

El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso

School failure, whose failure? The transformation of the notion of school failure

Adriana Aristimuño*

Recibido: 25-09-2014 - Aceptado: 28-11-2014

Resumen

Este trabajo constituye una revisión de la literatura sobre fracaso escolar. Se propone contribuir a la discusión sobre este concepto y mostrar cómo ha ido cambiando a partir de la introducción de la noción de educación inclusiva. Revisa numerosas fuentes bibliográficas sobre cómo el fenómeno se ha enfrentado en diferentes contextos, en los diversos niveles de los sistemas educativos (el de diseño de políticas, el de los centros educativos, el de las aulas). El trabajo concluye que existen buenas prácticas asociadas al abatimiento del fracaso y que hoy día los enfoques con mejores resultados están asociados a una concepción inclusiva, preventiva, de proceso, sistémica y de experimentación y toma de riesgos en las aulas.

Palabras clave: fracaso escolar, educación inclusiva, abandono escolar y buenas prácticas.

Abstract

The article contributes to the discussion on the conception of “school failure”, through the revision of the literature, and shows how it has evolved, since the introduction of the notion of inclusive education. It analyzes the current literature on how it has been faced in different contexts, and in the diverse levels of the educational systems (policy design, school and classroom levels). It concludes that numerous best practices exist, and proposes that the best results are attained when an inclusive, preventive, and systemic approach is put into action, complemented at the classroom level with a risk-taking and an experimentation approach.

Keywords: school failure, inclusive education, dropout prevention, best practices.

* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de carreras de grado y postgrado, formadora de investigadores y gestora en la Universidad Católica del Uruguay. aaristim@ucu.edu.uy

Introducción

Este trabajo se propone contribuir a una discusión sobre el concepto de “fracaso escolar” y mostrar cómo ha ido cambiando a partir de la introducción de la noción de educación inclusiva. Revisa numerosas fuentes bibliográficas sobre cómo el fenómeno se ha enfrentado en diferentes contextos, en los diversos niveles de los sistemas educativos (de políticas, de centros, de aulas), identifica buenas prácticas asociadas al abatimiento del fracaso y concluye con una discusión y una serie de recomendaciones.

Definimos al fracaso escolar como la no aprobación en el tiempo previsto - ya sea por rezago, repetición o desafiliación- del tramo educativo que se está transitando. El fracaso, así definido, constituye un fenómeno significativo y relevante de los sistemas educativos actuales.

El hecho de que Europa en su conjunto se haya planteado como objetivo de política, llevar los niveles de fracaso escolar a un 10% en 2020 (era 14.4% en 2012) es indicativo de la importancia que le asigna al fenómeno²². En ese marco, la Comisión Europea se ha planteado tres tipos de medidas para abatir el fracaso: las orientadas a la prevención del abandono escolar prematuro, con énfasis en los repetidores y alumnos con lengua materna distinta a la del sistema escolar; las que se proponen combatir las inasistencias y el bajo rendimiento (el grueso de las medidas); y las compensatorias destinadas a ofrecer segundas oportunidades, por ejemplo para adultos jóvenes que no completaron los estudios obligatorios (Pedró, 2012).

En América Latina el fenómeno adquiere dimensiones muy significativas, ya que a los importantes contingentes de alumnos que están rezagados o repiten, se suman los que directamente están fuera del sistema educativo por diversas razones. El fracaso escolar es una forma de exclusión, y por tanto, se relaciona con uno de los desafíos más importantes que tienen los sistemas educativos contemporáneos, que es el de incluir y retener a los estudiantes, logrando que egresen con niveles de suficiencia que los hagan aptos para integrarse a la vida ciudadana y productiva. En un reciente estudio sobre el fenómeno en América Latina (UNICEF, 2012), se sistematiza la información sobre los niños y adolescentes que o bien están directamente fuera del sistema –unos 15.6 millones o bien asisten pero están en riesgo de abandono -9.2 millones en riesgo de abandonar la escuela primaria y 6.4 millones de adolescentes en riesgo de abandonar la secundaria—. Por otro lado, el continente presenta algunas disparidades que agudizan la exclusión, tales como el género (se vuelve más negativo para los varones al avanzar en el sistema educativo), el vivir en zonas rurales, el trabajo infantil, el pertenecer a poblaciones indígenas, la discapacidad o el ser afrodescendiente.

Esta realidad muestra que el fracaso escolar es un tema que trasciende los resultados educativos, para colocarse en el centro de la discusión sobre las políticas sociales y, probablemente, sobre las de desarrollo económico y ciudadano.

²² La Comisión Europea considera al fracaso escolar como sinónimo de abandono escolar temprano (toma el número de personas entre 18 y 24 años que tienen educación secundaria básica pero que no continúan estudiando), por lo que no incluye el rezago y la repetición, pero exige que se culmine la secundaria antes de los 24 años (Mena, Fernández y Riviére, 2010: 140).

