

Els fracassos escolars. Un acostament des de la pràctica docent

Miquel Castillo Carbonell¹

mi.castilloc@cesc.cat

Resum

Analizant la bibliografia i els diversos estudis que es realitzen sobre el fracàs escolar, l'article planteja alguns aspectes de la complexitat que comporta, així com la polivalència de les causes que el provoquen. Assenyala algunes de les implicacions que afecten aquesta problemàtica, revisa el concepte de *fracàs* introduint la responsabilitat col·lectiva amb l'accepció de *fracassos escolars*. Descriu i valora críticament algunes de les actuacions ordinàries que es desenvolupen en el marc acadèmic per fer-hi front. Relaciona el fracàs escolar amb l'atenció a la diversitat i la resposta a les necessitats educatives especials. Partint de la realitat de la pràctica docent, planteja algunes línies de treball per prevenir i afrontar la realitat del fracàs escolar, especialment dins de l'àmbit del professorat i les famílies.

Paraules clau: fracàs escolar, sistema educatiu, ensenyament secundari, necessitats educatives.

Resumen. *Los fracasos escolares: una aproximación al fracaso escolar desde la práctica docente*

Analizando la bibliografía y los diversos estudios que se realizan sobre el fracaso escolar, el artículo plantea algunos aspectos de la complejidad que comporta, así como la polivalencia de las causas que lo provocan. Señala algunas de las implicaciones que afectan a dicha temática, revisa el concepto de *fracaso* introduciendo la responsabilidad colectiva con la acepción de *fracasos escolares*. Describe y valora críticamente algunas de las actuaciones ordinarias que se desarrollan en el marco académico para hacerles frente. Relaciona el fracaso escolar con la atención a la diversidad y la respuesta a las necesidades educativas especiales. Partiendo de la realidad de la práctica docente, plantea algunas líneas de trabajo para prevenir y afrontar la realidad del fracaso escolar, especialmente dentro del ámbito del profesorado y las familias.

Palabras clave: fracaso escolar, sistema educativo, enseñanza secundaria, necesidades educativas.

1. Professor de secundària a l'IES Narcís Xifra de Girona (atenció a la diversitat. Especialitats en psicopedagogia i CCSS). Doctor en pedagogia. Llicenciat en Geografia i Història. Educador social. Professor associat EUTSES de la Universitat Ramon Llull. Professor associat de la facultat de Pedagogia de la UdG. Membre de la junta de desenvolupament professional del CEESC i de la junta delegada de Girona. Actualment, les seves línies de recerca treballen temes de convivència escolar, recursos d'atenció a la diversitat i fracàs escolar.

Abstract. *Schools failures: an approximation to the school failure from the teaching practice*

Analysing the literature and the diverse analysis that are made on the scholarship failure, the article discusses the complexity of the situation and the polyvalence of its causes. From the great number of implications that affect this problematic, it revises the concept of failure to propose that of *scholarship failures*, having an effect on the collective responsibility. It analyses and assesses some of the actions which are developed in the scholarship frame in order to face it, by using proposals of the critical pedagogy. Counting from the docent practical reality, it discusses some working lines to prevent and face the reality of the scholarship failure, especially within the frame of the teaching staff and the families.

Key words: scholarship failure, educational system, Secondary learning, educational needs.

Sumari

- | | |
|---|---|
| 1. Introducció | 5. Poques conclusions per a tanta complexitat |
| 2. Els fracassos escolars | Bibliografia |
| 3. Responsabilitat i correlacions | |
| 4. Fracàs escolar i sortides d'emergència | |

1. Introducció

El fracàs escolar com a realitat social i educativa ha suggerit diversos acostaments dins el marc de la recerca pedagògica. N'hi ha hagut alguns que s'han realitzat des d'una perspectiva estadística i percentual (Marchesi, 2004; Institut d'Avaluació i Assessorament Educatiu, IDEA, 2001; Ministeri d'Educació i Ciència, 2006). Han proposat valoracions globals dels índexs de fracàs escolar en diversos territoris, derivades de l'anàlisi de les relacions que es donen entre els resultats de les diverses matèries que formen el currículum i els diferents nivells de població acadèmica.

