

0. NOTA PRELIMINAR

El trabajo que sigue a continuación es el fruto de una investigación dirigida por el profesor Dr. D. Vicente Pelechano y subvencionada por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias. Gracias, en primer lugar, a esta Institución que ha posibilitado que el trabajo se haya realizado. Con el fin de evitar atribuciones infundadas, hay que señalar, a continuación, que **las opiniones, sugerencias y apuntes de solución que se encuentran en el trabajo son de exclusiva responsabilidad del equipo investigador y no comprometen, de ningún modo, las ideas, decisiones y medidas a adoptar por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.**

Este trabajo se llevó a cabo en 90 días. Aparte de la institución que subvencionó, hemos de agradecer la colaboración prestada por los Centros de Educación que fueron elegidos mediante técnica de muestreo, gracias a la cual se pudo recoger la información. Muchos profesores y directores de Centros de todos los niveles gastaron tiempo y esfuerzo en las visitas que realizamos a los mismos para recabar información, en la cumplimentación de pruebas referidas tanto a los cuerpos docentes como a los alumnos y, en fin, en el apoyo que ofertaron al equipo en distintos momentos a lo largo de la investigación. En la gran mayoría de los casos, además, la colaboración fue totalmente desinteresada.

Durante el período de realización del estudio ocurrieron muchas cosas. Por una parte, el trabajo contemporáneo de un especialista de la UNESCO con quien se estuvo colaborando con toda la información que se disponía en cada momento. Por otra, la presentación del proyecto de trabajo y primeras realizaciones a los Sindicatos de la Enseñanza, a petición del equipo investigador y con el fin de poder informar acerca del alcance, características y tipos de resultados esperables en función de la metodología utilizada. Por otra, finalmente, las naturales tensiones que aparecen en el mundo educativo cuando se trata de "fracaso" escolar. Todo ello sirvió para enriquecer el informe final, así como para un enriquecimiento de contactos personales que no se pueden plasmar en las líneas de un informe científico de este tipo. Además, y junto a todo ello, algunos avatares políticos en la Comunidad Canaria (cambio de Presidente) facilitaron la sensación de que el trabajo que se estaba realizando podría tener unas características que no tenía de hecho. En este sentido nos parece importante reseñar lo **que no es este trabajo, así como algunas características que el trabajo posee y que resultan de especial interés para que el lector sepa a qué se enfrenta en las páginas que siguen.**

En primer lugar, el presente trabajo **no es una alternativa a la educación en Canarias.** La gestación de una alternativa educativa en su sentido original y pleno

no corresponde a trabajos como el presente. Se requieren trabajos muy distintos, con distintas metodologías y con un cierto contenido político (aparte de ideológico) para cubrir ese objetivo tan ambicioso. Las páginas que siguen no pretenden ser tan ambiciosas.

En segundo lugar, el trabajo que sigue **no pretende un estudio de validez diferencial acerca de los dos tipos de jornada laboral cuya conveniencia, eficacia y aplicación forman parte importante de la reivindicación sindical de muchos sindicatos de la enseñanza.** Se ha recogido un cierto estado de opinión acerca de este tópico que posee una importancia escasa dentro de todo el volumen de trabajo realizado. Pero no se ha escrito una palabra acerca de un juicio de valor (positivo o negativo) al respecto. El análisis científico de esta cuestión representa otro tipo de investigaciones a la realizada aquí. Es opinión del investigador principal, con todo, que por lo que se refiere a contenidos instruccionales y educativos, tanto o más importante que el tiempo que los alumnos y profesores gasten en su permanencia en los centros es la manera concreta de "llenar" esos intervalos temporales, las programaciones, grado de estructura de las mismas, tipos de alumnos y profesores... etc., etc., etc. Y, sobre este tema, no cabe una respuesta simple. También es verdad que, a mayor tiempo de práctica, mayor probabilidad de aprendizaje (manteniendo todo el resto de variables igual), que resulta positivo que los alumnos aprovechen al máximo sus posibilidades y al máximo desarrollen su potencial humano. Pero la solución a este tipo de problemas pasa por la realización de muchos y muy variados estudios controlados. Es muy posible que se confundan en los planteamientos actuales de este problema cuestiones comprometidas con la eficacia instruccional, con aquellas otras relacionadas con reivindicaciones acerca de la disminución de jornada laboral y las mejoras en las condiciones de trabajo y salario por parte del profesorado. Confusión que no ayuda, precisamente, a una correcta comprensión y/o dimensionalización del problema, sino que incita a una serie de planteamientos cada vez más confusos y en los que se entremezclan cuestiones muy distintas, con distinta posibilidad de solución y que entrañan distintos compromisos por parte de las partes en negociación.

