

# Explorando el éxito y el fracaso escolar como objeto de estudio. Una consulta a expertos en el campo de la sociología de la educación y la pedagogía

## Exploring school success and failure as an object of study. A consultation with experts in the field of Sociology of Education and Pedagogy

Víctor Soler Penadés<sup>1</sup>

### Resumen

Este estudio tiene el objetivo de deconstruir y reconstruir las nociones de éxito y fracaso escolar, desde un punto de vista fundamentalmente holístico y procesual, cualitativo e interpretativo, y desde las herramientas que ofrece la sociología de la educación. Su principal objetivo ha sido el de aportar elementos para comprender mejor esta problemática y contribuir a la conceptualización de estas nociones. Concretamente, este artículo explora en el significado y el sentido de estas nociones, así como en modelos de éxito y fracaso escolar, partiendo del análisis de discursos de expertos/as en esta materia.

### Palabras clave

Éxito escolar, fracaso escolar, metodología cualitativa, sociedad del conocimiento, estratificación social.

### Abstract

This research aims to deconstruct and reconstruct school failure and success from a qualitative, interpretative, holistic and process-oriented approach and the tools provided by Sociology of Education. Its main aim has been to provide elements for a better understanding of this issue and for conceptualizing these notions. In particular, this paper delves into their meaning and sense as well as alternative models of school failure and success, by an analysis of expert discourses on this matter.

### Key words

School success, school failure, qualitative approach, knowledge society, social stratification.

Recibido: 29-10-2015  
Aceptado: 08-09-2016

---

<sup>1</sup> Universitat de València, victor.soler-penades@uv.es

## 1. Introducción

Según autores como Feito (2010), Morrow y Torres (2005) o Kerckhoff (2001), en el marco de la sociedad del conocimiento la cualificación de los individuos se ha convertido en su elemento diferenciador<sup>2</sup>, lo que significa que el capital escolar alcanzado conlleva mayores repercusiones que antaño sobre la posición que puede llegar a ocuparse dentro del modelo existente de estratificación social y socio-ocupacional. Disponer de un alto nivel de cualificación, tener un buen acceso a la información, así como capacidad para manejarla o interpretarla, influye directamente sobre el tipo de empleo, el nivel de ingresos, las oportunidades sociales o las posibilidades de movilidad social que se tengan al alcance (Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010). En este contexto, un mayor índice de fracaso escolar parece traducirse en un porcentaje mayor de población en situación de riesgo de exclusión –como mínimo– formativa y laboral.

Recogiendo parte de una línea de investigación más amplia<sup>3</sup>, el presente estudio tiene por objetivo proponer una construcción alternativa de las nociones del éxito y el fracaso escolar en el marco de dicha sociedad del conocimiento, desde la perspectiva de la estratificación social y, principalmente, desde las herramientas que ofrece la sociología de la educación, contemplando el aspecto individual e institucional de esta problemática y yendo más allá de la definición española de estas nociones, que se basa en el hecho de lograr o no titular en Secundaria obligatoria. Todo ello con un objetivo: comprenderlas mejor y ofrecer elementos para su conceptualización, a partir de un enfoque de carácter exploratorio, cualitativo e interpretativo y a partir de discursos expertos en la materia (sociólogos/as y pedagogos/as procedentes de distintas universidades).

### 1.1. Hacia una construcción alternativa del éxito y el fracaso escolar

La cuestión de establecer elementos para la construcción del éxito y el fracaso escolar como objeto de estudio es relevante por el hecho, primero, de que acompaña la necesidad de repensar la educación obligatoria, y segundo, de que estamos ante unas nociones con efectos performativos sobre la vida de los individuos. Esto es así en la medida en que, además de los posibles efectos psíquicos y personales que pueden tener sobre su autoestima y autoconfianza, incidir en éxito o en fracaso escolar tiene consecuencias administrativas inmediatas –permite o impide, respectivamente, la promoción de curso académico y el acceso a la siguiente etapa–, sin olvidar que la posición ocupada en el sistema de estratificación escolar puede influir sobre la que finalmente se obtiene en el sistema de estratificación social y socio-ocupacional, como ya se ha apuntado anteriormente en relación con las condiciones derivadas de la sociedad del conocimiento.

Siguiendo la aproximación propuesta por Rumberger (2011) y teniendo en cuenta las aportaciones de la sociología del sujeto y la de la experiencia escolar descritas por autores como Dubet (2012, 2010), Dubet y Martuccelli (1998) o Charlot (2008, 2007), se destacan a continuación cuatro aspectos del éxito y el fracaso escolar. Carentes de un cuerpo teórico sólido que ayude a superar la ambigüedad que arrastran estas nociones y que puede llevar a análisis reduccionistas de la problemática a la que apuntan

2 Sobre la sociedad del conocimiento, véase también Castells, M. (2000), UNESCO (2005) o Tubella y Vilaseca (2005).

3 Al igual que dicha línea de investigación, que quedó materializada en 2015 en una tesis doctoral titulada *Deconstruyendo el éxito y el fracaso escolar en Educación Secundaria Obligatoria. Aportaciones teóricas y análisis de discursos de expertos, profesorado, alumnado y familias de la Comunitat Valenciana*, el presente estudio se enmarca dentro del programa de doctorado de Bienestar social, Cooperación y Desarrollo Local (330B) de la Universitat de València y ha sido posible gracias al Programa de ayudas predoctorales FPI de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana (período 2009-2013), así como al profesorado universitario que accedió a ser entrevistado.