Uns altres autors han centrat la seva recerca en les dades ofertes per les històries de vida dels implicats (Bonal, 2003; CIRE, 1994; Martínez, 1996), amb una valoració descriptiva d'entrevistes i relats d'alumnes, pares i docents. També trobem estudis que analitzen en profunditat les causes potencials o les arrels del fracàs, a partir de la investigació de les circumstàncies que l'envolten, ja siguin intrínseques o extrínseques a la realitat del marc escolar (Aubert, 2004; Chiland, 1988; De Miguel, 1988; Molina, 1997; López Rupérez, 2006).

El present article vol afrontar el fracàs escolar des d'una perspectiva nova i alhora complementària a les línies de treball esmentades. Vol fer-ho a partir de les reflexions sorgides des de la pròpia pràctica docent. D'aquesta manera, es pretén, a més de valorar alguns dels aspectes i de les implicacions que comporta, oferir possibles actuacions sorgides de l'experiència que aporta la intervenció amb alumnes en situació de fracàs escolar.

Abans de continuar, la primera constatació que volem oferir, a manera de premissa, és que el fracàs constitueix una fallida dels diversos col·lectius (docents, pares i agents socioeducatius) i les institucions implicades (sistema educatiu, organització escolar i societat en general). Creiem que es genera a partir d'una interacció d'elements, persones i sistemes, que estan en estreta relació entre si (Ríos González, 1983), una situació que supera la responsabilitat singular de cada alumne (Aguilar i altres, 1998). És per això que el títol de l'article vol ser il·lustratiu d'aquesta interpretació: «Els fracassos escolars». En volem constatar, així, la complexitat com a fenomen, tant pel que fa referència a la tipologia i a la diversitat dels seus protagonistes, com a la multiplicitat de les causes que el provoquen.

Si bé el paper d'actors principals l'interpreten els alumnes, els docents i les famílies, no es pot negar la presència creixent dins l'escenari d'altres factors de característiques més difuses, com ara la societat, els mitjans de comunicació de massa², el context cultural, l'establiment de valors o el mateix paper de l'estat com a regulador de la funció educativa³.

Això ens condueix a enunciar la segona premissa del nostre discurs: *quan es planteja pensar en el disseny de les accions per fer-hi front, no es pot ignorar la influència de totes les parts i de totes les realitats implicades*. Tampoc el fet que les actuacions parcials i des d'un sol àmbit patiran el risc de comportar resultats pobres i limitats.

Tot plegat ens ofereix una primera conclusió: *les polítiques i les iniciatives de lluita contra el fracàs hauran de tenir molt en compte, no només la seva dimensió macro i estructural (legislació i organització), sinó també la micro i local (la realitat de cada centre i de cada col·lectiu)*. En conseqüència, si es pretenen endegar polítiques de prevenció i redreçament del fracàs escolar, les estratègies d'acció s'hauran d'endegar i dinamitzar tenint presents tots els àmbits esmentats. En el nostre cas, el context on intentarem formular algunes línies i alguns criteris de treball serà la realitat més propera a la intervenció escolar.

2. Els fracassos escolars

L'any 2005, 130.000 alumnes van sortir de l'ensenyament obligatori sense cap títol i sense que el sistema els permetés reenganxar-se als estudis d'una manera efectiva, per la qual cosa no obtindran un títol de secundària i passaran a ingressar en el que, a la UE, es coneix com *abandó educatiu primerenc*. Utilitzant dades del Ministeri d'Educació⁴, el fracàs escolar a l'Estat espanyol, estancat al llarg de tres

2. «El major fracàs escolar de l'escola i el preu que sembla destinada a pagar rau a no ser capaç de contenir la progressiva influència de "l'escola paral·lela" en què s'estan convertint els *mass media* i les indústries de consum juvenil» (Martínez, 1996: 149).
3. «El concepte de fracàs escolar està estretament lligat a l'organització del sistema educatiu de cada país, així com als seus objectius i a l'existència dels processos d'avaluació» (Molina, 1997: 51).
4. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. OFICINA DE ESTADÍSTICA DEL MEC (2006), *Las cifras de educación en España* (curs 2004-2005).

