

AFINAR LA COMPRENSIÓN Y MOVILIZAR POLÍTICAS CONSEQUENTES PARA AFRONTAR EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

Escrito por Juan M. Escudero y María Jesús Rodríguez

Juan M. Escudero y María Jesús Rodríguez.

(Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia).

RESUMEN

El abandono escolar temprano, que es un objetivo prioritario en el sistema educativo español y en el contexto europeo, ha de ser comprendido y afrontado en relación con el riesgo de exclusión y al fracaso escolar en la educación obligatoria. La comprensión de estos problemas educativos no sólo requiere la documentación y el análisis de grandes cifras o el análisis de variables contextuales y estructurales, sino también la visibilidad de otras evidencias relacionadas con lo que ocurre en la administración escolar, el gobierno de los centros, el currículo diseñado y las prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje. De ese modo la comprensión puede ser más clarificadora y las políticas estar mejor fundadas en el reconocimiento de los problemas y la adopción de medidas coherentes e integrales. Los resultados de algunas investigaciones sobre ciertos programas extraordinarios de respuesta al alumnado con más dificultades justifican que hayan que acometerse una serie de decisiones, quizás difíciles pero necesarias, en relación con los centros, el profesorado y la administración y política educativa.

ABSTRACT

Early school leaving, one of the objective more relevant in the Spanish educational system and in the European context, should be understood in a straight relationship with risks and school failure in compulsory education. Usual and big indicators analysis need to be complemented with the visibility of another data and evidences concerning the educational administration and policy, the school organization governance, the official curriculum and the real teaching and learning practices in different contexts. It's necessary in order to more illuminative and founded the educational policies in these areas, so as more coherent and integrated. Some conclusions of research related to some the specific programs for students at risk in the Spanish educational system are presented and proclaimed that, in order to prevent and deal with school failure and early school leaving a varied set of decisions have to be taken at the level of the school, teachers and educational administration and policy.

El abandono escolar temprano en el sistema educativo español está siendo un tema recurrente de análisis y propuestas, especialmente en la última década. Recientemente, el Ministerio ha propuesto un "*Programa para la reducción del abandono escolar temprano de la educación y la formación*", dentro de uno de los bloques de los cinco en total que componen los *Programas de Cooperación territorial* (MEC, 2010). Se trata de una respuesta al problema en el contexto nacional y participando a su vez, de alguna manera, en la política europea de la llamada Estrategia 2020 bajo cuyos auspicios la Comisión Europea, en diferentes comunicaciones y recomendaciones (EC, 2010; 2011), ha colocado la reducción del abandono prematuro entre sus prioridades.

La reducción de las tasas de abandono prematuro es materia prioritaria en países donde los índices de fracaso en la secundaria obligatoria son razonables por así decirlo (OECD, 2007); en aquellos en los que la no graduación en esa etapa es desmesurada, como suceden en la media española, a tal objetivo hay que añadir además el que se refiere a reducir significativamente las tasas de fracaso (no titulación) en la ESO. Sin resolver como es menester este objetivo, será prácticamente inviable avanzar hacia aquel otro. Ello requiere que

particularmente en nuestro contexto sea necesario adoptar una mirada más amplia y relacional, contemplando al mismo tiempo y de forma integral tres tipos de problemas: el abandono escolar prematuro, el fracaso en la ESO y los riesgos que se van gestando, como poco a lo largo de toda la educación obligatoria, y terminan provocando los otros dos. Cada uno de esos problemas tiene sus tiempos y su naturaleza, pero no pueden acometerse por separado. Han de ser bien comprendidos y afrontados no sólo tras la secundaria obligatoria, sino a lo largo del continuo o la trayectoria escolar donde se van gestando, resolviendo o agudizando posiblemente con factores y dinámicas acumulativas.

En esta contribución no nos vamos a detener en la presentación y análisis de las cifras al respecto, ampliamente conocidas, divulgadas y reiteradamente empeñadas en dejar en mal lugar al sistema educativo español. Pretendemos, más bien, llamar la atención en un primer punto el hecho de que, al menos a nuestro entender, está proliferando, casi en exclusiva y con carácter dominante, un tipo de análisis macro y de corte cuantitativo, que selecciona y trata grandes cifras relativas a aspectos contextuales y estructurales, pero deja de lado otras evidencias que serían convenientes. De ese modo, son desconocidas o no suficientemente documentadas otras variables, factores y dinámicas que ocurren en *niveles meso* (administración de la educación, gobierno de los centros, relaciones y formas de trabajo docente, relaciones centros, familias y comunidad) y en *niveles micro* (currículo, enseñanza y aprendizaje, evaluación, alumnado). En el segundo, atendiendo precisamente a determinados programas de prevención del riesgo escolar y del fracaso que se vienen desarrollando hace más de una década, presentaremos algunas conclusiones derivadas de una serie de investigaciones que hemos llevado a cabo sobre los mismos. Dan cuenta de algunas realidades esenciales que suelen escapar a las grandes cifras y ayudan a percatarse de por qué no bastan los programas diseñados e implantados en tanto que estructuras, sino que hay que mirar con atención a qué es lo que sucede dentro de las mismas y por qué ocurren las cosas como lo hacen. En el punto final se proponen, aunque sólo a modo de inventario, algunos de los puntos oscuros a los que sería preciso atender con más esmero que hasta la fecha. Aunque, como podrá apreciarse, son bastante complejos y difíciles de tratar, quizás sean inexcusables para ir logrando avances más significativos en materia de riesgo escolar, fracaso y abandono prematuro de la educación.

1. *Afinar los marcos teóricos y los datos necesarios para ahondar la comprensión.*

Si algo no nos ha faltado, desde hace más o menos una década, han sido grandes cifras y análisis del sistema educativo español. Desde la revisión de Grañeras Pastor y otros (1998) sobre desigualdades educativas o la de Calero (2006), años más tarde, hasta otras más recientes (Bolívar y López, 2009; Fernández Enguita y otros, 2010; de la Cruz y Recio, 2011), además de las publicadas regularmente por el MEC y los resultados de las recientes ediciones PISA, podemos contar con muchas fotografías educativas y análisis variados de las mismas. Se ha documentado el *riesgo escolar* (repetición, índices de promoción, idoneidad o absentismo, en tanto que expresiones de dificultades que pueden llevar al fracaso), el *fracaso* consumado en distintos momentos de la escolaridad (tasas de no graduación en ESO, de no graduación en la educación posobligatoria en diferentes intervalos de edad de la población española, etc.), y el *abandono prematuro*, definido como no continuación de la formación tras la graduación en secundaria obligatoria. Además de los datos nacionales, también se han documentado otros por Comunidades Autónomas (ISEI, 2007; Escudero, Frutos, Poza, Trujillo, Urralburu y Viñao, 2010; Martínez, 2011, por citar sólo algunos), y también se ha elaborado algún análisis interesante sobre la política educativa de alguna en particular como la de Madrid (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2008), denunciando su orientación neoliberal. Respecto al abandono prematuro, un número extraordinario de la Revista de Educación (2010) ha seleccionado y ofrecido una muestra de diferentes análisis. Cabe mencionar, además, un par de investigaciones europeas, coordinada la primera por Zay Daniel y en la que ha participado España (Fernández Enguita, 2009), en la que se ofreció información sobre diversas actuaciones en materia de inclusión; la segunda, coordinada por CREA (Includ-ed, 2007), ha llevado a cabo una amplia revisión de las estrategias contrastadas en materia de lucha contra la exclusión y a favor de la igualdad. Además de otras referencias que podrían ser igualmente citadas, las mencionadas son una buena muestra del interés y las aportaciones recientes de la investigación sobre esos temas. Está más allá de nuestro propósito ofrecer aquí ni siquiera una síntesis de todas esas aportaciones. Sólo nos limitaremos a proponer algunas consideraciones

acerca de sus limitaciones por dejar fuera cuestiones que nos parecen decisivas, sin que ello suponga desconocer su valor y pertinencia.

