacidades y funciones* (A. Sen, 2001), tanto intelectuales, emocionales y sociales, como el poder de ejercerlas y *llevar una vida humana y social digna*, así como que los individuos cuenten con un *sistema de aprecio y valoración* de aquello que cualquier persona libre quiere y necesita. Además de que restringe y pone barreras a crecimientos y aprendizajes cognitivos, también daña, a lo largo del tiempo y en etapas clave del desarrollo, componentes emocionales y sociales de las personas (Lee, 2008). Conformando percepciones y representaciones negativas, imágenes y vivencias desfavorables de los estudiantes sobre ellos mismos como sujetos. Merma expectativas, el sentido y el aprecio de los contenidos y las tareas escolares, la implicación, tenacidad, persistencia en el esfuerzo y la capacidad de resistir ante las adversidades (González, 2010). Debilita o hasta puede llegar a quebrar sentimientos de afiliación y pertenencia erosionando relaciones y vínculos con los otros y con el entorno escolar donde, con frecuencia, los sujetos se ven y son vistos como irrelevantes, sobrantes, ajenos. En esos términos, el fracaso escolar, sobre todo cuando persiste y no son activados los factores protectores convenientes ante sus amenazas, resulta una experiencia de vida frustrante y totalizadora en etapas cruciales del ser y el actuar de las personas más jóvenes, pudiendo quedar seriamente dañada su subjetividad y propiciarse identidades desfavorables que los demás, colegas y adultos significativos, les devuelven como espejos.
  
- c) Aunque hay poderosos argumentos para sostener una caracterización como la que se acaba de proponer o similar, persisten significados menos “teóricos”, más cotidianos, simplistas pero arraigados y extendidos en la calle, en los espacios mediáticos donde predicen ciertos creadores de opinión, incluso en ciertas culturas docentes y hasta en

algunas investigaciones “científicas”. Prevalen concepciones que lo significan como algo fatal que ha ocurrido, ocurre y seguirá ocurriendo, sin entrar en mayores consideraciones acerca de cómo y por qué sucede. Abunda la creencia en que se trata de un problema de quienes fracasan, no de otros. En otros casos, es atribuido a factores socio-familiares externos a la escuela (fatalismo social), en relación con el cual son escasos, por no decir irrelevantes, los márgenes efectivos de posibilidades alternativas que pudieran residir dentro de las escuelas: otras concepciones alternativas a las vigentes sobre la capacidad/discapacidad, al alumno aprobado y al reprobable, al currículo, la enseñanza y la evaluación, o la profesionalización docente y el gobierno de los centros, la administración y las políticas educativas. De ahí que propuestas como las de la LOMCE –que cuentan con respaldos sociales de algunos al lado de las críticas de otros- encuentran eco en quienes argumentan que la superación del fracaso ha de pasar por hacer más duro el sistema y los criterios de evaluación, poner más énfasis en una pedagogía del esfuerzo estudiantil, hoy en día tan hedonista, o defienden que, una vez que hemos probado los efectos deplorables de reformas “progresistas y facilonas”, es preciso volver a la medicina conservadora de antaño caiga quien caiga: hemos vivido por encima de nuestras posibilidades. Lo mismo – señalan- que los recortes nos van a sacar de la crisis aunque nos dejemos la vida en ello, el endurecimiento del sistema educativo garantizará la excelencia, una vez que dejemos de lado lo que en estos tiempos estorba. De manera que la definición, los significados y las políticas relacionadas con el fracaso no se juegan tanto en lo que se hace como en lo que se piensa y dice, en los significados. En esa batalla frontalmente ideológica que está librándose entre ciertos valores y aspiraciones ilustradas que no acertamos a desplegar como era deseable y justo, y otros bien diferentes bajo cuyos auspicios se pretende regresar a tiempos y referentes decimonónicos.

En materia de educación, el fracaso escolar es quizás uno de los asuntos más sensibles a ello, y en particular la lucha por crear y divulgar sus significados. Al hablar de las desigualdades y las múltiples expresiones actuales de la exclusión social, se alerta con razón de que sus confines se extienden, y son definidos, también por una *exclusión discursiva* (Herzog, 2011). En nuestro caso, no solo existen fracasos escolares, sino también *fracasos discursivos* (Escudero, González y Martínez, 2009). Es clave, pues, debatir acerca de cómo, lo que decimos del fracaso escolar, en alguna forma construye su realidad, su existencias y sus implicaciones.

