

## **¿FRACASO ESCOLAR?**

Manuel de Puelles Benítez

Catedrático emérito de Política de la Educación (UNED)

[Revista *Escuela*, 2011-2012]

### **I**

El colectivo Lorenzo Luzuriaga está dedicando en la actualidad un seminario al tan traído y llevado problema del fracaso escolar. Como ya es tradicional, el seminario comprende diversas ponencias a cargo de expertos, mesas redondas en las que se exponen experiencias por profesores de a pie y discusión de un documento propio que, una vez aprobado, se publicará junto con las actividades anteriores. A la espera de este evento, este curso vamos a dedicarnos a destacar los aspectos más significativos del llamado fracaso escolar, problema más acuciante hoy por las inevitables repercusiones que sobre él producirán los recortes en educación practicados por varias comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular.

La primera cuestión a dilucidar es la notable ambigüedad que el término “fracaso escolar” encierra. Dado que la educación básica obligatoria acoge a todo el universo escolar, siempre será inevitable que una parte del alumnado no alcance los mínimos previstos por el sistema educativo. El problema está en determinar cuándo se considera que hay fracaso y dónde está su causa. En todo caso, hay que huir de la tentación de cargar sobre las débiles espaldas de los estudiantes el estigma del fracaso, porque si la enseñanza es obligatoria durante diez años ¿fracasa el alumno o fracasa el sistema escolar? Los países que forman el club de la OCDE, o el más restringido de la Unión Europea, resuelven este problema acudiendo a la comparación entre sus miembros, aunque, como veremos, no resulte fácil comparar utilizando conceptos heterogéneos y, a veces, contrapuestos.

Para delimitar dichas ambigüedades, el documento sometido a discusión en dicho seminario parte de una precisión que me parece esencial, esto es, distinguir entre el fracaso del alumno y el fracaso del sistema educativo, entre el fracaso escolar en sentido estricto -ceñido a la etapa de la escolaridad obligatoria- y el abandono escolar temprano -circunscrito a la etapa posobligatoria-, y, finalmente, entre el fracaso centrado en el déficit de adquisición de conocimientos y el que resulta de medir con pruebas objetivas el rendimiento escolar en términos de competencias básicas. A todo ello se suma un factor más de complejidad: resulta evidente hoy que, con el mismo modelo estructural de enseñanza (modelo LOGSE), podemos hablar de fracaso en unas comunidades autónomas y de éxito en otras. Todo ello requiere reflexión. Lo veremos en las próximas columnas.

\*\*\*\*\*

### **II**

Decíamos en la anterior columna que era necesario distinguir entre el fracaso del alumno y el fracaso del sistema educativo. En el caso de España, decimos que el fracaso escolar se produce cuando el alumno no obtiene el título que culmina la educación

básica -el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)-, circunstancia que, sin embargo, no existe en la mayoría de los países europeos, basados más en la certificación de las competencias adquiridas que en la obtención de un título excluyente.

Los últimos datos oficiales -septiembre de 2011-señalan que a partir de 2007 (con un 31% de “fracaso”) ha habido una disminución en los dos años siguientes: en 2008 fue un 29% y en 2009, último dato que tenemos, un 26%, lo que supone una reducción de 5 puntos porcentuales. Aunque tan corta serie no permita aún hablar de un cambio de tendencia, es un dato esperanzador (sobre si todo si tenemos en cuenta que el índice del abandono escolar temprano, del que nos ocuparemos otro día, también ha descendido). Con todo, no deja de ser alarmante que algo más de la cuarta parte de nuestros estudiantes “fracasen” en el sistema escolar, es decir, que no sean “capaces” de obtener el título (¿de verdad pensamos que no están capacitados para obtener el título tal cantidad de alumnos?). Lo grave en realidad es que el título es requisito inexcusable para acceder al bachillerato o a la formación profesional de grado medio, es decir, que el “fracaso” los expulsa del sistema educativo sin remisión alguna. Francamente, deberíamos empezar a hablar de responsabilidades en el sistema.