Diferentes actores, ya sean académicos o tomadores de decisión sobre política educativa con una visión internacional de la educación, han subrayado la importancia de erradicar el fracaso asociado a la inequidad (Ainscow, 2005; Barber, 2011; Guimaraes de Castro, 2011; Pont, 2014; Schwartzman y Cox, 2009). Por otra parte, en los países donde se ha constatado una mejora importante en los resultados logrados en pruebas internacionales como las pruebas PISA, esto ha sido en parte debido a que ha bajado el volumen de estudiantes con bajo rendimiento (Pedró, 2012), o lo que es lo mismo, ha descendido el nivel de fracaso. Ese fracaso, en su variante de exclusión –es decir, cuando los alumnos ni siquiera han podido acceder al sistema educativo–, tiene varios determinantes o barreras que lo producen o lo agravan. Una categorización de estos determinantes resulta útil no solo para no caer en explicaciones de causalidad simple (al estilo de que lo económico agota la mayor parte del fenómeno), sino porque además partiendo de ellas se podrá visualizar un mayor campo de posibles pistas o vías de solución. En esta línea, el trabajo de UNICEF (2012) plantea la siguiente categorización de barreras que producen o agravan la exclusión:

- Las económicas, en el sentido de bajos ingresos de la familia del alumno.
- Las socioculturales, en el sentido del tipo de demanda que se plantea al sistema educativo.
- Las materiales, pedagógicas o simbólicas que ocurren en las escuelas, como el clima escolar o las escasas oportunidades para el aprendizaje que ofrece.
- Las políticas, técnicas o relativas al financiamiento del sistema educativo, por falta o inadecuación de la oferta, financiamiento insuficiente o propuestas técnicas no pertinentes.

Para cumplir con los propósitos planteados, el trabajo se estructura en las siguientes secciones: en la primera se plantea una discusión sobre el concepto de “fracaso escolar”; en la segunda se describen algunas iniciativas de política concretas y recientes dirigidas a prevenir la ocurrencia o superar el fracaso escolar ya existente; y en la tercera se desarrolla una discusión final a partir de todo lo anterior.

1. Fundamentación teórica

En esta sección abriremos la discusión conceptual sobre el “fracaso escolar” y plantearemos algunas distinciones teóricas sobre las diferentes maneras de concebir las políticas orientadas a abatir el fracaso escolar, para poder luego analizarlas con más instrumentos analíticos y de esta forma contribuir a la discusión final.

Este trabajo se propone problematizar la noción corriente de fracaso escolar, entendido como un fracaso del estudiante, más allá de que no sea ésta la intención de tal uso.

Dos argumentos animan esta intención de problematizar el concepto: en primer lugar, la significación que el fenómeno adquiere en algunos países o tramos de los sistemas educativos

(como sucede en la educación media) hace pensar que muy probablemente haya cuestiones de la estructura o de la provisión del servicio educativo que llevan a estos elevados niveles de fracaso y que por tanto trascienden el nivel individual del estudiante; en segundo lugar, el análisis de las políticas más recientes orientadas a prevenir o abatir el fracaso revela que éstas se orientan a modificar aspectos importantes del diseño y la estructura de los servicios educativos existentes, asumiendo o asignando entonces una responsabilidad significativa en dicho fracaso a las características del servicio y por tanto, admitiendo que corresponde baja responsabilidad al estudiante o que ésta es compartida.

Desde esta postura, creemos que no debe hablarse de fracaso escolar sino de fracaso de la provisión escolar, tal como lo plantean entre otros Faubert (2012) y Pedró (2012). Poniendo la mira en las características del servicio educativo, se hace posible analizar la adecuación de éste al estudiante concreto al que se ofrece y no al revés, como ha sido la postura convencional hasta ahora.

A la distinción planteada por la Comisión Europea acerca de las medidas que se suelen poner en marcha para abatir el fracaso escolar (las orientadas a la prevención del abandono; a combatir inasistencias y bajo rendimiento; o compensatorias, para ofrecer segundas oportunidades), proponemos agregar la siguiente distinción, siguiendo a Román y Murillo (2012):

- Políticas focalizadas o de discriminación positiva, como el P900 de Chile, una de las más conocidas de América Latina.
- Políticas compensatorias, que aumentan los insumos para igualar las condiciones de inicio de los alumnos.
- Políticas de acción afirmativa.

Existe importante evidencia empírica que prueba la noción de que los bajos rendimientos suelen estar asociados a contextos desfavorecidos en lo económico, social y cultural de los alumnos. La familia de origen del alumno y los recursos con que cuenta su escuela son decisivos para explicar sus logros, pero también existen escuelas ejemplares, alumnos resilientes, maestros excepcionales en contextos críticos y todo lo que revela la literatura sobre escuelas eficaces (Aristimuño y Lasida, 2003; Concha, 2006; Harris, Clarke, James, Harris y Gunraj, 2006; Murillo, 2003; Reynolds, Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll y Lagerweij, 1996). Ciertamente, esto constituye una esperanza para la educación en contextos desfavorecidos. Tal como lo expresan Schwartzman y Cox (2009, p. 18): “El nivel socioeconómico es el principal correlato de inequidad en el éxito educacional, pero podrían existir otros factores en contextos específicos”. Explorar estos otros factores y algunas de las políticas que se ponen en juego en contextos desfavorecidos será precisamente un tema de la sección siguiente.

