

VENCEDORES Y PERDEDORES ESCOLARES
UN ANÁLISIS DE PRENSA SOBRE EL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
Víctor Soler Penadés

Director: Carles X. Simó Noguera
Dept. Sociología y Antropología Social
Universidad de Valencia

4.2.4. Grado de concreción	88
4.2.5. Elementos asociados al éxito y al fracaso escolar	90
4.2.6. Quién fracasa, quién tiene éxito y (f)actores responsables	94
4.2.6.1. Actores responsables del éxito escolar	96
4.2.6.2. Actores responsables del fracaso escolar	101
4.2.6.3. Actores no responsables del fracaso escolar	105
4.2.6.4. Actores responsables según las fuentes identificadas	107
4.2.7. Determinantes del éxito y el fracaso escolar	116
4.2.7.1. Elementos del profesorado como determinantes del fracaso escolar	118
4.2.7.2. Elementos del alumnado como determinantes del fracaso escolar	122
4.2.7.3. Elementos políticos como determinantes del fracaso escolar	125
4.2.7.4. Elementos del profesorado como determinantes del éxito escolar	130
4.2.7.5. Elementos del sistema escolar como determinantes del éxito escolar	133
4.2.8. Propuestas contra el fracaso y en pro del éxito escolar	135
4.2.8.1. Propuestas contra el fracaso escolar relativas al profesorado	136
4.2.8.2. Propuestas contra el fracaso escolar relativas al sistema escolar en general	140
4.2.8.3. Propuestas contra el fracaso escolar relativas a cuestiones políticas	146
5. Conclusiones	151
BIBLIOGRAFÍA	157
WEBOGRAFÍA	160
ANEXO 1. Variables (índice)	162
ANEXO 2. Docugrafía (índice)	

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

TABLA 1. Opinión del alumnado, los padres y los profesores sobre las causas del fracaso escolar	20
TABLA 2. Respuestas de los profesores a diferentes acciones de maltrato	27
TABLA 3. Opinión de alumnos, padres y profesores sobre si los alumnos con problemas de aprendizaje son menos valorados por sus compañeros	33
TABLA 4. Los profesores comprenden a los alumnos que tienen problemas de aprendizaje	34
TABLA 5. Los alumnos con problemas de aprendizaje tienen muchas posibilidades de encontrar trabajo	42
TABLA 6. Personas con empleo significativo tras abandonar la ESO sin título de Graduado en Secundaria en el curso 2000-01	42
TABLA 7. Personas con empleo significativo tras abandonar la ESO sin título de Graduado en Secundaria en el curso 2000-2001	44
TABLA 8. Tipos y subtipos de variables utilizados	68
TABLA 9. Artículos por género informativo por periódico (datos absolutos)	73
TABLA 10. Suma de las fuentes por periódico	79
TABLA 11. Uso real o eufemístico de las nociones de éxito y fracaso escolar (datos absolutos y relativos)	86
TABLA 12. Actores que sufren el fracaso escolar (datos relativos)	94
TABLA 13. Actores que tienen éxito (datos relativos)	96
TABLA 14. Propuestas contra el fracaso escolar relativas al profesorado, por periódico (datos relativos)	137
TABLA 15. Propuestas contra el fracaso escolar relativas al sistema escolar, por periódico (datos relativos)	144
TABLA 16. Propuestas contra el fracaso escolar relativas a la política o al marco legal, por periódico (datos relativos)	147
GRÁFICO 1. Géneros informativos por periódico (datos relativos)	74
GRÁFICO 2. Tratamiento del éxito/fracaso escolar por período y medio (datos absolutos)	75
GRÁFICO 3. Tratamiento del éxito/fracaso escolar por período y medio (datos absolutos)	76
GRÁFICO 4. Tipología de fuentes por periódico (datos relativos)	79
GRÁFICO 5. Tipo de fuente específica por periódico (datos absolutos)	80
GRÁFICO 6. Objeto de las fuentes por periódico (datos absolutos y relativos)	83
GRÁFICO 7. Nivel educativo diana por periódico (datos absolutos)	87
GRÁFICO 8. Nivel educativo diana por periódico (datos relativos)	88
GRÁFICO 9. Grado de concreción por periódico (datos relativos)	90

GRÁFICO 10. Elementos a los que se asocia el fracaso escolar (datos absolutos globales)	91
GRÁFICO 11. Elementos a los que se asocia el éxito escolar (datos absolutos globales)	93
GRÁFICO 12. Actores responsables del éxito escolar en El Mundo (%)	97
GRÁFICO 13. Actores responsables del éxito escolar en El País (%)	99
GRÁFICO 14. Actores responsables del éxito escolar en el ABC (%)	100
GRÁFICO 15. Actores responsables del fracaso escolar en El Mundo (%)	102
GRÁFICO 16. Actores responsables del fracaso escolar en El País (%)	103
GRÁFICO 17. Actores responsables del fracaso escolar en el ABC (%)	105
GRÁFICO 18. Actores no responsables del fracaso escolar (datos absolutos)	106
GRÁFICO 19. Actores responsables del fracaso escolar según las diferentes fuentes (datos absolutos)	108
GRÁFICO 20. Actores responsables del fracaso escolar según las diferentes fuentes (datos relativos)	109
GRÁFICO 21. Actores no responsables del fracaso según las diferentes fuentes	113
GRÁFICO 22. Actores responsables del éxito escolar según las diferentes fuentes (datos absolutos)	114
GRÁFICO 23. Determinantes generales del fracaso por periódico (datos absolutos)	116
GRÁFICO 24. Determinantes generales del éxito por periódico (datos absolutos)	117
GRÁFICO 25. Elementos del profesorado como determinantes del fracaso escolar en El Mundo (%)	119
GRÁFICO 26. Elementos del profesorado como determinantes del fracaso escolar en El País (%)	120
GRÁFICO 27. Elementos del profesorado como determinantes del fracaso escolar en el ABC (%)	121
GRÁFICO 28. Elementos del alumnado como determinantes del fracaso escolar en El Mundo (%)	122
GRÁFICO 29. Elementos del alumnado como determinantes del fracaso escolar en El País (%)	124
GRÁFICO 30. Elementos del alumnado como determinantes del fracaso escolar en el ABC (%)	125
GRÁFICO 31. Elementos políticos como determinantes del fracaso escolar en El Mundo (%)	126
GRÁFICO 32. Elementos políticos como determinantes del fracaso escolar en El País (%)	128
GRÁFICO 33. Elementos políticos como determinantes del fracaso escolar en el ABC (%)	130
GRÁFICO 34. Elementos del profesorado como determinantes del éxito escolar en El País (%)	131
GRÁFICO 35. Elementos del profesorado como determinantes del éxito escolar en el ABC (%)	132
GRÁFICO 36. Elementos del sistema escolar como determinantes del éxito escolar en El País (%)	133
GRÁFICO 37. Elementos del sistema escolar como determinantes del éxito escolar en el ABC (%)	134
GRÁFICO 38. Propuestas en general contra el fracaso escolar por periódico (datos absolutos)	135

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a los profesores y compañeros del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia José Beltrán, Francesc J. Hernández y Benno Herzog, por sus comentarios teórico-metodológicos, y de manera especial a mi director, Carles Simó, por sus inestimables orientaciones, que me han acompañado a lo largo de todo el proceso.

1. Introducción

El presente estudio¹ se concibe bajo el marco de la beca predoctoral para la Formación de Personal Investigador (BFPI/2009/154) (Conselleria de Educació, Generalitat Valenciana) y forma parte de una línea más amplia de investigación en curso basada en la profundización en las nociones de éxito y fracaso escolar, con el objetivo de dar cuenta de los criterios que clasifican quiénes son alumnos con éxito y quiénes lo son con fracaso, criterios, por tanto, que terminan por regular el sistema de estratificación escolar y por ende el proceso mismo de segregación institucional que emerge de los centros escolares. Este escrito se concibe como parte de un intento por analizar las diferentes representaciones sociales en las que subyacen dichos criterios, y si bien en un pasado estudio (y primero de esta línea de investigación) se hizo uso de material filmico francés y fue titulado “Poiesis y praxis en la práctica educativa. Un análisis audiovisual del cine francés (1959-2008) sobre las nociones de éxito y fracaso escolar”², en esta ocasión le llega el turno al discurso que ofrecen los medios de comunicación, en concreto la prensa española de ámbito nacional (El Mundo, El País y el ABC), con un objetivo claro, dar cuenta primero del diagnóstico y la representación que nos ofrecen de las nociones de éxito y fracaso escolar (en torno fundamentalmente a quiénes son y qué rodea a los llamados vencedores y perdedores escolares, ya veremos con qué parámetros y variables), y segundo, observar hasta qué punto constituye éste un buen diagnóstico de la realidad educativa –daremos forma a dicho “buen diagnóstico” antes de profundizar en el análisis de los resultados, a través de los diferentes estudios de carácter sociológico que configuran nuestro marco teórico–. Los medios de comunicación no tienen pretensión de informar sociológicamente (su *información* –en términos de *dar forma*– es de otra índole), pero sí de lanzar mensajes entendibles o accesibles para el lector y que proyecte en él una manera de entender la realidad educativa (en este caso, la española). Dicha definición de la situación puede estar influida por un discurso ideológico. La prioridad se pondrá, sin embargo, no en esos discursos ideológicos, sino en la manera en que cada periódico y los periódicos en su conjunto completan el diagnóstico referente al éxito y al fracaso escolares, lo cual

¹ Una versión provisional de este trabajo de investigación fue presentada en el X Congreso de la Federación Española de Sociología (FES) “Sociología y Sociedad en España hace treinta años, dentro de treinta años” en la Universidad Pública de Navarra (Pamplona) el 2 de Julio de 2010.

² Dicho estudio está pendiente de publicación en VV AA (2010) *Narració cinematogràfica i món de vida*. Alzira: Germania.

constituye el eje de lo que pretende ser la aportación novedosa a lo que desde la sociología ya se sabe de estas nociones.

Analizar el discurso de los medios de comunicación en general y de la prensa en particular es importante en tanto que marca una línea entre la opinión pública y la opinión publicada. En este sentido, los massmedia “preparan el programa de la conversación cotidiana” (Gomis, citado en BENEYTO, GUILLÉN y Equipo CeIM, 2003:60), sin olvidar que el lenguaje, en tanto que expresión de sistemas de pensamiento, contribuye a la estructuración de aquello que puede (y por ende, *no puede*) ser entendido (PHILO, 2007:3). A este respecto, nos interesa dar cuenta de qué elementos relativos al éxito y al fracaso escolar pasan el filtro de los media llegando a los lectores y de qué manera lo hacen, favoreciendo una determinada visión o definición de las cosas –e ignorando, modificando o deformando otras– fundamentalmente en torno a qué es y a qué se asocia el éxito y el fracaso escolar, quién o qué es la causa y qué se puede hacer para mejorar la situación.

Asimismo, toda representación social tiene o puede tener efectos materiales o performativos, de manera que el uso de etiquetas del calado de “alumnos con éxito” o “alumnos con fracaso escolar” (o “fracasados” directamente) puede modificar no sólo la visión de sí mismos (que como veremos no tiene por qué ser mala cuando hablamos de alumnos con fracaso), sino también y sobre todo las expectativas de futuro (académicas, laborales, etc.) –y, en fin, el proyecto e itinerario vitales– a los objetos de dichas etiquetas (el alumnado). No son, pues, efectos meramente teóricos, sino prácticos y reales. He aquí un ejemplo.

“Son muy distintas las consecuencias que afrontan quienes “fracasan”. A quienes no obtenían el Graduado Escolar les esperaba la FPI, la cual, en cualquiera de sus ramas, tenía bastante más aprendizaje práctico que el que pueda darse en segundo ciclo de la ESO con el área de Tecnología y las materias optativas de orientación práctica. Con esfuerzo, poco a poco, quizá, podían incluso cursar el segundo nivel de la Formación Profesional (FP2), adquiriendo una formación práctica mucho mejor. Hoy, quienes no obtienen el Graduado en Educación Secundaria, no han recibido esa formación práctica en ESO y después les esperan, si acaso, los cuidados paliativos de la Garantía Social, cada vez más numerosa” (PÉREZ-DÍAZ y RODRÍGUEZ, 2003:434)

No quiero decir con esto que de los media dependa la configuración de los criterios de evaluación que tracen la línea entre lo que es un alumno con éxito y un alumno con fracaso escolar, pero la definición que ofrecen o que pueden ofrecer de qué se entiende por éxito y por fracaso escolar puede contribuir a poner énfasis en propuestas de cambio que no inciden en la cuestión de fondo y que sólo desvían la atención hacia otros cauces secundarios o superficiales.

Dicha definición, que los media conforman a través del uso de ciertas fuentes o la publicación de cierta parte o la totalidad de las informaciones que reciben de dichas fuentes, puede ser, por tanto, reduccionista en varios sentidos. Así, por ejemplo, como advierte Beltrán (2007), cuando se habla de fracaso escolar parece pensarse no en un fracaso social sino en el del propio alumno (tildándolo de fracasado escolar). Por otro lado, y por lo que refiere al éxito escolar, éste parece no tener identidad propia y definirse solamente en contraposición al fracaso escolar, por lo que resulta confuso hablar de lo que realmente han aprendido los estudiantes llamados alumnos con éxito.

Desde la perspectiva de la investigación sociológica cobra sentido un ejercicio de estas características cuando lo que se pretende es preguntarse sobre el alcance que tienen los diagnósticos elaborados por los media. ¿Contribuyen a mejorar nuestra comprensión del éxito y el fracaso escolares? ¿O más bien nos apartan de tal empresa al centrarse en cuestiones superficiales emplazadas en la periferia de esta problemática? ¿O, finalmente, no son más que representaciones impresionistas de la batalla entre modelos educativos en la guerra ideológica de los media?

Iniciaré este trabajo de investigación desarrollando el marco teórico, que trata de abarcar con cierta amplitud los diferentes aspectos que rodean las nociones de éxito y fracaso escolar, a qué se asocia, quién lo sufre, qué actores o factores se les atribuyen, qué determinantes se observan y qué propuestas suscitan para llegar al llamado éxito escolar y que nos llevará al planteamiento explícito de los objetivos específicos. Será ésta, pues, una aproximación eminentemente teórica. También se ofrecerá un repaso teórico sobre los mecanismos de los que hacen uso los media para filtrar la información que las diferentes fuentes les ofrecen.

A continuación, daré cuenta de los aspectos metodológicos de este estudio, una metodología, como veremos, basada en la modelización y cuantificación de ciertos elementos cualitativos aparecidos en artículos de la prensa de ámbito estatal (en concreto, El Mundo, El País y el ABC, como ya avanzábamos) durante un periodo total de cuatro meses, que toman como epicentro la publicación del Informe PISA 2006, cuya relevancia mediática provocó (o así se esperaba cuando se seleccionó como epicentro del período) una mayor demanda de noticias referidas a la cuestión educativa y en concreto al éxito y fracaso escolar. Se ha hecho aquí, pues, un uso instrumental del Informe PISA, como cebo necesario para tener a nuestra disposición el mayor número de noticias posible sobre el tema que aquí nos ocupa.

Finalmente se hará un repaso a los resultados obtenidos, dando pie a las conclusiones pertinentes, de acuerdo con el marco teórico desarrollado, y dando cuenta de las dificultades encontradas sobre todo a nivel metodológico (cuestión muy importante teniendo en cuenta su carácter innovador).

2. Construcción y deconstrucción del éxito y el fracaso escolar

Las valoraciones generalistas emanan de prejuicios emitidos desde el imaginario social. La noción de fracaso escolar es un ejemplo de ello y por eso ha sido objeto de análisis en no pocos estudios, como ocurre en el trabajo de construcción y deconstrucción de esta noción que llevan a cabo Marchesi y Pérez (2003) en su artículo titulado “La comprensión del fracaso escolar”. Dado que queremos centrar nuestra atención en si la prensa española de ámbito estatal ofrece un buen o un mal diagnóstico sobre el éxito y el fracaso escolar, el objetivo de las siguientes líneas no puede ser otro que el de ofrecer al lector precisamente un diagnóstico general que parta de la sociología y nos sirva de referencia para dar rigor al posterior análisis. Pero antes, es preciso hacer frente a algunas consideraciones.

El término “diagnóstico” proviene del griego y sus diferentes acepciones se aplican fundamentalmente al ámbito de la medicina (tras el examen médico se lleva a cabo un diagnóstico). Diagnosticar es determinar a través de la observación de signos o síntomas qué tipo de enfermedad tiene el paciente en cuestión, qué características presenta, cómo se ha originado, etc. con vistas a recetar ciertos cuidados paliativos o un determinado tratamiento que lleve a una recuperación lo más rápida posible. Cuando en este estudio se habla del diagnóstico que llevan a cabo los medios de comunicación en general o la prensa escrita en particular, se hace referencia al resultado –que no es más que lo finalmente publicado– de todo un proceso a través del cual los media, primero, han observado, registrado, examinado y seleccionado ciertos signos o síntomas existentes en una determinada parcela de la realidad social (la escolar, en este caso), y segundo, han traducido dichos síntomas o signos a texto (texto escrito), por medio de una narración o un relato específico con visos informativos, para ofrecer al lector una determinada perspectiva de dicha parcela de la realidad social. Ambos pasos, tanto la búsqueda y la selección como el proceso posterior de organización de los signos y síntomas detectados, pueden haber sido influidos por discursos ideológicos que les hayan motivado a atender a ciertos aspectos de esa realidad o a tergiversarlos o a dejarlos simplemente de lado, por considerarlos menos importantes. El diagnóstico queda conformado, pues, por elementos que, a juicio de los diferentes medios de comunicación, el lector ha de tener en cuenta para poder afirmar, por ejemplo, que hay éxito o hay fracaso en el panorama escolar actual, y es precisamente esta dimensión la

que se atenderá de manera prioritaria, la de cómo los periódicos en su conjunto, así como por separado, contribuyen a completar o a conformar dicho diagnóstico, más que dar cuenta de los discursos ideológicos que les preceden.

Con todo, para abordar mejor la elaboración de un diagnóstico sobre el éxito y el fracaso escolar es preciso entender que estas nociones son fruto de una construcción social guiada al mismo tiempo por representaciones sociales. Éste es, precisamente, el objeto del siguiente apartado. Más tarde dedicaremos un espacio a los indicios (signos, síntomas) que dan razones para pensar que prevalece el éxito o el fracaso, cuál es el origen de dicho éxito o fracaso y qué propuestas se formulan para mejorar el panorama escolar. Todo ello según un elenco de estudios de carácter sociológico que iremos presentando conforme avancemos en el despliegue de nuestro hilo conductor y que desembocará en el planteamiento del objetivo general y los objetivos específicos, que a su vez orientarán la metodología empleada y posteriormente el análisis de los resultados.

2.1. El éxito y el fracaso, construcciones sociales

Antes de abordar el diagnóstico que establece la bibliografía utilizada en torno al éxito y fracaso escolar es conveniente recordar que estas nociones son el producto de una construcción social. 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), puesto que no se tienen los mismos criterios de evaluación. Por esta razón nos resulta muy útil tomar prestada de la psicología social la noción de representación social (Moscovici, 2000), que también fue utilizada en la psicología cognitiva –la cual acuñó a su vez otras nociones muy relacionadas como *mapas cognitivos* o *teorías implícitas* que permiten y ayudan a comprender la realidad social (Marchesi y Lucena, 2003). Paralelamente, otros autores que aquí trataremos aunque en apartados posteriores (en concreto Schütz y Luckmann, citados en Keller, 2005:3) hablan de *stocks colectivos de saber*, categoría que se asemeja en muchos aspectos a la de representaciones sociales. 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 los media (lo cual justifica la importancia de dar cuenta del diagnóstico que éstos últimos ofrecen a su público). Lo sustantivo es que a distintas experiencias y comunicaciones, distintas representaciones sociales sobre un mismo fenómeno, pero al mismo tiempo, y de ahí la necesidad de tratar esta cuestión en un estudio de estas características, las representaciones no se quedan en una suerte de plano imaginario o de las ideas, sino que tiene efectos performativos, materiales, reales, de 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 este orden de cosas, ser alumno con éxito o con fracaso significa ver cerradas o abiertas ciertas puertas en el mundo laboral, puertas que se traducen en oportunidades para la vida adulta y que, como advierten Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) en su reciente 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]”.

Dicho de otro modo, si consideramos las representaciones sociales como formas de pensar, éstas no se manifiestan únicamente a través del lenguaje, sino que lo trascienden impregnando incluso el plano de la acción (tildar a un alumno de fracasado escolar no le supone solamente una etiqueta, sino que tiene consecuencias reales, como

ya hemos visto, bien sea por la visión que sus compañeros puedan tener de él, lo cual les influirá 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 o con resignación). Es un mecanismo que puede recordar mucho al perpetrado por las metáforas que inundan nuestra vida cotidiana. Así lo describían Lakoff y Johnson (2007) en su trabajo *Metáforas de la vida cotidiana*:

“Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas. Así que nuestro sistema conceptual desempeña un papel central en la definición de nuestras realidades cotidianas” (2007:39)

Estos autores entendían por “realidades cotidianas” nuestros pensamientos y experiencias, así como nuestras acciones. La metáfora conceptual que manejaban como ejemplo –*una discusión es una guerra*– era muy clara. Podemos observarla en el tipo de lenguaje que usamos para referirnos a una discusión. Así, hablamos de los *contendientes* de la discusión, de las *estrategias* para *vencer al contrario*, y de, en fin, *vencedores* y *perdedores*. Según estos autores, dicho concepto metafórico “estructura (al menos en parte) lo que hacemos y la manera en que entendemos lo que hacemos cuando discutimos” (Lakoff y Johnson, 2007:41), y aunque la discusión no puede calificarse de subtipo de guerra, no sólo nos referimos a ella con el mismo tipo de lenguaje, sino que además la vivimos como tal, de manera que no sólo decimos o pensamos que hemos *vencido* o *perdido* en una *contienda* de estas características, sino que además podemos llegar a sentirnos como *vencedores* o *perdedores* y actuar en consecuencia.

Me he referido a la obra de Lakoff y Johnson (2007), no para adentrarme en una sociología o filosofía del lenguaje, sino para ilustrar la idea de los efectos performativos que pueden tener las nociones de éxito y fracaso escolar en cómo viven o pueden vivir una u otra situación los propios alumnos o incluso sus familias, o en cómo puedan llegar los profesores a configurar sus criterios de evaluación, en función de su idea de alumno con éxito o alumno con fracaso, cuestiones que se escapan a los objetivos fijados en este estudio.

2.2. Formas de expresión o indicios del fracaso (y éxito) escolar

Hasta ahora hemos expuesto la premisa básica de que tanto el éxito como el fracaso son construcciones sociales (podríamos decir que parten de la misma materia prima que las representaciones sociales), y en ese sentido se basan en criterios (de evaluación) cambiantes a lo largo de tiempo. Pero, ¿qué elementos se asocian al éxito y fracaso escolar en la actualidad? ¿Qué dimensiones les dan forma y los justifican como categorías? ¿Qué es o en qué consiste, en definitiva, el fracaso y el éxito escolar? El Informe de Enero de 2009 sobre el sistema educativo y el capital humano (CES, 2009), centrándose en el contexto español, hace referencia a tres dimensiones que al parecer se consideran indicios claros de fracaso escolar: 1) No haber conseguido el título de Graduado tras el paso por la Secundaria obligatoria; 2) haber abandonado prematuramente el sistema escolar sin finalizar dicha etapa; y 3) un bajo nivel en competencias clave, entendidas como se entienden en los Informes PISA (2000, 2003 y 2006)³. El éxito, por su parte, al aparecer en menor grado en la literatura abordada dando a entender que ha de definirse en contraposición al fracaso (su falta de identidad propia induce a no saber demasiado bien qué es exactamente un alumno con éxito escolar), alude por tanto a todo lo contrario: 1) Haber conseguido el título de Graduado, 2) haber permanecido en el sistema escolar hasta el final de esta etapa obligatoria o 3) disponer de un buen nivel en competencias clave, lo cual no significa que un alumno, habiendo permanecido en el sistema escolar al menos hasta el final de la etapa obligatoria y habiendo obtenido el correspondiente título de Graduado, deba presentar necesariamente un alto nivel en competencias clave.

Pero no resulta tan fácil definir qué significa tener éxito o fracaso en el sistema escolar, aunque a priori parezca que baste con las tres dimensiones antes señaladas. La dificultad se debe precisamente a la excesiva dureza y el efecto simplificador que detentan estas nociones. A este respecto, como advierte Puig (2003:84), la noción de fracaso escolar se caracteriza por su rotundidad o globalidad y su incapacidad para dejar espacio al matiz: “El alumno fracasado lo hace en su totalidad”. Marchesi y Pérez (2003), por su parte, en el estudio –ya citado anteriormente– titulado “La comprensión

³ <<“Competencia” es definida por la OCDE como “la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que posee una persona”>> (OCDE, citado en MEC, 2007). Lo sustantivo es que trata de evaluar hasta qué punto los alumnos son capaces de aplicar el conocimiento matemático y científico, así como su capacidad lectora a situaciones de la vida cotidiana en muchos casos nuevas para ellos (MEC, 2007)

del fracaso escolar”, se preguntan si un alumno *que fracasa* puede realmente no haber aprendido absolutamente nada durante su paso por la educación Primaria o Secundaria, entendiendo por “nada” en términos amplios, tanto en el sentido académico como personal o social.

En cualquier caso, hay muchos tipos de fracaso, puesto que no todos lo son del todo y algunos esconden verdaderos esfuerzos. El uso dicotómico de éxito y fracaso, o de abandono y permanencia, así como las calificaciones aritméticas, no describen por qué se abandona el sistema escolar o por qué el alumno siente desapego o adhesión hacia él, ni dan cuenta de todas las formas de absentismo (FERNÁNDEZ Enguita, MENA y RIVIERE, 2010).

Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) señalan que cuando se habla de fracaso escolar generalmente se apunta a aquel alumno que no ha sido capaz (por las circunstancias que sean) de terminar de manera satisfactoria la secundaria obligatoria (ESO) –entendamos por *satisfactoria* el haber obtenido, más allá del certificado que acredite haber cursado esta etapa, el título de Graduado en ESO–. Sin embargo, aquellos estudiantes que cursaron la ESO pero no intentaron terminarla, no encajan bien con la categoría “Alumnos que no han finalizado satisfactoriamente la etapa obligatoria”, puesto que hay serias dudas de que pueda fracasar en algo que ni siquiera se ha intentado, a pesar de lo cual quedan contabilizados en ella; o los que, intentándolo, fracasan en la etapa obligatoria (ESO). Y lo mismo podemos decir en la postobligatoria (Bachillerato y ciclos formativos), en la que como veremos parece que también fracase el alumno que decidió no cursarla.

Fracaso y abandono escolar parecen ir de la mano, pero, ¿hasta qué punto es una decisión del propio alumno (o de su familia) o lo es de la propia institución escolar? Es decir, en términos de Field et al. (citados en FERNÁNDEZ Enguita, MENA y RIVIERE, 2010:19), ¿se trata del resultado de un proceso de *selección* o de un proceso de *elección*? ¿*Push* o *Pull*? Esto es, ¿se le expulsa o empuja (*push*) fuera del sistema escolar por selección o hay algo fuera del sistema escolar que atrae (*pull*) al alumno en cuestión y le mueve a elegir salir del sistema?

Tanto el fracaso como el abandono presentan, pues, problemas de definición. En lo referente al segundo, se puede abandonar *prematuramente* si se abandona la etapa obligatoria antes de haberla terminado, pero también se considera que un alumno ha abandonado cuando, teniendo entre 18 y 24 años, no ha superado el Bachillerato o los ciclos formativos, al menos en un sentido amplio. Pero Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) se plantean cómo es posible abandonar aquello de lo que sencillamente se ha sido expulsado por selección o aquello que ni siquiera se ha iniciado (la postobligatoria), como si la etapa obligatoria y la postobligatoria formasen parte de un *continuum* ininterrumpido sin barrera de por medio en el que, al finalizar la primera y optarse por no seguir los estudios con la segunda, se hubiese incurrido en el abandono de lo que *todavía* no ha sido superado del todo, o como si lo postobligatorio, que por definición no es obligatorio, sí lo fuese al formar parte del mínimo exigible por el mercado de trabajo y la sociedad⁴.

En cualquier caso, cuando se hace referencia a no haber cumplido con unos objetivos mínimos, no hablamos de objetivos personales sino sociales. Es importante señalarlo, puesto que si no se consiguen los objetivos personales, quien fracasa es el individuo en cuestión, pero si se trata de objetivos sociales también es la sociedad la que fracasa (y de igual manera puede aplicarse esta lógica al éxito escolar). Además, los objetivos personales y los objetivos sociales pueden no coincidir entre sí, por lo que el fracaso escolar puede no vivirse como fracaso, como veremos más adelante.

El fracaso escolar, además de estar repartido de forma desigual por toda la geografía española, es predecible y evitable, siempre y cuando se determinen las causas, los determinantes, los actores o factores responsables, antes de llevar a cabo las propuestas de cambio para la mejora del sistema y su funcionamiento. Es decir, no se puede pretender mejorar un sistema sin realizar un análisis sistémico. A todo ello dedicaremos el espacio de los siguientes apartados.

2.3. Causas del fracaso y el éxito escolar

⁴ Recordemos que en términos amplios el fracaso escolar puede ser resultado de no haber conseguido una serie de objetivos escolares marcados por la sociedad y el mercado de trabajo, que parece considerar el título regular postobligatorio como “mínimo razonable” (FERNÁNDEZ Enguita, MENA y RIVIERE, 2010). Su postobligatoriedad deviene, pues, en obligatoriedad, y cada vez más si se quiere entrar en el mercado laboral con ciertas posibilidades.

En el apartado anterior afirmábamos que cuando se habla del fracaso escolar, suele pensarse en el fracaso personal del propio alumno, por no haber sido capaz de superar unos objetivos mínimos. Los estudios de carácter sociológico aquí recogidos, en general, cuando se refieren al fracaso escolar, parecen apuntar directamente al fracasado escolar, no a la institución o a la sociedad, salvo aquellos que advierten sobre dicho sesgo como parte de una visión reduccionista del problema (por ejemplo, BELTRÁN, 2007), y además, en conjunción con la idea meritocrática de los procesos de enseñanza-aprendizaje, parece que a través de estas nociones se responsabiliza al propio alumno de su propia situación de fracaso (de la misma manera que podemos suponer que se le responsabilizaría en caso de éxito escolar).

Pues bien, hablar de quién fracasa en realidad (si el alumno, el centro escolar, la familia o el sistema social) nos lleva a preguntarnos quién o qué es el responsable o la causa de dicho fracaso, puesto que *quién fracasa* y *quién o qué es el responsable del fracaso* pueden no coincidir entre sí, a pesar de que el término *fracaso* parece apuntar al sujeto que lo sufre como responsable del mismo, como acabamos de apuntar. Pero el fracaso escolar no se entiende si no es desde una perspectiva sistémica y, en consecuencia, multidimensional.

En muchas ocasiones el fracaso esconde causas que quedan fuera de quien fracasa y que escapan por tanto de su responsabilidad y control. Así, dicho fracaso no puede explicarse de manera exclusiva en términos, por ejemplo, de un déficit personal, factor que por otro lado “está muy lejos de ser la causa principal de la mayor parte del llamado fracaso escolar” (PUIG, 2003:84). Tampoco podemos decantarnos de manera exclusiva por el lado macro, explicando esta problemática en términos de crisis de valores, que se resume en una falta de homogeneidad o consenso moral y ético entre los diferentes agentes de socialización (mass media, familia, profesorado,...), como apuntan Usategui y Del Valle (2009) en un estudio centrado en el discurso del alumnado y las familias en torno a las necesidades de la escuela. Tanto el déficit personal como la falta de consenso moral dentro de la comunidad escolar y de ésta con la sociedad en general constituyen causas que pueden esconder y de hecho esconden múltiples dimensiones, como la falta de conciliación de la vida laboral y familiar que impide a las familias mantener cierto contacto con la realidad escolar que vive su hijo, o un método pedagógico desfavorable,

o la incapacidad de trabajar juntos (familia, escuela y alumnado) sin sentirse desautorizados o cuestionados, por poner varios ejemplos, de manera que quedarse en una u otra explicación no resulta por sí mismo satisfactorio para una mejor comprensión del problema.

A partir de un estudio –fruto de una encuesta– realizado durante los cursos 2000-2001 y 2001-2002 y que buscaba dar cuenta de las valoraciones que padres, profesores y alumnos tenían en torno al fracaso escolar (MARCHESI y LUCENA, 2003:154), se observó que éstos últimos, los alumnos, veían el origen del fracaso en factores internos, esto es, en el poco esfuerzo que dedicaban a sus tareas escolares, etc., y además de una manera casi exclusiva, con un 78,2%, lo cual hace pensar que el alumnado es capaz de adoptar una postura autocrítica (TABLA 1).

No ocurría lo mismo con padres y profesores, que situaban la causa del fracaso fuera de sí mismos. Así pues, para los padres el fracaso se debía a la falta de esfuerzo de los alumnos (43,2%) y a los contenidos curriculares, al parecer inadecuados (33,2%). Los profesores, por su parte, también señalaban el poco esfuerzo de los alumnos como causante del fracaso (55,4%), muy por delante del factor referido a la capacidad de aquéllos, que aparecía no obstante en segundo lugar con un 17,1% (era por tanto mucho más frecuente pensar que los alumnos eran capaces pero no se esforzaban que al contrario). El resto de posibles causas señaladas en dicho estudio apenas tienen un peso significativo en el discurso de los diferentes actores.

TABLA 1. Opinión del alumnado, los padres y los profesores sobre las causas del fracaso escolar

Causas	Poco esfuerzo del alumno	Profesorado no adapta enseñanzas	Contenidos poco interesantes	Poca capacidad del alumno	Familias no colaboran
Actor					
Alumnado secundaria	78,2%	6,7%	6,3%	3,3%	5,4%
Familias	43,2%	5%	33,2%	9,6%	9%
Profesorado	55,4%	5,5%	11,8%	17,1%	10,2%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos extraídos de Marchesi y Lucena (2003:154)

El hecho de que profesores y familias no adopten una postura autocrítica, a mi entender, juega en detrimento del buen desarrollo del sistema escolar. En cualquier caso, detrás del fracaso (así como del éxito escolar) tenemos un contexto familiar, un determinado sistema educativo y un centro escolar concreto (con sus funciones y

disfunciones), la comunicación entre escuela y familia, una supuesta crisis de valores, la disposición del alumno (donde entraría su autoestima, la visión de sí mismo, del mundo que le rodea y de sus expectativas de futuro), etc., que explican el fracaso y éxito escolar o al menos ayudan a entenderlos.

Hargreaves (2003) identifica dos vertientes del fracaso escolar que van de la mano: Fracaso en el colegio, que apunta al alumno que no ha adquirido triunfos educativos a la par que sus compañeros y que aquí trataremos como factores internos al alumnado; y fracaso del colegio, que apunta a los centros escolares y al profesorado que trabaja en ellos, que no han podido “proporcionar a *todos* sus estudiantes, especialmente a los que proceden de entornos pobres o minorías, tales triunfos y oportunidades” (OCDE, citado en HARGREAVES, 2003:229). Esta última vertiente se tratará en primer lugar, bajo el epígrafe de Factores externos al alumnado, junto al contexto familiar y social.

2.3.1. Factores externos al alumnado: Crisis de valores, familia y escuela

Resulta recurrente reducir a una crisis de valores los problemas de los centros escolares, crisis que se manifiesta en el hecho de que la escuela y el entorno social (familiar, vecinal, social en general) transmiten códigos éticos no sólo distintos entre sí, sino incluso en ocasiones contradictorios. Más allá de saber qué código es el más apropiado, podríamos preguntarnos si la escuela actúa o no como burbuja que se resiste a alterar su propio código (aquí entra en juego la necesidad de una cultura de la autoevaluación, como decíamos) o las formas tradicionales de jerarquía y autoridad posicional de las que hacen uso, alejadas de un modelo de relación participativo y dialógico y a favor de los valores dominantes del entorno social (y económico) de las sociedades occidentales, como apuntan Usategui y Del Valle (2007:262) en otro estudio centrado en el discurso del profesorado en torno a las necesidades de la escuela. De igual manera habría que atender por qué y cómo, esto es, a través de qué estrategias y engranajes discursivos lleva a cabo esa resistencia. Usategui y Del Valle (2007:257) apuntan que lo que parece estar en juego es la legitimidad del sistema escolar en tanto que institución, y por extensión, la legitimidad de los propios docentes.

Por su parte, Marchesi (citado en MARCHESI y PÉREZ, 2003) señalaba los rasgos principales de las escuelas ineficaces, entre las cuales estaba esa falta de cultura de la autoevaluación al tender a atribuir la causa de los problemas a causas externas, la incapacidad de pensar nuevas alternativas, la ausencia de un proyecto común, las tensiones en las relaciones entre los profesores, la falta de liderazgo en el equipo directivo, la añoranza de los tiempos pasados, las dificultades en la relación entre los miembros de la comunidad educativa, las prácticas ineficaces en el aula, la escasa vinculación y compromiso, etc.

Pero no sólo hay que mirar del lado de los centros escolares o de los profesores. Aparte de los recursos que ofrezca el barrio en que se sitúe el centro o la vivienda del alumno en cuestión, o la influencia de los medios de comunicación, la televisión, las actividades de tipo lúdico, las nuevas tecnologías, el grupo de iguales, referentes, la inversión pública en educación, el desarrollo de buenas políticas educativas o de unas políticas estables a lo largo del tiempo, etc. es preciso atender al contexto familiar. Cuando hablamos del contexto familiar nos referimos a unos padres más o menos implicados en la educación de sus hijos, su grado de proximidad/alejamiento de la cultura escolar, que depende fundamentalmente de las posibilidades de conciliación de la vida social y familiar, de la falta de capacidad para ello o de la dejación de sus responsabilidades (son tres situaciones distintas, que hacen referencia a *poder*, *saber* y *querer* respectivamente). De la misma manera son importantes sus condiciones socioeconómicas y culturales (recursos en fin, de cualquier índole) que se traducen en estímulos que el alumno en cuestión puede recibir de su entorno más cercano, teniendo en cuenta que hay hogares que constituyen una prolongación de la labor de la escuela (por disponer de una biblioteca en casa, de unos padres con tiempo y ganas suficientes para ayudar a sus hijos en las tareas escolares o interesarse por ellas, etc.) y hay otros que, por ejemplo, presionan a sus hijos para que contribuyan económicamente al núcleo familiar:

“Lo que resulta menos prometedor es la asociación de procedencia social baja, con padres de ideas tradicionales; niños y niñas con padres de bajo nivel educativo, pero con ideas menos tradicionales, se enfrentan con mayores probabilidades de éxito a la cultura escolar” (PALACIOS, 2003:80)

El ejemplo que ofrecen Philo y Miller (2010) es muy ilustrativo. Las familias con buena posición socioeconómica tenderán a llevar a sus hijos a escuelas privadas de élite, lo cual les brindará mayores posibilidades de acceder a universidades privadas de élite que le garantizarán una buena (si no mejor) posición socioeconómica.

El estatus sociocultural y socioeconómico de las familias, sus influencias educativas y experiencias sociales, configuran precisamente la representación social que tengan de la institución escolar en general, de su función e importancia en el futuro de sus hijos (PALACIOS, 2003) y conformarán una herencia cultural que influirá en el futuro académico de los hijos, poniendo en duda el funcionamiento de la perspectiva meritocrática en el sistema escolar como mecanismo exclusivo (no todo está en la capacidad o el esfuerzo del alumno) (LAHIRE, 2003), argumento que fluye a favor de la idea de reproducción que ya trabajaron Bourdieu y Passeron (2001).

Según Marchesi y Lucena (2003:161), El 75,2% de los alumnos de Garantía Social encuestados creía que sus relaciones en casa eran buenas, y el 71,3% creía que sus padres le animaron lo suficiente a estudiar, lo cual está en consonancia con el hecho de que no veían como responsables de sus problemas escolares a sus padres.

La falta de homogeneidad o de consenso moral y ético entre los diferentes agentes de socialización, así como la consiguiente descoordinación o incluso el enfrentamiento entre la escuela y la familia –descoordinación que, recordemos, también puede remitir a la imposibilidad de conciliar la vida familiar con la vida laboral (USATEGUI y DEL VALLE, 2009:96; o TOBÍO, 2005)–, tiene su origen en la masificación y la heterogeneización que se ha ido inyectando a las escuelas y remite a una crisis de valores que nunca parece partir del sujeto que la evoca. La culpa es siempre de los demás (volvemos a la cuestión de la falta de autocrítica). Así pues, Usategui y Del Valle (2007:258) dan cuenta de la opinión del profesorado:

“No es responsabilidad del profesorado el posible fracaso de la escuela en su función formadora. Son los “otros” [familia y entorno en general] que transmiten contravalores y que no manifiestan ningún interés por colaborar con la escuela” (USATEGUI y DEL VALLE, 2007:258)

Para cierto sector del profesorado, según estas mismas autoras, el trabajo docente se vive como trabajo alienado, esto es, como trabajo no controlado en su totalidad por el propio profesor, cuya capacidad, autoridad y legitimidad y cuyos conocimientos son descalificados por parte de la administración, las familias y los mass media (en este estudio podrá comprobarse hasta qué punto esto último es cierto, al menos por lo que se refiere a la prensa escrita).

A juicio del profesorado, presentado aquí de manera intencionadamente monolítica aunque a sabiendas de que precisa de muchos matices, los contravalores dificultan su acción formadora, sobre todo cuando estos contravalores se materializan en una desautorización o puesta en cuestión de su propio papel como profesores. Como telón de fondo a este discurso, está de nuevo la crisis de valores. Sin embargo, existe un sector del profesorado, al parecer minoritario, que ven dicha crisis de valores como un proceso en el que está inmersa la sociedad, que sencillamente está llevando a la configuración de nuevos valores y a la reconfiguración, decadencia o muerte de otros no tan nuevos y que afecta especialmente a la escuela porque “está golpeando con más dureza a aquellos valores que hasta ahora [le] habían dotado de sentido [a ella] y a su función y posición en la sociedad” (USATEGUI y DEL VALLE, 2007:258).

En cualquier caso, estudios como el de Pérez et al. (2004) dan cuenta de que los profesores no se sienten apoyados por parte de las familias, ni de los órganos colegiados, ni del equipo de coordinación pedagógica, sino únicamente por parte de los propios compañeros, aunque “la colaboración entre los docentes en los centros estudiados se circunscribe al ámbito de la tarea aislada en la que a veces se presta ayuda o consejo, o en el mejor de los casos a la celebración conjunta de alguna actividad concreta” (PÉREZ et al., 2004:137).

Por otra parte, Fernández Enguita (2009), en su artículo “El anti-cándido: Todo va mal, pero irá peor”, critica la actitud tremendista de una parte del profesorado que esconde intereses corporativistas cuando echa fuera las responsabilidades.

“Echar responsabilidades fuera, culpar al *enemigo* externo, es siempre lo más fácil y socorrido, pero todavía lo es más cuando no hay nadie cerca que pueda discutir el diagnóstico. Los alumnos, por definición, no pueden, pues se les supone ignorancia y son parte del problema, más que de la

solución. Los padres tal vez, pero la profesión [...] se encarga de dejar bien establecido, a base de repetirlo, que el cliente no sabe pero el profesional sí” (FERNÁNDEZ Enguita, 2009:66)

En otro estudio, titulado *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro* (FERNÁNDEZ Enguita, 1993), parece constatar que no existe participación real de los padres y de los representantes de alumnos en los consejos escolares (o ésta lo es sólo en una minoría de centros escolares) y no precisamente porque estos dos actores no pongan de su parte. Al mismo tiempo, los profesores pide más personal docente, más apoyo por parte de las familias, más atención pública y más recursos económicos.