Lo más chocante, sin embargo, es que ese “fracaso” no es fruto de una prueba objetiva al final de la educación básica, sino, probablemente, del sistema de evaluación docente o, más probablemente aún, de las diferentes políticas educativas de las comunidades autónomas. No se ha subrayado lo bastante que, con el mismo modelo de universalización de la educación básica, Asturias tiene en 2009 un 11% de fracaso, muy por debajo de la media de España (26% por el momento) y de la media de la Unión Europea (en torno al 15%), mientras que Baleares, en el extremo opuesto, tiene un fracaso escolar del 39% (¡28 puntos porcentuales de diferencia!), pudiendo establecerse aquí un amplio abanico con situaciones diversas según las comunidades autónomas. Todo esto merece una explicación que no encontramos en las versiones al uso.

\*\*\*\*\*

### III

El documento del colectivo Lorenzo Luzuriaga, del que nos hacíamos eco en la columna anterior, dedica una especial atención a los “factores endógenos” del fracaso escolar, entendido éste como la no obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Considera que estos factores se derivan de la ordenación normativa que el alumno encuentra al ingresar en la educación básica. De ellos, el documento de referencia destaca tres: número de años que el alumnado cursa obligatoriamente, el currículo que debe seguir y los requisitos para obtener el título de Graduado.

Las reformas de 1970 y 1990 produjeron la universalización de la educación básica para niños y niñas de 6 a 16 años de edad. Con ello se retrasó la selección hasta los dieciséis años y se alcanzó un alto grado de equidad social (reconocido reiteradamente en los informes PISA desde el año 2000), pero también se añadió un mayor grado de complejidad a la educación básica. Las aulas están ahora repletas con el alumnado de esas edades, habiendo surgido un problema históricamente nuevo, el de atender a la diversidad de talentos, intereses y motivaciones de tan heterogéneo

alumnado. Hay, desde luego, un problema, pero resulta obvio que no es del alumno sino del sistema.

Como consecuencia, las reformas citadas implantaron un currículo que es común a todo el alumnado, pero que tiene que atender también a su diversidad, lo que ha producido no pocas contradicciones en la práctica escolar. Una de ellas es que la cultura profesional de los profesores de secundaria ha sido, durante casi dos siglos, propedéutica, esto es, ha considerado la educación secundaria como el nivel que prepara para la universidad, pero estas reformas han alterado la naturaleza tradicional de la secundaria. La ESO prepara para el bachillerato pero también para la formación profesional de grado medio. Resulta así una constatación: ni el currículo ha sabido adaptarse a esta profunda transformación ni el profesorado ha podido modificar en el breve plazo de una o dos generaciones su cultura profesional.

El tercer factor es que la culminación de la educación básica conduce a la obtención de un título, título que, recordémoslo, abre la llave para proseguir los estudios en el bachillerato o en la formación profesional de grado medio. El resultado ha sido que la no obtención cierra ese camino, expulsa a esos alumnos del sistema escolar y produce objetivamente el fracaso escolar.

\*\*\*\*\*

#### IV

En el documento del colectivo Lorenzo Luzuriaga, del que estamos tratando este curso, se colocan al lado de los factores endógenos del fracaso escolar, los factores exógenos, es decir, factores que le vienen dados al sistema educativo por la sociedad a la que pertenece. Como tales el documento destaca la clase social, el capital cultural familiar, el género del alumnado y la inmigración. Son factores, todos ellos, sobre los que debe incidir la política social, si bien la política educativa puede contribuir a aliviar el peso negativo que produzcan mediante medidas compensatorias de apoyo y de refuerzo.

Aunque el concepto de clase social haya sido erradicado de la actualidad -los sociólogos y politólogos prefieren hablar de capas sociales-, sigue siendo un factor exógeno que incide directamente sobre la educación de los alumnos. El lugar que cada uno ocupa en la estratificación social tiene sus repercusiones, positivas o negativas, sobre la realidad escolar, y las políticas sociales y educativas no pueden, ni deben, soslayarlo a la hora de enfrentarse con el fracaso escolar.