a) Los datos recurrentes de los análisis más divulgados en nuestro contexto, sean relativos a lo que hemos denominado antes riesgo escolar, a la no titulación en la ESO o al abandono prematuro, y también en algún estudio a resultados PISA del 2006, son analizados desde tres categorías de variables: 1) *factores relativos al contexto social, laboral y familiar del alumnado* (barrio, clase social, nivel de formación de los padres, estructuración de las cualificaciones profesionales y la existencia de un mercado laboral inestable y precario que atrae a jóvenes de bajas cualificaciones, etc.); 2) *factores que atañen a las políticas educativas y los centros* (inversión en educación, centros públicos, concertados y privados, composición social y cultural de los mismos (proporción de minorías e inmigrantes), tamaño de las clases y escuelas, formas de agrupamiento de alumnos y existencia de itinerarios, recursos y ratio (por ejemplo, ordenadores por estudiante), autonomía en la contratación de profesores y presupuestaria, profesores a tiempo parcial...); 3) *diversas características del alumnado* (género, trayectoria escolar y repetición, relaciones con los iguales, capacidades cognitivas, expectativas personales, implicación y participación en la enseñanza- aprendizaje y en otras actividades escolares, absentismo en sus diferentes grados).

b) Aunque esas tres categorías de variables son analizadas con diversos enfoques y tratamientos estadísticos, los modelos teóricos subyacentes siguen reiterando el esquema explicativo del famoso Informe Coleman (Coleman y otros, 1996) acerca de las desigualdades educativas. Los resultados del alumnado en su paso por la educación se deben más a factores familiares y de contexto que a los propiamente escolares, computados éstos en términos de composición cultural y racial de los centros, determinadas características del profesorado y la disponibilidad de ciertos recursos pedagógicos como libros u otros materiales. Ahora, como es comprensible, aparecen nuevos indicadores y se ha mejorado el tratamiento estadístico de los datos, pero el esquema explicativo sigue siendo tributario del cuestionado modelo teórico input - output, que fue objeto de debates tras la publicación del mencionado informe americano de los sesenta. De ese modo lo más esencial y nuclear de la vida de los centros y las aulas es desconsiderado y, entonces, reducido a posiblemente elementos invisibles de la educación como una "caja negra". Los análisis y la comprensión son diferentes cuando no sólo se levanta acta de los recursos materiales y humanos disponibles (medios didácticos, plantilla docente y su titulación, existencia o no determinadas estructuras organizativas), sino que se analiza y procura comprender cómo y para qué se utilizan los medios, qué piensan los docentes, cómo viven la profesión y cómo la ejercen en sus relaciones con los estudiantes y con los colegas, qué sucede dentro de las estructuras organizativas y curriculares que se disponen.

c) Los datos y análisis ofrecidos por la investigación cuantitativa, contextual y estructural no son en ningún caso despreciables, pues ofrecen conocimientos valiosos. Son útiles, por ejemplo, para mantener viva la conciencia crítica de que una cosa es la democratización formal de la educación y otra, bien diferente, la democracia consecuente y la lucha efectiva contra las desigualdades injustas. Ese tipo de investigaciones disuade planteamientos pedagógicos y organizativos ingenuos, y pueden servir como base para seguir denunciando que hay factores y fuerzas sociales, económicas, culturales y políticas más allá de los centros y las aulas que son barreras casi infranqueables por la educación. Los programas educativos, por lo tanto, no pueden ser tomados como la única medida, ni tampoco como una excusa, para responder y resolver sólo en las escuelas acciones u omisiones estructurales que conforman la distribución desigual del bien común y el derecho a la educación. Los problemas que existen con ese tipo de conocimientos residen, por lo tanto, no en la improcedencia de los mismos, sino en que sean los que dominen, a veces casi en exclusiva, el escenario y los análisis del fracaso o el abandono. Cuando así sucede, pueden terminar por alimentar sutil o explícitamente discursos radicales de desesperanza, omisiones, invisibilidades y pérdida de valor de lo que son y deben ser las instituciones educativas, los profesionales que en ellas trabajan y los deberes que han de asumir los poderes públicos que no han de ocuparse sólo por garantizar el acceso a la educación.

d) Las revisiones y críticas que se han ido haciendo en los últimos cincuenta años sobre el patrón de explicación de las desigualdades al modo Coleman (ver, por ejemplo, Borman y

Dowling, 2010) han insistido en el hecho de que, en efecto, el paso por la educación y lo que en ella logra la diversidad del alumnado son asuntos extremadamente complejos. Son conformados y producidos por variables, factores y procesos múltiples. Algunos residen, ciertamente, en niveles macro extraescolares, pero otros corresponden e interactúan en niveles intermedios y micro de los sistemas escolares. Cabe mencionar, así, las políticas educativas nacionales y autonómicas, que en gran medida resultan como ecos de políticas sociales, culturales y económicas de mayor alcance (Cornbleth, 2008), la organización de la red escolar pública, privada y concertada (ver para el caso de Madrid la referencia anterior del Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2008) hasta la gestión, el gobierno y el liderazgo de los centros, las condiciones de trabajo y las relaciones docentes, las prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje.

Para hablar, comprender y acometer el fracaso o el abandono, por lo tanto, no bastan los análisis sociológicos y económicos estructurales. Hay que dar cabida y tratar de entender los conocimientos y las aportaciones de otras tradiciones investigadoras, empeñadas en conocer y desvelar las realidades múltiples que anidan y operan en el interior de los centros y las aulas. Los conocimientos aportados por la investigación sobre eficacia y mejora de la educación (Hopkins, Reynolds y Gray, 2005; Murillo, 2011); la teoría, investigación y las experiencias promovidas bajo la perspectiva de la educación inclusiva (ver, por ejemplo Revista de Educación, 2009, o Escudero y Martínez, 2011); la identificación y el trabajo con "buenas prácticas" en la lucha contra la exclusión (Szirom y otros, 2001; Escudero, 2009; CREA, Includ-ed, 2009), son, sin agotar la relación, aportaciones que seleccionan y ofrecen otros datos, que utilizan otros métodos y presupuestos de análisis y proponen lenguajes y discursos a favor de la transformación de centros y aulas. En la lucha contra el fracaso escolar, no basta levantar acta de qué es lo que está sucediendo, hay que ahonda la comprensión acerca de por qué ocurre así y cuáles podrían y deberían ser líneas transformadoras de cambio. Ninguna de estas contribuciones, como es de suponer, ofrece salvoconductos para la lucha contra las desigualdades. Pero sería miope desaprovechar sus valiosos conocimientos sin los cuales, como decimos, lo que sucede dentro de las instituciones educativas se hace invisible y se desconsidera al pensar, diseñar y aplicar determinadas actuaciones.

