



REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE
PSICOLOXÍA E EDUCACIÓN

Vol. 15, 2, Ano 11^o-2007 ISSN: 1138-1663

EL DISCURSO SOBRE EL FRACASO ESCOLAR: SENTIDO Y UTILIDAD EDUCATIVA

Manuel PERALBO UZQUIANO

Alfonso BARCA LOZANO

Manuel GARCÍA FERNÁNDEZ

Universidad de A Coruña

RESUMEN:

En el presente trabajo se reflexiona sobre el fracaso escolar a la luz de los datos recientes del informe PISA y su repercusión social. Se cuestiona el sentido de abordar la cuestión como si fuera independiente de otras variables, como por ejemplo, de la inversión educativa, y como si dependiera su solución en exclusiva de la voluntad de los agentes que intervienen en el proceso educativo. Los resultados escolares son siempre relativos a la capacidad que tiene un sistema para poner los recursos necesarios para afrontar los problemas o para conseguir optimizarlos. Se defiende por tanto la idea de que los resultados escolares recogidos en nuestro país no son otra cosa que el reflejo del esfuerzo que la sociedad española hace en educación.

PALABRAS CLAVE: fracaso escolar, rendimiento escolar, inversión educativa, espacio europeo de educación.

ABSTRACT:

The aim of this work is to reflect on academic failure in the light of results derived from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA). We think that academic failure cannot be considered independently of other variables (i.e., the investment in education) and that the answers to this problem do not depend exclusively on agents involved in the educational process. On the contrary, academic results are a reflection of the ability of the system to put, and optimize, the necessary resources to cope with problems. Therefore, results of PISA survey with regard to Spanish Educational System are interpreted in terms of the efforts dedicated by Spanish society in education

KEY WORDS: Academic failure, scholar achievement, educational investment, European Space of Education

El discurso sobre el Fracaso escolar sigue, como no, de actualidad. La reciente publicación del informe PISA 2003 (INESCE, 2004) contribuye a que este tema vuelva a la primera plana de los medios de comunicación, de la vida política, de las escuelas y las familias y, como siempre, de la vida universitaria. El tema, es evidente que tiene diferentes lecturas dependiendo de quien las realice y tiene suficiente calado como para polarizar a quienes participen del debate sobre su sentido, sus causas y consecuencias. Aquí trataremos de presentar algunas paradojas y, ojalá que también, algunas consecuencias positivas para continuar avanzando en la construcción de un sistema educativo de calidad.

Comenzaremos recordando que el nivel socio-económico y el bienestar social de un país suele estar relacionado con el nivel educativo de su población. La mejor inversión para un país, decimos, es la inversión en educación. Ésta no sólo permite garantizar la posibilidad de una formación continua a lo largo de vida, si no que es esencial para la formación de profesionales que se integren en todos los niveles productivos de un país.

En el caso español desde hace muchos años se ha mostrado la preocupación existente por las altas tasas de abandono escolar por la repercusión que puede tener sobre nuestra competitividad, y son frecuentes frases y titulares alarmantes. Baste recordar cómo el Informe Foessa 1982-1993 (1994) dirigido por Juárez y publicado con el título: Informe sociológico sobre la situación social en España: Sociedad para todos en el año 2000 decía textualmente:

“Como se ha podido apreciar, los datos sobre fracaso escolar en España son francamente alarmantes: a finales de la década de los 80 más de un 20% del total de alumnos de EGB y FP y en torno al 7% en BUP-COU.” (página 18)

O como señala un artículo en el diario Expansión publicado el 19 de septiembre de 2007

”España arrastra desde hace años el dudoso honor de registrar uno de los mayores índices de fracaso escolar entre los países desarrollados. El abandono educativo es particularmente intenso en la enseñanza secundaria, donde el 30% del alumnado no continúa con los estudios superiores.”

Podríamos poner otros muchos ejemplos semejantes.

El nivel educativo de nuestro país, parece hacer agua por diferentes vías y las tasas de fracaso parecen ser la alarma que periódicamente agita las, ya de por sí, poco tranquilas aguas de nuestro sistema educativo. Pero se trata de un concepto poliséptico, ambiguo y que por ello puede ser utilizado según los intereses de cada cual.

Podemos recordar, por ejemplo, que ya en el editorial de 1999 de la revista Cuadernos de Pedagogía luego de referirse a la intención del Ministerio de Educación de revisar la Educación Secundaria Obligatoria argumentando, según el editorial, el alto índice de *fracaso escolar* existente atribuible a la existencia de promoción automática, nos recuerdan algunos datos sobre el fracaso escolar asumiendo que por tal se entiende la no culminación de los estudios de secundaria obligatoria.

Permítannos aquí recordar que para Marchesi (2003) estaríamos hablando de aquellos alumnos que, al final de su permanencia en la escuela, no han alcanzado una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad, la expresión más simple de este hecho se sintetiza en el porcentaje de alumnos que no obtiene la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria, y que no es lo mismo, como señalan Cunchillos y Rodríguez (2003) hacer referencia a los alumnos que no titulan sobre el total de los evaluados en 4º de la ESO (índice de No-titulación), que a los que abandonan el sistema educativo

sin obtener el título de Graduado escolar. En el primer caso se encuentran los repetidores, en el segundo no.