El capital cultural de las familias está cobrando mayor relevancia, se está ponderando cada vez más su incidencia en el rendimiento escolar del alumnado. La capitalización cultural de la población, en definitiva, juega un papel importante en el sistema educativo, pues su existencia hace que las familias valoren más la educación, alimenten mayores expectativas sobre sus hijos y produzcan mayores cotas de motivación y rendimiento en éstos.

Las diferencias de género también pesan. Si los rendimientos de los alumnos se equiparasen a los de las alumnas, las tasas de fracaso bajarían de inmediato. Las alumnas tienen más éxito escolar, perseveran más en la formación postobligatoria,

repiten menos y, en general, obtienen un mayor rendimiento en la adquisición de competencias básicas. Resulta sorprendente, pero la investigación sociológica apenas ha aportado hasta el momento respuestas sólidas a esta incidencia del género en el fracaso escolar.

Finalmente, la inmigración, desde los años noventa del pasado siglo, aparece como un factor que puede distorsionar el éxito escolar en determinados centros cuando la proporción de inmigrantes es excesiva, lo que es hoy una evidencia en los centros públicos. Está sobre la mesa el delicado problema de la integración social, sobre todo de los inmigrantes de segunda generación.

\*\*\*\*\*

## V

Al tema del fracaso escolar, que arrastramos desde la reforma de 1970, se le ha sumado desde hace pocos años el del abandono escolar temprano (AET). Alude el concepto, como es sabido, al fracaso que supone que alumnos de entre 18 a 24 años no hayan podido o querido completar sus estudios en la formación postobligatoria, es decir, no hayan concluido con éxito los estudios de bachillerato o de formación profesional de grado superior. Ha surgido así, fruto de una tendencia imperante en la Unión Europea, una nueva agenda que trata de disminuir al máximo los porcentajes de AET. Pero tras el afán de lograr una mayor cualificación de la fuerza de trabajo en el mercado laboral, no sé si somos conscientes de que estamos asistiendo a una conversión *de facto* de la formación postobligatoria en obligatoria.

Por otra parte, la cuestión se valora, de nuevo, en términos negativos: no se trata de saber cuantos estudiantes han alcanzado la titulación postobligatoria y, por tanto, el éxito escolar, sino cuantos no han alcanzado esa meta. Es, en realidad, otra modalidad del fracaso escolar clásico, el de la etapa obligatoria. También aquí podríamos hablar de fracaso del alumno (que no ha podido completar sus estudios postobligatorios) y de fracaso del sistema educativo (que no ha podido retenerlos o retornarlos). También aquí se incide más en el fracaso del alumnado que en el fracaso del sistema, aunque cabe preguntarse otra vez: ¿no hay una responsabilidad de los poderes públicos que gestionan el sistema educativo?

Pero el AET no debería concluir aquí. Se habla poco del abandono en los estudios universitarios, del nivel de exigencia que existe en determinadas carreras como consecuencia de criterios corporativos (maltusianos) o de criterios de evaluación que, como en los niveles anteriores, no están debidamente controlados por las autoridades académicas con responsabilidades de gobierno. Urge, por tanto, un nuevo enfoque del tan debatido tema del fracaso escolar. El debate debería centrarse en un enfoque global del rendimiento del sistema educativo, pero en términos positivos: ¿Cómo alcanzar el éxito escolar en la escolarización obligatoria, en la formación postobligatoria y en la enseñanza superior? ¿Qué políticas de mejora de la educación deberían adoptarse? ¿Cuál es la cuota de éxito escolar que en los diferentes niveles educativos deberíamos considerar razonables?