## 1.2 ¿CÓMO SE PRODUCE EL FRACASO ESCOLAR, QUÉ FACTORES INTERVIENEN, A QUÉ Y A QUIÉNES SIRVE?

En el apartado anterior se han propuesto algunas consideraciones para debatir sobre la naturaleza del fracaso escolar; en este nos centraremos en las tres cuestiones que aparecen en el epígrafe anterior.

- a) En relación con *cómo se produce*, una mirada ecológica pone el acento en definirlo como un fenómeno evolutivo y acumulativo, susceptible de ser identificado y analizado a lo largo de un continuo, situado, teóricamente, entre dos polos extremos: éxito – fracaso. Dicho con otras palabras, nadie fracasa (recuérdese ese significado amplio antes señalado) de golpe ni de la noche a la mañana, sino paso a paso, a través



de acontecimientos, vivencias y experiencias, en una trayectoria en la que se han ido acumulando dificultades no bien resueltas ni atendidas, desenganches progresivos y resultados indeseables en cognición, emoción y relaciones personales y sociales, quizás acaecidas tanto dentro como fuera de las escuelas.

Bajo ese prisma evolutivo, procede hablar del fracaso más en gerundio que en presente y futuro. El fracaso no *es*, sino que *va siendo*. No es una fatalidad de futuro inapelable dadas ciertas circunstancias, sino una forma de renuncia a convertir las dificultades y los riesgos escolares (que son tan habituales como la vida misma) en oportunidades y no en amenazas fatales. La vulnerabilidad escolar que lleva a fracasos consumados viene a ser una omisión en la activación de los factores protectores necesarios ante las adversidades, dejando el campo abierto a los factores que crean, por acción o dejaciones, situaciones y contextos de riesgo que abocan a exclusiones indebidas. Una concepción evolutiva del fracaso advierte que es mucho mejor prevenir que curar. Mejor, procurar hacer de las aulas regulares espacios habitables para todos, que estar a la “caza” de quienes no van bien para sacarles cuanto antes del currículo y la enseñanza ordinaria. También plantea que, para prevenir y afrontar las dificultades que surgen en las trayectorias escolares, no es el mejor remedio la obsesión por subir el nivel. Sería más correcto justificar con criterios defendibles los niveles que se toman como referencia, pues puede darse el caso de que sean amenazas indebidas, e inequitativas, para algunos estudiantes. Conviene, por el contrario, tomar en consideración el “rábano” como un todo (no las hojas en exclusiva). Y hacer lo posible por implicar en opciones alternativas a los sujetos (sus vivencias y sus voces), a los centros y docentes (sus culturas y prácticas), a las familias y la comunidad (nuevas alianzas escolares y sociales), a las administraciones y políticas (aunque, hoy por hoy, esto sea algo parecido a escribir una carta a reyes magos que no existen).

- b) En relación con los factores, condiciones y dinámicas que provocan el fracaso escolar, la visión ecológica es particularmente retadora. Lo es en la explicación por construir (no tratamos de un problema simple), y también en las políticas (se precisan sinergias múltiples y bien coordinadas). Elaborando algo más lo ya apuntado, cabe decir que, desde luego, el hecho de ir bien o mal en las escuelas, implicarse y aprender, sentirse bien y esforzarse, tiene que ver con sujetos concretos, tanto como personas cuanto como pertenecientes a contexto de vida y socialización clave (familias, entorno, uso y abuso de medios, relaciones con iguales, etc.). Los y las estudiantes sufren (como víctimas) entornos sociales y escolares de riesgo cuando para ellos representan factores provocadores de su malestar en el trayecto y de resultados inadecuados. Sostener esa interpretación, sin embargo, no significa decir que ellos y ellas estén libres de alguna responsabilidad. Dejarlo de lado, significaría caer en una visión paternalista, en una desconsideración del poder de cada individuo para hacerse cargo de su historia y labrarse su presente y su destino. Supondría, en realidad, una negación larvada de que el crecimiento y el aprendizaje humano implican tareas intelectuales, emocionales y sociales que, activamente, los sujetos han de asumir y ejercer. Otra cosa es que nadie aprenda solo sino en sociedad y con los demás (escuelas, familias, comunidades), que han de proveerles conocimientos y capacidades, relaciones y recursos (Lee, 2008).