y de los fenómenos a los que van asociadas –tales como la repetición y la promoción escolar, el abandono y la permanencia escolar, etcétera–, puede afirmarse que el éxito y el fracaso escolar constituyen:

- Experiencias subjetivas. La capacidad de interpretación y de agencia del individuo, así como su reflexividad, juegan un papel fundamental en estas experiencias, que deben entenderse en su dinamismo y desde la perspectiva relacional que ofrece la experiencia educativa. Se trata de experiencias a las que los individuos se enfrentan como sujetos activos, sociales, al tiempo que singulares; experiencias que dan forma al papel que les corresponde jugar en el aula –en tanto que estudiantes con fracaso o éxito escolar– y que pueden contribuir a la modificación o al refuerzo de sus intereses, de sus prioridades o de las estrategias que adoptan para conseguir sus objetivos, en la medida en que encuentren satisfactorio o no el orden establecido dentro del aula<sup>4</sup>.
- Eventos, que hacen referencia a un tiempo y a un lugar determinados. Partiendo de una óptica principalmente microsociológica, el lugar constituye el centro escolar de referencia en el que se está matriculado/a, mientras que el tiempo depende de cómo se definan estas nociones. La administración educativa establece dicha definición, de la cual depende, en ese sentido, la configuración y priorización de unos ritmos escolares determinados, que se rigen por criterios de eficacia (objetivos académicos a cumplir para poder considerar una determinada situación como cercana al éxito escolar) y de eficiencia (período de tiempo en el que se considera razonable el logro de dichos objetivos).
- Marcadores de estatus, académico y social, con consecuencias dentro y fuera del aula. Considerando que la escuela contempla al menos dos vertientes, una social y otra académica (Bishop y Pflaum, 2005), pasar por momentos y experiencias de éxito o de fracaso escolar (aprobar o suspender asignaturas curriculares, por ejemplo) juega un importante papel en la conformación del estatus académico y social del alumno/a, en la medida en que contribuye a dar forma a las expectativas que su entorno (familiar, escolar, social) proyecta sobre él y las que él construye sobre sí mismo y sobre su futuro (académico, profesional, etcétera), lo que, a su vez, puede influir en sus decisiones futuras y en su itinerario vital.
- Resultados al tiempo que procesos. El éxito y el fracaso escolar describen resultados en la medida en que constituyen indicadores acerca de quién ha superado los objetivos curriculares y puede acceder a la siguiente etapa escolar y quién no. En su mayoría, los estudios centrados en estas cuestiones atienden a estas problemáticas como resultados y desde una perspectiva principalmente macrosociológica (Fernández Macías *et al.*, 2010), obviando el punto de vista procesual de estos fenómenos. Dicha visión procesual permite abordar estas nociones como largos procesos que se inician en el momento en que se accede al sistema escolar –esto es, desde la Educación Primaria o incluso antes, en Educación Infantil–, se desarrollan a lo largo de toda la vida escolar del individuo y finalizan cuando éste abandona dicho sistema –lo que no significa que deje de contemplarse la posibilidad de reenganche escolar en el futuro–. Considérese que dicho abandono puede adoptar diversas formas: se puede haber obtenido o no el título en Secundaria básica, se puede haber prolongado la vida escolar hasta iniciar –con o sin éxito– el paso por la Secundaria postobligatoria, en su vertiente académica o profesional, o incluso haber ido más allá, pasando por los estudios terciarios. Lo sustantivo es que a lo largo de todo el proceso, y de las experiencias que se viven a lo largo del

4 Consúltense Charlot (2007) para profundizar en la capacidad de creación de sentido de los individuos y su relación con la incorporación de nuevas experiencias en su biografía escolar.

mismo, va tomando forma la afección o desafección que el sujeto siente por la escuela, su actitud hacia ella, su mayor o menor rendimiento escolar, etcétera, y con ello, todo un elenco de elementos que configuran sus expectativas y trayectorias (académicas, laborales...). (Giménez y Marhuenda, 2012; Bloom, Thompson y Unterman, 2010). Dicha afección y rendimiento escolar pueden manifestarse de muy diversas formas: mediante situaciones de absentismo escolar o de asistencia regular a las clases, situaciones de repetición o de promoción escolar, problemas de actitud y de disciplina en el aula o participación y compromiso escolar... El éxito y el fracaso escolar deben analizarse tal como Rumberger (2001) o Ream y Rumberger (2008) analizan el abandono escolar: como proceso gradual de enganche o desenganche escolar.

## 2. Aspectos metodológicos

El presente estudio ha contemplado una metodología cualitativa e interpretativa con fines exploratorios. Previendo la posibilidad de ulteriores estudios que permitan una mayor profundización en el éxito y el fracaso escolar, se ha optado por llevar a cabo entrevistas semiestructuradas a expertos/as del área de la pedagogía y de la sociología de la educación procedentes de distintas universidades, fundamentalmente españolas –la Universidad de A Coruña (UdC), la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), la Universitat de Barcelona (UB), la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universitat de València (UV)– a excepción de una –la Universidad de California, campus de Los Ángeles (UCLA)– ubicada en los Estados Unidos.