Por lo tanto, es importante subrayar el hecho de que el fracaso escolar no se circunscribe solamente a los contextos desfavorecidos. En América Latina, en el marco de una mejora generalizada de resultados en pruebas internacionales, existen casos como el de Uruguay, que

en dichas pruebas ha empeorado sus resultados en promedio y ha aumentado sus índices de fracaso en la educación secundaria en forma notoria en los últimos años –en un contexto de fuerte crecimiento económico y abatimiento de la pobreza–, caso que aporta clara evidencia al argumento de que la dimensión del fenómeno en algunos países revela causas profundas que probablemente tienen más que ver con el diseño del sistema o las características con que se desarrolla el servicio educativo. El caso de Uruguay muestra que el fenómeno del fracaso puede cruzar en forma transversal todos los contextos socioeconómicos y a su vez es coherente con lo planteado en el trabajo de UNICEF citado (2012), en el sentido de que existen barreras que producen o agravan la exclusión, que pueden ubicarse en el nivel económico o sociocultural de las familias de los alumnos pero también en el tipo de oferta escolar o en el clima u oportunidades educativas que el sistema ofrece. Teniendo en cuenta lo anterior, las políticas que serán descritas en la sección siguiente serán tanto de tipo focalizado como de tipo universal, con la apertura de enfoque que implica aceptar que en los diferentes contextos y momentos pueden ser pertinentes unas u otras, y aplicarse de manera excluyente o complementaria.

Es necesario considerar que la política educativa es un tema ligado a la política en su sentido más amplio, en la capacidad de los gobiernos para articular y sostener acuerdos que vayan más allá de sus períodos institucionales, para constituirse en políticas de Estado de los países. En esto, América Latina todavía tiene un largo camino por recorrer (Guimaraes de Castro, 2011; Scharzman y Cox, 2009), quizás con la sola excepción de Chile.

El factor tiempo también es un elemento importante a tener en cuenta para analizar las iniciativas orientadas a prevenir o abatir el fracaso escolar, ya que éstas han ido cambiando en las últimas décadas. En los noventa se puso énfasis en la expansión y el acceso, con la cada vez mayor cobertura de la educación inicial como estrella. En la última década y media, los temas relativos a la calidad y la equidad han estado en el centro, específicamente en la educación secundaria y su vinculación con el mundo del trabajo y el complejo tema docente como temas estelares. A las primeras se las ha llamado “políticas fáciles”, mientras que a las segundas, “políticas difíciles” (Schwartzman y Cox, 2009) ya que requieren mayores niveles de acuerdo político y también mayores niveles de sofisticación en el diseño y la implementación. Las políticas que se analizan en este trabajo son en su mayoría del segundo tipo.

2. Los gérmenes del fracaso escolar y las iniciativas de política educativa dirigidas a su prevención o abatimiento

Como se expresara en la sección anterior, aunque se acepta la noción de que el nivel socioeconómico es el principal correlato de inequidad en el éxito educacional, existen otros factores que vale la pena explorar para superar el determinismo y la inoperancia a que puede llevar a los diferentes actores educativos dicha noción. Un dato objetivo del no determinismo del factor socioeconómico y de la existencia de otros factores lo proveen algunos datos sobre la situación en América Latina: el 50% de quienes a los 16 años ya habían abandonado la

educación secundaria en 2010, pertenecía a hogares de clima educativo medio, es decir padres con niveles educativos más allá de primaria y con cierta expectativa en relación a la relevancia de la educación para sus hijos (Itzcovich, 2014). Estos jóvenes que abandonaron habitan en su mayoría en zonas rurales o accedieron temprano al mercado de trabajo. Uno de los principales predictores de desafiliación, el rezago, ha sido asociado a las características de la oferta curricular: “el rezago se produce como resultado de las propias prácticas del sistema educativo que incluyen propuestas pedagógicas ineficaces y sin alternativas para los estudiantes con estilos o ritmos diferentes al promedio” (op. cit., p. 19).

En las siguientes dos secciones presentaremos los diferentes lugares o ámbitos del sistema educativo donde tiene lugar el fracaso (exponiendo sus determinantes y sus posibles soluciones); así como una serie de iniciativas concretas de combate al fracaso que han sido propuestas y probadas en diferentes ámbitos de los sistemas educativos, en diversos contextos sociales, culturales y hasta nacionales.

Seguiremos un esquema conceptual que tiene la virtud de volver sencillo un fenómeno que de por sí es muy complejo, como es la definición de los factores que determinan los logros de aprendizaje de los estudiantes. Este esquema, planteado por Creemers y Kyriakides (2008), propone que dichos factores operan en diferentes niveles. Siguiendo esos niveles organizamos la siguiente sección: en primer lugar, *el nivel contextual* que es el de las políticas educativas; en segundo lugar, *el nivel de las escuelas concretas*, con su proyecto de centro, los recursos con que se cuenta, la filosofía educativa que orienta la acción y las relaciones entre los diversos actores, sobre todo con las familias; y por último, *el nivel de las dinámicas de aula*, que incluye los objetivos que se siguen, los materiales, técnicas, estrategias y contenidos que desarrollan los maestros, y sobre todo las características de éstos y sus alumnos.

