

PERSPECTIVA NEOLIBERAL VS. PERSPECTIVA HUMANISTA. UN ANÁLISIS DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR A PARTIR DE DISCURSOS ORALES DE FAMILIAS, ALUMNADO Y PROFESORADO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (ESPAÑA)¹

Investigador principal. Víctor Soler Penadés

Coautores. Carles X. Simó Noguera, José Beltrán Llavador, David Muñoz Rodríguez, Andrea Hernández Monleón

Dpto. Sociología y Antropología Social (Universidad de Valencia)

Víctor Soler y David Muñoz. Becarios de doctorado contratados por la Universidad de Valencia por el programa de ayudas para la Formación de Personal Investigador (FPI) de la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació de la Generalitat Valenciana (España).

Andrea Hernández. Becaria de doctorado contratada por la Universidad de Valencia por el programa de ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España).

Carles Simó. Profesor titular en el Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de Valencia (España)

José Beltrán. Profesor titular en el Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de Valencia (España)

Los términos éxito y fracaso escolar en el contexto español resultan confusos y a menudo presentan una potente carga ideológica, sobre todo en el uso que se hace de ellos desde los medios de comunicación. Asimismo, desde la sociología de la educación numerosos estudios tratan cuestiones como las consecuencias del abandono escolar (prematureo) y en general, tratan ambas nociones en términos de resultados. La presente comunicación, sin embargo, adopta una perspectiva procesual –esto es, atiende a las trayectorias académicas y reconoce la existencia de momentos de éxito y de fracaso a lo largo de toda la vida académica de los alumnos–, y tiene por objetivo la detección de elementos humanistas o neoliberales en los discursos que desde la comunidad educativa verbalizan acerca del rendimiento escolar en general y del binomio éxito/fracaso escolar en particular.

Para ello se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas dirigidas fundamentalmente a los tres actores principales: Profesorado, alumnado y familias, así como a miembros de diferentes equipos directivos de distintos institutos públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), profesorado y alumnado de ciclos formativos, de Bachillerato y de educación a distancia, que nos permitirán atender a muy diversas perspectivas y traducciones, desde diferentes estadios del sistema educativo español, de lo que significa el éxito y el fracaso escolar y hasta qué punto éstas corresponden a una línea humanista o neoliberal. Como ya se ha sugerido, dichos discursos fueron extraídos del contexto español, y en concreto del territorio correspondiente a la Comunidad Valenciana. Los resultados aquí presentados tendrán carácter provisional, puesto que forman parte de un proyecto bastante más amplio y la explotación de datos sigue en curso.

Palabras clave: Éxito y fracaso escolar, desenganche escolar, neoliberalismo, familias, profesorado.

¹ El presente escrito, así como la línea de investigación a la que pertenece se enmarcan dentro del programa de becas y ayudas para la Formación de Personal Investigador (FPI) de la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació de la Generalitat Valenciana y el de ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España). Asimismo, no habría sido posible sin la dirección y codirección de los profesores y compañeros Carles Simó y José Beltrán.

0. INTRODUCCIÓN

Profundizar en las nociones de éxito y fracaso escolar se ha convertido en una misión pendiente dentro del contexto español por la sobreutilización de la que son objeto tanto en los medios de comunicación y la esfera política, como entre los expertos en materia educativa, que a menudo las emplean sin cuestionarlas y dando por hecho que el lector conoce sobradamente su significado. Dichas nociones suelen ir referidas a los niveles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por ser punto de ebullición y de conflicto por excelencia dentro de nuestro sistema educativo. Teniendo en cuenta que en España disponemos de un sistema etario, dicha etapa corresponde, en principio, a alumnos en edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, siempre y cuando no incurran en repetición de curso.

Las palabras que encierra esta comunicación han de entenderse dentro de una línea de investigación mucho más amplia y todavía no concluida centrada exclusivamente en centros escolares de titularidad pública y que trata de poner sobre la mesa las variables potencialmente explicativas de este fenómeno en una suerte de factorización que parte de la modelización llevada a cabo por los informes resultantes del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (conocidos como Informes PISA, que se elabora desde la OCDE) a través de sus cuestionarios. En tanto que provisional, tratará en primer lugar de explicar de una forma lo más concisa posible las que consideramos las más destacables características de estas nociones, y su relación con los procesos globales y el discurso neoliberal, lo cual nos será útil para entender el porqué de nuestro enfoque y de los objetivos marcados, que presentaremos a continuación. Una vez presentados dichos objetivos procederemos a dar cuenta muy brevemente de las cuestiones metodológicas para entrar de lleno en una aproximación de los resultados obtenidos hasta el momento. Dichos resultados se centrarán exclusivamente en lo que los diferentes actores aquí representados -alumnado que actualmente cursa cualquiera de los cuatro niveles que comprenden la ESO, sus profesores/as y sus padres o madres- entienden por éxito o fracaso escolar, tratando de ofrecer una clasificación comparativa y descriptiva de los diferentes discursos. Por último, desarrollaremos un repaso de todo lo dicho y procederemos a comentar las conclusiones provisionales a las que hemos llegado. Vayamos por partes.

1. BREVE APROXIMACIÓN AL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

El éxito y el fracaso escolar son en sí mismos términos que a priori se nos revelan tan amplios como simplificadores –en exceso– de la realidad (Puig, 2003:84; Marchesi y Pérez, 2003). En la línea de investigación en la que se inserta este escrito, partimos de cuatro supuestos básicos cuando hablamos de éxito o de fracaso escolar y que nos guiarán a través de toda nuestra argumentación. Primero, su naturaleza socialmente construida a la que solamente podemos acceder a partir de representaciones sociales; segundo, su carácter profundamente performativo; tercero, su conexión con el discurso neoliberal; y cuarto, su vertiente procesual.

1.1. Naturaleza construida y representaciones sociales como puerta de acceso al estudio del éxito y el fracaso escolar

El éxito y el fracaso escolar son realidades construidas a las que solo podemos acceder a través de representaciones sociales, aun cuando las tratemos desde el discurso de los protagonistas de dicho fracaso o dicho éxito. Así, no es lo mismo hablar de fracaso escolar en los años '50 del siglo pasado que en la actualidad, de la misma manera que la idea que se tiene sobre quién es un alumno con fracaso y quién lo es con éxito es distinta según atendamos a un país u otro (e incluso

dentro de un mismo país, las diferentes regiones, las diferentes escuelas), en parte debido a que no se tienen los mismos criterios de evaluación. El acceso a esta realidad construida socialmente, al igual que ocurre cuando trata de accederse a la del funcionamiento de la propia organización escolar (Sarasola, 2006), ha de llevarse a cabo a partir de lo que autores como Schütz y Luckmann (citados en Keller, 2005:3) llaman *stocks colectivos de saber*, categoría que se asemeja en muchos aspectos a la de representaciones sociales (Moscovici, 2000) utilizada desde la psicología social, o a las de la psicología cognitiva, denominadas *mapas cognitivos* o *teorías implícitas*. Lo sustantivo aquí es que éstas no son parte de un conocimiento científico, sino más bien de unas ideas o un conocimiento espontáneo que un determinado grupo o sector social tiene acerca de un fenómeno social concreto y que deriva de la situación social que rodee a dicho grupo o sector, así como sus experiencias y sus comunicaciones (Marchesi y Lucena, 2003:150).

“Mientras que la ciencia intenta construir sistemas explicativos de la realidad de forma objetiva, las representaciones sociales hunden sus raíces en el mundo de las relaciones, de la intersubjetividad y de la conciencia” (Marchesi y Lucena, 2003:150)

Es, por tanto, y siguiendo con estos mismos autores, un conocimiento compartido, aunque no universal. La propia experiencia, la comunicación y las relaciones sociales van conformando dimensiones de tipo cognitivo, afectivo, social y valorativo que dan forma a la representación social, que al mismo tiempo puede ser influida por elementos externos, como los media. Lo sustantivo es que a distintas experiencias y comunicaciones, distintas representaciones sociales sobre un mismo fenómeno, y esto mismo ocurre cuando se lleva a cabo una aproximación al éxito y fracaso escolar, de ahí en parte la necesidad de descender al plano micro para desentrañar este fenómeno, así como a acceder a los discursos de los principales actores, profesorado, alumnado y familias, que conforman y dan sentido al sistema escolar.