El hecho de optar por entrevistar a expertos/as en esta materia se explica por su condición de, por una parte, productores de teoría –con una trayectoria reconocida dentro de sus respectivos campos–, y por otro, partícipes de la construcción social de las nociones de éxito y fracaso escolar. Sus perspectivas, previsiblemente más macro y despegadas del carácter procesual con que se ha revestido estas nociones al inicio de este escrito, han permitido un primer acercamiento a estas nociones. Dentro de su disciplina (que en este caso, como se ha dicho, son la pedagogía y/o la sociología de la educación<sup>5</sup>), se trata de expertos/as en diferentes áreas: transiciones escolares escuela-escuela y escuela-mercado laboral, políticas educativas, educación comparada, tendencias globales en esta materia, abandono escolar (temprano), absentismo y desenganche escolar, repetición, la relación existente entre clase social (de pertenencia) y capital escolar, etcétera<sup>6</sup>. Esto ha dado acceso a discursos con una gran variedad de elementos complementarios entre sí y relacionados con el éxito y el fracaso escolar. La Tabla I muestra la cantidad de entrevistas realizadas, así como su carácter y la universidad de procedencia de cada uno de los entrevistados/as.

5 No se ha acudido a más disciplinas, primero, por el carácter exploratorio de este estudio, y segundo, por acotar el perfil de la muestra de expertos/as seleccionado, dado el limitado número de entrevistas a realizar.

6 Entre los informantes entrevistados se ha podido contar con los profesores y miembros del Grup de Recerca d'Estudis i Treball (GRET) Rafael Merino, Maribel García y Joaquim Casal, de la UAB; los profesores Xavier Bonal, de esa misma universidad; Jurjo Torres, de la UdC; Fernando Marhuenda y José Beltrán, de la UV; Julio Carabaña, Mariano Fernández Enguita y Rafael Feito, de la UCM; y el profesor Carlos Alberto Torres, de la UCLA, actual Presidente de la World Council for Comparative Education Societies; citando solamente aquéllos que accedieron a figurar en este estudio de manera no anónima. En cualquier caso, todos ellos han sido posteriormente codificados para que sus respectivos discursos quedasen debidamente anonimizados.

**Tabla I. Cantidad total de entrevistas (individuales y grupales) y de expertos/as informantes participantes**

	Entrevistas		Expertos/as participantes
	Individuales	Grupales**	
UV (04/2013)	2	0	2
UCM (02/2013)	3	0	3
UAB (03/2013)	1	1 (3)	4
UB (03/2013)	1	0	1
UdC (03/2013)	1	0	1
UCLA (09/2012)	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>1 (3)</b>	<b>12</b>

Fuente: Elaboración propia

(\*) Se indica entre paréntesis el mes y el año de realización de la entrevista.

(\*\*) Se indica entre paréntesis el número total de informantes que participaron en cada una de las entrevistas grupales.

La consulta a expertos/as llevada a cabo significó un total de 9 entrevistas, en su mayoría individuales, a excepción de una de ellas, de carácter grupal, lo que hizo ascender a 12 el total de expertos/as que finalmente participaron. La mayor parte de ellas tuvieron lugar en 2013, durante los meses de febrero y marzo, se llevaron a cabo en los respectivos despachos de las diferentes universidades y quedaron registradas con grabadora previo consentimiento.

En lo referente a los puntos que se trataron en las entrevistas, éstos giraron en torno a la cuestión *Qué es el éxito y el fracaso escolar* (su ambigüedad y polisemia, qué son y a qué se asocian, sus implicaciones dentro y fuera de la escuela...) con el fin de recabar elementos –unidades semánticas–, clasificarlos y elaborar con ellos un mapa de significados de estas nociones. Como podrá verse en el siguiente apartado, que recopila los resultados obtenidos, el análisis de discursos llevado a cabo, al tratarse de un estudio exploratorio, no distinguirá entre los diferentes perfiles de los informantes (sus distintas posiciones, disciplinas, trayectorias...), sino que en él se recopilarán, a modo de resumen y aunque los discursos no sean necesariamente homogéneos entre sí, las principales líneas discursivas y los puntos en común que permitan aportar elementos, complementarios entre sí, para la construcción del éxito y fracaso escolar como objeto de estudio.

### 3. Resultados obtenidos

Los discursos expertos analizados ofrecen elementos que pueden clasificarse en dos bloques: un primer bloque sobre las perversiones del éxito y fracaso escolar y un segundo bloque sobre sus implicaciones más allá de la escuela. Previo al abordaje de dichos elementos, cabe señalar el hecho de que, mayoritariamente, los expertos/as entrevistados/as no ponen en duda la importancia de debatir en torno al éxito y al fracaso escolar. Unas altas tasas de alumnos/as que salen de la Secundaria básica sin haber obtenido el título correspondiente –como ocurre en España–, suponen, en primer lugar, que «los recursos dirigidos a esa etapa escolar no se han invertido de manera eficiente» (E10), y en segundo lugar, que «[no se está garantizando a una parte de la ciudadanía] el derecho básico a la educación que tiene reconocido» (E1). Esto es así en la medida en que la universalidad y obligatoriedad de la enseñanza –por la que se invierte parte del dinero público– viene dada por el consenso establecido por la sociedad de garantizar a la población un mínimo capital cultural, escolar y formativo.