anys (28,9% el 2002; 28,7% el 2003 i 28,5% el 2004), augmenta 1,1 punts l'any 2005 i se situa en el 29,6%. El 2006, al voltant del 30% de l'alumnat no conclou l'educació secundària obligatòria (ESO), percentatge de fracàs que és molt superior a la mitjana del conjunt de nacions participants en l'estudi. De fet, l'Estat espanyol ocupa el lloc número 23. Al seu darrere hi ha Brasil, Turquia i Mèxic. A la part superior de la classificació, hi trobem països com ara Noruega, Alemanya, Dinamarca i Corea del Sud⁵. Com es pot observar, les dades, tant pel que fa a la seva relació amb les mitjanes europees, com amb els cursos anteriors des d'una perspectiva de resultats, no podien ser més explícites.

Com ja hem comentat dins la introducció inicial de l'article, la multiplicitat de causes on arrela el fracàs escolar fa que l'anàlisi d'aquest fenomen s'hagi de realitzar des de perspectives diverses. Els autors que centren la seva anàlisi en els resultats i la quantificació del rendiment acadèmic (Gómez Dacal, 1992) treballen amb dades que faciliten informacions prou categòriques i que evidencien clarament la realitat del fracàs. Aporten conceptes clau com ara la *prevenció del fracàs escolar i els factors de risc associats* (Fullana, 1996). Però el recurs reinicident per analitzar el fenomen i les variables exclusivament certificadores (Perrenoud, 1990) que provenen d'avaluacions desenvolupades al llarg o al final de cada etapa escolar, ens pot transmetre una imatge esbiaixada de les veritables causes. Igualment, tot i acceptar que determinades circumstàncies es repeteixen en la situació de molts alumnes que pateixen problemàtiques de fracàs, com ara les de perspectiva de gènere i classe social, tampoc les podem acceptar com a determinants⁶.

La justificació d'aquestes objeccions és clara, els processos socials s'han fet cada cop més permeables i dinàmics, i la universalitat del dret a l'educació ha consolidat i normalitzat l'ensenyament obligatori, diversificant cada cop les possibles situacions, opcions, eleccions, postures i tipologies d'alumnes respecte a la realitat concreta del seu currículum. És una realitat relativament nova (LOGSE), que canvia les regles del joc i que imposa valoracions i acostaments diversificats, en profunditat i de caràcter multidisciplinari, considerant totes les possibilitats i peculiaritats de manera acurada.

Però, malgrat la contundència de les dades i la complexitat de les causes, es fa necessari superar la percepció del fracàs escolar com una situació impossible de canviar i amb la qual cal conviure i adaptar-se, en la mesura que sigui possible. Intentem fer algunes matisacions de la qüestió. Amb aquesta reflexió, introduïm la tercera premissa de la nostra reflexió: *no per la seva complicació, ni pel seu abast, ni per les seves derivacions, hem de deixar d'oferir propostes concretes i diversificades per atendre les situacions de fracàs escolar.*

5. ORGANITZACIÓ PER A LA COOPERACIÓ I EL DESENVOLUPAMENT ECONÒMIC (OCDE) (2006), *Estudi anual sobre educació*. Setembre.

6. «L'adscripció social de classe, gènere o ètnia, que des de la tradició sociològica han estat identificades com les pertinences que més condicionen tant en la forma de pas de l'individu per l'escola com en la seva inserció laboral posterior, efectivament tenen molta importància, però no d'una forma lineal, directa i inequívoca, sinó mitjançant processos d'una certa complexitat» (Bonafant, 2003: 180).