\*\*\*\*\*

## VI

Entre los años 2007 y 2009 la tasa del llamado fracaso escolar ha descendido cinco puntos, de un 31% a un 26%. Es una buena noticia. Sin embargo, no es posible seguir haciendo una valoración global de esas tasas y de esos promedios como si estuviéramos ante un sistema educativo centralizado y uniforme, como tampoco se puede seguir alegando que el modelo LOGSE es el que ha fracasado porque con ese mismo modelo hay comunidades autónomas como Asturias con el porcentaje de fracaso más bajo de España (11%), mientras que Baleares se sitúa en los antípodas de Asturias con un 39% (28 puntos porcentuales de diferencia).

El mapa autonómico permite distintas valoraciones, sin que el hecho de que todas las comunidades apliquen el modelo LOGSE incida en el nivel de éxito o de fracaso. Así, acompañan a Asturias (11%) en un bajo nivel de fracaso, o mejor en un elevado nivel de éxito escolar, País Vasco (12%) y Cantabria (13%), seguidas de cerca por Navarra (18%) y Castilla y León (20%). Mejoran la media española comunidades como Galicia (22%), Cataluña (23%), Extremadura (24%) y Madrid (24%). En la media, o muy cerca, se sitúan Aragón (26%), Canarias (26%), Andalucía (27%) y la Rioja (28), y en peor situación respecto de la media están Murcia (30%), Castilla-La Mancha (31%), Melilla (37%), Comunidad Valenciana (38%), Ceuta (38%) y Baleares (39%). Como puede verse, hay diferencias notables entre comunidades que, repito, tienen el mismo modelo LOGSE. No parece, pues, que sea el modelo de enseñanza comprensiva el que produce resultados tan diferentes.

Respecto del abandono escolar temprano (AET), observamos también que, siendo el promedio de España un 28,4%, el País Vasco en 2010 sólo tiene una tasa de abandono del 12,6% mientras que Ceuta y Melilla la tienen del 40,7%, (parecen muchos puntos de diferencia). Partiendo de ese promedio, hay comunidades por debajo de esa media (no sólo País Vasco, también, por este orden, Navarra, Asturias, Madrid, Galicia, Castilla y León, Aragón y Cantabria), otras que están aproximadamente en ese promedio (La Rioja, Cataluña y Comunidad Valenciana) y comunidades que se alejan progresivamente presentando una tasa importante de AET (también por orden, Canarias, Extremadura, Castilla-La Mancha, Andalucía, Murcia, Baleares, Ceuta y Melilla). Parece que hay dos Españas, no las de siempre, sino la del Norte y la del Sur. ¿Qué explicación puede darse?

\*\*\*\*\*

## VII

Como decíamos en la columna anterior, no cabe alegar que el modelo LOGSE ha fracasado, pues con el mismo molde estructural hay comunidades autónomas que, según PISA 2009, estarían entre las mejores de la OCDE si fueran naciones, al igual que con ese mismo modelo tenemos comunidades en el nivel medio de PISA, y, finalmente, otras por debajo de ese nivel.

Es decir, que debemos afrontar los problemas actuales en función del rendimiento escolar de las diversas comunidades autónomas, que son las que gestionan el sistema educativo y por tanto las que tienen la responsabilidad del acierto -o desacierto- de sus políticas. Añádase que con el mismo modelo estructural LOGSE, comunidades regidas por

partidos de diferente signo (socialistas, populares, nacionalistas y regionalistas) obtienen rendimientos que no se identifican con el color político del partido que gobierna.

Ante el mapa autonómico que ha ofrecido PISA 2009 se ha dicho también que España aparece dividida en dos hemisferios -norte y sur- que coinciden con comunidades más y menos desarrolladas. Yo creo que la diferenciación no es fundamentalmente económica sino cultural, aunque la carencia de un tejido productivo influya en buena parte. Esa España coincide con la que en el siglo XIX se desdoblaba en dos: la del norte formaba la España más escolarizada, mientras que la del sur integraba la España con mayor déficit de escolarización. Hipótesis: parece que hay comunidades que se benefician hoy de un buen legado histórico (mayor acumulación cultural), con el consiguiente entramado de familias de mayor nivel educativo, que es lo que hoy se considera decisivo para lograr el éxito, mientras que otras arrastran un notable déficit histórico de desarrollo escolar.