Pero volviendo al mencionado editorial de Cuadernos de Pedagogía, en él cifraban el índice de fracaso escolar en el 25% para la ESO un 5% por encima de la media europea. Sin embargo a principios de los años 80 la cifra era del 30% al final de la E.G.B, del 40% en F.P. y del 50% en B.U.P. De hecho el Consejo Escolar del Estado en 1996 estimaba que la tasa media de no obtención del graduado escolar era del 22.07%. Con la L.O.G.S.E. y según los datos del Ministerio de Educación no finalizaron la educación secundaria el 44.3% de los estudiantes y el 40% no pudieron finalizar el bachillerato. De estos, el 56% eran estudiantes de la modalidad de Tecnología, el 44% de Ciencias de la Naturaleza, el 40% de Humanidades y Sociales y el 37% de Artes.

Los datos de la evaluación externa proporcionados por el INCE (Instituto Nacional para la calidad y la evaluación educativa a mes de Enero de 1997 y a través de un examen mediante pruebas tipificadas muestran que en Matemáticas los alumnos de 2º de E.S.O. presentan un 38.78% de fracaso y los de 6º de E.S.O. un 49.9% de fracaso. En el caso de Lengua los alumnos de 2º de E.S.O. presentan un 28.7% de fracaso frente al 35.9% de los de 6º de E.S.O. De su estudio se desprende cuál es el peso relativo de las áreas curriculares. Así, por ejemplo, en 1º tiene mayor peso el área de Lengua, en 3º Matemáticas y en 6º Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Si utilizamos los datos derivados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en 2003 nos encontramos también algunos datos relevantes (INESCE, 2004).

El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos –PISA–, es un

estudio de evaluación internacional del rendimiento de los alumnos de 15 años, realizado a iniciativa y bajo la coordinación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Las materias evaluadas son:

- Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas.

Los estudios PISA se repiten cada tres años. En cada uno de ellos se profundiza especialmente en una de las materias. En el primer estudio, realizado en el año 2000, se profundizó en Lectura; participaron 32 países. En el segundo, realizado en 2003 y cuyos primeros resultados se presentan ahora, se ha profundizado en Matemáticas; han participado 41 países. El tercer estudio se llevará a cabo en 2006 y la materia principal serán las Ciencias; se espera que participen más de cincuenta países.

Del informe publicado por el INESCE (2004) podemos extractar casi textualmente algunos datos significativos que exponemos a continuación.

Los alumnos españoles de 15 años muestran un rendimiento en matemáticas 15 puntos por debajo del promedio de la OCDE, fijado en 500 puntos. Esta diferencia es estadísticamente significativa. El rendimiento de los alumnos de Castilla y León y del País Vasco es significativamente superior al del conjunto de España.

Sin embargo, los resultados de España no son significativamente diferentes de los de Eslovaquia, Noruega, Luxemburgo, Polonia, Hungría, Letonia y Estados Unidos.

Aunque España figura en el puesto 26 de la lista, la falta de significatividad estadística de las diferencias con los países mencionados en el punto anterior hace que España ocupe un puesto indeterminado entre las posiciones 22 y 24 entre los países de la OCDE, o entre

las posiciones 25 y 28 entre los 41 países participantes.

Téngase en cuenta que España ocupa el puesto 22 entre estos países en cuanto a PIB *per capita*.

Los alumnos escolarizados en centros educativos privados obtienen un promedio en Matemáticas de 507 puntos (OCDE: 520); este es superior al de los escolarizados en centros públicos que se queda en 472 puntos (OCDE: 482)

Entre los países de la OCDE, es mayoritario el grupo de países con resultados similares, en los que la enseñanza privada demuestra

mejor rendimiento que la pública, En el caso de España, la superior eficacia de los centros privados se debe en buena parte a que acogen predominantemente a una población escolar con superior nivel socio-económico y cultural.

Si se detrae el efecto individual del factor socioeconómico y cultural, la diferencia de los centros privados con los públicos (inicialmente de 32 puntos) disminuye en 6 puntos, resultando una diferencia de 26 puntos. Si se detrae además el promedio de ese factor (que indica el tipo de comunidad y de entorno social en el que está radicado el centro docente), la diferencia disminuye en 25 puntos y queda en un único punto, diferencia que no es estadísticamente significativa.

Tabla 1. Rendimiento medio en Matemáticas (INESCE, 2004)

	Media	E.T.	S.		Media	E.T.	S.
1 Hong Kong-China*	550	(4,5)	▲	21 Eslovaquia	498	(3,3)	-
2 Finlandia	544	(1,9)	▲	22 Noruega	495	(2,4)	-
3 Corea	542	(3,2)	▲	Cataluña	494	(4,7)	-
4 Holanda	538	(3,1)	▲	23 Luxemburgo	493	(1,0)	-
5 Liechtenstein*	536	(4,1)	▲	24 Polonia	490	(2,5)	-
6 Japón	534	(4,0)	▲	25 Hungría	490	(2,8)	-
7 Canadá	532	(1,9)	▲	26 España	485	(2,4)	-
8 Bélgica	529	(2,3)	▲	27 Letonia*	483	(3,7)	-
9 Macao-China*	527	(2,9)	▲	28 Estados Unidos	483	(2,9)	-
10 Suiza	527	(3,4)	▲	29 Rusia*	468	(4,2)	▼
11 Australia	524	(2,1)	▲	30 Portugal	466	(3,4)	▼
12 Nueva Zelanda	523	(2,3)	▲	31 Italia	466	(3,1)	▼
13 República Checa	516	(3,5)	▲	32 Croacia	445	(3,9)	▼
14 Islandia	515	(1,4)	▲	33 Serbia*	437	(3,8)	▼
15 Panamá	514	(2,7)	▲	34 Turquía	423	(5,7)	▼
16 Francia	511	(2,5)	▲	35 Uruguay*	422	(3,3)	▼
17 Suecia	509	(2,8)	▲	36 Taiwán*	417	(3,0)	▼
18 Austria	506	(3,3)	▲	37 México	385	(3,6)	▼
Castilla y León	503	(4,0)	▲	38 Indonesia*	360	(3,9)	▼
19 Alemania	503	(3,3)	▲	39 Túnez*	359	(2,5)	▼
20 Irlanda	503	(2,4)	▲	40 Brasil*	356	(4,8)	▼
País Vasco	502	(2,9)	▲	Promedio OCDE	500	(0,6)	

