

# Las caras ocultas del fracaso escolar

Juan M. Escudero Muñoz.  
Universidad de Murcia



Aunque el fracaso escolar tiene caras personales, han de considerarse simultáneamente otras que son de carácter social, político e institucional, de modo que cualquier intento de comprenderlo y combatirlo está obligado a adoptar esquemas de pensamiento complejos, soslayando cualquier tentación de quedarse en apariencias y simplifi-

caciones. Las consideraciones que siguen versan sobre: las caras visibles y ocultas del fracaso escolar; la persistencia de interpretaciones simplificadoras; sus relaciones con la entrada, el trayecto y los resultados escolares, y la urgencia de repensar y transformar el orden escolar vigente sin desviar la atención hacia actuaciones marginales.

Los sistemas escolares, las instituciones educativas y los docentes se legitiman social y culturalmente por sus propósitos y contribuciones efectivas a que el alumnado sea debidamente educado y logre aprendizajes valiosos, necesarios y justos en razón del derecho a la educación que a todas las personas les asiste. Pierden credibilidad y reconocimiento, por el contrario, cuando el fracaso escolar hace acto de presencia y persiste en trayectorias escolares y resultados educativos que conculcan ese derecho al privar del mismo a contingentes no razonables de estudiantes, particularmente en la educación obligatoria

El abandono escolar sin la formación debida es un problema serio. Presenta muchas caras, arrostra diversas secuelas y debiera plantear urgencias diversas. Ya que la educación es un derecho intrínseco de todas las personas y también un derecho que habilita para otros derechos y deberes en diferentes esferas de la vida, su vulneración cercena la construcción de ciudadanos y ciudadanía. Pone al descubierto, a su vez, las voluntades, capacidades, actuaciones y compromisos que una sociedad justa debería estar aplicando para garantizarlo efectivamente a todos sus miembros, en especial a los más jóvenes.

Aunque el fracaso escolar tiene caras personales, han de considerarse simultáneamente otras que son de carácter social, político e institucional. De modo que cualquier intento de comprenderlo y combatirlo, está obligado a adoptar

esquemas de pensamiento complejos, soslayando cualquier tentación de quedarse en apariencias y simplificaciones. Las consideraciones que siguen versan sobre: las caras visibles y ocultas del fracaso escolar; la persistencia de interpretaciones simplificadoras; sus relaciones con la entrada, el trayecto y los resultados escolares; y la urgencia de repensar y transformar el orden escolar vigente sin desviar la atención hacia actuaciones marginales.

### Caras visibles y caras ocultas del fracaso escolar

Aunque de uso frecuente, el fracaso escolar es un término extremadamente ambiguo e impreciso a poco que nos interroguemos acerca de a qué se refiere, quiénes certifican sus índices y de qué manera, con qué garantías se han obtenido y para qué se utilizan. Al tratarlo con cierta atención, se puede observar el tipo de materiales con los que suele nutrirse el sentido popular y, a su modo, la opinión mediática, que se hacen eco de algunas de sus manifestaciones y propagan todo tipo de juicios y valoraciones. Entre los materiales recurrentes en nuestro contexto ocupan un lugar preferente los sucesivos resultados publicados a partir de la aplicación de las pruebas PISA. En menor medida se saca a la luz la serie de cifras y estadísticas oficiales que la Administración central va publicando y, todavía menos, los datos que algunas comunidades empiezan a extraer de sus respectivas pruebas de diagnóstico. Cada una de esas fuentes y datos no son equiparables, algunos constituyen de cuando en cuando la punta de lanza contra el estado lamentable del sistema educativo

y sirven para denunciar reformas y proponer alternativas de lo más variopintas. Como el rábano también tiene hojas, no pueden desconocerse. Los datos públicos sobre el fracaso, aunque sólo sean las caras más visibles, merecen atención, pero sin olvidarse de otras de las que se habla menos.

