

# EL FRACASO ESCOLAR UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL MÁS ALLÁ DE LA CALIDAD EDUCATIVA

María de la Paz Terrones Martínez  
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México  
*fityopuedo@yahoo.com.mx*

Jaime Antonio Hernández Soriano  
Universidad Nacional Autónoma de México  
*jaime\_invunam@yahoo.com.mx*

## **Resumen**

Reconocer que existe el fracaso escolar conlleva a cuestionar sobre cómo y quién lo define; por qué ocurre; a quién se le adjudica su paternidad y cómo se vincula ésta problemática a la evaluación educativa. La conjunción de ciertas características individuales y la suma de ciertas experiencias educativas, el choque entre la cultura escolar con la familia y la influencia de otros factores sociales y culturales más amplios, se confabulan para hacer altamente probable la experiencia del fracaso en un cierto número de alumnos. Los esquemas de evaluación nacional e internacional han contribuido para determinar la existencia del fracaso escolar congénito al estudiante. Por lo que, elaborar un estado del arte que dé cuenta de las investigaciones que ligan el tema de la evaluación educativa a la problemática del fracaso escolar es un paso necesario que da cuenta de la importancia que el tema tiene para diversos sectores del ámbito educativo. La metodología que hemos seguido para esta etapa son dos: la heurística (búsqueda y recopilación de la información) y la hermenéutica (análisis y reporte de hallazgos). Para la etapa heurística las acciones para recopilar la información fueron desde la creación de una matriz de datos; y para la segunda, hemos creado fichas electrónicas para dar cuenta de los tipos de relaciones ocultas que se establecen entre escuela, individuo y sistema social. Por lo que dichas relaciones no son estáticas y unidireccionales, sino dinámicas y cambiantes, por lo que, existe un estrecho vínculo entre diferentes elementos como el socioeconómico, cultural y social.

## **Palabras clave:**

Fracaso escolar, evaluación, heurística, hermenéutica

## **Antecedentes**

En la época actual el modelo de masificación escolar ha entrado en crisis, observándose un desajuste entre lo que se logra y pretende, de ahí que cada país someta su sistema educativo a una evaluación con indicadores que le permitan comparar avances y retrocesos a través del tiempo y con ello determinar el éxito o fracaso de sus estudiantes. El cuantificar el logro de los objetivos educativos ha implicado que en el transcurso del tiempo y en diferentes contextos se le adjudique la paternidad del fracaso escolar a diferentes agentes: estudiantes, familia, escuela, profesores, sistema educativo e incluso modelo económico

Adjudicar responsabilidades implica no asumir que una gran cantidad de estudiantes están fracasando académicamente, porque no tienen oportunidad a una educación que les garantice resolver óptimamente los retos que le plantea la vida moderna. La igualdad de oportunidades, no solo implica que todos los alumnos tengan acceso formal y legal a una educación de calidad, sino también brindarle la oportunidad de nivelarse a quienes provienen de grupos sociales en desventaja. Un orden desigual puede internalizarse y adquirir legitimidad gracias a un sistema de evaluación y de medición que naturaliza socialmente la impresión de que la desigualdad educativa es resultado de diferencias en los méritos y esfuerzos de las personas, y no de condiciones sobre las que no se puede ejercer control.

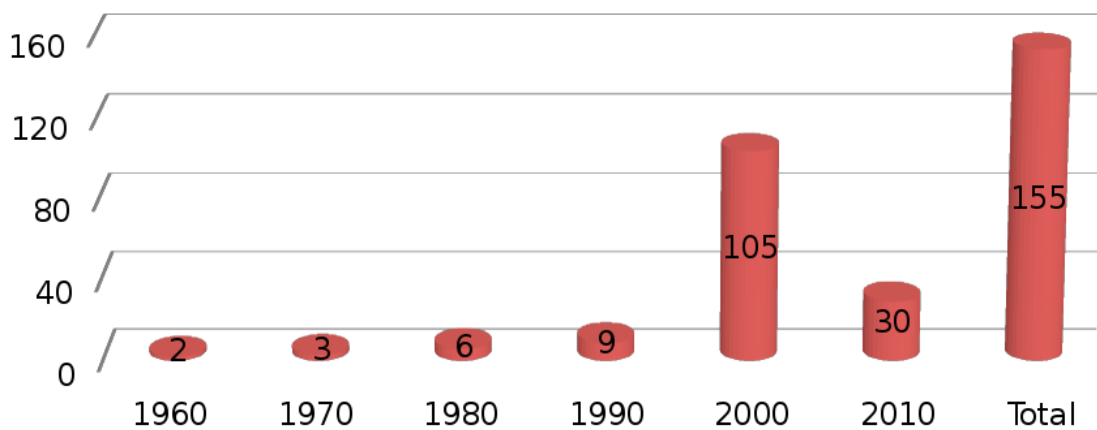
En este sentido, el objetivo del presente artículo es dar cuenta de la producción documental que antecede a esta investigación y tiene que ver con las imprecisiones conceptuales que sobre el fracaso escolar tienen algunos investigadores; el análisis que se desprende de la cuantificación del fracaso escolar para legitimar la clasificación, selección y exclusión de los estudiantes de los sistemas educativos y por último, reflexionar sobre los modelos explicativos de la adjudicación causal del fracaso escolar.