Los resultados en Lectura, Ciencias y Solución de problemas de los alumnos españoles de 15 años muestran un rendimiento por debajo del promedio de la OCDE. El rendimiento de los alumnos de Castilla y León y País Vasco es significativamente superior al del conjunto de España en Lectura y Solución de problemas. Sin embargo, en Ciencias los

resultados de los alumnos catalanes son significativamente superiores a los de los alumnos españoles, así como a los de Castilla y León y a los del País Vasco.

España ocupa el puesto 26 de la lista en Lectura y en Ciencias, y el 27 en Solución de problemas.

Tabla 2. Resultados en Lectura, Ciencias y Solución de Problemas (PISA 2003). Fuente: INESCE (2004)

Lectura			Ciencias			Solución de problemas								
	Media	E.T.	S.		Media	E.T.	S.		Media	E.T.	S.			
1	Finlandia	543	(1,6)	*	1	Finlandia	548	(1,9)	*	1	Corea	550	(3,1)	*
2	Corea	534	(3,1)	*	2	Japón	548	(4,1)	*	2	Hong Kong-China*	546	(4,2)	*
3	Canadá	528	(1,7)	*	3	Hong Kong-China*	539	(4,3)	*	3	Finlandia	546	(1,9)	*
4	Australia	525	(2,1)	*	4	Corea	538	(3,5)	*	4	Japón	547	(4,1)	*
5	Liechtenstein*	525	(3,6)	*	5	Liechtenstein*	525	(4,3)	*	5	Nueva Zelanda	533	(2,2)	*
6	Nueva Zelanda	522	(2,5)	*	6	Australia	525	(2,1)	*	6	Macao-China*	532	(2,5)	*
7	Irlanda	515	(2,6)	*	7	Macao-China*	525	(3,0)	*	7	Australia	530	(2,0)	*
8	Suecia	514	(2,4)	*	8	Holanda	524	(3,1)	*	8	Liechtenstein*	529	(3,9)	*
9	Holanda	513	(2,9)	*	9	República Checa	523	(3,4)	*	9	Canadá	529	(1,7)	*
10	Hong Kong-China*	510	(3,7)	*	10	Nueva Zelanda	521	(2,4)	*	10	Bélgica	525	(2,2)	*
11	Bélgica	507	(2,6)	*	11	Canadá	519	(2,0)	*	11	Suiza	521	(3,0)	*
12	Noruega	500	(2,8)	*	12	Suiza	513	(3,7)	*	12	Holanda	520	(3,0)	*
	Castilla y León	499	(3,9)	*	13	Francia	511	(3,0)	*	13	Francia	519	(2,7)	*
13	Suiza	499	(3,3)	*	14	Bélgica	509	(2,5)	*	14	Dinamarca	517	(2,5)	*
14	Japón	498	(3,9)	*	15	Suecia	506	(2,7)	*	15	República Checa	516	(3,4)	*
15	Macao-China*	498	(2,2)	*	16	Irlanda	505	(2,7)	*	16	Alemania	513	(3,2)	*
	País Vasco	497	(2,9)	*	17	Hungría	503	(2,8)	*	17	Suecia	509	(2,4)	*
16	Polonia	497	(2,9)	*		Cataluña	502	(4,0)	*	18	Austria	506	(3,2)	*
17	Francia	495	(2,7)	*	18	Alemania	502	(3,6)	*		Castilla y León	505	(4,4)	*
18	Estados Unidos	495	(3,2)	*		Castilla y León	502	(4,8)	*	19	Islandia	505	(1,4)	*
19	Dinamarca	492	(2,8)	*	19	Polonia	498	(2,9)	*	20	Hungría	501	(2,9)	*
20	Islandia	492	(1,6)	*	20	Eslovaquia	495	(3,7)	*	21	Irlanda	496	(2,3)	*
21	Alemania	491	(3,4)	*	21	Islandia	495	(1,8)	*		País Vasco	496	(2,8)	*
22	Austria	491	(3,8)	*	22	Estados Unidos	491	(3,1)	*	22	Luxemburgo	494	(1,4)	*
23	Letonia*	491	(3,7)	*	23	Austria	491	(3,4)	*		Cataluña	490	(5,4)	*
24	República Checa	489	(3,5)	*	24	Rusia*	489	(4,1)	*	23	Eslovaquia	492	(3,4)	*
	Cataluña	483	(4,5)	*	25	Letonia*	489	(3,9)	*	24	Noruega	490	(2,6)	*
25	Hungría	482	(2,5)	*	26	España	487	(2,6)	*	25	Polonia	487	(2,8)	*
26	España	481	(2,6)	*	27	Italia	486	(3,1)	*	26	Letonia*	483	(3,9)	*
27	Luxemburgo	479	(1,5)	*	28	Noruega	484	(2,9)	*	27	España	482	(2,7)	*
28	Portugal	478	(3,7)	*		País Vasco	484	(3,1)	*	28	Rusia*	479	(4,6)	*
29	Italia	476	(3,0)	*	29	Luxemburgo	483	(1,5)	*	29	Estados Unidos	477	(3,1)	*
30	Grecia	472	(4,1)	*	30	Grecia	481	(3,8)	*	30	Portugal	470	(3,9)	*
31	Eslovaquia	469	(3,1)	*	31	Dinamarca	475	(3,0)	*	31	Italia	470	(3,1)	*
32	Rusia*	462	(3,9)	v	32	Portugal	468	(3,5)	v	32	Grecia	449	(4,0)	v
33	Turquía	441	(5,8)	v	33	Uruguay*	438	(2,9)	v	33	Tailandia*	425	(2,7)	v
34	Uruguay*	434	(3,4)	v	34	Serbia*	436	(3,5)	v	34	Serbia*	420	(3,3)	v
35	Tailandia*	420	(2,8)	v	35	Turquía	434	(5,9)	v	35	Uruguay*	411	(3,7)	v
36	Serbia*	412	(3,6)	v	36	Tailandia*	429	(2,7)	v	36	Turquía	406	(5,0)	v
37	Brasil*	403	(4,6)	v	37	México	405	(3,5)	v	37	México	384	(4,3)	v
38	México	400	(4,1)	v	38	Indonesia*	385	(3,2)	v	38	Brasil*	371	(4,8)	v
39	Indonesia*	382	(3,4)	v	39	Brasil*	380	(4,3)	v	39	Indonesia*	361	(3,3)	v
40	Túnez*	375	(2,8)	v	40	Túnez*	385	(2,8)	v	40	Túnez*	345	(2,1)	v
	Promedio OCDE	494	(0,6)			Promedio OCDE	500	(0,6)			Promedio OCDE	500	(0,9)	