1.2. La performatividad del éxito y el fracaso escolar

Si consideramos las representaciones sociales, las etiquetas, como formas de pensar, éstas no se quedan en una suerte de plano imaginario o de las ideas, no se manifiestan únicamente a través del lenguaje, sino que lo trascienden impregnando el plano de la acción. Tienen por tanto efectos performativos, materiales, reales, de tal manera que

“la opinión que cada uno de los sectores de la comunidad educativa posee sobre el fracaso de los alumnos tiene además una enorme influencia sobre el hecho mismo del fracaso y debe ser tenido en cuenta a la hora de elaborar estrategias de cambio” (Marchesi y Lucena, 2003:151)

En términos generales, es importante atender la educación como una institución que queda por encima de las prácticas locales y que contiene “significados y categorías global e institucionalmente institucionalizados [sobre todo] para comprender por qué la educación se produce en determinados contextos, de qué forma se produce y qué efectos tiene sobre las personas y la sociedad” (Meyer & Ramírez, 2010a:9). Esta perspectiva nos la ofrecen los enfoques institucionalistas. Aunque partan de un punto de vista macrosociológico, se centren sobre todo en la educación superior y suelen aplicarse a la educación comparada, estos enfoques nos aportan muchos elementos valiosos a tener en cuenta para el estudio del éxito y el fracaso escolar y éste es uno de ellos: la performatividad de estas nociones, que viene dada en parte porque la educación es en sí misma una institución y posee un gran poder de legitimación (dicho poder le es propio en la medida que permite a cada cual acceder a un estatus determinado -ofreciéndole una certificación que así lo acredita-, con los derechos que lleve aparejado dicho estatus. Así, “aunque el estudiante haya aprendido poco, o aunque su socialización no se haya completado, su trayectoria vital probablemente quedará alterada por las reglas modernas de la certificación educativa (Collins,

citado en Meyer & Ramírez, 2010a:10)

En otras palabras, La educación dice qué conocimiento existe y es importante (de ahí que funcione como teoría legitimadora del conocimiento), y también asigna categorías a las personas, las inviste de autoridad en tanto que poseedoras de dicho conocimiento existente e importante (de ahí que funcione también como teoría del personal) (Meyer, 2010:41)

Asimismo, cabe tomar en consideración, más allá del poder legitimador de la certificación, que tildar a un alumno de fracasado escolar tampoco le supone solamente una etiqueta, sino que tiene consecuencias reales, bien sea por la visión que sus compañeros puedan tener de él, lo cual se traducirá en la actitud que le muestren, o bien por la visión que tenga de sí mismo, que influirá en sus expectativas de futuro y, en definitiva, en su itinerario vital (lo afronte con decisión, con resignación o con indiferencia).

En este orden de cosas, como ya hemos avanzado en relación a dicho poder legitimador de la educación, ser alumno con éxito o con fracaso significa ver cerradas o abiertas ciertas puertas en el futuro mundo laboral, puertas que se traducen en oportunidades para la vida adulta, pero que, como advierten Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) en su trabajo titulado *Fracaso y abandono escolar en España*, no aseguran su paso por ellas, “pero que sí pueden cerrar[se] con plena eficacia [si se es un alumno con fracaso escolar]”.

1.3. El éxito y el fracaso escolar. Conexión con los discursos neoliberales

Los enfoques institucionalistas también nos sirven para entender nuestro sistema educativo como parte de todo un proceso sociohistórico que trasciende nuestras propias fronteras y llega a una escala global, lo cual ocurre tanto en la educación universal, obligatoria, como en la superior. La educación moderna, según Meyer & Ramírez (2010a:13-21), en ese sentido, tiene una base institucional supralocal, y cuanto más vinculado esté un país a los llamados centros de la cultura educativa mundial, y por ende, a los patrones transnacionales, más tenderá a regirse por dichos modelos educativos. De este modo, en el contexto de la globalización, pese a que la organización de la educación sigue estando en manos de estados nacionales, su estructura institucional está cada vez más en la de la sociedad mundial. Dicha tendencia a la confluencia proviene sobre todo del período posterior a la Segunda Guerra Mundial, momento de configuración de un nuevo orden mundial, así como de expansión (y universalización) educativa en todo el mundo, con la teoría del capital humano erigida como dominante, "que establece que a mayor educación más beneficios para una sociedad abierta a un mundo competitivo[, de modo que] nunca podemos hablar de excesos en referencia a competencias y conocimientos" (Meyer & Ramírez, 2010a:16).

En definitiva, las teorías institucionalistas nos hablan de una suerte de *consenso global* (la cursiva es mía) que permite explicarnos por qué por ejemplo en todo el mundo, de manera general, se tiende hacia un modelo educativo que *se dice* abierto a todos y que apuesta por la igualdad de oportunidades sin importar el género, la etnia o la clase social, por qué se tiende a la educación “como uno de los ejes internacionales del crecimiento moderno” (Meyer & Ramírez, 2010a:15) o por qué se avanza hacia un modelo educativo adaptado a la lógica neoliberal. Esto es importante para entender mejor el éxito y el fracaso escolar porque estas nociones no son ajenas a los procesos globales, sino al contrario, quedan perfectamente insertas en ellos y no solo se nutren del discurso neoliberal que les da razón de ser, sino que además (re)actualizan y reproducen sus mensajes, para bien o para mal.

Sobre la promoción del discurso neoliberal

El discurso neoliberal es promovido desde organizaciones internacionales, como la OCDE, desde estudios como el de *Governance in Transition*, de hace más de diez años, en el que se hablaba del surgimiento de un nuevo modelo para la gestión pública (NPG), fundamental para el fomento de una nueva cultura enfocada entre otras cosas hacia los resultados educativos y niveles de rendimiento académico. Palabras como eficiencia técnica, valoración coste-rendimiento o calidad educativa cobraron fuerza con este tipo de estudios, y con ellas, competitividad, que constituye una noción clave. Volveremos a estos términos y su relación con el éxito y fracaso escolar más adelante. Asimismo, a través de este tipo de estudios se promueve una gestión descentralizada (diferenciada) que según este planteamiento aumenta la autonomía así como la flexibilidad, características imprescindibles para disponer de un entorno plenamente competitivo que trabaje por niveles más altos de calidad pensando en el "cliente", es decir, el alumnado y las familias (Colectivo Baltasar Gracián, 2009:71-72). La descentralización, pese a que puede (re)presentarse como parte de una lógica de democratización, también puede formar parte, en muchos casos, de un proceso de mercantilización, esto es, fomentando relaciones de mercado:

«Primero, está el cuasi-mercado de la oferta y la demanda en relación a las admisiones escolares y la “elección de los padres” [...]. En segundo lugar, la descentralización da lugar a relaciones de mercado entre las escuelas y los proveedores externos, mediante las cuales las escuelas compran, a compañías privadas o a instituciones estatales, toda una variedad de bienes y servicios, desde el mantenimiento de los edificios hasta el suministro de la instrucción y el apoyo para los profesores. Finalmente, está el disciplinamiento mercantil vinculado a estos factores: presiones para mantener costes bajos, para establecer y comercializar una imagen pública, para aumentar los nuevos ingresos, para dirigir al personal en línea con estas prioridades» (Colectivo Baltasar Gracián, 2009:84-85)

Para llevar a cabo dicho objetivo, desde las políticas educativas se ha intentado apostar por una dirección administrativa fuerte, es decir, con capacidad de gestión de la fuerza de trabajo, de innovación en el producto, para lidiar en un entorno mercantilizado y competitivo y enfrentar imperativos del gobierno. El modelo descentralizado que tenemos en España, por ejemplo, ha llevado a que sean las propias Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas las que tengan la última palabra sobre sus escuelas. Así, pese a que existe legislación educativa a nivel estatal, son las comunidades autónomas las que la adaptan a sus respectivos territorios (Colectivo Baltasar Gracián, 2009:81), y con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) de 1995, los directores tienen mayor poder y no son elegidos por el resto de profesorado del centro escolar (Colectivo Baltasar Gracián, 2009:89), y lo mismo ocurre en países como Italia.