### **1. Imprecisiones conceptuales sobre el fracaso escolar**

Al hacer una revisión documental sobre el fracaso escolar nos encontramos, con un concepto de múltiples significados y de connotaciones sociales e individuales singulares que remiten a sentidos divergentes; por eso es conveniente partir de la noción básica de fracaso y extrapolar su

significado al espacio educativo. Berger y Luckmann (1978) señalaron que un concepto es una construcción de la realidad, estrechamente ligada a un contexto histórico, social y cultural. La palabra fracaso, situada en el contexto escolar, no es la excepción; ha sido definida a lo largo del tiempo desde ángulos y enfoques analíticos diversos que hacen compleja su comprensión.

Si nos detenemos en la Gráfica 1 sobre la producción documental iberoamericana del fracaso escolar como objeto de estudio, nos daremos cuenta de que la curva de ascenso inicia a finales de los años sesenta del siglo pasado, tiene su mayor productividad en la primera década del siglo XXI y súbitamente desciende en los siguientes cinco años (2015).



**Gráfica 1. Número de publicaciones sobre el fracaso escolar por décadas Fuente: Elaboración propia**

¿Acaso el fracaso escolar es una problemática resuelta o de poco interés para los investigadores? La respuesta es no. Una posible explicación de la disminución de trabajos sobre el tema, tiene que ver más con el enfoque empleado para analizarlo y la terminología que se ha usado para designar el mismo fenómeno: rendimiento, desempeño, logro o aprovechamiento escolar bajo o rechazo o fallo escolar. Ante tal situación la pregunta obligada es ¿Por qué esa resistencia de llamar fracaso al fracaso? ¿Desde cuándo se da este fenómeno? ¿Por qué interesa desaparecer este término y sustituirlo por otro? ¿Quiénes y cómo lo han definido? Con el apoyo de varios autores, se pretende avanzar en la comprensión de los cuestionamientos antes señalados, no con la finalidad de recopilar lo que se ha dicho al respecto, sino para tener una herramienta conceptual que permita reconstruir e interpretar la microrealidad de aquel estudiante al cual se le otorga la etiqueta de fracasado.

Cada vez que se pretende definir o explicar el fracaso escolar nos encontramos con una serie de situaciones que complejizan esa labor. Una primera razón es el estigma que se le adjudica. Erving Goffman (2012) define el estigma como una situación donde no se cuenta con la plena aceptación social. En el caso que nos ocupa, el fracaso escolar, es un concepto cuya representación social sufre procesos de construcción de inferiorización y menosprecio, marcando al individuo o institución al cual se le adjudica dicha expresión. El estigma se puede interpretar entonces como un elemento con poder de retroalimentación, que actúa en ocasiones como una profecía que se autocumple.

## **2. La cuantificación del fracaso escolar, una construcción social**

Los diagnósticos sobre los alumnos candidatos a fracasar, suelen cumplirse, porque se hacen predicciones tomando como referencia la identificación de los parámetros de normalización que la escuela define y establece como aceptables, en un contexto sociocultural determinado. El alumno (refieren los tecnócratas que psicologizan todos los problemas), al ser etiquetado negativamente por sus compañeros, profesores y familiares, tiende a interiorizar aquella condición que se le imputa y hace honor a su clasificación. Para evitar la carga negativa que conlleva la palabra fracaso, entonces se han empleado eufemismos que pretenden sustituirla por otros términos socialmente menos ofensivos o más “elegantes” como: deserción, abandono, rezago, entre otros. En realidad el trasfondo de esa sustitución no es resolver un posible trastorno de aprendizaje, más bien, con ello se pretende ocultar la aguda problemática que el sistema escolar ha generado entre su población (Baquero, 2006).

El fracaso escolar, a pesar de sus detractores, es la expresión verbal que mejor define la anomia producto de la masificación escolar. Mencionan los estudiosos del tema que antes de la institucionalización de la escolaridad no había una diferenciación de los estudiantes en relación a su nivel escolar y por tanto, no se contabilizaba, ni interesaba el fracaso escolar. En los albores del siglo XX sólo se hacía mención de los jóvenes que habían estudiado y de los que no lo habían hecho. Actualmente, la segmentación de los alumnos corre a cargo de los resultados que obtienen durante su período de escolaridad obligatoria: en una parte los exitosos y en otra los fracasados.

La naturalización del fracaso escolar se ha construido socialmente y surge como una necesidad de explicar porque existen grandes diferencias en los resultados de alumnos que cursan un mismo grado y se rigen bajo la misma normatividad curricular. En aquellos países en donde se alcanza la

plena escolaridad obligatoria, se comienzan a establecer marcadores para señalar quienes de sus estudiantes logran el estatus de fracasado. Para Sève (1979), el indicativo que crea la escuela para identificar el fracaso, es el incumplimiento de las tareas que de antemano se le solicitan al estudiante. Salvat (Sevè y otros, 1979) es más específico. Señala que la falta de conocimientos curriculares y la imposibilidad de desarrollarse profesionalmente son los elementos que definirán su fracaso.