2.1. El diseño de los sistemas educativos y sus propuestas curriculares como semillas del fracaso, y por tanto de su solución

Un primer ámbito donde se gesta el fracaso de numerosos alumnos se ubica en el diseño curricular de algunos sistemas educativos, es decir, antes incluso que esos alumnos hagan su ingreso a un aula. Con abundante evidencia empírica comparada, Aristimuño y De Armas (2012) presentan algunos aspectos de los diseños curriculares que conspiran contra un fluido funcionamiento de los mismos.

Entre los aspectos más problemáticos identifican la difícil articulación entre la enseñanza primaria y la media; una baja participación de la educación técnica en la oferta curricular post primaria y la existencia de modelos curriculares uniformes y rígidos que no responden a los requerimientos de la sociedad.

Es significativa la asociación que se constata entre sistemas educativos de escasa articulación entre la propuesta curricular primaria y la media y crecientes índices de repetición, especialmente en el primer año de la educación media. Esta escasa articulación es visible en diferencias

curriculares y didácticas básicas, tales como pasar de un maestro en el último año de primaria a doce o trece profesores al año siguiente, o el cambio de dos o tres áreas programáticas a más de diez asignaturas no conectadas entre sí.

En países como Uruguay, donde ha sido señalada esta escasa articulación, los índices de repetición entre el último grado de primaria y el primero de secundaria, *de los mismos estudiantes*, se multiplican por 10, pues saltan de 1,9% a 18,8% (Aristimuño y De Armas, 2012, p. 33). Más allá de consideraciones sobre el uso del instrumento de la repetición, o de la posible incidencia de otras causas, existe consenso entre los educadores de que esta débil articulación está entre las más fuertes causas del fracaso de los niños que ingresan a la educación secundaria.

Otro aspecto medular de la estructura curricular de los sistemas educativos es la relevancia que tiene la oferta de educación técnica, tecnológica y vocacional, en relación al conjunto de ofertas a los estudiantes que han culminado la escuela primaria. Esta relevancia se puede constatar en los recursos que recibe, la cantidad de centros educativos que la integran, la diversidad y actualidad de su oferta curricular, y por consiguiente, en la matrícula estudiantil que sirve.

Al analizar el peso que tiene la educación post primaria general en relación a la educación post primaria técnica y tecnológica en diversos países, se comprueba que en general los países considerados de “muy alto” desarrollo humano presentan tasas de matriculación más elevadas en la educación técnica y tecnológica (del orden del 40,2%), mientras que los que le siguen, los de desarrollo “alto”, se ubican en torno a un promedio de 26,6%. Entre los primeros se encuentran países como Noruega, Bélgica, Finlandia, Países Bajos, Suecia, Suiza o Francia y entre los segundos, numerosos países latinoamericanos como Colombia, Costa Rica, Cuba o Uruguay. En tanto, Brasil y México tienen a solo un 10% de su población estudiantil del tramo medio cursando estudios de índole técnica y existe la certeza de que muchos estudiantes que no pueden inscribirse en la educación técnica (por falta de plazas) y lo hacen en la secundaria general, no están interesados en ésta, lo cual explica en gran medida su desmotivación y bajo rendimiento.

Las propuestas curriculares rígidas y uniformes –las mismas para todo un país y para todo contexto– ciertamente constituyen un aspecto del diseño curricular que pesa en la manera en que los estudiantes las cursan. El supuesto que las sustenta, de que todos los alumnos pueden aprender con un mismo sistema, debe cuestionarse, así como otros aspectos de “uniformidad curricular” como el de aprendizaje, que se basa en la noción de que todos los alumnos de un grupo aprenden más o menos en el mismo tiempo.

Obviamente, la práctica de la enseñanza muestra con claridad que ambos supuestos no son ciertos, y los docentes suelen sortear esta discrepancia con dedicación y creatividad. Revisar estos supuestos curriculares y dotar a los docentes de instrumentos de diferenciación, personalización y apertura metodológica son asuntos que se deberían explorar para abatir los niveles de fracaso actuales.

En forma reciente, Pont (2014) ha planteado que la integración de estudiantes con dificultades en el sistema educativo es la piedra de toque del desarrollo de nuestras sociedades. Se requiere más investigación sobre cómo las diferentes iniciativas llegan a estos estudiantes, y si realmente logran sus propósitos. Uno de los argumentos de Pont es precisamente que la manera en que los sistemas educativos son diseñados, puede exacerbar las desigualdades de origen y tener un impacto negativo en la motivación y el compromiso del estudiante. Por eso, propone las siguientes medidas para eliminar los obstáculos a nivel del sistema educativo para promover la equidad:

- Eliminar la repetición como criterio de evaluación.
- Evitar la bifurcación curricular temprana y diferir la selección hasta la secundaria superior.
- Gestionar la elección de escuelas por parte de los estudiantes, de forma de evitar la segregación.
- Hacer que las estrategias de financiamiento respondan a las necesidades de las escuelas y los estudiantes.
- Diseñar caminos curriculares equivalentes en la secundaria superior, para asegurar que todos los estudiantes la completen.