En las tres materias, los resultados de los alumnos españoles y los de las Comunidades Autónomas que han ampliado su muestra son inferiores a los del promedio OCDE. Estas diferencias son estadísticamente significativas.

En Lectura, los niveles de rendimiento definidos en 2000 se aplican también a los resultados de 2003. Comparando el porcentaje de alumnos en cada nivel de rendimiento, se observa en PISA 2003 un incremento en los

niveles inferiores con respecto a los resultados de PISA 2000 y una consiguiente disminución en los niveles superiores.

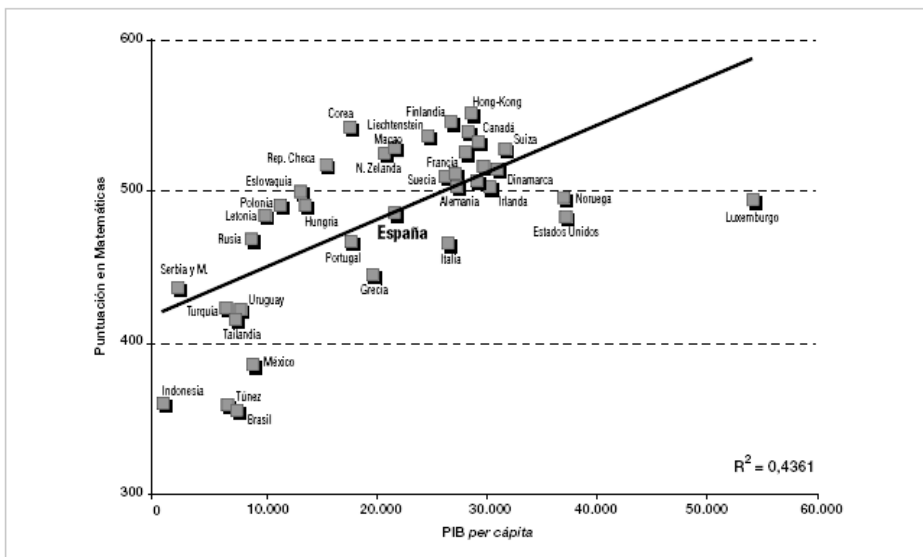
En el conjunto de países de la OCDE se observa la misma tendencia: los alumnos de los centros públicos puntúan globalmente por debajo de los alumnos de los centros privados. Las diferencias son algo menores que en el caso de España y más diversas: 30 puntos en Lectura, 34 en Ciencias y 41 en Solución de problemas (del 6 al 8 por ciento).

Tabla 3. Comparativa PISA 2000- PISA 2003. Fuente: INESCE (2004)

	PISA 2000		PISA 2003		Evolución	
	Media	E.T.	Media	E.T.		
Lectura	493	(2,7)	481	(2,6)	-12	v
Ciencias	491	(3,0)	487	(2,6)	-4	-
Solución de problemas	-	-	482	(2,7)	-	-