2.3.2. Factores internos al alumnado

A continuación trataremos los factores internos al alumnado que pueden explicar el fracaso o el éxito escolar. Puig (2003:85) habla de tres vertientes del fracaso escolar, todas ellas con el alumno como eje de la problemática (en lugar de la propia institución o la sociedad en general, familia y demás): 1) El fracaso escolar que apunta al alumno con bajo rendimiento; 2) el que apunta a la inadaptación de éste a la normativa del centro escolar –la referida a la convivencia (tenemos aquí, por ejemplo, al alumno que muestra conductas inesperadas, violentas, o es poco trabajador, ruidoso o mal educado); y 3) el fracaso escolar empujado por una baja autoestima. Estas tres vertientes pueden tener como consecuencia el abandono prematuro (o la desvinculación o desenganche, como veremos, con respecto a la institución escolar) o el abandono una vez terminada la etapa obligatoria.

Bajo rendimiento

La primera de las vertientes fundamentalmente se basa en la realización de tareas escolares, la realización de pruebas o exámenes periódicos cuyos resultados se materializarán más tarde en una calificación aritmética que, como decíamos, no deja espacio para el matiz. También denota la atención prestada durante el desarrollo de las clases al profesor, y en general, cuestiones que iremos viendo de algún u otro modo a lo largo de esta aproximación al fracaso y éxito escolar.

Convivencia

En lo referente a la segunda vertiente, aquí nos centramos en la convivencia en los centros escolares, incluyendo todo tipo de maltrato escolar. Martín et al. (2003:132) enumeran los tipos de manifestaciones de maltrato en el ámbito escolar (entre iguales⁵), entendido como conducta malintencionada, reiterada y de negativas consecuencias para la víctima⁶: Exclusión social (ignorar, excluir), agresión verbal (insultar, poner motes, sembrar rumores), agresión física indirecta (esconder cosas, romper cosas, robar cosas), agresión física directa (pegar), amenazas y chantajes (amenazar con o sin armas para meter miedo y obligar a hacer algo) y acoso sexual. Aunque se producen de todo tipo (lo más común es la agresión verbal, seguido de la agresión física indirecta y la exclusión social), no es alarmante la incidencia de situaciones de maltrato en los centros escolares españoles (en los niveles de la ESO, que en principio suelen ser los más proclives al conflicto). En cuanto a las respuestas que parecen darse, como apuntan estos mismos autores, éstas son no sólo sancionadoras sino también preventivas (de tipo educativo), incidiendo en la mejora de la convivencia escolar y la toma de conciencia del problema. Martín et al. (2003:142-143) ofrece datos que muestran a qué medidas se recurre en mayor grado según el tipo de maltrato que haya perpetrado el alumno.

Así, las medidas de carácter más drástico (denuncia al juzgado y expediente a través del consejo escolar) sólo aparecen para amenazas con armas, acoso sexual o agresiones físicas (no es común hablar con la familia, quizás porque falta reforzar la comunicación entre ésta y la escuela). Las respuestas que se enumeran por orden de prioridad en la Tabla 2 son las que se aplican al alumno o alumnos que llevan a cabo la acción, no quien o quienes las sufren (sólo se han incluido las respuestas que presentaban mayor frecuencia entre los profesores).

⁵ Respecto a “maltrato” entre alumnos y profesores, parece ser que cuando se da de profesores a alumnos lo más corriente son los insultos y el clásico “tener manía”. Cuando el maltrato se da por parte de los alumnos hacia los profesores, lo más frecuente son los insultos, el destrozo de enseres y el sembrar rumores dañinos (Martín et al., 2003).

⁶ El profesorado sitúa las causas de esas conductas sobre todo en problemas familiares o al contexto social en que viven los agresores, seguido de la propia personalidad del alumno, aunque evidentemente se derive de lo anterior (Martín et al., 2003)

Así, si nos centramos únicamente en la columna correspondiente a “Respuesta 1”, observamos que de las 13 acciones de maltrato aquí registradas y más o menos ordenadas de menor y mayor gravedad, 6 reciben como respuesta el hablar a solas con el alumno (el porcentaje oscila entre 45% y 73%, según la gravedad del maltrato), otras 6 provocan que se hable sobre el tema en clase (entre 63% y 75%, con incidencia variable) y solamente 1 provoca la reacción de comunicar el hecho al director para que éste lleve a cabo la sanción, precisamente en la acción referida a amenazar con armas (en un 83%). No ocurre lo mismo en el caso de acoso sexual, a la que en primer lugar se responde hablando a solas con el alumno acosador (45%) y sólo en segundo lugar se le comunica al director del centro (40%).

Tabla 2: Respuestas de los profesores a diferentes acciones de maltrato

Acción	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3	Respuesta 4	Respuesta 5...
Le ignoran	Habla a solas con el alumno (73%)	Hablan sobre el tema en clase (59,4%)	Habla con la familia (36,1%)	Lo deriva al dpto. de orientación (24,3%)	Cambia de sitio al alumno (21,8%)
No le dejan participar	Hablan sobre el tema en clase (75,4%)	Habla a solas con el alumno (51,4%)	Habla con la familia (14,5%)	Lo deriva al dpto. de orientación (9,4%)	Echa de clase a los implicados (3,6%)
Le insultan	Hablan sobre el tema en clase (66,3%)	Habla a solas con el alumno (62,1%)	Redacta un parte (23,7%)	Habla con la familia (18,9%)	Les echa de clase o les cambia de sitio (10%)
Le ponen motes	Hablan sobre el tema en clase (71,4%)	Habla a solas con el alumno (60,7%)	Habla con la familia (16,5%)	Redacta un parte (11,2%)	Lo deriva al dpto. de orientación (8%)
Hablan mal de él	Habla a solas con el alumno (69,2%)	Hablan sobre el tema en clase (63,4%)	Habla con la familia (11,9%)	Redacta un parte (7%)	Lo deriva al dpto. de orientación (5,7%)
Le esconden cosas	Hablan sobre el tema en clase (75,6%)	Habla a solas con el alumno (54,1%)	Habla con la familia (10,7%)	Redacta un parte (10,7%)	Cambia de sitio al alumno (6,3%)
Le rompen cosas	Hablan sobre el tema en clase (63,5%)	Habla a solas con el alumno (54,7%)	Redacta un parte (29,9%)	Habla con la familia (22,6%)	Se comunica al director para sanción (20,4%)
Le roban cosas	Hablan sobre el tema en clase (63%)	Habla a solas con el alumno (54,3%)	Se comunica al director para sanción (40,6%)	Redacta un parte (34,1%)	Habla con la familia (27,5%)

Le pegan	Habla a solas con el alumno (57,7%)	Habla sobre el tema en clase (53,2%)	Se comunica al director para sanción (50,5%)	Habla con la familia (39,6%)	Redacta un parte (36%)
Le amenazan para meterle miedo	Habla a solas con el alumno (61,4%)	Hablan sobre el tema en clase (56,3%)	Habla con la familia (36,1%)	Se comunica al director para sanción (30,4%)	Redacta un parte (36,1%)
Le obligan con amenazas	Habla a solas con el alumno (50,8%)	Hablan sobre el tema en clase (47,5%)	Se comunica al director para sanción (45,9%)	Habla con la familia (44,3%)	Redacta un parte (31,1%)
Le amenazan con armas	Se comunica al director para sanción (83,3%)	Habla a solas con el alumno (75%)	Habla con la familia (66,7%)	Habla sobre el tema en clase (58,3%)	Redacta un parte (50%) o propone para un expediente en el consejo escolar (50%)
Le acosan sexualmente	Habla a solas con el alumno (45%)	Se comunica al director para sanción (40%)	Habla con la familia (35%)	Habla sobre el tema en clase (25%)	Redacta un parte (25%) o lo deriva al dpto. de orientación (25%)

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos extraídos de Martín et al. (2003:142-143)

Se presume que las segundas opciones de respuesta se llevan a cabo en caso de que la primera respuesta no haya producido buenos resultados (es decir, el cese de la conducta de maltrato), e incluso en esta segunda oportunidad (por así decirlo) se sigue optando por, o bien hablar a solas con el alumno (en 7 de 13 posibles respuestas, entre 51%, cuando no le dejan participar, y 75%, cuando se trata de amenazar con armas), o bien hablar sobre el tema en clase (5 de 13, entre 47%, cuando se ha amenazado a un compañero para obligarle a hacer algo, y 63%, cuando han hablado mal sobre él). De todo ello se deducen al menos dos cosas. En primer lugar, que la prioridad del profesorado pasa por que el asunto en cuestión no salga del ámbito del aula, de manera que hacer partícipe al director de la acción perpetrada solamente aparece en una ocasión como primera y segunda opción (concretamente en el caso de amenazas con armas y en el de acoso sexual); y en segundo lugar, que ambas opciones (la de hablar a solas con el alumno y la de tratar el tema en clase) tienden a intercambiar posiciones, aunque parece que hay mayor tendencia a la segundo conforme vamos aumentando el nivel de gravedad del maltrato).

Llama mucho la atención que solamente se recurra a la familia como tercera opción (además en 8 de los 13 casos de maltrato), y que solamente se recurre con más

frecuencia a otras medidas (redactar un parte, proponer para un expediente en el consejo escolar, derivar al departamento de orientación,... como últimas opciones, con variaciones en función de la gravedad del maltrato. Otras posibilidades de respuesta que no aparecen en la tabla y que sin embargo sí recogían Martín et al. (2003) fueron denunciar en el juzgado, que sólo aparece y de manera minoritaria en “le amenazan con armas” y “le acosa sexualmente”, o ignorar el hecho sucedido, aunque es muy infrecuente, como al parecer echar de clase o cambiar de sitio al alumno (o al menos desde el punto de vista del profesor).

Autoestima y categorización de los sujetos

Si nos centramos en la autoestima o la visión que el alumno tiene de sí mismo, podemos plantear al menos un problema, aparte de que esta dimensión puede influir en las otras dos, teniendo en cuenta su carácter claramente transversal. ¿Qué sucede antes, el fracaso o la baja autoestima? ¿Es la baja autoestima la que lleva al fracaso y al abandono o es el ser o el sentirse etiquetado como fracasado escolar lo que provoca una baja autoestima que a su vez precipita al alumno a dicho fracaso o abandono escolar? Puig (2003) advierte de que la escuela

“debe inculcar en sus alumnos confianza en ellos mismos [...] no debe crear individuos apáticos, desanimados o desmoralizados. Y a menudo ocurre precisamente esto: inculca el convencimiento de que se vale para muy poco y de que no se puede hacer nada. No hay peor fracaso escolar que producir alumnos con tan baja autoestima”

Así lo expresan Marchesi y Pérez (2003:44):

“La experiencia de fracaso les conduce a desconfiar de sus habilidades y a considerarse incapaces de tener éxito en las tareas escolares. La pérdida de motivación para el estudio es casi inevitable”

Grisay (2003:101-102), por su parte, apunta esta idea fundamental.

“[La noción de fracaso escolar no describe sólo] las dificultades de aprendizaje del alumno, sino que de alguna manera, es también el reconocimiento oficial de estas dificultades: es lo que dice la escuela acerca del alumno o lo que hace la escuela con el alumno con problemas”

También Soler (2003) se ocupa de esta cuestión en su artículo “Claves para reducir el fracaso escolar” a colación de la baja calidad de la enseñanza.

“En Estados Unidos, los estudios muestran que cuando se obliga a un alumno a repetir un curso, la probabilidad de abandonar los estudios crece sustancialmente, [...], y también se ha demostrado que los estudiantes que abandonan son más propensos a tener notas bajas y más fracasos académicos. Sin duda, eso tiene que ver con una instrucción inadecuada o de baja calidad” (Soler, 2003:290)

Etiquetar de fracasado escolar es un elemento que puede tener efectos desmoralizantes, como una mancha negra en nuestra biografía susceptible de originar nuevos fracasos. Es valioso luchar contra la etiqueta (en vez de contra la realidad que ésta designa) en la medida en que “las etiquetas crean y fortalecen lo que rotulan. Una etiqueta es más que una constatación, es una predicción de los peores augurios que acaba por estigmatizar a las personas que la reciben” (Puig, 2003:85). Slavin (2003), en la misma línea que los anteriores, habla de los efectos que provoca o que puede provocar en un alumno las reiteradas experiencias de fracaso, esa sensación de impotencia que puede llevar a la anticipación de nuevos fracasos y al abandono:

“Cuando esto ocurre, las cosas comienzan a aclararse. Los estudiantes que fracasan empiezan a perder la motivación y albergan pocas expectativas de sí mismos, lo que les lleva a tener unos logros académicos mediocres continuamente, quedando encerrados en una espiral descendente que terminan en la desesperación, la delincuencia y la marginación” (SLAVIN, 2003:303)

Se trata precisamente de eso, de que cada cuál tenga claro qué lugar debe ocupar tanto en la jerarquía intraescolar como en la estructura ocupacional una vez terminado su paso por el sistema escolar y pase a engrosar las filas de candidatos al mercado de trabajo. En este sentido los mecanismos de segregación institucional propios de la escuela contribuyen a la reproducción de la estructura social existente, como recuerdan Philo y Miller (2010) cuando hablan de los mecanismos de evaluación y el papel que juegan en la categorización de sujetos.

Así pues, si durante ese proceso de construcción de la propia identidad se hace uso de etiquetas del calado de “alumno con éxito escolar” o “alumno con fracaso escolar” dando a entender qué itinerarios vitales le corresponden a cada cual, ello influye en sus

estructuras de significado y de sentido y en la medida en que les resultan *naturales*, y por ende, no les generan conflicto, éstos actúan en consecuencia, justificando, por ejemplo, la segregación institucional dentro del sistema escolar en algunos casos (por parte sobre todo de quienes tienen éxito) y demonizando en otros (al parecer, no pocos, según Usategui y del Valle (2009)) todo lo que representa y se deriva de la institución escolar (por parte de alumnos con fracaso), con todo lo que ello implica, teniendo en cuenta el papel que desempeña ésta para la apertura de puertas en el itinerario vital (laboral, profesional) de cada alumno: “La forma de defenderse de este bombardeo de elogios negativos es degradando el valor de lo que la escuela hace” (USATEGUI y DEL VALLE, 2009:103). Esto también explica que haya alumnos que justifiquen su bajo rendimiento o su abandono escolar por una cuestión de gusto, no de capacidad. Como afirmaban Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010),

“Frente a la incapacidad intelectual, la alternativa es el gusto. Dicho de otro modo, «no es que no sea capaz, es que no me gusta estudiar»” (FERNÁNDEZ Enguita, MENA y RIVIERE (2010:162)

De hecho, Marchesi y Pérez (2010) señalan dos variables que dan forma a la disposición del alumno y que marcan la diferencia entre el poder (tener capacidad) y el querer (o gustar). En primer lugar, los conocimientos previos del alumno (de ahí que en muchas ocasiones se busquen las causas del fracaso escolar observado en la ESO en la etapa de Primaria, por ejemplo) o su propia capacidad de abstracción; y en segundo lugar, su motivación: el interés que muestra sobre lo que el sistema escolar es capaz de ofrecerle.

Lo sugestivo aquí es la idea de “experiencia de fracaso” que, a modo de Efecto Mateo, como bien describen estos mismos autores, atrae nuevos fracasos (¿para qué seguir esforzándose si no se quiere seguir estudiando, si se piensa que uno no es capaz de ello?), además de que

“La experiencia demuestra que cualquier retraso resulta muy difícil de recuperar, porque se acumulan esfuerzos pendientes y acaba provocando un desánimo que conduce al abandono” (FERNÁNDEZ Enguita, M. MENA y RIVIERE (2010:162-163)

Es por eso que se ve fundamental que los alumnos con riesgo de fracaso experimenten situaciones de éxito escolar. Así como los malos resultados hacen anticipar más fracasos, los buenos resultados atraen o pueden atraer nuevos éxitos en la carrera académica (un ejemplo claro que nos sirve tanto para experiencias de éxito como para experiencias de fracaso lo tenemos en el profesorado que pone su atención únicamente en el alumnado con éxito escolar por no resultar problemático, obviando al resto de sus alumnos del cual a lo sumo piden que no molesten. Es una manera muy evidente de reforzar la idea de quiénes pueden valer y quiénes no para seguir una carrera académica que vaya más allá de la etapa obligatoria. Según Hargreaves (2003:236-237),

“Los que tienen éxito socialmente heredan o adquieren lo que Pierre Bourdieu (1984) denominó *distinción*: el “gusto puro” que permite a las personas verse como individuales, vinculadas, distintas y de decidir lo que ha de rechazarse o evitarse [...]”

Siguiendo con esta idea bourdieana de la distinción, Sennet (citado en Hargreaves, 2003:241) afirma que ésta puede obtenerse superando los objetivos marcados por un plan de estudios generalmente abstracto e inconexo, descontextualizado, que le viene impuesto desde fuera y está basado en la arbitrariedad de criterios. Dicha superación se lleva a cabo a través de la realización del examen (entendido de manera amplia, los mecanismos de evaluación) y marca la diferencia entre el que es capaz y el que no, de tal manera que quienes, habiendo hecho uso de los llamados “mecanismos para triunfar” o “herramientas de libertad” no consiguen superar los objetivos ven convertidos dichos mecanismos, dichas herramientas, “(sus) fuentes de indignidad”.

Sin embargo, esto no significa que los que tienen fracaso (o los que fracasan), vivan su situación como un estigma o un fracaso, pero sí puede afirmarse que la imagen que se vierte sobre él con esa etiqueta puede incidir, como mínimo, en sus expectativas de futuro y en consecuencia, en su propio itinerario vital, lo viva o no, repito, de manera traumática (como veremos más adelante). Además, si atendemos a las relaciones existentes entre el alumnado “con problemas de aprendizaje” y sus compañeros comentadas por Marchesi y Lucena (2003) (Tabla 3), observaremos que la mayoría de los alumnos de secundaria (61,4%) no creían que los alumnos con fracaso escolar

fuesen menos valorados por sus compañeros⁷, opinión que difería de la de los profesores (46,8%) y las familias (39,1%), que sí lo creían. Asimismo, este mismo estudio revela que el 79,8% de los alumnos de Garantía Social se habían sentido a gusto con sus compañeros de secundaria.

Tabla 3. Opinión de alumnos, padres y profesores sobre si los alumnos con problemas de aprendizaje son menos valorados por sus compañeros

Opinión	Muy de acuerdo o de acuerdo	Indiferente	En desacuerdo o muy en desacuerdo
Actor			
Alumnado secundaria	16,5%	22,1%	61,4%
Alumnado Garantía Social	29,8%	23,6%	46,6%
Familias	39,1%	24,2%	36,7%
Profesorado	46,8%	21,1%	32,1%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos extraídos de Marchesi y Lucena (2003:159)

Si partimos de la etapa de formación de la propia identidad del alumno, la disposición de éste depende de todo lo relacionado con los agentes socializadores – fundamentalmente la familia o el propio profesorado–, de manera que, por ejemplo, un mal profesor puede socavar el trabajo de otros muchos buenos profesores, que pueden incluso perder la motivación por dedicar más tiempo a los llamados “malos alumnos” o a tratar de acercar los conocimientos del aula a la vida cotidiana del alumnado, precisamente porque el propio sistema escolar no le reconoce dicha labor (FERNÁNDEZ Enguita, MENA y RIVIERE, 2010:160).

Puede establecerse el contraste con lo dicho hasta ahora con algunos datos de carácter empírico. Así, por ejemplo, Marchesi y Lucena (2003) apuntan que más de la mitad de los padres cree que los alumnos que fracasan son tratados injustamente por la sociedad (56,3%). Por su parte, los profesores lo creen en un 42% y los propios alumnos en un 34,9%, aunque más de la mitad de los encuestados creen que el sistema educativo debe aprobar a los alumnos que saben y suspender a quienes no hayan llegado al nivel esperado, concretamente el 53,9% de los alumnos encuestados, el 62,7% de las familias y el 60,7% de los profesores (datos extraídos de Marchesi y Lucena, 2003:156). Esto deja al descubierto un porcentaje también muy significativo de encuestados que ni están de acuerdo con la primera sentencia ni con la segunda, dato a resaltar teniendo en cuenta

⁷ De la misma manera, el 46,6% del alumnado con dichos problemas de aprendizaje que estuvo cursando la Garantía Social tampoco se sintió minusvalorado.

la cuestión de fondo que se baraja aquí, que es hasta qué punto se está de acuerdo o en desacuerdo con la función selectiva del sistema escolar.

Por otro lado, si atendemos a la relación existente entre alumnos con fracaso escolar y profesorado, los mismos autores, y como resultado de la misma encuesta, muestran datos referidos a la opinión que tanto el alumnado de Secundaria y el de Garantía Social, como el profesorado y las familias, tienen en torno a si están de acuerdo o no en la sentencia: “Los profesores comprenden a los alumnos que tienen problemas de aprendizaje” (Tabla 4).

Tabla 4. Los profesores comprenden a los alumnos que tienen problemas de aprendizaje

Opinión	Muy de acuerdo o de acuerdo	Indiferente	En desacuerdo o muy en desacuerdo
Actor			
Alumnado secundaria	49,4%	30,1%	20,5%
Alumnado Garantía Social	31,2%	23,1%	45,7%
Familias	56,4%	21,4%	22,3%
Profesorado	75,5%	12,8%	11,7%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos extraídos de Marchesi y Lucena (2003:157)

Como vemos, la gran mayoría de los encuestados estaba de acuerdo con la capacidad de los profesores para identificar y comprender a los alumnos con “problemas de aprendizaje”, lo cual otorga al profesorado un peso considerable en tanto que expertos evaluadores y avala en cierto modo la tendencia a identificar las causas del fracaso escolar en los propios alumnos (sea por su disposición o por su capacidad). Sin embargo, parece haber un sector, principalmente entre los alumnos de Garantía Social (alumnos precisamente con fracaso escolar) que se muestran en desacuerdo o muy en desacuerdo con ello (45,7%). También entre los alumnos de secundaria, entre las familias y los profesores, encontramos un sector más crítico con el sistema escolar, esto es, ven la causa del fracaso escolar bien en los propios profesores, bien en los contenidos curriculares, y probablemente en el momento de meditar en torno a si entre el profesorado se da o no dicha capacidad de comprensión, centran su atención más en las posibles causas de la disposición que muestra el alumno ante las tareas escolares, que en la disposición en sí.

De la misma manera, el paso por el sistema escolar y la superación con éxito de las diferentes etapas educativas, da al alumno llaves que le permiten poder competir con mayores opciones a un mayor elenco de puestos de trabajo (el hecho de disponer de dichas llaves no garantiza la obtención de mejores puestos, pero no tenerlas sí garantiza no poder acceder a ellos).

Philo y Miller (2010) plantean el problema de que en una sociedad de clases no es posible la perspectiva meritocrática como forma exclusiva de entender la cuestión educativo-formativa, dado que aunque todos tuviesen el talento o las virtudes necesarias no todos podrían acceder a trabajos de clase media y alta. La movilidad social ascendente es posible, pero está muy limitada. No basta con el talante y el esfuerzo del individuo, de ahí la importancia de todo un sistema de filtros, entre los cuales está, precisamente, la configuración de dos nociones, la de éxito y fracaso escolar. Por tanto, si el paso satisfactorio por la etapa obligatoria y postobligatoria (o incluso más allá, con los estudios superiores) ya no garantiza mejores puestos de trabajo con mejores condiciones y además no ofrece más que asignaturas caracterizadas por la rigidez y la desconexión con la vida cotidiana de los alumnos, ¿qué actitud cabe esperar de ellos, teniendo en cuenta además que han sido socializados en un mundo en el que la inmediatez en la satisfacción de las necesidades personales es casi en sí misma una necesidad?

2.3.2.1 Intereses cognitivos en conflicto

Con ánimo de profundizar un poco más en la idea del conflicto en el aula entre profesores y alumnos, así como en las experiencias de fracaso y en hasta qué punto las éstas son experimentadas como tal por parte del alumnado, daremos a continuación un breve repaso en torno al conflicto que se produce entre los intereses cognitivos del alumnado y del profesorado (y la institución escolar en general), cuestión que se ha extraído de Everhart (2009), concretamente de su artículo “Leer, escribir, resistir”, que nos ayudará a comprender mejor cómo experimenta el alumnado su paso por la escuela y que definiremos también más adelante. Pero antes, veamos el siguiente fragmento procedente del estudio anteriormente citado de Usategui y Del Valle (2009: 80 y 81)

sobre la autoimagen del alumnado, seguramente alimentada por sus experiencias de fracaso:

“La autoimagen de los alumnos y alumnas constituye un buen indicador del “ethos” de los centros escolares y de su influencia y papel en las aspiraciones y expectativas, académicas, profesionales y vitales de su alumnado [...] [Los alumnos] se reconocen vagos, poco inclinados a las tareas escolares y al esfuerzo, desobedientes, irresponsables, dependientes y con necesidad de ser conducidos, siempre dispuestos al bullicio y a la fiesta [...] alborotadores, provocadores, amantes de las bromas y los jaleos, en ocasiones boicoteadores de la clase, siempre dispuestos a perder el tiempo,... con poco interés por estudiar...”

Todas estas características son presentadas como indicios de fracaso escolar (independientemente de a quién se señale con el dedo, si al profesorado, al alumnado, a las familias, al entorno en general o a la administración), pero al mismo tiempo el hecho de que sean los propios alumnos los que así se identifiquen refleja el discurso de un alumnado que utiliza *naturalmente* los diferentes espacios (y tiempos) escolares para construir su propia identidad. Dichos indicios, dichas actitudes, constituyen formas de expresión adolescente, de ahí la importancia que los alumnos dan al recreo, a estar con los amigos, a hacer deporte u otro tipo de actividad colectiva.

“Conflicto entre las experiencias en las escuelas secundarias tradicionales y las necesidades personales de desarrollo de los jóvenes. Los adolescentes necesitan desarrollar su independencia y la sensación de que actúan por sí mismos, para que puedan ejercer cierto control sobre lo que ocurre en sus vidas. Algunos estudiantes son capaces de amoldarse a un entorno rígido, mientras que otros necesitan flexibilidad. Algunos se encuentran a gusto siguiendo un curso de estudios estructurado y basado en la memorización, mientras que otros necesitan desafíos más creativos. Por último, algunos estudiantes necesitan el abrigo de una comunidad escolar que los cuide para poder prosperar [...] o buscan esa comunidad fuera del colegio” (Soler, 2003:291)

No parece que estemos frente a actos de resistencia en el sentido de formas de protesta, sino seguramente frente a “[...] la expresión natural de unos adolescentes que están construyendo su identidad, buscando un lugar propio en la vida y el reconocimiento de sus iguales y del propio profesorado” (USATEGUI y DEL VALLE, 2009:81), afirmación que, aunque pueda necesitar de matices, sin duda hemos de tener en cuenta. Es la escuela en tanto que lugar de encuentro, más allá de espacio académico. Si lo reducimos únicamente a su función formadora, olvidamos que “los jóvenes son

personas reales que viven vidas reales en nuestra sociedad” (APPLE y BEANE, 1997:37).

No es extraño pensar, por tanto, que figure como elemento prioritario dentro de los intereses cognitivos del alumno en etapa adolescente la construcción de la propia identidad, o el desarrollo de la competencia relacional o comunicativa, entendiendo ésta como la capacidad para comunicar con los demás, de relacionarse sobre todo con los iguales, y más teniendo en cuenta que en la sociedad contemporánea en la que trabajan fuera de casa tanto los padres como las madres la escuela se convierte en casi el único espacio en el que pueden desarrollar redes sociales de amistad.

“Cuando se habla de la función socializadora de la escuela, no hay que entender esta expresión exclusivamente desde la verticalidad, es decir, haciendo hincapié en la dimensión socializadora de la institución, sino que hay que considerar también la escuela como espacio en el que el grupo de iguales, vital para los adolescentes, ejerce su influencia y control sobre cada uno de ellos” (USATEGUI y DEL VALLE, 2009:94)

Como decíamos, cuestiones como el bajo rendimiento, la inadaptación a la normativa del centro escolar o la baja autoestima pueden derivar en el abandono prematuro, y lo que es peor, el desenganche, que es mucho más difícil de medir o de contabilizar, además de constituir el mayor de los problemas. Como sostienen FERNÁNDEZ Enguita, MENA y RIVIERE (2010), no se trata de buenos y malos alumnos, alumnos que encajan y alumnos que no encajan en el sistema escolar, sino de la desvinculación con la institución escolar (no en términos dicotómicos sino como una escala de grises), que puede afectar tanto a los alumnos con buenas notas como a los que sacan malas notas, tanto a los que se conforman con las exigencias que marca el centro escolar como los que las rechazan. Y el desenganche remite a los intereses cognitivos. Veamos el siguiente fragmento:

“Las sanciones que imponen [los malos profesores], más de una vez se consideran un premio y no un castigo, pero sobre todo refuerzan la intención de abandonar. Y todo esto sucede en plena adolescencia, cuando estos alumnos se creen «mayores que nadie» y son impermeables a las críticas, opiniones o sugerencias, porque «les da igual todo»” (FERNÁNDEZ Enguita, M. MENA y RIVIERE, 2010:162-163)

Cuando el alumnado compara el colegio con una cárcel (por la presencia que les exige la obligatoriedad de la enseñanza) no se refiere a la institución escolar como lugar de encuentro con el grupo de iguales, sino en su sentido rigurosamente académico. Es una cuestión, como avanzaba, de conflicto de intereses cognitivos entre el alumnado y la institución, conflicto que se manifiesta en la asociación del fracaso escolar con logros “inferiores”, “bajo rendimiento” o en que se hable de unos tipos de conocimiento / aprendizaje determinados que configuran no sólo qué actitudes o resultados suponen un logro, sino también, y en definitiva, la barra de medir que marca una línea ante la inclusión y la exclusión, como apuntan autores como Hargreaves (2003).

Everhart (2009) señala los intereses cognitivos que rigen al alumnado en contraste con los que rigen el sistema escolar. Dichos intereses no son más que filtros a través de los cuales un determinado conocimiento pasa a ser merecedor de conocerse o no, por lo que se establece una jerarquización de sistemas de conocimiento y por ende de formas de acción que se derivan de aquéllos (es un mecanismo muy similar al que explicábamos en apartados anteriores con la noción de representación social). La situación de competencia entre intereses es clara, y explica buena parte (si no toda) de los conflictos en el aula, que es precisamente el espacio de encuentro por excelencia entre alumnado y profesor. La cuestión radica, primero, en qué tipo de apropiación hacen profesorado y alumnado del espacio (y tiempo) del aula, y segundo, en qué visión/definición de la situación domina sobre la otra, entendiendo por “definición de la situación” el cómo debe entenderse el espacio del aula (qué roles deben jugar en ese escenario) durante el tiempo escolar.

“[Existe un] movimiento constante por parte de los estudiantes para reapropiarse de un control del entorno cuyo control formal está fuera de su alcance” (EVERHART, 1999:369)

Los intereses cognitivos del profesorado priorizan un tipo de conocimiento racional, reificado, diseminado, ofrecido como verdadero e incuestionable, cuya preelaboración impide que nadie (tampoco el alumnado) pueda participar en su producción y mucho menos a través de la interpretación crítica. Estos intereses deben ser tomados en cuenta por el alumnado si éste quiere obtener la recompensa de, por ejemplo, pasar de curso u obtener el título de Graduado en ESO. Pero al mismo tiempo si los alumnos lo asumen sin más, en muchos casos significa asumir al mismo tiempo

un rol eminentemente pasivo, en tanto que mero receptores de información⁸. El alumno, por tanto, queda varado entre dos orillas, puesto que sus intereses son de índole práctica.

“Reflejo de esta mentalidad utilitarista y pragmática del alumnado es su rechazo a todo conocimiento o actividad que no tenga una utilidad práctica manifiesta. Aquellas materias relacionadas con las dimensiones más humanistas y artísticas del conocer son rechazadas e infravaloradas” (USATEGUI y DEL VALLE, 2009:113)

Además, el alumnado prioriza un tipo de conocimiento regenerativo que se produce en el seno del grupo de iguales y tiene que ver con la (re)actualización/generación de vínculos, que, de hecho, “dan sentido a su existencia diaria en la escuela [(al parecer mucho más que la formación puramente académica)] y solidifican las interacciones en grupo” (EVERHART, 1999:368). No hay en ellos, por tanto, una predefinición de parámetros, y éstos se revisan continuamente. Los supuestos que rigen al conocimiento regenerativo están “enfocados hacia la creación y clarificación de significados, la consecución de comunicación y la producción resultante de lazos colectivos y mutuos entre los individuos de una comunidad que comparten sistemas de creencias” (EVERHART, 1999:366).

Generalmente, el conocimiento (y en definitiva el plan de estudios) que ofrece el sistema escolar a su alumnado es abstracto y está alejado de sus vidas cotidianas, y con él los juegos de lenguaje escolar que también lo están respecto de los llamados juegos ordinarios (espontáneos, cotidianos) del lenguaje. De hecho, en el aula el lenguaje debe ser considerado “como un universo autónomo, estructurado por medio de un complejo sistema de relaciones entre unidades diferentes (letras, sílabas, palabras, frases, textos)” (Lahire, 2003:61).

Usategui y del Valle (2009) apuntan en su estudio que los alumnos le tienen estima al profesorado capaz de hacerles cercano lo abstracto, así como a aprender, que no a estudiar. Esto último se identifica con memorizar contenidos “inútiles” que al poco se olvidan pero que necesitan “para obtener una calificación y pasar un examen” (USATEGUI y DEL VALLE, 2009:97). Sean inútiles o no esos conocimientos, lo

⁸ Estamos hablando de una metodología basada en la figura del profesor y explica la lección mientras el alumno calla y sólo ha de memorizar ciertos contenidos para un examen o prueba de manera periódica (puede resultar más que pesado para un alumno).

sustantivo es que así los considera al menos un sector del alumnado. Si no les gusta estudiar, tampoco les gustan los exámenes, sesgados a su juicio porque en el fondo evalúan también aspectos actitudinales, y además resultan contraproducentes por dos motivos. Por un lado definen las relaciones escolares (relaciones de saber) como relaciones de poder (el profesor es quien pone la nota) (USATEGUI y DEL VALLE, 2009:103 y 104), y por otro, porque contribuye a su etiquetaje. Se etiquetan actitudes y sujetos a través del examen. A este respecto ya FOUCAULT (1990:192) dio buena cuenta de ello. Con un conocimiento tan alejado de la vida cotidiana, el alumno puede verse envuelto en un tipo de trabajo alienado.

“En el proceso de trabajo, los estudiantes están imposibilitados tanto para influir en los medios de producción como en los fines, y por consiguiente, están envueltos en lo que Marx llamaba trabajo extrañado o alienado: un tipo de trabajo al que ‘tan pronto como le falta la presión física o de otro tipo que se ejerce sobre él... se le rehúye como a la peste’ ” (EVERHART, 1999:369)

De igual manera, independientemente de si el examen evalúa únicamente aspectos cognitivos o si los aspectos actitudinales también influyen en la calificación, los intereses cognitivos que lo guían son distintos y entran en conflicto con los del alumnado, como ya he avanzado. Asimismo, resulta lógico pensar que el grado de permanencia en la memoria del alumnado de todo lo estudiado dependerá de hasta qué punto responda a sus propios intereses cognitivos. Éstos, a su vez, se reflejan en sus actitudes frente a la escuela, a la que someten a un proceso de resignificación de acuerdo con esos mismos intereses, proceso que hace entrar en conflicto en el espacio simbólico el punto de vista de los alumnos con el de los profesores⁹. Por eso mismo se pone en cuestión que los llamados fracasados escolares vivan su bajo rendimiento o sus malas notas como un fracaso, sino al contrario.

Asimismo, como también se pregunta Soler (2003:288-289) cuando trata de ahondar en el problema del abandono prematuro, ¿por qué sabiendo que el mercado laboral pide como requisito tener algo más que el título de Graduado en ESO abandonan sus estudios cuando tienen la posibilidad de hacerlo? Por el grado de desconexión que acumulan (con respecto de todo lo relacionado con el mundo académico) por factores

⁹ Usategui y Del Valle (2009:96) lo describen como un intento de los profesores por imponer sus propios intereses cognitivos (o mejor, los de la propia institución escolar a la que representan). El problema es que dicha “[imposición que no tiene sentido] ya que es pretender imponer un solo significado a una realidad compleja”.

externos (sociales o familiares), propiamente académicos y personales, como ya hemos ido viendo, pero la clave reside en sus intereses cognitivos. Así pues, FERNÁNDEZ Enguita, MENA y RIVIERE (2010) sitúan el motivo en el hecho de que el abandono para ellos puede no significar un fracaso sino un éxito, como una transición a la vida adulta. Les supone poder asumir delante de la sociedad nuevos roles, con el inicio inmediato de la vida laboral, o la búsqueda de un empleo, o simplemente dejar atrás su presencia inútil en un sistema que, sienten, no tiene nada que ofrecerles (dejar, en fin, de perder el tiempo con un conocimiento y unas tareas de los que probablemente hace mucho se sentían desvinculados). Es la idea del trabajo como vida útil:

“Para la práctica totalidad de los que abandonan prematuramente, el trabajo encarna la vida real, lo importante, frente a la formación como momento preparatorio y menos importante” (FERNÁNDEZ Enguita, MENA y RIVIERE, 2010:139)

El trabajo les supone también ser dueños de su propio dinero, lo cual es muy valioso en la adolescencia en una sociedad del ocio y del consumo como la nuestra. El trabajo es dinero y el dinero, libertad e independencia, emancipación con respecto de los padres. Sólo cuando descubren que solamente con el título de Graduado no es suficiente para encontrar un empleo en buenas condiciones (también en cuanto a salario y horarios), parece ser demasiado tarde.

“Los trabajos que obtienen [(hostelería, agricultura en explotaciones familiares, cuidado de niños y ancianos, sector de la limpieza,...)] no les satisfacen por las malas condiciones: salarios bajos y horarios agotadores; entonces reconocen la importancia de la formación para el empleo, pero ya es demasiado tarde, porque las responsabilidades, los horarios e incluso la falta de hábito y el mal recuerdo del período formativo les impiden volver a clase” (FERNÁNDEZ Enguita, MENA y RIVIERE, 2010:146)

El efecto “desmoralizante” de la experiencia de fracaso del que hablábamos anteriormente contrasta al mismo tiempo no sólo con lo anterior sino también con los datos que Marchesi y Lucena (2003) nos ofrecen en torno a las expectativas laborales, y concretamente en torno al grado de acuerdo que muestran alumnos, profesores y familias ante el siguiente ítem de su encuesta: “Los alumnos con problemas de aprendizaje tienen muchas posibilidades de encontrar trabajo” (Tabla 5).

Tabla 5. Los alumnos con problemas de aprendizaje tienen muchas posibilidades de encontrar trabajo

Opinión	Muy de acuerdo o de acuerdo	Indiferente	En desacuerdo o muy en desacuerdo
Actor			
Alumnado secundaria	28,4%	28,1%	43,5%
Alumnado Garantía Social	53,2%	29,1%	17,7%
Familias	36,4%	19,2%	46,4%
Profesorado	34,6%	25%	40,4%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos extraídos de Marchesi y Lucena (2003:162)

Los alumnos con malas notas (los de Garantía Social), como vemos, están más de acuerdo con esa afirmación (más del 50% así lo cree), quizás porque tratan cuestiones más relacionadas con el mundo laboral a través de prácticas en empresas, discuten sobre las posibilidades que existen en el mundo laboral y tienen unas expectativas laborales centradas en los trabajos no cualificados o de baja cualificación. Gran parte de los alumnos de Secundaria en general, sin embargo, creen lo contrario (43,5%), a pesar de que, de hecho, según datos extraídos de la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral 2005 (INE), la mayor parte de los alumnos que abandonan la ESO sin haber obtenido el título de Graduado fundamentalmente va a parar al sector de la construcción o al de las industrias manufactureras (en un 27,37% y 22,75% respectivamente) (TABLA 5). Así ocurre si nos centramos en los varones, cuyas cifras ascienden a 36,52% y 26,96% respectivamente). En el caso de las mujeres, sin embargo, el 36,22% de todas ellas pasa a formar parte del sector del comercio, mientras que un 17,07% se dedica a otro tipo de actividades o servicios a la Comunidad.

TABLA 6. Personas con empleo significativo tras abandonar la ESO sin título de Graduado en Secundaria en el curso 2000-01 (datos absolutos y relativos por sector de actividad, según colectivo y sexo)

	Ambos sexos	%	Varones	%	Mujeres	%
Total tienen un empleo significativo al finalizar el período	71.553	100,00	52.292	100,00	19.261	100,00
Agricultura, Ganadería, Caza y Selvicultura	3.013	4,21	2.278	4,36	-	-
Pesca	-	-	-	-	-	-
Industrias Extractivas	-	-	-	-	-	-
Industrias Manufactureras	16.281	22,75	14.096	26,96	2.185	11,34
Producción y Distribución de Energía Eléctrica, Gas y Agua	-	-	-	-	-	-
Construcción	19.587	27,37	19.098	36,52	-	-
Comercio, Reparación de vehículos de motor, motocicletas, ciclomotores y artículos personales y de uso doméstico	13.677	19,11	6.700	12,81	6.977	36,22
Hostelería	4.898	6,85	2.812	5,38	2.086	10,83
Transporte, Almacenamiento y Comunicaciones	2.827	3,95	2.392	4,57	-	-
Intermediación Financiera	-	-	-	-	-	-
Actividades Inmobiliarias y Alquiler; Servicios Empresariales	2.604	3,64	1.347	2,58	1.257	6,53
Administración Pública, Defensa y Seguridad Social Obligatoria	1.813	2,53	1.575	3,01	-	-
Educación	-	-	-	-	-	-
Actividades Sanitarias y Veterinarias, Servicios Sociales	1.001	1,40	-	-	-	-
Otras Actividades Sociales y de Servicios Prestados a la Comunidad	4.530	6,33	1.241	2,37	3.289	17,07
Hogares que emplean personal doméstico	-	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos extraídos de la ETEFIL, 2005 (INE)

De igual modo, en la misma Encuesta, cuando sus datos apuntan a la ocupación que desempeñan los jóvenes en la misma situación (jóvenes que han abandonado la ESO sin haber obtenido el título de Graduado) (TABLA 6), puede observarse una tendencia general (sin distinción por sexo) a desempeñar puestos, o bien cualificados (28,25%) en las industrias manufactureras, la construcción, etc., o bien, no cualificados (27,32%). Lo mismo ocurre si centramos la atención solamente en los varones, aunque sus cifras ascienden al 37% y al 30,62% respectivamente. En el caso de las mujeres la situación es muy distinta, puesto que el 55,94% pasa a desempeñar puestos en los servicios de restauración o como vendedoras en comercios (en segundo puesto tendríamos las que desempeñan trabajos no cualificados (18,36%)). Si las proporciones que hemos visto en ambas tablas y que se referían a ambos sexos se asemejan tanto a las referidas a los varones, y no a las de las mujeres, es porque la situación de abandono de la ESO sin haber obtenido el Graduado en ESO es un fenómeno fundamentalmente masculino (solamente el 26,91% del total de alumnos recogidos en esta encuesta (71.553) son mujeres).