Mecanismos de evaluación, definidores de indicadores

Del mismo modo, sistemas de evaluación internacional como los Informes PISA, de la OCDE, o el Open Method of Co-ordination, de la UE, o el Proyecto INES (International indicators and evaluation of education systems, o la publicación *Education as a glance* [Panorama de la educación] tienen como propósito algo más que la mera evaluación de los diferentes sistemas educativos. También apuntan a definir los criterios o indicadores válidos para medir el progreso, convirtiéndose menos en *solution providers* que en *problem definers* (Dale, citado en Teodoro, 2010:59)

“Como cualquier sistema institucionalizado de medición, el informe PISA no describía simplemente hechos: los creaba y les daba significado. Sirvió para volver a reglamentar de nuevo el sistema escolar, especificando con fuerza científica un conjunto de objetivos para la escuela, en torno a los cuales los proyectos de reforma pudieran cobrar coherencia” (Colectivo Baltasar Gracián, 2009:74)

Como definidores de problemas, parece que han logrado desplazar el debate, reconfigurar sus

límites, al menos por lo que respecta a la esfera pública (o *publicada*, es decir, visible). Ya no se plantea si la educación debe ser un elemento emancipador o si por el contrario sigue siendo un mecanismo para reproducir el statu quo existente. Ya no parece ser debate público si la educación debe centrar sus esfuerzos en el logro de una ciudadanía plena, hacer partícipe a toda la ciudadanía en la construcción de un mundo más justo, potenciar un modelo de maestro que sepa identificar las potencialidades de cada uno de sus alumnos, que sepa respetar su capacidad de asombro, su curiosidad natural por las cosas, que no ofrezca conocimiento más que para cuestionarlo, crearlo, recrearlo, en pos del desarrollo de un pensamiento (auto)crítico, elementos presentes por ejemplo en la obra de Freire (2001). El fondo de la cuestión ahora parece girar sobre todo en torno a la mejora de la eficacia y la eficiencia del sistema educativo, que está subordinado a la empresa, al mercado de trabajo: "ya no se plantea como servicio público al servicio de la ciudadanía, sino como producto que las personas consumidoras han de elegir..." (Díez Gutiérrez, 2010:35). Así las cosas, los objetivos parecen enfocarse a obtener ganancias, ser más competitivos, conseguir un currículum bien adaptado a las necesidades del mercado de trabajo. Esto se traduce en una tendencia tanto en el debate político como en el lenguaje y pensamiento cotidiano (impregnando el sentido común), a valorar aquello que sea privado o privatizable más que el propio bienestar de la población. En definitiva, se habla más en términos de competitividad internacional, formación de futuros recursos humanos, rentabilidad, interés individual, libre competencia o propiedad privada que en términos de lograr ciudadanos más competentes en educación intercultural, mejorar las oportunidades de vida de minorías étnicas, mujeres, etcétera, democratizar la educación, o lograr políticas sociales y educativas más redistributivas y justas (Díez Gutiérrez, 2010:35-36). Así,

"[La obsesión de] un buen porcentaje de personas pertenecientes a las nuevas clases medias [...] es que, en las instituciones escolares, sus hijos e hijas tengan buenas calificaciones y avancen sin repeticiones de curso y, a ser posible, que les confieran competencias canjeables en el mercado por buenos puestos laborales" (Díez Gutiérrez, 2010:35-36)

La búsqueda de nuevas identidades

Los preceptos neoliberales no tienen efecto solamente sobre la gestión de los centros educativos. Con la caída de los grandes relatos, en las escuelas ya no se pretende fomentar "una identidad nacional o una cultura tradicional canónica, sino más bien los imperativos de una competición económica a vida o muerte", es decir, el alumnado por un lado carece de puntos de referencia estables, y por otro, dicha carencia no se traduce en el fomento de pensamiento crítico y emancipador, sino en la formación de recursos humanos, en términos neoliberales (Colectivo Baltasar Gracián, 2009:192-195) y se habla de éxito y de fracaso escolar, que responden muy bien a dicha lógica neoliberal.

La formación de dichos recursos humanos pasa directamente por dos elementos interconectados: el de competición y el de individualización. Cada alumno, en principio, es forzado a entrar en una carrera académica basada en el aprendizaje personalizado y organizado por itinerarios (el éxito y el fracaso devienen, pues en elementos y experiencias individuales, o mejor, individualizadas, de ahí que se hable de fracasados escolares). El propio sujeto deviene por tanto en un proyecto que debe ser gestionado y conducido hacia el éxito. En todo el proceso de individualización hacia el éxito escolar (medido en términos académicos) resulta fundamental diferenciarse del resto por medio de certificados que acrediten las propias competencias, la propia competitividad, y en ello parece residir el valor del sujeto en cuestión cuando se lanza al mercado de trabajo. Todo ello a pesar de que cada vez resulta más obvio que el disponer de la acreditación en cuestión posibilita el acceso a ciertos puestos de trabajo, pero no lo garantiza en absoluto (Colectivo Baltasar Gracián, 2009:197-199), y cada vez son más las acreditaciones requeridas, y no solo derivadas del "equipaje básico" que ofrece la educación formal, sin olvidar que en muchas

ocasiones el puesto de trabajo deseado ni está bien pagado ni resulta satisfactorio, y al resto les espera una situación de sobrecualificación no reconocida. Estas reglas de juego a menudo se traducen en poner freno al pensamiento colectivo y a las soluciones colectivas a problemas sociales; en continuas puestas a prueba (exámenes); en alumnos que interiorizan su fracaso al ser incapaces de adaptarse al modelo ofrecido (aunque dicho fracaso pueda no verse como tal, sino como forma de resistencia, como veremos más adelante), o en oportunismo y falta de escrúpulos: “La acumulación de un arsenal personal para entrar en la batalla de la competitiva economía de mercado [...] causa la soledad de los individuos dentro de grupos sociales homogéneos” (Ulrich Beck, citado en Colectivo Baltasar Gracián, 2009:199-202).

Esta lógica no puede tener calado si no promueve y logra el convencimiento por parte del alumnado de que las recompensas que depara su futuro, así como su bienestar, depende por completo de su propio esfuerzo, sus méritos y decisiones, de ahí que cuando se piensa en fracaso escolar se apunte directamente al fracasado escolar (alumno) y no a un fracaso de la propia escuela o de la propia sociedad (fracaso social) (Beltrán, 2007). Esto puede dar confianza a los que tienen éxito (el éxito académico parece ser visto como éxito social), pero puede tener consecuencias perversas sobre quienes no logran los objetivos académicos, en la medida que se ven responsables de dicho fracaso y consideran el susodicho como tal:

“Por tanto es un dilema real decidir hasta dónde deben ser animados los jóvenes a creer que sus esfuerzos serán recompensados, o si más bien no se debería enfatizar que, inevitablemente, sólo unos pocos de entre los mejores tendrán éxito, mientras que muchos otros fracasarán” (Hayek, citado en Colectivo Baltasar Gracián, 2009:204-205)

Obstáculos en el camino. Elementos de resistencia

Con todo, y llegados a este punto, ¿tiene vía libre este proceso? Recordemos que la teoría institucional afirma que el sistema educativo de un país se asemejará en mayor medida a los patrones mundiales y tenderá a variar en la medida en que éstos varíen también de acuerdo con "los nuevos énfasis mundiales", cuanto mayor sea su vinculación con la sociedad mundial y sus organizaciones internacionales (Meyer & Ramírez, 2010b:120). Planteado de este modo, el proceso de expansión de la lógica neoliberal sobre los sistemas educativos parece casi automático e imparable, sobre todo por ejemplo si se tiene en cuenta una de las peculiaridades que caracteriza a los centros escolares en tanto que organizaciones y que la distinguen de otras organizaciones sociales: Al menos en el caso de los centros públicos, éstos suelen ser organizaciones ahistóricas, debido a que tanto el alumnado como los equipos directivos y buena parte del profesorado cambian muy a menudo (en pocos años se renueva buena parte de los actores sociales que constituyen el centro); y a que buena parte de la red escolar pública que disponemos en España es de reciente creación. Esto impide o dificulta que puedan consolidar una cultura, una imagen, una identidad o una historia propias. Si no hay historia y una consolidada conciencia de la misma, una memoria colectiva duradera y transmisible, es más sencillo a priori introducir cambios en la organización (Gómez y Soler, 2011), pero al mismo tiempo es un arma de doble filo, como veremos a continuación.