Figura 1. Rendimiento en Matemáticas y PIB. Datos de PISA 2003

Rendimiento en Matemáticas y PIB per cápita



Fuente: Banco Mundial y PISA

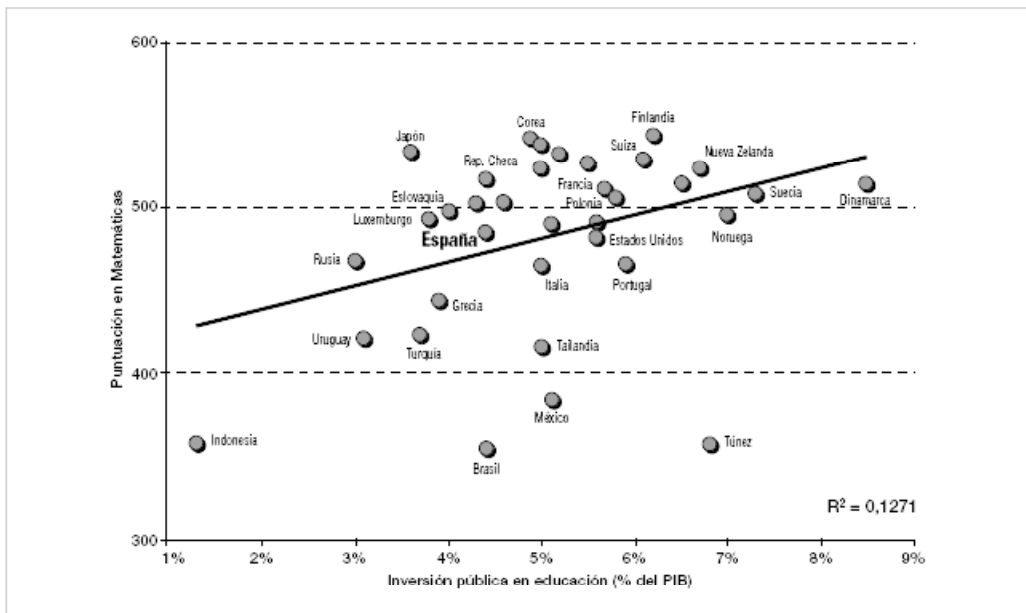
Según muestra la posición de España respecto a la recta de regresión, los resultados educativos de España en PISA 2003 son los esperables de un país con su nivel de riqueza. Los demás países mediterráneos quedan por debajo de lo esperable, salvo Francia, que queda ligeramente por encima.

En todo caso, España está ligeramente por encima de la recta de regresión, es decir por

encima de lo esperable. Los países mediterráneos están de nuevo por debajo, a excepción de Francia.

España es uno de los sistemas educativos donde menor influencia en los resultados en Matemáticas tiene el centro educativo en el que está escolarizado el alumno, lo cual es considerado habitualmente como un factor de equidad.

Figura 2. Relación entre el rendimiento en matemáticas y la inversión pública en educación (PISA 2003)
Fuente: INESCE (2004).



Fuente: PISA

En relación con la variabilidad de resultados en Matemáticas del conjunto de países de la OCDE (100%),

En España la variabilidad entre centros educativos es de un 17%, y de un 70% en el interior de los centros, es decir, debida a las diferentes condiciones personales de los alumnos. En otros países, como Bélgica, Alemania, Italia o Hungría, la variabilidad entre centros es responsable de más de un

50% de la variabilidad de los resultados en matemáticas.

España se encuentra colocada en la parte alta de la clasificación, como un país en donde las diferencias internas de resultados son relativamente menores. Es digna de destacar la posición del País Vasco y de Castilla y León como territorios más equitativos que la media española y que la mayoría de los países de la OCDE.

Los países con sistemas educativos segregadores y con itinerarios formativos –Bélgica, Alemania, Suiza– producen mayores dispersiones en sus resultados mientras que los países con un sistema educativo más integrador y comprensivo, España entre ellos, tienden a ofrecer menor dispersión.

Los resultados de los alumnos españoles en Matemáticas, según el informe PISA 2003:

- a) Se corresponden con el nivel de desarrollo económico y cultural así como con la inversión en educación de los últimos años en España.
- b) Están un poco por debajo de la media de la OCDE (485 frente a 500), son parecidos a los de Eslovaquia, Noruega, Luxemburgo, Polonia, Hungría, Letonia y Estados Unidos y superiores a los de Italia, Grecia y Portugal.
- c) Muestran un buen grado de equidad en nuestro sistema educativo, pues produce entre los alumnos diferencias de rendimiento menos acusadas que otros sistemas educativos de países desarrollados.

En las sub-áreas de Matemáticas que permiten una comparación con los resultados de PISA 2000, los resultados de los alumnos españoles son ligeramente mejores.

Las alumnas españolas tienen en Matemáticas un rendimiento inferior al de sus compañeros. Sin embargo, en Lectura su rendimiento es ampliamente superior.

El diferente origen socio-económico y cultural de los alumnos de los centros públicos y de los centros privados explica la diferencia que presentan sus resultados, ya que si eliminamos la influencia de dicho factor, los resultados son muy parecidos.

En España, los centros docentes crean diferencias de rendimiento menores que en la mayoría de los países participantes en PISA, reafirmando el carácter comprensivo e integrador del sistema educativo español.

España se encuentra bien situada en cuanto a la equidad conseguida en su sistema educativo y debería esforzarse en mejorar los resultados de rendimiento para conseguir una mayor excelencia.

¿De la comparación con otros países del mundo se podría desprender que España tiene severas dificultades para conseguir formar al conjunto de su población de modo que puedan integrarse en el sector productivo y contribuir a la competitividad de la economía, a la riqueza del país y al bienestar de sus ciudadanos?. Más aún cuando los “objetivos estratégicos de la Unión Europea para el 2010”, definidos en la Cumbre de Lisboa (2000) sitúan el porcentaje en el 10% para 2010, medida que para algunos explica la reciente declaración de la Ministra de Educación de que el futuro decreto que regulará el bachillerato permitirá que los alumnos que suspendan hasta cuatro materias podrán optar por repetir curso completo o pasar al siguiente, matriculándose de las asignaturas pendientes. Aumentar el tiempo de repetición posible es bueno para el cálculo del fracaso escolar entendido como abandono puesto que los estudiantes aún están en el sistema.