Si dicha hipótesis fuera plausible, nos encontraríamos con que, a pesar de los esfuerzos realizados por las comunidades del sur -basta un somero examen del gasto público en educación de los últimos diez años para comprobarlo- la distancia no ha sido aún allanada, ya que las comunidades del norte continúan también incrementando la mejora de la educación de sus respectivas poblaciones, al tiempo que se benefician de la capitalización cultural heredada del pasado. En esas circunstancias, entiendo, sería necesario un plan de Estado para compensar las desigualdades territoriales que existen hoy en la distribución de ese bien público que es el servicio de la educación.

\*\*\*\*\*

## VIII

Los informes PISA van camino de convertirse en uno de los mitos educativos más significativos, especialmente porque hay grupos sociales que se sirven de ellos para sus propios intereses, no siempre “santos”. Recientemente, el ministro WERT ha acudido a PISA 2009 para justificar la “ineficiencia del sistema educativo”, según sus palabras. El ministro nos recuerda que España ocupa el puesto 26 de los 34 miembros de la OCDE, pero el ministro, de profesión sociólogo, no debería ignorar la verdadera significación de los informes PISA.

Si, como afirman diversos expertos, diez puntos, incluso quince, no son estadísticamente significativos, España está en comprensión lectora, foco central del informe 2009, a 13 puntos del Reino Unido, 15 de Francia o 16 de Alemania, esto es, nuestro sistema no está tan lejos de los que tradicionalmente hemos considerado los mejores sistemas educativos europeos. Por otra parte, desde la perspectiva del rendimiento académico, España tiene alrededor de un 20% de alumnos que no alcanza el mínimo necesario -nivel 2-, porcentaje igual a la media de la OCDE y de países como Francia o Italia. El problema no está en estos malos resultados, que compartimos con ellos, sino en que sólo tenemos un pequeño porcentaje de alumnos con altos rendimientos -niveles 4 y 5- (un 3,3% en comprensión lectora frente al 6,2% que es el promedio europeo).

Por lo demás, debería quedarnos claro lo que PISA es para no confundir más a la opinión. PISA da información sobre competencias, no sobre conocimientos; sobre aspectos del aprendizaje -lectura, matemáticas y ciencias-, no sobre el proceso de enseñanza ni sobre otros ámbitos importantes de la formación integral -expresión oral y

escrita, humanidades, ciencias sociales, artes, etc.-; finalmente, PISA sólo pretende servir de orientación a las políticas educativas de los países de la OCDE, siempre que su información se interprete correctamente. La posición ordinal que se asigna a cada país no es valorativa, sino estadística. En nuestro caso, lo que nos dice es que estamos en el amplio grupo de países que, punto más punto menos, están en una posición media; ni estamos entre los mejores ni entre los peores. Que la opinión pública no esté satisfecha con esos resultados, es lógico. Debemos aspirar a más. Pero, como veremos próximamente, eso no depende tanto del Gobierno de la nación como de las comunidades autónomas.

\*\*\*\*\*

## IX

Enero de 2010 ha contabilizado ya diez años de traspasos a las comunidades autónomas pendientes de las transferencias y en PISA 2009 intervinieron catorce de estas comunidades: Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco, a las que se deben añadir Ceuta y Melilla que tienen carta de autonomía (aunque no en educación). Los resultados obtenidos, tanto en 2006 como en 2009, ratifican una tendencia hacia una desigualdad territorial en educación. Algunos expertos hablan ya de “preocupantes diferencias”, “agudas desigualdades” o “perfiles preocupantes”.