Los diferentes discursos analizados sostienen que el éxito y el fracaso escolar constituyen nociones polisémicas sin un cuerpo teórico que las sostenga y «con un grado de ambigüedad aún pendiente de resolverse» (E2), pese a existir un cierto consenso en torno a que remiten a delimitaciones administrativas –señalan quiénes consiguieron el título académico correspondiente y quiénes no– y a que son «indicadores de calidad educativa» (E4) al tiempo que «vasos comunicantes, [considerando que] los que no fracasan tienen éxito y los que no tienen éxito, fracasan<sup>7</sup>» (E9). Dicha polisemia y ambigüedad ha llevado en muchos casos a análisis reduccionistas de estas problemáticas, en las que parece resaltarse en exceso el aspecto individual –se piensa especialmente en los «fracasados escolares»– mientras «se obvia o no se trata suficientemente la dimensión social del problema» (E2) –el fracaso escolar como fracaso social–.

### 3.1. Implicaciones y perversiones del éxito y fracaso escolar

Una de las cuestiones clave que se desprenden de los diferentes discursos analizados hace referencia a las perversiones del éxito y del fracaso escolar. Estas perversiones remiten, en primer lugar, a problemas de objetividad en los criterios de evaluación que se hacen servir para determinar si un alumno/a ha incidido en éxito o en fracaso escolar, esto es, si ha superado los objetivos curriculares marcados o no. Entre estos problemas se encuentran, por ejemplo:

- Su variabilidad, es decir, el hecho de que dichos criterios estén en continuo cambio: «los criterios de evaluación se cuestionan todos los días, cada vez que el profesor corrige» (E4).
- El efecto Pigmalión, a través del cual las expectativas que el docente proyecta hacia un determinado estudiante pueden ejercer su influencia no solamente sobre el autoconcepto de este último o sobre sus decisiones de futuro –en función de cómo viva dicha percepción–, sino también sobre el docente mismo, que «puede ajustar su nivel de exigencia dependiendo de las expectativas que le suscite dicho alumno/a» (E5).
- El hecho de que el proceso de evaluación pueda remitir a una distribución estadística similar a una curva gaussiana en la que, aparentemente de manera inconsciente, se tiende a aprobar o a suspender de modo sistemático a un porcentaje similar de alumnos/as<sup>8</sup>, independientemente del nivel de rendimiento del grupo-aula:

*«No es que estemos aprobando al 66% y pongamos ahí la raya y por tanto estudien lo que estudien dejaremos [fuera] siempre al 33%, sino que lo hacemos así pero no lo sabemos, y como no lo sabemos lo convertimos en un criterio aparentemente esencialista: la gente tendría que saber tal y éstos no lo saben» (E5).*

Esta aparente tendencia podría explicarse por una creencia generalizada de que el número de aprobados y suspendidos constituye un indicador de la profesionalidad del docente. De acuerdo con dicha creencia, se vería como propio de un mal profesional tanto el hecho de suspender a un número desorbitado de alumnos/as como el hecho de aprobar en exceso: mientras el primer caso parece indicativo de criterios de evaluación y niveles de exigencia demasiado estrictos, el segundo apunta a todo lo contrario, «en lugar de indicar una gran eficiencia y eficacia en el cumplimiento de la labor como docente» (E10), como apunta uno de los expertos.

7 Traducido del catalán.

8 André Antibi (2005) llamaba a este fenómeno la «constante macabra».

Siguiendo con este último punto, este fenómeno puede, en parte, explicar, por ejemplo, que las cifras relativas al porcentaje de alumnos/as que salen de la Secundaria básica sin el título correspondiente se mantengan constantes —«con variaciones poco significativas» (E9)— en España a lo largo de los años y a pesar de las sucesivas reformas educativas.

En segundo lugar, las perversiones que detectan los discursos giran especialmente en torno a la idea de éxito escolar, que aparentemente se reduce a la mera superación de objetivos estrictamente curriculares. Superados estos objetivos, referidos a las diferentes áreas de conocimiento contempladas en el currículum, es posible obtener la correspondiente credencial académica, pero en todo el proceso se olvidan las metas establecidas en el marco normativo que regula el sistema escolar existente. En relación con esto, los expertos/as entrevistados/as apuntan lo siguiente:

- 1) Que la superación de dichos objetivos curriculares (y la consiguiente obtención de credenciales) no necesariamente implica un aprendizaje —en términos de adquisición real y duradera de conocimientos curriculares— a lo largo del proceso. En ese sentido,

*«La cultura que aprendes en la institución escolar parece que solo te sirve para un concurso, que es donde te van a preguntar las cosas de esa misma forma» (E10)<sup>9</sup>.*

A este respecto, algunos expertos/as hacen referencia a la obsesión por las calificaciones, por aprobar exámenes y por superar, en fin, los objetivos curriculares marcados, lo cual relega el aprendizaje a un plano secundario:

*«El neoliberalismo está forzando cada vez más a los maestros a enseñar para que pasen los tests de aprendizaje. [...] uno enseña a la gente a tomar estos tests y si más o menos sabes las preguntas que va a haber y qué tipo de respuestas posibles [pues perfecto.] Realmente si ésa es la educación, estamos perdidos» (E12).*

Otros, por su parte, señalan que el derecho a la educación contempla la obligatoriedad de acudir a la escuela, no de aprender en ella:

*«El derecho a la educación se ha convertido en un deber [...] en el deber de ir a la escuela, de hacer acto de presencia. Y la institución escolar se conforma con eso. Ése es el fracaso» (E1)<sup>10</sup>.*

- 2) Algunos de los expertos/as entrevistados/as sostienen que, en el caso español, la notable diferencia existente entre las tasas de alumnado que sale de la Secundaria básica —basadas, como ya se ha mencionado, en la superación de objetivos curriculares— y los resultados obtenidos en los informes PISA —que parten de la evaluación en competencias básicas— revela que «hay alumnos a los que estamos considerando como fracaso desde un punto de vista político administrativo [que presentan,] en cambio, [...] competencias suficientes[, lo que] invita a la reflexión de qué modelo de evaluación estamos haciendo servir<sup>11</sup>» (E9).