TABLA 7. Personas con empleo significativo tras abandonar la ESO sin título de Graduado en Secundaria en el curso 2000-2001 (datos absolutos y relativos por ocupación, según colectivo y sexo)

	Ambos sexos	%	Varones	%	Mujeres	%
Total tienen un empleo significativo al finalizar el periodo	71.553	100,00	52.292	100,00	19.261	100,00
Dirección de las empresas y de las administraciones públicas	0	-	0	-	0	-
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	0	-	0	-	0	-
Técnicos y profesionales de apoyo	2.123	2,97	1.445	2,76	0	-
Empleados de tipo administrativo	3.589	5,02	1.141	2,18	2.447	12,71
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores de los comercios	16.458	23,00	5.683	10,87	10.775	55,94
Trabajadores cualificados en la agricultura y en la pesca	1.178	1,65	1.123	2,15	0	-
Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, la construcción, y la minería, excepto los operadores de instalaciones y maquinaria	20.210	28,25	19.347	37,00	863	4,48
Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores	6.343	8,86	5.745	10,99	0	-
Trabajadores no cualificados	19.548	27,32	16.012	30,62	3.536	18,36
Fuerzas armadas	1.493	2,09	1.331	2,55	0	-

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos extraídos en la ETEFIL, 2005 (INE)

2.4. Propuestas de cambio

En el presente apartado enumeraremos brevemente algunas de las propuestas recogidas en la bibliografía seleccionada. Resulta importante atender al tipo de propuestas que se formulan puesto que en ocasiones éstas se convierten en un modo indirecto de hablar de actores responsables. Así, por ejemplo, si cierta fuente afirma que las familias deben hacer algo para aumentar el éxito escolar de sus hijos (como

ayudarles en las tareas escolares, implicarse más en su educación, etc.) deja en el fondo cierto poso de responsabilidad en ellos, a pesar de que quien es considerado responsable del fracaso no tiene por qué ser al mismo tiempo el actor que es llamado a resolver el problema.

En el análisis del fracaso escolar y sus causas hemos de tomar en cuenta todos los actores implicados: gobiernos, sindicatos, comunidad educativa, puesto que tienen una responsabilidad compartida (Hargreaves, 2003), de manera que, como fenómeno multidimensional, el fracaso escolar exige propuestas multidimensionales, globales o sistémicas. Así lo expresa Lahire (2003):

“Todo lo que acontece dentro de las paredes del colegio no puede quedar reducido a motivos de índole escolar. Por ejemplo, la lucha contra el desempleo es una forma indirecta de lucha contra el “fracaso escolar”, ya que la desestabilización e instauración de inseguridad en el núcleo familiar producto de una situación de paro de larga duración es incompatible con las expectativas de porvenir y con el mínimo ascetismo que se exige a los niños en el plano escolar” (LAHIRE, 2003:70-71)

Así pues, partiremos de la revisión crítica que establecen ciertos autores sobre las herramientas existentes para atender a los alumnos con problemas de aprendizaje. Más tarde, se planteará una reflexión sobre el papel de la escuela en la satisfacción de las demandas de la sociedad del conocimiento, reflexión que nos llevará a preguntarnos sobre la figura del alumno con éxito escolar. Asimismo, daremos cuenta de aspectos internos y externos a los centros escolares y a la metodología empleada en las aulas que diferentes autores señalan como vías de cambio positivo para el éxito escolar. Como afirma Slavin (2003) no se trata de recuperar al rezagado sino sobre todo de prevenir e intervenir de manera temprana.

2.4.1. Herramientas para el éxito escolar

Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) nos hablan de las diferentes herramientas de atención especial existentes en el actual panorama de la secundaria obligatoria, citando muy brevemente los diferentes problemas que plantea cada uno de ellos.

Así, por ejemplo, la educación compensatoria, destinada a alumnos con desfase curricular o dificultades de aprendizaje (alumnado inmigrante que desconoce el castellano, por ejemplo), consiste en que, o bien se introducen profesores de apoyo en el aula ordinaria, o bien durante una parte del horario escolar (máximo 8 horas semanales) el alumno en cuestión debe salir del aula de referencia y acudir a otro grupo de apoyo con pocos alumnos (8 a lo sumo). Sin embargo, ve frustrados sus objetivos de garantizar la permanencia y la promoción en el sistema escolar de aquellos alumnos hijos de inmigrantes o procedentes de minorías étnicas o de familias con serias dificultades socioeconómicas (con una situación, en fin, de desventaja social) por el hecho de concentrar a un alto número de alumnos conflictivos.

En lo referente a los programas de diversificación curricular, éstos se conciben como medida de atención a la diversidad y consiste en la flexibilización del currículo con el objetivo de adaptarlo a las particularidades de los alumnos, suelen verse como destinados a alumnos *incapaces* (“tontitos”, como apuntan estos autores), de manera que hay alumnos que prefieren abandonar la ESO sin obtener el título de Graduado que pasar por este tipo de programas simplemente por evitar la estigmatización.

En tercer lugar tenemos la adaptación curricular significativa, que consiste precisamente en adaptar los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación, de las asignaturas al nivel de déficit que presente el alumno en cuestión (dichas modificaciones en el currículo se darán en mayor o menor grado en función de cada caso), lo cual implica que las diferentes asignaturas se le impartan en el aula ordinaria (con profesor de apoyo), o en un aula de apoyo. Pero de fondo tenemos el mismo problema que se observa cuando se pretende establecer una separación física entre alumnos con alto y bajo rendimiento.

“Lo que realmente molesta a los alumnos es la separación entre clases buenas y malas no vinculadas a recursos, o la separación situacional en las aulas: los que atienden, delante, y los que no hacen nada, detrás. La respuesta a estas medidas es que asumen la etiqueta que se les pone, es decir, acaban actuando como malos alumnos” (FERNÁNDEZ Enguita, MENA y RIVIERE, 2010:162-163)

Y de igual modo puede suceder si se opta por la repetición de curso, que según Grisay (2003) no es aconsejable por no ser una medida provechosa (incluso puede tener

efectos nocivos) para los alumnos con dificultades de aprendizaje. Esta medida se basa en la idea de que

“[el nivel del alumno en cuestión] es demasiado diferente del de sus compañeros y [dicha situación] no le permite seguir de forma provechosa la enseñanza impartida. Por tanto, es preciso reducir esta heterogeneidad, colocando al alumno en un entorno más favorable para él, entorno cuyas exigencias están más adaptadas a sus capacidades: un itinerario con un programa más ligero, o un grupo formado por alumnos con las mismas dificultades, o una clase con alumnos un año más jóvenes, haciéndole repetir curso” (Grisay, 2003:102)

Lo sustantivo de todo esto es preguntarnos, primero, hasta qué punto no son contraproducentes estas medidas (por el estigma que pueden acarrear), y segundo, cuántos de todos los alumnos que sí pasan por estos programas llegan a la postobligatoria (es decir, hasta dónde alcanza el éxito que se espera tras el paso por ellos) (FERNÁNDEZ Enguita, MENA y RIVIERE, 2010)

2.4.2. Cambios en la metodología escolar

2.4.2.1. Aprovechamiento de la heterogeneidad en las aulas

En el apartado anterior vimos cómo la separación física entre “buenos” y “malos” alumnos y el trato especial que recibían quienes presentaban problemas de aprendizaje (por los motivos que se quiera) podía no ser beneficioso y en algunos casos incluso contraproducente por empujar en cierto modo al alumno en cuestión a abandonar el sistema escolar. En esta sección hablaremos de la heterogeneidad en las aulas y la atención individualizada.

Así pues, existen estudios como el de Usategui y Del Valle (2007) que recuerdan que la heterogeneidad –de cualquier índole– ha entrado en las aulas, complicando la labor docente, sobre todo a los docentes no acostumbrados a ella, que la ven como un problema, precisamente porque no saben lidiar con la diversidad –lo cual explica muy bien por qué entre el profesorado no hay consenso al respecto de qué hacer frente a ella (USATEGUI y DEL VALLE, 2007:261).

La problematización de un determinado fenómeno –en este caso, la diversidad, la existencia de heterogeneidad–, no es en sí misma un inconveniente si es capaz de impulsar a darle a dicho fenómeno una atención prioritaria. La dificultad viene cuando se opta por la solución (que no es tal) más rápida y fácil que es dejarse llevar por el mecanismo pre-evaluador que es la estereotipación, por ejemplo, de determinados orígenes religiosos, de identidad nacional o culturales del alumnado, en vez de trabajar el potencial y la riqueza que da la diversidad (cultural, lingüística, religiosa, relativa a la identidad nacional, etc.) en las aulas. Además, resulta fundamental si queremos educar a los niños en la interculturalidad. La educación intercultural en aulas que no lo son no pasa de ser algo simbólico sin contenidos ni resultados reales en esta dirección. Quizás las críticas que recibían las herramientas de “trato especial” y que veíamos anteriormente se deben precisamente a que no se sabe lidiar con la diversidad, ni dentro del aula ni fuera de ella.

La heterogeneidad en las aulas pide un profesorado capacitado para gestionar la diversidad, para sacarle el máximo provecho y que sus alumnos participen, además, de la práctica educativa (MARCHESI y PÉREZ, 2003). De la misma manera cabe pensar que nuestro profesorado debería recibir formación que le capacitase para manejar esa diversidad, así como para motivar a los alumnos que no lo están, gestionar problemas de integración, tratar a las familias y lograr una colaboración plena entre los diferentes agentes que componen la comunidad educativa, etc. La sociedad del conocimiento no demanda meros instructores de contenidos curriculares, sino la adopción de un nuevo rol por parte del profesorado. Instrucción y educación deben ir de la mano, lo cual también resulta inevitable, puesto que no es concebible el hecho de instruir sin educar. Ambos elementos están en planos distintos; la instrucción es en sí misma una faceta de la educación. Así pues, cuando se afirma que “la escuela ha de formar en valores” (USATEGUI y DEL VALLE, 2007:265), quizás se olvida que la escuela forma en valores aunque se resista a ello. La cuestión es qué valores está transmitiendo y hasta qué punto es consciente de ello, y en la medida en que sea consciente podrá fijar en su proyecto educativo (previamente consensuado por los integrantes de la comunidad educativa) qué valores quiere enseñar y por qué, y además de manera transversal a todo el contenido curricular.

Educar en valores es en sí mismo un “factor causal del éxito escolar”, como afirma Puig (2003). Este mismo autor apuesta por una toma de conciencia de que cualquier alumno está capacitado para el éxito, lo cual pasa necesariamente por la atención a la diversidad –la atención individualizada– que implica tanto una individualización del aprendizaje como un aprendizaje de tipo cooperativo, que use el aula como espacio para el diálogo. Puig (2003) cree necesario “diseñar centros más pequeños, donde se puedan establecer lazos personales y prácticas comunitarias [que favorezcan la convivencia, enfatizando al mismo tiempo las tutorías (de grupo e individualizadas, así como con trabajo con las familias) y convirtiendo] los centros educativos en núcleos culturales”.

Por último, de la misma manera que no puede concebirse la educación en interculturalidad en aulas que no lo son, también resulta inverosímil pensar que se puede enseñar cómo es o cómo debe ser, por ejemplo, la vida democrática mientras se sigue un modelo anacrónico en el que forma parte del ser buen alumno (alumno con éxito) el ser pasivo y asentir sin más a la palabra del profesor. De ahí propuestas como la de Apple y Beane (1997), el desarrollo de escuelas democráticas, que toman la democracia como eje central y vertebrador del funcionamiento del centro escolar y de las relaciones entre la institución escolar, las familias y el propio alumnado, apostando por la participación activa de todos ellos, o la de Ainscow (2003), con el desarrollo de escuelas inclusivas, que buscan “englobar a todos”, cuyos ingredientes son los siguientes: Comenzar con las prácticas y conocimientos existentes, ver las diferencias como oportunidades de aprendizaje, inspeccionar las barreras a la participación, hacer uso de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, desarrollar el lenguaje de las prácticas y crear condiciones que fomente la experimentación.

2.4.2.2. Otras cuestiones internas en los centros escolares

Según Marchesi y Pérez (2003), resulta fundamental, sin embargo, que el profesorado tenga buenas condiciones de trabajo, con reducción de alumnos por aula (y por tanto, un mayor número de profesores en el centro), que reciba más reconocimiento social por su trabajo, que disfruten de una estabilidad en el empleo, pero sobre todo que tengan tiempo para el trabajo en equipo, para hacer efectivo un adecuado seguimiento del alumnado y una atención individualizada (especialmente al alumno rezagado); para

conocer mejor la realidad de su propio centro (a través del impulso de mecanismos de evaluación interna y externa) y compartir experiencias con otros centros; para poder revisar los métodos de enseñanza y actualizar los contenidos curriculares; para aplicar soluciones preventivas (incidiendo en la Primaria de manera que los alumnos lleguen con un buen nivel a la Secundaria); para poder desarrollar sus propios proyectos educativos (previa negociación con la administración educativa), mejorar su contacto con las familias y dar más protagonismo al alumnado no sólo en la elaboración y elección de actividades extraescolares, sino también en establecer normas de comportamiento, control, sanciones, criterios de evaluación, que impliquen más a los alumnos en los objetivos escolares. Veamos cómo describen Marchesi y Pérez esta última cuestión, referida también a la metodología escolar:

“La mayor participación de los alumnos contribuye a su vinculación con los objetivos escolares. Lo que sucede habitualmente es que los valores y normas dominantes en un centro no conectan muchas veces con las preocupaciones de los alumnos [...] No se trata de trivializar los contenidos de la enseñanza, ni de basarla en anécdotas continuas para atraer la atención de los alumnos. Se pretende, por el contrario, plantear una enseñanza rigurosa pero relevante, conectada con la realidad y en la que los alumnos puedan participar y decidir” (MARCHESI y PÉREZ, 2003:48 Y 49).

Hegarty (2003) destaca por su parte tres dimensiones clave sobre las que hay que incidir si queremos reducir o incluso eliminar el fracaso escolar y mejorar los centros escolares. En primer lugar, en la calidad del profesorado, que es, en definitiva, quien cumple un papel de intermediario entre los elementos como políticas progresistas, buenas instalaciones, planes de estudio, etc. y los alumnos “y [...] se encargan de decidir si tiene lugar un aprendizaje efectivo” (Hegarty, 2003:278-279). De esta manera resulta crucial disponer de buenos y rigurosos procesos de selección para que un individuo pueda acceder al gremio de profesores, estatus que debe llevar consigo cierta consideración social, una buena formación inicial, un desarrollo profesional continuo, y en general cursos de perfeccionamiento y capacitación a lo largo de la vida profesional).

En segundo lugar, en los sistemas de control del rendimiento escolar (pruebas a nivel nacional, por ejemplo), con el objetivo de, en palabras del autor, “ir más allá de las cifras, lo que entraña tomar en consideración los logros anteriores el estudiante y el grado de desventaja social a que cada alumno está expuesto” (Hegarty, 2003:282).

Hegarty concibe la escuela como inversión de la sociedad en los jóvenes, lo cual da derecho a la sociedad al mismo tiempo que le inviste del deber de hacer un seguimiento de su propia inversión. Además,

“sin controlar el rendimiento de las escuelas no es posible conocer con claridad qué escuelas van por buen camino y cuáles lo están haciendo mal, qué escuelas necesitan apoyo y cuáles medidas drásticas” (Hegarty, 2003:282)

De ahí la importancia de una cultura de la evaluación generalizada. Y en tercer lugar, debe recordarse que para la mejora de nuestras escuelas no podemos aplicar simplemente los principios del libre mercado (Hegarty, 2003:284), precisamente porque “dirigir una escuela no es lo mismo que dirigir una fábrica”. Veamos a continuación hasta qué punto se adaptan los centros escolares a los requerimientos de la sociedad global y del conocimiento.

2.4.2.3. Adaptación de los centros escolares a los requerimientos de la sociedad del conocimiento

Cuando hablamos de los centros escolares, nos referimos no sólo a su método pedagógico (y si éste está consensuado o no entre toda la comunidad educativa) o a la preparación de sus profesores, sino también a la capacidad de los centros para adaptar la enseñanza a las nuevas generaciones, socializadas en lo audiovisual y la informática, y en definitiva a las nuevas demandas de la sociedad de la información y del conocimiento. Así, estudios como el de Usategui y Del Valle (2007) señalan a la escuela como anacrónica, como no adaptada a la nueva sociedad del S. XXI, y de la misma manera lo expresa Imbernón (2006) en su artículo “Actualidad y nuevos retos de la formación permanente”.

“Podríamos decir “tenemos una escuela del siglo XVIII y XIX, con maestros formados en el siglo XX, con niños del siglo XXI”. Son niños que tienen un televisor, que hacen *zapping*, que tienen muchos canales, que tienen teléfonos móviles, que tienen Internet, que se mueven en el contexto de otras variables, que no tienen la disciplina que se tenía antes y que teníamos nosotros de pequeños, que los padres a veces están separados o tienen problemas, [...]” (IMBERNÓN, 2006:5)

Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010), por su parte, manifiestan –igual que ocurre en otros estudios (FERNÁNDEZ Enguita, et al., 2007; FEITO, 2000; etc.)– la necesidad de adaptar la escuela a las necesidades de la sociedad global y de la información en que vivimos, caracterizada por la transformación constante, la auto-reconsideración y la auto-reconstrucción como requisitos de su estabilidad. De esta manera lo explican:

“Respecto a la relación con el conocimiento, esto significa que la sociedad de la información es también la sociedad del aprendizaje. Los gobiernos europeos lo comprendieron y lo asumieron, aunque fuese con un exceso de retórica y de optimismo, cuando en el año 2000 proclamaron en Lisboa el objetivo de asegurar el aprendizaje para todos a lo largo de la vida (*lifelong learning for all*). El sistema educativo debe equipar a todos no sólo con un bagaje de información y de conocimiento para ser empleado a lo largo de toda una vida activa, sino tanto o más con la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida, a través de un conjunto de vías que van del autoaprendizaje al retorno a las aulas, pasando por la formación continua y ocupacional. Sin embargo, esta importancia aumentada del conocimiento hace más difícil su distribución y redistribución” (FERNÁNDEZ Enguita, MENA y RIVIERE (2010:16-17)

La sociedad del conocimiento, dominada por las tecnologías de la información, exige alumnos que sepan trabajar en grupo, buscar y manejarse con distintas fuentes de información y gestionar el conocimiento (USATEGUI y DEL VALLE, 2007:262). Con el modelo de enseñanza vigente no se puede garantizar que un alumno con éxito escolar esté capacitado para ello, por lo que el éxito y el fracaso escolar son etiquetas que a priori (es decir, sin ser adaptadas) no parecen servir a las nuevas demandas.

“Las transformaciones en el mercado de trabajo no exigen al trabajador tantos conocimientos, sino el desarrollo de aptitudes, habilidades, capacidades, destrezas que le permitan adaptarse a las condiciones cambiantes de un mercado cambiante y en constante transformación. La escuela de masas, los procesos de globalización e individualización han traído la diversidad al aula. Es decir, el conocimiento escolar ya no puede ser conceptual, cognoscitivo, repetitivo” (USATEGUI y DEL VALLE, 2007:263)

Sin embargo, si atendemos a la figura del alumno con éxito escolar, teniendo en cuenta que esta noción (la de éxito escolar) no tiene identidad propia, sino que tiende a definirse siempre en contraposición al fracaso escolar, nos damos cuenta de que se sabe muy poco sobre qué significa realmente ser un alumno con éxito escolar. Philo y Miller

(2010) nos mueve a reflexionar no sólo sobre cuántos de todos ellos podrán responder a las demandas del mercado de trabajo (o viceversa) y cuántos conseguirán acabar su carrera académica ejerciendo como profesionales de su especialidad, sino sobre todo hasta qué punto un alumno de estas características es capaz de producir pensamiento crítico, de tomar decisiones, de expresarse y respetar a los demás, de ser lúcidos, inquietos, capaz en fin de aplicar el conocimiento del aula a su vida diaria en busca de una sociedad mejor y más justa, de trabajar en equipo, buscar, evaluar y gestionar la información o de adquirir nuevas competencias, precisamente lo que demanda la nueva sociedad global y del conocimiento.

Requisitos de la sociedad del conocimiento, que se define por el cambio continuo: “Las escuelas que estén mejor preparadas para adaptarse y tratar las necesidades y requisitos cambiantes son, y serán, las que se centran en el aprendizaje continuo de los profesores, los líderes, sus comunidades y de la escuela en sí misma como organización” (Stoll, 2003:275)

Fundamental el “autoanálisis” de la organización y el “estado de curiosidad que invite a la reflexión” (NOTA: cultura de la evaluación): “La autoevaluación es parte del aprendizaje organizativo. Los estudios realizados sobre las mejoras escolares demuestran cada vez con más frecuencia que la curiosidad y la reflexión son la clave del éxito” (Stoll, 2003:267)

2.4.2.4. La relación entre entorno y escuela

El anacronismo de que según algunos autores adolece la escuela no se supera solamente adecuándola a las demandas de la sociedad del conocimiento o atendiendo a su heterogeneidad interna. Como ya señalábamos en un apartado anterior, para reducir el fracaso escolar no basta con centrar la atención en la escuela, formar e incentivar al profesorado, dar autonomía a los centros o introducir cambios en la práctica docente dentro del aula (MARCHESI y PÉREZ, 2003). En realidad, no es tarea sólo de la escuela, sino que se requiere del compromiso de toda la sociedad. Se requiere de, además, una mayor confianza en la institución escolar. Marchesi y Pérez advierten de los efectos de la *mala prensa* entre políticos, intelectuales, padres, profesores y los media, que

“provoca un mayor desánimo y contribuye a la reducción de las expectativas, lo que a su vez va a tener un efecto negativo en el rendimiento de los alumnos y en la satisfacción profesional de los profesores” (MARCHESI y PÉREZ, 2003:45)

Asimismo, resulta muy importante intensificar las relaciones con la familia (y lo mismo la familia con respecto de la escuela, puesto que ha de ser un flujo bidireccional), a través de reuniones, contactos, intercambio de informaciones,... La situación ideal sería, según Palacios,

“la presencia de los padres en el aula, por la observación de la forma en que el profesor o la profesora se relaciona con los niños, les explica cosas, les plantea retos, etc. pero en la realidad de nuestro entorno, parece que eso está demasiado lejos de lo que tanto los padres como los profesores están dispuestos a hacer” (PALACIOS, 2003:81)

Si ello constituiría una medida para reducir el fracaso escolar, también lo es intervenir en el ámbito familiar y social, mejorando las condiciones de vida de las familias con políticas de empleo (contra situaciones de paro laboral), de educación (elevar nivel educativo de las familias a través de la formación, desde la alfabetización a la mejor comprensión de su papel en la educación de sus hijos, incide en el fracaso escolar), de vivienda (para que se disponga de una habitabilidad que permita llevar a cabo las actividades escolares), de salud y de protección social para los sectores más desfavorecidos (MARCHESI y PÉREZ, 2003).

2.5. Objetivos general y específicos

Hasta ahora se ha tratado de deconstruir las nociones de éxito y fracaso escolar, partiendo de la idea de que son construcciones sociales que se basan en representaciones sociales (por tanto son cambiantes a lo largo del tiempo y el espacio) y no son fáciles de definir, lo cual pone de manifiesto la necesidad de ahondar en estas nociones desde un tipo de fuente para el que hacer referencia a ellas parece muy recurrente: los medios de comunicación en general y la prensa escrita en particular. Para ello se ha procurado, como veremos en la parte metodológica, atender a cuáles pueden ser las unidades mínimas de análisis de las que estos medios hacen uso para dar cuenta fundamentalmente del éxito o del fracaso que existe en un territorio concreto, qué

causas y actores responsables observan y qué propuestas formulan; a lo largo de todo el marco teórico se ha intentado dar cuenta de todas estas dimensiones, así como de la relación del alumnado con el profesorado y sus familias (y entre profesores y éstas) y la noción básica que constituyen los diferentes intereses cognitivos que detentan alumnos y profesores y que explican el conflicto en el aula, o la falta de interés del alumnado por la vertiente académica de la institución escolar.

Llegados a este punto, habiendo repasado las cuestiones más generales que desde la sociología envuelven a las nociones de éxito y fracaso escolar –visto, en fin, un diagnóstico de cariz sociológico– y siendo conscientes de la amplitud de dimensiones o variables que se barajan en la temática seleccionada, sólo resta recordar de nuevo el objetivo general y explicitar los objetivos específicos que se derivan de él y para los que desplegaremos todo el aparato metodológico.

Objetivo general

Dar cuenta de si la prensa escrita de ámbito estatal ofrece un buen o un mal diagnóstico en torno a las nociones de éxito y fracaso escolar

Objetivos específicos

- Identificar los indicios de éxito y de fracaso
- Señalar los elementos presentes y ausentes en los diagnósticos, así como aquellos que presentan divergencia
- Observar los usos que los medios hacen de las fuentes
- Observar los usos que los medios hacen de éxito y del fracaso escolar (dar cuenta de si realmente el éxito o el fracaso escolar son utilizados como fin sobre el que reflexionar o como medio o arma para atacar / culpar / responsabilizar a otros actores (adversarios políticos, por ejemplo))

3. Metodología

Para dar cuenta de los objetivos fijados, es preciso llevar a cabo todo un proceso minucioso de análisis de discursos. Antes de presentar la metodología empleada, sin embargo, cabe exponer ciertas consideraciones que expliquen cómo ha ido cobrando forma y por qué. Es por eso que en este apartado se ofrecerá el marco en el que nos moveremos de cara al análisis de los resultados.

El análisis de discurso en los medios de comunicación en general (y en prensa en particular) es importante por el papel que pueden llegar a jugar las representaciones que nos ofrecen, en este caso, en torno a las nociones de éxito y fracaso escolar, en concreto por lo que respecta a cómo definen la situación escolar. Se plantea aquí una (re)negociación de diferentes definiciones de la situación (en torno a qué es éxito y qué es fracaso escolar, causas, responsables, etc.) que han de pasar por un único filtro mediático que determinará qué pasa al plano de lo publicado y qué se queda sencillamente fuera. Al respecto, Philo y Miller (2010) resaltan el papel que juegan los medios de comunicación de cara a contribuir a que se acepte o rechace un determinado sistema social, ciertos valores o intereses, de manera que éstos puedan ver modificada (o en su caso reactualizada o reforzada) su posición dentro de su campo específico (o bien devengan en dominantes o en residuales hasta hacerlos desaparecer). El presente apartado nos ayudará a fundamentar la metodología empleada para la consecución de los objetivos (iremos de las cuestiones más generales a lo más específico).

3.1. Apuntes previos sobre el análisis de discurso

Antes de dar cuenta de cómo se llevará a cabo el análisis de discurso, es preciso un repaso teórico previo que describa, dé forma y justifique la relación que entablaremos con los textos a analizar, así como con las fuentes de las que éstos se valen para avalar el diagnóstico que ofrecen sobre las nociones de éxito y fracaso escolar. Por último, abordaremos el paradigma interpretativo y de cómo es inherente al análisis del discurso.

3.1.1. Problemas del análisis sólo-texto y otras cuestiones epistemológicas de la relación entre texto/representación y realidad

Philo y Miller (2010) dan cuenta de una crítica al enfoque textualista / relativista en el análisis de discursos, a partir de la cual por un lado no hay nada que deba tenerse en cuenta más allá del texto a analizar y por otro lo que se entiende por verdad es siempre una representación o interpretación de quien la proclama. En otras palabras, cada frase, cada interpretación que ofrece un determinado texto, tiene su propio criterio de significado y validez, y por lo tanto ante un mismo discurso cualquier interpretación es buena y aceptable, porque nunca es cuestionable si se mira a través de las lentes adecuadas.

Según este enfoque, la realidad –los acontecimientos reales– se disuelve en las interpretaciones que se hacen de ella, interpretaciones que devienen en caricaturas que se modifican según los propios intereses de argumentación. Desde esta perspectiva, los medios de comunicación son un instrumento poderosísimo capaz de encumbrar ciertas formas de ver una problemática (como pueda ser la del éxito y el fracaso escolar) al estatus de verdaderas o de desestabilizar otras.

Asimismo Philo y Miller (2010) afirman que en los medios la alusión a su objetividad o neutralidad forma parte únicamente de una “estrategia ritual” que sólo busca la hegemonía de una determinada visión de las cosas y que el análisis centrado exclusivamente en el texto, primero, no da cuenta de qué actores están participando de este tipo de juegos del lenguaje y por qué, y segundo, olvida explicar por qué todos los discursos tienen pretensión de validez, en el sentido de lograr el estatus de verdaderos, en un afán por hacer prevalecer su definición de la situación sobre la del resto de discursos, excepto el suyo propio, “que es realmente verdadero”.

En su artículo “¿Puede el análisis del discurso explicar satisfactoriamente el contenido de los media y de las prácticas periodísticas?” Philo (2007) advierte también sobre los problemas con los que podemos encontrarnos si llevamos a cabo un análisis centrado únicamente en el texto explícito, en tanto que producto, y afirma que es fundamental atender también a los procesos de producción y recepción de dicho texto, esto es, por ejemplo, el origen de los discursos que se plantean en competencia, los

intereses sociales que esconden, la comparación de su contenido con el de otras fuentes, qué tipo de significación hace de él la audiencia, etc.

En una línea muy semejante, Baudrillard (citado en Philo y Miller, 2010) establece que no hay diferencia entre la imagen y lo que ésta representa, esto es, considera que el lenguaje y la realidad mantienen una relación de identificación (coinciden como palma y palma de la mano). De la misma manera, Fiske (citado también en Philo y Miller, 2010) afirma que la representación que se ofrece a través de un medio de comunicación (la televisión por ejemplo) y el objeto representado son en definitiva iguales entre sí.

En este estudio se parte de la premisa de que es un error tratar el lenguaje y la realidad al mismo nivel. El lenguaje es un subnivel de la realidad que se expresa en representaciones que nos permiten tener acceso a cierta parte de aquélla. Son la puerta de paso, y dicho acceso se produce en el punto de encuentro entre el lector y el texto/representación, punto en que el significado pretendido por el texto en cuestión sufre (o puede sufrir) modificaciones según la interpretación del que sea objeto, generando un determinado significado. Philo y Miller (2010) advierten, sin embargo, que esto no puede tomarse al pie de la letra, puesto que si así fuese no sería posible clasificar los textos o establecer distinciones entre unos y otros (cada encuentro nuevo con el mismo texto generaría nuevos significados). En cualquier caso, esto sería objeto de una sociología de la traducción.

Como ya advierten autores como Stuart Hall (citado en PHILO y MILLER, 2010), lo que entendemos por realidad no es más que un efecto del discurso. En otras palabras, “sólo a través del discurso podemos dar sentido al mundo”. Las representaciones sociales que existen sobre un determinado fenómeno jamás son exactas, no sólo porque el único posible acceso que tenemos a la realidad social es a través de representaciones, sino también porque no es ésa la función clave de los textos, que es precisamente “representar a otras entidades” (según Fairclough, en PHILO, 2007:12).

3.1.2. Sobre el discurso, la agencia humana y los efectos del discurso

Fiske (citado en Philo, 2007:2) partía de la noción de discurso en tanto que:

“lenguaje o sistema de representación que se ha desarrollado socialmente para producir y hacer circular un conjunto coherente de significados, que sirven a los intereses de un sector de la sociedad” (Fiske, citado en PHILO, 2007:2)

Según lo describe Keller (2005), el discurso nos permite ordenar y analizar datos, para lo que hay que atender siempre a las fuentes utilizadas en dicho discurso –el método que nos propone, el análisis de discurso desde la sociología del conocimiento (ADSC), queda muy alejado del análisis “sólo-texto” del que hablábamos anteriormente–. El valor de la fuente en los medios de comunicación no es tanto la fuente en sí como el uso que se hace de ella, lo cual no significa que el discurso promulgado por el texto en cuestión hable por boca de las propias fuentes o actores y éstos sean meros títeres en sus manos. Dichas fuentes son agentes que participan del juego social, de la lucha por el significado y el sentido de las palabras dentro del campo discursivo.

“Actors' positions and possibilities are pre-constituted by discourse. But social actors are not puppets on the strings of discourse, but (inter)active and creative agents engaged in social power plays and struggles for interpretation” (Keller, 2005:4)

Si acceder a la realidad ha de pasar por la interpretación de textos y representaciones, parece que sea necesario poner más atención a éstos que a la propia realidad –porque lo que está en juego es el significado de los textos, no de la realidad–, lo cual no significa que debamos perder la conexión con el mundo material (Philo y Miller, 2010). Veamos la relación que se establece entre los discursos y la agencia humana.

En *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Giddens (1995) apunta que acción y estructura se necesitan mutuamente. El proceso que se sigue es el siguiente. Un determinado sujeto, para llevar a cabo una determinada práctica social, acude a los elementos o recursos estructurantes que le brinda la estructura discursiva. La representación que da forma a esa práctica social, al mismo tiempo, modifica dicha estructura. Esta misma idea la encontramos en Bourdieu (citado en Keller, 2005) cuando considera los discursos como “estructuras estructuradas y estructurantes”, en la medida en que toman forma a través de prácticas sociales situadas

desde un punto de vista histórico. Su fijación en tanto que estructura nunca es definitiva, pero les da cierta estabilidad interna. En otras palabras, los discursos no están situados en un plano ideal, sino que toman forma a través de la acción social (de ahí en parte su carácter performativo).

Al respecto de esta consideración de los discursos, Jesús Ibáñez (1997) afirma en “La comunicación en la era electrónica”: “Los proyectos se reabsorben en los programas”. Estableciendo una analogía con lo anterior, el programa es la estructura, el orden simbólico que contiene *stocks colectivos de saber*¹⁰ (en términos de Schütz y Luckmann (citados en Keller, 2005:3)) que nos permiten movernos por un determinado campo e integrarnos en el orden social (para que en palabras de Ibáñez “[los] flujos de energía [de los individuos puedan] ser captados por el sistema”). Los individuos dan sentido a cuanto acontece a través del ejercicio o acto de relatar, de contar¹¹, y en ese acto se halla implícita la idea de proyecto, de manera que en el acto del habla se hace uso de la estructura pero al mismo tiempo se la modifica, lo cual nos sirve para entender mejor la relación entre los discursos y la agencia humana.

“La modificación de cualquier parte [del sistema] altera la estructura del conjunto sin que se puedan calcular los efectos locales” (Ibáñez, 1997:122)

En cualquier caso, los discursos ordenan nuestra representación de la realidad social proponiendo subjetividades e identificaciones (creando, por ejemplo, un nosotros para diferenciarlo de un ellos), pero no hasta el punto de poder decir que el discurso es quien interpreta o actúa (Keller, 2005). Los discursos están muertos sin actores sociales que los evoquen. Los medios de comunicación son, aparte de ideologías, contextos estructurados institucionalmente –como pueda ser la universidad, por ejemplo–, desde los que dar vida a un determinado discurso; no olvidemos, sin embargo, la función estructurante que pueden tener y de hecho tienen esos contextos institucionalmente estructurados en tanto que filtros. Los discursos son evocados por individuos, pero no en tanto que tales, sino en tanto que representantes de unos determinados grupos sociales que los reconocen como legítimos portavoces (posición que les confiere la

¹⁰ Dichos stocks colectivos del saber podrían compararse con la noción de representación social, como veíamos al inicio de este escrito.

¹¹ Ibáñez (1997) habla de los dos sentidos de la palabra historia: Lo que acontece y el relato de lo que acontece.

posibilidad de ser oídos), y en el caso de los media, al menos son portavoces reconocidos por esos mismos medios en tanto que publican la totalidad o parte de sus declaraciones.

Philo y Miller (2010), por su parte, citan a Joan Scott cuando toman en consideración la agencia humana en tanto que efecto del discurso. Los sujetos toman decisiones y actúan en consecuencia según la estructura discursiva a la cual se acogen a través de dispositivos¹² (Hall lo llama “habitar posiciones discursivas”), que estructura a la vez sus acciones (sus formas de pensar, de conocer y de hacer) y al mismo tiempo son estructuradas por dichas acciones; la reactualización de dicha estructura discursiva (y del lenguaje, en fin) que se produce en cada acción regida por ella, nunca es perfecta, dado que los sujetos en cuestión parten de diferente bagaje experiencial que conforman diferentes marcos de interpretación. El lenguaje en ese sentido no es estático, y además es utilizado por sujetos activos, no pasivos, puesto que no son meros portadores de estructuras discursivas o meros engranajes a través de los cuales ellas se expresan, como ya apuntan Philo y Miller (2010). Además, las nuevas circunstancias pueden llevar consigo nuevos propósitos y con ellos una reelaboración de estrategias y definiciones de la situación.

Según Keller (2005), los elementos que ofrece la estructura del discurso remiten a reglas de juego en torno a la forma legítima de decir las cosas, del uso de las palabras, en fin, así como de su significado y sentido legítimos en el campo discursivo y a formas de acción (sea ésta social –esto es, de toma de posición de los actores, de formación de sus propias predisposiciones–, material o ambas cosas).

De esta manera, el lenguaje delimita lo que es importante y de manera invisible también lo que no lo es, lo que debe ser entendido y lo que no. Por eso es tanto o más sustantivo atender a lo que no se dice que a lo que se dice. En la forma está también el contenido. Para el análisis de discursos, Fairclough (1995) no solamente observa las diferentes posiciones que adopta cada uno de los protagonistas que aparecen en los textos, o su compromiso o identificación con un determinado punto de vista, así como el

¹² En términos de Keller (2005), los dispositivos constituyen la base o infraestructura institucional que ofrece los elementos necesarios (de carácter práctico, cognitivo y normativo) que permiten al sujeto portavoz (re)producir un determinado discurso y actuar conforme a sus propuestas. Podemos decir en ese sentido que los efectos de poder de un determinado discurso se materializa en el hecho de que estructura como legítimas unas determinadas formas de pensar, de saber y de hacer.

uso que de ello hace el autor para llevar al lector por una senda discursiva concreta e interesada, sino que también da cuenta de los mecanismos de hiponimia y sinonimia que organizan su estructura de significados (y por extensión su estructura de sentidos). Así pues, mientras la hiponimia conlleva una inclusión (por ejemplo, una determinada fuente puede considerar que el cambio político es necesario para atajar el fracaso escolar), la sinonimia alude a una identificación de un término con otro, convirtiéndolos en intercambiables (considerar, por ejemplo, que el fracaso escolar *es* un fracaso social). La co-ocurrencia entre palabras también es importante, es decir, qué dos palabras se asocian entre sí o suelen ir juntas en los textos (¿a qué se asocia el éxito o el fracaso escolar?). Teniendo en cuenta que los medios de comunicación son también ideologías, todo ello puede conectarse con la noción de cuadrado ideológico de Van Dijk (citado en Keller, 2005) y de cómo los relatos ideológicos buscan marcar la línea entre un nosotros (in-group) y un ellos (out-group), enfatizando los aspectos positivos del in-group y los negativos del out-group, así como restando importancia a éstos últimos si pertenecen al in-group y a aquéllos si corresponden al out-group, de manera que sólo uno de los puntos de vista se convierta en el dominante, en parte del relato *normal* de un suceso determinado. Por eso es importante saber si quien redacta la noticia en cuestión cuenta el suceso citando a las fuentes (por ejemplo, “El gobierno *dice que* el nuevo pacto de Estado servirá para atajar el fracaso escolar”) o si, por el contrario, entre otras posibilidades opta por el estilo directo y asume uno de los puntos de vista posibles como propio (por ejemplo, “El nuevo pacto de Estado servirá para atajar el fracaso escolar”).

3.1.3. Apuntes sobre el paradigma interpretativo

Jesús Ibáñez resume muy bien el papel del investigador que lleva a cabo el ejercicio interpretativo de los textos. El observador recopila entropía para devolver neguentropía, informa en los dos sentidos: ofrece información y da forma al caos que se le presenta.

“Cuando un sistema es observado aumenta la complejidad del sistema en una dimensión –es sobrecodificado–, la explicación simplifica el sistema al menos en una dimensión. El observador exterior contempla el sistema y, para explicarlo, lo simplifica” (Ibáñez, 1997:127)

Con todo, Keller (2005) distingue entre dos dimensiones de análisis del discurso: La dimensión de la materialidad del discurso, es decir, la identificación de los diferentes actores y su posición, su papel dentro del campo discursivo y la relación que existe entre ellos, las estrategias a las que se acogen para (re)producir el discurso. Y la dimensión de la ordenación simbólica.

En el análisis de discurso es importante atender a la ordenación simbólica, a los patrones de interpretación (y por extensión a las diferentes definiciones que se establecen en torno a una misma situación, con todo lo que ello implica, definiciones que nos preceden en tanto que individuos, en el sentido de que nos viene dado tras todo un proceso de construcción sociohistórico), a las clasificaciones que se derivan de esos discursos, a cómo se estructura en ellos el fenómeno en cuestión y, en definitiva, a las estructuras narrativas (Lüders y Meuser, citados en Keller, 2005). Nada es estático. Los patrones de interpretación, pese a su condición de stocks colectivos de saber, se (re)configuran en el campo de la interacción.

“The collective stocks of knowledge appear as institutions (like language itself), theories and other socio-cognitive devices, organisations, archives, texts and all kinds of materialities (e.g. practices, artefacts). Together, they constitute a historical *Apriori* for embedded individual actors. These actors' minds constitute the world not as transcendental subjects, but by using the knowledge devices at hand or, if routine (inter)action and interpretation is disturbed, by "creating" new ones in extended processes of social interaction”

A través del proceso de socialización los individuos se socializan en estos stocks de saber, orientan la interpretación o definición de la realidad que les rodea pero no de manera determinante, sino en parte creativa y crítica, en parte consciente o inconsciente (de manera que en su definición de la realidad y sus prácticas van reconfigurando dichos stocks de saber).

En los textos se plantean las diferentes disputas sobre el significado legítimo de las palabras, sobre cómo es conveniente interpretar tal o cuál fenómeno, sobre qué elementos o qué dimensiones lo integran, sobre relaciones causales y responsabilidades (quién es el responsable y de qué manera), sobre las consecuencias que se derivan de dicho fenómeno, sobre qué es posible hacer para mejorar o atajar la situación, sobre qué aspectos del problema son más urgentes, sobre qué debe ser tomado como problema,

quiénes son las víctimas, quiénes los culpables, qué actores deben ser ignorados o revalorizados,... sobre clasificaciones, en fin. La clasificación es una práctica cotidiana, y se deriva de los patrones de interpretación a los cuales hemos echado mano en nuestro proceso de socialización. Son importantes en tanto que tienen efectos performativos.

Todo ello conforma una estructura narrativa determinada (porque toma forma de relato), dotada de coherencia interna.

“Different elements of symbolic order—such as *Deutungsmuster* (interpretative schemes), classifications and phenomenal structure—are tied together by narrative elements such as a story line or a plot which explains who is doing what and why. These may be stories of progress, of true and false knowledge as in scientific debates, they may be stories of heroes, "criminals", causalities, moralities, responsibilities, undesirable consequences, danger and promise of paradise as in much public discourse” (Keller, 2005:10)

Hay en el trabajo de Keller (2005) un fondo que remite al paradigma interpretativo. De hecho, el trabajo interpretativo y hermenéutico es inherente al análisis de discurso. Sabemos que los datos empíricos no hablan por sí mismos, que la interpretación de la realidad se lleva a cabo a través de discursos y que a éstos se accede interpretando. La dificultad radica en que, teniendo en cuenta que cualquier representación es una interpretación o una definición de la realidad, cuando lidiamos con artículos de prensa nos encontramos con una interpretación de interpretaciones (cada artículo presenta diversas fuentes de información seleccionadas y cuya información a su vez también es fruto de un proceso de selección o incluso puede ser sacada de contexto). Por eso resulta necesario aplicar un método de autocontrol que nos permita no perder de vista la precondition que marca el filtro mediático.

No podemos, pues, buscar una verdad en los textos. La cuestión radica en lograr disponer de buenas razones y argumentaciones convincentes que avalen nuestro análisis, para lo cual son necesarias tanto preguntas idóneas como una selección y uso adecuado de conceptos o categorías de análisis. Es decir, el método es lo que puede convertir en científico la práctica cotidiana de la interpretación, que se convierte en valiosa en la medida en que se la sitúa sociohistóricamente y no se la considera como verdad definitiva (recordemos que no queremos analizar una realidad escolar, sino la representación que de ella ofrecen los medios de comunicación). Asimismo, es preciso

tener en cuenta que cada texto analizado representa una fracción de un discurso mayor, y en ese sentido nos da elementos para acceder a él con más precisión.