Juega en contra de la consolidación de la lógica neoliberal otra de las peculiaridades de los centros escolares en tanto que organizaciones, obstáculo que también reconoce la teoría institucional, y es que en los centros y sistemas escolares existe un control escaso a lo que ocurre en la práctica diaria educativa, es decir, a la vida diaria en las aulas, frente a un control mucho mayor a todo lo referido a títulos, diplomas y certificaciones, así como al mantenimiento del orden ceremonial (Meyer & Ramírez, 2010a:21). En otras palabras, se controla muy poco el trabajo del profesorado (que desde la óptica neoliberal son considerados los trabajadores de la organización o empresa escolar) sobre todo si lo comparamos con el control ejercido sobre el trabajo del alumnado

(considerado la clientela de la organización) (Gómez y Soler, 2011). Esta peculiaridad convierte en prácticamente invisibles los procesos que acontecen en el aula, y el trabajo del profesorado, para bien y para mal, se convierte en un espacio sagrado revestido de libertad de cátedra. Para entender mejor este hecho cabe situarnos a un nivel meso y observar el funcionamiento interno de los centros escolares. Según Fernández Enguita (1999), un centro escolar puede funcionar como agregado, como estructura o como sistema. Si lo hace como agregado, significa que la toma de decisiones corre a cargo de cada uno de los profesores por separado; si lo hace como estructura, corre a cargo del claustro y del equipo directivo; y si lo hace como sistema, decide la propia comunidad escolar. Pues bien, el hecho de que los proyectos educativos del centro no se cumplan, o no se logre los objetivos esperados, o exista el conflicto que hay entre profesorado, alumnado y familias, se explica en la medida en que los centros escolares funcionen fundamentalmente como agregado.

Así, a pesar de disponer de todo un marco normativo, de leyes y decretos que formulan objetivos y promueven y organizan un determinado currículum o que administren éste en diferentes niveles educativos, itinerarios, asignaturas,... y a pesar de que pueda existir un proyecto educativo formal a nivel de centro que pueda responder al menos en parte a una lógica neoliberal, eso no significa que dicho plano normativo se cumpla realmente y mucho menos a nivel de aula. Disponer de una herramienta eficiente no implica que su usuario sí lo sea (quiera, sepa o pueda serlo). Para comprender esto es preciso atender a las "cuestiones metaorganizacionales, que pueden ayudar a entender por qué aplicando la herramienta adecuada para una situación concreta con el objetivo de inyectar cambios en pro de la mejora del sistema los resultados no son los esperados" (Gómez y Soler, 2011).

A este obstáculo podemos añadir otro más, el referido al hecho de que se sabe que parte del alumnado recibe lo que las escuelas les ofrecen oponiendo resistencia, y que estos alumnos suelen renegar de la vida académica, y ni siquiera viven su fracaso escolar como un verdadero fracaso, sino al contrario. En ese sentido estamos frente a nuevas formas de subjetividad en la formación de las identidades de los estudiantes, debido fundamentalmente a que cada vez pesa más el aprendizaje y la formación personal que ofrece la esfera social en general (medios de comunicación, industrias de la información y nuevas tecnologías en general, y por supuesto el grupo de iguales) que la que ofrece la propia escuela (educación formal) (Colectivo Baltasar Gracián, 2009:195). Así pues, que exista un aprendizaje formal que fomente la verdad de la meritocracia no significa que el alumnado o todo él se lo crea y actúe en consecuencia, a pesar de que no pueden escapar al poder de legitimación de la certificación.

“Archer y Yamashita escriben que [...] ‘las políticas y estrategias del gobierno pueden tener poco impacto en el intento de aumentar la identificación o el compromiso de los muchachos con el aprendizaje formal, ya que no dirigen la fuerte adhesión emocional del chico a las ideas que crecen fuera del contexto educativo’. [...] La relación entre la educación formal y la cultura popular es, como siempre, una calle de dos direcciones a lo largo de la cual transitan no sólo proyectos de regulación sino también formas de resistencia” (Colectivo Baltasar Gracián, 2009:198)

Este hecho no solamente justifica una aproximación microsociológica al fenómeno a estudiar, sino que también invita a reconsiderar hasta qué punto estamos frente a meros resultados o ante procesos, cuestiones que veremos a continuación.

1.4. Procesos vs resultados

El nivel macro y más formal de las políticas educativas y las grandes tendencias no sirve para explicar qué ocurre en el día a día en las aulas. Paralela a la necesidad de adentrarnos en las cuestiones metaorganizacionales y a la vida interna de los centros escolares para entender mejor el fenómeno del éxito y el fracaso escolar, que dista mucho de ser sencillo y mecánico, cabe

preguntarnos si estamos ante procesos o ante meros resultados. Así, según la Comisión Europea, el fracaso escolar se refiere al “número de personas de 18 a 24 años con una educación secundaria básica como máximo y que no continúa estudiando”. Del mismo modo, cuando revisamos la mayor parte de la literatura española existente en torno al éxito y fracaso escolar nos damos cuenta de que, salvo excepciones, los estudios hacen sobre todo énfasis en abandono escolar (prematureo), resultados académicos (o competenciales, en términos de PISA) o en las consecuencias reales que se derivan del mismo fracaso escolar, como el acceso a peores trabajos, peores salarios y por consiguiente un mayor riesgo de exclusión social y económica (Suárez et al., 2011),... todo lo cual remite a resultados.

CUADRO 1. Éxito y fracaso escolar en términos de *Pull* y *Push*

Éxito escolar			
Agencia pasiva		Agencia activa	
Push	<p>A</p> <p>Por inercia</p> <p>(éxito = no fracaso)</p>	<p>B</p> <p>Gusto por el estudio, obtención de mejor posición sociolaboral, p. Ej.</p>	Pull
	<p>C</p> <p>El propio sistema escolar le invita / expulsa de la vida académica</p>	<p>D</p> <p>Algo externo le atrae, tira de él para que abandone</p>	
Agencia pasiva		Agencia activa	
Fracaso escolar			

Fuente: Elaboración propia.

Si nos quedamos con esta perspectiva de éxito y fracaso escolar, sin duda valiosa por sí misma, hay toda una serie de cuestiones que podríamos plantear alrededor de esta conceptualización. ¿Hasta qué punto el fracaso escolar implica necesariamente no haber aprendido absolutamente nada –en el sentido académico, personal, social– a lo largo de la vida académica y hasta qué punto el éxito supone un aprendizaje más o menos profundo, duradero, de lo que ofrece al alumno el sistema escolar? Igual que el fracaso escolar esconde muchos tipos de fracaso, también el éxito escolar guarda tras de sí muchas formas de éxito, con mayores o menores esfuerzos, con periodos académicamente más afortunados y otros no tanto, o con mayor o menor sensación de desapego por la escuela (o al contrario, de adhesión hacia ella), por poner varios ejemplos. ¿Y qué hay del abandono escolar? (ver CUADRO 1) ¿Hasta qué punto se produce porque la propia institución escolar da a entender al alumno en cuestión que no está hecho para la vida académica –a partir de reiteradas experiencias de fracaso (caso C)– y hasta qué punto no se ve motivada por elementos externos al sistema escolar que le atraen más que la institución misma, como pueda ser

trabajo, dinero propio, independencia? (Caso D) (Fernández Enguita, Mena y Riviére, 2010). ¿Se trata de *push* o *pull*, en términos de Field et al. (2007)? Si le diésemos la vuelta y pensásemos en términos de éxito escolar, nos encontraríamos en general con alumnos que siguen sus estudios porque sienten gusto por el estudio o tienen en mente un horizonte (un futuro laboral, por ejemplo) que ha de pasar necesariamente por ampliar la vida académica varios años más (caso B), o sencillamente alumnos que lo siguen siendo por mera inercia o porque saben que no van a obtener un trabajo, o tienen escasas garantías de ello, si abandonan los estudios (caso A). Planteado de este modo el problema, tanto el caso A como el caso C prevalece o supone (con todos los matices que queramos añadir después) cierta agencia pasiva por parte del alumno, mientras que el B y el C presuponen cierta agencia activa.

Este cuadro, aunque matizable en muchos aspectos, puede resultar valioso en la medida en que da un paso más allá en la complejización del fenómeno, pero no descende al fondo de problema. Cuando hablamos de resultados académicos o competenciales, del futuro laboral que les espera a nuestros hijos si no acceden a obtener el título de graduado,... tratamos cuestiones importantísimas que no debemos dejar de lado pero que, a nuestro modo de ver, atienden solamente a una parte del problema, un problema cuya naturaleza procesual nos invita a atender a algo más aparte de los resultados.

Desde esta comunicación se quiere hacer especial énfasis, más que en los resultados, en los procesos, que es donde descansa la noción –clave aquí– de desenganche escolar (Rumberger, 1995; González, 2006; Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010). El fracaso escolar no es un fenómeno puntual, ni tampoco el desenlace final, sino más bien el “proceso lento que acompaña al alumno a lo largo de su vida escolar o de una parte importante de ella” (Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010:121). Así, ya no se trata solamente de que el éxito y el fracaso escolar sean realidades construidas socialmente –representaciones sociales– en el sentido de que se definan por parámetros distintos según el tiempo (sociohistórico) y el espacio (geográfico) en el que nos movamos, sino que un mismo alumno, a lo largo de toda su trayectoria académica, pasa por múltiples situaciones de éxito y de fracaso, aun en un mismo curso escolar, con diferentes asignaturas y/o profesores. Este hecho hace necesario un análisis de las trayectorias escolares para la correcta detección del momento o momentos en que se produce el desenganche escolar.