En tercer lugar, la presente investigación **no busca culpables.** Desde los períodos de tiempo estudiados (14 cursos escolares en algunos puntos) hasta la metodología utilizada ha buscado ser realista y no debería ser interpretada como adscripción de responsabilidad. Decimos esto porque, por una parte, los 14 cursos representan un bloque temporal en el que ha habido cambios importantes a nivel educativo y político en España por lo que no debería hablarse de que la culpa "la tienen los políticos anteriores a los actuales" (siguiendo por ese camino deberíamos retrotraernos al paraíso terrenal y a Adán y Eva). La educación representa una tarea muy compleja y difícil, fruto de muchas interacciones y, por lo tanto, esa tarea debe enfrentarse con visión de futuro a partir de un pasado. Y con visión de futuro

inmediato y mediato, a corto y a medio plazo al menos. Lo que implica, por otra parte, que no existe una solución mágica y definitiva.

Junto a todo ello, se sabe que, en una ecuación de regresión o al hacer una estimación predictiva, entran unos predictores y no otros. Ello quiere decir que en función de los predictores que entran pueden salir uno u otros resultados. Si entran como elementos predictivos variables de alumnos, éstas serán las que demuestren su peso en el resultado final; lo propio cabe decir de variables de profesor, o estructurales. Desearíamos que el lector tuviese presente este tipo de consideraciones a la hora de poder valorar justamente los resultados que se encuentran en el informe final.

En cuarto lugar, **no pretendemos ofrecer un trabajo final y definitivo**. Como se repite a todo lo largo del mismo, las páginas que siguen representan un comienzo que puede representar una plataforma de diálogo, punto de comienzo de análisis diferenciales, de trabajos más finos en cuanto a unidad de análisis y, en fin, de contrastación de hipótesis. Aún así, este trabajo ofrece ya un determinado aguafuerte respecto a lo que ha podido estar pasando y los tipos de principales determinantes de, o que está acaeciendo respecto al fracaso escolar. Y es en este sentido en el que consideramos interesante someterlo a consideración de los profesionales y los interesados.

En quinto lugar, este trabajo ha sido discutido, incluso polemizado, desde sectores canarios muy específicos y con específicos y muy concretos intereses (no siempre claramente manifestados) **sin que el trabajo haya sido leído**. Al equipo le ha extrañado considerablemente que personas que no sabían de qué iba la investigación, habían “oído” que, con “toda certeza” el trabajo trataba unos u otros temas que, de hecho, no ha tratado de ninguna manera, o ha tratado de una forma radical y diametralmente opuesta. Aparte razones científicas, estas otras han servido, asimismo, como un cierto acicate y motivación para someter las páginas que siguen a consideración del paciente lector. En la medida en que se trate de resultados científicos obtenidos siguiendo una metodología limpia y explicitando el modo operativo, creemos que no deben esconderse sino ofrecerse a la comunidad.

En sexto lugar, hay que decir que el trabajo ofrece datos, reflexiones teóricas, modelos heurísticos entresacados de datos y sugerencias de intervención acerca del fracaso escolar en EGB y enseñanzas medias (BUP y FP). No toca para nada educación especial ni educación de adultos. Se refiere “a lo que hay en la actualidad” y no a un mundo posible y futuro de la nueva reforma educativa. Los resultados alcanzados, con todo, sugieren que es necesaria una reforma en profundidad si bien debería orientarse hacia la realización de acciones en las que estuviesen previstos estudios de valoración de los efectos que se vayan produciendo (lo que no resulta una práctica demasiado común en España), con el fin de poder reorientar y ajustar las medidas a adoptar.

En séptimo lugar debería entenderse con claridad que a la hora de entender este informe científico, el equipo piensa que **no existe la solución** al problema educativo. Existen acciones que no deberían ponerse en práctica puesto que representan atribuciones y estilos atribucionales un tanto dispares entre distintos actores del mundo de la enseñanza (por ejemplo, acciones a nivel de la familia o en las que la familia desempeñe un papel importante a la hora de poder aliviar el fracaso escolar, puesto que el papel atribuido a la familia es muy dispar entre los alumnos y entre los profesores). Y otras que pueden resultar claramente positivas (inclusión de técnicos en psicología educativa y escolar dentro del sistema de enseñanza de EGB, FP y BUP-COU). Sin embargo, existen, con toda seguridad, comunidades educativas que poseen distintas opciones de intervención, tipos de ayuda, recursos y tradiciones que aconsejen modos de actuación diferencial, siempre que se mantengan los criterios de calidad y eficacia. Es opinión firme del equipo que ha realizado el trabajo que deberían promoverse opciones diferenciales y no una única norma de actuación. Y que estas opciones deberían ser valoradas con criterios similares en cuanto a eficacia y competencia educacional.