e) Las políticas destinadas a afrontar el riesgo, fracaso y abandono han de tomar en consideración marcos de referencia teóricos amplios, relacionales y lo más integrales, así como la discusión pública sobre los mismos. En la amplia literatura sobre éxito y fracaso escolar, ha ido quedando relativamente claro que se trata de fenómenos complejos, constituidos por dimensiones múltiples, no azarosos ni surgidos de la noche a la mañana, sino estructural y dinámicamente construidos a lo largo de la escolarización y la vida del alumnado fuera y dentro de las escuelas. Se insiste en que el riesgo escolar, el fracaso o el abandono han de entenderse no como entidades que "son", sino como trayectorias que "se van haciendo" de modo sucesivo, acumulativo, con relaciones complejas (Escudero, 2006; Escudero, González y Martínez, 2009, Zafra, *en prensa*). Las grandes cifras, por muchas vueltas estadísticas a que sean sometidas, son muy limitadas para iluminar componentes situacionales, dinámicos y personales de la vida y la experiencia escolar de alumnado, de los centros y del profesorado. Los indicadores al uso, frecuentemente reducidos a los datos más fáciles de cuantificar, no captan los procesos y los criterios aplicados a la calificación del rendimiento, ni los contextos, dinámicas y agentes que los construyen a través de relaciones situadas e interacciones recíprocas. La vida dentro de los centros y aulas está llena de elementos cognitivos, emocionales y sociales (Escudero, 2005; González, 2010; Bowman y Dowling, 2010; Martínez, 2011). Tan pertinente es, entonces, conocerlos mirando a los estudiantes (capacidades, interés, motivación, expectativas, implicación en los centros y el estudio, sentido de pertenencia y expectativas, trayectoria escolar, medio familiar y entorno de vida), como dirigiendo la mira hacia el profesorado (conocimientos y formación, capacidades y actitudes, implicación o desafección con la profesión, percepciones y prácticas, valoraciones, juicios y prejuicios, a veces con estigmatización de aquellos que no responden a un determinado modelo como si fuera el único deseable). Y no sólo importa esa serie de dimensiones en sí, sino como elementos dinámicos que influyen y conforman las interacciones que alumnos y docentes sostienen en el día a día de la enseñanza al trabajar unos u otros contenidos, al perseguir unos u otros aprendizajes, al crear unos u otros climas de trabajo, oportunidades de aprendizaje y relaciones de apoyo, cuidado y responsabilidad o de desentendimiento y dejaciones, implicación o desapego escolar.

Las relaciones entre esa serie de componente múltiples no son lineales, sino interactivas, recíprocas. La implicación de los estudiantes en el estudio y los centros, por ejemplo, no sólo es un factor de proceso, sino también un objetivo en sí mismo valioso; no un rasgo sólo individual del alumnado, sino un resultado y un proceso generado o debilitado por los contenidos, experiencias y relaciones que los alumnado, los docentes, las familias y otros agentes sostienen entre sí (Wilms, 2003; González, 2010). De manera que, o se afinan las lentes y los presupuestos que permitan captar e iluminar las dimensiones y las relaciones esenciales y nucleares de la enseñanza y el aprendizaje, o la investigación no aportará lo que es preciso para reconocer debidamente qué es lo que ocurre y por qué. La prevención y la lucha activa por reducir los riesgos escolares, el fracaso o el abandono no dependen sólo de contextos estructurales ni de programas bien intencionados, sino de transformaciones culturales y prácticas profundas sin las cuales los mejores objetivos se van quedando en letra muerta.

f) El conocimiento y los proyectos de mejora de la educación, inclusión y buenas prácticas, además de focalizarse en la enseñanza y el aprendizaje, también han ofrecido aportaciones interesantes sobre ciertos contextos, políticas y prácticas en niveles intermedios del sistema educativo, como se apuntaba más arriba. Hay zonas, distritos y autonomías y, dentro de ellas, determinadas formas de gestión, gobierno y liderazgo escolar (formación, asesoramiento, inspección). Los profesores cuentan con unas u otras condiciones de trabajo y ejercen la profesión de unas u otras maneras; hay desencuentros o alianzas escolares, familiares y comunitarias más o menos provechosas. Sistemáticamente se ha denunciado que las desigualdades sociales se reproducen y amplifican en la educación cuando prima un afán regulador burocrático e inoperante de las administraciones educativas y tendencias privatizadoras crecientes; cuando falta liderazgo propósito y activo por los poderes públicos; cuando se da una fragmentación de los centros, incapaces, de ese modo, de activar objetivos, estrategias y compromisos institucionales asumidos y compartidos por toda la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnado y familias). Las desigualdades sociales encuentran un terreno abonado para reproducirse en las escuelas cuando no existen o son inadecuadas las políticas de formación y desarrollo docente, o si la innovación resulta ser una propiedad individual pero no colegiada. Los sistemas escolares y la educación no logran marcar diferencias positivas en la niñez y la juventud cuando persiste como una muralla inexpugnable una cultura que protege la "gramática escolar" inalterada por tantas reformas que no han logrado tocar ni transformar las ideas y prácticas curriculares, así como tampoco la privacidad de la enseñanza y la carencia de dispositivos elementales de rendición de cuentas y de apoyos efectivos en centros y aulas (Borman y Dowling, 2010). En las tradiciones de investigación citadas más arriba, además de describir y valorar factores y dinámicas de los niveles meso y micro de la educación, se ofrecen opciones alternativas que, al menos en algunos casos, la lucha contra la exclusión y el fracaso escolar tiene un cierto recorrido. Algunas experiencias realizadas en nuestro propio contexto, descritas algunas de ellas en el Proyecto Atlántida (Feito y González, 2008), CREA (2009), Escudero (2009), Fernández Enguita (2009), Martínez (2011), Zafra (*en prensa*), dan testimonio de esfuerzos empeñados y logros dignos de atención en los asuntos que venimos comentando. Sigue echándose en falta, no obstante, un tipo de planteamientos que concentren las aspiraciones y actuaciones no sólo en algunas prácticas "oasis" (serán siempre bienvenidas), sino también y de manera decidida en lo que se está proponiendo desde la perspectivas de acometer cambios integrales y sistémicos, así como de proyectos interesantes desarrollados en otros contextos (Hargreaves y Shirley, 2009; Fullan, 2010; Harris y Jones, 2010). El verdadero reto, por ejemplo en materia de apoyo al profesorado, no reside en dejar constancia de algunos apoyos como el de Comunidades de Aprendizaje CREA o Escuelas Democráticas Atlántida, citados por Fernández Enguita (2009) en el informe español sobre la inclusión; se trata ciertamente de proyectos encomiables. El reconocido debido a sus contribuciones no debiera distraer la atención del hecho de que la formación, el apoyo, el asesoramiento del profesorado, a lo largo de todo el territorio nacional, está organizado, en nuestro contextos, en torno a servicios como los Centros de Profesores (u otras denominaciones), los equipos de orientación y apoyo (allí donde quedan) y, supuestamente, el servicio de Inspección Educativa. Si pretendemos generar un conocimiento global y sistémico, es imprescindible estudiar sus funciones o disfunciones, tanto para reconocer la situación del sistema educativo en algunos de sus puntos críticos como, a su vez, para promover los cambios que fueren convenientes. Ya que fenómenos como el riesgo, el fracaso o el abandono forman parte de un continuo, en el sentido indicado más arriba, las

respuestas a los mismos han de situarse, articularse y coordinarse, posiblemente, también con una idea de acciones globales, sucesivas e integrales.