9 Este mismo informante añade a este punto la necesidad de un debate en torno a los contenidos curriculares que todo ciudadano/a debería aprender en su paso por la Educación básica.

10 Traducido del catalán.

11 Traducido del catalán.

- 3) Los discursos también sugieren la existencia de éxitos escolares de diferente graduación, lo que en España ha derivado, por ejemplo, del desprestigio asociado a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), heredado de la anterior Formación Profesional (FP), en tanto que itinerario alternativo para aquellos que son o se sienten incapaces de realizar con éxito un itinerario académico. También se observa dentro del Bachillerato, con la relación jerárquica –existente en el imaginario social– entre el itinerario científico-tecnológico y el de ciencias sociales y humanidades, a favor del primero sobre el segundo.

Una vez descritas algunas de las perversiones del éxito y del fracaso escolar, así como parte de las implicaciones que conlleva incidir en estas situaciones en el seno de los centros escolares, a continuación se presentan otras implicaciones que van más allá de la propia escuela.

### 3.2. El éxito y fracaso escolar y sus implicaciones más allá de la escuela

Como ya se avanzaba anteriormente, incidir en éxito o en fracaso escolar, en términos de obtención de credenciales académicas, tiene la consecuencia inmediata de tener la posibilidad o no de promocionar de curso y pasar a la siguiente etapa escolar. Esta consecuencia tiene efectos que trascienden el plano meramente académico y que son variables en función de cómo se responda a la pregunta *Para qué sirve la escuela*. Pese a los diferentes matices que aporta cada uno de los expertos/as entrevistados/as, parece existir un cierto consenso en considerar la integración social como principal función de la escuela. Esta integración social puede darse, fundamentalmente, mediante tres mecanismos: la inserción laboral, la formación cívica y el desarrollo personal.

#### Inserción laboral

Los discursos expertos analizados asocian la incidencia de éxito y de fracaso escolar con el incremento o la disminución de posibilidades de inserción en el mercado laboral, así como la posición que se ocupe en el sistema de estratificación social en el futuro. Esto significa que no obtener (u obtener solamente) un título en Secundaria básica «puede marcar significativamente el futuro de oportunidades laborales y de vida, [puede implicar] quedarse dentro de un segmento secundario del mercado laboral<sup>12</sup>» (E9), sin olvidar una «mayor vulnerabilidad, [un mayor] riesgo de exclusión formativa y laboral<sup>13</sup>» (E6). Asimismo, dicha situación de vulnerabilidad es susceptible de autorreproducirse y de empeorar, si se tiene en consideración el Efecto Mateo, con lo que ello conlleva en el seno de la sociedad de la información y del conocimiento:

*«Entramos en una sociedad [en la que] la capacidad de apropiarse de valor, dinero, oportunidades, prestigio, [...] depende cada vez más [...] del conocimiento [...]. Si eso es verdad, entonces las diferencias escolares se traducirán en mayores diferencias sociales. Y además, [...] se dará una dinámica en espiral, autorreproducida, en el sentido de que si empiezas bien, te va a ser muy fácil seguir bien, y si empiezas mal, pues ya estás estrellado» (E5).*

Frente a este tipo de discurso que enfatiza la exclusión formativa y laboral, así como la vulnerabilidad autorreproducida, como posibles consecuencias del fracaso escolar, existe otra perspectiva, más matizada, que defiende su argumento desde el punto de vista del aprendizaje a lo largo de la vida. Este tipo de discurso no contradice el anterior, pero sí añade complejidad a esta cuestión. En con-

12 Traducido del catalán.

13 *Ibíd.*

creto señala que los efectos del fracaso escolar, en términos de no lograr el título correspondiente a la Secundaria básica, están por lo general sobrevalorados, y que en concreto dicho título constituye «simplemente un detalle más en el complejo de recursos que uno tiene para la vida» (E4).

En suma, el capital escolar adquirido ejerce su influencia sobre la posición que finalmente pueda obtenerse en el sistema de estratificación social y socio-ocupacional. Las diferencias existentes entre unos sujetos y otros será relevante, en general, siempre y cuando:

1. No se opte por un análisis desde la óptica del aprendizaje a lo largo de la vida.
2. Se establezcan análisis comparativos entre trayectorias escolares que resulten muy dispares entre sí (por ejemplo, entre trayectorias de itinerario corto o muy corto –que lleguen hasta la finalización de la Secundaria básica– y trayectorias de itinerario largo –que alcancen la educación superior–).