En aras de cuantificar esta problemática, se comete el error de conceptualizarla en relación al momento longitudinal de ese proceso, sea como abandono, repetición, reprobación, absentismo, rezago, eficiencia terminal o promedio escolar. (Fernández-Pérez, 2005). Otro error en el que constantemente se incurre, es la pretensión de utilizar los datos duros para comparar el fracaso escolar entre naciones.

La cuantificación del fracaso escolar depende del concepto y de la forma oficial que éste adopta en cada país (en función de las estructuras de los sistemas), así como de los mecanismos de medida inherentes a los dispositivos estadísticos nacionales. Sin embargo, en general parece que el fracaso escolar es considerado por los sistemas educativos como la atribución de resultados negativos a los alumnos, cuando, por ejemplo, el nivel de conocimientos de éstos no ha alcanzado el umbral mínimo impuesto en el marco de la escolarización obligatoria. Por consiguiente, nos encontramos frente a un problema que consiste en reconocer un hecho social común, el fracaso escolar, y la imposibilidad de medirlo en una perspectiva comparativa e internacional a partir de los dispositivos estadísticos nacionales.

En el campo disciplinar de la psicología ha permanecido la idea de que el fracaso escolar es la deficiencia de carácter individual para ejecutar correctamente la actividad escolar (Castro, 1988). Esta definición naturaliza el fracaso escolar y es, uno de los argumentos más socorridos para justificar por qué tantos jóvenes no logran el éxito escolar. Los referentes de índole genetista son ahora encubiertos con supuestos deficitarios que culpabilizan al estudiante por su condición de migrante, de género, de indígena. Para erradicar explicaciones ideológicas y confusiones conceptuales del fracaso escolar Castro (1988) propone desaparecerlo de la jerga académica y sustituirlo por términos menos confusos como rechazo o exclusión. No ha desaparecido la expresión de fracaso, pero se ha introducido la idea que la exclusión y el rezago son variantes del fracaso.

Con una visión más dialéctica Hoyos (1988) plantea que la suma de los fracasos escolares individuales, son un indicador del fracaso del proyecto de modernidad impuesto desde el contexto de la sociedad posindustrial. Desde esta perspectiva, el fracaso escolar “[...] significa que los sujetos de la escolarización no están respondiendo mecánicamente al esquema de transculturización propuesto por el proyecto de modernización de la posindustrialización” (Hoyos, 1988, p. 64).

### **3. Los modelos explicativos de la adjudicación causal del fracaso escolar: individual, sociocultural, escolar y social**

#### ***El modelo explicativo centrado en el estudiante***

Las imprecisiones conceptuales que se derivan de no visibilizar el fracaso escolar en la red de relaciones que se construyen en cada contexto social, institucional y personal con la sociedad, los sujetos, la cultura, los saberes y la escuela como institución, originaron un álgido debate en la década de los sesentas del siglo pasado. No faltaron explicaciones y atribuciones simplistas e incorrectas. Se extendió la creencia de que el fracaso escolar era culpa de los estudiantes, quienes al no poseer los atributos o “dones” naturales de la inteligencia, no eran capaces de lograr las exigencias de la escuela.

En los inicios del siglo XX, por ejemplo, en Estados Unidos se utilizó la Escala Binet para justificar la segregación racial en contra de los negros y excluirlos no sólo de oportunidades económicas y sociales, sino también educativas (Binet, 1983). En contraposición con Binet, el francés Sève (1979) declaró: los dones no son una condición natural, esas supuestas cualidades natas individuales, son sólo una creencia popular extendida y apoyada por la biología evolutiva, la psicología y la estadística. Los defensores de los dones argumentan que se nace con ciertas cualidades intelectuales y la escuela lo único que hace es visibilizarlas, determinando el éxito o fracaso escolar de un estudiante.

Se parte de la idea de que todos tienen las mismas oportunidades y que son los flojos, perezosos y sin dones quienes se encontrarán en el umbral del fracaso escolar. Lo cierto es que los llamados “fracasados” no cuentan con las mejores condiciones para desarrollarse según los requerimientos de la escuela, la cual da por hecho que en el seno familiar se le ha proporcionado información sobre el entorno sociocultural que le permitirá asimilar con prontitud los aprendizajes formulados por la escuela.

La creencia de los dones parecería que fue un asunto superado, sin embargo, llama la atención que cuatro décadas después en el periódico español El País, Nogueira (2011), destaca el informe de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), liderado por Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, catedráticos de la Universidad Complutense. Estos investigadores señalaron los efectos de la herencia genética en los resultados escolares. Sus afirmaciones se respaldan en trabajos que hacen una comparación entre el nivel cultural o socioeconómico de los padres y el rendimiento escolar de los hijos biológicos y los adoptados. Las reacciones no se hicieron esperar, declarándose en su mayoría, en contra de la determinación genética del fracaso escolar. Nuevamente se pretende con estas afirmaciones adjudicar a un individuo la decisión de acceder a la educación y lograr el éxito o fracaso escolar.