En América Latina, el problema de la escasa valoración de la educación técnica ya mencionada determina que la mayoría de los estudiantes, sobre todo los de contextos más desfavorecidos, en lugar de engrosar las aulas de ésta, asista a la educación secundaria de tradición enciclopedista (Schwartzman y Cox, 2009). Este tipo de formación en general es propedéutica para los estudios universitarios, estudios que la mayoría de estos estudiantes jamás va a cursar. La experiencia de la ex Secretaria de Educación de Sao Paulo, Helena Guimaraes de Castro (2011), aporta más evidencia para comprender el fenómeno del fracaso escolar en su gran complejidad. En su país, considera que el fracaso se explica si se tienen en cuenta al mismo tiempo: el escaso tiempo que los estudiantes permanecen en el aula, un uso ineficiente del tiempo en el aula, los efectos negativos de la repetición y varios aspectos ligados al factor docente. Lo que destaca de su planteo es la diversidad de factores, ubicados en diferentes niveles de la realidad educativa.

En Europa, el caso de Polonia es ilustrativo de cómo los cambios curriculares pueden repercutir en los aprendizajes e incidir directamente, por tanto, en altos niveles de fracaso. Antes de la década de 1990, el 50% de la población estudiantil de post primaria (que coincide con la población más desfavorecida) asistía a escuelas vocacionales llevadas adelante por industrias, el 33% siguiente asistía a escuelas técnicas de 2 años de duración y menos del 20% concurría a un *lyceum* de 3 años, de tipo de educación general, que luego de un examen de admisión entraba a la universidad.

En 1993 se crea un *lyceum* técnico de 4 años de duración que combina enseñanza general con entrenamiento en algunas disciplinas. En 1998 se opera un cambio curricular mayor, pasando la primaria de 8 a 6 años, seguido de un *gymnasium* de 3 y un tramo final de otros 3, con tres

opciones de salida: liceo, liceo técnico y escuela vocacional. Se propone un currículo común hasta los 15 años en lectura, matemática y ciencia, y se establecen estándares nacionales junto a descentralización curricular. Luego de estos cambios mejoran significativamente los resultados de los estudiantes en pruebas internacionales, como las PISA, pasando de resultados promedio de 479 en el año 2000, a 534 en 2006. La mejora fue visible en los estudiantes que antes hubieran asistido a escuelas vocacionales, que con la reforma recibieron un año más de educación general (OECD, 2011). Este caso muestra cómo los cambios curriculares pueden incidir en los aprendizajes y también cómo la temprana segregación hacia una educación de tipo técnica puede llevar a peores resultados.

2.2. Las dinámicas a nivel de los centros educativos y de las prácticas de enseñanza de aula como origen del fracaso, y por tanto de su solución

Este trabajo no se ha propuesto discutir sobre el peso relativo de los diferentes factores que inciden en los logros de los estudiantes y por tanto, en el fracaso. Como se dijo antes, propone que dichos factores se ubiquen en diferentes lugares o niveles, ya sea dentro como fuera del centro educativo. Pero el trabajo sí postula la idea de que la responsabilidad de lo que ocurre dentro de los centros es importante, y como lo muestra la investigación más reciente, más importante de lo que se había creído hasta ahora.

En un estudio cualitativo que se dedicó a analizar los expedientes académicos, disciplinarios y de orientación de 856 alumnos de entre 16 y 25 años que habían abandonado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España, sumado a entrevistas con quienes habían abandonado recién, un equipo de la Universidad de Salamanca plantea que el fracaso²³ es un proceso lento y no un hecho puntual, y concluye que es consecuencia de una acumulación de desencuentros del estudiante con la escuela (Mena, Fernández y Riviére, 2010). Gracias a esta investigación que recoge evidencias directamente desde la visión de los estudiantes, pueden sistematizarse los siguientes elementos como conducentes al abandono:

- La atracción relativa de incorporarse al empleo, de vivir en el “mundo real”.
- La desmotivación progresiva con la oferta de la escuela, sobre todo porque se siente que el título final no vale en sí mismo.
- Los frecuentes cambios de centro educativo.
- El peso de los “malos profesores”, entendidos éstos como aquellos que etiquetan a los malos estudiantes.
- El considerar al abandono como un éxito personal, una victoria táctica, una liberación.
- El haber repetido algún curso (de hecho, en la muestra, un 88% había repetido).

²³ Tal como fue definido en la nota 1.

Como puede verse, el peso que tiene lo que ocurre dentro del centro educativo en el conjunto de los factores es importante, ya que hasta la atracción que pueda ejercer el mundo del empleo, si no es por una necesidad económica impostergable, puede ser mitigada por una atracción mayor de permanecer en el centro educativo y retrasar esa entrada al “mundo real”, si lo que ofrece aquél es valioso y significativo.

De todos modos, en América Latina, por sus niveles de desigualdad social, el fenómeno merece ser estudiado de forma muy realista en relación a lo que la escuela puede efectivamente lograr. En una sistematización de tres investigaciones que analizaron los factores que inciden en la predisposición al abandono escolar en Uruguay, Aristimuño (2009) cree que varios de estos factores se ubican fuera de los muros de la escuela, tales como el contexto desfavorable del estudiante, pertenecer a una familia de jefatura no masculina, ser padre joven, ser varón o habitar en zonas del interior del país urbano, pero que existe un cierto margen en el que las políticas educativas sí pueden incidir. Este margen se vincula con los siguientes factores: haber asistido a la educación inicial, percibir utilidad de los estudios o tener una opinión favorable sobre la educación que se recibe (sobre estos tres factores se debería trabajar en las escuelas, incidiendo en las creencias de los estudiantes) y no ser repetidor (la repetición se debería evitar como política de acreditación de aprendizajes). Este hallazgo de la incidencia de la repetición sobre la predisposición al abandono es concluyente con estudios realizados en otros países, como España (Santos-Rego, M.A., Godás-Otero, A. y Lorenzo-Moledo, M., 2012).