En octavo lugar, cualesquiera medida que se adopte para aliviar el problema educativo así como las sucesivas reformas que se vayan introduciendo deberían ser analizadas teniendo en cuenta períodos temporales más bien largos. Los estudios sobre implantación y diseminación de resultados científicos dentro del mundo social demuestran que se necesita casi un siglo para que una reforma educativa se incardine en la praxis social rutinaria y, si bien con la utilización adecuada de los medios de comunicación social este período puede reducirse, la reducción no llegaría a ser mayor a media generación puesto que las prácticas educativas y los hábitos mentales para pensar y enjuiciar a las personas por parte de las personas que forman el cuerpo social son muy difíciles de erradicar. Ello quiere decir que posiblemente sería conveniente dejarse de muchas reformas "radicales" y pensar más en reformas parciales y con seguimiento acerca de la valoración de los efectos que se van produciendo.

En noveno lugar, quizá convenga explicitar en qué ha consistido el trabajo que se abre con estas páginas y cuál ha sido la lógica discursiva. El trabajo está dividido en tres partes bien diferenciadas y con una extensión desigual.

En la primera parte, se ha realizado una revisión bibliográfica encaminada a compilar la información relevante respecto a los determinantes del fracaso escolar, tanto desde una perspectiva social como psicológica y educativa. Aunque un tanto tediosa, se ha hecho lo posible porque se encuentren recogidas las principales variables aducidas por la bibliografía de corte tradicional. Debido a que por las características del trabajo no era posible la introducción empírica de variables de funcionamiento escolar y de aula diario (vía, por ejemplo, observación directa), se ha sustituido esta parcela por información recogida a través de cuestionarios sobre la percepción de centros escolares, estructura y dinámica de

los centros y de las aulas. Por lo que se refiere a las variables de índole psicológica, junto a la inteligencia (factor g e inteligencia verbal), variables de personalidad y motivación que han mostrado una eficacia predictiva a lo largo de casi dos décadas de investigaciones realizadas en España. De entre las variables sociales, la localización de los centros, tipos de centros (públicos y privados), nivel de ocupación de los padres y ciertas características acerca del centro como hábitat social han ocupado un papel relevante y han sido tomadas en consideración.

Una segunda parte se refiere a la presentación del estudio empírico realizado. Este estudio empírico es doble y se ha realizado en dos fases. La primera de ellas se ha ocupado en el análisis de los datos oficiales publicados por el Gobierno del Estado desde 1974 sobre la enseñanza en España en cifras. La segunda, es un estudio muestral de los determinantes del fracaso.

Se trató, en una primera consideración del problema, de valorar el volumen general de fracaso escolar tanto a nivel de Canarias como para el resto de España (lo que permite una comparación y valoración relativa de Canarias frente al resto de España) y, con el fin de evitar un efecto de "recencia", se ha llevado a cabo un tipo de análisis entre transversal y de generaciones que nos ha permitido promediar y ofrecer un modelo de trabajo para estimar la gravedad del problema para los niveles educativos estudiados. Frente a la consideración oficial de fracaso escolar en EGB a partir de los alumnos matriculados en octavo, hemos retrotraído el problema a los alumnos de primero de cada promoción. Después de hacer una estimación acerca de la tasa de repetidores en último curso a lo largo de tres cursos escolares y, en la medida en que, a nivel estatal, dicha tasa tiende a mantenerse constante, hemos aplicado un modelo en el que para EGB se obtiene un porcentaje de fracaso para Canarias y para el resto de España (que es algo superior a las cifras oficiales) a lo largo de todo el período de estudio y que tiende a mantenerse constante con una tendencia a disminuir en los últimos años si bien esta tendencia no resulta significativa. Otro tanto cabe hacer para las enseñanzas medias de BUP-COU y FP (en sus dos niveles). Todo ello nos ha llevado a ofrecer un diagrama (en porcentajes) de "entradas" y "salidas" de cada nivel de enseñanza, que sugiere que el problema es bastante grave y que requiere una mayor atención que la que se le presta.