Consultado por El país (2011), Mariano Fernández Enguita señaló: "Es un debate viejo y poco útil [...]. La evidencia más abrumadora que tenemos es la contraria: el desempeño educativo se asocia con los recursos familiares y escolares, la influencia del centro y del profesor y el amplio recorrido al alcance de cualquier alumno". Si para Enguita el determinismo biológico es un tema agotado, no así la insistencia de adjudicar la responsabilidad del fracaso al estudiante. Se aducen otros argumentos que son sustentados por diversos campos disciplinarios. En el ámbito político, por ejemplo, Redondo (2000) analiza los objetivos de las reformas educativas en los sistemas capitalistas de occidente de las últimas décadas y concluye que han sido exitosas para los intereses del modelo económico en curso.

Desde la sociología, Carabaña (2004) simplemente manifiesta que el fracaso escolar es una cuestión individual y su remedio un asunto pedagógico; el psicólogo Marchesi (2003) también lo hace cuando define a quienes fracasan desde una concepción individualista y Feito (2009), al otorgar el éxito escolar del estudiante al estímulo de las inteligencias múltiples y a la resolución de problemas a través de competencias, deposita la esperanza en el individuo socializado enmarcado en la sociedad del conocimiento. Como se advierte, el modelo explicativo que adjudica la responsabilidad del fracaso escolar al estudiante no se ha resuelto, y, aún en diversos grupos -entre ellos la de los profesores e incluso la del propio estudiante- está internalizada la idea de que si un alumno fracasa es por ser flojo, incumplido, apático, irresponsable, indisciplinado, inmaduro, impuntual, ocioso, depresivo e ignorante (Bojórquez, 2011), desconociendo la multidimensionalidad contextual en donde se produce el aprendizaje.

***El modelo explicativo centrado en la desigual distribución de los bienes socioculturales***

En el libro *Los herederos*, Bourdieu y Passeron (2012) aislaron el problema de los privilegios culturales y explicaron cómo la escuela procede a eliminar, relegar o estancar del sistema escolar a los estudiantes provenientes de los grupos sociales más desfavorecidos. Centrarón su atención, no en la responsabilidad ideológica que tiene el Estado ante la división clasista de la escuela, como Baudelot y Establet (1990), sino en el medio cultural del estudiante que es el hilo conductor entre las desigualdades culturales iniciales y las desigualdades en el resultado escolar posterior. Es necesario reconocer las características socioculturales de cada niño, para desde ese lugar analizar los resultados escolares y su relación entre la escuela y la sociedad (Bourdieu y Passeron, 2012). Dar por hecho que todos los niños son iguales, sólo ayuda en gran medida a reforzar las diferencias socioculturales entre éstos (Sève y otros, 1979).

El argumento de las desigualdades socioculturales tiende a transferir la responsabilidad por el fracaso escolar a la familia: “De la sospecha por los cerebros hemos pasado a la sospecha por las familias, las culturas, las formas de crianza, de habla, de juego de los sujetos, etc” (Baquero, 2006, p. 18). En este sentido, Berger y Luckmann (1978) no culpabilizan a este agente socializador (la familia) del fracaso del alumno, pero sí de imponerle, a través del proceso de internalización de la realidad, una forma de ser y de sentir que va definiendo su identidad dentro de un grupo social determinado.

Tanto el modelo constructivista estructuralista de Bourdieu, como el construccionismo social de Berger y Luckmann, permiten ofrecer alternativas explicativas y metodológicas en torno al análisis de la causal familia. Sin embargo, muchas de las posibilidades pedagógicas que surgen de las instancias gubernamentales, no han conciliado al estudiante, a la familia y a su entorno sociocultural a pesar de la invitación que los investigadores esgrimen una y otra vez para evitar que el problema del fracaso escolar continúe. Al respecto, Martínez-Otero (2009) precisa la necesidad de que políticamente se tomen medidas y recursos destinados a la familia para el desarrollo integral de sus hijos. Este investigador señala algunas alternativas que se han propuesto para disminuir el peso que tiene la familia en el fracaso escolar: abrir mayor número de centros para la educación de adultos; fortalecer los hábitos de estudio en casa; fomentar los vínculos entre escuela y padre de familia; identificación temprana de factores que provocan apatía, flojera, indisciplina, etcétera).

No sólo la herencia cultural de los padres tienen un efecto positivo o negativo sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos, también cómo es transmitido dicho capital a éstos (Emi y



Oeuvrard, 2006); el contexto socioeconómico donde habitan (Salas, 2004 y Rodríguez, 2005); la situación laboral (Calero y otros, 2010); la profesión (Salas, 2004; Martínez y Álvarez, 2005) o el nivel educativo de los padres (Salas, 2004; Martínez y Álvarez, 2005; Calero y otros, 2010). Además del nivel de ingresos que perciba la unidad familiar en su conjunto y los recursos materiales disponibles en el hogar (Salas, 2004).