Por razones de espacio, veamos sólo una muestra de cifras oficiales, MEC 2007; 2008. En relación con idoneidad y tasas brutas de graduación en la Educación Secundaria Obligatoria se puede observar el cuadro siguiente:

Alumnado que ha completado Educación Primaria a los 12 años		
1994 - 1995	1999 - 2000	2004 - 2005
79,7%	87,5%	84,3%

Alumnado que ha completado Educación Primaria a los 12 años		
1994 - 1995	1999 - 2000	2004 - 2005
79,7%	87,5%	84,3%

Alumnado que cursa 4º de la ESO a los 15 años		
1994 - 1995	2004 - 2005	2005 - 2006
58,0%	58,4%	57,7%

Tasas brutas de graduación en la ESO		
1999 - 2000	2003 - 2004	2005 - 2006
73,4%	71,5%	70,4%

(Elaboración propia a partir de MEC, 2007; 2008)

Los indicadores seleccionados son parciales, corresponden a la media nacional y, por lo tanto, esconden diferencias importantes entre las distintas comunidades autónomas, así como también las que surgirían al desagregar datos por zonas, centros, población escolar según variables de sexo, clase social y cultural, minorías, alumnado inmigrante, etc. Son una muestra, con todo, de síntomas que remiten a la existencia persistente de dificultades sufridas por un contingente del alumnado en el progreso regular por el

El **fracaso escolar** es un problema con **realidades y secuelas graves** para las personas afectadas, así como también para la **credibilidad social, política y educativa** de las **instituciones escolares**

sistema. Revelan, asimismo que, a medida que se va escalando por la pirámide de cursos y etapas, el retraso y el riesgo de ir acumulando dificultades se incrementan, llegando a una situación final de la educación obligatoria en la que tres de cada diez alumnos, con oscilaciones según años, no llegan a graduarse. Llama la atención que el ya persistente 30% de fracaso no sólo estaría estancado, sino que muestra tendencia a incrementarse.

Esas y otras evidencias similares componen la cara más visible del fracaso, regularmente registrado y hecho público por la Administración central. Desde luego no pueden desconocerse, aunque también ocultan otras muchas facetas que serían precisas para crear un conocimiento y una conciencia mejor informada, documentando no sólo resultados, sino condiciones y procesos que seguramente están contribuyendo a crearlo. Las tradiciones de investigación al uso y los estudios realizados ofrecen pocas luces todavía acerca de por qué y cómo se ha ido llegando a esas situaciones. Contamos con catas de finales de trayectos, pero poco sabemos del curso de los mismos. Se hace uso de índices de fracaso como dardos arrojados entre reformas y desarrollos legislativos, pero existen sombras densas acerca de qué currículo se está ofreciendo al alumnado, qué metodologías pedagógicas y relaciones personales y sociales, qué se valora y evalúa y cómo. Nuestra política educativa se define sobre todo por objetivos declarados y estructuras que se disponen supuestamente para conseguirlos. Carecemos de una cultura educativa que preste la atención debida a qué es lo que ocurre más allá de las leyes, o cómo se opera dentro de las estructuras organizativas, curriculares y pedagógicas dispuestas, cuáles están siendo en diversos contextos las condiciones de la escolarización, los contenidos que realmente se están enseñando, las metodologías con las que se trabaja y, lo que todavía es más paradójico, los criterios y procedimientos que de hecho se utilizan y convierten en indicadores de resultados que, a pesar de

tantas borrosidades, usamos e interpretamos a continuación como fracaso escolar.

Por razones como las aducidas antes, el fracaso escolar es un problema con realidades y secuelas graves para las personas afectadas, así como también para la misma credibilidad social, política y educativa de las instituciones escolares. Cuanto mayores y más importantes sean las dimensiones desconocidas e invisibles, más inverosímil será que realmente se llegue a combatir con acierto la privación indebida de la educación que sufren sectores importantes de nuestra generación más joven.