Por consiguiente, un fenómeno como el abandono escolar constituye solamente el resultado, el estadio final, de todo un proceso largo y lento -tildado de 'prematureo' cuando se alcanza la edad obligatoria y no se ha obtenido la titulación mínima demandada por la sociedad para poder acceder con mínimas condiciones al mercado de trabajo- e iniciado fundamentalmente en la Primaria, aunque puede que antes, desde el momento en que empieza a ser habitual el desenganche escolar, que puede considerarse como el estadio inicial, a partir del cual y de manera paralela se suele ir pasando por un periodo delicado en el que, por factores muy diversos, se suele recrudecer el problema, la Secundaria. El fracaso escolar puede manifestarse de diferentes maneras, según el alumno, y los indicios van desde la desafección escolar, el absentismo, la repetición, hasta la indisciplina, pasando por un bajo rendimiento académico (Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010).

En el proceso de desenganche, los alumnos son “sujetos activos” (Bosco et al., 2005) que en muchos casos se mueven entre las presiones familiares (y de la escuela) para que permanezcan en el sistema escolar y la sensación de no aguantar más, que es en parte la que les empuja al abandono y se alimenta fundamentalmente de reiteradas experiencias de fracaso (malas calificaciones, etc.). Ambos, desenganche y abandono, son dos extremos de un mismo proceso, pero en la mayoría de los casos no es vivido como un fracaso sino al contrario, como una liberación, sobre todo el

abandono, que suele ser asociado al éxito, por ser la antesala de una vida adulta idealizada (trabajo, dinero propio, independencia, libertad,...) (Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010), antes por supuesto de enfrentarse seriamente al panorama que les aguarda en el mercado de trabajo, momento en que suele haber, primero, un replanteamiento de la situación, y segundo, un deseo de reincorporación al sistema escolar, pese a las dificultades que ello pueda acarrear (falta de hábitos de estudio,...). Esta tendencia, sin embargo, parece estar cambiando, como veremos.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta que estamos ante fenómenos socialmente contruidos a los que solamente podemos acceder a través de representaciones sociales, que al mismo tiempo tienen efectos performativos, son procesuales y cobran mucho sentido bajo el marco de un discurso neoliberal, este escrito tratará, en primer lugar, de desvelar cómo las nociones de éxito y fracaso escolar contribuyen a fomentar el discurso neoliberal en materia educativa y dentro del contexto español (en ulteriores escritos trataremos de ampliarlo al resto de Europa y desde un punto de vista más global); y en segundo lugar, cómo se construyen ambas nociones en los discursos de profesorado, alumnado y familias de una región concreta de España, la Comunidad Valenciana, y qué elementos de dicha construcción responden a un modelo neoliberal y qué otros a una visión más humanista.

3. METODOLOGÍA

Para el logro de estos objetivos se ha llevado a cabo una aproximación cualitativa al fenómeno -cuyo valor reside más en la significatividad que en la representatividad de sus resultados-, con un total de 58 entrevistas semiestructuradas a profesores, alumnos y familias de dicha comunidad autónoma, de las cuales, para la presente comunicación, se han empleado 10 realizadas a profesorado que imparte actualmente en cualquiera de los cuatro cursos que componen la ESO, otras 10 a alumnado de esos mismos niveles y otros 10 a sus padres o madres. A efectos de esta comunicación, recogemos un total de 5 institutos, todos ellos de titularidad pública, y de alguna de las tres provincias que componen la Comunidad Valenciana (de norte a sur, Castellón, Valencia, Alicante), territorio con altos índices de fracaso escolar (en torno al 30% de los alumnos no supera los objetivos de la educación obligatoria, superando aunque por poca diferencia la media española, según los datos más recientes del Ministerio de Educación). El criterio de selección fue inicialmente su posición en el ranking de centros según la nota media del alumnado que se presentó a las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) (promoción del curso 2010-2011), criterio que muy pronto devino en ineficaz pero que fue el único que tuvimos disponible para obtener una mínima clasificación de centros (el resto de clasificaciones no suele ser de carácter público y su acceso suele ser muy limitado). No obstante, se asumió en un primer momento, de manera injusta una vez llevado a cabo el trabajo de campo, que los que presentaban una alta nota media podían considerarse de alto rendimiento, y los que la presentaban más baja, podían considerarse de bajo rendimiento.

IES Matilde Salvador (Castellón de la Plana, Castellón)

IES Pedreguer (Pedreguer, Alicante)

IES Torre del Rei (Oropesa, Castellón)

IES El Cabanyal (Valencia, Valencia)

IES Joan Fuster (Bellreguard, Valencia)

Los criterios de selección tanto del profesorado como del alumnado y de las familias tuvieron un carácter sobre todo preventivo, para tener la posibilidad de controlar ciertas variables y ver hasta qué punto éstas podían explicar las diferencias entre los discursos.

Así, quitando el hecho de que aquí nos centramos exclusivamente en la ESO y en centros públicos ya clasificados según su nivel de rendimiento, se intentó distinguir entre el profesorado con una relativa corta experiencia docente y aquél que aunque ahora imparta en ESO también hubiese impartido en la antigua Educación General Básica (EGB) o en el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP)², para obtener una perspectiva histórica del fenómeno del éxito y el fracaso escolar. Los otros dos criterios fueron el género (distinguimos entre mujeres y hombres) y su área de conocimiento, de letras o de ciencias, asumiendo que unos y otros tienen diferentes expectativas hacia lo que se supone que es un alumno con éxito o un alumno con fracaso escolar. Además, en cursos posteriores, cuando los itinerarios educativos son más evidentes y los alumnos pueden elegir una u otra vía, ambos tipos de profesorado tienen sendos tipos de alumnos (tradicionalmente la rama de letras ha sido considerada una rama más fácil que la de ciencias).

Respecto al alumnado seleccionado, los criterios han sido también el género, pero también el nivel de estudios de sus padres y la nota media obtenida en el curso anterior. En España las calificaciones a las que se llegan a través de los exámenes o tareas encomendadas para hacer en el aula o en casa, son numéricas, siendo un 10 la máxima calificación y un 0 la mínima. En este caso se prefirió ser flexibles y pedir a los centros escolares alumnado con una nota media de 7 o más o de 5 o menos, porque 5 es la nota mínima que se pide normalmente para superar cualquier asignatura.

Y respecto a las familias, se trataba de entrevistar al padre o la madre de cada uno de dichos alumnos, tratando de entrevistar tanto a padres como a madres y de atender al hecho de si participaban o no activamente en las Asociación de Padres y Madres de Alumnos (AMPA) de dicho centro escolar.

Antes de plasmar los resultados provisionales, cabe tener en consideración lo siguiente. Los criterios de selección de la muestra fueron elaborados por nuestro equipo de investigación, pero la selección real fue llevada a cabo por el equipo directivo (generalmente jefes y jefas de estudio) de cada centro, por lo que aunque la disposición general de todos ellos fue mayor de la esperada, puede presentar ciertos sesgos. Además, hubo que ser flexibles con ciertos criterios porque planteaba ciertas dificultades encontrar a informantes que reuniesen todas las características requeridas, sobre todo en el caso de las familias, por su conexión con el tipo de alumnado buscado.

4. MIRADAS DOCENTES, APRENDICES Y PATERNALES EN TORNO AL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

Llegados a este punto, a continuación daremos cuenta de los resultados provisionales de los que disponemos hasta la fecha de acuerdo con los discursos analizados. Recordemos que la validez de los mismos viene dada por su significatividad, más que por su representatividad, dada la naturaleza metodológica de este estudio. Asimismo, cabe recalcar que éstos representan solamente el núcleo de nuestra línea de investigación, y que si aquí no profundizamos es, primero, por la naturaleza de este escrito, con formato limitado, propio de una comunicación, y segundo, por no precipitarnos, como medida de prudencia, teniendo en cuenta que el estudio sigue en curso.

4.1. Elementos asociados al éxito y fracaso escolar

² La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) fue la ley que en el año 1990 extendió la educación obligatoria de los 14 a los 16 años en España, con la implantación de la ESO. El anterior modelo procedía de la Ley General de la Educación (LGE), promulgada en 1970. Los cursos 7º, 8º de EGB, 1º y 2º de BUP implantados por dicha ley corresponderían, al menos en lo que se refiere a la edad del alumnado al que iban dirigidos, a la totalidad de la ESO, compuesta por cuatro cursos.