2. *Afinar la comprensión de la puesta en práctica de los programas destinados a prevenir el riesgo escolar y reducir el fracaso y el abandono prematuro.*

Por la cantidad de variables y factores implicados en la construcción del éxito y el fracaso escolar, cualquier política dirigida a combatir la exclusión pertenece al dominio de lo complejo, lo problemático e incierto. Ni siquiera cuando la teoría y la investigación pedagógica proponen comprensiones aceptables son, por sí mismas, suficientes para desencadenar los cambios necesarios. Entre el conocimiento disponible y las políticas que se diseñan y llegan a implementarse suele haber, como tantas veces se ha constatado, muchas fracturas y barreras de todo tipo, una diversidad de intereses sociales y educativos frecuentemente en liza. No es extraño, entonces, que la primera proposición con la que se abre la Comunicación de la Comisión Europea al Parlamento rece así: *"el abandono escolar temprano es un fenómeno complejo y reducirlo exige un fuerte compromiso político"* (EU, 2011:2). Cabría discutir bastante al respecto sobre el Pacto social y político *non nato* del curso pasado, acerca de sus contenidos y los motivos cruzados que lo impidieron. Algo diremos sobre ello en el último punto. Nos centraremos aquí en algunos resultados de investigaciones llevadas a cabo sobre ciertos programas extraordinarios de atención a una diversidad singular del alumnado de la ESO.

a) Un abanico in crescendo de programas y medidas.

La LOE (2006), nacida y afectada por las turbulencias conocidas en los vaivenes entre la LOGSE (1990) y la LOCE (2002), será descrita posiblemente, además de por otras iniciativas que ha impulsado, por un amplio abanico de programas diseñados para responder al fracaso escolar. A los impulsados por el Ministerio, las Comunidades Autónomas han añadido otros concertados o propios. González, Méndez y Rodríguez (2009), por ejemplo, han descrito y valorado los existentes (hasta catorce) en la Región de Murcia. La última iniciativa del MEC (2010), *Programa de Cooperación Territorial*, aún es más ambiciosa: contempla diecisiete programas o planes organizados en cinco grandes bloques, en el primero de los cuales figura uno dirigido a potenciar el éxito escolar y otro a reducir el abandono prematuro. La todavía más reciente Ley de Economía Sostenible (BOE del 4-03-2011), con la intención de flexibilizar el sistema de formación y tender puentes entre la ESO, el bachillerato, la FP y la Universidad, ha modificado el reciente Programa de Cualificación Profesional Inicial, rebajando la edad posible de acceso al mismo del alumnado en situación de riesgo de fracaso y abandono severo antes de lograr la graduación en ESO. Es difícil pronosticar el devenir de este amplio repertorio de actuaciones, pues sobre ellas se ciernen interrogantes ligados al rumbo de los acontecimientos políticos y el gobierno que surja de las próximas elecciones generales. A modo de avisos para navegantes, puede ser oportuno echar una ligera mirada hacia atrás, ofreciendo algunas informaciones sobre algunos programas desarrollados hasta la fecha.

b) Luces y sombras de los programas extraordinarios de atención a la diversidad realizados los últimos años.

Tres grupos de investigación de la Universidad de Murcia, de varias Universidades Andaluzas (Granada, Córdoba y Sevilla) y de la Universidad del País Vasco (San Sebastián), hemos realizado diferentes estudios sobre el Programa de Diversificación Curricular, Garantía Social antaño, luego Iniciación Profesional y ahora PCPI, y alguna de las medidas de educación compensatoria como Aulas Taller o los Centros de Iniciación Profesional (CIP) en el País Vasco. En varias publicaciones se ha dado cuenta de los resultados más destacables (Escudero, 2005; 2005: Monográfico Revista de Profesorado. Curriculum y Formación del Profesorado, 2009:13,1; Martínez, 2005; 2011; Escudero y González, *en prensa*). Los marcos teóricos de referencia compartidos han sido esbozados en puntos anteriores y las metodologías de investigación utilizadas han sido estudios de campo (entrevistas, análisis documental, cuestionarios) y estudios de caso con la intención de identificar posibles buenas prácticas (entrevistas en profundidad, análisis documental específico, historias de vida, observaciones de aulas en las que se desarrollaban los programas mencionados). Aquí sólo

nos es posible ofrecer algunas de las conclusiones de forma muy sucinta, pero creemos que suficiente para abundar en una idea ya mencionada, a saber: no importan sólo los programas que se diseñan y se aplican, sino que es preciso conocer bien cómo son remodelados por las administraciones y los centros, interpretados e implementados por el profesorado y los estudiantes en los espacios de enseñanza y aprendizaje en los que se desarrollan. Destacaremos algunas luces y sombras que nos parecen dignas de consideración.

- Entre las *luces*, es justo dejar constancia de que el Programa de Diversificación Curricular, Iniciación profesional (así se denominaba todavía en los años estudiados) y CIPs, así como las Aulas Taller, han sido respuestas sensibles a la situación de un buen número de estudiantes con dificultades de seguir el currículo y la enseñanza ordinaria en el que fueron ocurriendo desencuentros recíprocos entre ellos, los centros, el profesorado y las clases. Cada uno de esos programas atienden a sujetos diversos con una enorme heterogeneidad (hay un continuo de menor a mayor vulnerabilidad del primero al último citado), e incluso puede apreciarse dentro de cada uno de ellos: hay diferencias entre diversificación de uno o de dos años, y pueden llegar a ser extremas en los demás. La disposición de los centros y particularmente del profesorado que los acoge es por ello todavía más encomiables. Sin tales oportunidades, los que cursan diversificación no habrían logrado graduarse y, por esta vía, lo ha conseguido más de un 75% por término medio; sin aulas taller, el alumnado que los cursa habría abandonado los centros sin terminar siquiera el segundo curso de la ESO y los de iniciación profesional no habrían podido acceder a formación profesional de grado medio, a pesar de que no todos lo consiguen. Una amplia mayoría del alumnado, que es mayor en la primera que en las restantes, valora positiva o muy positivamente dichos programas, habla bien y muy bien del profesorado (les atienden, tratan, apoyan y ayudan mejor y mucho mejor que en las clases de antes) y han mejorado tanto sus actitudes hacia el estudio como sus aprendizajes, algunos muy dañados anteriormente. El profesorado que trabaja con este alumnado también es diverso en diversos aspectos: adscripción (es distintas según Comunidades, difiere en trayectorias profesionales previas y experiencia en el trabajo con alumnos en dificultad, así como en sus concepciones pedagógicas, capacidades metodológicas y de relación con alumnos que, como reiteran, llegan "muy machados", "con heridas no sólo académicas, sino también personales y sociales", "a algunos, desde bien pequeños, la vida les ha tratado muy mal". Sin perder el sentido del realismo, sostienen percepciones, valoraciones y expectativas más favorables de los estudiantes que el resto del profesorado, ante el cual, en ocasiones, hacen el papel de "sus defensores". Un buen número de ellos tienen claro que han de dar lo mejor de sí mismos y efectivamente lo dan. Los centros (directivos, Claustro, Departamento de Orientación) que solicitan y acogen los programas (los haya que no lo hacen y ponen trabas para implantarlos) se sienten comprometidos en ellos (con matices) y la casi totalidad del profesorado valora positivamente su existencia, aunque a veces de forma instrumental e interesada: "descongestionar las clases ordinarias y reducir la presión de la olla). No es raro que tanto directivos como otros docentes, además de los directamente implicados, argumenten que la existencia de programas como éstos representa oportunidades debidas y justas para el alumnado con más dificultades y en situaciones de desventaja cultural, social y familiar.