Un análisis bien somero de la situación actual de la economía española arroja, resultados interesantes que no están lejos de las conclusiones de PISA 2003 pero sí del discurso dramático que social y políticamente se difunde.

Durante el trienio 2004-2006 la economía española ha crecido en promedio un 3,5%, continuando con un periodo de tasas de crecimiento positivas que dura más de 14 años. Además, estos últimos años ha seguido una senda de aceleración continuada, desde el 3,1% de crecimiento a comienzos de 2004 hasta el 4% a finales de 2006. Se han creado al mismo tiempo 2,3 millones de empleos y la tasa de desempleo se ha reducido significativamente hasta el 8,3% en el cuarto trimestre de 2006, situándose próxima a la media europea.

En este período, España ha mantenido un diferencial significativo de crecimiento y de creación de empleo con el conjunto de la UE-25. Así, el PIB español creció 1,3 puntos más que el de UE-25 y, en términos de empleo, el dinamismo ha sido 3,6 veces mayor que el de

nuestros socios europeos. En estos tres años España ha creado el 36% de los nuevos empleos de la UE-25, mientras que el conjunto de las cuatro mayores economías de la UE (Alemania, Francia, Italia y Reino Unido) creó el 27%.

Figura 3. Crecimiento comparado del PIB en %

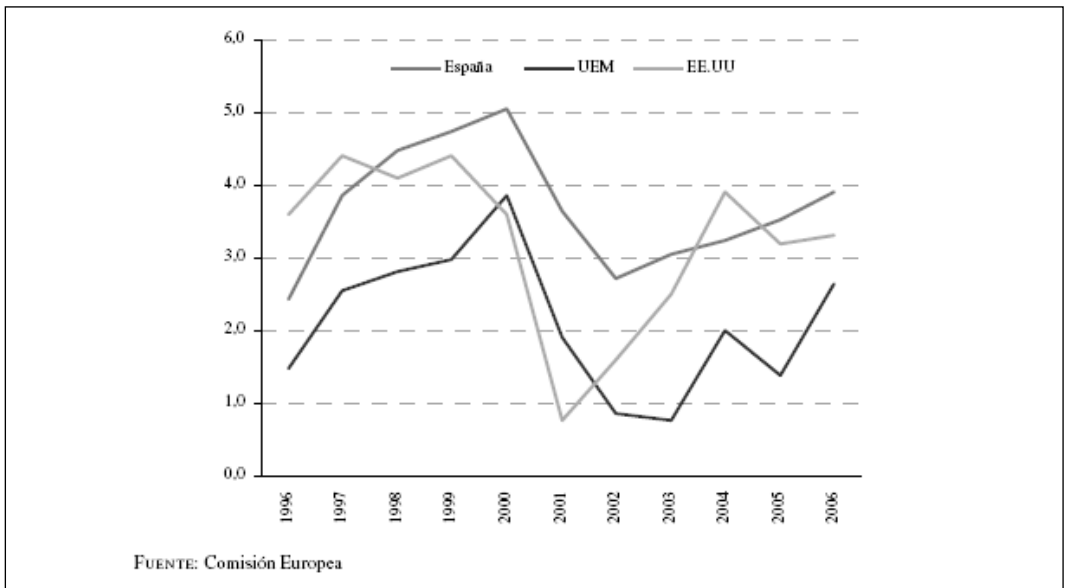
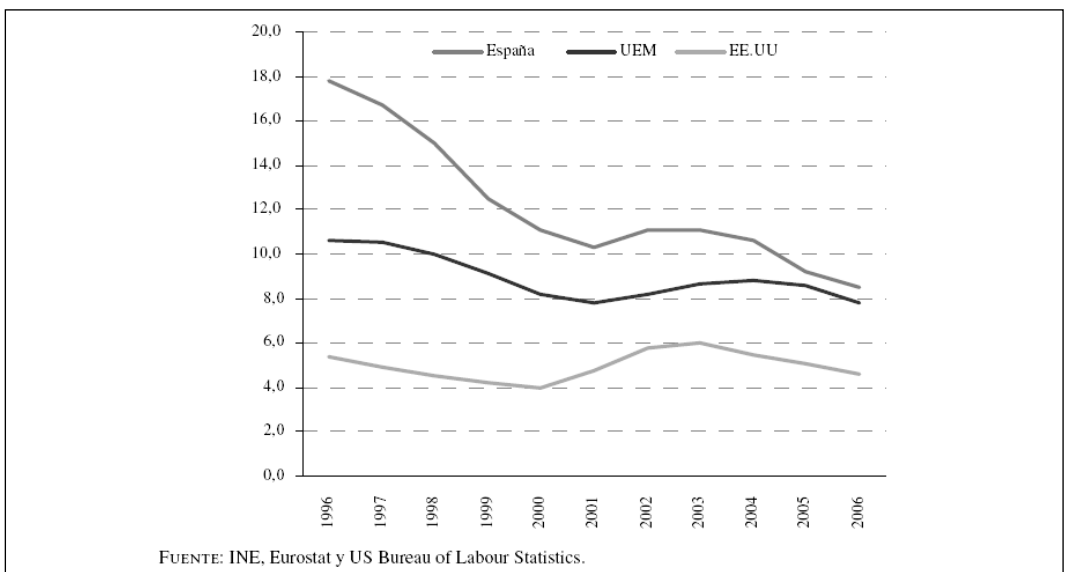


Figura 4. Evolución comparada de la Tasa de Paro



Quizás la utilidad de esta construcción social que hemos hecho del fracaso escolar desaparezca si se consigue implantar un Espacio Europeo de Educación, con lo que implica desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. Pero no abordar el problema puede tener también consecuencias perniciosas como señala Escudero (2005) al señalar que cuando la escuela expulsa del sistema educativo a jóvenes que no pueden fácilmente reconducir su desarrollo personal les está excluyendo y esto es más serio cuando se produce en niños/as en situación de vulnerabilidad social. El riesgo por tanto es permitir que el fracaso escolar se convierta en una forma de exclusión social en Europa y en el mundo.