### La persistencia de interpretaciones simplificadoras

La literatura especializada sobre el fracaso escolar ofrece en la actualidad una visión global del fracaso escolar en la que se integran factores y dinámicas contextuales, sociales, institucionales u organizativas y personales, así como elementos cognitivos, emocionales y relacionales (Sellman y otros, 2002; Escudero, 2006; Escudero, González y Martínez, en prensa). Aunque los dictámenes y etiquetas de las dificultades escolares, los riesgos de exclusión o el fracaso escolar se individualizan en estudiantes particulares, son incomprensibles al margen de la escuela como institución y del sistema social de valores y parámetros que la conforman y que a su modo reproduce. El fracaso no existe al margen de la institución que lo sanciona y, por lo tanto, es un fenómeno creado "por" la escuela. El fracaso ocurre "en" la escuela, en una determinada escuela cuyo orden dominante incluye a algunos estudiantes y, al tiempo, margina y excluye a otros. Y el fracaso, en tanto que una ruptura de aspiraciones y expectativas depositadas en la institución, no sólo es de los estudiantes, sino también "de" la escuela, cuyo sentido humano, social y cultural deja al descubierto. Cada vez que algún estudiante sale de ella sin haber logrado la formación debida, están levantando acta de su impotencia (tam-

bién de la de otros) y de ese modo entra en la senda de su misma deslegitimación, al menos para algunos.

Este tipo de lectura e interpretación del fracaso escolar no es el único posible, ni tampoco el más extendido. Habita más, por así decirlo, en "cabezas pedagógicas bien informadas", documentadas, reconocedoras y conscientes de que el éxito y el fracaso escolar son fenómenos relativos y relacionales, de naturaleza múltiple con dimensiones complejas, presentes en resultados o fracasos, así como también en condiciones y procesos enrevesados muy difíciles de comprender y, todavía más, de afrontar y gobernar. En el sentido común de la calle, en una buena parte de la opinión mediática e incluso en mentes ilustradas, por el contrario, persisten interpretaciones vulgares, simplificadoras, nostálgicas de la excelencia de otros tiempos que no existieron, empeñadas en enarbolar banderas y soluciones excluyentes. Sería ilustrativa una recopilación de las ideas y juicios tertulianos. También de las de algunos de nuestros buenos escritores, propensos a mostrar sus ideales salvadores del desastre educativo que padecemos. Elvira Lindo (*El País* del 17-05-09), por ejemplo, nos regaló una buena muestra en un texto titulado "De Franco a la LOGSE". Si nuestra educación está tan maltrecha, viene a decir, es porque cultiva la indisciplina y la falta de concentración, desprecia la memoria y las humanidades, ha estado sometida a virus como la LOECE, LODE, ESO, LOGSE –no la LOCE curiosamente– que han propagado la adquisición del conocimiento sin esfuerzo, la infantilización pedagógica, sobre todo en los barrios más pobres. Se lamenta de la falta de debate real sobre la educación, aunque el debate que propone es precisamente simplificador: la carga de la prueba del desastre educativo está en los estudiantes indisciplinados y perezosos, en aprender sin esfuerzo, en el abandono de la memoria. Un posible ejemplo alternativo, tomado de EEUU, sería la "Escuela de la Promesa" –un proyecto interesante, por cierto, en Harlem–, concertado entre el municipio y un colectivo

privado ([www.hczpromiseacademy.org](http://www.hczpromiseacademy.org)), por el que nuestra simpática escritora aboga, distorsionando selectivamente algunos de los mensajes de una filosofía pedagógica que, como puede verse en la página web citada, coincide prácticamente con las ideas de reformas españolas que ácidamente censura.

Persiste una idea extendida según la cual lo mismo que el éxito escolar es un mérito exclusivo de los estudiantes que van bien, el fracaso es atribuible a los que no quieren aprender, no les gusta la escuela, no están motivados por el estudio, se portan mal y, de ese modo, rompen las reglas del orden escolar, desesperan y hacen imposible la tarea docente, perturban el estudio y los aprendizajes de aquellos otros estudiantes que sí quieren y se esfuerzan por aprender. Abunda un discurso que no sólo personaliza el fracaso culpando a las víctimas, sino que también dirige dardos envenenados contra reformas recientes que han sido cómplices de ese estado de cosas. En el primer caso, los problemas son individuales. En el segundo, se pasa por alto que, por deméritos propios o ajenos, esas supuestas reformas dejaron en letra muerta la mayoría de sus propuestas, no llegaron a alterar el orden escolar inveterado y persistente que da por bueno lo que se enseña sin preguntarse por su valor formativo y su relevancia, los métodos obsoletos en uso como si fueran los únicos posibles, a pesar de que estén cavando una fosa entre la experiencia escolar y el sin sentido que provoca en una buena parte del alumnado. Tan simplificador sería descargar al alumnado de la parte de responsabilidad que inex-