Todo discurso deviene en práctica discursiva que nos ofrece cierta representación/definición de una determinada parcela de la realidad, de manera que todo discurso es una construcción social y en tanto que tal nos interesa. Dicha construcción social, que explicita cómo se define el problema, cómo han acontecido unos sucesos determinados, quién debe ser señalado como responsable de los mismos y por qué, está orientada hacia unos intereses concretos, que responden a la puesta en circulación de un determinado punto de vista, que a su vez remite al mantenimiento o la (re)configuración de unas determinadas relaciones sociales de poder, dominación y explotación. Es lo que autores como Fairclough (citado en PHILO, 2007) denominan los efectos ideológicos del discurso: “La ideología [...] y la lucha por la legitimidad van de la mano” (PHILO, 2007:4).

Asimismo, esa visión que ofrecen del mundo ha de lidiar de forma inevitable con las condiciones materiales reales que pretenden representar y la propia experiencia de quien se enfrenta al texto. En este sentido los lectores no son pasivos ante los textos, hay en el proceso de recepción todo un ejercicio de apropiación creativa, de negociación de los significados. Los discursos no se reproducen, pues, sino acaso ejercen cierta influencia (no dicen lo que tenemos que pensar sino sobre qué pensar), y son precisamente los elementos que se utilizan para dicha influencia lo que pretendemos estudiar.

3.2. Metodología empleada

En el análisis de prensa que aquí propongo no daré cuenta de cómo los textos son interpretados por los lectores, pero sí trataré de ir más allá de la semántica y de la sintáctica de los textos analizados. La centralidad de este estudio está en cómo los discursos se representan en los diferentes periódicos, el uso que se establece de las diferentes fuentes y cómo se contraponen los diferentes patrones de interpretación.

Para ello la metodología empleada tiene un carácter innovador, en el sentido de que, aun basándose en los estudios anteriormente citados, se trata de un análisis de

reiteraciones en el discurso de unidades mínimas de análisis (un poco más adelante daremos cuenta de las variables). Se trata, pues, de metrificar lo *a priori* cualitativo a partir de la elaboración de una matriz de datos llevada a cabo tras una primera aproximación exploratoria a los artículos de prensa. Ese primer acercamiento permitió ir identificando o troceando los textos en unidades mínimas que nos interesaba retener de cara a la consecución de nuestros objetivos; de hecho, el proceso se caracterizó por un feedback reiterado, unas continuas idas y venidas desde los artículos de prensa a la identificación de variables y valores de las variables, y de éstos de nuevo a aquellos para seguir ampliando en número el tipo de variables y de valores posible, que en líneas generales giraron en torno a *quién* decía *qué* sobre el éxito o el fracaso escolar, a quién se apuntaba como *responsable* (y *de qué manera* lo hacía responsable) y qué es lo que se *proponía* para mejorar el panorama educativo y escolar actual. Así pues, sobre todo en variables como “Propuestas” o “Determinantes”, puesto que finalmente son las que más valores contienen (el resto de variables se cerró relativamente pronto), partimos en un primer momento de un máximo de posibles valores (superando el centenar). Con posterioridad fueron sometidos a un proceso de densificación con el establecimiento de conjuntos y subconjuntos que los agrupasen y redujesen en número (sin perder, no obstante, la clasificación original). Lo que se ha buscado son tendencias y representatividad del abanico de discursos que nos ofrece la prensa española de ámbito estatal, para ver si dichas tendencias ofrecen un buen diagnóstico de la realidad educativa.

Esta metodología, aplicada al análisis de discursos en los medios de comunicación, tiene un carácter innovador porque permite, por tanto, dar cuenta de múltiples aspectos cualitativos (con gran detalle), además de su incidencia (su representatividad, en fin, dentro del conjunto) por medio de un proceso de metrificación¹³, y si bien no posibilita observar la relación entre los diferentes valores de una misma variable (entre, por ejemplo, las diferentes propuestas, o los diferentes actores que se observan como responsables del fracaso escolar, o los determinantes, etc.) tampoco importa, puesto que en los medios de comunicación en general y en la prensa en particular, cuando describen las diferentes propuestas que formula cierta fuente, o los diferentes actores supuestamente responsables del fracaso escolar, no lo

¹³ Se trata de modelizar un segmento de la realidad social por medio de la metrificación.

hacen de manera relacional, sino por lo general bajo la forma de enumeraciones, con una clara desconexión entre unos elementos y otros.

3.2.1. Periodo y fuentes utilizadas

A continuación se mostrarán las especificidades metodológicas de este estudio. La muestra de artículos y noticias que se han analizado no se ha seleccionado al azar, ni tampoco el tipo de prensa o el período. En total han sido tres periódicos de ámbito estatal: El País, el ABC y El Mundo, con una acotación temporal específica, concretamente la que correspondía a los dos meses anteriores y posteriores a la publicación de los resultados del Informe PISA 2006, que salieron a la luz a inicios del mes de diciembre de 2007 (por tanto, el análisis se ha abarcado el período correspondiente a los meses de octubre, noviembre y diciembre del 2007 y enero del 2008, todos ellos íntegros). A este respecto, se presume que los medios de comunicación en general (y también la prensa escrita), teniendo en cuenta los resultados del Informe PISA 2003 y su proyección en los medios, darían cierta prioridad a la cuestión educativa durante los meses seleccionados, de tal manera que el número de unidades debía ser cuantitativamente significativo si se comparaba con cualquier otro período.

La búsqueda se hizo a través de la Web correspondiente a cada periódico, sin poner *a priori* limitación de secciones, aunque más tarde fueron eliminadas las Cartas al director, opiniones de los lectores o comentarios redactados en los bloqs, para poder ceñirse exclusivamente al discurso del periódico en cuestión. Las palabras clave introducidas en primer lugar fueron “fracaso escolar” y “éxito escolar” (también “éxito/fracaso académico”, como variante), con la convicción de que el positivo y el negativo forman parte de una misma fotografía y que por tanto cuando se hablaba de uno, implícitamente también se hablaba del otro y viceversa. La búsqueda se llevó a cabo de manera que la propia Web nos ofreciese una muestra mayor a la que correspondería sólo con las palabras clave antes citadas, es decir, incluyendo otras variantes, como puedan ser “fracasado” con respecto de “fracaso”, o “escuela” con respecto de “escolar”, y además cada palabra por separado, no en bloque, de manera que se recogiesen el máximo número de noticias posible.

3.2.2. Tipología de variables

Recordemos que es éste un intento de metrificar los elementos cualitativos del discurso. Así pues, la tipología de variables utilizada para la clasificación de las noticias fue extraído originariamente (aunque posteriormente han ido cobrando forma propia adaptada a este estudio) de dos trabajos de investigación, el primero de ellos llevado a cabo por BENEYTO, GUILLÉN y el Equipo CeIM (2003) sobre el *Impacto mediático de la inmigración en la Comunidad Valenciana. Análisis de prensa (4º Trimestre 2002)* y el segundo, coordinado de nuevo por BENEYTO y GUILLÉN (2004) sobre *La inmigración en la prensa valenciana*, excluyendo el análisis que se establece en él relativo al discurso iconográfico. Más tarde, sin embargo, se aplicó la perspectiva de Keller (2005) extraída de su artículo “Analysing Discourse. An approach from the sociology of knowledge”, con la sociología del conocimiento como punto de partida del análisis del discurso, y la de Philo (2007), con “¿Puede el análisis del discurso explicar satisfactoriamente el contenido de los media y de las prácticas periodísticas?”, ambos citados en apartados anteriores.

TABLA 8. Tipos y subtipos de variables utilizados	
Variables de contexto	Medio
	Período
	Género informativo
Variables de contenido	Fuentes empleadas
	Objeto de la fuente
	Nivel educativo diana
	Grado de concreción
	Ámbito geográfico
	Quién fracasa/tiene éxito
	Elementos asociados al fracaso escolar
	(F)actores responsables
	Determinantes
	Propuestas

Fuente: Elaboración propia

Con todo, las variables resultantes de este largo proceso, enumeradas en la TABLA 8, han sido de dos tipos: variables de contexto y variables de contenido. En lo referente a las variables de contexto, éstas describen la ubicación espaciotemporal de

cada noticia, esto es, el **medio** al que pertenece y la fecha o **período** de publicación (agrupada por períodos, no de 30 días, de 15 cada uno aproximadamente, para ganar en detalle); y el **género informativo** en que se publica (si se trata de un editorial, un artículo de opinión, etc.) (ANEXO 1.1. Variables de contexto). Esto ha permitido dar cuenta de cuestiones como la frecuencia (¿qué diario tiene más informaciones? Media de noticias por día), la periodicidad (¿En qué meses hay más noticias? ¿Es continuo el flujo de noticias? ¿Se mantiene en el tiempo? ¿Con el mismo volumen?) o si se habla más en un género informativo que en otro.

Por su parte, las variables de contenido (ANEXO 1.2. Variables de contenido), por lo general toman como unidades, no las noticias, sino las fuentes a las que se recurre, teniendo en cuenta que una misma noticia puede hacer uso de múltiples fuentes distintas. Así pues, la primera de las variables aquí recogidas son las **fuentes**, distribuidos en varios bloques:

- Expertos internos al sistema escolar en general, no sólo de la etapa obligatoria sino incluso de la etapa universitaria, siempre y cuando hablen de sus propios centros escolares o de la etapa escolar específica a la que pertenezcan. Este bloque se subdivide en:
 - o Profesorado, incluyendo equipos directivos y la institución escolar en general (exceptuando a los alumnos y a las familias).
 - o Alumnado (tomado aquí como experto porque está necesariamente inserto en el proceso, en la práctica educativa)
 - o Familias (por extensión al alumnado).

- Expertos externos al sistema escolar:
 - o Representantes de Informes educativos como el PISA o el Informe de la Fundación Jaume Bofill.
 - o Otros expertos externos, fundamentalmente catedráticos de las diferentes disciplinas (sociólogos, pedagogos, psicólogos,...) que aportan su visión acerca del éxito o del fracaso escolar.

- Expertos sin especificar, que engloba a aquellas fuentes citadas como “expertos” pero de las que no se especifica ninguna información más.
- Políticos, con una clara distinción entre gobierno y oposición, por un lado, sin atender *a priori* al partido político en cuestión que represente un papel u otro, asumiendo que según qué papel le toque a cada cual le empujará a hacer declaraciones en un sentido o en otro; y políticos sin especificar, por otro.
- Sindicatos, sin establecer subdivisiones de ningún tipo.
- Fuentes periodísticas, esto es, cuando la información que se nos ofrece es directa, sin citar fuente alguna. Evidentemente es una fuente que atraviesa todas las demás, si tenemos en cuenta que quien redacta cada noticia puede escoger interesadamente unas fuentes concretas dejando de lado otras (y de la misma manera escoger una parte de las declaraciones de dichas fuentes y callar otras), con el objetivo de dar cuenta de una determinada visión de cómo ha acontecido un determinado suceso (y dejando claro quién es el responsable del mismo).
- Otros, valor que recoge al resto de fuentes que en principio no son expertos ni tienen vinculación alguna con el sistema escolar, ni encajan en el resto de valores, pero cuya opinión sale publicada en los medios.

Conocer las fuentes es importante en la medida en que podemos dar cuenta de si se refieren al éxito o al fracaso escolar o a ambos al mismo tiempo, de manera implícita o explícita (a ésta variable se le ha llamado **Objeto de la fuente**); a qué **niveles educativos** específico hace referencia (pueden ser varios al mismo tiempo); si se refiere a la situación de un caso concreto individual o a la de todo un territorio (o la del sistema escolar en general) (**grado de concreción**, en fin, que abarca desde afirmar que tal individuo concreto es un ejemplo de fracasado escolar hasta el recurrente “España ha suspendido en el informe PISA”, que no se refiere a un individuo sino a todo un territorio); a qué **ámbito geográfico** dirige su diagnóstico; quién padece a su juicio el éxito o el fracaso (**quién fracasa o tiene éxito escolar**); a qué **asocia** el éxito o el fracaso escolar; a quién señalan con el dedo cuando hablan de éxito y fracaso escolar (son éstos los denominados aquí como **(f)actores responsables del éxito/fracaso**

escolar); qué **determinantes** observa dicha fuente (es decir, a través de qué mecanismos los actores responsables habían llevado al sistema escolar a una situación de éxito o de fracaso); y por último, sus **propuestas** de cambio para mejorar la situación. En estas dos últimas variables se identificaron un gran número de valores o de unidades mínimas de información, lo cual obligó a organizarlos por bloques o por áreas más globales que nos permitiesen acceder tanto a la información general como a la específica. Observar los determinantes resulta muy importante porque en ellos queda implícito también a qué actores se hace responsable del éxito o del fracaso y marca la diferencia entre las fuentes que solamente culpan a otros actores sociales y las que tratan de profundizar un poco más describiendo las estrategias o los mecanismos a través de los cuales dichos actores han provocado la situación de éxito o fracaso escolar existente.

Por otro lado, se ha tenido en cuenta qué noticias o artículos ofrecían un tratamiento primario o secundario al éxito o al fracaso escolar (un tratamiento secundario sería el que lleva a cabo una noticia en cuyo cuerpo, por ejemplo, solamente se cita muy superficialmente que existe un problema de fracaso escolar en España), y si se intenta maquillar los términos y se dice éxito donde debiera decir fracaso, o viceversa.

Todas estas variables se habían planteado en principio de manera dicotómica, con el objetivo de no llegar a una complejidad inviable de cara al análisis de los datos. Así, por ejemplo, en la que describe a qué se asocia el éxito o el fracaso (es decir, la que da cuenta de qué tienen en mente los medios o las diferentes fuentes cuando usan estos términos) se planteaba sencillamente en el hecho de si lo asociaban a algo o no. No obstante, posteriormente fue ampliándose el abanico de posibilidades de respuesta para enriquecer el análisis métrico. Asimismo, algunas de esas variables, como la referida a las propuestas, o a los determinantes, o a los actores responsables, se desdoblaban entre positivas y negativas, en el sentido de que en un artículo podíamos ver cómo se señalaba a los *culpables* del fracaso al mismo tiempo que se citaban ciertos actores que *no* eran para nada los responsables de la situación, y lo mismo con los determinantes o las propuestas (un partido de oposición al gobierno podía afirmar que el fracaso escolar *no* se ataja con la Ley de Educación propuesta por el gobierno; es en sí mismo una propuesta que no tiene como interés exclusivo el atajar el fracaso escolar, sino también y sobre todo deslegitimar al gobierno, lo cual resulta muy significativo).

4. El éxito y el fracaso escolar a través del filtro mediático. Principales resultados

Llegados a este punto, una vez aplicada la matriz expuesta en el anterior apartado a los diferentes artículos y noticias, sólo resta exponer los principales resultados encontrados, en primer lugar, los más descriptivos, y en segundo lugar, los que responden más a cuestiones de fondo, combinando variables tanto de contexto como de contenido para que resulten más detallados. Además, estos elementos cuantitativos se irán intercalando con elementos cualitativos (fragmentos extraídos de las propias noticias) para una mejor comprensión de qué significa el éxito y el fracaso escolar en la prensa española de ámbito estatal, qué los componen, qué los producen, etc. y por supuesto qué usos se hacen de estas nociones.

4.1. Cuestiones descriptivas

4.1.1. Cantidad de artículos recogidos por periódico y género informativo predominante

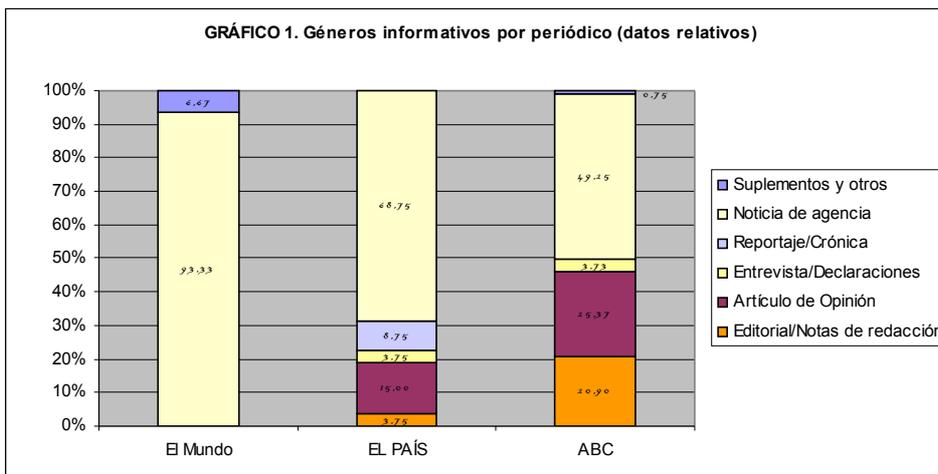
En primer lugar, mostraremos el número total de artículos recogidos en los tres periódicos seleccionados a lo largo de los cuatro meses que conforman la muestra (recordemos, del 1 de Octubre de 2007 al 31 de Enero de 2008), así como el género informativo predominante.

Género informativo	Periódico			Total
	El Mundo	EL PAÍS	ABC	
Editorial/Notas de redacción	0	3	28	31
Artículo de Opinión	0	12	34	46
Entrevista/Declaraciones	0	3	5	8
Reportaje/Crónica	0	7	0	7
Noticia de agencia	14	55	66	135
Suplementos y otros	1	0	1	2
Total	15	80	134	229

Fuente: Elaboración propia

En la TABLA 9 vemos dichos datos en términos absolutos. Lo primero que llama la atención es el escaso número de artículos que ofrece El Mundo en todo el período (15), una cantidad ínfima teniendo en cuenta la totalidad de la muestra seleccionada (229). Representa, por tanto tan sólo el 6,5% del total, lo cual puede deberse a dos cuestiones: O bien dicho medio no trató demasiado la problemática del fracaso (y éxito) escolar durante ese período, por razones desconocidas o no abordadas en este estudio, o bien lo hizo pero con un acercamiento muy distinto al del resto de periódicos, esto es, en otros términos, con otras palabras que escaparon al método de búsqueda. Si se trata de lo primero, la escasez de noticias en un período presuntamente tan proclive a una gran demanda de artículos sobre esta temática sería por sí mismo altamente significativo. En cualquier caso, la ausencia de muestras perjudica la comparación con los otros dos periódicos, cuyo número total de artículos permite cierta profundización en la cuestión que nos ocupa (80 para El País y 134 para el ABC, lo que representa el 34,94% y el 58,51% del total respectivamente).

Si dejamos de lado las especificidades de cada periódico, las noticias de agencia fueron el género informativo predominante (135 en total), seguidas de los artículos de opinión (46) o los editoriales (31). Por su parte, las entrevistas (8), los reportajes (7) y los artículos extraídos de suplementos (2) no llegaron a 10 unidades cada uno.



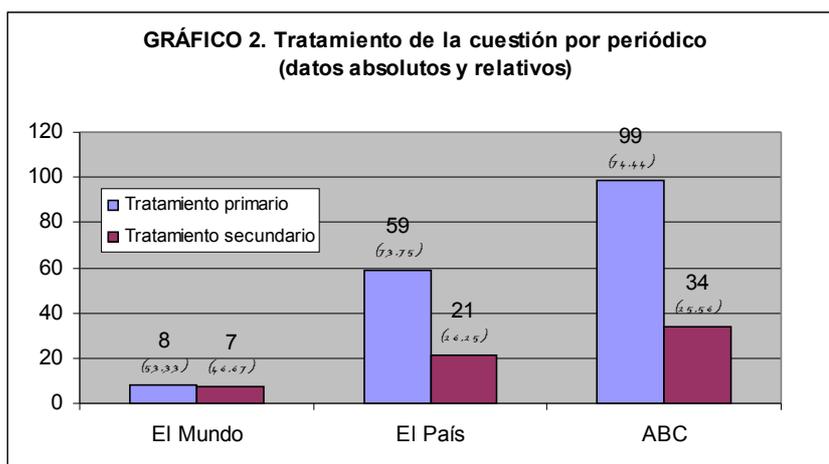
Fuente: Elaboración propia

En términos relativos (GRÁFICO 1) vemos que en efecto las noticias de agencia predominan en los tres periódicos (93,33% en El Mundo, 68,75% en El País y 49,25% en el ABC).

En El Mundo, dado el escaso número de unidades identificadas, sólo tenemos muestras de Noticias de agencia, además de un artículo perteneciente a un Suplemento, que además atiende al fracaso o éxito escolar de manera superficial o secundaria. Por su parte, en el ABC a las noticias de agencia le siguen (con una notable diferencia) los artículos de opinión y los editoriales, cuyos porcentajes son semejantes entre sí, aunque con predominio del primero (25,37%) sobre el segundo (20,90%).

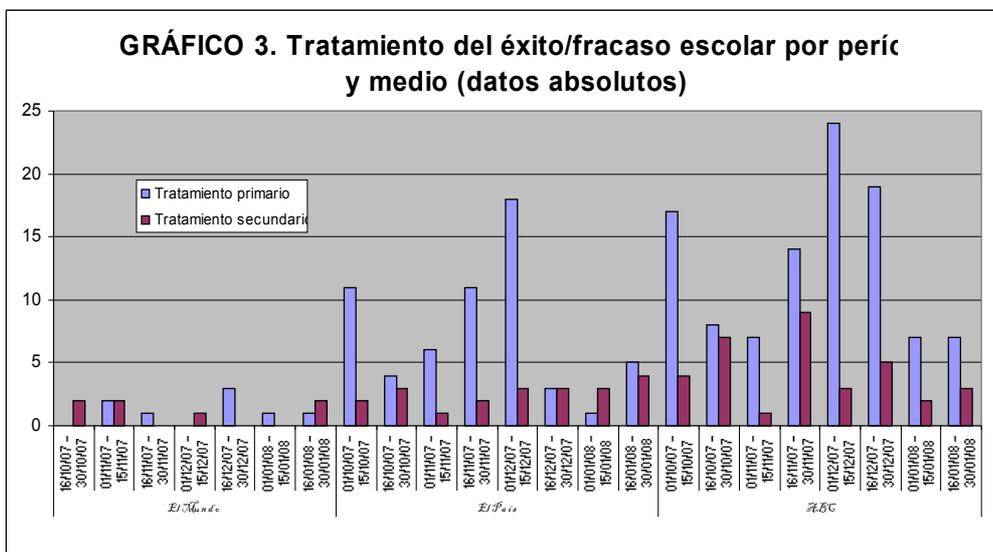
4.1.2. Tratamiento de la cuestión

Se han contabilizado el número de artículos o noticias que han llevado a cabo un tratamiento primario de la problemática relativa al éxito y al fracaso escolar y cuáles lo han hecho de manera secundaria (GRÁFICO 2). La unidad de análisis que aquí se ha tomado ha sido, como en el anterior apartado, cada noticia o artículo, no las fuentes, como sucederá en apartados ulteriores.



Fuente: Elaboración propia

Así, mientras en El Mundo en torno al 50% de la muestra seleccionada ofrece un tratamiento primario a la cuestión que nos ocupa, tanto en El País como en el ABC dicho tipo de tratamiento existe en casi el 75% de las muestras (73,75% en el primero y 74,44 en el segundo). Por otro lado, si prestamos atención al ABC, nos daremos cuenta de que el total de noticias aquí representadas asciende a 133, cuando habíamos visto que el total de noticias del ABC que componían la muestra era de 134. Esto se debe a que no se pudo tener acceso al cuerpo de una de las noticias, lo cual impidió poder catalogarla en este gráfico.



Fuente: Elaboración propia

En el GRÁFICO 3 nos adentramos con más detalle en la cuestión del tratamiento, dado que la analizamos utilizando tanto la variable “Medio” como “Período”. El caso de El Mundo es altamente desconcertante aquí, teniendo en cuenta que el que se supone debiera ser el momento álgido en número de noticias o artículos con tratamiento primario del fracaso escolar, esto es, el período correspondiente a la primera quincena del mes de Diciembre de 2007 (momento de la publicación del Informe PISA), se caracteriza por una casi total ausencia de noticias, y las pocas que hay tratan el tema de

manera secundaria. Cabría ver, no obstante, a qué dedicaron sus páginas en dicho período.

Por lo que respecta a los otros dos, la estructura que muestran es muy semejante (sólo cambian las cantidades), concentrando su momento álgido precisamente en la quincena antes señalada, con una pérdida notable de interés sobre el tema en el mes de Enero de 2008. En general, predominan las noticias o artículos que ofrecen un tratamiento primario sobre las que lo ofrecen de tipo secundario.

En la primera quincena del mes de octubre, además, podemos observar una cantidad considerable de noticias, antes de descender bruscamente en la segunda mitad de ese mismo mes. Esto ocurre tanto en el ABC como en El País, y se debe fundamentalmente (aunque no de manera exclusiva) a una atención especial a la cuestión educativa sobre todo en el ámbito andaluz, en el que el gobierno había prometido becas para los alumnos de Bachillerato. Dicho anuncio parece que desató una oleada de noticias y artículos de opinión a favor y en contra de esa medida. Abordaremos más esta cuestión cuando demos cuenta de las propuestas que defienden las diferentes fuentes citadas.

Los ejemplos podemos encontrarlos en los propios titulares. Veamos brevemente algunos de ellos:

- “El déficit de atención por hiperactividad afecta a 8000 niños de Baleares” (El Mundo, 8). En esta noticia el eje central no es el fracaso escolar que puede provocar dicho déficit de atención, sino la propia hiperactividad no diagnosticada.
- “Más de 2.000 coches arden en Valencia en 8 años” (El País 34). En ésta el tratamiento secundario es muy evidente, puesto que en el cuerpo de la noticia simplemente se cita el fracaso escolar. Concretamente, se dice “No había fracaso escolar, ni familias desestructuradas. El entorno del grupo era de lo más normal”. Esto significa que se había contado con el fracaso escolar como posible explicación, entre otras muchas, de la conducta de los jóvenes que llevaron a cabo estos actos.

- “La crisis financiera confirma el enfriamiento de la economía isleña” (ABC, 20). Aquí centran su atención en la evolución sobre el PIB canario y la falta de fondos que impiden responder a “la disminución del fracaso escolar”.

4.2. Las fuentes y el punto de vista de las fuentes según la prensa española. Cuestiones de fondo

A continuación repasaremos cuántas fuentes se han encontrado por periódico y a qué tipología responden. Sólo entonces podremos abordar el resto de cuestiones enumeradas anteriormente, teniendo ya como unidad de análisis, no las noticias, sino las fuentes: A qué niveles educativos hacen referencia, con qué grado de concreción, de qué ámbito geográfico, quiénes son los actores responsables del éxito y del fracaso escolar, qué determinantes se observan, qué propuestas se hacen, quién es el que fracasa o tiene éxito, etc. cuestiones de fondo, en fin, que complementaremos en algunos casos con fragmentos de las propias noticias a modo de ejemplos representativos del resto.

4.2.1. Tipología de fuentes por periódico

La TABLA 9 describe el número total de fuentes que se han identificado por periódico, así como la frecuencia de noticias con una o más fuentes. En ella podemos ver que la mayor parte de las noticias o artículos analizados únicamente citan una fuente (148 de 22).

El país es el periódico que más fuentes llega a registrar por noticia, según estos datos, alcanzando incluso las 10. Las 14 noticias con cuatro fuentes o más que presenta, se reparten casi homogéneamente entre las que tienen un número de fuentes comprendido entre 4 y 10.

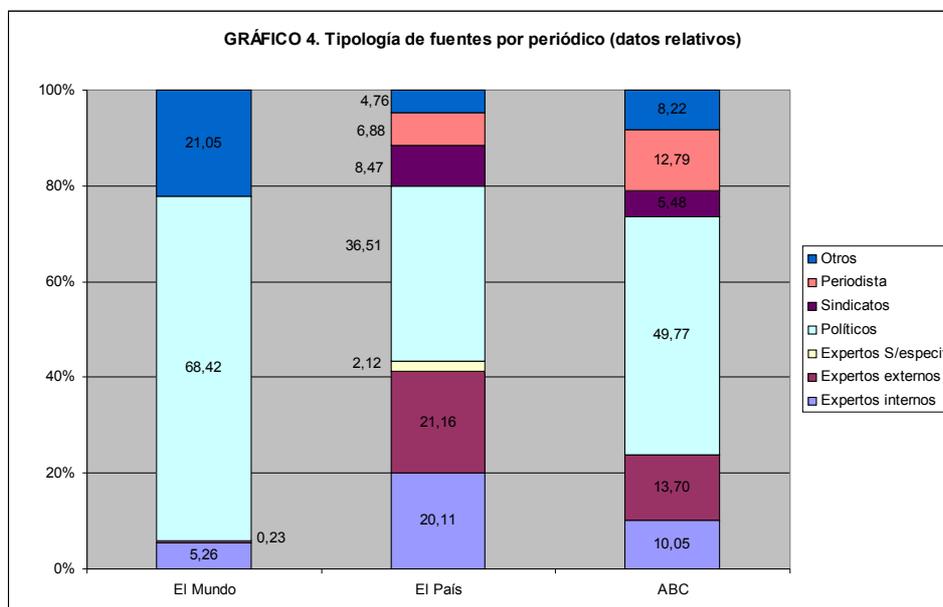
En el ABC, sin embargo, las 9 noticias que presentan más de cuatro fuentes se concentran sobre todo entre las que tienen cuatro y las que tienen cinco.

TABLA 10. Suma de las fuentes por periódico

	Periódico			Total
	El Mundo	El País	ABC	
Suma total de fuentes	13	50	85	148
1	0	5	29	34
2	2	11	11	24
3	0	2	5	7
4	0	2	2	4
5	0	3	1	4
6	0	2	1	3
7	0	1	0	1
8	0	2	0	2
9	0	2	0	2
10	0	2	0	2
Tota artículos	15	80	134	229
Total fuentes	19	189	219	427
Media fuentes por noticia	1,26	2,36	1,63	1,86

Fuente: Elaboración propia

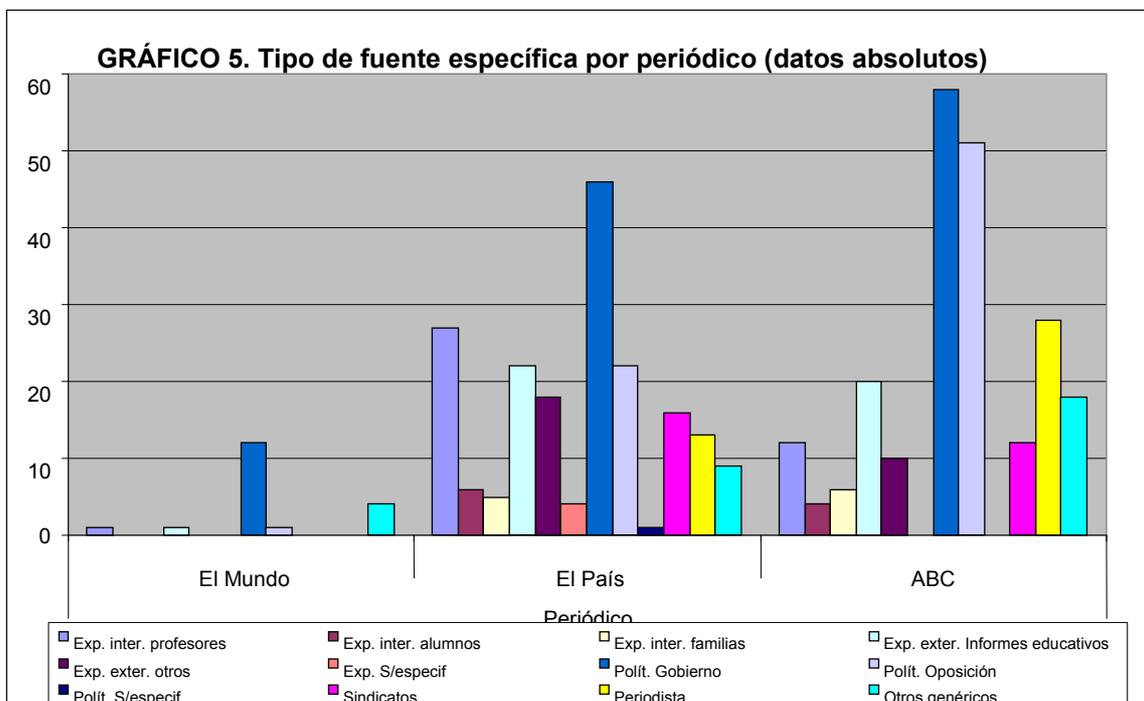
Si nos adentramos en qué fuentes son predominantes en los medios, observamos que éstas son las de carácter político de una manera muy clara en todos los periódicos, aunque si sumamos los datos referidos a los expertos (tanto internos, como externos o sin especificar) en el ABC y en El País adquieren también peso relativo considerable, sobre todo en el segundo caso (23,75% y 43,39% respectivamente) (GRÁFICO 4).



Fuente: Elaboración propia

Hay que tener en cuenta que el número total de fuentes encontradas en los medios ha sido de 19 para El Mundo (con un total de 15 noticias, salen a 1,26 fuentes por noticia); 189 para El País (con un total de 80 noticias, salen a 2,36 por noticia); y de 219 para el ABC (con 134, salen a 1,63 fuentes por noticia).

Si descendemos a los valores específicos, esta vez en datos absolutos, podemos advertir una mayor tendencia a citar a los políticos que gobiernan (o a los afines a ellos o que se muestran de acuerdo con ellos), sean éstos de un partido u otro (como decíamos, se presume que el color del partido *a priori* no importa, sino el rol que le toca asumir, en tanto que gobierno u oposición a éste) (GRÁFICO 5).



Fuente: Elaboración propia

Dicha tendencia es una de las únicas regularidades que se dan en los tres periódicos. Otra es el hecho de que tanto el alumnado como las familias (padres en general o asociaciones de padres) son muy poco citados, y en el caso del alumnado, solamente en tanto que narradores de anécdotas que luego puedan servir al redactor de la noticia para dar una determinada visión de la situación. En una de los artículos de opinión de El País, por ejemplo, se cita muy brevemente la opinión de un alumno sobre

la escuela (se plantea como la escuela en general, pero deberíamos presuponer que se refiere al centro escolar al que acude):

“El otro día, en una autoescuela al oriente de la provincia de Málaga, salió una pregunta de examen para el carné: ¿dónde hay más monotonía? Tres respuestas se ofrecían como posibles: ¿conduciendo por autovía, en una travesía urbana o por una carretera convencional? Pero un muchacho, en la edad, como dice un amigo italiano, de pasar del autoerotismo "al erotismo en auto", planteó una cuestión previa: ¿Qué es monotonía? ¿No os enseñan eso en la escuela?, interrogó a su vez un testigo, y se contestó: la escuela es un desastre. Los estudiantes españoles, según informes internacionales, van mal en ciencias y en letras, y los andaluces son los peor situados en la lista nacional” (El País, 44)

Por cierto que aquí podemos ver un ejemplo del uso que se hace de la anécdota como supuesta garantía de que lo que sigue es cierto, en este caso, que los estudiantes españoles van mal en ciencias y en letras. También en el ABC encontramos ejemplos de este tipo. El primero de ellos tiene a un ex alumno como fuente y habla de su excelente experiencia en lo que ahora, cincuenta años después, es una escuela pública de Infantil y Primaria; el segundo, sin embargo, se refiere a las declaraciones de una alumna finlandesa, que tras la publicación del Informe PISA 2006 es entrevistada para conocer las claves del éxito del sistema escolar finlandés:

“«Cuando ingresé, en septiembre de 1966, me encontré con un colegio formado por varias hileras de clases uniformes en un amplio recinto de tierra», comenta José Antonio Herencia, ex alumno, que trabaja el Área de Análisis Matemático de la UCO. Pero dos hechos solventaron el temido primer contacto con la clase: «la corrección y amabilidad de don José Ruiz, mi maestro, y la primera conversación con el compañero de banca: ¡Vamos a ser amigos!, ¿verdad?»” (ABC, 50)

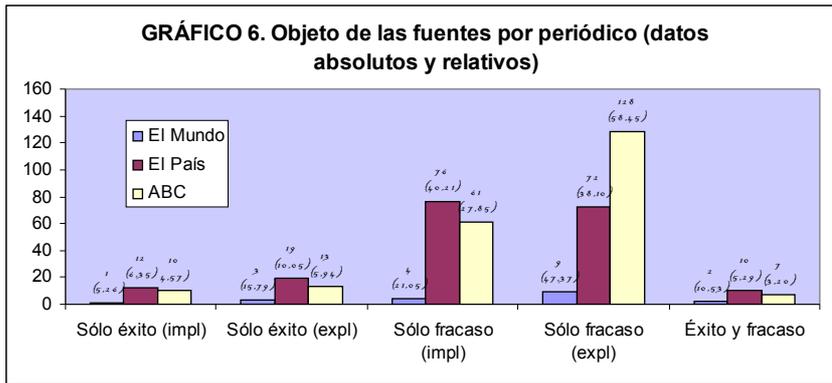
“Según explicaba aquella joven de 15 años, «no nos consideramos superestudiantes. Nos limitamos a hacer los deberes y a estudiar para los exámenes». Deberes y estudio, ahí está la diferencia. Ni más dinero, ni padres mentalizados, ni que cambie la sociedad en torno, ni otros embustes de baja estofa. Sencillamente dentro del colegio los niños finlandeses se ven estimulados para rendir, esforzarse y aprender. Mientras que en España, y especialmente en Andalucía, los escolares son dirigidos con alevosía a la vagancia y la desaplicación por el ponzoñoso sistema educativo. Incluso un canallesco manual de la Degradación para la Ciudadanía se burla del esfuerzo escolar, enalteciendo el alcoholismo y la indolencia” (ABC, 123)

Como vemos, el uso –en este caso político– que se hace de las fuentes en ocasiones es clarísimo. Del resto de cuestiones a resaltar en el GRÁFICO 5, cada periódico muestra sus especificidades. Así pues, dejando de lado El Mundo, El País utiliza como segunda fuente de información el profesorado o el equipo directivo de los centros escolares, que están englobados dentro de la misma categoría y conforman el grueso de los expertos internos, muy por delante de las familias o el alumnado. En tercer lugar, predominan los políticos de la oposición (aunque aparecen aproximadamente en la mitad de ocasiones que los políticos del gobierno), y los llamados expertos externos, tanto por parte de los Informes educativos (entre ellos por supuesto el Informe PISA 2006) como por parte de otros expertos, fundamentalmente sociólogos, pedagogos o psicólogos.

El ABC, por su parte, muestra una clara predilección por fuentes políticas, tanto del gobierno como de la oposición, aunque con un trato claramente favorable a estas últimas. En el siguiente fragmento, procedente de un artículo de opinión, puede verse muy bien. Tras exponer una larga lista de propuestas muy detalladas y referidas a la materia educativa que la oposición ha puesto sobre la mesa, el periodista las compara con las que ofrece el gobierno (constituye un ejemplo intencionadamente extremo extraído del último tramo del período analizado, muy influido por intereses partidistas, teniendo en cuenta que los políticos estaban ya en período preelectoral):

“Mientras el PP plantea problemas reales y ofrece soluciones bien orientadas, la Junta de Andalucía parece dispuesta a perder el tiempo con ocurrencias sin sentido. Ayer informaba ABC acerca de un manual que pretende llevar la paridad a los juegos infantiles, estableciendo un peculiar vínculo entre la separación de sexos en los ratos de ocio y el maltrato machista. Parece ser que hay una forma no sexista de jugar a la «comba» y a la «gallinita ciega». Si se comparan unos y otros planteamientos, es fácil llegar a la conclusión de que el PSOE necesita mejorar con urgencia su oferta educativa” (ABC, 131)

4.2.2. Éxito o fracaso, tratamiento real o eufemístico



Fuente: Elaboración propia

Una vez revisado la tipología de fuentes revisada en los periódicos, seguiremos con la fuente como unidad de análisis. El GRÁFICO 6 muestra una tendencia en los medios a centrar su atención en el fracaso escolar, en una proporción mucho mayor que en el éxito escolar; hablar de fracaso, por tanto, parece resultar más sugestivo que hablar de éxito, tanto de manera explícita como implícita. En El Mundo el 68,42% de las fuentes se refieren al fracaso escolar; en El País lo hacen en un 78,31%; y en el ABC en un 86,3%. Son muy pocas las fuentes que se refieren al éxito y al fracaso al mismo tiempo. La mayor parte de ellas dejan un poso de ambigüedad en este sentido que permite, no obstante, recabar más información sobre el éxito y sobre el fracaso al mismo tiempo.

En el largo proceso de revisión de los textos se ha visto necesario añadir una variable que permitiese saber si las fuentes, cuando hablaban de éxito o de fracaso lo hacían en términos reales o eufemísticos. Esto es importante de manera casi exclusiva en la cuestión de éxito escolar, dado que en lo referente al fracaso, cuando hablaban de él directamente (o de manera implícita) no había eufemismo en su utilización. Sin embargo, algunas fuentes usaban el éxito escolar para no reconocer o para no avivar una imagen de fracaso, tanto en el sistema escolar como en la gestión política o en cualquier factor o actor señalado como responsable de ese supuesto fracaso. Así, por ejemplo, algunas fuentes políticas del gobierno se resistían a hablar de “reducir el fracaso escolar”, y aunque se referían implícitamente a ello, tendían a darle la vuelta y defender la necesidad de “aumentar el éxito escolar”, dando a entender que el éxito escolar

existía y que sólo había que mejorarlo (por el contrario, si se habla de reducir el fracaso escolar, se reconoce que dicho fracaso existe). Aquí tenemos un fragmento extraído de El Mundo, en el cual la Ministra de Educación y Ciencia afirma la necesidad de “mejorar el éxito escolar”. Dicha declaración contrasta con el panorama que presenta la propia noticia, en este caso, con “altas tasas de abandono escolar”.

“La ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera, ha afirmado en Madrid que los programas específicos para la mejora del éxito escolar y de lucha de abandono temprano diseñados por su departamento contribuirán a reducir los altos índices de abandono entre el alumnado de Baleares y de otras regiones, que dejan la escuela sin haber obtenido titulación” (El Mundo, 7)

En el siguiente fragmento, extraído de un editorial de El País observamos en primer lugar cómo se presentan los datos del Informe PISA 2006 sobre el panorama educativo andaluz en lo relativo al nivel de competencias, y más tarde, aparecen las declaraciones de la consejera de Educación, que son presentadas como eufemismo de lo que quien ha redactado la noticia, supuestamente avalado por los datos de PISA, entiende como una situación como mínimo alarmante.

“Los alumnos andaluces siguen a la cola del país en dominio de las ciencias según el nuevo informe PISA. Tres años después, Andalucía permanece la última de las diez comunidades evaluadas con 474 puntos en la escala de ciencias. La única región por debajo de la media española, de 488 puntos. Las críticas a la política educativa de la Junta de Andalucía arreciaron ayer, pero los actores educativos no se mostraron sorprendidos. Al parecer, se veía venir en una comunidad que otros indicadores educativos ya dejan en los últimos puestos, por ejemplo, en el de abandono educativo temprano: un 36,8% de los jóvenes andaluces deja de estudiar después de los 16. [...] Pese al aluvión de críticas, la consejera de Educación, Cándida Martínez, se negó a valorar los datos "hasta que la OCDE publique los datos", alegó. Martínez se limitó a reconocer que el éxito escolar "debe mejorarse procurando que cada vez más jóvenes culminen sus estudios con bachillerato o FP" ” (El País, 40)

Asimismo, en los siguientes fragmentos veremos diferentes lecturas de una misma situación, en concreto, la que suscitaron los resultados del Informe PSIA 2006. El primero de ellos se basa en la interpretación que ofrece el periodista que redacta la noticia:

Así, tampoco se avanza ni en matemáticas ni en ciencias, que vuelven a dejar España en el mismo puesto mediocre -"En la media", insiste el Ministerio de Educación- que en los informes de 2000 y 2003. En matemáticas, con 480 puntos, están muy cerca de la media de la OCDE (484), pero son cinco puntos menos que en 2003. Y en ciencias, materia en la que se ha centrado el estudio de 2006 (a ella se ha dedicado la mayor parte de las pruebas), ha obtenido 488 puntos, mientras la media de la OCDE ha sido de 491. También se confirman las enormes diferencias de resultados entre las 10 comunidades autónomas que han presentado más alumnos a las pruebas de PISA para tener datos comparables. Hay diferencias de hasta 47 puntos, en el caso de lectura entre La Rioja (492) y Andalucía (445) (El País, 51)

Si dibujásemos una escala del 0 al 10, siendo el 0 la peor calificación y el 10 la excelencia y colocásemos uno a uno a todos los países según sus resultados en el Informe PISA, nos daríamos cuenta de que el puesto que se le atribuye a España –ese puesto “mediocre” según algunos y “en la media” según otros– no está en el 5, sino más arriba. Seguramente por ese y otros motivos, aturdes como Julio Carabaña (2002), en un pequeño artículo sobre la LOGSE, la LOCE y el Informe PISA presentado en la IX Conferencia de Sociología de la Educación en Palma de Mallorca (Septiembre de 2002), afirmase que

“[...] nuestro sistema educativo está entre los más eficaces del mundo, que son al parecer los de la OCDE. Por eficacia se entiende la consecución de resultados, es decir, de aprendizaje. Y no cabe duda de que los alumnos españoles aprenden más o menos lo mismo que los de los países desarrollados que forman la OCDE, los cuales, a su vez, aprenden mucho más que los de los dos países pobres incluidos en el estudio, México y Brasil. Los españoles alcanzan una nota de 4,93, de 4,76 en Matemáticas y de 4,91 en Ciencias, que no se compara mal con la nota media de 5 que obtienen los países de la OCDE. En cambio, la media de lectura de México es de 4,21 y la de Brasil de 3,96” (Carabaña, 2002)

Esta afirmación no aparece en la muestra seleccionada (sin embargo, me ha parecido pertinente como contraste al fragmento anterior). De hecho, este mismo autor aparece citado en uno de los periódicos, tratando en fracaso escolar como un fenómeno que en sí mismo se ha problematizado sin motivo.

Desde que surgió el término "fracaso escolar", sus connotaciones han sido debatidas apasionadamente. "Se trata de fetichismo estadístico con ánimo electoralista. Alguien definió fracaso escolar como negativo y las administraciones

se dedican a perseguirlo sin tener ningún sentido", censura Julio Carabaña, catedrático en Sociología de la Universidad Complutense. Carabaña no tiene dudas al respecto: "Es un problema mal definido porque no es un problema", determina (El País, 10)

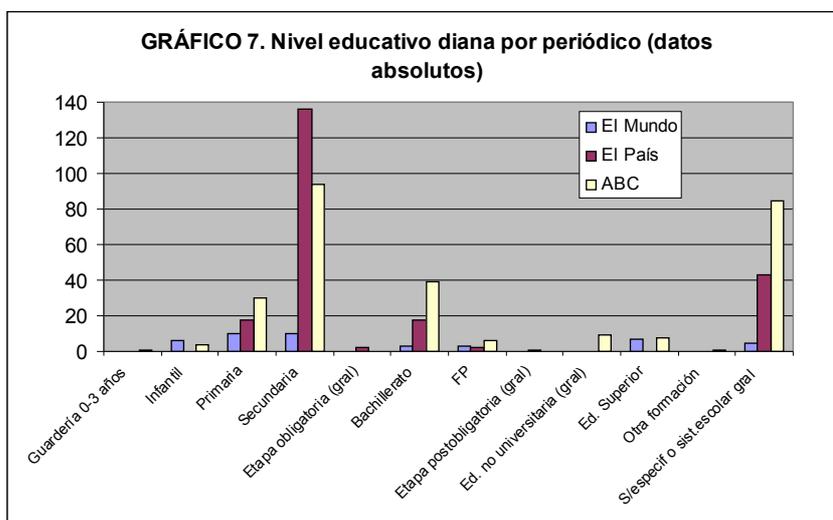
En la TABLA 11 vemos cómo cuando se habla de fracaso no hay en él un uso eufemístico, como ocurre en la mayor parte de los casos. Sólo unas pocas fuentes en cada uno de los periódicos hacen dicho uso del éxito escolar. Hablaban de éxito cuando querían decir fracaso.

TABLA 11. Uso real o eufemístico de las nociones de éxito y fracaso escolar (datos absolutos y relativos)

Periódico		Éxito/fracaso real o eufemístico		Total
		Real	Eufemístico	
El Mundo	Sólo éxito (implícito)	0 (0)	1 (33,33)	1 (5,26)
	Sólo éxito (explícito)	1 (6,25)	2 (66,67)	3 (15,79)
	Sólo fracaso (implícito)	4 (25)	0 (0)	4 (21,05)
	Sólo fracaso (explícito)	9 (56,25)	0 (0)	9 (47,37)
	Éxito y fracaso	2 (12,50)	0 (0)	2 (10,53)
	Total	16 (100)	3 (100)	19 (100)
El País	Sólo éxito (implícito)	11 (6,04)	1 (14,29)	12 (6,35)
	Sólo éxito (explícito)	14 (7,69)	5 (71,43)	19 (10,05)
	Sólo fracaso (implícito)	76 (41,76)	0 (0)	76 (40,21)
	Sólo fracaso (explícito)	71 (39,01)	1 (14,29)	72 (38,10)
	Éxito y fracaso	10 (5,49)	0 (0)	10 (5,29)
	Total	182 (100)	7 (100)	189 (100)
ABC	Sólo éxito (implícito)	9 (4,19)	1 (25)	10 (4,57)
	Sólo éxito (explícito)	10 (4,65)	3 (75)	13 (5,94)
	Sólo fracaso (implícito)	61 (28,37)	0 (0)	61 (27,85)
	Sólo fracaso (explícito)	128 (59,53)	0 (0)	128 (58,45)
	Éxito y fracaso	7 (3,26)	0 (0)	7 (3,20)
	Total	215 (100)	4 (100)	219 (100)

Fuente: Elaboración propia

4.2.3. Nivel educativo diana

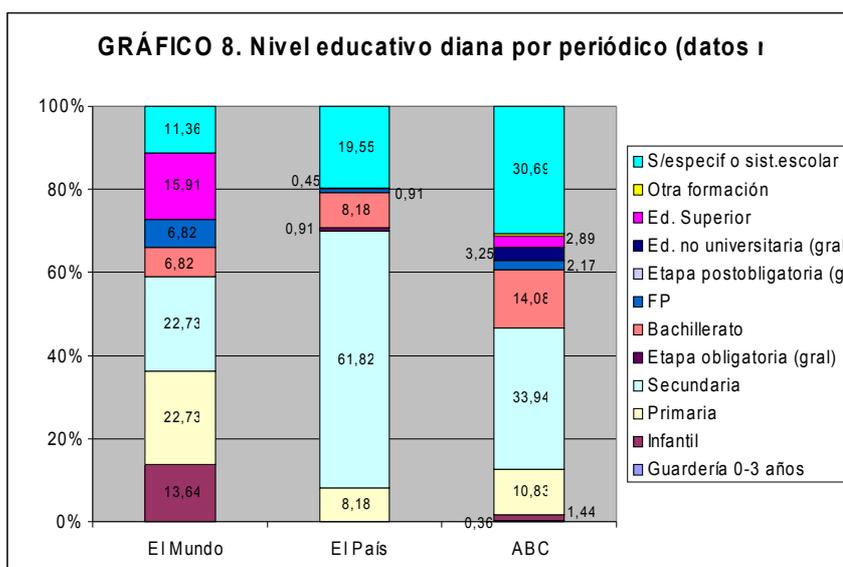


Fuente: Elaboración propia

El nivel educativo al que se refieren fundamentalmente las fuentes cuando hablan de éxito o fracaso escolar durante la totalidad del período seleccionado es el correspondiente a la etapa de secundaria obligatoria (ESO) (en El País son más de 130 fuentes las que se refieren a ella, mientras que en el ABC supera las 90). Es una etapa recurrente para hablar de conflictos de cualquier índole dentro del aula y además el Informe PISA estaba en plena actualidad (recordemos que el Informe PISA apuntaba a alumnos de 15 años, por lo que resulta lógico pensar que la Secundaria iba a ser la más citada). En segundo lugar tenemos la inespecificidad del nivel educativo, que refleja sobre todo a las fuentes que hablan del éxito o del fracaso escolar aplicados a la totalidad del sistema escolar en general (GRÁFICO 7), en vez de focalizar la problemática en un nivel educativo determinado.

En términos relativos (GRÁFICO 8), pueden constatarse varias cosas. En primer lugar, que la etapa secundaria es la más citada, sobre todo en el caso de El País, con un 61,8%. En el Mundo el 33,94% referido a la Secundaria queda muy reñido con el 30,69% de las fuentes que tienden a hablar en términos macro, es decir, haciendo

referencia al sistema escolar en general, sin especificar etapa educativa (por lo general se usan datos específicos de una etapa concreta para proyectar conclusiones que abarcan el sistema escolar en general. En cualquier caso, si sumamos los porcentajes referidos a toda la etapa obligatoria, ésta se convierte en la más citada con diferencia en todos los periódicos aquí recogidos (el porcentaje de fuentes que se refieren, por ejemplo, a estudios superiores es mínimo: No es común hablar de fracaso escolar (o de éxito) en esta etapa de formación).



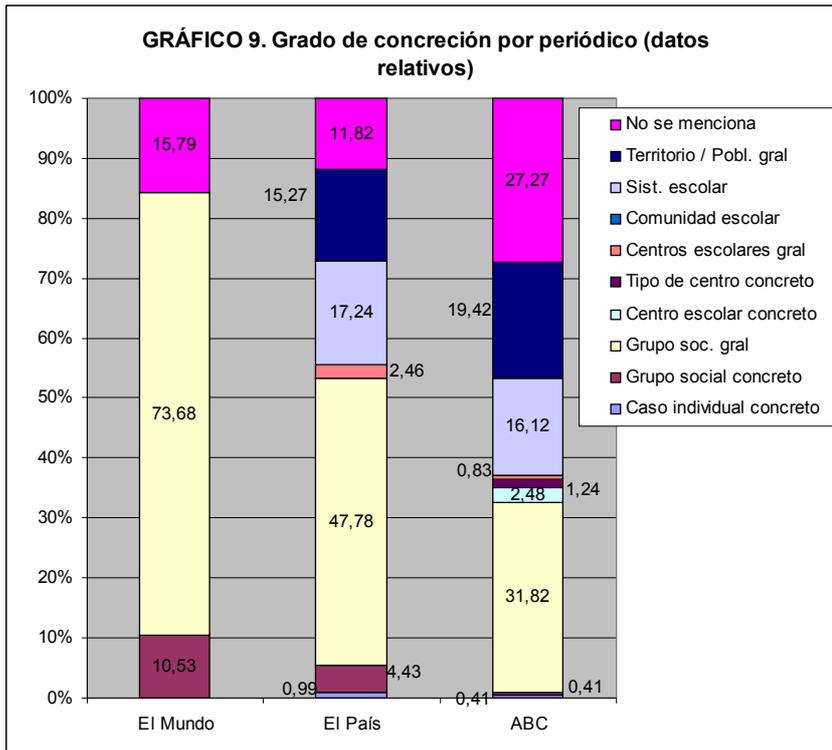
Fuente: Elaboración propia

4.2.4. Grado de concreción

Cuando hablamos de grado de concreción nos referimos a la escala que utilizan las fuentes cuando hablan de éxito o fracaso escolar y que iría desde la más alta con el territorio (cuando se habla del “fracaso de España”) hasta la más baja (que se refiere a casos individuales (un alumno brillante o todo lo contrario, un alumno específico que agrada a sus compañeros, etc.) o grupos sociales concretos (alumnos con hiperactividad, o incluso superdotados). Si nos detenemos en el grado de concreción al que se acogen las fuentes cuando hablan de éxito o fracaso escolar (GRÁFICO 9), nos damos cuenta

de que son pocas las que se refieren a casos individuales concretos (no llega al 1% ni en El País ni en el ABC) o a grupos sociales concretos, como puedan ser niños con hiperactividad, niños superdotados y cualquier otro grupo específico que se tome en consideración como colectivo sobre el que opinar (en El Mundo llegan a superar el 10% de las fuentes que conforman la muestra, por la escasez de noticias, en El País rondan el 4,5% y en el ABC tampoco llegan al 1%).

La tendencia más clara es la de hablar sobre un grupo social en general, concretamente sobre el alumnado, sin distinciones de ningún tipo (73,68% en El Mundo, 47,78% en El País y 31,82% en el ABC). Asimismo, son escasas o inexistentes las fuentes que se refieren a un centro escolar en concreto (sólo el 2,50% de las fuentes identificadas en el ABC) y menos aún a un tipo de centro escolar en concreto (1,24% en el ABC). El porcentaje de fuentes que utilizan el sistema escolar en general o el propio territorio como escala para hacer sus valoraciones sobre el éxito o el fracaso escolar oscila entre el 15% y el 20%, tanto en el ABC como en El País, a través de sentencias como “España en el furgón de cola de la UE” (El País, 13) o “Cataluña empeora sus resultados en educación y está a la cola de España” (El País, 30) o ésta otra referida a Andalucía, “Nuestra Comunidad ofrece parámetros de casi subdesarrollo y retroceso” (ABC, 88)



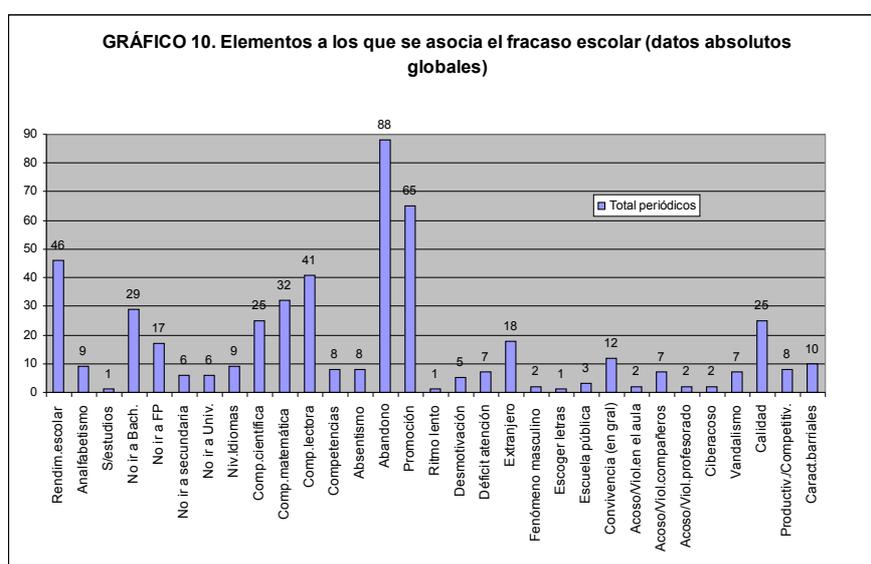
Fuente: Elaboración propia

4.2.5. Elementos asociados al éxito y al fracaso escolar

Según los datos absolutos y globales (de la totalidad de periódicos) referidos a los elementos a los que se asocia el fracaso escolar (GRÁFICO 10), éste suele ser asociado a las situaciones de abandono (88), seguido de no pasar de curso, o de pasar de curso pero sin el título correspondiente a la etapa que se esté cursando (generalmente el título de Graduado en ESO). Es el ítem denominado “promoción”.

La noción de abandono escolar como tal, cuando se escucha en los medios, parece denotar más una salida del sistema escolar por elección del alumno que por selección llevada a cabo por el propio centro. Cuando un político habla de “planes de choque para luchar contra el abandono escolar” (ABC, 117), por ejemplo, está situando esta

problemática como si se tratase de una cuestión externa que nos sobreviene y expande como una enfermedad (propia del alumnado) contra la que hay que buscar antídotos. La idea de elección queda reforzada precisamente en las propuestas de cambio, en las soluciones que se plantean seguidamente, o en dónde se pretende actuar. Como en este otro fragmento: “[Hay que] evitar que el abandono temprano de los estudios se produzca por falta de recursos económicos de las familias” (El País, 10). Como vemos, no hay ni rastro del abandono por selección en esta sentencia, como tampoco cuando las únicas propuestas que hacen se basan en estimular a los jóvenes para que se interesen por la lectura, la ciencia o las matemáticas.



Fuente: Elaboración propia

También resulta significativo recurrir a nociones como “rendimiento escolar” (la citaron en total 46 fuentes), que es muy confusa teniendo en cuenta que cada centro escolar parece tener su propia escala de medir –los criterios de evaluación no están unificados– y en el fondo remiten a la productividad o competitividad del alumnado (8), elementos éstos que apenas relucen de manera explícita en los medios analizados. Algo más lo hace el valor “calidad educativa” que resulta ambiguo y la citan un total de 25 fuentes, igual que a las cuestiones relativas a la convivencia, que van desde la (mala) convivencia en general dentro del aula (12) hasta el vandalismo o la violencia fuera de

los centros escolares (7), pasando por el ciberacoso (2), el acoso o la violencia hacia compañeros de aula (7) y hacia el profesorado (2).

Otra cuestión a resaltar es la tendencia de los medios a asociar el fracaso a no cursar la etapa postobligatoria en general suele ser sinónimo en los medios a no cursar Bachillerato, dejando los ciclos formativos como segunda opción. De hecho, las distintas fuentes la citan en menor proporción que el Bachillerato.

Destaca también el nivel de competencias, sea en términos generales (8) como específicos (competencia matemática, lectora o científica, con 32, 41 y 25 respectivamente), precisamente por la publicación del Informe PISA, que trataba de medirlas. Es más frecuente encontrarnos con la competencia lectora quizás porque se le atribuye mayor importancia, en el sentido de que no comprender lo que se lee dificulta sacar buenos resultados en cualquiera de las asignaturas que componen el currículum. De hecho, hubo bastantes noticias o artículos que resaltaron esta cuestión. La Ministra de Educación y Ciencia, en una entrevista para El País, afirmaba que

“[...] lamentaría que la sociedad fuera menos receptiva ante una campaña de [fomento de la lectura] que ante la campaña contra el tabaco, porque quizá para la salud es peor no saber leer que fumar” (El País, 56)

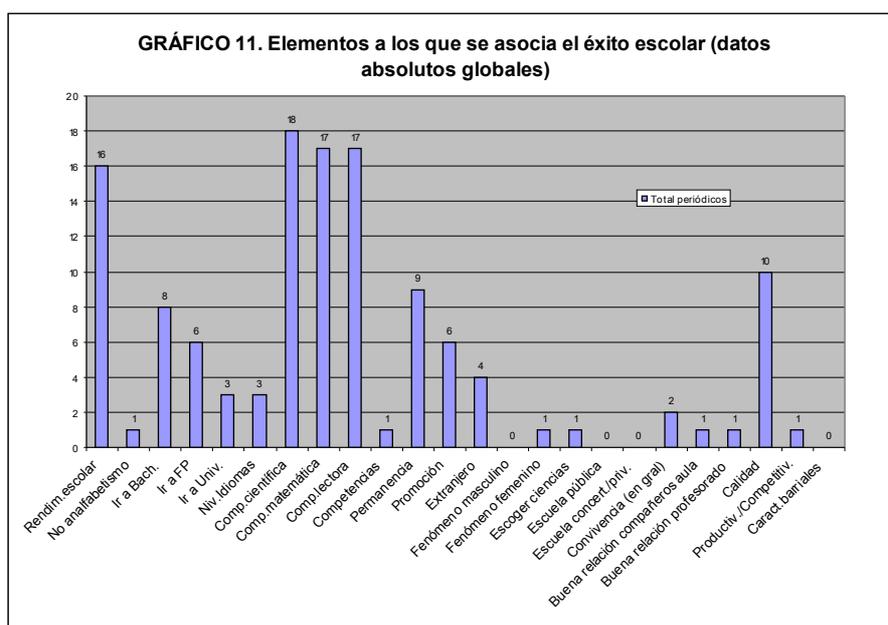
O el escritor Luís Landero, en un reportaje de El País:

"Estamos creando algo monstruoso", dice. "Estamos formando un ejército de pequeños filólogos analfabetos, chicos que distinguen la estructura morfológica de una frase pero no comprenden su significado" (El País, 58)

Por su parte, en un artículo de opinión del ABC, cierto periodista se pregunta lo siguiente:

“¿Para qué queremos tantos ordenadores, señor Chaves, si ni siquiera sabemos leer bien y menos comprender lo que supuestamente estamos leyendo...? ¿Para qué tantos centros TIC, bilingües o trilingües si no sabemos comprender ni un texto en español...?” (ABC, 84)

Por último si se compara el número de fuentes que simplemente citan el fracaso escolar (como es el caso de artículos en los que esta problemática recibe un tratamiento meramente secundario) sin ofrecer pista alguna acerca de lo que entienden por él, presuponiendo que los lectores ya saben de qué se está hablando (son un total de 134), con el número total de fuentes (502) que sí lo asocian a alguno de los elementos identificados en el gráfico, observamos que aquéllas constituyen algo más del 20% del total de fuentes encontradas (636).



Fuente: Elaboración propia

Si por el contrario atendemos al éxito escolar (GRÁFICO 11), sin olvidar de que trabajamos con un número notablemente menor de unidades, observamos una tendencia a asociarlo con el nivel de competencias de una manera muy visible (52 en total), motivado precisamente por los parámetros que se pretendían evaluar en los Informes PISA (que son los que estaban de actualidad). En términos relativos representa el 37,14%.

Son 14 las fuentes que no lo asocian a nada o que lo hacen en términos muy generales, sin especificar en qué consiste o qué criterios lo rigen, número que, aunque supone el 10% del total (140), resulta poco significativo si tenemos en cuenta que la totalidad de fuentes que sí lo asocian a algo más o menos concreto (aunque sea a nociones tan confusas como es la de “rendimiento escolar”) asciende a 126.

4.2.6. Quién fracasa, quién tiene éxito y (f)actores responsables

TABLA 12. Actores que sufren el fracaso escolar (datos relativos)

	Periódico			Total
	El Mundo	El País	ABC	
Alumno concreto		1,66	0,49	1,00
Alumn.Grupo soc.concreto	20,00	4,97	0,49	3,25
Alumnos gral	53,33	51,38	58,33	55,00
Profesorado		0,55		0,25
Centros escolares gral		0,55	0,49	0,50
Sistema escolar		11,05	5,88	8,00
Gobierno / admón.		0,55	2,45	1,50
Sistema social		8,29	7,84	7,75
Nadie		0,55		0,25
No se menciona	26,67	20,44	24,02	22,50
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 12 sobre quién o quiénes sufren el fracaso escolar o dónde se concentra éste, podemos observar una tendencia similar a la que veíamos en el grado de concreción (y por la que ambas variables podían confundirse entre sí) y es el hecho de considerar al alumnado en general como (digámoslo así) recipiente de ese fracaso, tanto en los datos relativos totales (55%) como en los específicos, que superan en todos los casos el 50% (desde El País con un 51,38% hasta el ABC con un 58,33%), lo cual confirma que en los medios, cuando se habla de fracaso escolar, tiende a pensarse en el fracasado escolar y no en un fracaso de los centros escolares (sólo el 0,5% de las fuentes así lo piensan), ni del sistema escolar (8%) ni de la sociedad (7,75%). En el siguiente fragmento encontramos uno de los ejemplos aislados que encontramos en los que el

fracaso escolar es un fracaso social (y en este caso se deja claro que además la responsable es la propia sociedad, por los nocivos referentes que fomenta):

“Nuestra sociedad, sobre todo en los ámbitos con más *glamour* juvenil o en los que se quiere dar una imagen desenfadada que se asocia a lo juvenil, prefiere la astucia del aprovechado a la inteligencia o al esfuerzo del buen estudiante” (El País, 35)

“El propio Ministerio de Educación español lo ha asumido como un "problema" y como la "asignatura pendiente" para toda la sociedad, en palabras de la ministra de Educación” (El País, 51)

Otro fragmento, perteneciente a una crónica y más explícito que el anterior, tiene como fuente a un alumno universitario, que opina sobre la situación de los centros escolares catalanes:

“Un estudiante de Magisterio, [...], destaca que Cataluña se sitúa en los primeros lugares de equidad escolar. Los centros públicos, no la red concertada, están escolarizando al 85% del alumnado con problemas sociales y económicos. Con un mercado de trabajo que pide mano de obra barata y da salarios precarios a sus licenciados, ¿de qué nos extraña que los jóvenes abandonen los estudios? En opinión de [este estudiante], el fracaso escolar es un reflejo del fracaso social” (El País, 57)

También el ABC nos ofrece algún ejemplo de este tipo, esta vez con el presidente de la Junta de Andalucía como fuente mientras destacaba sus prioridades para el año 2008.

“[El presidente] propuso ayudar [a los jóvenes] a que tengan «la mejor educación, la mejor Formación Profesional, la mejor universidad, la de más calidad, la más avanzada. Ayudarles para luchar contra el fracaso escolar». Un fracaso escolar que, según dijo, «no es un fracaso de la escuela, sino de la sociedad»” (ABC, 115)

Estas palabras reflejan, sin embargo, cierta ambigüedad, puesto que se habla de ayudar a los alumnos a luchar contra el fracaso escolar, como si éste fuese un ente aparte del cual ni los políticos ni los centros escolares en general tuviesen algo que ver, un ente que le hubiese surgido al alumnado como una enfermedad contra la que necesitan de otros agentes sociales para hacerle frente y superarla.

Si observamos los mismos datos relativos pero referidos al éxito escolar (TABLA 13), observamos la misma tendencia a referirse a los alumnos en general (41,56%), y aumenta la de identificar (de manera implícita) el éxito escolar con el éxito social (11,69%). En ningún caso se habla de éxito del gobierno (en el caso del fracaso escolar, el porcentaje era bastante bajo, con un 1,50%), pero sí del de los centros escolares en general, aunque con un 6,49%, y del de los profesores (2,60%), porcentaje en ambos casos bastante superior al que presenta el fracaso de estos mismos actores.

TABLA 13. Actores que tienen éxito (datos relativos)

	Periódico			Total
	El Mundo	El País	ABC	
Alumn.Grupo soc.concreto			3,57	1,30
Alumnos gral	42,86	40,48	42,86	41,56
Profesorado		2,38	3,57	2,60
Centro escolar concreto		2,38	14,29	6,49
Centros escolares gral		4,76		2,60
Sistema escolar	14,29	11,90	3,57	9,09
Sistema social		16,67	7,14	11,69
No se menciona	42,86	21,43	25,00	24,68
Total	100	100	100	100

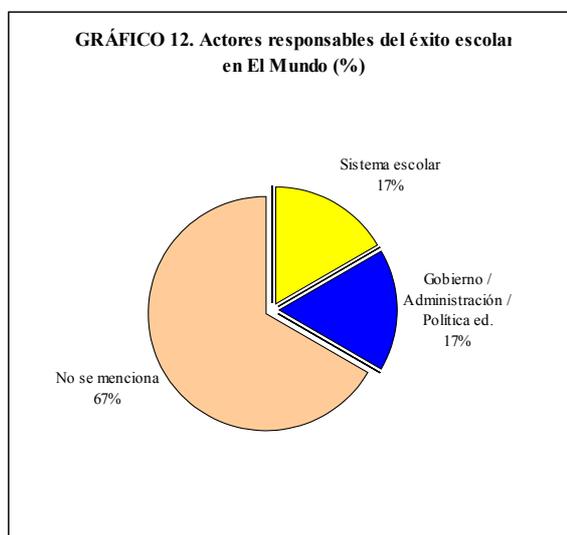
Fuente: Elaboración propia

Uno de los elementos más sugestivos a analizar descansa en los actores o factores a los que se atribuye la responsabilidad de la situación de éxito o fracaso escolar. Es más importante que observar solamente las fuentes citadas, puesto que describe hacia dónde apuntan los intereses de cada periódico, y constituye un reflejo un poco más claro en torno al uso que se le da a la problemática del éxito y el fracaso escolar en los medios. Veamos primero los datos referidos a los actores responsables del éxito, es decir, a quienes incluso las fuentes agradece su trabajo. Más tarde, repasaremos los actores a quienes se responsabiliza (a quienes se culpa) del fracaso escolar.

4.2.6.1. Actores responsables del éxito escolar según los diferentes periódicos

Así, en el caso de El Mundo (GRÁFICO 12), el 67% de sus fuentes no especifica a un actor como responsable, lo cual no es sorprendente por dos motivos. En primer lugar, por la escasez de noticias (y por tanto también de fuentes) referidas al éxito escolar, lo cual implica que la diferencia en número de unas pocas unidades se traduzca

en grandes cantidades cuando observamos los datos relativos; y en segundo lugar, porque aproximadamente la mitad de las noticias encontradas trataban sólo de manera secundaria la cuestión del éxito o del fracaso escolar al que se referían.



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se refieren al sistema escolar y al gobierno (o a la administración o a una política educativa en concreto, englobado todo ello dentro de la misma categoría) como actores responsables del éxito en la misma proporción (17% cada uno). En el caso del sistema escolar como responsable, aquí tenemos un fragmento que reconoce los “logros del actual modelo de enseñanza”.

“[...] la ministra instó a no denostar el sistema educativo español y precisó que para valorar correctamente los logros del actual modelo de enseñanza debería realizarse una comparativa con los actuales niveles de abandono escolar con los datos de rendimiento académico de hace 30 años” (El Mundo, 7)

En el caso de El País, la variedad que nos ofrecen las fuentes es mayor (GRÁFICO 13). Lo primero que salta a la vista es que en ningún caso se mira al alumnado como responsable de su propio éxito. Sencillamente no aparece en los discursos, lo cual recuerda a la idea de la escuela como una fábrica en la que los

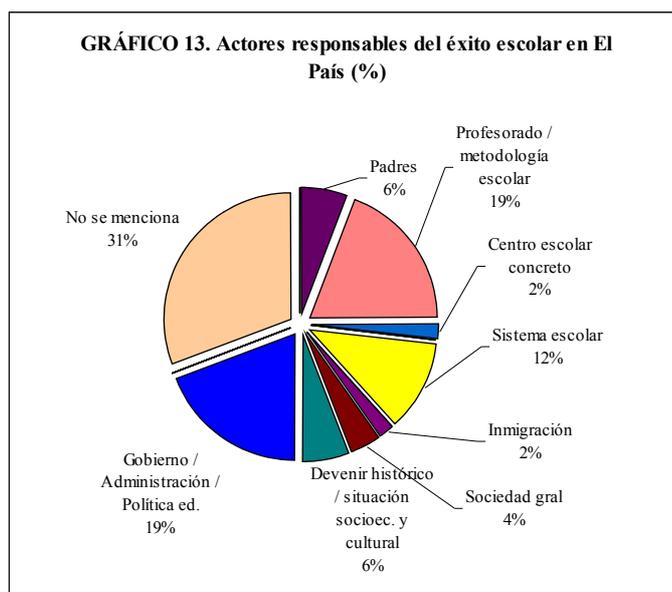
alumnos han de pasar por todo un proceso de formación que, si sale bien, es porque la maquinaria, la logística que hay detrás, las gestiones y los trabajadores del sector han funcionado bien, en la idea de que el alumnado es pasivo por naturaleza. Así, Tanto el profesorado (incluyendo la metodología escolar empleada) como el gobierno o la administración (y las políticas educativas o planes estratégicos en esta materia) son los actores que en mayor porcentaje son citados como responsables del éxito (un 19% de las fuentes en los dos casos). Veamos un ejemplo referente al profesorado:

“Los buenos resultados obtenidos por Castilla y León en el informe PISA de este año, confirman la tendencia observada en 2003. Esta comunidad ha mejorado aún más y en ciencias se coloca a la cabeza, con la máxima puntuación española, junto a La Rioja. Los datos son buenos en matemáticas y mejorables en comprensión de lectura. El consejero de Educación, Juan José Mateos, que lleva seis meses en el cargo y se encontraba ayer de viaje en París, se mostró ayer "muy satisfecho". Es "un gran éxito" para el profesorado de Castilla y León, afirmó. Su antecesor en el cargo atribuyó en su día los buenos resultados "a los contenidos curriculares y a la estabilidad en el empleo" de los enseñantes” (El País, 49)

En el siguiente ejemplo, la atribución de responsabilidad del éxito que se hace al gobierno de Galicia es indirecta. La niega precisamente para que conste que sería perfectamente posible que fuese uno de los actores a los que se debiera agradecer el trabajo hecho a favor del éxito escolar:

““El de hoy no es un tanto que se puedan apuntar los responsables políticos”, admitió la responsable de Educación del bipartito, para quien el "único mérito" de su departamento ha sido la "valentía" de que la OCDE analizara la situación de Galicia en particular, algo que eluden otras comunidades de peso como Madrid” (El País, 48)

En tercer lugar, tenemos al sistema escolar en general, con un 12%. El valor referido al devenir histórico o a la situación socioeconómica y cultural es un valor que suele citarse para dar cuenta de que no hay un actor concreto responsable de la situación, sino más bien una buena situación arrastrada del pasado (y en cualquier caso, sólo es citado por parte de un 6% de las fuentes).



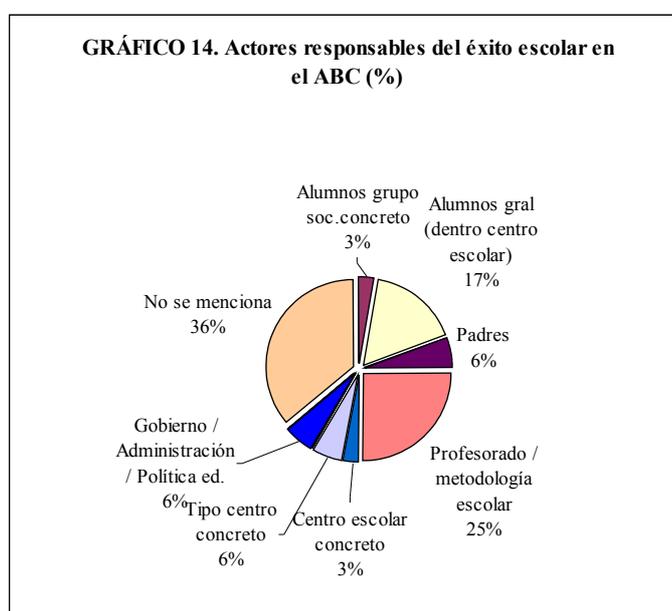
Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, el porcentaje de fuentes que no especifica qué actores ven como responsables del éxito escolar (31%) no interrumpe el análisis llevado a cabo puesto que aún nos queda un 69% de fuentes que sí señalan unos responsables. Además, buena parte de las fuentes que no señalaban a nadie eran fundamentalmente Informes educativos, que en principio eran presentados de manera objetiva, sin afirmar en ningún caso que cierto actor era el responsable. Esto podrá verse más claramente en lo referente a los actores responsables del fracaso escolar.

En lo referente a las fuentes del ABC, éstas señalan sobre todo al profesorado y a la metodología escolar en general como responsable del éxito (éxito que es fundamentalmente del alumnado, como hemos visto en el epígrafe anterior) (GRÁFICO 14). En el primero de los dos fragmentos que ofrecemos a continuación una profesora de educación Primaria habla del éxito de cierto colegio, mientras que en el segundo el Consejero de educación de Castilla y León se refiere al éxito de su comunidad en el Informe PISA 2006. En ambos casos el primero al que se felicita es al propio profesorado:

“La labor de Araceli Gutiérrez, maestra de Primaria, comenzó hace 16 años con la pretensión de inculcar a sus alumnos además de unos conocimientos académicos, unos valores que les sirviesen de guía vital. Para Araceli, «al colegio lo han engrandecido los casi 500 profesores que han pasado por él a lo largo de su historia. Ahora, es una escuela del siglo XXI, y el reto es evolucionar con la sociedad sin perder lo que ha sido nuestro punto de referencia: educar para la vida»” (ABC, 50)

“Poco antes de entrevistarse en París con el director de la Facultad de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de la Sorbona, [el consejero de Educación de Castilla y León] atribuyó el «éxito educativo» a los profesores, «claves -dijo- en el resultado obtenido», por lo que agradeció «el esfuerzo y la entrega» del cuerpo docente, que calificó de «muy competente», mientras que de los alumnos aseguró que «tienen la capacidad de estar en la élite del aprendizaje». Asimismo, aclaró que estos resultados se deben a la «buena herencia» recibida [...]” (ABC, 71)



Fuente: Elaboración propia

Como se puede comprobar (no sólo en el gráfico sino también en el fragmento anterior), el ABC es el único periódico de los tres seleccionados que recoge fuentes que señalan a los alumnos como responsables de su propio éxito (concretamente un 17%). El siguiente fragmento es breve, pero también representativo:

“Los alumnos de 15 años se desenvuelven muy bien en Matemáticas, al lograr 515 puntos, por encima de la media de la OCDE de 498 puntos y de España, con 480” (ABC, 71)

Al igual que en El País, los padres no adquieren protagonismo en esta dimensión, de manera que sólo son citados a este respecto por parte del 6% de las fuentes identificadas. Asimismo, el gobierno es señalado en estos términos en la misma proporción que los padres. En el fragmento que sigue quedan representados varios de los actores considerados como responsables del éxito, incluido el propio gobierno, en este caso de La Rioja, de nuevo tras la publicación del Informe PISA 2006:

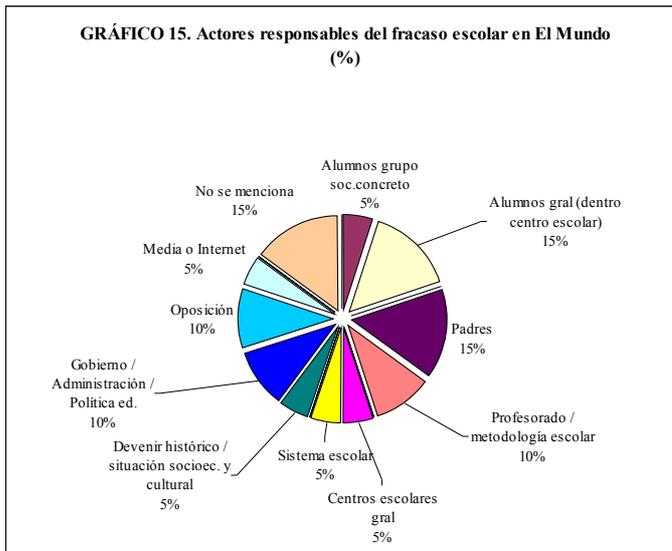
“Los datos de La Rioja fueron presentados por el consejero riojano de Educación, Luis Alegre, en un acto público en el que también participó el director general de Educación, Juan Antonio Gómez-Trinidad, y que estuvo presidido por el jefe del Ejecutivo regional, el popular Pedro Sanz. El mandatario quiso felicitar por los resultados «a todos los que junto al Gobierno de La Rioja hemos contribuido a conseguirlos: alumnos, padres y profesores. Todos juntos hemos logrado colocar la educación riojana en un lugar privilegiado no sólo respecto a otras regiones españolas y a la media de España, sino también en comparación con Alemania, Reino Unido o Países Bajos»”

Es común encontrar a los actores simplemente citados, sin ofrecer al lector ninguna aclaración o en qué sentido hay que agradecerles su contribución al éxito o incluso al fracaso escolar, como veremos a continuación.

4.2.6.2. Actores responsables del fracaso escolar según los diferentes periódicos

En este apartado seguiremos la misma estructura que en el anterior. Empezando por El Mundo, en el Gráfico 15 podemos ver una distribución de porcentajes semejante entre los diferentes actores considerados responsables o culpables del fracaso escolar.

De esta manera, quienes son en más ocasiones responsabilizados por las diferentes fuentes, son los padres, las familias, en una proporción del 15%, porcentaje que comparte con el alumnado en general en general. En general, los resultados se diluyen demasiado por disponer de un todo demasiado escaso.



Fuente: Elaboración propia

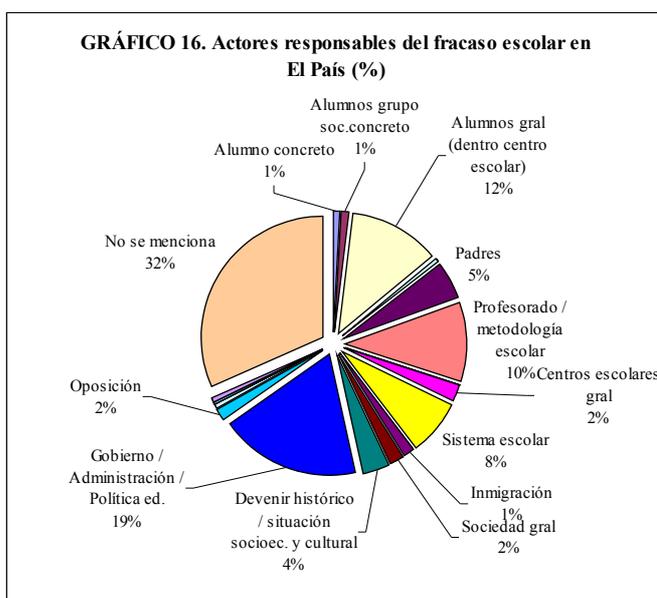
Si atendemos a los datos relativos del periódico El País, van cobrando forma ciertas tendencias (sobre todo teniendo en cuenta que detrás de cada porcentaje se esconde un cuerpo mayor de noticias y fuentes). En el Gráfico 16 puede verse que el gobierno y la administración (estatal, autonómica o municipal) son, con un 19%, los que en más ocasiones son tildados de responsables de la situación de fracaso escolar.

Vemos también que un 2% de las fuentes señala como culpable a la oposición. Las fuentes que así lo hacen suelen ser del propio gobierno, que culpan a la oposición de la mala situación educativa perpetrada por la oposición cuando era gobierno en pasadas legislaturas. En el siguiente fragmento observamos cómo cierta fuente acusa claramente a la oposición (al tiempo que exculpa al gobierno central).

“El porcentaje del PIB destinado por las administraciones a Educación bajó en España del 4,6% en 1996 al 4,30% en 2005, coincidiendo con la etapa de Gobierno del PP (en los últimos años la inversión se ha recuperado hasta el 4,8% del PIB, aún un punto por debajo de la media de la OCDE)” (El País, 21)

A continuación otro fragmento, cuya fuente (portavoz de un partido de oposición en Cataluña) señala al gobierno como responsable del supuesto “crecimiento del fracaso escolar”.

“En Cataluña muchas veces nos dejamos llevar por la magia de palabras como *ley* o *pacto*, y pensamos que con ellas se van a solucionar los problemas. El Pacto Nacional de la Educación se nos vendió como la gran esperanza. La realidad ha defraudado: hemos duplicado los repetidores, el fracaso escolar ha crecido y también el abandono temprano” (El País, 36)



Fuente: Elaboración propia

Después del gobierno, quienes acaparan mayor atención por parte de las fuentes a este respecto son los alumnos (responsables por tanto de su propio fracaso escolar, en un 12%) y el profesorado o su metodología en el aula (con un 10%). Veamos dos ejemplos. En el primero de ellos, la fuente en cuestión cita a su vez a otra fuente para expresar su opinión sobre “el origen de todos los males”: la metodología escolar empleada (se presume que por parte del profesorado). Para ello,

“[...] se apoya en el ex ministro francés de Educación Luc Ferry. Según Ferry, nos hallamos ante una catástrofe bienintencionada, la de una pedagogía que prima lo lúdico frente a los valores del

trabajo y crea ilusiones a los niños, por ejemplo, "que lo pueden inventar todo, hasta la construcción de su propio conocimiento" (El País, 57)

En el segundo, sin embargo, apunta a los jóvenes y la conflictividad de los centros de Secundaria. Precisamente las propuestas que se piden a la administración son más recursos para hacer frente a los "problemas de conflictividad en los alumnos":

"La directora del colegio Eduardo Lobillo, en Rota (Cádiz), considera que el sistema educativo andaluz aprueba en Primaria pero se tuerce en la etapa de Secundaria, cuando aumentan los problemas de conflictividad en los alumnos: "En Primaria los resultados son mejores, creo que el fracaso está en Secundaria, donde hay más absentismo, problemas de conducta... La administración tiene que otorgar más recursos para los centros, bajar la ratio en los centros más problemáticos. Hay que establecer medidas" (El País, 54)

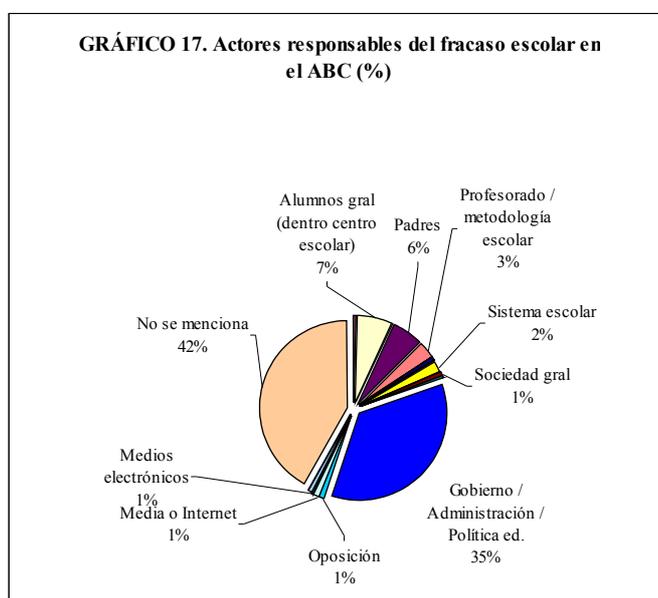
En lo referente al ABC (Gráfico 17), aunque casi la mitad de las fuentes no especifica responsable alguno, el gobierno está claramente en el punto de mira, de manera que el 35% de todas ellas lo señala como responsable del fracaso escolar (a él, o a la administración o a una política educativa o plan estratégico concreto). El fragmento seleccionado como ejemplo es altamente partidista. Relata las valoraciones del colectivo Nuevas Generaciones de Andalucía sobre la actuación de la Junta en la Comunidad, proponiendo incluso un cambio de gobierno a favor del principal partido de la oposición:

"La representante de NN. GG-A hizo un llamamiento a la juventud andaluza para que "reaccione ante todos aquellos que, a pesar de llevar tanto tiempo gobernando, no se ocupan de resolver nuestros problemas y lo único que hacen es contarnos milongas". Por último, Navarro emplazó a los jóvenes andaluces a que "cambien de marcha" y apoyen al PP-A y a su presidente regional, Javier Arenas, quien, "tiene una obsesión: que Andalucía sea la primera de España y la primera de Europa" (ABC, 26)

Cabe decir que esta tendencia se observa tanto en artículos de opinión como en noticias de agencia. Además, cuando se cita al gobierno (gobierno cuyo partido es contrario al que suele defender este medio) se hace de manera muy breve, citando a

continuación a una oposición con cientos de propuestas de cambio e “ideas claras”, como indicando quién sabe hacer su trabajo y quién no. Veamos un ejemplo:

“El presidente de la Junta, Manuel Chaves, no entró ayer a valorar los datos del informe Pisa durante la última sesión de control al Gobierno de la legislatura, a pesar que tanto la portavoz del PP, Teófila Martínez, como la de IU, Concha Caballero, hicieron referencia en sus intervenciones a los pésimos datos registrados en la comunidad. Por el contrario, el presidente del PP, Mariano Rajoy, aseguró ayer [...] que las tasas de abandono y fracaso escolar «no son asumibles» y que lo que deberían hacer el Gobierno central y andaluz es, en lugar de dar tanta Educación para la Ciudadanía «que no sirve para nada», introducir las reformas necesarias para que los niños estudien más inglés, más lengua, matemáticas o empleen las nuevas tecnologías” (ABC, 74)



Fuente: Elaboración propia

4.2.6.3. Actores no responsables del fracaso escolar

En los medios también puede verse en ocasiones cómo algunas fuentes dan cuenta de quiénes no son los responsables del fracaso escolar. Es por eso que se incluye aquí el Gráfico 18 que nos muestra los datos en números absolutos. Como puede observarse, no

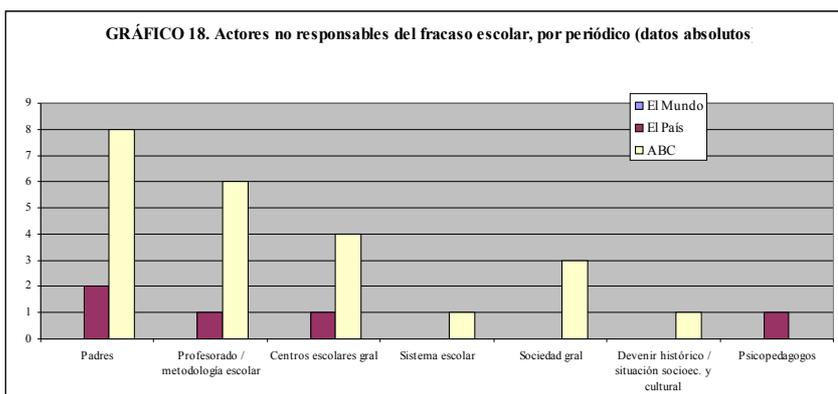
son muchas las fuentes que exculpan a otros actores sociales (o incluso a sí mismos), 8 cuando se trata de las familias, y solamente en lo referente al ABC, seguido del profesorado con 6, también en este medio. En El País los datos son menos significativos (y en El Mundo, inexistentes).

En el siguiente fragmento la fuente en cuestión defiende el papel del profesorado, del sistema y de toda la comunidad andaluza.

“[El presidente de la Junta de Andalucía] replicó que calificar de lastre la educación es «injusto para el propio sistema, con Andalucía y con todo el profesorado», al entender que es un «buen sistema educativo» el que tiene la comunidad” (ABC, 53)

En este otro, es la oposición al gobierno la que defiende a los padres de un supuesto ataque del gobierno. En el fondo hay un juego de palabras, de manera que donde el gobierno dijo que el retraso histórico en educación que sufría Andalucía había influido en los resultados educativos, la oposición interpretó que aquél responsabilizaba a las familias andaluzas del fracaso escolar de sus hijos:

“Según Arenas, el PSOE quiere responsabilizar a los padres del fracaso escolar de los niños andaluces, excusándose en el atraso histórico de la comunidad autonómica, a lo que ha respondido que este no es el verdadero motivo y si lo es la mala gestión llevada a cabo por Chaves al frente de la Junta” (ABC, 96)



Fuente: Elaboración propia

4.2.6.4. Actores responsables según las fuentes identificadas

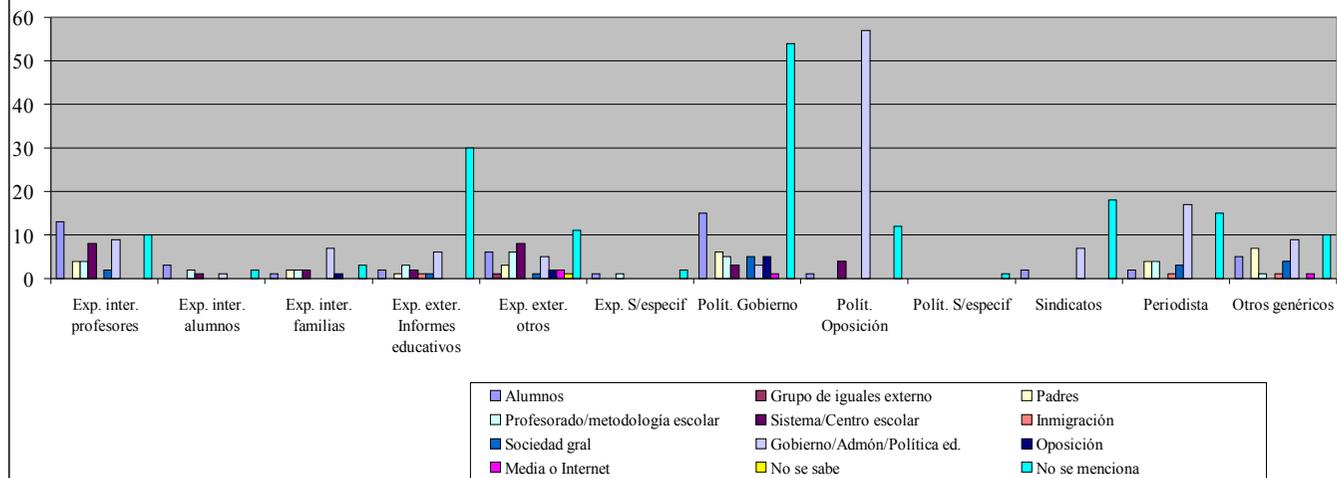
Si tomamos las diferentes muestras de todos los periódicos en su conjunto y organizamos los datos de manera que pueda observarse qué fuentes señalan a qué actores como responsables del fracaso escolar, el resultado puede verse en datos absolutos en el Gráfico 19 y en datos relativos en el Gráfico 20 en el que aparecen los valores con mayor detalle.

Así, lo más destacable es sin duda la tendencia de los políticos de oposición a señalar como responsable del fracaso a la administración, al partido gobernante o a una política educativa o plan estratégico propuesto por éste. Casi 60 fuentes de la oposición la consideran como tal.

Por otro lado, si atendemos a la opinión del profesorado (o al menos la que nos llega a partir de los medios de comunicación) los primeros a los que señalan como responsables son los alumnos (y en esta categoría se han incluido también las fuentes que hacían referencia solamente a un alumno en concreto o a alumnos que pertenecían a un grupo social concreto). Son 13 las fuentes que así lo creen (el 26%), de manera implícita o explícita. En segundo lugar, culpan al gobierno (18%) y en tercer lugar dirigen sus críticas hacia el sistema escolar en general (12%), que en el gráfico hemos unido a los centros escolares (4%). En su caso, sin embargo, es más frecuente acusar al sistema escolar del fracaso escolar que a los centros escolares (señalar al sistema escolar es una manera indirecta de señalar al gobierno y a su política educativa o en general al marco legal que lo envuelve; señalar a los centros escolares, sin embargo, es acusar a la propia institución a la que representa el profesorado). Solamente un 8% culpa al profesorado (o a la metodología escolar empleada), y en la misma proporción culpan a los padres.

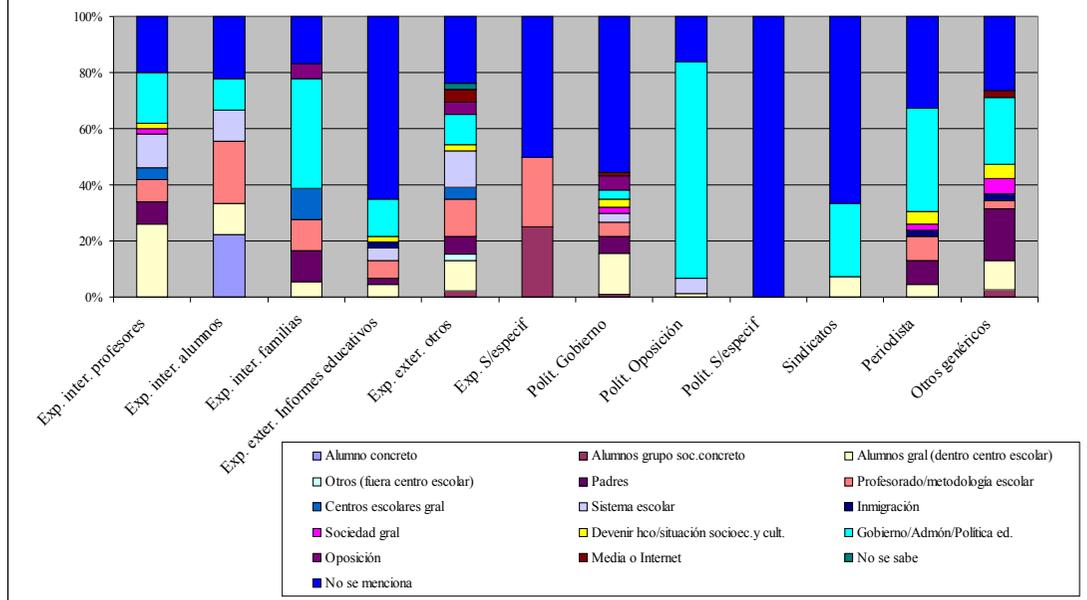
Utilizar como fuente al alumnado es muy poco frecuente, como ya advertíamos, pero cuando se hace, a quienes más frecuentemente señalan como responsables es a sí mismos (el 33,33%, si sumamos los valores correspondientes a un alumno concreto (22,22%) y alumnos en general (11,11%)), por encima del profesorado (22,22%), aunque en términos absolutos hablamos de 3 y 2 fuentes respectivamente.

GRÁFICO 19. Actores responsables del fracaso escolar según las diferentes fuentes (datos absolutos)



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 20. Actores responsables del fracaso escolar según las diferentes fuentes (datos relativos)



Fuente: Elaboración propia

Por lo que se refiere a las familias (generalmente asociaciones de padres), centran sus críticas hacia el gobierno y su plan estratégico en materia educativa (38,89%). En segundo lugar, acusan a los centros escolares, a los profesores y a sí mismos (o mejor dicho, a los padres de los otros niños) (11,11% cada uno). He aquí un fragmento cuya fuente es múltiple, o al menos se presenta como tal.

La escuela católica, representada por la Federación de Religiosos de la Enseñanza (FERE-CECA), la Confederación católica de padres Concapa, la Confederación de padres de alumnos Cofapa y otras organizaciones aconfesionales -CECE, USO o FSIE, entre otras-, defensoras de la libertad de enseñanza sostienen que los poderes públicos «no tienen el derecho a educar a los ciudadanos porque ese derecho corresponde ante todo a los padres, a quienes se ha de asegurar la libertad de decidir el tipo de enseñanza que desean para sus hijos, sin más límites que los impuestos por el ordenamiento constitucional: el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (ABC, 110)

Dicho fragmento pertenece a una noticia titulada “El hogar, esencial e insustituible escuela de valores y convivencia” y que se inicia con lo siguiente:

«Yo no sé educar a los hijos, no me han formado para ello, que los eduquen en el colegio». Ésta es una frase que cada vez con más frecuencia sirve de pretexto para dimitir de un derecho-deber del que nadie puede eximir a los padres. Es cierto que las circunstancias de una sociedad que navega a velocidades de vértigo hace muy difícil compaginar el ejercicio pleno de ese deber con una vida laboral también frenética. Pero no es menos cierto que el derecho a la educación, con sus vertientes, conlleva el deber irrenunciable a educar que los padres asumen al dar la vida a sus hijos (ABC, 110)

En este otro fragmento el actor considerado como responsable es el propio gobierno competente (Consejería de Educación). La fuente es la presidenta de la asociación de padres por la enseñanza pública (Codapa), al opinar sobre los resultados del Informe PISA 2006.

"Desastroso. Por desgracia era lo esperable y el informe resalta que hay que ponerse manos a la obra, aunque es cierto que la situación ya era muy mala". Pilar Triguero, presidenta de la asociación de padres por la enseñanza pública, Codapa, otorga un suspenso a la Consejería de Educación, aunque valora algunas de las nuevas medidas (El País, 40)

Respecto a los Informes educativos, generalmente el Informe PISA, pero también otros como el de la Fundación Bofill, éstos suelen presentarse de manera neutral, de ahí la cantidad considerable de fuentes de este tipo que no especifican responsable alguno (65,22%). No se detecta en los medios, o al menos no de manera explícita, algo como “El Informe PISA culpa al gobierno del fracaso escolar”. Cuando sí ofrece un atisbo de quién o qué puede ser el responsable, entonces parece apuntar al gobierno (13,04%) o a la metodología escolar (6,52%). En el siguiente fragmento, tras hablar de los resultados del Informe PISA 2006, se entiende que tiene como fuente a los expertos que están detrás de ese mismo informe educativo.

Las diferencias en los resultados entre las comunidades españolas se deben, según los expertos, en primer lugar, al nivel cultural de su población; en segundo, a la inversión; y en tercero, a otras cuestiones, como la inmigración (El País, 41)

Quienes parecen ofrecer un abanico mayor de actores responsables son los expertos (sociólogos, psicólogos, pedagogos, etc.), que recogen prácticamente a la totalidad de posibilidades identificadas. Así pues, generalmente señalan a los profesores (o a su metodología) y al propio sistema escolar (ambos obtienen un 13,04%), y en segundo lugar, a la actuación del gobierno y al alumnado (10,87% cada uno)

[Un] asesor de educación de la OCDE, asegura que habría que preguntarse si lo que se enseña es lo adecuado, si los docentes disponen de la capacitación, las condiciones y los incentivos adecuados para hacerlo bien. El sociólogo [...] se pregunta por qué tendría que haber mejorado la educación en los últimos años: "Lenta pero consistentemente, el horario y el calendario escolares se acortan, los directores no pueden dirigir y los centros y profesores no están sometidos a responsabilidad alguna por hacerlo bien o hacerlo mal" (El País, 51)

Por último, las fuentes políticas. Ya hemos avanzado al inicio de este epígrafe la tendencia de la oposición. Cuando se trata del gobierno, éste parece más cauto, dado que el 55,67% de los políticos del gobierno que aparecen en los medios no especifican quién es el responsable del fracaso, sólo el 14,43% señala al alumnado y el 6,19% ve a los padres como responsables, un poco por delante del propio profesorado o de la oposición (5,15%). En el fragmento que sigue una fuente de un gobierno autonómico enlaza fracaso escolar y mala convivencia en los centros escolares. En sus palabras, y

sobre todo, en sus propuestas, puede verse la consideración del alumnado como foco del su propio fracaso escolar.

Durante el debate del Estado de la Comunidad Autónoma, [el presidente del Govern Balear] adelantó que también se va a crear un nuevo Instituto para la Convivencia, ya que, según recordó, "conflictos y fracaso escolar van de la mano". Además, explicó que conjuntamente con la Conselleria de Interior, se implantará progresivamente la figura del 'policia tutor', que tendrá funciones "convivenciales y de mediador", mientras que también se creará una red de educadores sociales [...] (El Mundo, 5)

Por otro lado, aproximadamente el 3,09% de las fuentes del gobierno señala como responsable al propio gobierno o a su gestión. Aquí tenemos un ejemplo de ello, en el que la fuente pertenece al gobierno catalán.

“El diagnóstico sobre el nivel educativo que hace [el documento de bases de la Generalitat de Catalunya sobre la primera ley educativa que prepara el Departamento de Educación] es directo: "Los resultados no son aceptables". Y autocrítico cuando apuesta por "la necesidad de una rectificación orientada a aprobar la asignatura pendiente de la disminución drástica del fracaso escolar". Existen centros públicos en los que la tasa de fracaso escolar (jóvenes de 16 años que no logran acabar la ESO) roza el 40% y, en cambio, en otros apenas está en el 20%. La media de quienes no acaban la ESO roza el 30%” (El País, 33)

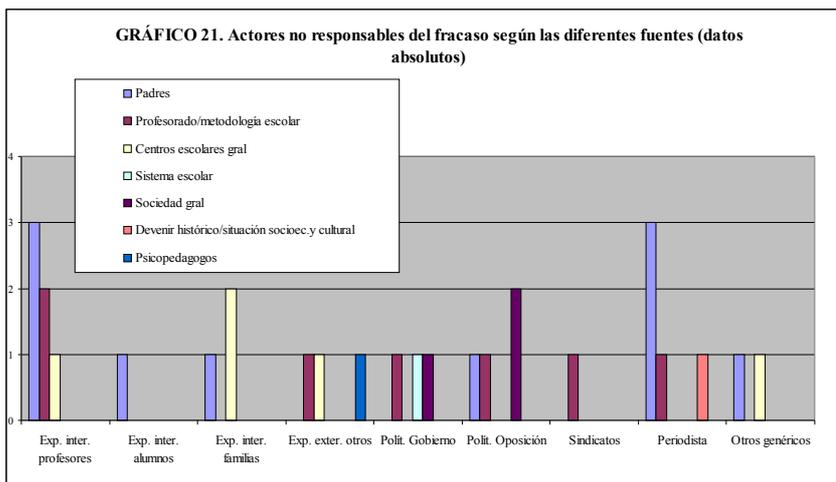
El Gráfico 21, en contraste con lo anterior, muestra datos referentes a los actores que son exculpados o defendidos por los media (sin distinción de periódicos) contra la idea de que pudieran ser considerados como responsables del fracaso escolar. Exactamente en él se señala qué fuentes defienden a qué actores.

No es común leer en los periódicos cómo se defiende a otros actores, al menos de manera explícita; aquí sólo aparece en cerca de 30 momentos identificados de esa manera. Sin embargo, no se ha tenido en cuenta el hecho de que, responsabilizando a otros de la situación, cierta fuente esté en el fondo llevando a cabo una doble estrategia: En primer lugar, la de señalar quién cree que debe asumir la responsabilidad; y en segundo lugar, la de, señalando a otro, eximirse a sí mismo de culpa.

En el caso del profesorado veíamos anteriormente que ante una situación de fracaso escolar tienden a culpar primero a los alumnos, después al gobierno y más tarde

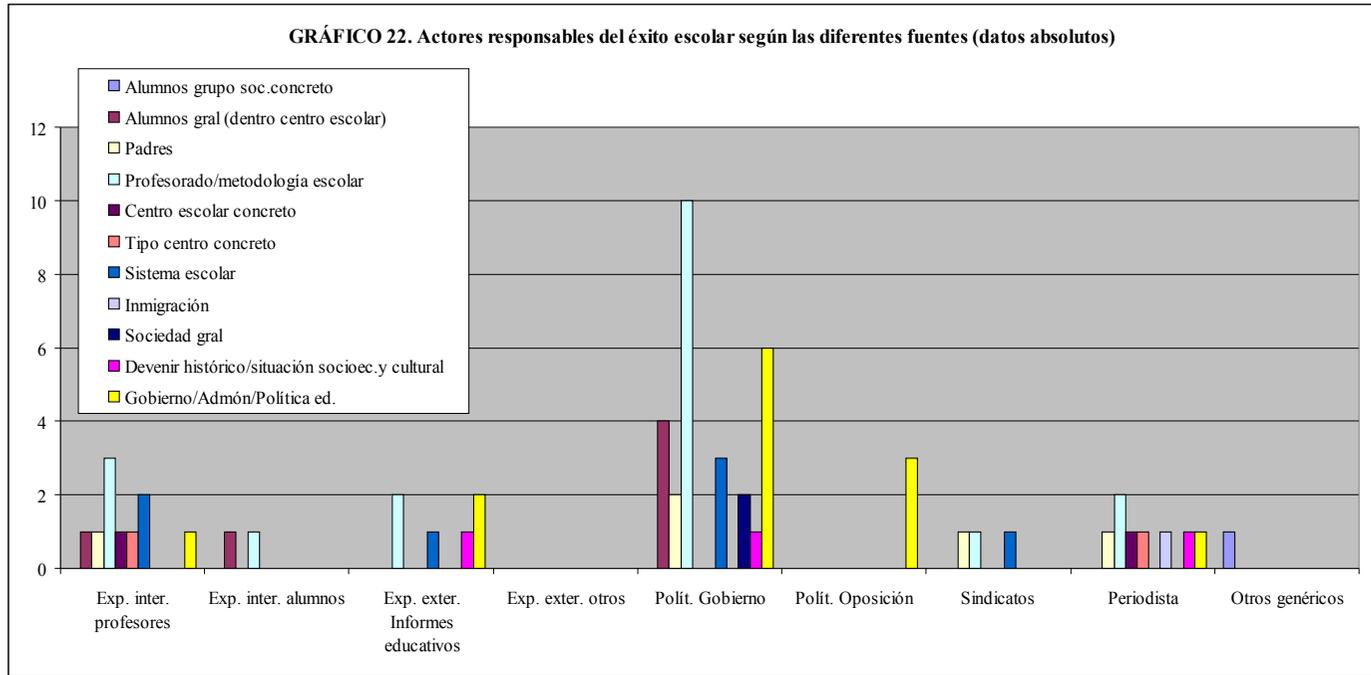
al sistema escolar. Sin embargo, cuando se trata de defender a otros, a quienes defienden es a los padres (3 fuentes del ámbito del profesorado así lo hacen) y en segundo lugar (2) a sí mismos de manera explícita, aunque por último estarían los que defienden a los centros escolares en general (1), lo cual se asemeja mucho a defender también a los profesores, dado que en parte son quienes parecen representar en los medios el discurso de los centros escolares a los que pertenecen. El fragmento que sigue tiene como fuente a un director de instituto de secundaria.

“Hasta que la posibilidad de continuar los estudios no se frustra del todo, la mayoría de los padres, por lo general involucrados en el devenir académico de sus hijos, no arrojan la toalla. "Existe un lamento generalizado, pero también una imposibilidad de convencer y una cierta impotencia. Las familias desestructuradas que necesitan que sus hijos se incorporen al mercado de trabajo son muy minoritarias", valora el director del instituto Pablo Picasso, Aquilino Melgar” (El País, 9)



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 22. Actores responsables del éxito escolar según las diferentes fuentes (datos absolutos)



Fuente: Elaboración propia

Se describe en este fragmento cómo las familias en general están implicadas en la formación de sus hijos, y al mismo tiempo se da una imagen de un alumnado desinteresado en continuar sus estudios.

El siguiente fragmento se refiere a un artículo de opinión en el que la fuente es el propio periodista, sin mediar fuente alguna entre él y los lectores. En él responsabiliza al gobierno y defiende a los padres. De hecho, los defiende de las presuntas acusaciones del propio gobierno, que recientemente había declarado que los resultados del Informe PISA se debían en parte al nivel sociocultural de las familias, factor que por sí mismo no debería suponer una responsabilidad de las familias en la cuestión del fracaso escolar, sino a circunstancias sociohistóricas.

[...] los «responsables» del sistema educativo acuden a las más peregrinas eximentes. De una parte, para afirmar lo contrario: que «nunca había existido en España una juventud tan bien formada como la actual». ¡Debe de ser en informática, porque en lectura y escritura...! De otra, para acudir al fácil recurso de acusar a otros del origen de los males e imputarlo al retraso generacional o a los padres de los alumnos (ABC, 109)

Por otro lado, si atendemos a los datos absolutos referidos a los actores responsables del éxito escolar (GRÁFICO 22) observamos que la opinión más demandada en los medios es la del gobierno, o al menos la que más actores recoge como responsables del éxito escolar, con gran diferencia respecto de la del resto de fuentes. Así, a quienes más agradecen el trabajo realizado es al propio profesorado (10 de las fuentes así lo apuntan), seguido de su propia labor (6) y del esfuerzo del alumnado (4).

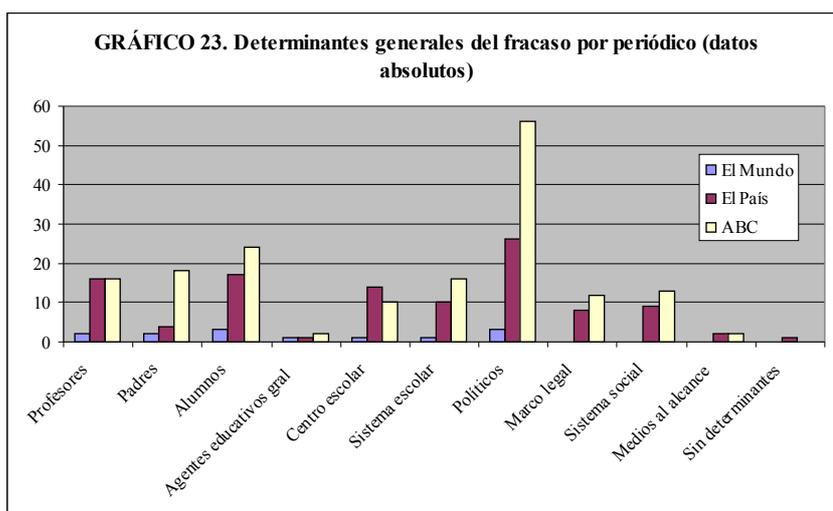
"El de hoy no es un tanto que se puedan apuntar los responsables políticos", admitió la responsable de Educación del bipartito, para quien el "único mérito" de su departamento ha sido la "valentía" de que la OCDE analizara la situación de Galicia en particular, algo que eluden otras comunidades de peso como Madrid. La Xunta [de Galicia] atribuye a los maestros el "satisfactorio" puesto alcanzado y promete invertir más en profesorado como hace Finlandia, líder en la clasificación (El País, 48)

El consejero de Educación [de Castilla y León], que lleva seis meses en el cargo y se encontraba ayer de viaje en París, se mostró ayer "muy satisfecho". Es "un gran éxito" para el profesorado de

Castilla y León, afirmó. Su antecesor en el cargo atribuyó en su día los buenos resultados "a los contenidos curriculares y a la estabilidad en el empleo" de los enseñantes (El País, 49)

PISA ha demostrado no sólo la buena salud de la educación riojana, sino también el elevado conocimiento de sus alumnos, lo que ha llevado a La Rioja a ser la Comunidad que ha obtenido los mejores resultados en las tres competencias evaluadas en 2006 por este estudio internacional: lectura, matemáticas y ciencias. [...] El mandatario quiso felicitar por los resultados «a todos los que junto al Gobierno de La Rioja hemos contribuido a conseguirlos: alumnos, padres y profesores. Todos juntos hemos logrado colocar la educación riojana en un lugar privilegiado no sólo respecto a otras regiones españolas y a la media de España, sino también en comparación con Alemania, Reino Unido o Países Bajos» (ABC, 78)

4.2.7. Determinantes del éxito y el fracaso escolar

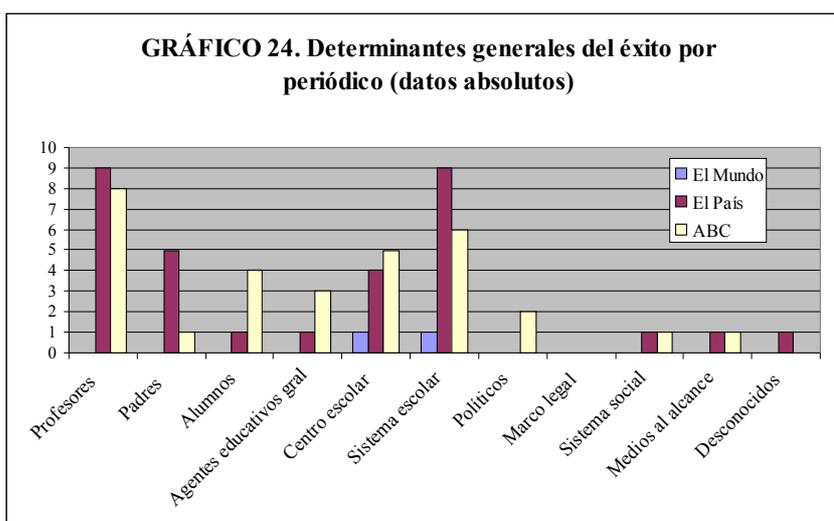


Fuente: Elaboración propia

Mirar a los determinantes del fracaso o el éxito escolar es llevar a cabo una doble búsqueda. En primer lugar, con ellos revisamos de nuevo a los actores responsables, y en segundo lugar, nos permiten dar cuenta de a través de qué mecanismos, estrategias o acciones en general dichos actores han provocado directa o indirectamente dicha situación de éxito o de fracaso. En el Gráfico 23 tenemos los datos generales referidos a los determinantes del fracaso escolar encontrados en los diferentes periódicos

seleccionados (en datos absolutos). En él observamos la misma tendencia que apuntábamos en gráficos anteriores, y es la de hacer referencia a cuestiones –en este caso, determinantes– de índole política (y además es una tendencia que se cumple en los tres periódicos).

En las siguientes líneas analizaremos qué elementos de carácter político, qué elementos del profesorado y qué del alumnado conforman las cifras más representativas de este gráfico (podríamos tratar de abarcar cada uno de los valores, pero el análisis resultaría excesivamente largo). En general se critica una falta de inversión pública en educación, o lo que hemos venido a denominar “falta de énfasis en la cuestión educativa”, que las fuentes basan fundamentalmente en no dar prioridad a otras cuestiones menos importantes. En otras ocasiones, los determinantes apuntan a una supuesta incompetencia del gobierno.



Fuente: Elaboración propia

Pero antes de entrar a fondo en estas cuestiones, detengámonos en los determinantes generales del éxito escolar (GRÁFICO 24). En él, observamos que de lo poco que se habla de éxito escolar, cuando además se intenta profundizar en sus determinantes, se tiende a moverse, más que en el plano político, en el área del profesorado o del sistema escolar. Como vemos, éste es un gráfico casi exclusivo de El

País y el ABC. Más tarde, al igual que haremos con el anterior gráfico, daremos cuenta de los elementos que componen esos determinantes referidos al profesorado, al sistema escolar y a los centros escolares.

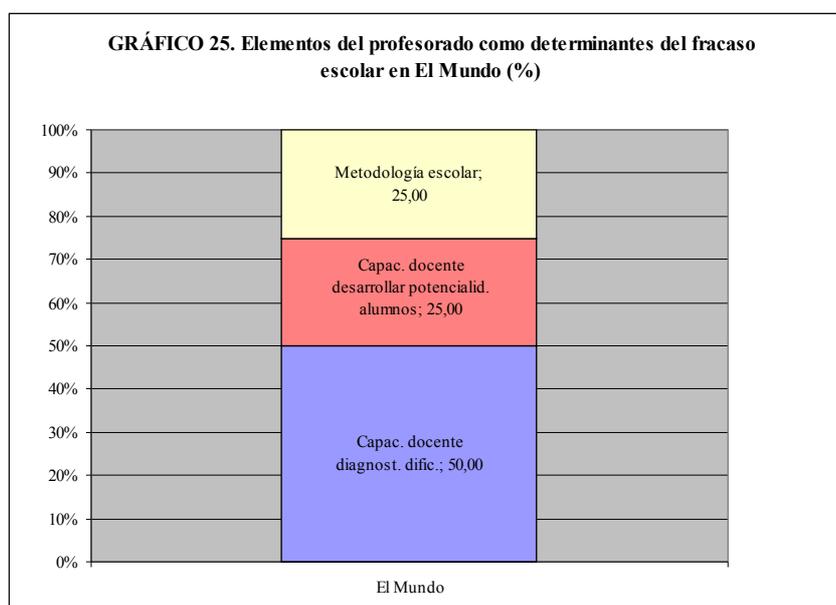
4.2.7.1. Elementos del profesorado como determinantes del fracaso escolar

En el Gráfico 25 tenemos los datos relativos referentes a los elementos del profesorado que componen los determinantes del fracaso escolar según la muestra de fuentes que nos ofrece El Mundo. Evidentemente estos datos no son para nada concluyentes, dada la escasez de noticias. En cualquier caso, las fuentes encontradas a lo sumo detrás del fracaso escolar veían una incapacidad del docente para diagnosticar dificultades (de aprendizaje, etc.) en sus alumnos (50%), seguido de su falta de capacidad para desarrollar al máximo las potencialidades en sus alumnos (25%), en la misma proporción que la metodología escolar empleada, que parecía no ser la más adecuada. He aquí uno de los ejemplos referidos a la dificultad para diagnosticar dificultades en los alumnos (en concreto las de los alumnos superdotados):

Por ahora no existen datos sobre alumnos superdotados en Baleares, debido a la dificultad para identificarlos. Según la información facilitada por el departamento, la iniciativa ya se ha iniciado con la impartición de un curso para la formación en este campo de docentes, orientadores y psicopedagogos, que finalizará el próximo lunes. La Conselleria destaca la importancia de un proyecto de estas características, ya que si alumnado superdotado no recibe la atención educativa adecuada puede caer en la desmotivación y ésta derivar en fracaso escolar (El Mundo, 2)

Si nos adentramos en El País (GRÁFICO 26) tenemos más variedad de determinantes relativos al profesorado. Así pues, un 43,75% de las fuentes encontradas alude a la metodología empleada por los profesores como determinante del fracaso escolar, muy por encima de cualquier otro elemento, como pueda ser su formación en general (sin especificar en qué ámbitos) (18,75%) o su nivel de exigencia en el aula (12,50%). En el siguiente fragmento tenemos un ejemplo de cómo cierta fuente apunta a la metodología escolar vigente como determinante del fracaso escolar, a la vez que establece propuestas que contrastan con ella.

El aprendizaje de las competencias requiere una enseñanza con un enfoque funcional, menos académico y magistral que el habitual en nuestras aulas, una didáctica que cuente con un papel activo de los alumnos y alumnas y facilite la interacción en equipos de trabajo y una evaluación cuidadosa de los niveles competenciales adquiridos con el fin de reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza escolar no puede limitarse a aportar al alumnado información, unos pocos conocimientos y algunas destrezas, sino que ha de proponerse que sepa hacerse preguntas, contrastar sus conocimientos y buscar las informaciones necesarias para dar con la respuesta; que sepa analizar un hecho, una situación, una conducta sin prejuicios ni simplismos, que diseñe y desarrolle un proyecto, que tome decisiones razonadas y justas (El país, 59)



Fuente: Elaboración propia

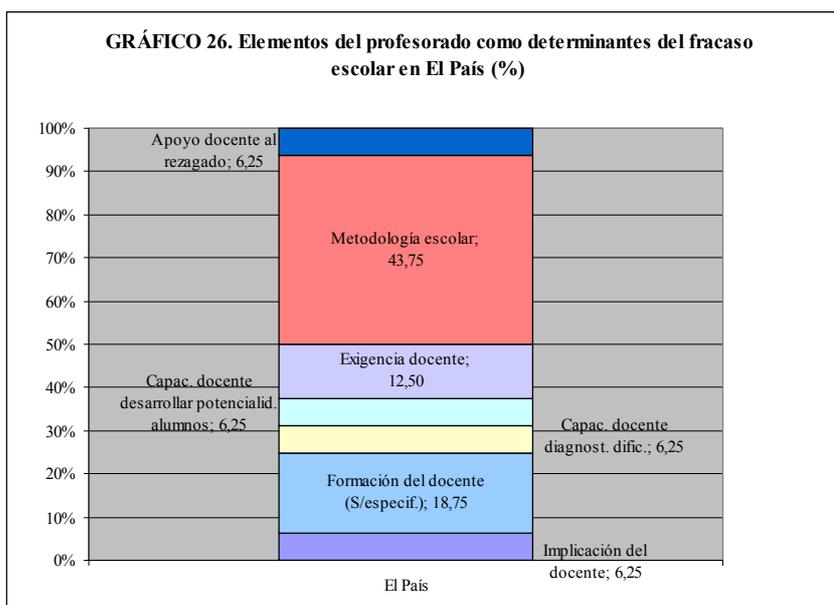
Aquí tenemos otros dos fragmentos referidos, el primero, a la falta de formación en general que tienen los profesores, y concretamente a la ineficacia de dicha formación, que explica los resultados obtenidos en el Informe PISA, y el segundo, al bajo nivel de exigencia de los profesores en las aulas.

[El] catedrático de didáctica de las matemáticas en la Universidad de Granada, añade la "ineficaz" cualificación del profesorado como razón del suspenso. "Mi diagnóstico es que el profesorado está cualificado teóricamente pero es ineficiente al enseñar a utilizar los conceptos", razona (El País, 40)

En Cataluña persisten errores como el escaso rigor en el paso de primaria a secundaria, la poca exigencia (el aprobado "con asterisco" o suspenso camuflado), el énfasis en la comprensión y no en el aprendizaje... (El país, 32)

Otro 12,50% se refiere a sus capacidades (la de desarrollar al máximo las potencialidades de sus alumnos y la de diagnosticar dificultades en ellos). Veamos un ejemplo en el que se identifica la incapacidad para diagnosticar dificultades en los alumnos (disléxicos, en este caso) propicia el fracaso escolar en ellos.

Entre los 600 cursos y las más de 15.000 horas de docencia que ofertan en la comunidad los Centros del Profesorado para formar a los docentes, no existen ninguno dedicado a la dislexia, denuncian los padres. "Así parece lógico que todavía haya profesores que nieguen, por puro desconocimiento, la existencia del problema", critica [el psicólogo y presidente de la Asociación Andaluza de Dislexia]" (El País, 23)

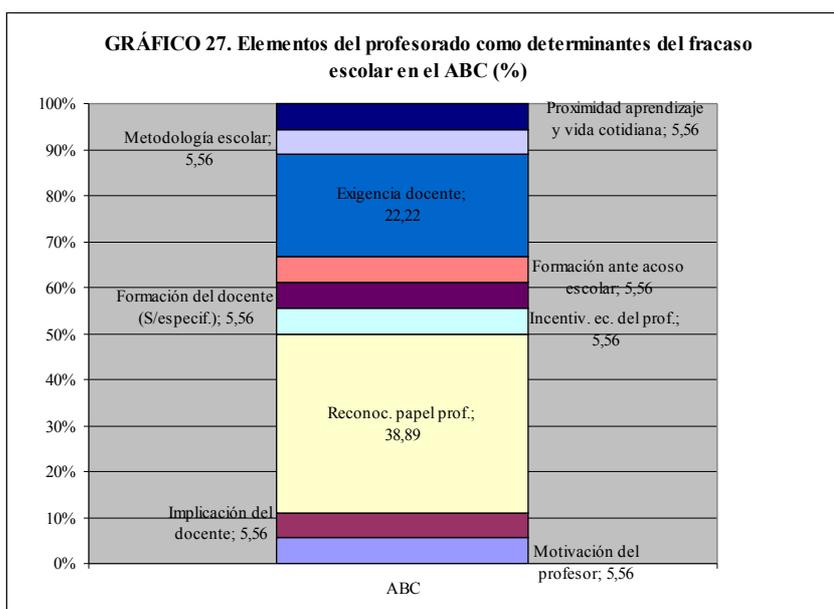


Fuente: Elaboración propia

Por último, tenemos su falta de implicación como profesores (6,25%) y la falta de apoyo que ofrece al alumno rezagado (6,25%), que por otro lado, podríamos incluir en el área de la metodología escolar.

Por su parte, en ABC (GRÁFICO 27) nos ofrece una visión bastante distinta (teniendo en cuenta, no obstante, el alto número de noticias que presenta). Así pues, en primer lugar, se identifica una falta de reconocimiento (social en general y por parte de las familias en particular) del papel del profesor (38,89%), seguido de una falta de exigencia del profesor en el aula (22,22%). Veamos el siguiente ejemplo, en el que se cita la “pérdida de prestigio del magisterio”.

[...] denunciamos el fracaso escolar, la pérdida de autoridad y prestigio del magisterio, la insuficiencia del gasto por alumno, estamos a la cola de España, la falta de profesorado y su exigua remuneración (ABC, 89)

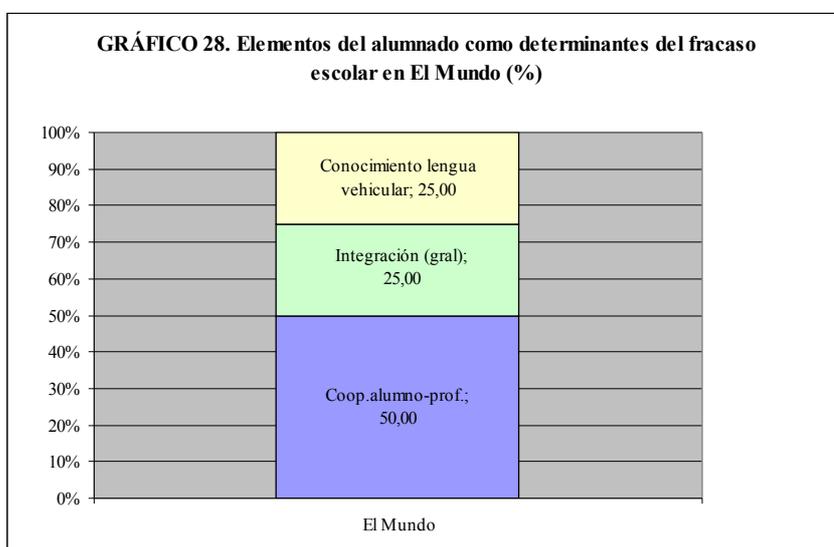


Fuente: Elaboración propia

No son desdeñables las cuestiones relativas a la metodología escolar, que si unimos a la proximidad que establece el profesor entre el conocimiento que ofrece al

alumno y la vida cotidiana de éste, llega a una incidencia del 11,12%, igual que los aspectos formativos, tanto planteados a nivel general como una formación para hacer frente a situaciones de acoso escolar, o la implicación y la motivación que muestra el docente, que también podemos tomar en conjunto (teniendo en cuenta que la falta de implicación puede suponer falta de motivación y también viceversa). Otra cuestión que aparece como determinante pero en menor grado (5,56%) es la falta de incentivos económicos que recibe el profesorado.

4.2.7.2. Elementos del alumnado como determinantes del fracaso escolar



Fuente: Elaboración propia

Cuando al ahondar en los determinantes El Mundo se refería a cuestiones relativas al alumnado (GRÁFICO 28), al menos dentro del período seleccionado, apuntaba a una falta de cooperación del alumno con respecto del profesor (siendo el alumno el elemento que no está dispuesto, por las razones que se quiera, de cooperar con el profesor y no viceversa). Esto aparece en el 50% de las fuentes que citan algún tipo de determinante relativo al alumnado. En el resto, se hace referencia a alumnos que no están integrados o a aquéllos que desconocen la lengua utilizada en las aulas para el

desarrollo de las asignaturas (lengua vehicular) (por ejemplo, el catalán en Cataluña) (en ambos casos generalmente se habla de inmigrantes o hijos de inmigrantes).

"La lucha contra el fracaso escolar la vinculamos a la convivencia escolar. Hemos de hacer algo por esos estudiantes que han perdido el tren y cuya forma de estar en el centro, durante el periodo de escolarización obligatoria, es ser antisistema. Por eso está a punto de crearse el Instituto para la Convivencia y el Éxito Escolar, desde el que se coordinarán todas las políticas en esta materia y que articulará medidas preventivas" (El Mundo, 11)

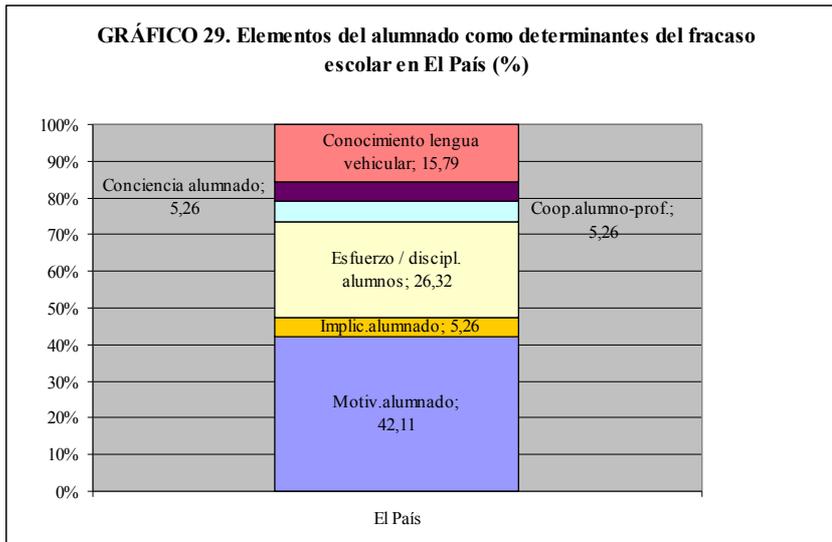
En El País, por su parte, los datos se inclinan más hacia la falta de motivación del alumnado (42,11%), sobre todo si lo sumamos a su grado de implicación (5,26%).

"Es una medida antipedagógica; no es un problema de dinero, sino de motivación y de desidia", señala [una] profesora de segundo curso de bachillerato, que plantea otra idea como alternativa para prolongar la escolarización de los jóvenes: "Sería bueno que no se pudieran examinar del carné de moto o coche sin que tuvieran al menos el bachillerato", dice la profesora (El País, 2)

En segundo lugar, tenemos su falta de disciplina o esfuerzo (elementos afines a las anteriores categorías) (26,32%) o el desconocimiento de la lengua vehicular (15,79%), como vemos en el siguiente fragmento.

La llegada de inmigrantes al sistema educativo resulta un fenómeno imparable. Lograr su adaptación y su éxito escolar constituye uno de los principales retos de la escuela, consciente de que es el primer y fundamental paso para su posterior integración en la sociedad. Para conseguirlo, 400 colegios (250 públicos y 150 privados) contarán este curso con profesores de refuerzo lingüístico para euskaldunizar a los recién llegados. Algunos docentes trabajarán los fundamentos del castellano, pero la idea es reforzar el aprendizaje del euskera, que será el idioma vehicular tras la reforma lingüística (El País, 18)

Por último, se hace referencia a su falta de cooperación con el profesor o a que no tiene conciencia de hasta qué punto puede resultar importante para su vida disponer de cierta formación académica (5,56% cada uno)



Fuente: Elaboración propia

En lo referente al ABC, se apunta en primer lugar a cuestiones relativas a la falta de implicación, motivación y disciplina del alumnado (que suman en total 42,30%), seguido del desconocimiento de la lengua vehicular (23,08%) y cuestiones meramente biológicas, asociadas a la edad de los alumnos (fundamentalmente la adolescencia, una etapa generalmente difícil para ellos) (19,23%). Veamos la imagen que se proyecta de ciertos alumnos en el siguiente fragmento de un artículo de opinión.

Me hablan de alguno que se gasta la beca en botellones, que ya es falta de imaginación. Estos bebedores se parecen a esos estudiantes que cuando no pueden «cortar las clases», entran en el aula para estorbar el acto religioso de la docencia, que no entienden; se sienten incómodos porque un profesor enseña cosas, porque hay muchachos, sobre todo muchachas, que desean aprender, aunque no se atrevan a mostrar su entusiasmo y disimulen más de lo conveniente. Acto religioso. Y lo contrario de «religión» -dice Ortega hablando del Imperio romano- es negligencia, descuido, desentenderse, abandonarse (ABC, 118)

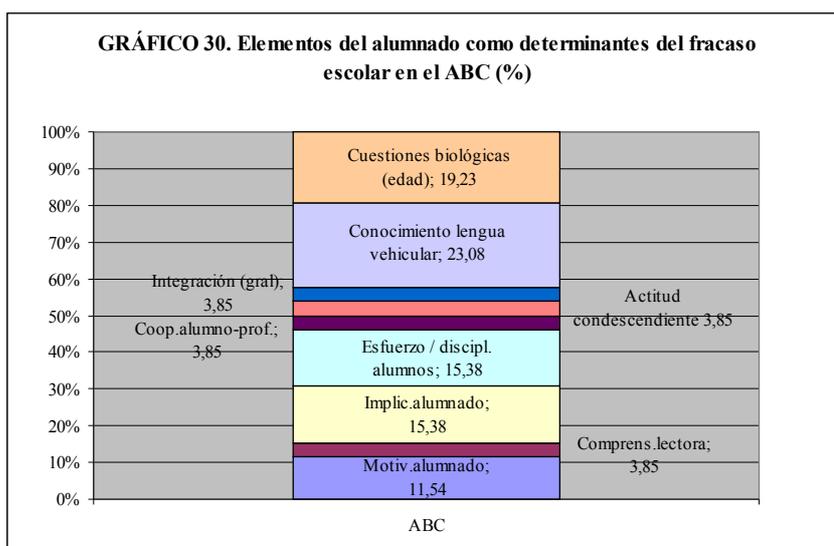
En lo referente a cuestiones biológicas, aquí tenemos otro fragmento.

La construcción identitaria de los hijos de los inmigrantes deriva, en muchos casos, en identidades complejas, e incluso conflictivas, porque al conflicto de la adolescencia (el duelo de dejar de ser niño para ser adulto, los cambios del cuerpo, los cambios en las relaciones con los padres o con la

sociedad...) se suma el conflicto de la doble pertenencia cultural: la de origen y la de acogida. El conflicto identitario de estos jóvenes hace que toleren mal las diferencias y que, a menudo, acaben renegando o exaltando una de las dos identidades culturales. También aumenta el riesgo de fracaso escolar, sobre todo en secundaria, y de refugiarse en bandas juveniles (ABC, 58)

En algunos casos se señala incluso, aparte de su falta de cooperación con el profesorado (3,85%) o de integración en general dentro del aula (3,85%), la actitud condescendiente que tienen los alumnos (digámoslo así) no conflictivos con respecto a los que sí lo son (3,85%), como se describe en el siguiente fragmento.

Con razón se quejan los jóvenes de la imagen que se da de ellos en los medios, de la generalización que los tacha de holgazanes y cosas peores; pero los «justos» pecan de tímidos, creos, y dejan hacer a los insolentes. ¿Por qué tan buenos en privado y tan asustados entre los matones y chabacanos? Éstos llevan las de ganar en la medida en que no se les opone resistencia (ABC, 118)



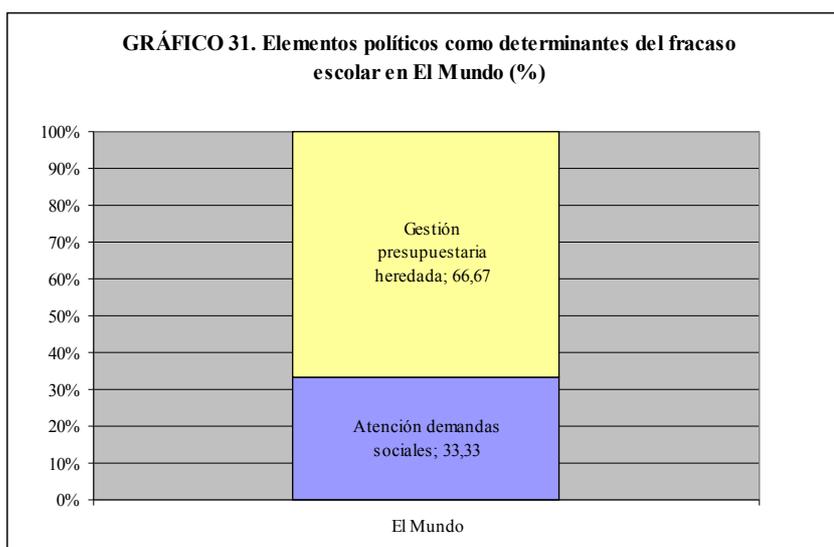
Fuente: Elaboración propia

4.2.7.3. Elementos políticos como determinantes del fracaso escolar

Los elementos políticos eran, recordemos, los más numerosos en tanto que determinantes del fracaso escolar en todos los periódicos analizados. Por parte de El

Mundo (GRÁFICO 31), éstos se refieren, o bien a la gestión presupuestaria que se llevó a cabo en anteriores legislaturas (66,67%), o bien a la falta de atención a las demandas sociales por parte del partido que gobernaba durante el período analizado (33,33%). Respecto a lo primero, tenemos aquí un fragmento.

[El portavoz parlamentario del Bloc en Baleares] subraya que durante su intervención, remarcará que la situación actual del Govern está "condicionada" por la acción del anterior Ejecutivo, que, según denunciará, ha provocado un endeudamiento presupuestario (El Mundo, 3)



Fuente: Elaboración propia

Respecto a lo segundo,

El Parlament ha rechazado hoy la Iniciativa Legislativa Popular (ILP) para la enseñanza en lengua materna y el bilingüismo escolar promovida por la entidad Convivencia Cívica Catalana, que ha recibido tan solo el apoyo del PP catalán y del grupo mixto (Ciutadans) [...] La proposición de ley, que ha llegado a la Cámara catalana avalada por 50.000 firmas, pretendía eliminar todas las normas que limitan el derecho a los niños a recibir la primera enseñanza en su lengua materna y "reinstaurar un modelo de bilingüismo integral", en el que la enseñanza del niño fuera impartida en su lengua materna. [...] El diputado de Ciutadans Antonio Robles ha subrayado que ha sido una "vergüenza democrática que todo el gobierno en pleno no esté escuchando a la sociedad civil" y ha

dicho que el actual sistema de educación mantiene segregada a la mitad de la población (El Mundo, 10)

El País, por su lado (GRÁFICO 32), pone el foco de atención en la falta de inversión pública en educación como elemento determinante del fracaso escolar (39,29%), así como en el poco énfasis del gobierno en la cuestión educativa (17,86%), que puede asociarse a otros valores como el hecho de que el gobierno, a juicio de ciertas fuentes, maquille la realidad (hablando de éxito cuando quiere decir fracaso) (7,14%) o el de su falta de atención a las demandas sociales (3,57%). El siguiente fragmento nos sirve como ejemplo de cómo ciertas fuentes apuntan a la inversión pública como determinante.

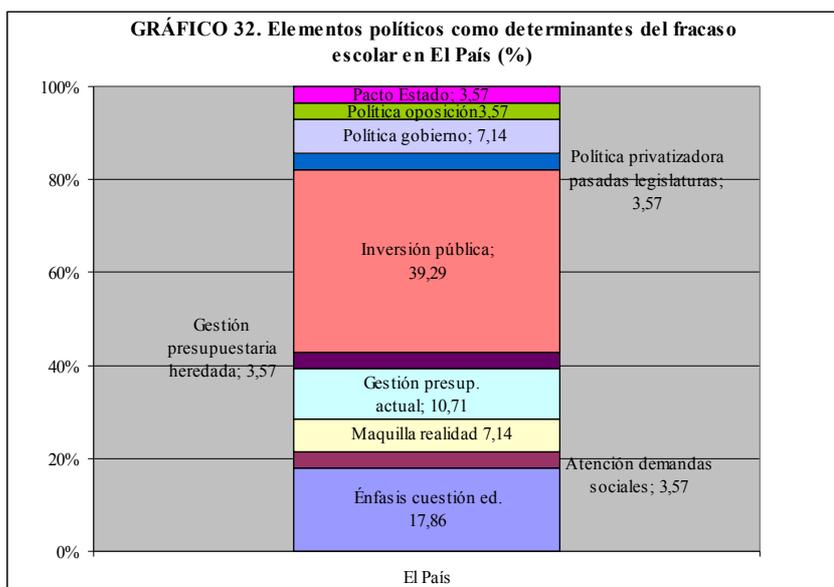
[...] conviene recordar que se trata de la comunidad con mayor población escolar -más de 1,4 millones de alumnos en enseñanza no universitaria- en la que a pesar de su esfuerzo inversor -invierte un 4,7% de su PIB en educación, por encima de la media, según datos de 2002-, el gasto por alumno se queda por debajo de la media. En cualquier caso, algunos expertos creen que el gasto no ha estado bien dirigido. "Los datos son muy malos y ponen de manifiesto que las reformas no han sido las adecuadas. Ya avisamos de que había que invertir en profesorado para disminuir la ratio [número de alumnos por clases] y menos en ordenadores. Pero no se hizo", censura [el] secretario general de Enseñanza de CC OO. A pesar del incremento del 34% en el presupuesto en educación desde 2005, el esfuerzo inversor no ha dado sus frutos (El País, 40)

Respecto al poco énfasis en la cuestión educativa, aquí tenemos un ejemplo de fuente que cree que el gobierno tiene como prioridad otras cuestiones (es un tema muy relacionado con el valor “desatención a las demandas sociales”)

La paciencia de la Asociación Andaluza de Dislexia se agota y la semana pasada ha dirigido una carta abierta a la consejera de Educación [...] para que atienda sus reclamaciones tras años de retraso. "La Administración va por una parte y nosotros por otra. La actual Ley Orgánica de Educación recoge las dificultades específicas del aprendizaje dentro de las necesidades educativas especiales. Los niños no deben sentirse frustrados y discriminados a diario dentro del sistema educativo andaluz", denuncia el presidente de la asociación y psicólogo (El País, 23)

Y en lo referente al llamado “maquillaje de la realidad”, una fuente del partido de la oposición en la comunidad gallega lo proclama de la siguiente manera.

La [portavoz] popular sostiene que la Xunta ha "manipulado" los datos "de forma interesada" y acusa a la consellería de conformarse con la "mediocridad" destapada por el estudio. PISA revela que en ciencias los estudiantes gallegos están por encima de la media española y de los países de la OCDE, pero, añade el PP, son los cuartos "por la cola" de las diez autonomías analizadas (El País, 66)



Fuente: Elaboración propia

El resto de determinantes de índole política son muy minoritarios, excepto el de la mala gestión presupuestada llevada por el gobierno (10,71%) o la política educativa en general llevada a cabo por éste (7,14%). Un elemento tan aparentemente importante como pueda la falta de un Pacto de Estado en educación solamente aparece en el 3,57% de los determinantes identificados.

La dirigente del PSPV también indica que la valenciana es la comunidad autónoma "más endeudada de España con respecto al PIB en 2006, la segunda en términos absolutos y la tercera donde más ha crecido la deuda". Añadió que las empresas públicas "cerraron el ejercicio de 2006 con una deuda de 1.969 millones de euros, lo que supone un incremento del 13% respecto al año anterior". Además, se refirió a la educación, indicando que los indicadores valencianos están "muy por debajo de la media nacional en escolarización a los dos años" (18 % frente al 28% estatal) y en

titulados en Secundaria (65,9% frente a al 70,4%) y muy por encima en abandono escolar (32,4% frente al 30.8%) (El País, 55)

En lo referente al ABC (GRÁFICO 33), en él se apunta sobre todo a la falta de énfasis en la cuestión educativa por parte del gobierno (28,99%) o a la falta de atención a las demandas sociales (sin olvidar que desde su perspectiva el gobierno maquilla la realidad (14,49%)). Resulta relevante también los determinantes referidos a la política llevada a cabo por el gobierno en general, bien tachando a éste directamente de incompetente (17,39%) o bien a través de críticas a la política educativa promovida o llevada a cabo por él (7,14%) o a ciertos aspectos de ésta, como que es una política que crea desigualdad (1,45%) o que desincentiva el esfuerzo (1,45%). Asimismo, se señala una insuficiente inversión pública en educación (7,25%).

He aquí un ejemplo de falta de énfasis en la cuestión educativa.

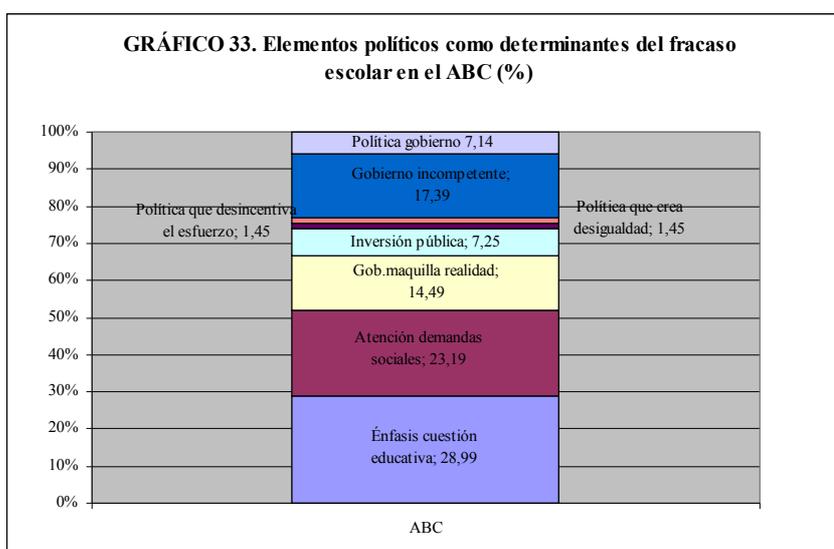
Con la última promesa del presidente Chaves -seis mil euros a quienes no abandonen las aulas y cursen el bachillerato- ha quedado claro que los millones recibidos gracias al nuevo Estatuto de Andalucía no se invertirán en crear riqueza, sino en repartir sobornos electorales disfrazados de subvenciones solidarias. [...] ¿Qué le hace creer al presidente Chaves y a sus asesores, que los jóvenes serán mejores estudiantes si reciben seis mil euros por matricularse? En el mejor de los casos los trincarán sin asistir a clases, pero en el peor de los casos irán al instituto para seguir dando por el mismo sitio. ¿Le interesa al PSOE la formación, el conocimiento y el nivel cultural de nuestros jóvenes? Por desgracia no, porque en ese supuesto las ayudas de seis mil euros exigirían un expediente académico brillante y entonces no faltarían los reproches contra esa medida impopular, elitista e inútil a la hora de cosechar votos (ABC, 6)

Otro referido al maquillaje de la realidad, ante la propuesta del gobierno andaluz para que los alumnos de bachillerato puedan pasar de curso con tres o cuatro asignaturas suspendidas.

La excelencia académica y el esfuerzo escolar quedan otra vez arrinconados con una normativa que, pretextando combatir los altos índices de fracaso en el Bachillerato -como ha vuelto a denunciar la OCDE-, sólo propone enmascararlos con una fórmula de promoción que hará que los alumnos estén más tiempo en el centro de enseñanza, pero sin preocuparse de que aprendan más y mejor (ABC, 39)

He aquí un ejemplo de fuente que habla de una estrategia política que desincentiva el esfuerzo.

Un sistema complaciente, «relajado», justificador del «fracaso escolar», que tiende a excluir de la escuela la autoridad, la disciplina y el esfuerzo. Un sistema, además, partido en autonomías que, lejos de resaltar lo que a todas une, los valores de la nación española, se empeña en acentuar diferencias «identitarias», aunque para ello haya que ignorar la geografía, inventar la historia o excluir la lengua común como vehículo de enseñanza y objeto de estudio, dilapidando el tesoro del bilingüismo en aquellas comunidades con lengua autóctona (ABC, 109)

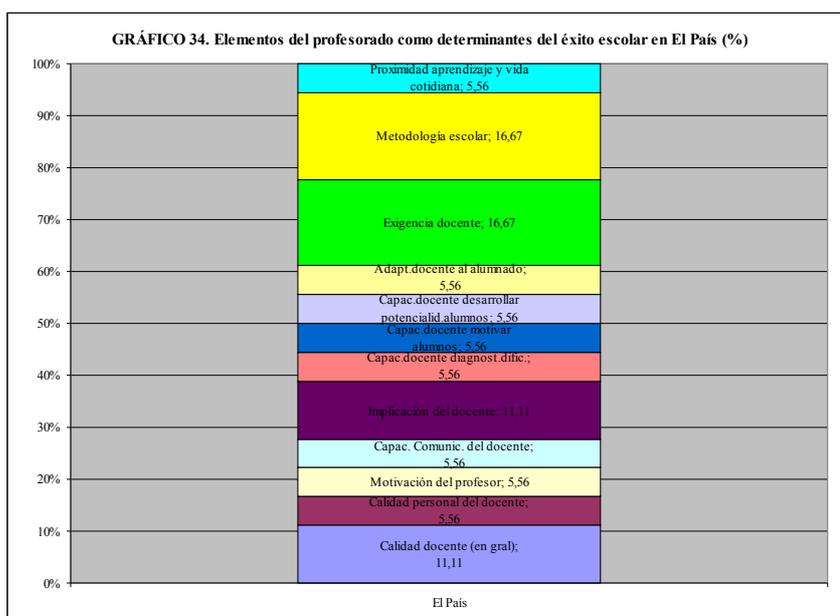


Fuente: Elaboración propia

4.2.7.4. Elementos del profesorado como determinantes del éxito escolar

Si atendemos al éxito escolar, en concreto a los elementos del profesorado como determinantes del éxito escolar, en El País (GRÁFICO 34) se observa una tendencia a atribuir el éxito a la metodología escolar (16,67%) (si incluimos la proximidad del conocimiento en el aula a la vida cotidiana, asciende a 22,23%), así como al nivel de exigencia en las aulas (16,67%) o a la calidad de los profesores (11,11%), sin olvidar a su implicación (11,11%), asociada a la motivación por su trabajo (5,56%). Veamos un ejemplo.

[...] después de estrujarse la cabeza y advertir de que ni España está tan mal ni hay que ser triunfalista en La Rioja, los profesores del instituto Batalla de Clavijo [...], el responsable de FETE-UGT en la comunidad [...], y el consejero de Educación [...], del PP, acaban llegando, cada uno por su lado, a una misma clave: la implicación del profesorado en una comunidad muy pequeña (El País, 52)



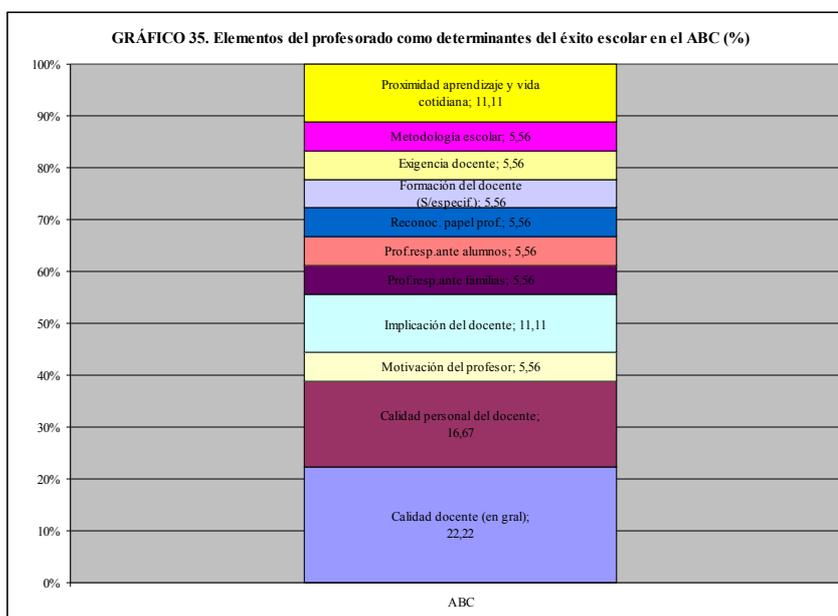
Fuente: Elaboración propia

Las fuentes del ABC (GRÁFICO 35) apuntan sobre todo a la calidad de los profesores, tanto a nivel general (22,22%) como a nivel personal, esto es, de ofrecer un buen trato y respeto hacia el alumnado (16,67%). A diferencia de lo que ocurría en El País, la proximidad de los conocimientos que se ofrecen en el aula a la vida cotidiana de los alumnos (11,11%) y la metodología escolar adquiere un menor protagonismo (5,56%) cuando se trata de dar cuenta de los determinantes del éxito escolar, al igual que ocurre con los niveles de exigencia que aplica el profesorado en el aula, su formación en general o el reconocimiento que recibe por parte de la sociedad (5,56% cada uno), aunque si unimos los datos referidos a la motivación del profesor, su grado de implicación y su sentido de la responsabilidad ante las familias y los propios

alumnos (todo ello elementos muy afines entre sí, como diferentes formas de llamar al mismo elemento), obtenemos también una cifra significativa (el 27,79%).

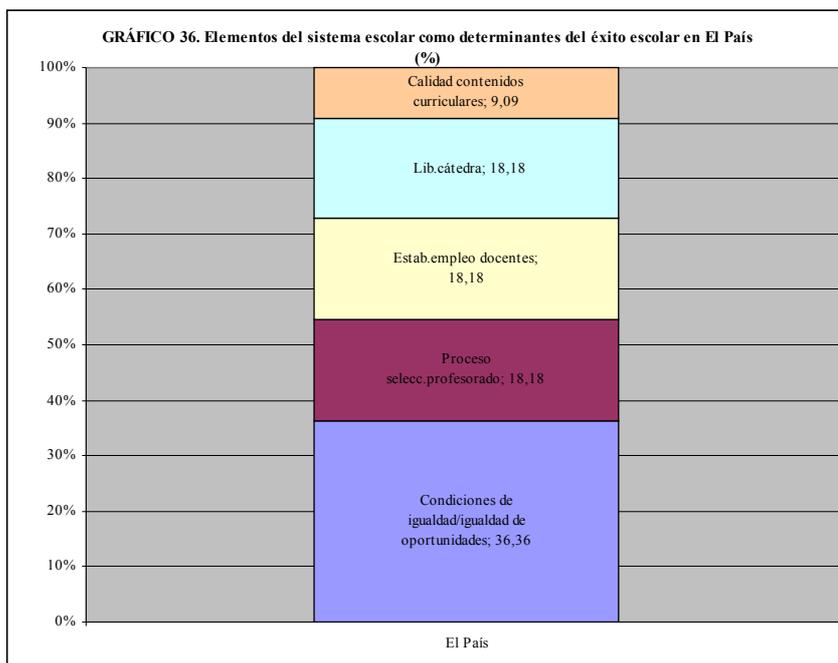
Sin embargo, la clave del éxito, el factor más determinante para que el sistema educativo finlandés sea reconocido como el mejor del mundo, reside en su profesorado. Los docentes son la piedra angular del sistema, gozan de un gran prestigio social, su autoridad es reconocida y respetada en los centros y su formación es objetivo primordial y constante en el Ministerio de Educación del país nórdico (ABC, 98)

La labor de [...], maestra de Primaria, comenzó hace 16 años con la pretensión de inculcar a sus alumnos además de unos conocimientos académicos, unos valores que les sirviesen de guía vital. Para [ella], «al colegio lo han engrandecido los casi 500 profesores que han pasado por él a lo largo de su historia. Ahora, es una escuela del siglo XXI, y el reto es evolucionar con la sociedad sin perder lo que ha sido nuestro punto de referencia: educar para la vida» [...] Su directora actual [...] afirma que «el éxito ha sido una combinación de la calidad personal de los maestros, su responsabilidad ante familias y alumnos junto a su implicación con el proyecto educativo del centro» (ABC, 48)



Fuente: Elaboración propia

4.2.7.5. Elementos del sistema escolar como determinantes del éxito escolar



Fuente: Elaboración propia

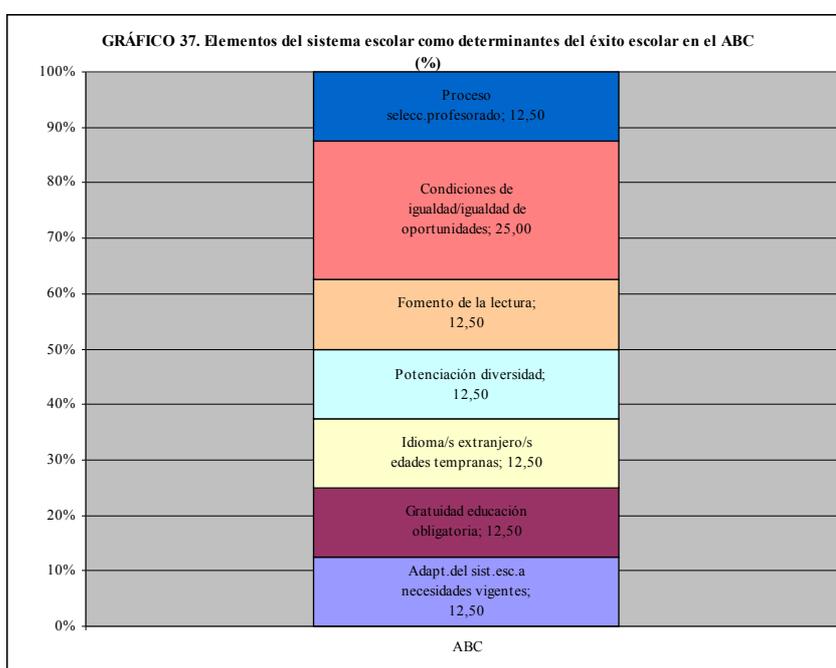
Cuando las fuentes en El País apuntan a elementos del sistema escolar como determinantes del éxito escolar (GRÁFICO 36) sobre todo hacen referencia a las condiciones de igualdad de acceso a la escuela (36,36%), así como al proceso de selección al que se someten los profesores para poder ejercer como tales (18,18%), a su posterior estabilidad en el empleo (18,18%) o a la libertad de cátedra a la que se acogen (18,18%), así como a la calidad de los contenidos que componen el currículum.

La mayoría de los países con mejores resultados seleccionan a los docentes antes de entrar a la universidad. En Finlandia, los que comienzan la carrera para ser profesor están entre el 10% de los mejores estudiantes del instituto, y en Corea del Sur, entre el 5%. Las pruebas en Finlandia para iniciar esas carreras, la mayoría hechas por cada universidad, miden la competencia lectora y matemática, pero también la capacidad como comunicador o la motivación para convertirse en docente. En Singapur hay una prueba nacional hecha por el Ministerio de Educación y el Instituto

Nacional de Educación. En España, el clásico modelo de oposición memorística sobre los contenidos de una materia es con el que se selecciona al profesorado funcionario (El País, 47)

O este otro ejemplo.

El sistema educativo gallego es el más igualitario de España entre colegios y el segundo del mundo después de Finlandia en el que es menor la diferencia de resultados escolares según el centro en el que se estudie. Así lo revela el informe PISA, que ha destacado además el buen rendimiento de los estudiantes de Galicia en física, química y biología, pero también sus dificultades en matemáticas y lectura (El País, 49)



Fuente: Elaboración propia

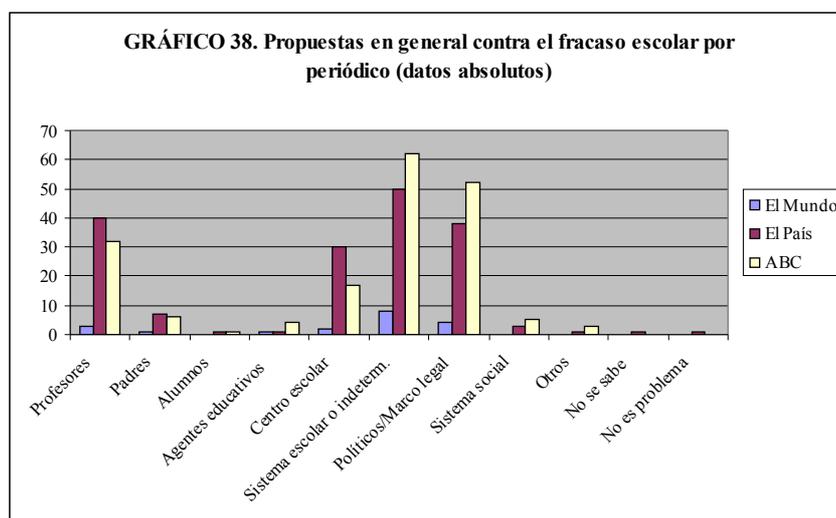
Por su parte, en el ABC las fuentes suelen agradecer el éxito también a las condiciones de igualdad que presenta el sistema escolar (25%). El resto de valores aparecen en la misma frecuencia (12,50%) (hablamos de cifras absolutas bajas): El proceso de selección del profesorado, la potenciación que hace de la diversidad, el fomento de la lectura, su énfasis en el aprendizaje de idiomas (ofreciendo clases de

inglés ya desde edades muy tempranas), la gratuidad de la educación obligatoria y la buena adaptación del sistema escolar a las necesidades vigentes.

A diferencia del resto de los países de la [OCDE, la selección y formación de los profesores de Primaria y Secundaria es muy exigente y los candidatos a acceder a la licenciatura en magisterio deben superar distintas pruebas (ABC, 98)

4.2.8. Propuestas contra el fracaso y en pro del éxito escolar

Algo muy parecido ocurre con las propuestas identificadas. En el Gráfico 24 tenemos las que las señaladas por las diferentes fuentes (agrupadas por áreas). En él podemos ver una tendencia clara a la alusión, o bien al propio sistema escolar (como un ente abstracto sobre el que alguien –no determinado por la fuente de la noticia en cuestión– debe hacer cambios, o bien a cambios en el marco legal o cambios en el plan estratégico de cierto partido político, generalmente el del gobierno. En este último caso, lo más frecuente es solicitar más inversión pública en educación (en menor medida se pide directamente un cambio de gobierno).



Fuente: Elaboración propia

4.2.8.1. Propuestas contra el fracaso escolar relativas al profesorado

A continuación señalaremos uno por uno los periódicos analizados en lo referente a las propuestas que en ellos se han identificado contra el fracaso escolar, pero relativas al profesorado, que precisamente constituyen unas de las más numerosas en términos absolutos, como acabamos de ver.

Así, en *El Mundo*, las propuestas enmarcadas en esta área se agrupan por igual entre los aspectos formativos del profesorado y la metodología escolar empleada en el aula (50% cada uno), en concreto la formación destinada a una mejor detección de las dificultades de los alumnos y la destinada a maximizar el desarrollo de las potencialidades de los alumnos, por un lado, y a una mayor exigencia o a un cambio general en la metodología escolar empleada, por otro, como se pone de manifiesto en estos dos ejemplos.

La Conselleria de Educación y Cultura ha puesto en marcha en once centros escolares un proyecto experimental para la detección y el desarrollo de las altas capacidades intelectuales entre los alumnos de primero de Primaria. Por ahora no existen datos sobre alumnos superdotados en Baleares, debido a la dificultad para identificarlos. [...] La Conselleria destaca la importancia de un proyecto de estas características, ya que si alumnado superdotado no recibe la atención educativa adecuada puede caer en la desmotivación y ésta derivar en fracaso escolar. [...] Asimismo, se cuenta con el asesoramiento y la ayuda de la Universidad de La Laguna (Tenerife) y de la Consejería de Educación de Canarias, que desde el curso 1999-2000 desarrollan un programa para la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales (*El Mundo*, 2)

[La Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País] busca recuperar la «autoexigencia como elemento clave y la excelencia como criterio ordenador» de las escuelas catalanas. También reivindica valores como «el esfuerzo, la constancia, la disciplina, el trabajo bien hecho e incluso la abnegación». En un mundo globalizado, asegura, también «la educación superior, la postsecundaria, la formación profesional y el aprendizaje permanente son decisivos» (*El Mundo*, 9)

TABLA 14. Propuestas contra el fracaso escolar relativas al profesorado, por periódico (datos relativos)

		Periódico			Total	
		El Mundo	El País	ABC		
Implicación	Implicación		1,67	1,45	1,50	
Formación	Más formación (S/especif)		8,33	4,35	6,02	
	Formación áreas curriculares		1,67	1,45	1,50	
	Formación detección dificultades	25,00	6,67		3,76	
	Formación máx.desarrollo potencialidades	25,00	3,33	1,45	3,01	
	Capac.adaptación al alumno		10,00	2,90	6,02	
	Atención diversidad		3,33	2,90	3,01	
	Capac.motivar al alumno		5,00	7,25	6,02	
	Formación idiomas		1,67	4,35	3,01	
	Becas para extranjero			4,35	2,26	
	Metodología	Revisar niveles de exigencia		1,67		0,75
		Más exigencia	25,00	3,33	4,35	4,51
		Más disciplina		1,67	2,90	2,26
Cambio metodología escolar		25,00	11,67	1,45	6,77	
Enseñanza más individualizada			1,67		0,75	
Educación para la vida			1,67	2,90	2,26	
Formación orientada al MT			1,67		0,75	
Despertar espíritu crítico				1,45	0,75	

	Refuerzo buenos alumnos		1,67		0,75
	Apoyo alumno rezagado		3,33	1,45	2,26
Áreas curriculares	Alternativas EpC			1,45	0,75
	Más refuerzo y orientación			1,45	0,75
	Aplicabilidad de lo aprendido		1,67	1,45	1,50
	Fomento de las matemáticas		1,67	8,70	5,26
	Fomento de lectura		1,67	13,04	7,52
	Aumentar nivel competencia		1,67		0,75
	Actividades extraescolares		1,67		0,75
Incentivos	Mejores condiciones		1,67	1,45	1,50
	Libertad de cátedra		1,67		0,75
	Más reconocimiento		5,00	5,80	5,26
	Más autoridad			17,39	9,02
	Estabilidad empleo docentes		1,67	1,45	1,50
	Premiar al docente		1,67		0,75
	Formación motivadora profesorado		1,67		0,75
	Incentivos económicos		6,67	2,90	4,51
Total		100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia

Si atendemos a El País, el área de propuestas más citada es la de formación, con un 40%; la de metodología y la de los diferentes tipos de incentivos reciben una atención menor, con un 28,35% y un 21,69% respectivamente, aunque muy por delante de propuestas referidas a distintas áreas curriculares (8,35%). Así pues, si nos centramos en los aspectos formativos, en una cuarta parte (10%) se propone mayor formación que permita una mejor adaptación a las peculiaridades de cada alumno (algo menos, en un 8,33%, pide más formación sin más especificaciones).

Así, el dinero es importante, pero sobre todo, cómo se gasta. "Hay personas que para alcanzar los objetivos necesitan que hagamos cosas muy complicadas". La profesora de Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid Elena Martín se refiere a la atención a la diversidad, adaptar lo que se enseña a las necesidades de cada alumno. Algo que tiene mucho que ver con ese número de estudiantes por clase y también con medidas de apoyo específicas como la adaptación de currículos o alternativas distintas de clases y asignaturas. En definitiva, una flexibilidad que, según Martín, el esquema actual de los institutos no permite. Sin todas esas medidas, "el recurso de la repetición es mucho más sencillo", añade recordando el hecho de que de que tradicionalmente la repetición se ha utilizado como otro elemento "más de selección que de apoyo" (El País, 21)

En el siguiente fragmento habla el presidente de la Asociación Andaluza de Dislexia, sobre sus propuestas en torno a cómo lograr el éxito escolar de los alumnos disléxicos: con un cambio en metodología escolar.

"La solución no está en machacar al niño con hasta 11 horas de clases, sino en transformar su aprendizaje. No se trata de revolucionar la escuela, sino de reajustar la formación y metodología del profesorado", apunta [...] La respuesta no parece un gran esfuerzo a los profesores. Las técnicas incluyen enseñar al alumno a estudiar con esquemas, en vez del subrayado tradicional. Hacerle pensar y comprender de otro modo y ofrecerle la posibilidad de explicar los conceptos de manera oral. Potenciar su capacidad visual y no empezar la lección por los detalles, como muchos profesores hacen. Cuando los padres conocen la condición neurobiológica de sus niños, el entorno familiar se vuelca con el hijo por norma. "La zozobra desaparece y las cosas se colocan en su sitio", explica (El País, 23)

Entre los incentivos identificados como propuestas contra el fracaso escolar, destaca el relativo a más reconocimiento por parte de la sociedad en general y de las familias en particular.

El jefe del Ejecutivo asumió que no hay recetas mágicas, pero detalló cómo enfocará la acción de Gobierno para salir del agujero: "No hablo sólo de recursos económicos, sino de compromiso político, de compromiso con los equipamientos educativos y en capital humano, de reconocimiento hacia los docentes y compromiso ante la Administración, la empresa y la Universidad" (El País, 38)

Por último, en lo referente al ABC, el 29% de las propuestas que aparecen en él se refieren a aspectos formativos del profesorado que deben subsanarse, 26,09% al énfasis en diferentes áreas curriculares, 28,99% a incentivos de cualquier índole y 14,50% a aspectos metodológicos (sólo un 1,45% hace referencia a que el profesorado debiera implicarse más en su trabajo, porcentaje muy semejante al que se observa en El País, que lo fija en un 1,67%). A un nivel más específico, dentro del ámbito de la formación se habla sobre todo de la necesidad de lograr que el profesorado adopte estrategias para motivar al alumno (7,25%), con la convicción de que un alumno desmotivado nunca puede llegar a una situación de éxito escolar.

Por citar sólo algunas cosas, diré que además es necesario hacer cumplir la ley, disciplina y motivación en la enseñanza, premios a la excelencia y al esfuerzo, eficacia en la administración, capacidad técnica, honradez, información y transparencia en los mercados, respeto a los demás, recompensa al mérito (ABC, 4)

Dentro de las áreas curriculares se apunta de mayor medida al fomento de la lectura (13,04%).

De todos modos, [el viceconsejero de Educación Escolar], a pesar de reconocer que «nada disculpa nuestra bajada», advirtió que en la materia de Comprensión Lectora «el sistema educativo tiene un margen limitado para la mejora, pues intervienen los hábitos familiares y los medios de comunicación». Sin embargo, a pesar de ese menguado espacio, la Consejería de Educación, que mantendrá el Plan de Fomento de la Lectura de 2005, está a punto de dar a conocer un estudio conjunto con las universidades de la región sobre comprensión lectora. También hará una campaña para que los alumnos de Secundaria se hagan socios de las bibliotecas públicas, a la vez que incrementará las campañas formativas de los padres para fomentar la lectura (ABC, 79)

¿Para qué queremos tantos ordenadores, señor Chaves, si ni siquiera sabemos leer bien y menos comprender lo que supuestamente estamos leyendo...? ¿Para qué tantos centros TIC, bilingües o trilingües si no sabemos comprender ni un texto en español...? (ABC, 84)

En lo referente a los incentivos, las fuentes hacen más referencia a dotar de más autoridad a los profesores (17,39%)

La colaboración entre padres y profesores, ha de ayudar a fortalecer la autoridad del maestro, y a la vez, los maestros, procurar unos mejores niveles de convivencia en los centros educativos (ABC, 86)

4.2.8.2. Propuestas contra el fracaso escolar relativas al sistema escolar en general

La Tabla 15 muestra las propuestas identificadas contra el fracaso escolar relativas al sistema escolar. Como vemos, en El Mundo este tipo de propuestas suelen referirse más a aspectos relativos a la mejora de la convivencia y la integración (en total obtienen un 27,79%), sobre todo en términos generales (“mejora de la convivencia en los centros escolares”).

Asimismo, el Gobierno valenciano aprobó este viernes el decreto por el que se modifica la composición del Observatorio para la Convivencia escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana, para adaptarlo a la actual estructura de la Administración. [...] El objetivo fundamental del Observatorio, creado en el año 2004, es ofrecer a la sociedad información de cómo conviven los alumnos en sus centros y cómo se pueden prevenir las conductas inapropiadas e intervenir de forma que los estudiantes, sus profesores y familias se sientan seguros, integrados, responsables y respetados (El Mundo, 12)

En segundo lugar, las fuentes que citan algún tipo de propuesta se refieren a la mejora en la oferta universitaria (22,24%), en concreto ampliar dicha oferta, llevar a cabo nuevos planes de estudio, promover más prácticas en empresas y establecer mecanismos para el seguimiento del fracaso escolar en la Universidad.

La UIB prevé diez líneas de acción [para aumentar el número de universitarios]. En primer lugar, un plan de selección y análisis de referentes externos que fundamenten el diseño de las nuevas titulaciones. También, consultas externas para la elaboración de los nuevos planes de estudios con profesionales, asociaciones, estudiantes y colegios profesionales. Se diseñarán sistemas de evaluación de las competencias del alumnado. Se mejorarán los sistemas de información previa a la matriculación y de los procedimientos de acogida y orientación del alumnado de nuevo ingreso. También, sistemas de apoyo y orientación del alumnado, una vez ya se haya matriculado, un sistema propio para la transferencia y el reconocimiento de créditos del alumnado. Se elaborarán y analizarán indicadores de graduación, abandono y eficiencia de las titulaciones. Se diseñarán las

nuevas prácticas externas y baremos de evaluación, trabajos de final de grado o master y titulación y un sistema de garantía de calidad aplicable a las nuevas titulaciones derivadas de la reforma de los estudios (El Mundo, 11)

El País, por su parte, ofrece una mayor atención a las propuestas centradas en reformas que en términos generales habría que llevar a cabo en niveles preuniversitarios, lo cual resulta lógico teniendo en cuenta la vigencia del Informe PISA 2006 y su orientación a estos niveles, concretamente a la secundaria. Sin embargo, dentro de esta gran área, la atención parece estar puesta sobre todo en la necesidad de hacer obligatoria la escolarización en Educación Infantil (de 3 a 6 años), lo cual resulta poco menos que redundante, teniendo en cuenta que los datos relativos a la escolarización en dicha etapa son muy altos.

La Generalitat de Cataluña quiere que todos los niños estén escolarizados de forma obligatoria a partir de los tres años, en lugar de los seis años actuales. [...] La medida convertirá en obligatorio algo que en Cataluña y en el resto de España ya se produce *de facto* porque la inmensa mayoría de los niños de tres a seis años ya están escolarizados. Pero la Generalitat quiere asegurarlo ahora por ley para "garantizar la igualdad de oportunidades para todos, los de siempre y los que han llegado", dijo el consejero. [...] Entre los objetivos que se pretenden alcanzar está mejorar el porcentaje de alumnos que acaban la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Ahora casi el 30% de los estudiantes catalanes no completan la ESO, lo que se conoce como *fracaso escolar*. El porcentaje es similar a la media española. La media europea de estudiantes que acaban la ESO ronda el 80%. El objetivo es rebajar el fracaso escolar al 15% dentro de tres años. "Es inaceptable" tener tasas de fracaso tan altas, dijo Maragall. "Si estos resultados eran aceptables hace 20 años ahora ya no lo son", señaló el consejero (El País, 29)

La segunda área a la que se hace referencia en materia de propuestas es la de evaluación (19,57%), evaluación que fundamentalmente apunta a un sistema de evaluación destinado al profesorado, pero también a los centros escolares en general.

Además del adelanto de la escolarización obligatoria, la ley que prepara la Generalitat catalana dará más autonomía a las escuelas e institutos y potenciará las direcciones profesionalizadas y la evaluación tanto de los centros como de los alumnos y de los propios profesores. El objetivo es reducir la tasa de fracaso escolar. Ahora 7 de cada 10 estudiantes catalanes no completan la ESO cuando la media europea es de 8 (El País, 28)

El ABC, por su parte, recoge una mayor atención por las becas como soluciones posibles al problema del fracaso escolar (26,02%), generalmente las destinadas a los buenos alumnos. Veamos dos ejemplos. El primero de ellos ve las becas como algo necesario, mientras que el segundo las cita como una propuesta del gobierno (autonómico, en este caso) pero con el objetivo de desacreditar a éste, lo cual es más frecuente, sobre todo en los artículos de opinión.

Entre las nuevas acciones que promoverá, [el presidente del Gobierno] ha anunciado que habrá medidas encaminadas a estimular el éxito escolar con premios a los alumnos con mejores resultados, así como a fortalecer la formación del profesorado y el Plan de Convivencia escolar (ABC, 94)

Con la última promesa del presidente Chaves -seis mil euros a quienes no abandonen las aulas y cursen el bachillerato- ha quedado claro que los millones recibidos gracias al nuevo Estatuto de Andalucía no se invertirán en crear riqueza, sino en repartir sobornos electorales disfrazados de subvenciones solidarias. Así, a las ayudas por hijo recién nacido y a las viviendas protegidas para quienes ganen menos de tres mil euros mensuales, se suma ahora esta «paga extra» con el pretexto del abandono escolar. Adviértase que el PSOE no exige ni sobresalientes, ni aprobar todas las asignaturas, ni asistir siquiera a clases, sino apenas estar matriculado, dato que quedaría reflejado en las estadísticas y paliaría esas cifras de abandono escolar que Andalucía lidera en toda España (ABC, 6)

Esta perspectiva contrasta con la que presenta El País, cuando cita una fuente que formula como necesario dotar de becas, en este caso no sólo a buenos alumnos, sino también con rentas bajas.

Los alumnos andaluces de secundaria con escasos recursos económicos y con buenas notas que quieran continuar sus estudios en bachillerato serán los beneficiarios de la nueva beca que ha anunciado el presidente de la Junta, Manuel Chaves. Esta beca será de hasta 6.000 euros, repartidos en 10 mensualidades de 600 euros. La intención del PSOE andaluz, que presentará esta medida en su programa electoral para que esté en vigor en el curso 2008-2009, es reducir el fracaso escolar y evitar que el abandono temprano de los estudios se produzca por falta de recursos económicos de las familias. La norma, que todavía no está definida, beneficiaría a "aquellos alumnos que tienen buen currículum y una evolución educativa positiva y que no podrían seguir estudiando debido a la mala situación económica de sus familias", según explicaron fuentes del PSOE. "No se va a beneficiar a los que suspendan siete asignaturas", aclaran (El País, 1)

Algo menos aparece el tema de las reformas en la etapa preuniversitaria (17,89%), sobre todo las relativas a detectar precozmente las dificultades (de aprendizaje en general) entre los alumnos.

En el momento en el que se detecta el problema, hay que dar refuerzos. Tenemos ya 800 centros en Andalucía donde se están dando esos refuerzos. Y ahí está la responsabilidad del centro que es el que tiene que detectar inmediatamente qué niño se está quedando atrás en cualquier materia. El centro tiene que decir tenemos problemas y dar atención individualizada por la tarde. Y la idea es que todo centro que necesite tener ese refuerzo lo tenga (ABC, 121)

Las cuestiones lingüísticas son también muy recurrentes (16,26%). Más de la mitad de las fuentes que se refieren a estas cuestiones apuntan la necesidad de promover el bilingüismo integral en los centros escolares (se refieren a las comunidades autónomas en las que el castellano conviva con otra lengua oficial).

El PP garantizará por ley la enseñanza en lengua castellana en toda España y en todas las etapas educativas. Los populares se proponen que en las comunidades con lenguas cooficiales se «garanticen los derechos preferentes de padres y alumnos para que en todos los cursos y en todas las etapas educativas la lengua castellana se ofrezca como lengua vehicular junto con la cooficial». Rajoy quiere que «un modelo de bilingüismo integrador», porque «la riqueza de la lengua común y la del bilingüismo nos beneficia a todos» (ABC, 128)

También la formación en idiomas ha recibido cierta atención en el ABC, dentro de las propuestas relativas al sistema escolar en general y las cuestiones lingüísticas en particular.

Es verdad[, los niños siguen sin hablar inglés]. Por eso el inglés ha sido uno de los objetivos en la Ley. Nuestros jóvenes no se expresan en inglés y hay que conseguirlo. Por eso hemos planteado adelantar el inglés a primero de primaria. Hay una hora más a la semana y hemos creado 400 centros bilingües y el objetivo es llegar a 800. Eso requiere un esfuerzo grande en profesorado y financiación (ABC, 13)

TABLA 15. Propuestas contra el fracaso escolar relativas al sistema escolar en general, por periódico (datos relativos)

		Periódico			Total
		El Mundo	El País	ABC	
Pública/Privada	Fomento escuela pública		1,09	0,81	0,86
	Fomento escuela concertada			0,81	0,43
	Centros integrales públicos		1,09		0,43
	Evitar enfrentamiento púb./priv.		2,17		0,86
Cuestiones lingüísticas	Inmersión lingüística		2,17		0,86
	Bilingüismo integral	11,11	1,09	8,13	5,58
	Castellano lengua vehicular			1,63	0,86
	Bilingüismo (inglés)			1,63	0,86
	Formación en idiomas		5,43	4,88	4,72
Evaluación	Sistema de evaluación (S.específ)		1,09		0,43
	Sist.evaluación alumnado	11,11	2,17	2,44	3,00
	Cambio sist.evaluación alumnado			1,63	0,86
	Sist.evaluación profesorado		7,61	1,63	3,86
	Sist.evaluación centr.escolares		7,61	0,81	3,43
	Sist.evaluación sist.escolar		1,09		0,43
Promoción	Pasar de curso con suspendidas			2,44	1,29
	Pasar de curso con todo aprobado			0,81	0,43
	Alternativas repetición		2,17		0,86

	Diversificación curricular			0,81	0,43
	Garantía social		1,09		0,43
Reformas	Reformar sistema escolar		3,26	2,44	2,58
	Reformas estructurales		1,09		0,43
	Flexibilizar el sistema escolar		1,09		0,43
	Atención de 0-3 años		1,09		0,43
	Des. Ed. Infantil			0,81	0,43
	Obligatoriedad escolarización 3-6 años		4,35		1,72
	Detección precoz de dificultades	5,56	2,17	4,07	3,43
	Reforma desde Primaria		1,09		0,43
	Reforma desde ESO			1,63	0,86
	Semiprofessionalización ESO			1,63	0,86
	Reformar Bachillerato		1,09	0,81	0,86
	Bach.en tres años		1,09	1,63	1,29
	Bachillerato concertado			0,81	0,43
	Nuevo plan estudios Bach.		1,09		0,43
Reformar FP			0,81	0,43	
Mejorar imagen FP		1,09	3,25	2,15	
Investigación	Investigación educativa		1,09		0,43
Proceso selección	Mejora proceso selecc.profesorado		2,17	0,81	1,29
Adaptación por evaluaciones externas	Adaptación a parámetros externos		2,17	0,81	1,29
	Aprender de sist.que funcionan		3,26	1,63	2,15
	Seguir recomendaciones PISA			0,81	0,43

	Importación sist.que funciona			1,09		0,43
Ampliación o mejora de oferta de centros	Más centros escolares	5,56	1,09	2,44	2,15	
	Más guarderías				0,81	0,43
	Más centros bilingües				1,63	0,86
	Más centros TIC				7,32	3,86
Reparto cierto tipo de alumnado	Reparto (púb./conc.) entre cierto tipo alumnado					
	Limitar pobl.inmigrante en los centros			1,09		0,43
	Reparto (púb./conc.) alumn.inmigrante				2,17	0,86
	Aulas separadas para inmigrantes			1,09		0,43
Trato igualitario	Examen selectividad diferenciado			1,09		0,43
	Educación separada por sexos				1,63	0,86
	Compensación de desigualdades				2,44	1,29
	Itinerarios / Segregación			1,09		0,43
Convivencia e integración	Garantizar integración social	5,56	2,17			1,29
	Figura de mediador	5,56	1,09			0,86
	Mejorar convivencia en centros escolares	11,11	2,17	4,07		3,86
Convivencia y violencia/acoso escolar	Red educadores sociales	5,56				0,43
	Prevención de conflictos			1,09		0,43
	Luchar contra violencia escolar					0,81 0,43
	Expulsión					0,81 0,43
	Mecanismos de detección violencia	5,56			0,81	0,86

	Denunciar casos de acoso		1,09		0,43
	Sanción no denunciantes		2,17		0,86
	Sanción acosadores		1,09		0,43
	Aulas de convivencia		1,09		0,43
Ayudas, becas, ...	Gratuidad efectiva		1,09		0,43
	Gratuidad libros texto	5,56	3,26		1,72
	Otras prestaciones sociales			0,81	0,43
	Becas		2,17	4,88	3,43
	Becas rentas bajas		2,17		0,86
	Becas buenos alumnos			6,50	3,43
	Becas buenos alumnos renta baja		3,26	1,63	2,15

	Becas extranjero Primaria			1,63	0,86
	Becas extranjero Secundaria			1,63	0,86
	becas extranjero Bachillerato			0,81	0,43
	Becas extranjero FP			0,81	0,43
	Becas seguir estudios			2,44	1,29
	Becas seguir estudios Bach.			3,25	1,72
	Becas seguir estudios FP			0,81	0,43
	Salario estatal estudiantes			0,81	0,43
Oferta universitaria	Más titulaciones universitarias	5,56			0,43

	Nuevos planes estudio universidad	5,56	1,09		0,86
	Seguimiento fracaso en Universidad	5,56			0,43
	Prácticas en empresas	5,56			0,43
Comunicación universidad	Orientación nuevo alumno	5,56			0,43
Mercados	Coordinación admón/ empresa/ universidad		2,17		0,86
	Info mercados			0,81	0,43
	Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia

4.2.8.3. Propuestas contra el fracaso escolar relativas a cuestiones políticas

Por otro lado, si atendemos a las propuestas relativas a cuestiones políticas (gestión política, etc.), en El Mundo, dentro de la escasez de noticias y de fuentes que nos ofrece, sólo se identifican dos de sus áreas, concretamente se observa la necesidad de aumentar la inversión pública en educación (en un 60%) y atender al plan estratégico del gobierno (40%).

El Govern incrementará la partida de la Conselleria de Educación y Cultura en un 15,38%, al pasar de los 694,9 millones de euros que gestiona en el presente ejercicio a los 801,8 previstos para 2008, de los que 40 millones irán destinados a inversiones. En este ámbito, destaca la construcción a partir enero de seis nuevos centros educativos, que se sumarán a los siete que actualmente están en diferentes fases de edificación. [...] Los principales objetivos que se propone cubrir la Conselleria de Educación con estos presupuestos son reducir las actuales tasas de fracaso escolar y abandono de los estudios escolares y universitarios, así como mejorar la convivencia en los centros educativos; adecuar la oferta y las infraestructuras educativas a la realidad social de las Islas Baleares; reforzar el servicio educativo de 0 a 3 años de edad, que recibirá 3 millones de euros con una previsión de crecer hasta las 2.000 plazas al final de esta Legislatura (El Mundo, 6)

En El País, la necesidad de una mayor inversión pública también es la más recurrente (31,62%), seguida de los cambios en el marco legal (22,73%) y los cambios de o en el gobierno (15,91%).

El informe de la Fundación Bofill recomienda aumentar significativamente la inversión pública en educación (El País, 30)

Y que pongan en la ley lo que nos hace falta: el 6% del PIB para educación, atención educativa entre 0 y 3 años, recursos para la escuela inclusiva, las *ratios*, la investigación educativa, la gratuidad efectiva (El País, 32)

Los cambios en el marco legal a lo que se suele hacer referencia se basan sobre todo en dar apoyo a la nueva ley propuesta por el gobierno (en un 18,18%)

La nueva ley es una oportunidad para ganar la batalla de la calidad. La ley supone la continuidad del consenso del Pacto Nacional para la Educación, e incluye opciones de impacto. El norte no es otro que conseguir resultados escolares sensiblemente superiores y la continuidad en los estudios de una mayor franja de la población (El País, 36)

TABLA 16. Propuestas contra el fracaso escolar relativas a la política o al marco legal, por periódico (datos relativos)

		Periódico			Total
		El Mundo	El País	ABC	
Plan estratégico	Reacción inmediata (S/especif)			1,18	0,75
	Reacción inmediata admón			3,53	2,24
	Plan estratégico del gobierno	40,00	9,09	2,35	5,97
	Plan estratégico oposición		2,27	10,59	7,46
Dimisiones/permanencias en el poder	Dimisión del/la Consejero/a		2,27		0,75
	Cambio de gobierno		6,82	15,29	11,94
	Acceder/mantenerse en el gobierno		6,82	1,18	2,99
Inversión	Más inversión pública	60,00	31,82	22,35	26,87
Gestión	Mejor gestión dinero público			3,53	2,24
Énfasis	Énfasis en cuestión educativa		4,55	4,71	4,48

Estabilidad leyes educativas	Pacto de Estado		4,55	7,06	5,97
	Ley educativa estable		2,27	1,18	1,49
Marco legal	ML adaptado a realidad escolar		2,27	2,35	2,24
	Mejor aplicación ley vigente			3,53	2,24
	Nueva ley del gobierno		18,18	9,41	11,94
	Proposición oposición			1,18	0,75
	Cambio de marco legal		2,27		0,75
	ML que priorice esfuerzo			1,18	0,75
Otras cuestiones	Fomento valores		2,27	1,18	1,49
	Movilidad de los estudiantes		2,27	2,35	2,24
	Normas menores			1,18	0,75
	Fomento uso bibliotecas			1,18	0,75
	Apoyo familias		2,27	2,35	2,24
	Integración jóvenes			1,18	0,75
Total		100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia

A continuación un fragmento referido a la necesidad de cambios en el gobierno. La mayor parte de las propuestas referidas a esta área apuntan o bien a un cambio de gobierno o bien a que cierto partido político (el propio, por lo general) se mantenga en él o acceda a él (hablamos de un 13,64%). En este fragmento la fuente lo afirma directamente que es necesario que cambie el gobierno, pero el lector puede llegar fácilmente a dicha conclusión.

"La realidad es tozuda" y a pesar del reiterado discurso "triumfalista" del Consell, los indicadores económicos de la Comunidad Valenciana reflejan la mediocridad y "el fracaso" de la política del presidente de la Generalitat, Francisco Camps, para "hacer frente a la desaceleración" del sector de la construcción. Lo dijo ayer la responsable del área económica de la gestora del PSPV, Inmaculada Rodríguez-Piñero. Y lo hizo esgrimiendo indicadores económicos del Instituto Nacional de Estadística y de otras entidades oficiales que alejan a la comunidad autónoma de la "modernidad económica y del bienestar" (El País, 55)

[El presidente del gobierno] asegura que, si gana las elecciones, abordará las necesidades recogidas en el *Informe sobre Financiación de las Universidades* del Consejo de Coordinación Universitaria, [y en lo referente a la etapa preuniversitaria, promete] "combatir el abandono temprano" de la educación. Es decir, conseguir que los jóvenes sigan estudiando después de la educación obligatoria. Zapatero se ha comprometido a que cuatro de cada cinco estudiantes (el 80%) no dejen el sistema educativo después de la ESO, lo que supone un 10% más que ahora. El abandono actual es del 30%. ¿Cómo lo logrará? Con incentivos, dijo. Y sugirió uno: que el 50% de los alumnos de bachillerado y FP estudien con beca (El País, 62)

Por último, el ABC nos ofrece un abanico de propuestas que giran fundamentalmente en torno a (de nuevo) la inversión pública en educación (22,35%), al marco legal o a ciertos planes estratégicos (17,65 cada uno) y al cambio de gobierno (16,47%) (de hecho, hacia él apuntan de manera implícita la mayoría de las propuestas insertas en las categorías anteriores). Veamos varios ejemplos. Refiriéndose a áreas distintas, apuntan todas a la misma propuesta.

El problema es que en los presupuestos no veo ninguna partida clara y generosa que vaya destinada, precisamente, a mejorar la calidad de la enseñanza. Y es precisamente la calidad, lo que más falta nos hace. Y aunque compararse es odioso, sepan que, en términos generales, estamos en la cola de España por lo que se refiere a índices de escolarización, graduación, idoneidad, fracaso escolar (es decir, abandono educativo temprano), gasto público y calidad de recursos educativos.

Estos ítem forman lo que los expertos llaman la excelencia educativa. Y el resultado es un estrepitoso fracaso (ABC, 36)

El 10,59% de las propuestas relativas a cuestiones políticas se refiere a seguir el plan estratégico de la oposición

Rajoy se compromete también a establecer por ley la enseñanza en lengua castellana en toda España, por muy intransigentes y reactivos que se muestren los nacionalistas. No sólo es una cuestión de competencias jurídicas, sino una exigencia del sentido común que nadie puede rechazar de buena fe. Los niños españoles que viven en determinadas comunidades autónomas no deben ser rehenes de los compromisos partidistas del PSOE con sus socios radicales. En la misma línea, el refuerzo del inglés como segunda lengua es una oferta que enlaza con la dinámica de una sociedad moderna que no debe dar la espalda a la globalización en nombre de un rancio localismo. Por fin, el refuerzo de la autoridad académica y personal del profesor se ha convertido ya en una necesidad inaplazable, como bien saben muchos docentes que sufren en las aulas el deterioro de las reglas más elementales de convivencia. Mientras el PP plantea problemas reales y ofrece soluciones bien orientadas, la Junta de Andalucía parece dispuesta a perder el tiempo con ocurrencias sin sentido. Ayer informaba ABC acerca de un manual que pretende llevar la paridad a los juegos infantiles, estableciendo un peculiar vínculo entre la separación de sexos en los ratos de ocio y el maltrato machista. Parece ser que hay una forma no sexista de jugar a la «comba» y a la «gallinita ciega». Si se comparan unos y otros planteamientos, es fácil llegar a la conclusión de que el PSOE necesita mejorar con urgencia su oferta educativa (ABC, 131)

El 15,29% se refiere a cambiar de gobierno. El siguiente ejemplo es muy claro en ese sentido.

La representante de NN. GG-A hizo un llamamiento a la juventud andaluza para que "reaccione ante todos aquellos que, a pesar de llevar tanto tiempo gobernando, no se ocupan de resolver nuestros problemas y lo único que hacen es contarnos milongas". Por último, Navarro emplazó a los jóvenes andaluces a que "cambien de marcha" y apoyen al PP-A y a su presidente regional, Javier Arenas, quien, "tiene una obsesión: que Andalucía sea la primera de España y la primera de Europa" (ABC, 26)

Por su parte, el 1,18% refleja el negativo del revelado, es decir, no dice explícitamente que es necesario un cambio de gobierno, pero sí que cierto partido gane las próximas elecciones.

[El líder del PP andaluz] aseguró que la Junta lo que está haciendo es bajar el nivel de los alumnos andaluces para esconder el fracaso. Prometió que si es presidente de la Junta hará una reforma que pivotará sobre varios ejes: dar autoridad a los maestros; basar la educación en los valores del esfuerzo y el trabajo; poner fin a las caracolas, y realizar dos planes de choque para fomentar las nuevas tecnologías y el bilingüismo. Sobre este último aspecto, dijo que hay que facilitar a los profesores andaluces que mejoren sus conocimientos de otros idiomas porque «¿cómo vamos a educar en el bilingüismo con profesores que no lo son?» (ABC, 47)

5. Conclusiones

A lo largo de este escrito, se ha tratado de observar hasta qué punto la prensa escrita de ámbito estatal (en concreto El Mundo, El País y el ABC) ofrece un buen diagnóstico de las nociones de éxito y fracaso escolar. Todo diagnóstico es fruto de una observación de signos o síntomas que llevan a ciertas conclusiones (en torno al origen de las dolencias, causas, responsables, etc.) a partir de las cuales se proponen opciones de cambio para una mejora de todo el sistema; constituye, en fin, una definición de la situación que pone énfasis en unos aspectos u otros y que por tanto tiene efectos performativos, reales, materiales, de manera que la categoría “alumno con éxito” y “alumno con fracaso” no son meras etiquetas sino que le suponen al estudiantado el ver abiertas o cerradas ciertas puertas en el mercado de trabajo, sin olvidar sus propias expectativas de futuro (a todos los niveles). De ahí la importancia de saber qué discursos ofrecen los medios, para intuir en qué medida influyen éstos a través de la *opinión publicada* en la configuración de la opinión pública con respecto de estas cuestiones. Partimos de dos supuestos básicos. En primer lugar, la idea de que éxito y fracaso son realidades construidas y que hacen referencia a representaciones sociales o stocks colectivos de saber a los que las diferentes fuentes citadas en los medios se acogen, y en segundo lugar, la de que, como decíamos, hablamos de categorías con carácter profundamente performativo.

Desde la sociología hemos observado que existen problemas de definición en torno a estas nociones, así como a otras como abandono escolar, por su carácter marcadamente simplificador de la realidad. De hecho, pudo comprobarse que, al menos en la prensa escrita (y quizás también en los medios de comunicación en general), la idoneidad de unas categorías como son la de éxito y fracaso escolar les viene dada por dicha capacidad para simplificar la realidad, valiosa en tres sentidos. Primero, porque su dureza, su incapacidad para denotar la paleta de colores que esconden, les permite plantearlo como problema, bajo la forma, por ejemplo, de titulares visibles y atrayentes para el lector; segundo, porque ofrece posibilidades de comparación entre diferentes regiones o centros escolares (es muy recurrente, por cierto, establecer rankings entre ellos, a pesar de que, por ejemplo, los responsables del Informe PISA insistieron en que no era ése el objetivo de dicho informe); y tercero, porque el filtro ideológico de cada medio parece reclamar este tipo de términos para dar una determinada definición o

visión de la situación. Un término como fracaso escolar permite sentenciar mejor a un supuesto responsable de la situación; de hecho, el filtro del medio de comunicación parece acentuar los elementos de conflicto / enfrentamiento.

Así pues, para el desarrollo de este estudio debíamos fundamentalmente identificar los indicios (signos, síntomas) del éxito y del fracaso escolar, señalar los elementos presentes y ausentes en los diagnósticos (así como aquellos que presentaban divergencia entre sí), observar los usos que los medios hacían de las fuentes y de las mismas nociones de éxito y fracaso escolar y, en fin, dar cuenta de si realmente el éxito y el fracaso eran utilizados como fin sobre el que reflexionar o como medio o incluso como arma para atacar, culpar o responsabilizar a otros actores. No nos interesaban, pues, o al menos no de manera prioritaria, los discursos ideológicos que había detrás de cada medio, sino de qué manera contribuía cada cual a un diagnóstico general de las nociones de éxito y fracaso escolar, de manera que no importaban tanto los ejemplos concretos o cada noticia por separado sino el discurso que se ofrecía en conjunto (de ahí el haber optado por una metrifización de dimensiones cualitativas, que nos permitía observar tendencias y regularidades en los discursos).

La muestra de artículos (noticias de agencia, entrevistas, artículos de opinión, reportajes, etc.) pertenecían a un período total de cuatro meses que tomó como epicentro la publicación de Informe PISA 2006 con la convicción de que dicho Informe, dada su proyección en los medios, constituiría un elemento clave para poder tener a nuestra disposición el mayor número de noticias posible. El carácter innovador del aparato metodológico utilizado obligó a establecer una continua revisión de todo el proceso de análisis de los resultados. Como ya indicamos en el apartado de metodología, ésta se ha basado en una modelización y metrifización de lo que se ha denominado unidades mínimas del discurso, en lo referente a toda una serie de variables: En primer lugar, variables de contexto (medio, período y género informativo) y en segundo lugar, el tipo de fuentes empleadas. A partir de ahí la unidad de análisis dejó de ser la propia noticia o artículo y pasó a ser cada una de las fuentes (era importante observar el discurso de las fuentes a través de los medios), de manera que se pudo obtener el objeto de la fuente (si se refiere a éxito o a fracaso escolar), el nivel educativo diana, su grado de concreción, el ámbito geográfico, quién a su juicio era el que fracasa o tiene éxito, qué elementos asociaba a cada noción, qué actores veía responsables de una u otra, qué determinantes

y qué propuestas de cambio establecía, con la convicción de que las propuestas o los determinantes constituían otra manera de señalar a actores responsables (si se proponía evaluar a los profesores, por ejemplo, se daba a entender que al menos en parte, eran los profesores los que tenían y habían de asumir su responsabilidad sobre la problemática del fracaso escolar).

A pesar del método de búsqueda elegido para la obtención de noticias (utilizando como enganche la publicación del Informe PISA 2006), en El Mundo se obtuvo un número muy escaso de unidades para el análisis, lo cual perjudicó su comparación con el resto de periódicos e impidió disponer de datos mínimamente representativos que diesen cuenta de su capacidad para completar el diagnóstico general que se ha pretendido reflejar en este trabajo de investigación. No obstante, da pie a varias hipótesis. Así, o bien obvió dicho Informe priorizando otras cuestiones por entonces de actualidad, o bien el método de búsqueda no ha sido el más apropiado. En lo referente a El país y al ABC, el grueso de noticias se concentró en el ecuador del período seleccionado, como era prever.

Dejando de lado esta cuestión, en los textos analizados se ha podido constatar una falta de discursos por parte del alumnado o de las familias, sobre todo si lo comparamos con la resonancia que adquiere el del profesorado. Dicha ausencia no refleja una ausencia real. Si sus puntos de vista no aparecen en los medios no es porque no existan, sino porque no se publican, y por tanto, no tienen posibilidad de dominar en los medios. Además, en el caso de los alumnos, cuando aparecen citados, lo son para hacer declaraciones meramente anecdóticas sin relevancia real para las noticias. Resulta muy sugestivo comprobar el uso que se hace de la anécdota (que parece tener más peso que cualquier dato empírico que pueda aportar la noticia en cuestión). Así, las anécdotas parecen tenerse como garantía de que la argumentación que les sigue es acertada (sea dicha argumentación apocalíptica o integrada). De la misma manera, se ha observado una falta de discurso centrado en el éxito escolar, frente a una sobrerrepresentación del fracaso escolar, lo cual contribuye a reafirmar que el éxito escolar carece de identidad propia, dado que suele definirse en contraposición a aquél. En los resultados presentados hemos ido viendo estas tendencias. El éxito apenas únicamente se cita, no se le dedican demasiadas líneas, salvo en las noticias que señalan el éxito de ciertas comunidades autónomas en los Informes PISA, pero aun en ellas al lector le parece que

el éxito escolar no es un fin en si mismo dentro de la propia noticia, sino un medio para enarbolar a un determinado partido político frente a la “ineptitud” del contrario (y algo muy semejante parece ocurrir con el uso que se hacía del fracaso escolar). Como ya avanzábamos, esto se explica por la búsqueda de titulares apetecibles para el lector, que presumiblemente demanda saber más sobre el fracaso que sobre el éxito (por lo visto, buscar culpables resulta más sugestivo o succulento que resaltar virtudes).

El Informe PISA, influyó en los resultados obtenidos, y no sólo por el hecho antes citado de que en general atrajo las miradas de los medios (por un aumento en la demanda de este tipo de noticias, así como de noticias más amplias dedicadas al sistema escolar. Además, al centrar su atención en el nivel en competencias clave de los alumnos de secundaria, los medios centraron sobre todo su atención en esta etapa escolar y asociaron el éxito y el fracaso, aparte de a abandono escolar (al igual que los discursos sociológicos en general) o a términos algo confusos como “rendimiento escolar”, a competencias matemáticas, científicas o lectoras, dando prioridad a ésta última por ser transversal a las otras dos y a cualquiera de las asignaturas que componen el currículo. Pese a su influencia sobre los resultados ha resultado interesante utilizar ese informe como eje central para establecer la delimitación del período. En general, la muestra nos ofrece grandes titulares referidos a grandes problemas que pedían hablar no en términos de casos individuales sino del conjunto del alumnado, así como del territorio en cuestión: “España ha suspendido en los Informes PISA”. Dicha información, que eleva el fracaso escolar a una condición de fracaso social y del propio territorio, contrasta, sin embargo, con el discurso que ofrece el cuerpo de las noticias, que implícita o explícitamente dejan entrever que hablar de fracaso escolar es hablar de fracasados escolares y no de un fracaso social.

Por lo general, es muy frecuente que los propios periodistas no asuman directamente como propio el discurso o los discursos que aparecen en sus artículos. Es muy recurrente aludir a las fuentes, por ejemplo, diciendo “los sindicatos *dicen que* la nueva ley no servirá para atajar el fracaso escolar” (o entrecomillar ciertas declaraciones y atribuírselas a una determinada fuente), y no ofrecer una información directa al estilo de “la nueva ley no servirá para atajar el fracaso escolar”, quizás porque la fuente (el hecho de citar la fuente) tiene la capacidad intrínseca de avalar el discurso que evoca (es decir, hacer que creamos ese discurso como cierto y verdadero en tanto que la fuente es

fiable) o de hacer que los lectores menospreciemos sus opiniones o conclusiones, dependiendo de cómo sean presentadas por el redactor de la noticia o cómo sean rebatidas por otras fuentes dentro de la misma. Los periodistas parecen dar al respecto una imagen de neutralidad citando a muchas fuentes supuestamente distintas entre sí (digo supuestamente porque por ejemplo sindicatos y profesorado suelen coincidir en sus diagnósticos, y si son las únicas fuentes que el periodista ofrece, resulta evidente cuál es su postura). Es decir, que parece haber una toma de posición bajo una fina capa de neutralidad.

Lo más sustantivo de los resultados obtenidos es el hecho de que el éxito y el fracaso escolar parecen ser utilizados en la prensa analizada como medios sobre todo para atacar a adversarios políticos (puede verse en los determinantes, en las propuestas y en los actores responsables identificados en general), de manera que no parece tampoco que hagan un buen diagnóstico, al menos por lo que se refiere a lo relativo al éxito y al fracaso escolar. Las posturas autocríticas son muy escasas (cuando probablemente sean éstas las que den mayor peso a las declaraciones realizadas por cualquier fuente) y la escuela se ve únicamente como espacio formativo en su vertiente más académica (ni rastro de la vertiente más centrada en el desarrollo personal y social del alumno, que sobre todo en Secundaria vive una etapa de formación de su propia identidad). Asimismo en los medios no parece haber una atención al abandono escolar por selección (*push*). El discurso sobre el fracaso asociado al abandono se centra casi exclusivamente en el fracaso por elección del propio alumno, es decir, porque algo del exterior le atrae más que la vida académica, y no porque el propio sistema lo expulse o le deje claro que su sitio no está en el sistema escolar. Con todo, la imagen que se muestra del alumno es eminentemente pasiva, como una materia prima que ha de procesarse, de ahí que, por ejemplo, cuando se hable de éxito sea extraño encontrar noticias (y fuentes dentro de esas noticias) que agradezcan a éste su implicación, su capacidad, su motivación, etc. (en estos casos, las felicitaciones parecen llevárselas sobre todo el profesorado y el propio partido en el gobierno) o que dentro de las propuestas realizadas en los medios no haya apenas ninguna que cuente con ellos para llevar a cabo el cambio necesario que conduciría a la mejora del sistema escolar. Asimismo, se echan en falta más alusiones a expertos en la materia, puesto que son los únicos que, cuando aparecen en los medios, en general ofrecen un acercamiento multidimensional a una problemática que por definición también lo es. Por el contrario,

la sobrerrepresentación de elementos políticos (tanto a nivel de fuentes citadas, como de determinantes señalados, actores responsables, propuestas, etc.) reviste el diagnóstico de los medios en torno al éxito y fracaso escolar con una capa de superficialidad que no contribuye a que la opinión pública llegue a una mejor comprensión de la cuestión. Éstos son, a grandes rasgos, los elementos más representativos a los que se ha podido llegar en este estudio, con los objetivos antes fijados y con la metodología ya descrita, que, por otro lado, nos ha proporcionado una cantidad ingente de datos con mucho detalle, lo cual ha suscitado un necesario proceso de selección, de manera que si algo se ha quedado fuera ha sido porque su incidencia en los medios no ha sido relevante (ha sido el caso del hecho de asociar el fracaso más a la escuela pública que a la privada/concertada, o más a varones que a mujeres, cuestiones éstas muy interesantes pero que apenas han aparecido en la muestra seleccionada).

En ulteriores estudios centraremos nuestro análisis en los discursos orales de profesores, alumnos y familias. Conocer dichos discursos y representaciones nos permitirá seguir profundizando en las nociones de éxito y fracaso escolar, así como observar hasta qué punto los parámetros que regulan estas nociones y por los que presumiblemente ha de pasar la excelencia educativa –y por ende los procesos de estratificación que marcan el espacio que cada cual puede y debe ocupar en la sociedad– son los más adecuados o si habría que reconfigurarlos para que se adapten a las demandas de la sociedad del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. & BEANE, J. (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- AINSCOW, M. (2003) “El desarrollo de las escuelas inclusivas” en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 319-329)
- AZEVEDO, J. (2003) “Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones” en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 202-225)
- BEANE, J. A. (2005) *La integración del currículum*. Madrid: Morata
- 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
- BENEYTO, P. J., GUILLÉN, P. & Equipo CeiM (2003) *Impacto mediático de la inmigración en la Comunidad Valenciana. Análisis de prensa (4º Trimestre 2002)*. Valencia: CeiM
- BENEYTO, P. J. & GUILLÉN, P. (coords.) (2004) *La inmigración en la prensa valenciana*. Septiembre - Diciembre 2003. Valencia: CeiM
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (2001) *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular
- CES (2009) *Informe 01/2009. Sistema educativo y capital humano*. Madrid: Consejo Económico y Social
- DEWEY, John (2004), *Democracia y educación*. Madrid: Morata
- EVERHART, Robert B. (1999) “Leer, escribir, resistir” en Velasco, H. M.; García, F. J. & Díaz, A. (ed.) *Lecturas de antropología para educación. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta (pp. 355 – 388)
- FAIRCLOUGH, N. (1995) *Media discourse*. London: Edward Arnold
- FEITO, R. (2000) *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel

- (2003) “La Ley de Calidad: malos tiempos para la educación”, en J. Gairín & M. Casas, *La calidad en educación*. Barcelona: Cisspraxis
- FERNÁNDEZ Enguita, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata
- (2009) “El anti-cándido: Todo va mal, pero irá peor. Alcance y funciones de la visión apocalíptica de la enseñanza por el profesorado” en Fundación de las Cajas de Ahorros (ed.) *Papeles de economía española. La educación en España* N° 119 (pp. 59-68)
- FERNÁNDEZ Enguita, M.; MENA, L. & RIVIERE, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa
- FERNÁNDEZ Enguita, M. et al. (2007) *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura, los retos de la institución educativa*. Barcelona: Octaedro
- FOUCAULT, Michel (1990) “Disciplina” en Foucault, M. *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI (pp. 137-230)
- GIDDENS, A. (1995) *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu
- GRISAY, A. (2003) “Repetir curso o adecuar el currículum” en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 101-127)
- HARGREAVES, A. (2002) *Una educación para el cambio*. Barcelona: octaedro
- (2003) “La política emocional en el fracaso y el éxito escolar” en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 229-254)
- HEGARTY, S. (2003) “Cómo plantar cara al fracaso de los centros escolares” en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 277-286)
- IBÁÑEZ, J. (1997) “La comunicación en la era electrónica” en *A contracorriente*. Madrid: Fundamentos (pp. 122-128)
- IMBERNÓN Muñoz, F. (2006) “Actualidad y nuevos retos de la formación permanente” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 8 N° 2.

Barcelona (disponible en <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no2/contenido-imbernon.pdf>)

- 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>
- LAHIRE, B. (2003) "Los orígenes de la desigualdad escolar" en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 61-71)
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (2007) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra
- 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)
- 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)
- MARTÍN, E. et al. (2003) "La violencia en la escuela" en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 130-147)
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- MOSCOVICI, S. (2000) *Social representations: explorations in social psychology*. Cambisge: Polity
- PALACIOS, J. (2003) "Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar" en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 73-81)
- PÉREZ, A. I. et al. (2004) "Luces y sombras de la situación profesional de los docentes españoles", en J. Gimeno & J. Carbonell (comp.) *El sistema educativo español. Una mirada crítica*. Barcelona: Praxis
- PÉREZ-DÍAZ, V. & RODRÍGUEZ, J. C. (2003) *La educación general en España*. Madrid: Fundación Santillana

- PHILO, G. (2007) “¿Puede el análisis del discurso explicar satisfactoriamente el contenido de los media y de las prácticas periodísticas?” en *Journalism Studies*, Vol. 8, N° 2 (disponible también en <http://www.gla.ac.uk/centres/mediagroup/PDFs/MethodsSpanish.pdf>)
- PHILO, G. & MILLER, D. (2010) *Els mercats assassins*. Valencia: Universitat de València
- 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)
- SLAVIN, R. E. (2003) “Cada niño, un lector: Éxito para todos” en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 303-317)
- SOLER, P. (2003) “Claves para reducir el fracaso escolar” en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 287-301)
- STOLL, L. (2003) “Mejorar la capacidad desde dentro y desde fuera. Condiciones para una educación de calidad universal” en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 255-275)
- TOBÍO, C. (2005) *Madres que trabajan*. Madrid: Cátedra
- USATEGUI, E. & DEL VALLE, A. I. (2007) *La escuela sola. Voces del profesorado*. Vitoria: Fundación Fernando Buesa Blanco
- (2009) *La escuela cuestionada. Voces del alumnado y familias*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Blanco

WEBOGRAFÍA

- CARABAÑA, J. (2002) “La LOGSE, la LOCE y el Informe PISA” disponible en <http://www.ucm.es/info/socio6ed/Profesorado/jcm/LOCEpalma.pdf>
- FUHEM (2002) “Los valores de los alumnos de educación secundaria” disponible en <http://www.fuhem.es/media/educacion/File/encuestas/valores.pdf>

MARCHESI, A. et al. (2006) “La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación” disponible en http://www.oei.es/evaluacioneducativa/opinion_alumnos_calidad_educacion_marchesi.pdf

MARCHESI, A. & MONGUILOT, I. (2000) “La calidad de la educación vista por profesores, alumnos y padres” disponible en http://www.fuhem.es/media/educacion/file/encuestas/encuesta_padresprofesalum.pdf

MEC (2007) “PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español” disponible en <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>

OCDE (2006) “PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura” disponible en <http://www.ince.mec.es/marcosteoricospisa2006.pdf>