Si atendemos a la imágenes a la que se asocian las nociones de éxito y fracaso escolar puede dibujarse una cierta clasificación.

Éxito y fracaso escolar en términos de resultados académicos y lo que a menudo éstos esconden: certificaciones vacías de contenido

El primer elemento asociado tanto al éxito como al fracaso escolar remite a resultados y se refiere en concreto a las calificaciones numéricas obtenidas por el alumno, y por ende, la obtención del título de Graduado en ESO.

"¿Éxito escolar? Aprobar. Está claro, para mí es obtener el título de la ESO hoy en día... En este caso porque doy clase en Secundaria. El éxito escolar sería que un 80% del alumnado obtuviese el título. Creo que estamos en menos de... No recuerdo ahora, creo que el fracaso está en el treinta y pico, pero yo creo que si el éxito fuese un noventa, un ochenta y pico, un... ya estaría muy bien. Siempre hay alumnado que no puede llegar pero se les puede ayudar, y pueden haber programas como los que ya hay para enfocarles. Pero hoy en día estamos bastante lejos del éxito escolar" (E1D.01.17-19.Profesor ESO)

* Traducido del catalán

Generalmente, sin embargo, tratan de matizar esa idea, es decir, afirman que obtener éxito escolar no es solamente aprobar los diferentes exámenes y por tanto las asignaturas que componen un curso escolar, sino que va en función del alumno, que a través de su paso por el sistema académico ha ido demostrando qué calificación marca en él la diferencia entre un éxito y un fracaso. Así pues, hay alumnos de 8 o de 9 igual que los hay de 5 o de 6. Si son considerados alumnos que pueden llegar a una calificación mínima de 9 pero obtienen un 7 o un 8, entonces no puede decirse que la nota obtenida sea un éxito. Lo será quizás para otros, pero no para ellos, al menos desde el punto de vista del profesor y de la asignatura que éste imparta. Aquí tenemos varios ejemplos.

"Y nuestro trabajo como profesores es ver el nivel de cada uno. Si no se saca un 9 no pasa nada, un 8 es perfecto. Yo tengo alumnos que sacan seises y seites y muy bien, enhorabuena, hiciste lo que tenías que hacer, que es hacer tu trabajo y llegar donde eres capaz de llegar. Yo no pude ser astronauta, me quedé en profesor. ¿No podrás ser astronauta? Pues serás un buen mecánico, o un buen trabajador, pero debes continuar en esa línea, esforzándote el máximo posible" (E1D.01.23-25.Profesor ESO)

* Traducido del catalán

"Eso es una de las cosas que siempre he intentado hacer ver, que no, que el progreso no es aprobar x exámenes como estamos inculcándoles aquí, sino que aprobar es progresar, no fracasar es progresar, [siempre] a tu nivel" (E1D.02.20-21.Profesora ESO)

* Traducido del catalán

"Esfuerzo y constancia. Yo creo que con el esfuerzo y la constancia, para mí, un éxito escolar no es sacar un 10, sino según tus posibilidades y con esfuerzo, cada uno con el esfuerzo que necesite, porque no todos necesitan el mismo esfuerzo para conseguir aprobar. Es que conseguir aprobar para determinadas personas es un éxito escolar, pero claro, eso se consigue a base del esfuerzo que necesita cada uno, y no todos... Desgraciadamente hay muchos que necesitan un gran esfuerzo para sacar un 5 y otros no necesitan ningún esfuerzo para sacar un 8" (E2D.02.20-23.Profesora ESO)

Aunque estas visiones puedan remitir a un cierto respeto por el ritmo de cada alumno, no llega, sin embargo, a trascender unas fronteras ya premarcadas. No parecen esconder una búsqueda de las potencialidades del alumno, sino unos objetivos preconcebidos, una escala igual para todos y sobre la que se marca el nivel de cada cual.

En ese sentido algunos discursos mostraban el fracaso escolar como una *cifra a esconder* o a maquillar, sobre todo por motivos de índole política, en la medida en que el logro del éxito escolar se ve como una "utopía" inalcanzable (E1B.01.26-29.Profesora ESO). El maquillaje proviene del

propio sistema escolar, como sugiere la siguiente profesora, que habla de los PCPI, es decir, los Programas de Cualificación Profesional Inicial, destinados a aquellos alumnos de 16 años o más que no hayan podido finalizar sus estudios de la ESO con éxito, como vía alternativa para la obtención del título de Graduado, a través del desarrollo de competencias profesionales, distintas según la modalidad (parte de la formación la reciben en centros de trabajo, por lo que obtienen experiencia profesional y laboral). Por ello, cuando se finaliza el paso por estos programas (que pueden durar uno o dos años) y en caso de que se haya llevado a cabo con éxito, no solo se obtiene el Título de Graduado en ESO, sino también una certificación académica de los módulos superados, diferente según la modalidad escogida.

"[Cuando me hablas de fracaso escolar] pienso en algo que tenemos hoy en día y que de alguna manera tratamos de esconder. De esconder porque intentamos evitar[lo]. Ahora en cuarto de la ESO tenemos [por ejemplo] el PCPI [solamente] para que haya más gente que pueda graduarse, pero a veces [con estas medidas] lo que hacemos no es mejorar la educación y evitar el fracaso escolar, sino esconderlo, dando el título graduado a quien no se lo merece. Ésa es mi crítica personal" (E1B.01.38-39.Profesora ESO)

* Traducido del catalán

Así, no importa cuánto se haya aprendido o no, lo importante parece ser la imagen pública que se da. Esto tiene mucho que ver con el hecho de que se problematice el fracaso escolar pero no el éxito. En la medida en que es una cifra favorable no parece ser objeto de crítica o de replanteamiento, es suficiente con aceptarla tal como viene. La competitividad neoliberal en estos casos se basa en una mera acreditación de competencias más que en la tenencia real de las mismas.

Los PCPI constituyen un buen ejemplo de ello. Concebidos inicialmente con un buen propósito, se convierten, 1) en un lugar donde concentrar "malos estudiantes" y separarlos de ese modo de los grupos ordinarios de la ESO para que éstos se queden más tranquilos,...

"Lo que está pasando es que [...] los PCPIs pues nos han venido muy bien a todos, para que [los grupos de segundo de la ESO] se descongestionen. Yo como soy maestra solo doy en primer ciclo, primero y segundo [de la ESO], y entonces veo en segundo como un respiro, ¿no? Porque toda esa gente que repiten en primero, repiten en segundo, y ahí están, ahí están, y esto pues nos ha dado un poco de... no sé, de respiro, a este primer ciclo de secundaria" (E2B.02.13.Profesora ESO)

...y 2) en un destino fácil buscado en parte por aquellos que por un lado aborrecen los estudios y por otro saben que no pueden llegar muy lejos (laboralmente) sin el Título de Graduado en ESO.

"Los Programas de Cualificación Profesional Inicial, ¿correcto? Los alumnos que cumplen los 15 y 16 años que no acaban la ESO se les da, sobre todo a aquellos que tienen riesgo de exclusión social, esa oportunidad. Dos años y tienes un título, mínimo, y además después puedes enganchar con otro programa y al final acabas siendo médico. Bien, es el último recurso. Si no llegas o no puedes, etcétera, al final te damos esta oportunidad, como otras, pero será ya la última. Si no la aprovechas te vas a casa. Bien, hay criaturas en segundo de la ESO que no pegan ni chapa. Venga, hombre, venga que tienes que hacer los deberes... Bah, si total da igual. Y tú dices, ¿Por qué? Porque yo dentro de dos años me voy a un PCPI. ¿Cómo que te vas a un PCPI? Sí, porque resulta que los que no pegan ni chapa al final se les ofrece esta historia. Y además en un aula que si quieres te la puedo enseñar, con ordenadores, ordenador personal para cada alumno, etcétera. Imagínate cómo rula la historia" (E1C.01.18-22.Profesor ESO)

* Traducido del catalán

"[A mi me gustaría trabajar] en el ejército... Pero para eso me tengo que sacar el título de Graduado [Dudo que pueda sacármelo]. Si suspendo puedo entrar en un ciclo [formativo] facilito o en PCPI para asegurarme mejor porque si paso a tercero [de la ESO] y suspendo otra vez... [...] Yo le dije a mi tutor que quería ir a un PCPI pero que era difícil, porque con los recortes y todo a lo mejor será difícil que el año que viene tengamos el PCPI. Me gustaría ir, pero me dice que le tendría que poner más ganas a los estudios" (E1B.AE.05.Alumno 2º ESO.09, 25 y 33)

* Traducido del catalán

El objetivo en ciertos casos es, pues, la acreditación, no el conocimiento, no el aprendizaje.