cusablemente le toca en la construcción de los aprendizajes escolares, como no entender que el fracaso es, al tiempo, un fenómeno que ocurre "en" la escuela, es creado "por" la escuela y es "de" la misma escuela. Cualquier análisis ponderado está obligado a tomar buena nota de que el fracaso escolar no existen al margen de lo que la escuela valora como conocimiento, lo que exige como muestra de aprendizajes, el tipo de oportunidades y relaciones que crea, quiénes son los estudiantes a los que preferentemente sirve y quiénes, por el contrario, son aquellos que reiteradamente deja fuera.

### Entradas, caminos y resultados en los trayectos escolares que conducen al éxito o al fracaso

El fracaso escolar no sólo tiene caras de final de curso o etapa. Tampoco se agota en las calificaciones que sancionan rendimientos inadecuados. Sus raíces están más que documentadas en la entrada a la educación y no suelen afrontarse bien en la trayectoria escolar. Por ello tienden a profundizarse acumulativamente en formas de desenganches, experiencias de incapacidades y lejanía, desajustes recíprocos entre la escuela y un sector del alumnado que ni valora esta institución ni es reconocido y valorado por ella. Como si de una profecía fatal se tratara, los desencuentros mutuos y acumulados terminan desembocando en resultados insatisfactorias que, en la mayoría de los casos, tienen color de clase social y cultural, de desventajas escolares

y extraescolares de diversa naturaleza. Las cifras de la inequidad escolar así lo atestiguan. Sigue habiendo una brecha entre, por un lado, lo que la escuela es, representa y ofrece y, por otro, el capital cultural y social que ciertos alumnos llevan consigo en el acceso y permanencia en ella. A pesar de los esfuerzos encomiables realizados por los sistemas educativos, son otros factores externos, muy ligados al nivel de estudios y a la formación de las familias, los que siguen teniendo un peso fuerte en la trayectoria de los estudiantes por la escuelas y sus diferentes tramos (Calero, 2006). Sistemas escolares como el nuestro han hecho esfuerzos importantes en el acceso democrático a la educación. Están por suceder, sin embargo, las transformaciones culturales y prácticas que son precisas para hacerse cargo efectivamente del bagaje personal y social que portan quienes están más lejos de lo que ella representa, ofrece y exige. Es raro que haya algún estudiante que ya, el primer día de su escolarización, llegue desmotivado y sin expectativas. A lo largo de su trayecto posterior, muchos van comprobando, por desgracia, que la escuela les resulta un lugar inhóspito donde será muy difícil progresar. Desde muy temprano, para hacer manejable una población escolar crecientemente heterogénea, el orden escolar dominante usa y abusa de clasificaciones y etiquetas (Baker, 2002). Por la influencia indebida de categorías e instrumentos psicológicos de clasificación, las dificultades se diagnostican y definen como asuntos personales y, así, se ocultan sus aspectos sociales y culturales. Las diferencias, particularmente algunas de ellas, incluso cuando son acogidas bajo el manto protector de la diversidad e inclusión, operan a veces como pretextos para crear programas especiales y marginales hacia los que derivar a aquellos estudiantes que no satisfacen el modelo de alumno adaptado y normal, capaz de aprender y con ganas de hacerlo. Bajo estos presupuestos, hay programas de atención a la diversidad que, con la buena intención de ofrecer una enseñanza adaptada, lo que hacen es minimizar o descremar el currículo. Bajo

Abunda un discurso que no sólo **personaliza el fracaso culpando a las víctimas**, sino que también dirige dardos envenenados **contra reformas recientes que han sido cómplices** de este estado de cosas

el principio de individualización, terminan creando formas de segregación escolar y educativa. Sus funciones son múltiples (Escudero, 2006). No faltan, desde luego, las que contribuyen a reducir la presión de la olla en el aula regular, hacer más manejable la diversidad homogeneizando grupos y proteger el orden escolar vigente de cambios que serían necesarios, como la superación del poder de los libros de texto, la fragmentación del currículo, las metodologías tradicionales, la obsesión por la cantidad de contenidos en menoscabo de aprenderlos con profundidad, el ejercicio de la profesión docente, la gestión de los centros y un buen número de políticas escolares descabelladas.