Per començar, cal entendre que el fracàs escolar dels alumnes no és una realitat total que afecti de manera plena i determinant el procés de creixement i maduració de la persona, i molt menys encara totes les seves circumstàncies i relacions. Es fracassa respecte a un currículum i a una normativa determinats, i dins un marc escolar i una organització també determinats. Tampoc no cal exagerar les coses. No acreditar per a molts alumnes no és sinònim de pèrdua definitiva de possibilitats laborals. Molts adolescents amb històries curriculars desafortunades aconsegueixen una més que correcta inserció en el món del treball⁷, malgrat que alguns autors opinin el contrari⁸. Per sort o per desgràcia, l'ensenyament obligatori no és tan definitiu com sembla, si més no, pel que fa referència a la futura integració socioeconòmica dels seus afectats. La natura i la importància d'aquest protagonisme podria ser un centre d'interès per al debat i la reflexió, que, de moment, no ens pertoca fer en aquest article.

Analitzem els diversos components que conflueixen en la situació de fracàs i que podem anomenar *factores de risc*⁹. Els uns fan referència a la perspectiva personal (rendiment acadèmic; adaptació i sociabilitat en el marc de l'aula, i procés educatiu d'autoconstrucció del propi autoconcepte personal); els altres, al context sociofamiliar¹⁰ i econòmic on es mou l'alumne; uns tercers, a l'estructura, a l'organització i a la normativa del sistema educatiu vigent; sense oblidar, finalment, l'entorn sociològic més ampli i que engloba sensibilitats, aspiracions, models, tradició...

A més, cadascun d'aquests aspectes s'hauria de contextualitzar tenint en compte la singularitat de cada procés de fracàs escolar. Així, «sota l'etiqueta del *fracàs escolar* sembla que s'amaga, no solament la clàssica funció de selecció que exerceix l'escola, sinó també una heterogeneïtat de situacions i processos que concreten i matisen la mateixa selecció». (Martínez, 1996: 39). D'aquesta manera, un canvi de circumstàncies concretes (centre escolar, relacions i referents de grup, maduració personal...) pot comportar la desaparició del problema acadèmic en molts alumnes. Una relació d'idees que ens serveixen per introduir la segona conclusió de l'article: *el fort component de relativitat de la situació de fracàs escolar*, que, en alguns casos, s'esvaeix després d'un període de temps, amb la mateixa facilitat amb la qual es va donar a conèixer. D'aquí ve la dificultat de valorar les variables estadístiques o estrictament acadèmi-

7. Gairebé un terç de la comunitat educativa (un 28,4% de l'alumnat, un 36,4% de les famílies i un 34,6% del professorat) no creu que els estudiants amb problemes d'aprenentatge tinguin dificultats per trobar feina. Font: IDEA, 2001.
8. «Els joves que abandonen el sistema educatiu sense haver aconseguit la titulació bàsica tenen poca confiança en les seves possibilitats i una baixa motivació per incorporar-se a programes de formació [...], però el més greu és la dificultat que tenen per adaptar-se a les exigències laborals creixents. El problema de fracàs escolar no és només un problema educatiu, sinó també un problema amb grans repercussions individuals socials» (Marchesi, 2004: 30-31).
9. Fullana (1996) parla de la importància, a l'hora de valorar el fracàs escolar, tant dels factors de risc com dels factors protectors o elements que disminueixen la probabilitat del fracàs escolar.
10. «El tipus de vivències que els adolescents tenen a les seves famílies condicionen de manera cabdal la seva percepció de l'escola i el seu itinerari escolar» (Bonal, 2003: 181).

ques a l'hora d'analitzar el problema¹¹: la presumible data de caducitat. Per aquesta raó, endegar recerques en profunditat dels processos escolars personals de superació del fracàs, tenint en compte la situació i els itineraris d'alumnes concrets, aportaria elements suggeridors nous. També podria ajudar a valorar unes altres qüestions que caldria tenir en compte, en el marc de la prevenció, l'organització i les actuacions concretes.

Però entendre el fracàs com una situació camaleònica, influïda pel canvi i les dinàmiques pròpies de cada grup classe i de cada centre docent, no amaga la pèrdua del «nord» acadèmic que pateixen molts estudiants. Alumnes que han tirat la tovallola per problemes de desmotivació. Llavors, l'espiral de tensió i fracàs tendeix a ser cada cop més profunda si no es desactiva a temps. Acaba convertint-se en un peix que es mossega la cua, de manera que el fracàs esdevé una realitat crònica i recurrent, causa de conflictes de convivència, de desprestigi de la funció docent, com també de la incapacitat de l'educació institucional per donar sentit a la seva tasca.