Pero por el momento hemos de intentar dar pautas que permitan abordar su prevención. En mi opinión estas pasan por la formalización e implantación de un sistema de garantía de la calidad en la enseñanza no universitaria.

Un sistema de garantía de la calidad debe ayudarnos a identificar aquello en lo que somos fuertes, aquello en lo que somos débiles y debe permitir establecer planes de mejora continua.

Del discurso sobre el fracaso escolar pocas veces hemos podido llegar a este tipo de planteamientos. Sin embargo la información de la que disponemos y la experiencia en la implantación de sistemas de garantía de la calidad en otros niveles de la enseñanza como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior permite pensar en que podemos sacar provecho de estos análisis.

En la definición de un sistema de garantía de la calidad para la enseñanza no universitaria intervienen todos los agentes que participan, o deben participar, de la responsabilidad de educar: la administración educativa, los centros escolares, los profesores, los alumnos, las familias, los agentes sociales y las instituciones.

Pero todo ello acompañado de un aumento en la financiación sin el cual difícilmente se pueden abordar mejoras sustanciales que hagan de nuestro sistema educativo un sistema de calidad.

Un sistema de garantía de la calidad permite sistematizar, evaluar y modificar de forma permanente los objetivos y las acciones previstas para mejorar los procesos y resultados que se obtienen en la escuela e integra, como no puede ser de otro modo, todas aquellas medidas preventivas que ya han sido formuladas. Como las enumeradas por Marchesi (2003) cuando propone:

- El control de la Administración del proceso de admisión de alumnos; el apoyo a los centros públicos para que desarrollen proyectos educativos que sean atractivos a todos los sectores sociales.

- El refuerzo a la Educación Primaria para que se atiende de forma individualizada a los alumnos con dificultades de aprendizaje; el estímulo a todos los sectores de la comunidad educativa para que disfruten de la lectura; la apertura de los centros y la dotación de personal cualificado para que ayuden a los alumnos a que realicen las tareas extraescolares; la ampliación de iniciativas metodológicas y organizativas para recuperar a los alumnos desmotivados; el incremento de la autonomía de los centros y el apoyo de la Administración para el desarrollo de proyectos educativos propios.

- La búsqueda de nuevos colaboradores que participen en la acción educativa; la formación de los padres; el apoyo a los centros para que se incorporen a redes conjuntas para intercambiar experiencias y soluciones.

- La transformación de la formación inicial de los profesores de secundaria; la importancia de que los profesores desarrollen un nuevo estilo de enseñanza; la reorganización del tiempo de los profesores.

- El desarrollo de programas de intervención extraordinarios en los centros en los que sus condiciones estructurales hacen difícil un funcionamiento satisfactorio.

- La implicación de las instituciones sociales para ofrecer vías de inserción laboral y de estímulo para que sigan aprendiendo los alumnos que no obtienen el título de la educación básica; y la valoración por parte de la sociedad de que es posible reducir el fracaso escolar y de que es necesario un esfuerzo colectivo para conseguir que todos los alumnos aprendan.

Pero sería bueno que para prevenir comenzáramos por utilizar los recursos previstos por la Ley educativa. Baste recordar el estudio realizado dentro del proyecto ESOG sobre el rendimiento escolar de los niños y niñas de 2º y 4º de ESO de la comunidad autónoma de Galicia. En el que destacaba el escaso uso de la adaptación curricular o el trabajo en grupos específicos, así como la pequeña utilización de medidas de refuerzo extraescolar en aquellos niños con más bajo rendimiento en la escuela (Peralbo y Barca, 2003; Peralbo y Fernández, 2003).

En él un 59% de los estudiantes de ESO con muy bajo rendimiento (percentil < 25) no recibían ninguna clase de respuesta educativa en casa o en el Centro, porcentaje que asciende al 62,1% de los estudiantes con rendimiento medio. A nuestro modo de ver es posible este hecho el que explica que los problemas de rendimiento aumenten a través de la escolaridad cuando lo esperable, de realizarse una aplicación eficaz de los mecanismos previstos en la Ley, sería observar una disminución progresiva de la gravedad del problema.

Sea como fuere el abandono de los estudios o la insuficiente preparación para una vida activa y productiva es un problema que requiere soluciones por más que la sociedad avance razonablemente. Y a esas soluciones debemos contribuir todos, puesto que el pro-

blema se produce por la actuación conjunta de diferentes variables que actúan de forma multinivel (Marchesi y Pérez, 2003).