Una vez dimensionado el problema en sus líneas generales, en la segunda parte empírica nos hemos ocupado en un estudio muestral (con un mínimo riesgo de error en cuanto a las estimaciones de las variables y de las inferencias globales que puedan realizarse) acerca de los determinantes de este fracaso escolar. Por lo que se refiere a EGB se han elegido los cursos fin de ciclo-etapa (segundo, quinto y octavo). En el resto de los niveles se han elegido todos los cursos. Este estudio nos ha permitido, en panorama general, delimitar (i) el peso de los determinantes para cada nivel; (ii) si los determinantes son los mismos y con pesos similares a lo largo de todo el sistema educativo estudiado y (iii) delimitar las diferencias y, con

ello, ofrecer distintas líneas de intervención en la medida en que ello exige una especialización técnico-profesional distinta. Los resultados han demostrado que los determinantes son distintos a distintos niveles educativos e incluso que el peso relativo que poseen son, en el caso de ser los mismos determinantes, distintos para distintos niveles escolares. Esto, por lo que se refiere a los alumnos.

Importaba, asimismo, recoger información de los profesores y, en algunos casos, comparar la imagen que del centro escolar poseen alumnos y profesores, así como algunos análisis cualitativos respecto a las causas y soluciones que, sobre el fracaso escolar, emiten ambos. Este tipo de cuestiones ha sido resuelto a través de una serie de cuestiones planteadas en paralelo tanto a los alumnos (a partir de quinto de EGB) y a los profesores. Los resultados han sido especialmente iluminadores por cuanto que unos y otros poseen un modelo funcional del centro un tanto distinto, como distinta es la percepción del fracaso escolar y de sus posibles soluciones.

La tercera y última parte del trabajo se ocupa de pergeñar algunas líneas generales de intervención. El estudio pormenorizado de los resultados correspondientes a los determinantes ya permite delinear una serie de medidas concretas que deberían ser aplicadas con cierta urgencia. La carencia de resultados sistemáticos y acumulativos dentro de este campo exigiría la realización de estudios dentro de un marco general de líneas de investigación a nivel institucional. La carencia radical de profesionales especialistas en los centros escolares dificulta considerablemente la puesta a punto de campañas eficaces. La despreocupación a nivel institucional por el tema y el fomento de una cierta manera de funcionar y lograr el éxito a través de los medios de comunicación social dificulta la generación de motivación adecuada para aliviar el problema del fracaso escolar. Estas y otras reflexiones han generado un capítulo de sugerencias de intervención que, reelaboradas, ofrecen un marco de estrategias que pueden llevarse a cabo. Bien entendido, por lo demás, que el trabajo no se dirige específicamente a la generación de estrategias de intervención para la erradicación o alivio del problema sino que pretende, prioritariamente ofrecer un panorama del estado actual, con los retratos-robot de los alumnos que fracasan y que tienen éxito dentro de cada nivel de escolarización.

Posiblemente el tratamiento de los datos y la amplitud del texto se justifican en función de la complejidad del problema, pese a que, repetimos, no nos proponemos **la solución** del fracaso escolar sino su detección científica y el estudio de sus determinantes. Es posible que existan otros determinantes, pero lo que no creemos es que los detectados no se encuentren presentes. El tipo de análisis y lógica seguida permite la comparación de los distintos determinantes a todo lo largo del segmento educativo estudiado y los resultados alcanzados demuestran que son determinantes distintos (y, por ello, modos de actuación distintos) los que desempeñan el papel más importante en cada caso.

En décimo lugar, hay que tener en cuenta que el trabajo no pretende una discusión teórica acerca de lo que sea el fracaso escolar. Se ha tenido que partir de una definición operativa en la que se entiende que se trata de una decisión administrativa que atañe principal y directamente a los alumnos; que es una decisión tomada por los profesores, por ellos suscrita y que posee significaciones muy distintas para distintas personas (padres, alumnos, profesores, políticos, técnicos). La justificación de la decisión, así como las repercusiones de la misma y sus implicaciones quedan fuera de este informe.

Asimismo hay que tener en cuenta que, para la toma de estas decisiones y los hechos que esas decisiones reflejan, son distintos para diferentes niveles educativos. Fracaso escolar equivale, en este sentido, a “no aprobados” después de las convocatorias de junio y septiembre cogiendo “curso” como unidad de análisis, en el caso de EGB; y volumen de repetidores en otros niveles. A lo largo del trabajo se explicita, en cada caso, el modo operativo que se ha seguido y en más de un lugar se presentan aclaraciones y puntos de discusión respecto a lo que significa y cómo se ha utilizado el criterio de “fracaso escolar”.

Tal y como se ha dicho más arriba, el trabajo representa un comienzo. Su publicación permite, en todo caso, que otros profesionales sigan el camino emprendido, mejoren lo que aquí se encuentra y, en todo caso, no caigan en los mismos errores.

V. Pelechano