Una qüestió que ens aboca directament a la darrera premissa d'aquest punt, *la relació entre el fracàs escolar i disrupció a l'aula*. Avorrits d'una dinàmica escolar que no valoren i que tampoc els interessa¹², alguns alumnes busquen maneres més entretingudes de matar el temps a l'escola. Tot plegat és conseqüència d'una manca de possibilitats d'èxit acadèmic, sense les quals es perd el sentit de l'aula i el paper educatiu dels docents. No podem distingir quin dels dos aspectes, disrupció o fracàs, assumeix un paper primari dins de tot aquest procés, el que sí que queda clar són les dificultats que tots dos suposen per l'ambient de moltes aules i per les vides dels docents que se'n fan càrrec.

I és que, d'uns quants anys ençà, l'educació formal està immersa en una situació nova, on no es pot donar per avançat que tot alumne que arribi a la secundària ho faci amb entusiasme i convicció d'aprendre i de millorar. Temes com ara el futur, la inserció laboral o la importància de la cultura i el saber són lluny de la mentalitat d'immediatesa, concreta i present de la majoria d'adolescents. El fracàs pot reforçar la idea que la cultura i el saber no és per a molts d'ells (Sánchez, 2001). D'aquesta manera, els docents hauran de guanyar-se una certa autoritat moral, a més de disposar de capacitat empàtica per transmetre la matèria de la qual són responsables. Els elements educatius prendran força sobre els curriculars en sentit estricte. Si es vol prevenir la disrupció i aconseguir un bon ambient acadèmic, caldrà oferir possibilitats reals a tots perquè puguin assolir els resultats i obtenir reconeixement. De manera contrària, és molt possible que s'acabi xocant amb el conflicte i la resistència de molts alumnes que ho entenen de manera ben diferent.

11. Martínez García (2009: 83) constata aspectes interessants com ara l'anàlisi del fracàs escolar administratiu, les dades que evidencien la dificultat de superar l'ESO respecte a l'EGB o la vinculació entre el nivell social de les famílies i el rendiment escolar dels fills.

3. Responsabilitat i correlacions

Cercar el darrer responsable del fracàs escolar és un objectiu impossible. És per això, davant de la dificultat per aclarir-ho, que proposem la paraula *correlació*, amb la qual cosa entenem el fracàs escolar com un veritable sistema interconnectat de responsabilitats. Per cada cas individual, en cada centre educatiu, el pes d'un factor o de l'altre canvia. Vegem-ne alguns exemples.

Des de la pràctica docent a secundària obligatòria, sorprèn descobrir com nois i noies que, en un centre escolar, arrosseguen un historial de fracàs i fins i tot de disrupció, esdevenen alumnes normalitzats en uns altres centres educatius. A què es deu aquest canvi? Si, entre el centre escolar d'origen i el nou on es fa la matriculació, les circumstàncies intrínseques són pràcticament les mateixes (només hi ha un petit lapse de temps, que es pot lligar a un procés potencial de maduració personal i a la introducció d'alguna perspectiva de motivació per la novetat), i les extrínseques, també (el currículum serà el mateix i les variables socials, també, si no parlem d'un canvi de comunitat autònoma o de ciutat), on és la diferència? Potser en la manera com el centre escolar acull i afronta la situació del nou alumne. Curiosament, a les enquestes d'opinió, els centres educatius i el professorat respectiu queden absolts; el 78,2% dels alumnes pensa que el fracàs és degut a la seva manca d'esforç, i el 6,7%, a la seva poca capacitat; mentre que el 6,3% opina que el professorat no adapta els ensenyaments; el 3,3%, que les seves famílies no col·laboren a ajudar-los en els estudis, i el 5,4%, que els continguts són poc interessants¹³. Si ens deixem dur per les estadístiques, és clar que la responsabilitat recau sobre l'estudiant, dit per ells mateixos!