Por su parte, Martínez y Álvarez (2005) centran su análisis en las características de la unidad familiar e identifican variables como el número de hijos, posición que ocupa el alumno entre sus hermanos y la diferencia de años entre uno y otro, así como las actividades sociales y recreativas fuera del hogar y la desestructuración y problemáticas de la familia. Donde no se observa la posibilidad de obtener beneficio escolar alguno, es cuando el estudiante forma parte de una familia de origen inmigrante; emplea una lengua materna diferente a la que se maneja en el centro escolar (Calero y otros, 2010) o está impregnado con elementos étnicos culturales muy lejanos a la cultura escolar (Rodríguez, 2005).

Lozano (2002) considera que la actitud de los padres es importante frente a los estudios de su hijo. La percepción que ellos tienen de la escuela y de sus profesores; el grado de involucramiento con la escuela; las expectativas que se forjan del futuro de sus hijos y el acceso a las tecnologías de la información y comunicación son, entre otras, las variables familiares que pueden predecir el fracaso o éxito escolar. Por su parte, Balzano (2002) confirmó que independientemente con la clase social a la que pertenece el alumno, los padres atribuyen el fracaso escolar a factores que tienen que ver con lo que sucede en la propia familia; con factores propios del niño y finalmente con factores escolares. Esta misma autora llegó a la conclusión de que las familias de estamentos altos, prestan más atención a la inteligencia y esfuerzo de su hijo que los padres y madres de estamentos inferiores. Además, los primeros conceden más valor al ambiente escolar y a la competencia de los docentes en relación con el éxito escolar de sus hijos.

#### ***Modelo explicativo centrado en la responsabilidad de la institución escolar y el profesorado***

La adjudicación causal del fracaso escolar se ha centrado a través del tiempo en diferentes protagonistas: el estudiante, la familia y la escuela. Cada uno ha sido sometido rigurosamente a paradigmas y metodologías que responden a contextos históricos del quehacer epistemológico. En cierto modo, el aparato conceptual clásico (positivista) resultó corto, insuficiente e inadecuado para simbolizar o modelar las causales del fracaso escolar. Al seleccionar primero al estudiante como responsable de su propio fracaso, se abrió una enorme veta de estudio, análisis y

comparación desde ángulos y perspectivas diferentes, arrojando líneas de investigación nuevas donde el centro se desplazó a la familia y su entorno sociocultural. Hace más de cuatro décadas que los investigadores analizan los bajos resultados del estudiante, ahora desde el funcionamiento de las escuelas y el protagonismo de los profesores, en contraposición de los estudios que centraban su análisis en la influencia del origen sociocultural de los alumnos.

Philippe Perrenoud es un sociólogo francés que no sólo invita a examinar los mecanismos que transforman las diferencias culturales de los estudiantes en desigualdades escolares, sino que también insiste en identificar las jerarquías de excelencia que se fabrican en la escuela. La excelencia la concibe este autor como "...una práctica dominada a la perfección, cumplida, auténtica" (Perrenoud, 2008, p. 13), presente en cada uno de los grupos que conforman la realidad social. Si los resultados se apegan a las normas y el estudiante domina una práctica difícil, obtendrá ventajas materiales o simbólicas que lo colocarán en el grupo de los exitosos; en cambio, si no logra alcanzar esa norma es tipificado como desviado, en una palabra, fracasado.

Los factores detonantes del fracaso académico que se gestan dentro de la escuela y el salón de clases son múltiples y de naturaleza diversa (Baquero, 2006). Algunos tienen que ver con su organización, recursos materiales y características del profesorado, así como con los vínculos del sector laboral. A continuación enunciaremos aquellos que en la revisión documental fueron identificados desde el contexto escuela-trabajo. Iniciamos con Eckert (2006), que se propuso mostrar cómo en Francia el fracaso escolar depende cada vez más de las relaciones que la institución escolar mantiene con el mercado laboral y no simplemente con el resultado académico de cada individuo. Señala que antes de la década de los setentas, los jóvenes que querían incursionar en el ámbito laboral no encontraban impedimentos para hacerlo, incluso sin contar con documentos que certificaran el dominio de determinados conocimientos. Actualmente el éxito y fracaso escolar se evalúan cada vez más en función de la rentabilidad de la formación adquirida al entrar en el mercado laboral.

Desde una perspectiva crítica, Redondo (2000) coincide con Eckert (2006) al señalar que la escuela atiende y provee al mercado laboral del personal que necesita, pero no sólo eso, sino también fortalece las relaciones sociales con los iguales y con los adultos que al final resultan funcionales al sistema tecno-económico, mucho más que los aprendizajes científicos, técnicos o profesionales. La escuela reúne la ilusión meritocrática del modo de producción mercantil, las

relaciones sociales en el proceso de trabajo características del modelo de producción capitalista y los criterios distributivos pertenecientes al modo de producción burocrático.