Estas dos premisas se desprenden de discursos en los que se comparan las consecuencias académicas y profesionales que a largo plazo se derivan de trayectorias escolares de recorrido similar, en concreto, una trayectoria en la que no se consigue titular en Secundaria básica y otra en la que sí se logra, pero con un rendimiento académico bajo que apenas permite ir superando año tras año los objetivos curriculares. En este tipo de comparativas, algunos de los expertos entrevistados sostienen que, a nivel de logros académicos alcanzados, probablemente no haya una diferencia significativa entre una trayectoria y otra, teniendo en cuenta que en el primer caso puede darse un reenganche posterior (posiblemente con éxito, obteniendo el título correspondiente) y en el segundo es posible que se incida en un abandono escolar temprano, es decir, previo a la finalización de la etapa postobligatoria. Considerando estos casos, uno de los informantes señala:

*«¿Cómo influye lo académico en lo profesional y laboral? En esa distancia muy poca. Si usted mira las estadísticas verá que la gente que se queda en bachillerato o se queda en formación profesional les va un poquitín mejor. Hay una gradación muy fina. La gente que termina bachillerato va un poco mejor que la gente que empezó bachillerato pero no terminó, y a éstos últimos les va un poco mejor que a la gente que no empezó, pero solo un poco mejor» (E4).*

Si, por el contrario, la comparación se establece entre trayectorias escolares muy dispares entre sí, esto es, entre individuos con un alto y un bajo rendimiento académico respectivamente, las diferencias –de nuevo a largo plazo– resultan más evidentes, teniendo en cuenta que los primeros probablemente accedan y superen estudios terciarios y los segundos posiblemente terminen por abandonar el sistema escolar, antes o después de haber iniciado estudios postobligatorios.

Es posible añadir más matices a esta perspectiva. El siguiente informante subraya que el éxito escolar no es necesariamente una garantía de acceso al empleo deseado:

*«El éxito escolar cada día [...] se define como aquél que aprende lo suficiente para lograr tener un trabajo que le satisfaga. La verdad es que el mercado discrimina y muy a menudo uno tiene el trabajo que no esperaba tener. Por lo tanto, la educación es una precondition necesaria pero no suficiente para que la gente encuentre trabajo» (E11).*

Aunque no pongan en duda que la inserción laboral sea una de las funciones de la escuela, la mayor parte de los discursos analizados critican, sin embargo, la tendencia reduccionista existente de considerar dicha función como el objetivo último de la escuela, especialmente si se atiende al hecho

de que incidir en éxito escolar es necesario al tiempo que resulta insuficiente, primero, para hacer efectiva la inserción laboral, y segundo, para que dicha inserción conlleve la obtención de un empleo que se corresponda con el capital escolar alcanzado.

### 3.3. Formación cívica y desarrollo personal

A la función económica de la escuela, orientada a la inserción laboral y la especialización, algunos de los discursos analizados añaden la función política y social, referida a la formación cívica de los sujetos. Así se expresa en el siguiente fragmento:

*«[Sobre las funciones de la escuela es] importante [el] mandato social de la escuela. Al respecto no hay una sola voz. Depende de la toma de posición ideológica y política. Para unos es la voz económica –especialización e inserción–, para otros –la OCDE, por ejemplo–, el engagement, la implicación política, formar ciudadanos del siglo XXI, críticos, con capacidades para ejercer los derechos y la ciudadanía<sup>14</sup>» (E6).*

Relacionado con este punto, parte de los expertos/as entrevistados/as advierten acerca de las posibles implicaciones del abandono escolar, sosteniendo que «[quienes] abandonan la escuela son los candidatos a la anomía social, a conductas antisociales [...]»<sup>15</sup> (E8). Siguiendo este mismo argumento, ciertos discursos subrayan una dicotomía: educación o barbarie.

*«La educación es el último gran recurso que queda frente a la barbarie. Esto lo han dicho muchos. Es educación o barbarie. Entonces, la barbarie puede surgir en cualquier momento si la educación se pierde. Imagine la intolerancia, la islamofobia de hoy y todas estas cosas de hoy. Ésos son elementos de barbarie. Y la educación fue creada para tamizar los intereses humanos, para crear modelos de encuentro más razonables, para crear modelos de solidaridad, para inventar cosas, para crear nuevas tecnologías, para reinventar el mundo de la filosofía, para reinventar el mundo de las Artes y las Humanidades... y si eso empieza a disminuir, ¿cómo vamos a crecer con el espíritu humano?» (E11).*

Apostar por el éxito escolar conlleva o debería conllevar, desde esta perspectiva, apostar no solamente por un aprendizaje –real y persistente en el tiempo– de contenidos curriculares, sino también por el aprendizaje en valores cívicos, por la formación de una ciudadanía comprometida con la sociedad, conocedora de sus derechos y deberes como ciudadanos, con un sentido de la tolerancia y la solidaridad que contribuya a la perdurabilidad de la cohesión social, con un claro desarrollo personal y de la capacidad de juicio crítico. Los discursos analizados muestran consenso en torno al hecho de que estos puntos se insertan en el plano del deber ser, y por ende, en un éxito escolar ideal que no puede concebirse como tal si se limita solamente a describir una supervivencia escolar –de superación de objetivos curriculares– y no incluye la capacidad de aprender a pensar, de aprender a aprender o de ejercer el juicio crítico. Así se expresa en el siguiente fragmento:

*«¿Es el éxito escolar haber sobrevivido a una “x” cantidad de años aburridísimos? [...] para mí [...] el éxito escolar es aprender a pensar[,] a desarrollar modelos autónomos de actividad personal[,] a sociabilizarse en una sociedad cada vez más complicada; [...] la escuela tiene que ofrecer una utopía posible, y dentro de esa utopía posible es imaginar el éxito escolar como alguien que sobrevive a las dificultades de una escuela, pero que además se plenifica [...]. La educación es creatividad, [...]*

14 Ibíd.

15 Ibíd.

*reinención, [...] imaginación [...]. La emancipación humana tiene que ser a partir del acceso al conocimiento y también de la posibilidad de transformación» (E11).*

La mayor parte de los discursos analizados coinciden en afirmar que la formación cívica, el desarrollo personal y la emancipación de los sujetos son elementos a considerar cuando se reflexiona acerca de las funciones de la escuela. En cuanto a su implementación, los expertos/as muestran diferencias de planteamiento. Mientras algunos de ellos cuestionan, no los contenidos curriculares, sino la metodología que se emplea en el aula para facilitar su aprendizaje, otros sostienen que la prioridad está, no en cuestionar la metodología empleada en las aulas, sino en replantear, mediante un debate previo, los contenidos curriculares que realmente deberían ser considerados para la formación de ciudadanos responsables y críticos: «la metodología más moderna del mundo con el contenido menos relevante fracasa. No tiene nada que hacer» (E10).