- También, lamentablemente, hemos visto que *hay sombras*. El alumnado al que van dirigidos - acogidos bajo la categoría benevolente de atención a la diversidad - sufre procesos sutiles o explícitos de clasificación, etiquetaje y culpa por sus dificultades y comportamientos como si los sujetos fueran los únicos responsables de ello. En el colectivo están sobrerrepresentadas las clases sociales, culturales, étnicas e inmigrantes en desventaja, suele haber más chicos que chicas y, según los casos, se adecúan más a ellos que a ellas, concretamente en iniciación profesional. Arrastran consigo tales lagunas de aprendizaje (menos en diversificación y más en los restantes) que los márgenes de posibilidad y de logros del profesorado son estrechos y variables. No son menores las huellas que su experiencias anterior en los centros, así como también fuera de ellos, han dejado en su autoestima, expectativas, disciplina personal y escolar, hábitos de estudio, capacidad de esfuerzo y resistencia a situaciones adversas, escolares, personales y sociales. Les cuesta mucho concentrarse, hacer los deberes de casa, traer y cuidar del material, las tareas más conceptuales, sacar provecho de los esfuerzos de los docentes porque conecten los contenidos teóricos con lo práctico y con sus vidas de fuera. Aunque no es la tónica general, algunos arrastran consigo situaciones y experiencias familiares extremadamente duras y, alguno que otro, ha rayado o entrado en prácticas de delincuencia y tenido "algún problemilla con la justicia". Estas circunstancias obligan a valorar todavía más si

cabe el esfuerzo de los centros y la dedicación de algunos profesores. Revelan, no obstante, dos agujeros negros: uno, las respuestas reactivas o las proactivas inadecuadas al alumnado en situación de dificultad hacen muy difíciles el desarrollo y los logros en este tipo de programas; dos, determinadas situaciones de vulnerabilidad personal, social y escolar no requieren sólo respuestas escolares, sino también sociales y, según lo visto, no las hemos encontrado.

El profesorado, que es muy heterogéneo como se decía más arriba, hace comprensible que los procesos de enseñanza y aprendizaje (contenidos trabajados, aprendizajes, metodologías, materiales didácticos, relaciones y resultados) sean dispares. Sin poder entrar en matices, que los hay dependiendo de los programas, hemos podido apreciar un continuo (también existe en este terreno). Bascula entre dos extremos. Hay un sector del profesorado que, al analizar su trabajo desde la perspectiva de "buenas prácticas" registradas en la literatura especializada, es una muestra excelente de profesores y profesoras que resisten estigmatizarlos, creen que pueden hacer cosas y les ayudan a que las logren, trabajan contenidos esenciales e insisten sobre todo en que comprendan, analicen, conecten con problemas y situaciones reales, seleccionan materiales o crean los propios, construyen buenos climas de trabajo basados en la confianza, respeto, complicidad, cariño e interés por su vida más allá de los centros, saben de sus limitaciones pero ponen pasión y esfuerzo en restañar, cuando menos, heridas personales y sociales, lo que les sirve de punto de apoyo para otros aprendizajes académicos. Hay, sin embargo, otro sector que está en los programas porque le ha tocado, no percibe ni valora bien al alumnado, sigue apegado a los contenidos que hay que enseñar y a libros de texto que en teoría, no siempre, aminoran lo nocional, abstracto y distante, emplea metodologías tan convencionales como las de la ESO (no conocen otras), generalmente sostienen buenas relaciones y un clima de cierta complicidad, pero no de trabajo, en lo que son muy "flexibles, pues en caso contrario su absentismo sería todavía mayor" que el que hay, especialmente en iniciación profesional y aulas taller. Cuando hablan de los estudiantes, espontáneamente le surgen más reproches y debilidades que acogida y expectativas en que todavía pueden dar algo de sí.

Los centros, sin merma de lo dicho más arriba, dan mucho que hablar. Una cosa es la acogida formal y la valoración positiva de los programas y otra, bien distinta, el grado en que son vistos e integrados dentro de un planteamiento institucional con todas las consecuencias. Al explorar la posible existencia de "buenas prácticas de centro", salvo algún caso aislado, lo que más hemos encontrado han sido "buenos profesores particulares" o, como mucho, "equipos docentes" de una medida en concreto, y esto no siempre. Hay proyectos diseñados para solicitar los programas, pero tienen un carácter más formal que real: cada docente tiene amplios márgenes de maniobra para decidir sobre lo que enseña, cómo y qué evalúa. Eso dificulta la continuidad y la coherencia. Una vez implantadas las medidas, las prioridades no pasan por seguirlas y mejorarlas (asuntos, por ejemplo, como la movilidad del profesorado está más allá de los centros y no siempre pueden lidiar bien con ese problema). Dentro de ellas, la coordinación, incluso entre los docentes directamente implicadas, no siempre puede ocurrir (tiempos saturados de otras tareas) y, cuando sucede, no se valora efectiva: la supervivencia en cada uno de las clases ya es bastante y nada fácil. En algunas medidas, por ejemplo Aulas Taller, hemos encontrado un liderazgo remarcable, pero no de parte de directivos, sino de algún o alguna docente "militante" que no siempre encuentra voluntarios prestos a compartirlo. No sólo nos ha llamado mucho la atención la escasez de formación antes y durante la estancia de los docentes en los programas, sino que, cuando hemos hablado con ellos sobre el particular, en realidad no la valoran ni consideran que sea uno de los asuntos importantes a resolver para mejorar el funcionamiento de los mismos.

La administración, donde hay diferencias como es de suponer, es más propensa a contemplar y aplicar programas y planes que a crear las condiciones, a veces mínimas, para su desarrollo, seguimiento y mejora. El tema de la formación es uno de los que nos ha parecido más sangrante, al que hay que añadir otros relativos a las políticas de recursos y personal: según los centros y programas estén localizados en zonas geográficas más alejadas de los grandes núcleos de población, la movilidad de los docentes es más alta, la pertinencia del perfil profesional puede ser nula (encontramos algún caso de un Ingeniero impartiendo clases de fontanería en un Programa de Iniciación profesional, o de un especialista de inglés impartiendo el ámbito sociolingüístico en diversificación). La inspección, cuya insistencia en el cumplimiento

de requerimientos formales es tan denostada por muchos docentes, o hace la vista gorda en el caso de los programas extraordinarios (hay que decir que no siempre), o, en lugar de liderar fórmulas organizativas y pedagógicas innovadoras, tiende a poner más trabas (no siempre igualmente) que ofrecer facilidades y apoyos.

Aun reconociendo que el balance presentado peca de esquemático y todos los asuntos referidos requerirían matices adicionales, pone el dedo en la llaga de dos cuestiones al menos. La primera se refiere a que el ámbito donde los programas se juegan sus contribuciones y sus efectos no es sólo el de su diseño e implantación (no despreciables, por cierto), sino en el que la teoría del cambio educativo denomina el terreno más complicado de su *implementación*, o sea, re-contextualización local, apropiación institucional, formación del profesorado y condiciones organizativas y pedagógicas idóneas, currículo en uso, materiales y capacidades docentes, prácticas y relaciones pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje. Sin condiciones organizativas y pedagógicas mínimas (diseño riguroso de los programas en los centros y por equipos docentes), sin la creación de capacidades y compromisos (formación y desarrollo profesional) y un apoyo e implicación efectiva de toda la comunidad escolar, las mejores finalidades perseguidas se quedan, como mucho, a medio camino. Dos, las respuestas adecuadas al alumnado con más dificultades no dependen tanto de la cantidad de programas especiales y yuxtapuestos, sino de la calidad e integración de los mismos. Cuando devienen "itinerarios especiales" y en los márgenes del centro y sus proyectos institucionales, existen serios riesgos de convertirse en espacios de "desperdicios educativos": cuanto más y más específicos programas se dispongan, mayores son las invitaciones sutiles o explícitas de sacar a más estudiantes de la corriente ordinaria, derivándolos, quizás muy precozmente, hacia zonas colaterales con altos riesgos de segregación escolar. Esta denuncia, que puede sonar demasiado severa, no es un hallazgo singular de nuestras investigaciones. A ese mismo problema alude la Comisión Europea (UE, 2011:5) cuando dice: *"sólo algunos países tienen una estrategia consistente y comprehensiva para reducir el abandono temprano (y los otros problemas podemos añadir aquí) y algunos no la tienen integrada con otras políticas de juventud más amplias"*.