Esta complejidad, en el momento actual, se hace crítica por los efectos de la crisis de crecimiento económico, la masificación del desempleo, etcétera. En ese caso, la escuela resulta disfuncional por generar más expectativas democráticas que las que ofrece el mercado de trabajo y por no favorecer el desarrollo de competencias informacionales que garanticen la inclusión de los jóvenes en la vida ciudadana.

Un análisis funcionalista (Marchesi y Pérez, 2003), en cambio, detecta la influencia que la organización escolar tiene en la producción del éxito o el fracaso. Con la frase “la escuela sí importa”, se inauguró hace más de cuatro décadas en Europa, un movimiento llamado “escuelas eficaces”, que con el argumento de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, atribuyen el éxito o fracaso precisamente al funcionamiento eficaz de los centros escolares y a la capacitación docente (Salas, 2004).

La importancia que adquiere el profesor en los resultados académicos del estudiante son destacados por algunos investigadores. Ellos admiten que las características del profesor-tutor juegan un papel importante en el desarrollo personal y académico del alumno (Marchesi, Martínez y Martín, 2004). Advierten que las expectativas que los profesores depositan en el alumno; su valoración del progreso o retroceso en la adquisición de conocimientos; las estrategias de integración que implemente para evitar conflictos al interior del grupo-clase entre alumnos, son elementos que contribuyen positiva o negativamente en los resultados escolares. Fullana (1998) incluye además el currículum y el contexto de aprendizaje como variables relacionadas con el ambiente de aprendizaje que afectan los resultados del estudiante.

En investigaciones que documentan la influencia de los recursos materiales de la escuela sobre el fracaso escolar, se observan conclusiones divididas. Por ejemplo, Calero, Choi y Waisgrais (2010) identificaron estudios donde se expresa que esta variable tiene una influencia mínima. Salas (2004) en cambio, al revisar la literatura sobre el tema, encuentra que existe una correlación entre las condiciones materiales del centro escolar y el resultado académico, específicamente en lo referente a la falta de infraestructura adecuada para la implementación de nuevas tecnologías de información y comunicación.

La falta de recursos materiales en instituciones ubicadas en zonas socioeconómicas desfavorecidas, así como la distancia de los alumnos a la cultura escolar (Feito, 2009), ofrecen

una enseñanza de calidad inferior a la de zonas con mayores recursos económicos y capital cultural cercano al currículum oficial. Ante tal situación se requiere un esfuerzo monumental para establecer modelos de enseñanza-aprendizaje diferentes para cada contexto educativo.

### ***Modelo explicativo centrado en el sistema educativo y social***

Si bien es en la escuela donde se establecen normas y jerarquías de excelencia que crean las condiciones para que exista el fracaso, no es el único lugar donde se deben buscar los hilos que entretejen este fenómeno. Escudero (2005) introduce para la comprensión de esta problemática el análisis de los diversos niveles de la realidad, donde confluyen condiciones estructurales, relaciones sociales y dinámicas socio-políticas, organizativas, curriculares y pedagógicas. Este investigador lamenta que aun hoy, muchos de los análisis sobre el fracaso escolar sigan atribuyendo la culpa a las “víctimas”, lo que ha provocado que los esfuerzos para erradicarlo no vayan más allá de exigir un mayor compromiso a los alumnos e incluso proponer el desarrollo de habilidades resilientes como factores protectores contra el fracaso escolar (Polo, 2009).

La identificación de responsabilidades ante el fracaso no tendría que recaer exclusivamente en un individuo (alumno, profesor, padre de familia, directivo), sino adjudicarse al sistema educativo emanado de un modelo económico que emplea para su legitimación discursos sociales que individualizan y privatizan el fracaso escolar (Fernández-Pérez, 1986; Escudero, 2005). En las líneas discursivas neoliberales, se señala que todo estudiante que ingresa al sistema escolar tiene la misma oportunidad de lograr el éxito en sus estudios; para esto sólo debe esforzarse. Sin embargo, el esfuerzo personal no es suficiente para evitar que los contenidos y tareas escolares sean irrelevantes; que se centren las miradas sólo en un tipo de contenido curricular, mientras otros son eliminados del trabajo que debe realizarse en las aulas; que no se tenga claridad en la finalidad del sistema educativo obligatorio y que se promuevan políticas educativas que direccionan la selección, exclusión y clasificación del estudiante.