#### 4. Recapitulación y principales conclusiones

El presente estudio, de carácter exploratorio, cualitativo e interpretativo, se ha orientado a la realización de un mapa de significados del éxito y del fracaso escolar en el marco de la sociedad del conocimiento, partiendo de un análisis de discursos expertos en materia de educación; en concreto, discursos de expertos/as en el campo de la sociología y la pedagogía procedentes de distintas universidades que han aportado su visión en torno a qué es el éxito y el fracaso escolar.

Los discursos analizados, en general, han apostado por simplificar las nociones de éxito y fracaso escolar, considerando que su actual ambigüedad y polisemia suele llevar a análisis reduccionistas de esta problemática –análisis que existen aparentemente tanto en el imaginario social como en la literatura científica que aborda esta temática–. Para ello, los expertos/as entrevistados/as han reflexionado acerca de las funciones de la escuela, puesto que de ellas se revelan elementos que permiten entender qué es el éxito y el fracaso escolar y, además, desde dos planos diferenciados, uno real y el otro ideal.

Partiendo del plano real, esto es, de la óptica del «ser», los resultados han subrayado una aparente tendencia a reducir el éxito escolar a la mera superación de objetivos estrictamente curriculares –referidas a cada una de las áreas de conocimiento contempladas en el currículum–, la promoción escolar y la consiguiente obtención de credenciales educativas, mientras el fracaso escolar se define como todo lo contrario: suspender asignaturas curriculares, pasar por situaciones de repetición escolar, etcétera. Consideradas meras delimitaciones administrativas, carecen de un cuerpo teórico que las refrende, aluden a la supervivencia escolar y se les reconoce una cierta carga de contenido acerca de qué elementos deben tratarse en la escuela –en el currículum– y qué otros deben quedar al margen. Aunque exista una cierta influencia entre la posición que se ocupa en el sistema de estratificación educativa y la que pueda llegar a adquirirse en el sistema de estatificación social (y socio-ocupacional), de los discursos analizados se desprende que dicha influencia no es determinante.

En segundo lugar, los resultados han revelado diversas perversiones relativas a las implicaciones del éxito y fracaso escolar. Dichas perversiones han sido las que siguen:

- Superar los objetivos curriculares y aprender –en términos de adquisición real y persistente en el tiempo de conocimientos– no van necesariamente juntos.
- La tarea evaluadora desempeñada por el profesorado tiende a tener como resultado, de manera sistemática, un porcentaje similar de aprobados y suspendidos, independientemente del nivel de

rendimiento del grupo-aula. Aparentemente, este hecho se lleva a cabo de manera inconsciente y puede obedecer a una cuestión de autoevaluación de los docentes, en la medida en que la proporción de aprobados y suspendidos en el aula se percibe como indicador de su profesionalidad, lo que conlleva un ejercicio, aparentemente inconsciente, de reajuste de dicha proporción, por temor a ver cuestionada su profesionalidad.

- Se subraya la existencia de éxitos escolares de distinta graduación, de modo que no recibe el mismo valor social obtener una credencial en un itinerario profesional –en España, los CFGM– que en un itinerario de carácter académico –bachillerato–, teniendo en cuenta el desprestigio que, en el campo del imaginario social, acompaña al primero. Un análisis similar puede establecerse dentro del bachillerato, entre los itinerarios científico-tecnológico y el humanístico y de ciencias sociales, a favor del primero sobre el segundo, de nuevo, en el campo del imaginario social.

En lo referente al plano ideal, del «deber ser», destaca el énfasis en las implicaciones del éxito y fracaso escolar más allá de la propia escuela, implicaciones que guardan relación con las funciones que, de acuerdo con los discursos analizados, debería cumplir esta institución y que van dirigidas a hacer efectiva la integración social de los individuos: la inserción laboral, la formación cívica y el desarrollo personal. En este sentido, incidir en éxito escolar debería conllevar, no solamente la adquisición de credenciales escolares y el aprendizaje a lo largo el proceso, sino que también debería capacitar para el ejercicio de la ciudadanía en pro de la cohesión social, fomentar el conocimiento de los derechos y deberes normativamente reconocidos, potenciar valores como el respeto por la diferencia, acompañar al desarrollo pleno de la personalidad, del juicio crítico, de la creatividad y de la capacidad de toma de decisiones y ofrecer una preparación que facilite la inserción laboral. No se concibe (o no debería concebirse), por tanto, un éxito escolar que no conlleve, por ejemplo, el desarrollo de un sentido de responsabilidad cívica, aunque sí incluya un aprendizaje real de contenidos curriculares.