Los hallazgos referidos a la opinión sobre la educación que se recibe son concluyentes con investigaciones similares publicadas por SITEAL (2009). En la construcción de significados que hace el estudiante sobre la utilidad de sus estudios, resulta crucial la influencia que tienen sus pares. Por ello es relevante si éstos se ubican dentro o fuera del centro educativo, dado que una mayoría de amigos que se encuentre fuera del centro educativo puede funcionar como una fuerza que atrae al alumno a abandonar.

Dentro de la bibliografía a nivel internacional sobre políticas y prácticas orientadas a reducir el fracaso escolar, el trabajo de Faubert (2012) destaca por su sistematicidad y apoyo empírico, ya que se basa en cientos de estudios. En él plantea que los elementos comunes de estas políticas y prácticas en el nivel de la escuela son:

- La forma en que los maestros organizan su trabajo, focalizando sus energías en los aprendizajes de los alumnos.
- La manera en que los maestros utilizan información sobre aprendizaje de sus alumnos, junto a directores y supervisores.
- Que existan espacios colaborativos entre maestros, y que en ellos se ponga foco en las metas y objetivos de la escuela.

- El tamaño de las escuelas primarias, que rondan los 330 alumnos, y las medias, que no sobrepasan los 900.
- El tamaño de los grupos que no son demasiado numerosos.

Así como Pont (2014) hace sugerencias para el sistema educativo para evitar el fracaso, también hace propuestas para el nivel de las escuelas, orientadas a mejorar el desempeño de las que tienen peores resultados. Estas sugerencias pueden resumirse en tres ideas: fortalecer a los líderes escolares y ponerlos en contacto con los padres y las comunidades; estimular la creación de climas escolares que apoyen a los estudiantes y creen ambientes que favorezcan los aprendizajes; y atraer a muy buenos maestros, retenerlos y entregarles condiciones de trabajo que den como fruto estrategias de clase efectivas. Pedró (2012) propone que las políticas de apoyo y refuerzo más pertinentes, a nivel de escuela o de aula, deberían estar centradas en convertir a las escuelas en comunidades de aprendizaje en las que los alumnos se puedan comprometer con su educación, en poner en práctica sistemas de detección precoz de estudiantes en riesgo, así como el apoyo directo a los profesores que atienden a estos alumnos, sumado a una oferta amplia de actividades extracurriculares fuera del horario escolar, en el centro educativo o fuera de él, de tipo cultural, deportivo, artístico, sobre todo orientadas a mejorar la autoestima de los alumnos en riesgo.

Alma Harris, referente académico internacional en el tema de los procesos educativos en contextos desfavorecidos que sí logran buenos resultados académicos, siempre ha defendido la idea de que debe atenderse la especificidad de cada escuela y no aplicar “soluciones mágicas” sin respetar el contexto (Harris, A., Clarke, P., James, S., Harris, B., y Gunraj, J., 2006). Partiendo de esa premisa, es decir atendiendo muy especialmente a las características de cada escuela, sugiere probar algunas estrategias que han llevado a mejores resultados:

- La promoción de liderazgos que coloquen el foco en los aprendizajes y propongan altas expectativas sobre lo que los estudiantes pueden lograr, liderazgos que apoyen a los docentes en esto.
- La concentración en la construcción de capacidades de enseñanza, poniendo foco en pocos objetivos, desarrollando clases bien estructuradas y en formas de trabajo colaborativo de los docentes.
- La construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, en las que el profesor es un aprendiz que pone en práctica nuevas estrategias y comparte con sus colegas sus experiencias.
- La construcción de redes de escuelas que compartan formas de trabajo. “Algunos autores proponen que toda escuela con problemas de resultados debería tener una escuela guía o mentora, cuyo director asuma los temas de rendición de cuentas” (Harris, citado en Aristimuño y de Armas, 2012, p. 118).

- La evaluación y la información en general sobre los estudiantes como medios para mejorar el conocimiento que se tiene sobre cada uno de ellos, con el fin de evaluar la eficacia de las estrategias de enseñanza que se utilizan. Este aspecto puede ser puesto en práctica por cada docente, pero si se convierte en una estrategia institucional que va más allá de cada aula, adquiere una fuerza mayor.

La relación entre el desempeño de los estudiantes y la calidad de sus docentes también está en la agenda de los tomadores de decisiones y la investigación. Algunos, como Fullan (2012), sostienen que el tema más importante hoy para lograr que los sistemas educativos realmente cambien y mejoren es achicar y finalmente cerrar la brecha que existe entre quienes tienen altos y bajos logros, o lo que es lo mismo, abatir el fracaso. Para esto, construir capital social con los maestros es central, y esta construcción tiene que estar centrada en el aprendizaje, monitoreo, retroalimentación y acción correctiva por parte de los maestros. Concluye entonces, que la mejora de los resultados por parte de los alumnos está indisolublemente ligada a la mejora de la calidad de los maestros.