Llavors, com és possible que estudiants amb mancances greus d'aprenentatge des de l'educació primària, puguin acabar secundària, i d'altres, amb expedients satisfactoris, punxin en el darrer moment? Estan quedant en evidència els criteris avaluatius utilitzats en cada cas?, o potser la resposta l'hem de trobar en la manera com cada equip docent valora les necessitats educatives específiques?

Un exemple de la poca consistència del procés avaluatiu el trobem a l'anomenada *teoria de l'estabilitat del rendiment dels alumnes* (Noizet i Caverni, 1978; Molina i Garcia, 1984; De Miguel, 1988; Nortes i Martínez, 1990). Aquests autors mostren que les qualificacions obtingudes pels alumnes al començament del seu cicle escolar tendeixen a mantenir-se constants al llarg dels cursos, per la qual cosa poden funcionar com a indicadors positius del que serà el rendiment futur¹⁴. Això constata plenament la necessitat d'introduir mesu-

12. «Desenvolupar la instrumentalitat de la institució escolar, donar una visió més pragmàtica i utilitarista de l'escola, per fer entendre els motius pels quals l'escola fa el que fa, i família i alumnes acceptin els seus codis que ara rebutgen perquè difícilment entenen» (Bonal, 2003: 201).

13. Font: IDEA, 2001.

14. «La importància dels components subjectius del rendiment, que sorgeixen principalment de les percepcions i de les expectatives que es forma cada professor de cadascun dels seus estu-

res preventives en el sistema educatiu per evitar l'estigmatització i segregació de determinats itineraris acadèmics.

Així, per matisar la valoració que ha de tenir cada alumne en el seu centre escolar, i pensant en el context de la secundària obligatòria, caldria introduir-hi un altre element que no perquè sigui obvi, és té gaire en compte: les necessitats educatives especials i específiques (nee)¹⁵, que són les que reconeixen la situació i les dificultats d'un alumne respecte als seus companys d'edat per accedir als aprenentatges, a partir d'un informe diagnòstic especialitzat. Es considera que les necessitats educatives especials tenen un origen interactiu i posseeixen un caràcter relatiu, ja que depenen tant de les deficiències pròpies de la persona com de les del context o dels contextos en els quals es desenvolupa i dels recursos educatius disponibles, i no només dels aspectes derivats de la natura personal intrínseca de cada estudiant.

La diversitat en el tractament de l'alumnat¹⁶, tenint en compte les seves necessitats educatives (reconeixent, en conseqüència, la desigualtat en els punts de partida i la necessitat de fer l'adaptació curricular¹⁷), atorga un nou sentit al concepte de fracàs escolar, i encara en relativitza més el contingut. Ha arribat ja el moment d'introduir la quarta premissa de l'article: *no es fracassa en sentit general (envers un currículum homogeni, meritocràtic i acumulatiu), sinó des d'una perspectiva particular*. Per una banda, és l'alumne en qüestió qui no aprofita els mitjans ni les vies educatives previstes com les més adients per assolir el currículum¹⁸; però, per l'altra, pot ser responsabilitat de l'equip docent, que no té capacitat per fer l'adaptació¹⁹ d'una manera correcta a partir del diagnòstic de necessitats que presenta cada estudiant.

dients. Si tenim en compte que les qualificacions dels estudiants són l'indicador més àmpliament utilitzat per a determinar l'èxit o el fracàs escolar, sembla que, ja a l'inici de l'escolaritat, podríem predir amb tota probabilitat el futur èxit o fracàs de l'alumne» (Fullana, 1996: 152).