No es de sorprenderse entonces que el origen social juegue un papel relevante en la integración de los procesos normalizados de la escuela (Marchesi y Hernández, 2000) y en la determinación del éxito y fracaso escolar. Reportes de analistas coinciden en afirmar que quienes fracasan, en su mayoría pertenecen a los grupos económicos más desfavorecidos (Sève y otros, 1979; Marchesi y Hernández, 2000; Perrenoud, 2008). Sin embargo, cuando dentro de una clase social se identifican casos atípicos (alumnos con posición económica alta que fracasan o alumnos

de escasos recursos que sobresalen) se señala que el nivel académico de los padres influye fuertemente en el resultado escolar de los hijos, independientemente de los recursos económicos con los que cuente la familia (Sève y otros, 1979 y Marchesi, 2000).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) va más allá y suma al origen social la pobreza, el aislamiento geográfico, el sexo, el idioma y la etnia como causales de los bajos resultados escolares. Marchesi (2000), en el mismo tenor, agrega la pertenencia a una familia de inmigrantes o sin vivienda adecuada, el desconocimiento del lenguaje mayoritario, el tipo de escuela y la falta de apoyo social. Las causales enumeradas tienen que ver con la desigual distribución de oportunidades (agravada en el sistema educativo) y con las erradas propuestas que desde los gobiernos se implementan para paliar esta problemática que tiene sus raíces en la estructura económica y social de una nación.

Tal entramado conceptual nos permite tener un argumento sólido para aliarnos con quien manifiesta que no es el niño el errado, sino la serie de valores que se le imponen (Rivière, 1983), la estructura social que produce desequilibrios graves (Menéndez, 2004), las carencias culturales (Marchesi y Hernández, 2000), las normas jurídicas y administrativas que lo sancionan (Perassi, 2009), la política educativa (Escudero, 2009), la burocracia y planteamientos autoritarios, los planteamientos tayloristas del trabajo y la organización escolar, la institucionalización de la educación y las valoraciones cuantificadas que se traducen en notas o calificaciones.

Es palpable, por el recuento anterior, que la adjudicación causal del fracaso escolar no es una cuestión individual, sino una responsabilidad compartida con el alumno, la familia, la escuela, los profesores, el sistema educativo, el Estado y el sistema económico (Marchesi y Hernández, 2000; Rius, 2014). Desde su trinchera cada uno deberá de configurar acciones educativas en las que predomine el éxito y el crecimiento de las personas (Perassi, 2009) sobre la idea de la especialización, el individualismo, la eficiencia y la rentabilidad educativa. Mientras los responsables del fracaso escolar no hagan lo que tienen que hacer y no se reconozcan como parte fundamental del problema, la educación seguirá en franca crisis sin lograr integrar en el sistema educativo obligatorio a los llamados excluidos, marginados, fracasados o desechos humanos, como tan severamente los llamó Bauman (2005).

Por su parte, la élite en el poder ha establecido indicadores que pretenden medir los llamados éxitos y fracasos escolares, al respecto Díaz-Barriga (2008) expresa que éstos son ajenos a la lógica educacional y responden a mecanismos que utilizan el orden vigente para protegerse a sí

mismos. En principio porque pretenden cuantificar una realidad compleja sin tener en cuenta el conjunto de factores sociales y económicos que rodean los resultados obtenidos por el estudiante y porque la evaluación elaborada por los tecnócratas, sólo ha estimulado el premio y el castigo: castigo para los fracasados que han naturalizado la creencia de los dones y son objeto constante de programas paliativos que no hacen más que acentuar su condición. Escudero (2009), por su parte, considera las cifras y estadísticas oficiales que arrojan los indicadores, como categóricas, frías y abstractas.

Los indicadores del fracaso escolar, no sólo se utilizan para la identificación de culpables, sino también para justificar reformas y políticas tendientes a dismantelar los sistemas educativos “desviados” (Hoyos, 1988). Las investigaciones de corte positivista dedican gran parte de sus esfuerzos a documentar numéricamente el fracaso escolar, desvinculándolo de los problemas de crecimiento, cobertura, conocimiento y competitividad, desigual distribución de la riqueza, debilidad democrática, desintegración política, corrupción, sindicalismo corporativo, violencia, exclusión y pobreza.

Ejemplo de una investigación que refleja la descontextualización del dato, cifra o indicador con la finalidad de enjuiciar y culpabilizar a la escuela y de paso al sistema educativo de los problemas estructurales de una nación, es la realizada por el mexicano Eduardo Andere. En su libro *La educación en México: un fracaso monumental ¿Está México en riesgo?* (2003), el autor pretende fincar en la escuela la responsabilidad del poco crecimiento económico que presenta el país porque, según él, no ha proveído a los individuos de herramientas suficientes para enfrentarse a un mundo competitivo y global. Estas aseveraciones son muy desafortunadas y olvidan que el sistema educativo es reflejo fiel de las condiciones macroeconómicas imperantes de un país, en un contexto histórico determinado.

## **Conclusión**

Para cerrar estas reflexiones podemos concluir que el fracaso escolar no está restringido al individuo que lo vive, sino también al proceso social del cual forma parte. Fernández-Enguita, Mena y Riviere (2010) ponderan que: “Cada vez que un ciudadano no alcanza los objetivos escolares que la economía y la sociedad consideran y manejan como mínimos convenientes y exigibles, aunque no sean obligatorios, nos encontramos ante un fracaso del individuo, de la sociedad y de la institución encargada de mediar entre ambos para ese fin” (pp. 23-24).