En la misma línea, Harris et al. (2006) establecen que cuando se estudian los sistemas educativos que han logrado los mejores resultados de aprendizaje de sus alumnos, y los han sostenido en el tiempo, como lo ha probado el llamado “informe Mc Kinsey” (Barber y Mourshed, 2007), se vuelve evidente que la calidad de los docentes es centralmente importante para asegurar y sostener los desempeños altos. Para ello, lo que se necesita no es solo una buena formación de profesores sino docentes deseando probar cosas nuevas y tomando riesgos. Las comunidades profesionales de aprendizaje (PLCs por su sigla en inglés) son una estrategia interesante que recomiendan. Pero a su vez, advierten que el cambio solo será posible si se apunta a una transformación cultural profunda, en el que viejos valores se sustituyan por nuevos valores que apunten a colocar los aprendizajes de los alumnos en el centro del trabajo docente.

El lugar central del factor docente lo destacan varios otros autores (Pedró, 2012; Guimaraes de Castro, 2011), sobre todo poniendo énfasis en la muy positiva influencia que los profesores experimentados tienen en los alumnos en desventaja que necesitan de orientación y apoyo. Por el contrario, algunas prácticas de docentes con baja experiencia y formación, explican los bajos desempeños de los alumnos, tales como el ineficiente uso del tiempo que hacen en el aula, o los efectos negativos de la repetición que utilizan como criterio de certificación de aprendizajes. El ausentismo y la rotación docente también son señalados, por varios autores (por ej., Guimaraes de Castro). Como puede verse, los factores se ubican tanto en el nivel del aula como en el del sistema educativo, en su diseño y organización.

La política educativa que Pedró (2012) considera que tiene uno de los más fuertes impactos en la trayectoria educativa de los estudiantes con bajo desempeño es la de ampliar la cobertura de la educación inicial, punto sobre el cual hay abundante acuerdo y evidencia empírica.

Finalmente, el trabajo citado de Faubert (2012), basado en numerosos estudios, es el que más profundiza en la relación entre estrategias de aula y abatimiento del fracaso. Asegura que las siguientes medidas son las que han logrado los mejores resultados:

- Establecer una fuerte conexión cultural con los estudiantes.
- Presentar contenidos en forma iterativa, en forma extendida en el tiempo, que son retomados luego de semanas o meses en diversos formatos. Suelen cerrarse solicitando al estudiante un ensayo o que responda un breve cuestionario.
- Mezclar adecuadamente contenidos concretos y abstractos, con una paulatina sustitución de los primeros por los segundos. Uso de mapas conceptuales.
- Presentar problemas ya resueltos, seguidos de problemas a resolver.
- Plantear preguntas de orden superior una vez que se dominan contenidos fácticos: “¿Qué causó X, cómo ocurrió X, qué sucede si..., qué sucede si no..., cómo se compara X con Y?”. Hay sistematizaciones que dan cuenta de maestros que preguntan entre 300 y 400 preguntas en un día, pero son de orden inferior, referidas a contenidos fácticos, lo que impide que los alumnos realicen conexiones entre lo fáctico y lo conceptual.
- Estudiantes trabajando en grupos. Existe evidencia de que los grupos de estudiantes con niveles similares de capacidad no tienden a provocar efectos positivos en estudiantes con bajo rendimiento. En cambio, sí se hipotetiza que los grupos mixtos con estructura cooperativa pueden conducir a mejores resultados.
- Evaluación seguida de retroalimentación. Los atributos de la retroalimentación que han probado ser más útiles son: ser específica a la tarea, oportuna, regular, bien formateada, clara, en tono constructivo, que haga transparente el proceso de aprendizaje y que aporte para seguir aprendiendo.
- Uso formativo de evaluaciones sumativas.
- Evaluación formativa de las propuestas didácticas de los maestros.

A esta altura, resulta evidente que la creación de entornos de aprendizaje en los que se atiende a los alumnos en forma lo más personalizada posible, en los que se posee información actualizada sobre su desempeño para hacer un buen seguimiento y en los que se ofrece una ayuda pronta y oportuna en cuanto aparecen las primeras señales de alarma, son medidas que todo sistema educativo debería tener para combatir el fracaso, sumado a una extendida educación inicial. Lo que los maestros y directores hacen tanto en el aula como en el nivel de la escuela, el tamaño de los centros y los grupos, la existencia de escuelas mentoras, de oferta extracurricular, el tipo de formación docente y varios otros aspectos relativos al diseño del sistema y su organización, son todos aspectos que deberían estar al servicio de dicho propósito fundamental.

Finalmente, cabe mencionar que existe un importante número de programas concretos que han sido diseñados para abatir el fracaso, ya sea referidos al conjunto del sistema educativo, como de tipo alternativo. Dentro de los primeros, hoy día están vigentes programas de vasto alcance, como el SEP de Chile (ver Román y Murillo, 2012), el PROA de España (Rodríguez, Ríos y Racionero, 2012) o el PEMLE de México (Cámara, 2013). Dentro de los segundos, hay una miríada en países emergentes (como los reportados por Marshall et al. 2014., para Honduras). Por razones de espacio, dado que su análisis excedería el alcance del presente trabajo, aquél se hará en un estudio que está en elaboración.