Sostener que el alumnado tiene parte de responsabilidad, no contradice que sea el orden escolar hegemónico el que crea, sanciona y legitima el fracaso. Lo hace por las políticas que establecen y regulan el currículo escolar, las evaluaciones y la escolarización como tal. Y, desde luego, a través de lo que en los centros se piensa y se hace al decidir sobre las cuestiones esenciales (contenidos, aprendizajes pretendidos, oportunidad y relaciones creadas, atención o desatención a la diversidad, criterios y procedimientos de evaluación, uso o mal uso de los resultados, etc.). Las realidades del fracaso no son independientes de lo que se enseña y cómo en las aulas, de lo que se valora y se desprecia como conocimientos y aprendizajes valiosos y se evalúan, ni de los procedimientos que se aplican para conocerlo, interpretarlo y enjuiciarlo.

De manera que, a menos que sea modificado significativamente un orden escolar que está siendo inhóspito para una buena parte de nuestra niñez y juventud, el fracaso escolar seguirá como una roca inamovible, como una necesidad y un producto del mismo. Ya que tales cambios no vendrán caídos del cielo, son necesarios esfuerzos relevantes y efectivos dirigidos al profesorado y su formación pertinente (inicial y continuada), así como al liderazgo escolar y el gobierno y la gestión de los centros y aulas. Si en esos lugares se produce, en los mismos tiene que ser contrarrestado.

- c) ¿A qué y a quiénes sirve el fracaso escolar? Es quizás una pregunta un tanto insidiosa, pero inexcusable. No es comprensible que un mal del que todo el mundo adjura, sea, ciegamente o por mero azar, tan persistente como lo es. De ensanchar y profundizar la mirada ecológica, no es difícil llegar a la conclusión de que alguna función, interés o beneficio para alguien debe estar reportando ese mal tan lamentado como pertinaz. En los estudios sobre exclusión social se han dispuesto algunos modelos explicativos. Por ejemplo Silver (2005) sostiene que, si hay exclusión, es porque la inclusión la necesita: son dos caras de una misma moneda que se constituyen y refuerzan recíprocamente. La exclusión (echar fuera del sistema a algunos) cumple la función de incluir (dejar dentro a otros). Al separar un dentro y un fuera, el sistema se afirma, protege su entidad y coherencia, establece distinciones entre quienes merecen estar dentro y quienes han de estar fuera. En caso contrario, existiría una indiferenciación total, y el sistema desaparecería como tal. Dos mecanismos sociales, controlados por el poder hegemónico, operan para mantenerlo. Uno, el establecimiento de fronteras sociales; otro, la toma de decisiones de cierre y monopolio. Aquellas establecen requisitos para poder estar y permanecer dentro; las operaciones de cierre y monopolio, encargadas a “vigilantes” que las apliquen, sirven para decidir acerca de quienes quedan dentro, quienes no pueden entrar o, también, aquellos que habiendo entrado han de salir o estar a medias (inclusión excluyente).

La propuesta es interesante para hablar del fracaso escolar: para que tenga valor el éxito y signifique una señal de distinción (Bourdieu), es preciso que haya fracaso que, así las cosas, cumple simultáneamente la función de dejar fuera a los excluidos, como la de afirmar y valorar a los incluidos. Si todo el mundo tuviera éxito, la escuela perdería la función social delegada de separar el trigo de la paja (reproducción social de capital humano y social). Una pregunta para la discusión puede ser: ¿quién o quiénes establecen y aplican las fronteras entre el dentro-fuera escolar, de qué forma monopolizan y cierran la integración en el sistema y construyen la separación (el fracaso)? Seguramente en ello reside una buena parte de la

construcción social y cultural de la escuela como institución, en la que también participan, desde luego, otros agentes representantes del orden social.