Y aunque sus indicadores puedan ser individuales todos ellos actúan de forma conjunta. Como ya decíamos en 2003 (Peralbo y Barca, 2003), y repetiremos ahora, fracasan también aquellos agentes sociales que directa e indirectamente influyen sobre el proceso. Pero también contribuyen al fracaso aquellas instancias sociales o políticas que pudiendo hacer algo para mejorar el sistema educativo (en términos de recursos, de formación del profesorado o del estudiante o proporcionando apoyo social) no lo hacen. Lo que incluye a todas las Administraciones públicas, a las empresas y a todas aquellas instituciones que todavía no se han preguntado qué pueden hacer para mejorar la calidad educativa y cultural de su país o de su comunidad. Las responsabilidades en este sentido no son sólo por acción, si no también por omisión. Y en ello tiene mucho que ver el concepto de educación implícito en nuestra cultura, donde se definen los actores, los escenarios y los objetivos y valores a perseguir. Ahora bien, ¿cuándo se produce el fracaso?. A nuestro modo de ver se hace un enfoque erróneo del problema cuando, en ambos tipos de interpretación, luego de detectar la deficiencia se buscan los agentes causales sin considerar si el sistema está haciendo todo lo posible o no por subsanarla. Es decir, podemos identificar múltiples problemas de rendimiento y múltiples causas que lo expliquen, pero con los medios de los que dispone el sistema educativo y con los recursos de los que disponen las familias ¿se está haciendo lo posible para solucionar el problema?. Dicho de otro modo, se puede entender como de fracaso aquella situación en la que existiendo recursos no se ponen al servicio de la solución, existiendo conocimiento no se aplica, o pudiendo ayudar no se hace. Desde nuestro punto de vista y dada la magnitud, complejidad y las repercusiones personales y profesionales del problema sería deseable disminuir el maximalismo que a veces ha teñido

el análisis psicológico, pedagógico y político de esta cuestión. Lo que podemos hacer ante un problema es relativo siempre a un contexto, al de un centro con recursos determinados, con profesores formados de manera determinada, que reciben apoyos concretos, al de un contexto socio-económico particular que aporta recursos a las familias que a su vez viven en condiciones emocionales y culturales específicas, al de una administración que puede, o no, considerar prioritaria la educación en el terreno de los hechos presupuestarios, al de unas universidades que en muchos casos, y paradójicamente, consideran de forma secundaria todo lo que tiene que ver con la formación de educadores tanto en términos de requisitos para el acceso a los estudios, como en los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir la tarea formativa. Es decir, si bien el análisis psicopedagógico del proceso educativo tiende a ser generalista, la realidad nos muestra que la realidad es mucho más diversa, paradójica y difícil de cambiar haciendo bueno, aunque en otro sentido, el título que Angel Rivière ponía al artículo que publicó en 1983 en Cuadernos de Pedagogía *¿Porqué fracasan tan poco los niños?*. Quede patente, por tanto, nuestra opinión de que sólo fracasa quien pudiendo hacer no hace, quien pudiendo esforzarse no se esfuerza, quien pudiendo cambiar no cambia, quien pudiendo ayudar no ayuda, quien pudiendo salir de su ignorancia prefiere mantenerse en ella. No, en consecuencia, quien sabe de sus problemas o sobre los de los demás y a pesar de su dedicación no consigue el resultado deseado. No sería justo verlo de otra forma. No lo sería para los profesores que intentan hacer bien su trabajo, ni para los estudiantes que se esfuerzan por mejorar, ni para los padres que están dispuestos a todo por ayudar en lo que se les pida, ni para las administraciones o instituciones que seriamente y de verdad toman la tarea educativa como la mejor inversión posible. Lo contrario sería incidir en la frustración que experimentan quienes más reconocimiento necesitan. Lo difícil es que coincida que hagan todo lo posi-

ble a la vez la administración, los centros, los profesores, los estudiantes y sus familias y este es, en nuestra opinión, el objetivo.

Para terminar, nos gustaría enfatizar la idea de que cada sociedad tiene la escuela que quiere y que puede tener. La educación escolar requiere de inversiones costosas pero necesarias. En ella influye la motivación de los agentes educativos, pero estos no son inmunes al desánimo. Una escuela cambiante en un mundo cambiante requiere de esfuerzos en todos los terrenos y de un cambio de mentalidad social. Si España ocupa el lugar que le corresponde en el concierto Europeo por su inversión educativa ¿dónde está el fracaso? Es cierto que todo se puede hacer mejor, pero esto es válido para todas las administraciones, instituciones y agentes sociales. Sin duda se puede ser más eficiente siempre, pero es una medicina que deben, debemos, tomar todos.

REFERENCIAS

- Cunchillos Ch. y Rodríguez, F. (2003). El fracaso escolar, su cuantificación y su distribución social en la Comunidad de Madrid. *Crisis*, 2, 2-11.
- Escudero, J.M (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y como?. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(1), 1-24.
- INESCE (2004). *Resumen de primeros resultados en España. Evaluación PISA 2003*. Madrid: INESCE. <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenespana.pdf>
- Juárez, M. (Dir) (1994). *Informe sociológico sobre la situación social en España: Sociedad para todos en el año 2000*. Cáritas española.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*, Fundación Alternativas, Madrid.

- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003), La comprensión del fracaso escolar en España. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C., *El fracaso escolar*, Madrid, Alianza.
- MEC (2007) Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España. Madrid.
- OECD (2000), *Education at a glance*, OECD indicators, Paris, OECD.
- Peralbo, M. y Barca, A. (2003). El fracaso escolar ¿Cómo argumento? *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 7 (9), 167- 182.
- Peralbo, M. y Fernández, L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en educación secundaria obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 7(9), 309- 322.
- Rivière, A. (1983). Por qué fracasan tan poco los niños? *Cuadernos de Pedagogía*, Julio-Agosto, 103-104.