Discusión y conclusiones

Si bien, como se ha visto en la sección anterior, existe un relativamente fuerte consenso sobre cuáles deberían ser las medidas que se deben tomar tanto en el nivel de los sistemas como en el de las escuelas y las aulas para que los aprendizajes mejoren, “el fracaso persiste como una roca pesada” (Escudero y Martínez, 2012, p. 176). El diseño de los sistemas educativos, su funcionamiento, sus inercias y lo complejo del fenómeno del fracaso en sí, hacen que el abatimiento de éste se vuelva un propósito todavía lejano. ¿Hacia dónde avanzar?

Hacia la educación inclusiva como concepción central. En el trabajo se argumentó a favor de un concepto de fracaso que no alude al estudiante, sino al fracaso de la provisión educativa. Es más, sería más adecuado eliminar la expresión “fracaso escolar” y sustituirla por una que apunte al logro de todos los estudiantes, como lo propuso la Declaración de Salamanca de 1994: son las escuelas regulares con una orientación inclusiva las que podrán llegar al propósito de educación para todos (Ainscow, 2005).

Hacia un enfoque preventivo. De acuerdo a lo anterior, queda claro que los programas de abatimiento de los malos resultados deberían irse incorporando a la provisión regular del servicio educativo, hasta convertirse en algo constitutivo de éste. Lo que debe predominar es un enfoque preventivo y no uno de atención al problema cuando ya está instalado.

Hacia una visión de proceso y cambio. También es importante ver en esto un tema de proceso de cambio de los sistemas educativos. Probablemente, los gérmenes del cambio están ya en las iniciativas de abatimiento del fracaso que hoy existen, ya sea en el sistema en su conjunto, como bajo forma de iniciativas parciales.

Hacia una visión sistémica. Los estudios referidos en el trabajo muestran que numerosas experiencias y especialistas concuerdan en que tanto el problema como su solución están presentes en los diferentes niveles donde funciona un sistema educativo *en forma simultánea*, ya que las iniciativas en uno solo de los niveles solo logran resultados de la misma índole, y en definitiva se desgastan y hasta fracasan al no estar acompañadas por avances en los demás.

Hacia la experimentación, la toma de riesgos y la investigación. Todo lo anterior no podrá ser realizado sin fuertes apuestas metodológicas de trabajo en las aulas, las escuelas y los

equipos de diseño de política, y sus consiguientes evaluaciones. Se trata de un trabajo riguroso y técnico, de acumulación y de colaboración entre equipos de docentes, investigadores y tomadores de decisiones que apunten en las direcciones señaladas.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. Revisión de la investigación reciente y de las estrategias de intervención. *Revista Electrónica Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*. <http://www.rinace.net/reice/números/arts/vol7num4/art9.pdf>
- Aristimuño, A. y Lasida, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. París: IIPPE/UNESCO.
- Aristimuño, A. y de Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada*. Montevideo: UNICEF.
- Barber, M. (2011). Lead the change series. *Q & A with Michael Barber*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 10.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems came out on top*. London: McKinsey & Co.
- Camara, G. (2013). Lead the change series. *Q & A with Gabriel Camara*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 24.
- Concha, C. (2006). Estudio de 32 escuelas de alta vulnerabilidad socioeconómica y altos resultados de aprendizaje. En J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones* (pp. 83-110). Bogotá: CIDE.
- Creemers, B. y Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. Londres: Routledge.
- Escudero, J. 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: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 174-193.
- Faubert, B. (2012). “A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure”, *OECD Education Working Papers*, No. 68, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>
- Fullan, M. (2012). Lead the change series. *Q & A with Michael Fullan*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 16.
- Guimaraes de Castro, H. (2011). Lead the change series. *Q & A with M. Helena Guimaraes de Castro*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 7.

- Harris, A, Clarke, P., James, S., Harris, B., y Gunraj, J. (2006). *Improving schools in difficulty*. London: Continuum Press.
- Iztcovich, G. (2014). *La expansión educativa en el nivel medio. América Latina, 2000-2010*. Buenos Aires, IIPPE-UNESCO, SITEAL.
- Marshall, J., Aguilar, C., Alas, M., Rápalo, R., Castro, L., Enamorado, R., y Fonseca, E. (2014). Alternative education programmes and middle school dropout in Honduras. *International Review of Education*, (60) 51-77.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M., y Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 119-134.
- Murillo, J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: CIDE.
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 22-45.
- Pont, B. (2014). Lead the change series. *Q & A with Beatriz Pont*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 35.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1996). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Rodríguez, H., Ríos, O. y Racionero, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 67-87.
- Román, M. y Murillo, J. (2012). Políticas de apoyo a escuelas de sectores pobres y de bajo logro académico en Chile: 1990-2011. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 46-66.
- Santos-Rego, M.A., Godás-Otero, A., y Lorenzo-Moledo, M. (2012). El estatus del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio de los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre educación* 23(3), 43-62. <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articulo?idArticulo=2227540>
- Schwartzman, S. y Cox, C. (Eds.) (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Cieplan.
- SITEAL (2009). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario. Extraídos. <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- UNICEF (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. UNICEF: Panamá.