En suma, el fracaso no es algo azaroso y fortuito, sino un fenómeno estructural y sistémicamente establecido y, por lo tanto, útil para algunos. Sobre todo, para los más afectados por la fiebre ardorosa de la excelencia. Son ellos a quienes más les hiera la masificación de la educación, quienes más esfuerzos aplican a hacernos creer que los talentos se tienen o no y, así las cosas, lo que le toca a la educación es “canalizar cuanto antes sus capacidades y destinos” (léase al respecto la LOMCE). Además de esa función, el fracaso escolar, y sobre todo la serie de mecanismos y operaciones aplicadas para catalogar, clasificar y derivar al alumnado con más dificultades hacia la exclusión, o a medidas marginales y paliativas, cumplen otra función, si cabe, más sutil: hacer al alumnado responsable principal de sus problemas escolares y, quizás, habilitar generosamente para el mismo “oportunidades adaptada”, utilizándolas como pretexto y escudo protector contra la urgencia de tener que revisar a fondo el orden escolar vigente, aunque esté generando “desechos” humanos o vidas desperdiciadas.

Esas son tan solo algunas claves de una comprensión ecológica del fracaso escolar, un problema de los estudiantes, de los centros y de otros más. Tiene que ver con calificaciones del rendimiento y también con facetas más globales de la personalidad del alumnado. No es algo natural e inapelable, sino una determinada construcción social y cultural que va ocurriendo a lo largo de las trayectorias escolares del alumnado (y de otros). Comprenderlo exige interpelar el orden escolar vigente, y, para afrontarlo, es indispensable alterarlo. Las lógicas, funciones e intereses más de fondo no son azarosas, sino estructurales y sistémicas. Avanzar en una educación para el éxito de todos y beligerante contra tantos fracasos y exclusiones indebidas, es un asunto que se está jugando no solo en los hechos y los resultados, sino en el lenguaje, en las explicaciones y atribuciones, en los discursos. Si no se logra combatir visiones y representaciones simplificadoras, social y culturalmente interesadas por los más poderosos, el fracaso no solo persistirá, sino que cada vez se encontrarán más justificaciones para incrementarlo, para que afecte a más personas. ¿Habría el fracaso que hay si quienes fracasan fuera la prole de los más poderosos en economía, conocimiento y poder?

## 2. POLÍTICAS Y PRÁCTICAS MOTIVADAS Y CONSECUENTES.

La tercera pregunta formulada en su momento era: ¿Por qué ha de ser combatido como una prioridad del sistema educativo? La segunda, ¿Cómo valorar las políticas al uso y cuáles podrían ser otras alternativas? Vamos a desarrollarlas en lo que resta.

Hay mucho por discutir sobre por qué y cómo combatir el fracaso, con qué políticas, decisiones y prácticas, así como acerca de quiénes han de hacerse cargo de ellas. Es evidente que lo que está en juego no es, en absoluto, que “haya que hacer algo” (una cantinela bien conocida), sino qué debería hacerse, por qué y de qué manera.

- a) Motivos e imperativos éticos para combatir el fracaso escolar.

Esta cuestión tiene un enorme calado y de tratarse sin rodeos. Responderla desde claves éticas significa poner en primer lugar los derechos, no los hechos. Así ocurre en los mejores sistema

escolares en los que, además de por otros aspectos, prevalece la equidad la excelencia, la calidad para todos, justa y democrática, sobre los privilegios. Dicho en breve, o se plantea que el éxito escolar (debidamente fundamentado en qué y para qué) es un derecho esencial de todas las personas, o las medidas, actuaciones y estrategias que se apliquen al respecto carecerán de norte, de urgencia y de propósitos morales. El fracaso debe ser erradicado porque su existencia es una violación flagrante de derechos esenciales. El derecho de todos a la educación quiere decir eso, todos, sin exclusión de nadie, por ningún razón. Las ambiciones al respecto, bien acompañadas de las políticas consecuentes, han de ser altas. Y, por imperativos éticos, de justicia y democracia, el objetivo de democratizar la educación no se satisface con el acceso y la permanencia en el sistema (pueden darse, y de hecho se están dando, formas de inclusión excluyentes). Ha de suponer una participación efectiva en una buena educación y buenos, como poco aceptables, aprendizajes: de eso depende no solo el paso por la escuela con calidad de vida, sino también el tránsito, que ha de ser razonablemente favorable, hacia otros estadios posteriores de formación y a una ciudadanía plena. La prioridad de combatir efectivamente el fracaso escolar ha de ser, para una aspiración tan alta y compleja, de todos. A la cabeza de la manifestación tienen que estar los poderes públicos, sean cuales fueren sus opciones políticas. Reclamar un pacto social y político en la materia es, lo sabemos, una carta a los reyes magos que no existen. Pero, por lo menos, ha de ser escrita.

b) Valoración de las políticas en uso y propuestas alternativas.