3. Algunos puntos críticos sobre los cuales hay que debatir y tomar decisiones en el contexto nacional.

Organismos internacionales acreditados (UNESCO, 2009, 2010; OECD, 2007) vienen reclamando con insistencia que la educación, sobre todo en la etapa obligatoria, es un derecho esencial de todas las personas. Su vulneración, que sigue afectando más a los sujetos y colectivos desfavorecidos que a otros, arrostra consigo desigualdades injustas que cercenan sus posibilidades para poder desenvolverse en la vida con dignidad y participar responsablemente en las diversas esferas de la sociedad, la cultura, el trabajo y la política. Nuestra Constitución y leyes educativas reconocen otro tanto y, al menos en sus declaraciones, amparan y persiguen objetivos como los que estamos tratando. En principio, no hay mayores disensos en las palabras, aunque existen fuertes contradicciones entre lo que se afirma que hay que lograr y las voluntades, inteligencia y propósitos morales efectivos que se movilizan para lograrlo. Por ello, dada la facilidad con la que se suele caer en disponer planes, programas, agendas de plazos largos o cortos con otros tantos objetivos, quizás convendría contener la fiebre de proponer destinos loables a alcanzar y, sin despreciables naturalmente, dedicar más energías a reflexionar y decidir acerca de cómo hacer los viajes, con qué aperos y decisiones prioritarias, procurando tomar buena nota de lo que está sucediendo y a qué cosas puede deberse. Proponemos, en suma, la superación de una suerte de creencia casi mágica en que los programas, una vez puestos en funcionamiento, van resolver los problemas que pretenden. Como alternativa, es preciso colocar el foco en sus aterrizajes en contextos diversos, su interpretación por los centros, el profesorado y otros agentes, su desarrollo en la práctica.

Seguramente los asuntos que vamos a mencionar requieren un tratamiento más detenido que el que les vamos a prestar (los hemos desarrollado algo más en Escudero y González, *en prensa*); son controvertidos, no tenemos para ellos fórmulas certeras, sino más bien el convencimiento de que han de ser tratados, debatidos y, como fuere posible, afrontados.

a) *Unos primeros presupuestos para el debate.*

Si los factores y las dinámicas que producen vulnerabilidad, fracaso y abandono se sitúan fuera de las realidades, las relaciones y la vida de las personas dentro de los centros y las aulas, no sólo serán parciales los datos, la comprensión y los discursos acerca de esos fenómenos. También puede suceder que las políticas y las decisiones que se tomen terminen contribuyendo a ratificar aún más el orden escolar vigente en vez de transformarlo. De ahí que haya que mirar hacia niveles macro, meso y micro, destacando en cada uno de ellos algunos puntos críticos.

Un presupuesto fundacional de la lucha contra las desigualdades es que ha de ampararse sobre tres sustentos: uno de naturaleza moral (es imperativo garantizar el derechos de todos a una buena educación), el segundo, acorde con una perspectiva de la posibilidad (se puede hacer las cosas de otra manera más justa, más humana y socialmente más responsable, desechando el fatalismo según el cual las cosas son como son y no pueden ser de otro modo) y el tercero consistente en acciones inteligentes (se puede y se debe utilizar sensatamente el conocimiento disponible e ir creando el que proceda a lo largo del camino). Ya que el orden escolar vigente no puede ser alterado de golpe, hay que pensar en tiempos y acciones a corto, medio y largo plazo, sostener empeños sólidos y coherentes sin vaivenes, aunque con la flexibilidad necesaria para aprender del análisis y la valoración de las etapas y las lecciones que haya que ir aprendiendo. Veamos algunos de los puntos críticos a los que nos referimos. .

b) *En relación con los centros.*

Los centros - recordemos otra vez lo obvio - no son los únicos responsables del éxito o del fracaso del alumnado, pero, al menos parcialmente, lo construyen y lo sancionan. Por ello hay materias que han de ser puestas sobre la mesa, sea cual sea su complejidad. Señalamos algunas.

- Contar con tiempos propios y significativos en los cuales abordar tareas como documentar, hacer visible y procurar entender a qué se deben las dificultades del aprendizaje del alumnado, en general y matizando según sus características personales, escolares, familiares y sociales. El análisis a realizar puede contemplar en qué grado los éxitos y fracasos que se están dando son atribuibles -además de otros factores y agentes extraescolares - a modos de pensar vigentes y quizás revisables, a pautas organizativas en curso y acaso mejorable, al currículo del centro diseñado y en uso, a lo que ocurre dentro de las clases: contenidos realmente enseñados, metodologías, uso de materiales, evaluaciones, relaciones de cuidado, atención, trato con el alumnado, las familias y la comunidad.

- Apostar efectivamente por una cultura organizativa y pedagógica realmente pública, transparente, y no sólo en lo que atañe a los proyectos escritos, sino también en lo que razonablemente ha de afectar a las prácticas cotidianas. Una cultura que asuma como algo normal no sólo la coordinación y la planificación de los contenidos que han de enseñarse y su secuencia, sino también las metodologías, los materiales pedagógicos y su uso, las relaciones personales y sociales con el alumnado. No se trata de controles burocráticos e inoperantes de la pedagogía de las aulas, sino de actuar en consonancia con la participación, implicación y rendición de cuentas democrática en asuntos que son esenciales dentro de instituciones que sirven al interés público y común. Sin que las acciones acometidas vulneren la aceptable autonomía del profesorado, es exigible y razonable, sobre todo en los centros públicos, combatir esa cultura según la cual los docentes que quieren participan o no en ciertas iniciativas, cada cual es el dueño supremo de su trabajo en las aulas y de la evaluación de los aprendizajes del alumnado, asuntos esos en los que nadie desde fuera puede inmiscuirse.

- No se trata de centros armados con dispositivos panópticos de vigilancia y control del pensamiento y las prácticas de sus miembros; no es posible ni deseable. Pero tampoco de instituciones educativas que sean indiferentes a asuntos los mencionados, cómplices de hecho con la idea de que, a fin de cuentas, ya que "cada maestrillo tiene su librillo", aquello que cada cual hace es de su estricta incumbencia y en lo que prácticamente nadie ajeno debe inmiscuirse. Esas creencias y prácticas derivadas comportan normas, creencias, derechos y

deberes particulares que con frecuencia ponen en jaque proyectos comunes y derechos del alumnado, de la familia y de la sociedad. De manera que poner sobre la mesa las regularidades y los poderes fácticos que sostienen, al menos en parte, el actual estado de cosas en materia de éxito y de fracaso, es un imperativo. Participar, concertar y reclamar lealtades institucionales de todas las personas que trabajan en las escuelas en torno a visiones defendibles de la educación y los modos de hacerlas mejores y más efectivas, no debiera delegarse a opciones voluntarias y particulares, sino entenderse y practicarse como algo que pertenece al dominio de obligaciones compartidas. No hace falta relatar la serie de decisiones y prácticas concretas en que ello podría traducirse.