15. Noizet i Caverni (1978) ja constataren la influència que té el coneixement de la trajectòria de qualificacions d'un alumne dins les avaluacions posteriors.
16. La diversitat es tradueix en la consideració de les diferents capacitats, motivacions i interessos que posseeixen els alumnes, i suposa proporcionar una educació que potencii el principi d'igualtat d'oportunitats. El punt de sortida són les peculiaritats dels alumnes envers un tarannà comprensiu, oferint l'ajuda pedagògica i ajustar la intervenció educativa a la individualitat de cadascun.
17. Les adaptacions curriculars són estratègies de planificació i actuació docent. Constitueixen un element fonamental per aconseguir la individualització de l'ensenyament i consisteixen en l'acomodació o l'ajustament de l'oferta educativa comuna a les necessitats i possibilitats de cada alumne.
18. «La baixa moral dels alumnes i el poc compromís amb la seva tasca, que es manifesta en la poca disponibilitat que tenen a mobilitzar esforços per estudiar, són, amb un clima escolar més disruptiu, els factors més significatius a l'hora d'explicar la posició de desavantatge dels estudiants espanyols en les avaluacions internacionals» (López Rupérez, 2006: 206).
19. «Importància que els docents adaptin els seus mètodes d'ensenyament amb els objectius de l'aprenentatge escolar. En aquest procés, és tan important despertar els seu interès com tenir cura del seu benestar i la seva autoestima» (Marchesi, 2004: 233).

Però l'opció constructivista²⁰, d'on s'alimenta la terminologia de *necessitat educativa* i *diversitat* i per la qual va apostar la LOGSE, té detractors. Per a alguns autors, la diversitat com una oportunitat per als alumnes amb més dificultat entranya en si mateixa la trampa de la desigualtat²¹. Un exemple pot ser el criteri de *competència bàsica*²². L'aplicació que se'n fa a l'estructura avaluativa del currículum es tradueix en la baixada del llistó de l'aprenentatge, la qual cosa desanima encara més docents i alumnes. Així doncs, caldria recuperar línies de qualitat traduïdes en més exigència (López Rupérez, 2006), diversificant amb opcions de preparació laboral abans del final del segon cicle. La rebaixa dels nivells només condueix a l'empobriment dels mètodes i a fer més mediocre l'escola. La seva conclusió és clara: el fracàs escolar al nostre país és conseqüència d'una política educativa desencertada (Saranson, 2003). «La política de rebaixar els nivells formatius i mantenir l'ensenyament, en allò que és essencial, unificat i comprensiu, fins als setze anys, no sembla que hagi produït, en vista de les anàlisis empíriques, els resultats desitjats per la LOGSE» (López Rupérez, 2006: 84).

Unes altres línies crítiques amb la introducció del concepte de necessitats educatives especials incideixen en la mala aplicació que se n'ha fet (Benito, 2007), o reproven la repetició o la promoció de curs sense oferir instruments acadèmics de millora del rendiment escolar²³. Els estudis de Kovacs (2003), per exemple, demostren clarament que la repetició no només no soluciona, sinó que agreuja el problema del fracàs escolar.

Mantenint una certa distància cap a aquests plantejaments, admetem que les seves objeccions tenen prou pes per constatar que *l'opció constructivista no ha estat prou reeixida a l'hora d'afrontar el problema del fracàs*. Potser caldria fer una relectura de certs conceptes i de certes metodologies. També, i per valorar-la en la seva justa mesura, cal realitzar una anatomia en profunditat sobre com se n'ha fet l'aplicació i el desenvolupament.

20. El constructivisme veu l'aprenentatge com un procés en el qual l'estudiant construeix activament idees o conceptes nous basats en coneixements presents i passats. Aquesta col·laboració també es coneix amb el nom de *procés social de construcció del coneixement*. Els estudiants poden treballar per aclarir i per ordenar les seves idees, i també poden compartir les seves conclusions amb altres. Això els dona l'oportunitat d'elaborar el que van aprendre. Teòrics cognitius com ara Jean Piaget, David Ausubel o Vigotski, entre d'altres, van plantejar que aprendre era la conseqüència de desequilibris en la comprensió d'un alumne i que l'ambient tenia una importància fonamental en aquest procés. Per aprendre, era necessari promoure l'exploració lliure d'un estudiant dintre d'una estructura o d'un marc donat.
21. «L'adaptació a la diversitat ha promogut una desigualtat educativa més gran, no ha aconseguit superar les condicions socials diferents de partida i ha allunyant encara més el professorat de les famílies i de les comunitats. Tot això ha estat fet justificant teòricament unes orientacions psicopedagògiques basades en errors o omissions importants» (Aubert, 2004: 58).
22. «Habilitat de complir les exigències complexes amb èxit mitjançant la mobilització dels prerequisits psicosocials» (Rychen, 2003: 6).
23. «La promoció d'alumnes amb suspensos al curs següent, si no va acompanyada de cap intervenció acadèmica, és, almenys pel que respecta a l'ESO, una sentència per repetir en el curs següent. D'aquesta forma, la LOGSE al mateix temps que va instaurar la promoció automàtica, va instaurar també la repetició automàtica» (Benito, 2007: 2).