Este último apartado requeriría, sin duda, más espacio y concreciones, pero puede plantearse como sigue.

a) Las políticas de parche se vienen aplicando son insuficientes, acaso distractoras.

Nadie osaría negar que, desde la LOGSE (1990) y particularmente con la LOE (2006) se han dedicado recursos y esfuerzos a la prevención y lucha contra el fracaso. Según los últimos datos oficiales, en los años más recientes algunos indicadores han mejorado. Es previsible, no obstante, que por los recortes aplicados desde 2010 hasta la fecha (y los que están por llegar), algunos logros conseguidos se pierdan y la situación nos devuelva a tiempos pasados, incluso lejanos. Ya veremos. De momento podríamos reflexionar sobre un par de asuntos.

Uno, ha sido impresionante, sobre todo en los últimos años de la anterior legislatura, el despliegue de planes y medidas diseñados y aplicados. González, Méndez y Rodríguez (2009) analizaron una serie de ellos, hasta quince, en la Región de Murcia. Coba y otros (2010) han descrito la variedad de programas de cooperación entre el MEC y las CCAA. En un par de publicaciones (Escudero y Rodríguez, 2011; Escudero y Martínez, 2012) hemos hecho algunas valoraciones. En esencia, procede reconocer que, gracias a los programas especiales, ha habido un sector del alumnado más desfavorecido y en mayores situaciones de riesgo que ha podido contar con segundas oportunidades, en particular a través del PDC, PROA, el ahora PCPI, y logrado resultados de los que habrían sido privados si no las hubieran tenido.

Dos, hay dos puntos oscuros que justifican, al lado de esa valoración positiva, otra mucho más comedida. Nuestras políticas educativas en general, y en este ámbito en particular, siguen adoleciendo todavía de una creencia casi taumatúrgica en el poder de los programas como

estructuras: sabemos más acerca de proyectos diseñados que de su implementación. Además, adolecemos de una forma de hacer políticas a modo de parches: hay programas separados, por ejemplo, para el refuerzo escolar y para el desarrollo y aplicación de las TIC, para trabajar las competencias y para la formación del profesorado, etc. etc. Se trata de políticas yuxtapuestas, descoordinadas y abundantes en cantidad, pero carentes de marcos integradores y actuaciones debidamente coordinadas, focalizadas en lo nuclear. Es llamativo, por citar otro dato, la existencia de grandes ausencias en algunos programas “exitosos”. Se han documentado buenos resultados en PROA, pero se ha reconocido que la formación del profesorado constituyó un vacío importante en su diseño y su desarrollo. Por lo general, muchas medidas contra el fracaso adolecen de una idea dirigida a “contener vías de agua”, pero dejando al margen la “instalación” en su conjunto (el currículo oficial y el currículo en la acción en las aulas, la enseñanza ordinaria, todo el centro y profesorado). Por todo ello, algunos programas, de los que se presume, resultan ser acciones marginales para marginados al establecer espacios de marginación de estudiantes, centros y docentes. Así obtienen ciertos logros que, sin ser despreciables, están resultado paliativos, y dejan sin tocar el sistema, el orden escolar y social, como tal.

b) Políticas alternativas.

Llegados a este punto, sólo podemos enunciarlas a modo de inventario. Y, más que nada, proponer un principio general que debiera orientarlas. Si se asume algo parecido a la comprensión ecológica planteada, avanzar en éxito escolar en nuestro sistema educativo requiere cambios estructurales y sistémicos (no medidas de alivio) y, dentro de ellos, políticas, decisiones y prácticas basadas en el conocimiento y las mejores experiencias disponibles, sea a nivel nacional o internacional, y una firme voluntad política de activarlas coherentemente.