- Puede ser un tópico y un eslogan reclamar que los centros trabajen por devenir organizaciones inteligentes, comunidades de profesionales que discuten, conciertan y se comprometen con finalidades y actuaciones fundadas y efectivas. En algunos casos, en efecto, todo ello pertenece a jergas irreales y poco practicables. Sea, no obstante, bajo esas expresiones o las que se prefieran como más sensatas, hay algunos retos inexcusables para garantizar mejor el derecho a la educación. Por ejemplo, plantearse etapas justificadas y razonables en la reducción significativa del fracaso o del abandono (los objetivos de las Agendas europeas o nacionales son distantes); tratar de que en todos los centros (no sólo en los contratos programas contemplados por el MEC, 2010) la apuesta firme por la inclusión educativa sea realmente una prioridad); asumir que en ello ha de embarcarse cada centro como un todo, no sólo los docentes que trabajan con los estudiantes más vulnerables. Ello habrá de comportar algunas actividades elementales como tratamiento y diálogo explícito sobre éxito y fracaso, búsqueda de conocimientos y experiencias valiosas dentro y fuera, realización de proyectos integrales destinados a mejorar la enseñanza, seguimiento, observación, reflexión y evaluación conjunta de las prácticas con la idea de mejorarlas, ir dejando constancia de aciertos y dificultades, y persistir a lo largo del tiempo en aquellas iniciativas que muestran mejores logros.

- Temas todavía más concretos que nos parecen cruciales y tal vez revisables pueden ser la presencia de programas especiales y sus relaciones con el currículo y la enseñanza ordinaria, la adscripción del profesorado y la valoración de criterios vigentes como antigüedad o el estatus profesional, los tiempos docentes dedicados a la enseñanza y los dedicados a otras tareas más allá de las aulas (colaboración y coordinación, análisis de resultados, observación mutua de clases, análisis de videos sobre prácticas de clase propias o ajenas, etc.). O los núcleos de las prácticas de enseñanza y aprendizaje se hacen visibles, públicos y se analizan para aprender, los centros como organizaciones y los docentes como profesionales, o los éxitos y fracasos que se cosechan seguirán perteneciente a esa caja negra de la que antes se habló.

- Ha transcurrido mucho tiempo desde que se puso en circulación la idea de la "dirección democrática, participativa y pedagógica" de los centros. Esa letra suena bien, pero la música que la interpreta, quizás no tanto. Da que pensar el hecho de que muchos directivos de centros se sientan impotentes, como suelen confesar, para "motivar" a un sector del profesorado, así como que, incluso cuando reconocen lo pertinente que serían ciertas relaciones organizativas y profesionales (colaboración, innovación conjunta, la puesta en marcha de ciertos proyectos pedagógicos necesarios, etc.), lo que más les preocupe sea cómo gobernarlas y concitar los acuerdos y compromisos necesarios. Una cosa - por cierto indeseable - es el poder autocrático de directores iluminados y otra, en el extremo opuesto, la realidad de directivos confinados a la mera gestión porque no se sienten ni reconocidos, ni acreditados ni "preparados" para ocuparse y contribuir a la mejora de la enseñanza y los aprendizajes con los equipos docentes de los centros. Se trata de un tema abierto y polémico donde los haya. Pero el verdadero liderazgo democrático - no el que sirve de pretexto para proteger los derechos de unos y no los de todas las personas que habitan los centros - ha de ser debatido y encarado. El profesorado y los sindicatos, la administración y los directivos, también las familias y la comunidad, tienen que plantearlo y buscar mejores soluciones que las actuales, dejada constancia de honrosas excepciones.

d) Relacionados con el profesorado.

Sin condiciones laborales y profesionales idóneas, los profesores no pueden enseñar bien ni tampoco aprender razonablemente a desempeñar su trabajo como es deseable. Particularmente en los centros con más dificultades, es preciso reconsiderar las condiciones de trabajo del profesorado: tiempos, número de alumnos, materiales y recursos, reconocimiento, incluso incentivos salariales. Así se viene haciendo en otros países y no estaría de más echar una mirada. Se viene insistiendo, asimismo, en que el puesto de trabajo docente no se reduce a sus condiciones materiales, sino que también incluye otras que emocionales, psicosociales y pedagógicas. Por ejemplo, la formación, por la conexión que puede tener con la creación de mentalidades, capacidades, actitudes y compromisos, forma parte del entorno de trabajo. Una formación buena que haga posible el crecimiento y el desarrollo docente, con oportunidades y disposiciones a aprender de otros y también de la propia práctica, es un componente decisivo. Ahora bien, mientras la formación dependa sólo y por principio de la voluntad de cada docente, y mientras no figure entre los cometidos de cada centro de manera que se ofrezcan apoyos al lado de exigencias a todo el profesorado, será inverosímil el logro de algunos avances educativos, sean cuales fueren los programas o planes que desde las alturas se diseñen y se implanten. En teoría, la formación y el desarrollo del profesorado es un derecho y un deber: analícese en qué grado se hace efectivo y qué debiera hacerse en consecuencia. Al punto es crítico: en buena medida, no en todo desde luego, los aprendizajes de los estudiantes están ligados a los aprendizajes de sus profesores y profesoras.

e) Relacionados con la administración de la educación.

La lucha contra el riesgo escolar, el fracaso y el abandono es un elemento esencial del cualquier proyecto social y político de escuela y educación pública democrática, efectivamente inclusiva, justa y equitativa. Por eso sería incorrecto concentrar todos los focos sobre los docentes y los centros. Los poderes públicos, las políticas educativas (seguramente también las sociales y económicas) tienen que ser expresamente interpeladas. Les tocan responsabilidades indeclinables, y así se plantea en todos los foros internacionales más relevantes donde se definen los problemas y se hacen recomendaciones unas veces con más consensos y, otras muchas, no sin controversias. La erradicación del fracaso y la reducción del abandono prematuro son objetivos justos. Pero no siempre, se definen bien los problemas ni las condiciones para resolverlos. En ocasiones, la misma definición o encuadre de los problemas, particularmente en las alturas, puede ser objetable. Así, por citar un caso y sin poder entrar aquí a considerarlo como sería menester, llama la atención la apelación insistente a la dichosa empleabilidad (EU, 2011). No cabe duda de que es importante. Pero, ¿sería demasiado pedir que, en un documento tan reciente y en plena crisis como la actual, se hiciera alguna mención a que las personas, incluso las bien formadas y empleables, sólo podrán trabajar si los poderes financieros y las fuerzas que rigen el mundo cambian de rumbo? No estaría de más hacer un hueco a otros discursos, por ejemplo, los legados por T. Judd (2010) en su trabajo póstumo. Bajando a otros puntos más concretos, destacamos los siguientes.

- En relación con las políticas de lucha contra el fracaso, lo que está en cuestión no es que haya algunas Comunidades Autónomas van a su aire e incluso algunas relativamente bien; que algunos centros sean buenos y algunos profesores excelentes; que una generación del alumnado sea tan brillante como nunca hasta la fecha. Sin desconocer avances innegables, el reto actual es que sea el sistema quien garantice a todos los aprendizajes esenciales por lo menos. Hay desafíos colectivos, no sólo individuales. Pueden debatirse, y así se hizo, los contenidos del Pacto social y político non nato, pero ello no obsta para que alguno haya de ser concertado y comprometido. No serán suficientes medidas parciales, sino de mayor alcance y mínimamente coherentes, sea cual fuera la Comunidad, región o escuela donde sea educada la niñez y la juventud. Sin algún pacto sustantivo, bien seguido y examinado en su desarrollo en distintos contextos, los mismos proyectos formales pueden llegar a ser no sólo diferentes, sino hasta contradictorios: menor número de planes, más coherentes, bien concertados e integrados, y un mínimo de lealtades políticas y educativas para llevarlos a cabo. Es un tema de altas políticas, pero importantes, pues influyen en otras más bajas. Por cierto, ¿no debería figurar entre los contenidos de algún pacto por venir el compromiso entre el Estado y las Comunidades Autónomas de frenar la fragmentación, desregulación y privatización, abierta o encubierta, de la educación?