Éxito y fracaso escolar como horizontes laborales

Algunos de los informantes entrevistados, sobre todo el profesorado, explicitaron en sus discursos el hecho de que el éxito o el fracaso escolar se miden en términos de éxito o fracaso en la obtención del empleo. En el caso del alumnado, sobre todo aquél con bajo rendimiento académico, precisamente buscaba la acreditación no por la acreditación misma (y menos por el aprendizaje que pudiese derivarse de la obtención de la misma), sino por el horizonte laboral que posibilitaba, como ya hemos visto.

"...¿Éxito? Pues... Ver a mis alumnos en un puesto de trabajo, en el que me sorprenda verlos allí y diga, Mira qué bien... Para mí eso es un éxito, estén donde estén" (E1D.02.16-17.Profesora ESO)

El objetivo de la educación formal va más allá de la propia educación formal, no es un horizonte sino solo un camino. No debe pasar por alto lo que no se dice en el discurso o lo que se evade. Ante la actual crisis económica y las malas noticias que todos los días bombardean los medios de comunicación y los discursos políticos, no hubo nadie de entre el profesorado que se atreviera a situar como éxito la obtención de un trabajo relacionado con los propios estudios, quizás por las pocas expectativas de obtenerlo o por tratarse de alumnado todavía demasiado joven como para imaginarlo entrando al mercado laboral.

Sí que intentan ser prudentes en sus discursos y pese a pertenecer todos ellos a la rama más académica del sistema escolar y no a la profesional, reivindican el valor de los trabajos asociados a los ciclos formativos, históricamente vistos como itinerario de segunda categoría. En el siguiente fragmento una profesora por un lado reivindica el valor de los ciclos formativos y por otro defiende la importancia de dejar que sea el alumno quien decida su propio camino.

"Yo tengo ahora alumnos de Bachiller que no deberían estar ahí, alumnos a los que se les dijo en el consejo orientador que hicieran un ciclo. Pero no, están ahí. Otra vez, por empeño de los padres. Yo he tenido padres de alumnos que querían ser mecánicos, un alumno, recuerdo perfectamente, que decía, A mí lo que me gusta es que me huelan las manos a grasa. Claro, y lo decía porque, Yo los sábados me voy con mi tío que tiene un taller y disfruto y mi tío me enseña. Le desmontabas un motor y es que a mi chico se le iluminaba la cara, pero es que mi padre quiere que haga Derecho, y estuvo tres años sufriendo aquí. Al final creo que acabó el Bachiller, sufriendo. Se habló con los padres, diciéndoles que el chico quería ser mecánico, y no, Que su hijo tenía que hacer Derecho, que de tener las manos llenas de grasa ni hablar. Entonces son datos muy concretos, pero también significativos, ¿no? ¿Por qué va a obtener más prestigio una persona que ha estudiado Derecho que una persona que arregla un motor, si es una cosa necesaria también? Y además es que el chico lo vivía. Es que era algo vocacional. Y decía ese detalle: Me encanta que las manos me huelan a grasa. Es que yo mi tío los sábados, me dice, Vamos a cerrar ya, y él, No, vamos a quedarnos un poco más y me enseñas... Y entonces, hay muchas motivaciones" (E1B.02.16-17.Profesora ESO)

Y en este otro una madre deja entrever su preferencia por que su hijo escoja el itinerario en Bachillerato, pese a que a éste no le atrae el itinerario académico que le ofrecerá Bachillerato, aunque lo acepte con resignación.

"Es que eso [de que estudie Bachillerato] lo tenemos muy claro los padres. Ellos tienen claro que deben hacer bachillerato y después ya veremos lo que hacen. Pero ahí los padres lo tenemos clarísimo, que hasta ahí deben llegar. [Ellos están totalmente de acuerdo,] sí, sí, sí. Además ellos, la previsión que tienen, no los veo yo tampoco haciendo módulos ni nada de eso sino haciendo educación superior" (E2A.F.08.Madre ESO. 129-132)

Aprender procedimientos frente a memorizar conocimientos

Algunos profesores sí atienden al valor real del aprendizaje de procedimientos más que de la mera memorización de contenidos. Nadie defiende dicha memorización como parte del éxito

escolar, por otro lado. El aprendizaje de procedimientos es visto como más duradero y de mayor calado.

"Por ejemplo, [en la asignatura de lengua castellana] estamos más encaminados a que aprendan procedimientos que a que aprendan teoría. Yo qué sé, me he criado en un sistema en el que sobre todo tenías que empollar y memorizar. A mí me gusta más que sepan hacer cosas, y ahí es donde veo el aprobado, en que sepan hacer cosas, más que memorizar, y que sientan las bases para que pasen de un curso a otro" (E1B.01.26-29.Profesora ESO)

* Traducido del catalán

Esta idea es afín con la que expresan la mayoría de los alumnos con buen rendimiento académico así como aquellos que no presentando buen rendimiento siguen valorando lo que representa la escuela.

"¿Lo que más me gusta? Que cada día aprendo cosas nuevas. Aquello que dicen de No te acostarás sin saber nada nuevo, pues... Me gusta" (E1A.AE.02.Alumno ESO.23-24)

* Traducido del catalán

Este discurso se da entre el alumnado, pero sigue siendo muy minoritario si se compara con el referido a que estar con el grupo de iguales es lo que más se valora de acudir todos los días al instituto.

Potenciar la curiosidad por el conocimiento

Una perspectiva algo distinta que también se refiere al fracaso escolar como resultado, remite dicha noción a una falta, no solo de motivación, sino también de inquietud o de curiosidad por el conocimiento, más allá de la obtención del certificado correspondiente. Es el único discurso que parece rescatar el debate en torno a la emancipación como horizonte de la educación.

"¿Éxito escolar? El éxito escolar no es que aprueben, sino que salga del instituto una promoción preparada, competente, que se pueda enfrentar a estudios superiores o a la vida laboral con una formación sólida. O sea, haber ayudado a crear personitas que piensen, que no se dejen influir, que tengan elementos de juicio y que tengan criterio a la hora de decidir qué quieren. Ése es el éxito escolar para mí. Que salgan de los centros gente formada. O en el camino de" (E1B.02.14-15.Profesora ESO)

"¿Fracaso escolar? Pues lo contrario de lo que hemos dicho antes, evidentemente, que no seamos capaces de motivar a un alumno pues para que, no tenga un graduado en ESO, no se trata de tener el papel, sino de tener el camino de esa formación, el camino de haberle sabido inculcar que lo que hacemos aquí sirve para algo. No es lo material, que lo material es más secundario. El fracaso escolar es no haber podido conseguir despertar unas inquietudes en los alumnos" (E1B.02.20-25.Profesora ESO)

Éxito y fracaso escolar en el día a día

Solamente una minoría del profesorado entrevistado atiende al fracaso escolar como un proceso al que se asiste diariamente en las aulas.

"A decir verdad, aunque parezca triste, [cuando me dices fracaso escolar pienso] en el día a día. Alumnado sin ganas, alumnado con el que vas perdiendo las fuerzas, porque acabas utilizando muchas energías en gente que no quiere, y si tú no quieres, ¿qué puedo hacer yo? Es decir, ¿Qué puedo sacar de ti? Yo lo intento, pero se llega a un punto en el que ya no se puede más" (E2B.01.30-31.Profesora ESO)

5. CONCLUSIONES PROVISIONALES

A continuación unos breves apuntes que permitan bosquejar elementos significativos y destacables que sirvan como un pequeño alt en el camino previo a proseguir la marcha. El paso por

el sistema escolar (valenciano, en este caso) en general, y por la ESO en particular parece efectivamente ser vivido por el alumnado como una experiencia social, sobre todo por aquellos que presentan menor rendimiento académico. El resto parece vivirlo de una manera más individual, lo cual no debería sorprender a nadie, teniendo en cuenta que el sistema escolar, en la medida que responde a un modelo neoliberal, promueve un aprendizaje individual que al parecer ayuda a asumir mejor el elemento de competición. Los alumnos con éxito escolar, o los considerados como tales, son precisamente aquellos que por uno u otro motivo se adaptan mejor a ese modelo, independientemente de que hayan podido, hayan sabido o hayan querido desarrollar o no su curiosidad e inquietud por el saber. Todo ello teniendo en cuenta que por definición, la escuela es una experiencia social (en ella el alumnado en general desarrolla su potencial relacional, de ahí que el tiempo de recreo o de descansos sea el mejor valorado y apreciado por los estudiantes), al mismo tiempo que desde el profesorado y el sistema escolar en general se potencia el aprendizaje individual del que hablábamos antes.