Entre las políticas estructurales y sistémicas, es inexcusable referirse al inverosímil pacto social y político por la educación necesario: fortalecimiento de la educación pública, rediseño a fondo del currículo y los criterios de evaluación, una mejor cultura y política de evaluaciones para la comprensión y la mejora (no para catalogar y hacer ranking), concertar el ejercicio autonómico de las CCAA y no persistir en el mantra de una autonomía de centros que potencia la idea de que cada cual se gobierne como considere y, si llegara el caso, siendo competitivos en la provisión privada-pública, boyante aquella y subsidiaria esta.

Como no hay políticas de mejora posible sin mejores profesores (condiciones laborales, derechos y deberes equilibrados), más allá de reformas estructurales, es urgente fortalecer al profesorado (conocimientos, capacidades, actitudes y compromisos profesionales.); conferir más relieve a factores, condiciones y dinámicas que provocan o pueden prevenir riesgos y fracasos, sobre todo en el sector más desaventajado del alumnado; revisar a fondo los centros y los formadores de docentes (formación inicial y continuada); gobernar las institucionales educativas como lugares donde aprender y desarrollar conocimientos y renovación, no solo como el sitio donde se ejerce docencia. Las condiciones del puesto de trabajo son claves, pero tanto en lo que respectan a sus aspectos materiales, como en lo que concierne a sus elementos y relaciones psicosociales (comunidades profesionales de aprendizaje, por resumirlo).

La formación inicial y continuada del profesorado será tanto mejor abordada y acometida cuanto, lejos de andarse con rodeos, sea rigurosa, relevante (no lo será si no confiere una mayor atención al riesgo y la exclusión educativo), significativa y práctica para una profunda renovación del currículo y todos sus elementos, de los procesos y relaciones implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, del carácter y las contribuciones de una evaluación auténtica, las capacidades y los imperativos éticos de prevenir y luchar contra el riesgo y el fracaso. O en el currículo y la enseñanza se hace algo sustantivo para una profunda transformación, buscando que resulten con sentido para la mayoría, o la maquinaria de producción de desechos (dice Bauman) seguirá arrojando a más y más alumnos fuera.

Los centros han de contar con márgenes de autonomía, pero siempre y cuando sea pensada y utilizada al servicio de una mejora significativa de lo esencial, el currículo, la enseñanza, la atención personal al alumnado (en particular al más invisible), la búsqueda de alianzas entre el profesorado, las familias y otros agentes sociales. Es cierto, seguramente, que buscar el éxito de todos es una tarea desbordante para los centros. Por eso, en proyectos escolares y comunitarios, en los que está llamada a implicarse la inspección, la universidad y otros agentes, han de buscarse sinergias sin las cuales el alumnado más vulnerable seguirá careciendo de las atenciones, ayudas y redes de apoyo (capital social) que, como se ha visto aquí y en otros contextos, son decisivas para los cambios que realmente necesitamos.

## REFERENCIAS

- Coba, A y otros (2010) Overcoming School Failure: Policies that Work. Spanish *OECD Project Description*. Recuperado el 10 de Marzo 2012 de: [www.oecd.org/dataoecd/6061/48631820.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/6061/48631820.pdf).
- Escudero, J. M (2005) Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Recuperado el día 10 de Diciembre de 2011 de: ([www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf) )
- Escudero, J. M (2012) Formas de exclusión educativa, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 425, Julio-Agosto, 22-28.
- Escudero, J. M., González, M<sup>a</sup>. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Escudero, J. M. y Rodríguez, M<sup>a</sup> J. (2011). Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano y algo más, *Revista Avances en Supervisión Educativa*, nº 11, Mayo, 1-21.
- Escudero, J. M. y Martínez, B (2012) Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*. Número extraordinario, Agosto.
- González, M<sup>a</sup> T (2010). El Alumno ante la Escuela y su Propio Aprendizaje: Algunas Líneas de Investigación en Torno al Concepto de Implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>)
- González, M<sup>a</sup> T, Méndez, R y Rodríguez, M<sup>a</sup> J (2009). Programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART3.pdf>
- Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de exclusión social. *Revista Internacional de Sociología*, 69 (3) 607-626.
- Lee, C. D (2008) The Centrality of Culture to the Scientific Study of Learning and Development, *Educational Researcher*, 37, 1, 267-279
- Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Sen, A (2001) Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny. *Social Development Paper*, nº 1, Asian Development Bank
- Silver, H. (2005). Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social. En J. Luengo (comp.) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp 43-66) Barcelona: Ediciones Pomares.