En PISA 2009, tomando como base la comprensión lectora, la situación es la siguiente: comparten el primer lugar Castilla y León y Madrid (en las otras dos competencias la primera supera en varios puntos a la segunda), colocándose detrás Cataluña, La Rioja, Navarra, Aragón y País Vasco. Tenemos así algunos resultados significativos: Castilla y León con 503 puntos se posiciona a diez puntos por encima de la media de OCDE, por encima de países como Suiza, Estados Unidos, Suecia, Alemania, Francia o Reino Unido (consideraciones semejantes cabe hacer respecto de las otras comunidades por encima de la media OCDE, incluso de aquellas que por debajo de esta media están por encima del promedio de España, tales como Asturias, Cantabria y Galicia). El problema se suscita respecto de cuatro comunidades que se sitúan por debajo de la media de España (Murcia, Andalucía, Baleares y Canarias, por este orden) más las dos ciudades de Ceuta y Melilla.

Es verdad que según los especialistas cinco o diez puntos no son significativos, incluso quizá veinte, pero la escala porcentual que da el cuadro en 2009 supera ampliamente esas diferencias. Siguiendo con el mismo ejemplo, Castilla y León, con 503 puntos en comprensión lectora lleva 23 puntos a Murcia (480), 42 a Andalucía (461), 46 a Baleares (457), 55 a Canarias (448), 80 a Ceuta (423) y 104 a Melilla (399). ¿Se puede seguir manteniendo, desde una perspectiva territorial, que los resultados PISA 2009 muestran un sistema bastante homogéneo? Una horquilla que va de 40 a más de 100 puntos de diferencia, ¿es tolerable desde la consideración de la educación como un derecho fundamental? ¿Qué decir de Ceuta y Melilla donde la competencia, y por tanto la responsabilidad, es exclusiva del Ministerio de Educación?

\*\*\*\*\*

## X

El colectivo Lorenzo Luzuriaga acaba de cerrar el seminario del fracaso escolar con un interesante documento. A la espera de que se pueda consultar en su página web ([colectivolorenzoluzuriaga.com](http://colectivolorenzoluzuriaga.com)) y de poder leer el libro sobre el fracaso que saldrá el próximo otoño, veamos las propuestas más relevantes.

Como factores que pueden reducir drásticamente el fracaso escolar se enfatizan los siguientes: escolarización temprana en la educación infantil (0-6 años), llamada a ser el auténtico cimiento de un sistema educativo moderno; políticas de diagnóstico precoz en la primaria que detecten los problemas de aprendizaje; fortalecimiento de la tutoría y de la orientación escolar, especialmente en la secundaria obligatoria; profunda revisión del currículo, poniendo a prueba la pertinencia de los contenidos actuales; atención a la diversidad mediante una organización más flexible de los centros docentes; selección rigurosa del profesorado mediante una doble prueba que valore los conocimientos académicos precisos y las competencias didácticas necesarias, así como una entrevista personal sobre la motivación y condiciones del aspirante.

Dada la enorme disparidad de los porcentajes de fracaso entre las comunidades autónomas, y siendo un asunto sensible e importante, se propone que las Administraciones educativas, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación, creen sendas comisiones que estudien la razón profunda de estas disparidades y propongan soluciones.

Finalmente, una propuesta rompedora: debe revisarse la norma que establece un título al final de la escolaridad obligatoria, ya que su no obtención impide que un importante contingente de alumnos pueda acceder a la educación secundaria postobligatoria (en la mayoría de países de la OCDE este requisito no existe o no tiene efectos excluyentes para estudios posteriores). En su lugar, se propone un certificado de las competencias adquiridas a lo largo de la escolaridad obligatoria, abriendo la posibilidad de que aquellos alumnos que desearan realizar estudios posteriores, no respaldados por el certificado correspondiente, pudieran, de forma voluntaria, participar en un procedimiento reglado de evaluación de esas competencias con el fin de acreditar el nivel adecuado para proseguir dichos estudios.

Aunque los recortes actuales van lamentablemente en otra dirección, estas propuestas deberían alimentar el debate público.