En definitiva, la sociedad es corresponsable del fracaso escolar; los bombardeos constantes al señalar culpables específicos, intentan ocultar las verdaderas redes que tejen este flagelo. Mientras la toma de decisiones se deposite en personas ajenas al mundo de la educación, los cambios que erradiquen el fracaso escolar seguirán en la antesala de las prioridades gubernamentales, hasta que el conflicto sea tal, que sólo la movilización de los afectados ponga fin a este problema que afecta a la sociedad en su conjunto.

## **Referencias**

- Andere Martínez, E. (2003). *La educación en México: un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?* México: Planeta Mexicana.
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. *Cultura y Educación*, 3 (14), pp. 283-296.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Baudelot, C. y Establet R. (1990). *La escuela capitalista* (11a ed). México: Siglo XXI
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1978). *La sociedad como realidad subjetiva*. En *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Binet A. (1983). *La inteligencia: su medida y educación*. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 22, pp. 115-120. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/download/articulo/668635.pdf>
- Bissoto, M.L. (2009). *O fracaso na escola*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 81-98. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a00.pdf>
- Bojórquez Díaz, C. I., Sotelo Castillo, M. A. y Serrano Encinas, D.M. (2011). *Fracaso escolar: ¿a qué se lo atribuyen los estudiantes universitarios?* Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora, México. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_01/1665.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1665.pdf)
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. (Trad. M. Mayer). México: Siglo XXI.

- Carabaña J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar. Cuadernos de información económica, 180, pp 131-140.  
Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=905801>
- Díaz-Barriga Casales, A. (2008, mayo 22). ¿Una remembranza de éxitos y fracasos? Campus Milenio, 273. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=455>
- Eckert, H. (2006, septiembre-diciembre). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. Revista de Educación, 341, pp. 35-55. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_02.pdf)
- Emin, J.C. y Oeuvrard, F. (2006). Las zonas de educación prioritaria. En 3º Congreso anual sobre fracaso escolar, Palma de Mallorca, España. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2006/foeuvrard.pdf>
- Escudero Muñoz, J.M. (2005). El Fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 1(1), pp. 1-24.  
Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Feito Alonso, R. (2009). Éxito escolar para todos. Revista Iberoamericana de Educación, 50, pp. 131-151. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a07.pdf>
- Fernández Enguita M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación La Caixa. Recuperado de [https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios\\_sociales/vol2\\_9\\_completo\\_es.pdf](https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol2_9_completo_es.pdf)
- Fernández-Pérez, M. (2005). Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar. Madrid: Morata.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. Revista de Investigación Educativa, 16(1), pp. 47-70.
- Goffman, E. (2012). Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hoyos, C. (1988). Modernidad, educación y paradoja: el fracaso escolar. En T. Bravo, D. Carbajosa, I. Castro y C. Hoyos. El fracaso escolar. Análisis y perspectiva. México: UNAM-CESU.



- Lozano Díaz, A. (2002). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), pp. 43-66. Recuperado de [http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art\\_1\\_4.pdf](http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf)
- Marchesi Ullastres, Á. (2000, mayo/agosto). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, pp. 135-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80002305.pdf>
- Marchesi Ullastres, Á. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández, (Eds.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez González, R. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, pp. 127-146. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044877>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX (1-2), pp. 11-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015065002>
- Menéndez Benavente, I. (2004) Fracaso escolar. *PsicoPedagogia.com*. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=454>
- Nogueira, C. (2011, julio 4). ¿Un gen del fracaso escolar? *El País*. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2011/07/04/sociedad/1309730401\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/07/04/sociedad/1309730401_850215.html)
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 65-80. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a03.pdf>
- Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar* (4a ed.). Madrid: Morata/PAIDEA.
- Polo, C. (2009). *Resiliencia: factores protectores en adolescentes de 14 a 16 años* (Tesis de licenciatura). Recuperado de [http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos\\_digitales/71/tesis-1426-resiliencia.pdf](http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/71/tesis-1426-resiliencia.pdf)
- Ramírez, F. y Boli, J. (1999). La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial. En M.F. Enguita. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo* (pp. 297 - 314). Barcelona: Ariel.

- Redondo, J.M. (2000). El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica. *Revista de Sociología*, 14, pp. 7-23.
- Rivière, A. (1983, julio-agosto). ¿Por qué fracasan tan poco los niños? *Cuadernos de Pedagogía*, 103 y 104, Recuperado de <http://www.ricardobur.com.ar/biblioteca/Riviere%20%20Por%20que%20fracasan%20tan%20poco%20los%20ninos.pdf>
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2005). Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural. En 2º Congreso anual sobre fracaso escolar, Palmas de Mallorca, España. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/rosarodriguez.pdf>
- Salas, M. (2004). El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas. En 1º Congreso anual sobre fracaso escolar, Palmas de Mallorca, España. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/salas.pdf>
- Sève, L., Salvat, H., Ramuz, M., Boisson, G., Snyders, G., Plaisance, E., Brossard, M. (1979). *El fracaso escolar*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- UNESCO. (2008). Educación: barreras en el camino. *El correo de la UNESCO*, número especial 9, Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001794/179406s.pdf>