La exploración que ha hecho posible esta consulta a expertos/as en la materia resulta científicamente significativa, teniendo en cuenta, en primer lugar, que ha dado acceso a elementos que permiten una ulterior deconstrucción y reconstrucción de estas nociones –en este caso, explorando sus implicaciones y perversiones–, lo que supone un cierto avance hacia la conversión de las mismas en conceptos analíticos al servicio de la realidad escolar, de la sociología y la pedagogía. En segundo lugar, porque los resultados refuerzan la necesidad de dirigir la actividad investigadora hacia el seguimiento y la reconstrucción de trayectorias escolares que contemplen las transiciones escuela-escuela y escuela-mundo laboral y arrojen luz sobre unos procesos conocidos solo parcialmente. Al mismo tiempo, este estudio contribuye en la necesaria configuración de una sociología del éxito y fracaso escolar que sepa llevar a cabo las siguientes aportaciones:

- Un cuerpo teórico común que se nutra de y sirva de marco para cualquier estudio centrado en cualquiera de los fenómenos aquí contemplados como parte de los procesos de éxito y fracaso escolar, tales como la permanencia y el abandono escolar, la asistencia regular a las clases y el absentismo escolar, la promoción y la repetición escolar, etcétera.
- Una actividad investigadora que centre sus esfuerzos a analizar tanto el fracaso como el éxito escolar, puesto que, aunque constituyan «vasos comunicantes», dejar de lado uno de ellos conlleva atender solamente a una parte de la problemática.

- Un marco de análisis que ayude a elaborar y hacer efectivos modelos alternativos de éxito y fracaso escolar, cuestionando los elementos de contenido que quedan contemplados en dicha distinción así como los criterios de evaluación en los que se fundamentan.

En definitiva, el presente estudio ha apostado por ofrecer desde su inicio una visión holística tanto del éxito como del fracaso escolar, para proporcionar una perspectiva más completa de esta problemática. Mediante la incorporación de elementos a un mapa de significados y la exploración de las perversiones e implicaciones del éxito y fracaso escolar, así como de los criterios de evaluación y los elementos de contenido que subyacen a estas problemáticas, se contribuye a sentar las bases para ulteriores estudios centrados en esta problemática, bien empíricos –por ejemplo, mediante el análisis de las representaciones sociales de la comunidad educativa en torno al éxito y al fracaso escolar– o bien teóricos –aportando elementos para una más completa conceptualización de estas nociones–.

## Referencias bibliográficas

- Antibi, André (2005). *La constante macabra, o cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes*. Madrid: El rompecabezas.
- Bishop, Penny A. y Pflaum, Susanna W. (2005). Middle School Students' Perceptions of Social Dimensions as Influencers of Academic Engagement, *Research in Middle Level Education Online (RMLE Online)*, Vol. 29, N.º 2. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807422.pdf>, consultado el 20 de octubre de 2015.
- Bloom, Howard S.; Thompson, Saskia Levy y Unterman, Rebecca (2010). Transforming the high School Experience. How New York City's New Small Schools Are Boosting Student Achievement and Graduation Rates. New York: MDRC. Recuperado de [http://www.mdrc.org/sites/default/files/full\\_589.pdf](http://www.mdrc.org/sites/default/files/full_589.pdf), consultado el 20 de octubre de 2015.
- Castells, Manuel (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Charlot, Bernard (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Charlot, Bernard (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: CIS.
- Dubet, François (2012): *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Feito, Rafael (Coord.) (2010). *Sociología de la educación Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Fernández Enguita, Mariano; Mena, Luis y Rivière, Jaime (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández Macías, Enrique; Muñoz de Bustillo, Rafael; Braña, Francisco Javier y Antón, José Ignacio (2010): Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 307-324.

- Giménez, Elena y Marhuenda, Fernando (2012): “Fracaso, absentismo y abandono escolar: reconocer los límites del sistema para corregir alternativas que garanticen el derecho a la educación” en Asunción Manzanares (coord.): *Temas educativos en el punto de mira*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Kerckhoff, Alan C. (2001): “Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective”. *Sociology of Education Extra Issue*, 3-18. Recuperado de [http://cfd153.cfdynamics.com/images/members/docs/pdf/special/soe/soe\\_extra\\_2001\\_Article\\_1\\_Kerckhoff.pdf](http://cfd153.cfdynamics.com/images/members/docs/pdf/special/soe/soe_extra_2001_Article_1_Kerckhoff.pdf), consultado el 20 de octubre de 2015.
- Morrow, Raymond A. y Torres, Carlos Alberto (2005): “Estado, globalización y política educacional” en Nicholas C. Burbules y Carlos Alberto Torres (coords.): *Globalización y educación. Manual crítico*. Madrid: Popular.
- Ream, Robert K. y Rumberger, Russell W. (2008): “Student Engagement, Peer Social Capital, and School Dropout. Among Mexican American and Non-Latino White students”. *Sociology of Education*, 81, abril, 109-139. Recuperado de [soe.sagepub.com/content/81/2/109](http://soe.sagepub.com/content/81/2/109), consultado el 2 de diciembre de 2013.
- Rumberger, Russell W. (2001). “Why Students Drop Out of School”. Ponencia presentada en la Conference on Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? Civil rights project. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rumberger, Russell W. (2011). *Dropping Out. Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About it*. Cambridge (Massachusetts) y London (England): Harvard University Press.
- Tubella, Imma y Vilaseca, Jordi (coords.) (2005). *Sociedad del conocimiento*. Barcelona: UOC.
- UNESCO (2005). *Towards knowledge society* (Paris: United Nations Education). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>, consultado el 20 de octubre de 2015.