Los estudiantes han de memorizar, faltaría más, alguna información. Pero, como reiteran las teorías del aprendizaje humano, aquello que se aprende sin sentido y contexto será olvidado a la vuelta de la esquina (Pellegrino, 2006). La información y los contenidos escolares sólo arman bien las cabezas de los estudiantes si son transformados activamente en comprensión, razonamiento, capacidades de argumentar y relacionar, de indagar, evaluar y comunicar. La construcción personal y social del aprendizaje requiere el cultivo de estrategias de aprender a aprender con autonomía, así como hacer público y compartido el conocimiento y resolver situaciones y problemas múltiples que conecten las asignaturas con la vida personal y social donde se están desarrollando los estudiantes. La perseverancia, el esfuerzo y la responsabilidad, que son valores y exigencias imprescindibles de la formación, han de ser planteadas, promovidas y situadas en los contenidos, las tareas y las actividades educativas con sentido.

### Luchar contra el fracaso escolar exige transformaciones profundas del orden escolar vigente

Las caras invisibles del fracaso escolar atañen no sólo a resultados, sino también a los caminos que llevan

a ellos. El problema del fracaso no es independiente de cómo lo pensamos, cómo interpretamos en qué consiste, por qué y cómo ocurre. No es sólo un fenómeno individual y escolar, sino también social y político. Es necesario, por lo tanto, centrar las políticas dirigidas a combatirlo sobre supuestos y prácticas diferentes a las habituales. En general, las administraciones educativas siguen siendo demasiado crédulas en el poder de sus propuestas estructurales para reducir las tasas de abandono, fracaso y exclusión. La realidad de los hechos, sin embargo, es que las estructuras legisladas suelen dejar casi intacta la cultura del orden escolar vigente, lo que ocurre dentro de los centros, en la profesión docente, la vida y la experiencia que nuestros niños y jóvenes. El foco no puede seguir siendo la creación de más y más medidas laterales y aisladas, sino el currículo regular y común (no uniforme ni inflexible), las metodologías y los materiales didácticos, las relaciones sociales de apoyo dentro de los centros y con otros agentes sociales comunitarios (García y Gómez, 2009), los criterios, procedimientos y el uso de la evaluación, que ha de servir al aprendizaje y a la renovación pedagógica, más allá de la mera clasificación, calificación y certificación. Es preciso analizar que nuestros malos datos sobre el fracaso no están mejorando con la eclosión de más y más medidas de apoyo, refuerzo, diversificación, iniciación profesional y otras similares (Escudero, González y Martínez, en prensa). Un buen número de estudiantes, menos mal, goza así de segundas oportunidades. Pero su incremento es también una prueba inquietante de que el sistema y el orden escolar regular están dejando a muchos fuera. Esa tendencia persistirá, posiblemente, hasta que lleguen a tocarse las raíces del árbol escolar, no sólo a las ramas; hasta que comprendamos todas las caras del fracaso, no sólo las más visibles. .

OGÉ

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Baker, B. (2002): "The hunt for disability: the new eugenics and the normalization of school children", *Teachers College Record*, 104 (4) 663-703.
- Calero, J. (2006): *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: CIDE, MEC.
- Escudero, J. M. (2006): Realidades y respuestas a la exclusión educativa, en Escudero, J. M. y Sáez, J. (coord.): *Exclusión social y exclusión educativa*. Murcia: DM e ICE.
- Escudero, J.M., González, M<sup>a</sup> T. y Martínez, B. (en prensa): "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas". *Revista Iberoamericana de Educación*.
- García, R. y Gómez, J. (2009): "¿Por qué conformarse con menos? Un horizonte prometedor para el desarrollo educativo y social". *Periódico Escuela. Monográficos*. (<http://innova.usal.es/>)
- MEC (2007): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MEC (2008): *Sistema estatal de indicadores de la educación. Prioritarios 2007*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Pellegrino, J. W. (2006): "Rethinking and redesigning currículo. Instruction and assessment: what contemporary research and theory suggests". *NCEE*.
- Sellman, E. y otros (2002): "A sociocultural approach to exclusion". *British Educational Research Journal*, 28(6) 890-900.