- La tarea de documentar y hacer visibles datos y evidencias del desarrollo y el funcionamiento de la educación no corresponde sólo a los centros como antes se indicó, sino también a las administraciones públicas en sus diferentes niveles. Como en otros países se hace, hay tareas importantes, referidas a la creación y actualización de sistemas de datos globales y locales, incluyendo grandes y pequeñas cifras, información sobre resultados y también sobre procesos. Sin su impulso y sostenimiento por parte de las administraciones, serán otras tantas ausencias.

En concreto, son especialmente necesarias en temas como los del fracaso y el abandono. Es exigible que se hagan públicos los datos pertinentes, que no se oculten aquellos de los que se dispone en la diferentes Consejerías de Educación y que se recaben los que son precisos para reconocer bien el estado de la educación, hacer buenos diagnósticos y basar en ellos las decisiones. No es buena aquella cultural de evaluación de un país en el que, por lo visto, sólo hay problemas que debatir cada intervalo de tiempo en que se hacen públicos los resultados PISA, o que crea mediáticamente climas de opinión, casi en exclusiva, sobre los mismos.

- A la administración no sólo le toca la regulación legislativa de la educación. Cuenta con personal y con servicios supuestamente pensados para impulsar prioridades y proyectos justificados y relevantes, crear y sostener infraestructuras para que los centros y los docentes puedan realizar adecuadamente sus cometidos, contando con servicios competentes y efectivos para la formación del profesorado y la creación de capacidades del sistema y de los centros, para el asesoramiento y el apoyo, para la rendición de cuentas y la implicación, por ejemplo de la inspección, en el buen cumplimiento de las leyes, lo que es mucho más que agobiar con excesos de papeles y la mera satisfacción de formalidades sin sustancia. El respaldo y la implicación efectiva de la administración de la educación en impulsar la autonomía responsable de los centros, la creación de redes entre centros y alianzas entre ellos, las familias y otros agentes sociales, son otros asuntos pendientes en los que, además de lo que ya se viene haciendo, será preciso profundizar y ensanchar los proyectos, si realmente se apuesta por superar asignaturas pendientes como las que hemos comentado en el texto.

Referencias.

Bolívar, A y López, L (2009) Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 13:1 (<http://www.ugr.es/~recfpro/>)

Borman, G y Dowling, N (2010) Schools and Inequalities: A Multilevel Analysis of Coleman Equality of Educational Oportunities. *Teacher College Record*, 12(5) 1201-1246

Calero, J (2006) *La equidad en educación*. Madrid: CIDE.

COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA (2008). Por la escuela pública. A análisis de la educación en la Comunidad de Madrid. (www.colectivolorenzoluzuriaga.com/Documentos.htm) .

Cornbleth, C (2008) Echo Effects and Curriculum Change, *Teachers College Record*, 110, (10), pp. 2148-2171

CREA (Includ-ed) (2007) Strategies for inclusión and social cohesion in Europe from Education. (www.ub.edu/includ-ed/)

Cruz de la, M. y Recio, M (2011) Estudio sobre al abandono educativo temprano. Observatorio Social de la Educación. Fundación 1º de Mayo. Marzo. (<http://www.1mayo.ccoo.es/>)

Escudero, J. M. (2005) Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 9 (1). (<http://www.ugr.es/~recfpro/>)

Escudero, J. M (2006) Realidades y respuestas a la exclusión educativa, en Escudero, J. M y Sáez, J (coords.) *Exclusión Social y Exclusión Educativa*. Murcia: DM/ICE

Escudero, J. M (2009) Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13.1

Escudero, J. M., González, M^a T. y Martínez B. (2009). "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas". *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64

Escudero, J. M., Frutos, L., Poza, A., Trujillo, A., Urralburu, O. y Viñao, A. (2010) La educación en la Región de Murcia tras diez años de (in)competencias, en Roro Ciudadano de la Región de Murcia: *El otro estado de la Región*. Murcia: Foro Ciudadano y DM.

Escudero, J. M y Martínez, B (2011) Inclusión y Cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 55, págs.. 85-105.

Escudero, J. M y González, M^a T (*en prensa*) La lucha activa contra el fracaso escolar, una prioridad del sistema educativo, los centros y el currículo democrático. *Proyecto Atlántida*.

EU (2010) Reducing Early School Leaving. Brussels.

EU (2011) Communication from the Commission to the European Parliament. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. Brussels.

Feito, R y López, J (2008) *Construyendo Escuelas Democráticas*. Madrid: Hipatia.

Fernández Enguita, M (2009) Inclusion and education in European Countries. Final Report 11. Spain (<http://www.docabureaus.nl/INTMEAS.html>)

Fernández Enguita, M y otros (2010) Fracaso y abandono escolar en España. *Fundación "la Caixa"*.

Fullan, M (2010) *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oak, CA: Corwin ...

González, M^a T., Méndez, R y Rodríguez, M^a J (2009) Programas de atención a la diversidad: legislación, características y valoración. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13, 1 (<http://www.ugr.es/~recfpro/>)

González, M^a T (2010). El Alumno ante la Escuela y su Propio Aprendizaje: Algunas Líneas de Investigación en Torno al Concepto de Implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4),pp.10-31
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>)

Grañeras Pastrana, M. y otros (1998): Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España. Madrid, CIDE (MEC).

Hargreaves, A y Shirley, D (2009) The Persistence of Presentism. *Teachers College Record*, 111 (11) 2505-2534

Harris, A y Jones, M (2010) Professional learning communities and system improvement, *Improving Schools*, 13(2) 171-181

Hopkins, D., Reynolds., y J. Gray, (2005) *School Improvement: Lessons from Research. Department for Education and Skills. Innovation* (www.standards.dfes.gov.uk/innovation-unit)
Judd. T (2010) *Algo va mal*. Madrid: Taurus

Martínez, B (2005) Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa". *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9(1) (<http://www.ugr.es/~recfpro/>)

Martínez, B (2011) "Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 70 (25:1) 165-184.

MEC (2010) Programas de Cooperación Territorial. Conferencia de Educación Septiembre.

Murillo, J (2011) Mejora de la eficacia escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 55, pp. 49-83

OCDE (2007) *No More Failure: Ten Steps to Equity in Education* (<http://www.oecd.org/>)

Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* (2009) *Monográfico Fracaso Escolar y Exclusión Educativa*, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>, 13, 1

Revista de Educación (2009) La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo. Nº 349. MEC.

Revista de Educación (2010) Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas. Número Extraordinario. MEC.

Szirom, C. y otros (2001) *Innovation and Best Practices in Schools: Review of Literature and Practice* (<http://www.detya.gov.au/schools/publicat.htm>)

UNESCO (2009) *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.

UNESCO (2010) *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT mundial*. Paris.

Willms, J. D (2003) *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from Pisa* (www.oecd.org/dataoecd/42135/33689433.pdf)

Zafra, M (*en prensa*) "La prevención del fracaso y el abandono desde el propio centro escolar: algunas líneas de actuación". *Organización y Gestión. Resúmenes*.