Esto es importante reseñarlo porque dentro del aula y con el resto de compañeros, el alumno en cuestión adquiere a lo largo de su vida académica, no solo por su actividad relacional con los demás sino también por sus logros o fracasos académicos, un determinado estatus que quizás le haga vivir su bajo o alto rendimiento en efecto como éxitos o fracasos personales. Incluso la vivencia individual de la misma situación puede ser distinta a su vivencia colectiva. Entre nuestros informantes nos encontramos alumnado que individualmente vivía su fracaso escolar como un fracaso real, pero no parecía expresarlo de ese modo delante de sus compañeros. Esto nos lleva a una reflexión de cariz metodológico a tener en cuenta, y es el hecho de que en las entrevistas se les daba la oportunidad de expresarse como nunca lo harían en un grupo de discusión o en una entrevista grupal con otros compañeros. En cualquier caso, vivir un bajo rendimiento escolar como un fracaso produce por lo general un sentimiento de demonización de todo lo que pueda significar la escuela. Cabe adelantar aquí ciertas conclusiones que escapan al objeto de esta comunicación, y es acerca de lo que alumnado de ciclos formativos nos aporta a esta visión. Cuando un alumno tildado de fracasado escolar decide, una vez obtenido el título de graduado en ESO, acceder a un ciclo formativo, el nuevo contexto es re apropiado de diferente manera: Ya no es la vieja escuela que solo ofrecía lecciones magistrales, ahora se tiene la sensación de estar trabajando, como en un taller, y su motivación es tal que por lo general (siempre hay excepciones) se convierten en alumnos con éxito escolar.

Asimismo, en la etapa de desarrollo en la que se encuentra este estudio, y a modo de conclusiones provisionales, podemos afirmar que el punto de vista neoliberal se traduce solo en parte en los discursos de los protagonistas, y decimos "sólo en parte" porque la meritocracia que tanto se predica de manera implícita o explícita y que resulta imprescindible para un triunfo pleno del enfoque neoliberal sobre el sistema escolar convence del mismo modo: sólo en parte. Con la crisis económica que atraviesa el país, tanto los medios de comunicación como los discursos políticos invaden diariamente los hogares de miles de familias con mensajes que no auguran nada bueno ni siquiera para aquéllos que decidieron seguir sus estudios incluso hasta niveles universitarios, a muchos de los cuales les esperan o trabajos para los que están sobrecualificados o el paro. Parece tambalearse por tanto aquel discurso propio de la teoría del capital humano de que "a mayor educación más beneficios para una sociedad abierta a un mundo competitivo[, de modo que] nunca podemos hablar de excesos en referencia a competencias y conocimientos" (Meyer & Ramírez, 2010a:16). Sabiendo que la información analizada (tanto la ubicada aquí como la que sigue en proceso) no es representativa, parece sin embargo que tanto el profesorado y las familias como cada vez más el propio alumnado, son conscientes de dicha situación, así como del hecho de que vivimos en un mundo donde la competitividad se está convirtiendo en el engranaje clave para el desarrollo del sistema.

Hace algunos años, antes de la gran crisis económica mundial, el abandono escolar se producía sobre todo motivado por la confianza que se tenía en encontrar un trabajo incluso sin haber obtenido el título de graduado escolar. Lo que tiraba del alumno que optaba por esa vía era, en general, el trabajo, el dinero rápido, la independencia económica de sus padres. Hoy en día, aquellos alumnos que aborrecen el sistema escolar y todo lo que significa saben que al menos el título de graduado es necesario, por lo que una parte de ellos, de manera adaptativa, buscan la alternativa que se representan como más fácil. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial serían un buen ejemplo, pero también el hecho de seguir estudiando pero en un itinerario de letras (históricamente visto como más sencillo que el de ciencias, idea todavía muy presente en los discursos), incluso por parte de alumnos que presentan un rendimiento escolar notable, que en parte siguen sus estudios por falta de alternativas viables, o ciclos formativos (históricamente vistos como itinerario de segunda categoría, aunque en los últimos años se ha ido cambiando esa imagen por otra más favorable, como la que se refiere a que los ciclos formativos constituyen mayor garantía de empleo en el futuro que la opción de Bachillerato). A todo esto, en efecto, el discurso en torno a la emancipación es minoritario al menos según las entrevistas analizadas y dentro del contexto valenciano, tampoco entre los padres, que atienden sobre todo al deseo de que sus hijos consigan las acreditaciones necesarias que les permitan obtener un buen empleo. Solo una minoría de profesores y algunos de los alumnos entrevistados dejaban entrever un interés más o menos claro de la educación, la formación, por la formación misma, en pos del desarrollo de un espíritu (auto)crítico.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán, J. (2007) "Salvar las apariencias en la época de la imagen del mundo: Percepciones, representaciones y expectativas educativas" en A. Marrero (ed.) *Todas las escuelas, la escuela*. Valencia: Germania
- Bosco, A., Ruiz, M. A., Ortiz de Urbina, M., y Simó, N. (2005) ¿Es posible vivir la escuela como sujeto y alumno? *Cuadernos de pedagogía*, 350, 70-73.
- Colectivo Baltasar Gracián (2009) *La escuela en Europa occidental. El nuevo orden y sus adversarios*. Alzira: Germania
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010) La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13 (2), 23-38. (Enlace web: <http://www.aufop.com/>- Consultada en fecha (07-08-12)
- Fernández Enguita, M.; Mena, L. & Riviere, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa
- Fernández Enguita, M. (1999) "La organización escolar: Agregado, estructura y sistema" en *Revista de Educación*, N. 320 (pp. 255-267)
- Freire, P. (2001) *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civic courage*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield
- Field, Kuczera, y Pont (2007) *No More Failures. Ten steps to equity in education*. Paris: OCDE
- Gómez, J. & Soler, V. (2011) "Las instituciones educativas en una sociedad de organizaciones" en Francesc Hernández & José Beltrán (coord.) *Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill

- González, M. T. (2006) “Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N. 1
- Keller, R. (2005) “Analysing Discourse. An approach from the sociology of knowledge” en *Forum: Qualitative Social Research (FQS)* Volume 6, No 3, Art. 32 September 2005. Disponible en <http://www.dialogicidad.cl/papers/Keller.pdf>
- Marchesi, A. & Pérez, E. M. (2003) “La comprensión del fracaso escolar” en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 25-50)
- Marchesi, A. & Lucena, R. (2003) “La representación social del fracaso escolar” en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 149-165)
- Meyer, J. W. & Ramírez, F. O. (2010a) “Introducción. Teorías institucionales de la educación en la sociedad mundial” en Meyer, J. W. & Ramírez, F. O. *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: ICE [pp. 7-23]
- Meyer, J. & Ramírez, F. (2010b) “La institucionalización mundial de la educación” en John W. Meyer & Francisco O. Ramírez *La educación en la sociedad mundial*. Barcelona: Octaedro [pp. 111-134] [Artículo original: John Meyer y Francisco Ramírez (2000) “The World institutionalization of education” en J. Schriever (ed.) *Discourse formation in comparative education*. Frankfurt: Peter Lang. pp. 111-132]
- Meyer, J. (2010) “Los efectos de la educación como institución” en J. W. Meyer & F. O. Ramírez *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro [pp. 25 - 54] [Traducción de John Meyer (1977) “The effects of education as an institution”. *American Journal of Sociology*]
- Moscovici, S. (2000) *Social representations: explorations in social psychology*. Cambisge: Polity
- Puig, J. M. (2003) “Educación en valores y fracaso escolar” en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 83-97)
- Rumberger, R.W. (revised 2001): «Why Students Drop Out of School and What Can Be Done». Paper prepared for the Conference: Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention? Cambridge, Massachusetts: Harvard University
- Sarasola, M. R. (2006) “Tres intuiciones sobre la investigación en organización escolar” en *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 39, N. 3
- Suárez et al. (2011) “El fracaso escolar en Educación Secundaria. Análisis del papel de la implicación familiar” en *Magister. Revista de formación del profesorado e investigación educativa* N° 24
- Teodoro, A. (2010) en *Educação Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas