

El fracaso escolar y los supuestos esenciales de la reforma: la percepción del profesorado de la educación secundaria en Cataluña (España)

ALEJANDRA MONTANÉ LÓPEZ
ASSUMPTA ANEAS ÁLVAREZ
M. CARMEN OLIVÉ FERRER
Universidad de Barcelona, España

1. Introducción

Analizar las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ¹ con más de treinta años de experiencia, y que ha tenido la posibilidad de vivir todas las reformas educativas democráticas, orquestando un diálogo en torno a los supuestos esenciales de dichas reformas y al fracaso escolar provoca una situación rica, paradójica y compleja, con especiales dimensiones: profesional, emocional, vivencial y conceptual². Hemos pretendido, con nuestro estudio, acceder a su imaginario colectivo para destilar la percepción que tienen sobre fracaso escolar y las reformas esquivando la *política aritmética*, ya que consideramos que el análisis de la realidad educativa no puede ser monopolio de una única perspectiva sino que ha de contar con el “espacio social de los puntos de vista” ³.

Por una parte, el simple término “fracaso escolar” es multidimensional y paradójico y, como dice Marchesi (2003) posee una profunda carga negativa que tiende a reflejar la consideración de que el resultado depende exclusivamente del estudiante –y del profesorado– produciéndose lo que determinados autores denominan una “culpabilización de la víctima” (Díez, 2006). Esta concepción –o construcción– conceptual, centrada en el resultado de los estudiantes, se ha acentuado a través de las evaluaciones internacionales⁴, que operan mediante unos sistemas de indicadores educativos sobre los resultados

¹ Investigación llevada a cabo en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España).

² Las reformas tienen un impacto sobre las identidades del profesorado y, dado que son conjuntamente cognitivas y emocionales, dan lugar a reacciones que son a la vez racionales y no racionales. Es decir, los modos y amplitud en que las reformas son recibidas, adoptadas y apoyadas o no, se encuentran influenciadas por la amplitud en que cambian las identidades existentes” (Day, 2002, p. 683).

³ Término acuñado por Bourdieu en el prólogo de *La Miseria del Mundo*.

⁴ Cabe destacar el programa de carácter trienal PISA (Programme for Indicators of Student Assessment) de la OCDE basado en el rendimiento de los alumnos/as de 15 años, con la intención de elaborar recomendaciones para los países participantes a la luz de sus resultados en estos estudios comparativos.

determinando en gran medida lo que se entiende por éxito o fracaso educativo (Montané, 2009). Diversos autores (Marchesi, 2003 y otros) afirman que los jóvenes abandonan prematuramente el sistema educativo o no alcanzan la cualificación mínima necesaria por lo que no se adaptan a las crecientes exigencias laborales, por lo que el riesgo de marginación económica y social se incrementa. El problema del fracaso escolar no es solo un problema educativo, sino que contiene importantes repercusiones individuales y sociales.

Por otra parte, y en este contexto, los objetivos democráticos –es decir, los supuestos esenciales– que animaron y animan las reformas educativas, se ponen en entredicho: la igualdad de oportunidades, la comprensividad y la integración que orientan el sistema educativo están permitiendo ese elevado fracaso escolar. Es así como animamos la pregunta principal de nuestra investigación cualitativa⁵: ¿qué relaciones se establecen entre los supuestos esenciales de las reformas y el fracaso escolar? ¿De quién es el fracaso? ¿Qué condiciones de posibilidad existen?

2. Antecedentes y planteamiento del estudio

2.1. Metodología

Como hemos comentado, nuestra intención y objetivo ha sido establecer un diálogo con profesores de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) con la finalidad de comprender, analizar e interpretar sus pensamientos, ideas, acciones y opiniones en relación a los supuestos básicos de las reformas educativas y el fracaso escolar. Hemos realizado dicho diálogo desde una perspectiva tanto sincrónica como diacrónica y, a este efecto, el profesorado participante cumple el requisito de llevar más de 30 años en activo. Esta perspectiva sincrónica/diacrónica nos ha permitido rastrear el pensamiento y la experiencia vivida, de modo transversal, a través de las reformas educativas desde la postura profesional del “hoy”. En este contexto, hemos valorado el conocimiento y experiencia acumulada de aquellos profesionales que iniciaron sus carreras en plena etapa predemocrática y que han vivido todos los cambios como un valor añadido.

La metodología utilizada ha sido cualitativa, buscando rescatar las sutilezas del pensamiento. Concretamente, se desarrollaron cinco grupos de discusión, formado cada uno de ellos por 8 profesores de ESO del Sistema Público de Educación a los que se les planteó que expresaran sus reflexiones sobre los principios esenciales, establecidos en las reformas educativas, que debían fundamentar su trabajo como profesores, como educadores. Se optó por este tipo de estrategia de obtención de información por requerir un contacto y una implicación humana muy considerables, así como una responsabilidad y un compromiso ético muy coherentes con el planteamiento del estudio. La investigación cualitativa es más penetrante, más sensible, más cercana, y puede llegar a implicarse más que otras modalidades.

⁵ Investigación realizada para el proyecto de «*Educating the Global Citizen: Globalization, Educational Reform and the Politics of Equity and Inclusion in 16 Countries*», coordinada por Carlos Alberto Torres, de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), en el contexto de la RIAPE (Red Iberoamericana de Políticas Educativas).

2.2. Breve contextualización: los supuestos de las Reformas Educativas y la Enseñanza Secundaria Obligatoria

El profesorado que ha participado en nuestra investigación inició su carrera profesional bajo la LGE (Ley General de Educación) de 1970 –el tardo franquismo– y tuvo la posibilidad de vivir en primera persona el proceso de democratización española, especialmente la reforma del sistema educativo que –a partir de 1990, bajo el mandato del Partido Socialista Obrero Español (PSOE)– fue uno de los acontecimientos sociales, culturales y políticos más importantes del dicho proceso.

La LOGSE (1990) reordenaba el sistema educativo en su conjunto, reformando profundamente el currículo de las diferentes etapas; regulaba la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y la educación de las personas adultas; estableciendo, también, una reforma de la formación profesional. Los principios esenciales del sistema educativo español que se implementaron con la LOGSE de 1990, y que, tomando el apelativo de Benavente (2001), se han erigido en supuestos míticos de la Reforma eran la igualdad de oportunidades, la comprensividad y la integración partiendo de una visión constructivista de la educación.

El nudo gordiano de dicha reforma fue la configuración de la ESO que alargaba la educación obligatoria hasta los 16 años (abarca de los 12 a los 16 años), configurándose como un periodo híbrido que conservaba características propias de la educación básica, combinadas con la finalidad prodepéutica propia de esta etapa. Este periodo de la educación se configura esencial para los jóvenes, al tiempo que presenta una gran problemática en relación al fracaso escolar, las altas tasas de abandono o, incluso, las posibilidades de éxito en relación a la posterior vida laboral⁶.

Es en este contexto de secundaria obligatoria en donde el profesorado participante en nuestro estudio compartirá sus percepciones sobre la relación entre la materialización de dichos supuestos y su percepción sobre el fracaso.

3. Los resultados: la percepción de los profesores sobre los supuestos esenciales de la reforma y el fracaso escolar

Diversos autores han manifestado que la implementación de la LOGSE y las posteriores reformas ha presentado históricamente una serie de defectos en su implementación y desarrollo. Para Beltrán, Hernández y Montané (2008), no fue acompañada por una apuesta política concreta de cambio real, prueba de ello ha sido siempre la falta de una memoria económica de acompañamiento a dicha ley, la falta de recursos para efectuar las correcciones pretendidas con las nuevas leyes educativas o la falta de participación del profesorado. Por lo que una de las claves críticas, pero no la única, ha sido idear un sistema educativo que pretende justicia social, sin una financiación justa. En este sentido, Viñao (2001) señala “el

⁶ En el curso 2004-05 el 34% de los jóvenes abandonaron la ESO en España. (MEC, 2006). Según la Comisión Europea (2006) existen cinco aspectos del Abandono Escolar Prematuro cuando se lo considera como un «fracaso» del concepto de escuela: ausentismo, los expulsados temporal o permanentemente, los que no consiguen obtener unas calificaciones mínimas, los que abandonan la escuela y no consiguen acceder a otro tipo de formación en un periodo razonable, los que no logran acceder al mercado laboral en un periodo de tiempo razonable.

contrasentido que supone el intento de configurar una educación secundaria integrada o comprensiva sin actuar al mismo tiempo sobre los mecanismos sociales y económicos –en especial fiscales– que generan desigualdad”. Es, por lo tanto, una ensoñación pretender una justicia social sin dotar de recursos para ello. Por otra parte, cabe destacar que Fullan (2002) pone de manifiesto que los cambios legislativos, por sí mismos, son incapaces de modificar las culturas escolares y profesionales y menos aún, las condiciones sociales para llevarlas a cabo. Este es, por lo tanto, el marco en el que situar los procesos reformistas: desarrollos técnico-burocráticos sin una participación del profesorado:

“A ver, cuando es una reforma que la pensaron unos cuantos y nos la lanzaron sin consultarnos ni intentar ver un poco qué pensaba la gente, cómo trabajábamos. Evidentemente que se tenía que burocratizar.”

Según Feito (2009), que la escuela sea democrática significa que la educación obligatoria debe crear las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado. Este éxito escolar debe suponer una educación de calidad para todo el mundo, nunca rebajar los niveles haciendo una apuesta por la inclusión. Hacer este planteamiento es entrar en el terreno de las desigualdades educativas y su conexión con una estructura social que las alienta. Antes de continuar el recorrido, recuperamos algunos conceptos utilizados por Goodson (2000). En primer lugar el análisis *a-histórico* que se acomete con las políticas y reformas curriculares que, como él dice, consiguen hacer de la amnesia una virtud. Esta es la causa, afirma este autor, de la superficialidad de muchas reformas educativas. Esta superficialidad difícilmente llega a impactar en la realidad neurálgica educativa, por lo que, por muy nobles que fueran los valores defendidos en los cambios no tienen una significación directa con la realidad.

Otro aspecto destacable, como han señalado Bolívar *et al.* (2005), es la crisis de identidad que supuso para el profesorado que, tradicionalmente, impartía docencia en los estudios de Bachillerato este periodo híbrido de Educación Secundaria Obligatoria donde empezaron a ejercer. Así, se sintieron profesionalmente desprestigiados al pasar de preparar a jóvenes para los estudios universitarios a ejercer en la educación obligatoria y mezclar ambos colectivos en un espacio físico común. Estos cambios estructurales, para ellos, beneficiaron a otros profesionales de la educación y les perjudicaron a ellos:

“Con los cambios los que han mejorado son los de formación profesional los que han pasado a secundaria y primaria. Pero en los institutos no. Antes a los institutos iban los alumnos que acababan la educación general y hacían el bachillerato. Para mí, personalmente, ha empeorado mi trabajo. En cambio seguramente ha mejorado para profesores de FP que antes tenían alumnos que no acababan la educación general básica, solo tenían el certificado de escolaridad.”

3.1. Debate sobre la igualdad de oportunidades, la comprensividad y el fracaso escolar

Sobre el principio de igualdad de oportunidades se asienta gran parte de los cambios vividos por la educación secundaria y ha supuesto el acceso masificado a la educación obligatoria hasta los 16 años. Un segundo aspecto, imbricado en el primero, es la igualdad en el proceso educativo, es decir, en la vida en las instituciones educativas, que se ha concretado empíricamente con el principio de la comprensividad.

Centrándonos en los aspectos de igualdad de oportunidades de acceso a la educación obligatoria, aparece un elemento recurrente: la doble red de instituciones públicas y privadas⁷, que beneficia a una clase social determinada y que supone una distribución social del *fracaso escolar* que potencia la relación causal entre privatización y resultados escolares:

“Imagínate la persona que quiere educar a su hijo, y siempre es de una clase económica más potente el que tenga esta aspiración, pues puede ir tranquilamente a la privada. Y los otros, los más desheredados de la fortuna, se podrán sacar un título simplemente ocupando un pupitre. Esto son votos”.

Este hecho admite diversas interpretaciones sobre el crecimiento de las instituciones privadas y el debilitamiento de la educación pública, llevando implícito, en su discurso, cierto desprestigio de ésta última y su correlación con el fracaso:

“Yo he trabajado siempre aquí, y lo veíamos en selectividad, había privada muy buena, pero muy poca, la mayoría de la privada era mucho peor que la pública. Se ha invertido el proceso.”

Esta inversión del proceso, sería, por definición, contraria a la esencia de la igualdad de oportunidades ya que, definitivamente, genera diferencias y desigualdades que repercuten en el éxito o fracaso escolar del alumnado.

“Es que además un sistema que pretende la igualdad lo que está generando son las mayores desigualdades, porque los alumnos bien preparados salen de la privada.”

Este bucle, que se retroalimenta entre el fracaso escolar y la privatización, provoca la concentración de alumnos problemáticos en la red pública, llevándola a su deterioro, y éste conduce a la fuga de los mejores alumnos –con capacidad económica familiar– hacia la red privada, provocando la recursividad del proceso.

Por otra parte, la comprensividad (también escuela integrada, unificada o única) se asienta sobre un currículo común, en ella se imparte una misma enseñanza para todos los escolares, sin dejar por ello de respetar y atender las normales diferencias individuales (Benavente, 2001). Desbancado el pensamiento tecnocrático y formal según el cual, cómo afirmaba Maravall (1984: 51) “*en tanto que la educación es obligatoria debe aspirarse a la igualdad de resultados*” si existiera la posibilidad de tratar a todos de manera idéntica, esto representaría un perjuicio para aquellos alumnos en situación de desventaja inicial lo que provocaría una desigualdad implícita que destinaría al fracaso.

Es así como emerge la cuestión de la equidad, es decir de la justicia y su relación con el fracaso escolar:

⁷ Matizadas o suavizadas por la presencia de instituciones privadas-concertadas, es decir, privadas pero subvencionadas con dinero público.

IGUALDAD Y EQUIDAD	<p>“Cuestiono el sentido de esta reforma, pienso que todos tenemos igualdad de derechos pero eso no quiere decir que todos seamos iguales y esto para mí es un fallo de raíz.”</p> <p>“La igualdad se aplica desde abajo. La diversidad se considera desde abajo, la diversidad por arriba no se considera, y eso es lo que hace que la pública pierda alumnado, pierda el buen alumnado.”</p>
--------------------	--

Una de las más graves deficiencias de la enseñanza comprensiva, considera el profesorado participante, es la de tener que rebajar los niveles de exigencia en pro de la búsqueda de la uniformidad, es decir, una igualdad en los resultados que se relaciona directamente con la interpretación actual de calidad. La consecuencia de esa búsqueda práctica de lo común en los resultados se consigue al “igualar por abajo”, es decir, en el mínimo común. La implicación de este principio de comprensividad con la evaluación es evidente y compleja. Por una parte, se ha pasado de una filosofía de evaluación que acredita unos conocimientos a una evaluación que pretende ser formativa y formadora, a la vez que se da en una etapa obligatoria que al mismo tiempo se constituye como un elemento integrado en el modelo de enseñanza aprendizaje.

Esta comprensividad supone un cambio en las lógicas y, básicamente, una burocratización para el profesorado en el contexto de una nueva cultura evaluativa diseñada de un modo tecnocrático:

CAMBIO DE LÓGICAS	<p>“Hemos pasado de una enseñanza basada en los contenidos al cien por cien con muy poca pedagogía, cada uno la suya según sus criterios, a otra donde los contenidos no cuentan para nada.”</p> <p>“No, quiero decir que esto está dentro de esta burocracia que se ha montado. Nosotros con las notas damos una hoja a los padres con toda una serie de ítems y unas cruces, que no creo que haya ningún padre que pueda entender eso, y lo tenemos que rellenar nosotros cada evaluación. ¿Por qué?”</p>
-------------------	---

CULTURA EVALUATIVA	<p>“Es que es retórica, es burocracia pura. A ver: las actitudes, las normas y los valores. Yo quizá tengo la suerte de dar literatura. La literatura es una escuela de emociones, y por tanto de valores, y a través de mi materia, lo he hecho toda la vida y lo continúo haciendo, y creo que no tengo que preocuparme por esos listados y esas cosas, que sí, aprendes a hacerlos, y los haces mecánicamente porque queda bien.”</p> <p>“Pero sí que te han impuesto una manera de evaluar. Es lo mismo que cuando haces una memoria o un proyecto, no te lo crees, pones lo que se supone que has de poner para quedar bien, pero después vas haciendo lo tuyo. A ver, ¿Cómo transmitirás valores? Pues cogiendo un texto, discutiéndolo con ellos, haciéndoles ver puntos de vista, siempre lo he hecho igual. Y si un chico en clase tiene una reacción intemperante, pues lo intentarás corregir lo mejor que puedas, no sé, es que son cosas de sentido común.”</p> <p>“Ellos van a un resultado y aquí la responsabilidad es nuestra, no valoran un proceso, van a los resultados. Nos estamos encontrando con nuestro propio error, si la formación... no es la nota. Si es para aprobar la ESO te escuchan, si es para la formación de la persona aquí ya no. Estamos pagando el precio, no sé de qué.”</p>
--------------------	---

Por otra parte, y tras la implantación de los sistemas de evaluación internacionales PISA, que miden a través de indicadores cualitativos los resultados de chicos de 15 años en las áreas de comprensión lectora, matemáticas y cultura científica, ha avivado el debate en torno al fracaso escolar estandarizado utilizando

otro tipo de indicadores de resultado. Este hecho provoca paradojas y contradicciones entre los sistemas de evaluación internacionales e institucionales.

Aún así, uno de los puntos que más “duelen” al profesorado de secundaria ha sido la devaluación de la importancia de los contenidos de la educación. El hecho de que no se valore el conocimiento tal y como ellos lo entienden se corresponde con la concepción de que la comprensividad no es sólo una forma de agrupar o diferenciar alumnos, sino un “horizonte político” acerca de la educación escolar y las desigualdades sociales; es una idea “utópica” que permite orientar el sentido de las reformas o cambios del sistema educativo, y, por tanto, es algo “político” y no meramente técnico (Casal, García Merino, 2007).

En este contexto, uno de los elementos destacables es la promoción automática. La relación que se establece entre promoción automática y fracaso escolar es elevada. Como afirma Pajares (citado por Benito, 2007:3): “que un alumno haya repetido un curso es un indicador de haber sufrido un fracaso en su escolaridad anterior. Pero, como señala la bibliografía educativa, es también un predictor de fracaso escolar futuro, seguido con cierta probabilidad de abandono de los estudios”:

PROMOCIÓN AUTOMÁTICA	<p>“También nos engañamos nosotros, hay quien no se esfuerza en clase y sacan un 10, hay otros que están como hormiguitas, yo les pongo un 10 también pero no es lo habitual. Damos un mensaje y a la vez hacemos lo contrario. La evaluación final a la semana, la de mínimos, no han hecho nada y en el examen de mínimos, se sacan la ESO ese día y no han hecho nada, la propia ley dice que los alumnos para aprobar ESO, que aprueben todas las asignaturas o que la junta puede decidir por si un profe no lo aprueba y además caso que la junta considere que tiene los límites mínimos saber leer”</p> <p>“El propio sistema tiene su trampa tienen que aprobar todos, si un profe se lo pone difícil, los demás se lo cargan, además, cuatro se lo ponen difícil y aquel artículo que dice... y se les aprueba.”</p>
-------------------------	--

3.2. La integración de la diversidad en las aulas y el fracaso escolar

La LOGSE introdujo en el ordenamiento jurídico el concepto de “necesidades educativas especiales”. La atención a los alumnos con necesidades especiales se regiría por los principios de normalización y de integración escolar. Para lograr dichos principios, la LOGSE disponía de recursos normativos relativos al apoyo escolar y la dotación de recursos educativos, tanto humanos como materiales, para satisfacer las necesidades del alumnado. En la práctica el aula de secundaria obligatoria acoge alumnado diverso en toda la expresión del término, pero quizás la inclusión que las leyes pretenden es muy ambiciosa y los recursos que se han asignado han sido insuficientes.

“Mi instituto puede acabar siendo una gran aula de acogida. Entonces cómo se trata la inmigración lo encuentro también fatal. Porque claro, un niño que acaba de bajar de una montaña de Pakistán de cuidar cabras y al cabo de dos días está en mi instituto, y otro que estaba en Ucrania trabajando en no sé qué, y al cabo de dos días en mi instituto al lado del de la cabra de Pakistán. Y después al lado de este hay uno que viene de Bolivia que también hacía trabajo infantil... Todo eso allí en medio, todos iguales. Creo que sus necesidades son diferentes y nosotros en demasiadas ocasiones no sabemos cómo actuar. Es un problema que es muy complejo, vienen de sistemas educativos muy diferentes, por ejemplo, el sistema ecuatoriano no tiene nada que ver con el boliviano”.

Distintas culturas, diferentes colores, etnias, rasgos faciales, conviven en las aulas, a menudo en ellas existe la cooperación, la ayuda y el compañerismo. A menudo es fuera de las aulas donde se generan rancios discursos o prejuicios discriminatorios. El profesorado, habitualmente, adecua los recursos de que dispone para favorecer el conocimiento mutuo y la integración.

“Yo, como tutor, he conversado con una madre, “no claro, el niño iba a una escuela de machitos y la niña a una de mujercitas”... con uniforme, que los hacían ir bien derechos, mucha disciplina y ha llegado aquí, que pueden hacer lo que quieran, y hacen lo que quieren.”

Se cuestiona si en secundaria realmente puede darse una integración. Por ejemplo, está el tema de la edad. Según el sentir del profesorado cuanta menor edad, más sencilla es la integración, la lengua y con ella la cultura escolar se va interiorizando, lo que no ocurre con el alumnado ya en secundaria, donde posiblemente pesa más su educación y su cultura anterior, y en este sentido recordamos los postulados de Piaget cuando afirma que los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del bebé en interacción e interrelación con el medio, especialmente con el medio sociocultural. Lo que nos lleva a pensar en la dificultad de arraigo y la dificultad de la integración.

“En la primaria son mas semejantes, aquí hay mas diversidad. De todas formas si vienen de pequeños hay menos problemas, aprenden la lengua con facilidad. En la secundaria es más difícil.”

Aunque no cabe pensar que la diversidad es algo nuevo, siempre ha existido y la capacidad de superar las dificultades por parte del alumnado también, de nuevo asistimos a un aumento del fracaso escolar de este colectivo que, a pesar de todo, sigue vinculado a sus características de mérito personal más que a sus oportunidades y derechos:

“No se puede generalizar, hay problemas y la diversidad ha estado siempre, si te llega una persona extranjera, culta, con un nivel mayor o menor, está la dificultad de la lengua, superado esto si el alumno en su país era trabajador, ya se sitúa, el problema no es tanto el origen como las ganas, el esfuerzo, las capacidades etc.”

3.3. La potencia paradójica del construccionismo

Nuestras reformas, así como la de otros países, que parten de los principios mencionados en la introducción al estado de la cuestión de secundaria, parten de una concepción constructivista procedente de la psicología. Afirmaba Benavente (2001) que la psicología cognitiva –que puede atender a los procesos del conocimiento humano, de modo especial a cómo se forman y comprenden los conceptos– ha sido uno de los pilares metodológicos de la LOGSE y las posteriores reformas. Se centra en el “aprendizaje significativo”, lo que es un principio de gran utilidad cuando lo que se debe aprender es susceptible de racionalización o comprensión mediante conceptos. El debate encendido en torno a este tema y el fracaso escolar se centra en la distancia que existe y crece entre los conocimientos anteriores y los nuevos para los sujetos más desfavorecidos:

<p>LA INADECUACIÓN A DETERMINADAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE</p>	<p>“Claro, según el constructivismo, con el que nos han llenado la cabeza, ¿cómo puede conectar con los conocimientos previos si cada vez están más lejanos? Es imposible.”</p> <p>“Pero es que a mí, si me encierran seis horas al día a hacer clases de física cuántica, me acabaré tirando a la yugular del profesor, es evidente. Porque, vamos a ver, es una situación como de crueldad para ciertos niños.”</p>
--	---

El fracaso escolar aparece como una consecuencia de la desconexión de la experiencia y vivencia del alumnado en relación a los contenidos. Pero no es la única consecuencia, ya que ésta puede ser causa también de algunas conductas violentas.

Como dice Gimeno (2005: 112): “Ésta es una formulación de uno de los principios de la “sospecha epistémica” en el pensamiento pedagógico: la enseñanza no equivale al aprendizaje, las intenciones no siempre se corresponden con las prácticas, lo que queremos o decimos que hacemos puede tener escaso reflejo en lo que en realidad hacemos.” Por lo que, construccionismo, promoción automática y fracaso escolar se unen en una fuerte alianza contraria al sujeto que cada vez se aleja más de los conocimientos anteriores.

Es interesante destacar como esta perspectiva ha generado, además, todo un discurso formal paralelo que se ha introducido en el imaginario colectivo invadiendo el lenguaje y ocasionando, en muchas ocasiones, significados muy discutibles.

<p>EL PODER PERFORMATIVO DEL LENGUAJE</p>	<p>“Yo me he encontrado con un tribunal de oposición en que a uno le han salido las subordinadas adverbiales, y ha comenzado el discurso diciendo, “lo primero que haría es adaptar el tema a la realidad del centro”... ¿Las subordinadas adverbiales? Es que la gente se ha acabado creyendo estas cosas.”</p> <p>“Ha habido unos cambios nominales que obedecen a unos intereses, no se cuales. Es como decir una cosa y que después la realidad de los centros sea otra. Teóricamente hemos de decir cosas maravillosas de esta reforma que después no son reales.”</p> <p>“Han desaparecido todas las palabras que formaban parte de la concepción de lo que era nuestro mundo y ya no es. El estudiante ya no existe, ahora es el alumno, han cambiado el nombre de la Consejería de Educación, hemos pasado de ser “Enseñanza” a ser “Educación”, y en muchos casos lo que somos es “Bienestar Social”.</p>
---	--

Estas afirmaciones evidencian una situación real que podríamos llamar de pérdida de sentido emergida del constructivismo impuesto que se iguala a la (de)construcción y a veces destrucción de formas y fondos. En cualquier caso, como hemos comentado, la perspectiva constructivista implantada en la Reforma significó un tremendo cambio para el profesorado de secundaria, un nuevo y desconocido vocabulario nacido de la psicología. El profesorado reconoce que estos cambios en el lenguaje educativo responden a unos intereses determinados, en muchas ocasiones no educativos, que alejan cada vez más la realidad de los centros y el profesorado de los presuntos ideales de la ley.

Por otra parte, se produce una resistencia por parte del profesorado que, al sentirse invadido por una nueva realidad discursiva (aprendizaje significativo, conflicto cognitivo, conocimientos previos, enseñanza activa, esquema de conocimiento, funcionalidad del aprendizaje, memoria comprensiva, nivel de

desarrollo, significatividad lógica y psicológica, zona de desarrollo próximo) siente que se cuestiona su profesionalidad:

RESISTENCIAS	"Es que pasa una cosa, cuando empecé a ir a los cursos de la reforma, a mí me sorprendía mucho que nos hablaban como si nosotros toda la vida hubiéramos ido a clase y les hubiéramos leído el libro a los alumnos."
	"La LOGSE responde a una concepción pedagógica, a un concepto roussonian del niño, que bueno, creo que a los profesores cuando nos tocó adaptarnos teníamos una media de edad respetable como para no creer demasiado en este tipo de planteamientos."

Las contradicciones se presentan y representan la debilidad del sistema, donde siendo el profesorado una de las claves del éxito se sienten alejados de las determinaciones tomadas por los tecnócratas educativos. El constructivismo, paradójicamente, puede propiciar un determinado fracaso escolar y la frustración del profesorado (Benavente, 2001).

4. Conclusiones

El fracaso escolar es un fracaso académico con múltiples lecturas y aparece como un estigma y una derrota del sujeto con consecuencias sociales y personales, pero, además, supone una reducción del derecho a la educación al implicar una expulsión o abandono del sistema educativo en período obligatorio. Este hecho es más evidente que definir, por ejemplo, qué es el éxito educativo –que no se reduce al éxito escolar– y depende de quién lo determina y para qué utiliza la información. La ambigüedad es evidente ya que la diferencia o diversidad entre los que asisten a la escuela, confrontada a los parámetros homogéneos y a los indicadores de evaluación, produce la dispersión de rendimientos, la desigualdad de resultados. Y la desigualdad de rendimientos la concebimos, también, como fracaso escolar. En este sentido, se manifiesta cierta incapacidad de las instituciones para acoger a los sujetos que tienen un sinfín de diferencias y que parten de múltiples desigualdades.

El fracaso escolar –como todo lo educativo– posee por lo tanto una dimensión política y esencial que trasciende y se encaja con la dimensión técnica de aplicación de leyes de reforma y en esa intersección es donde se ha desarrollado el diálogo con el profesorado sobre los supuestos esenciales. Un profesorado que manifiesta su desazón ante la dificultad de asumir esta responsabilidad, en la medida que la asumen como una función que se les asigna, sin una posición clara de las administraciones, y la angustia por no conseguir aquello que ellos mismos y la sociedad les demanda. Cabe destacar que Fullan (2002) pone de manifiesto que los cambios legislativos, por sí mismos, son incapaces de modificar las culturas escolares y profesionales y menos aún, las condiciones sociales para llevarlas a cabo.

En primer lugar se mantiene, de un modo más sutil, la diferenciación del alumnado, contrariamente a lo que se promulga en los valores de las leyes. De hecho, al flexibilizar el aprendizaje se han dado situaciones paradójicas, posiblemente causadas por la poca participación del profesorado en la implementación de las reformas o, mejor dicho, el diseño de las reformas prescindiendo del profesorado. Se han detectado nuevas formas de clasificación del alumnado, muy especialmente en la secundaria obligatoria, a través de la formación de grupos homogéneos en un mismo curso. La referencia repetida a "buenos y malos

alumnos" nos remite a una concepción tecnocrática y meritocrática en este periodo educativo que, no olvidemos, forma parte de la educación básica obligatoria.

Respecto a los supuestos que las fundamentaban, el trabajo ha evidenciado, nuevamente, las contradicciones que encierran en cuanto al posible abismo entre lo que representaría una concepción epistémica ideal y una praxis circunscrita y constituyente de una realidad caracterizada por la complejidad. La igualdad de oportunidades que, básicamente, significa igualdad ante la ley, destaca una dimensión meritocrática centrada en el estudiante según la cual el sistema se asentaría en sus méritos, talentos o cualidades. Por lo que seguimos evidenciando injusticias sociales, desigualdad, fracaso escolar y poca cohesión social. Sen (1995:13) dice *"el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable"*. En el mismo sentido cobra relevancia la consideración de que la escuela es un reflejo de lo social y, por lo tanto, también de sus desigualdades, lo que supone que bajo un planteamiento basado en la igualdad en la escuela se esté fomentando la falta de equidad.

Los supuestos esenciales de las reformas educativas se concretan en la legislación que produce una discursividad que, posteriormente, se vincula a unas prácticas y experiencias. La ley tiene un poder performativo ya que en su discurso construye, produce y regula al sujeto que nombra –al profesorado, en nuestro caso– pero la ley no es aceptada ciegamente y, muy concretamente en secundaria, es fuertemente cuestionada al mismo tiempo que es acatada. Este hecho produce cierta superficialidad y contradicción que afecta, de nuevo, a los sujetos que aprenden y, especialmente, a los más vulnerables del sistema que encontramos en las instituciones públicas. Se constituyen, pues, en producto y productor, a la vez, de aquello que se genera, ¿qué pasa cuando desde el profesorado se va describiendo, se va repitiendo que un alumno, que un grupo no funciona? Es el primer elemento para la inmovilidad, para dejar que el tiempo dé la razón a esta primera visión. Y entonces sí, el pronóstico se vuelve diagnóstico, deviene causa y producto a la vez.

Ante estas paradojas y tensiones un pensamiento que se hace evidente es de qué forma se le ha querido atribuir, a algunas escuelas, unas funciones y responsabilidades que no podía asumir. En un momento de crisis social y económica, es evidente que la escuela no puede dar respuesta eficaz a todos los dilemas que plantea el ser joven. Si no es preciso esforzarse para pasar de curso, si tienes una certificación y no encuentras trabajo digno, si quieres independizarte y no puedes pagar un alquiler, en definitiva, si no se percibe un futuro inmediato que mejore la posición social y económica de tus padres ¿no estamos ya ante un fracaso? ¿Vale la pena esforzarse, seguir en el sistema? ¿Toda esta carga política, la tienen que sobrellevar las escuelas? Evidentemente, para el sistema, es más fácil culpabilizar del fracaso escolar, del no superar los diferentes cursos, al propio alumnado. Otra forma de asumir la responsabilidad conllevaría una perspectiva global y compleja del fenómeno que significa, como dice Beltrán (2008, citado por Montané, 2009), que si, en definitiva, el éxito escolar depende del rendimiento individual de los sujetos vía contenidos o competencias, eso supone, en la práctica, una delegación de responsabilidades de las agencias e instancias formativas, librando a la suerte de los propios sujetos la posibilidad de ser competentes, que a la postre se traduce no como capacidad de aplicar conocimientos y destrezas, sino como habilidad para ser competentes (léase, competir o ser competitivos) en el juego del libre mercado.

Pero, por supuesto, el profesorado se sitúa en primera fila. Sus percepciones y reconstrucciones sincrónicas y diacrónicas de sus vivencias conllevan cierta carga de dolor y cierta sensación de abandono

ante el fenómeno del fracaso. Más allá de no haberse tenido en cuenta en el diseño de las reformas han visto, en estos años, totalmente modificadas sus funciones y roles –su propia naturaleza profesional– así como las problemáticas con las que se enfrentan cotidianamente, siendo testigos y agentes implicados del incremento del fracaso escolar y educativo.

Ante algunas de sus afirmaciones cabría plantearse la necesidad de (re)pensar, de nuevo, lo esencial. Ya que lo constituyente como valor está entrando en nuevas crisis, volver a los inicios, volver a debatir los supuestos esenciales en busca de la equidad. Pero esta vez todos juntos. Que hable el profesorado.

“Y es que pienso que a los profesores en el fondo se nos ha sobrevalorado. Es decir, se han pensado que éramos una especie de genios que haríamos auténticos milagros.”

“Nos tendrían que pedir perdón, como el Vaticano pidió perdón por lo de Galileo.”

Bibliografía

- BELTRÁN, José.; HERNÁNDEZ, Francesc y MONTANÉ, Alejandra (2008): “Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: una revisión de las últimas décadas”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 48. En: <http://www.rieoei.org/rie48a02.htm> [consulta: enero 2009].
- BENAVENTE, José María (2001): “Reformas educativas: mitos y realidades”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 27. En: <http://www.rieoei.org/rie27a04.htm> [consulta: enero 2009].
- BENITO, Ana (2007): “La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 47, Madrid, OEI. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf> [consulta: enero 2009].
- BOLÍVAR, Antonio *et al.* (2005): “Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España”. En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, n.º 13 (45). En: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/> [consulta: enero 2009].
- CASAL, Joaquín.; GARCÍA, Maribel, y MERINO, Rafael (2007): “Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos”. En: *Revista de Educación*, n.º 342, pp. 213-237.
- COMISIÓN EUROPEA (2006): “Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro”. En: *Revista de Educación*, n.º 341, pp. 899-913.
- DAY, Christopher (2002): “School reform and transitions in teacher professionalism and identity”. En: *International Journal of Educational Research*, n.º 37 (8), pp. 677-692.
- DÍEZ, Enrique Javier (2007): *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: Ed. Roure.
- FEITO, Rafael (2009): “Escuelas democráticas”. En: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol. 2, n.º 1, pp. 17-33.
- FULLAN, Michel (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2005): *La Educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.
- GOODSON, Ivor (2000): *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- MARAVALL, José María (1984): *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Edit. Laia/Divergencias.
- MARCHESI, Álvaro (2003): *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- MONTANÉ, Alejandra (2009): “Espejo y reflejo de las evaluaciones Internacionales: Distorsiones, interpretaciones e impactos en las políticas curriculares en la Educación Secundaria Obligatoria en España”. En: TEODORO, Antonio y MONTANÉ, Alejandra (coord.) (2009): *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales*. Valencia: Ed. Germania.
- SEN, Albert (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.

TEODORO, Antonio y MONTANÉ, Alejandra (coord.) (2009): *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales*. Valencia: Ed. Germania.

VIÑAO, Antonio (2001). "La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después". En: *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía*. En: <<http://www.uv.es/soespe/vinao.htm>>. [consulta: enero 2009].