Un segon element que cal tenir en compte pel que fa a les responsabilitats, és la poca efectivitat de la varietat i de la quantitat de recursos de què es disposa per procedir contra el fracàs escolar. Multitud de serveis, organitzacions i personal específic; materials suplementaris i complementaris; polivalència en les intervencions; suport de professionals especialitzats en pedagogia i psicologia... Però, tot i així, moltes situacions de fracàs segueixen inamovibles a mesura que avancen els cursos i se superen les etapes cronològicament. Sembla que no hi ha cap relació entre recursos i millora de la qualitat del sistema educatiu (Martínez García, 2009).

Una explicació podria establir que, mentre els recursos siguin interpretats i experimentats com a externs pels equips docents, l'efectivitat que tindran es veurà molt reduïda dins de l'aula. Potser per obtenir resultats tangibles, caldria anar pensant en una tasca coordinada, integrada i assumida per tots els protagonistes, més que no pas en l'abocament indiscriminat de mitjans. Començar a canviar el clixé que considera el fracàs escolar com un assumpte específic del departament d'orientació o dels professors i les professores d'atenció a la diversitat, suposaria un avenç important dins l'àmbit. *El fracàs afecta i és cosa de tota la comunitat educativa, tota s'ha d'implicar per resoldre'l.*

Arribats en aquest punt, cal recordar que, en la coordinació de moltes de les iniciatives i dels recursos per a la prevenció del fracàs, adquireixen cada cop més pes els professionals externs a la dinàmica escolar. Ens referim especialment a professions com ara els educadors socials (Molina, Blázquez, 2006) o els integradors socials. També a serveis externs com ara els reforços escolars (Castillo, 2005) o els centres oberts²⁴. Espais i agents socioeducatius nous que assumeixen funcions com ara el seguiment de l'absentisme, el treball de determinats aspectes de l'escolarització amb la família, la relació amb els serveis socials d'atenció primària o el suport a la tasca de seguiment dels tutors i les tutores.

4. Fracàs escolar i sortides d'emergència

Per resoldre les problemàtiques derivades del fracàs escolar, s'estan aplicant, dins del marc de la secundària obligatòria, bàsicament dues línies d'intervenció: la *compensatòria* i la *substitutòria*.

La línia compensatòria insisteix en el reforç, en el complement que l'alumne, amb problemes curriculars, ha de rebre per superar les seves mancances i assolir el que li falta. Habitualment, es realitza fora de l'aula, amb altres companys i companyes que es troben en la mateixa situació i per part d'un professional

24. «El centre obert, si bé en els primers moments assumeix un clar compromís amb el procés escolar dels infants d'una manera directa i personal, ha de treballar els camins perquè la família i els tutors respectius estableixin comunicació. Pot tenir un paper molt important en l'animació de la participació i la implicació en les dinàmiques escolars, com ara les escoles de pares o les AMPA. Aquesta mediació adquireix encara més envergadura quan l'equip assumeix intervencions de seguiment de processos absentistes» (Castillo, 2006b: 121).

específic (psicopedagog o mestre de terapèutica). Dins l'organització d'alguns centres, aquesta opció es materialitza en l'agrupament per nivells. Els alumnes que manifesten un índex de fracàs escolar significatiu disposen, a més de la intervenció específica de reforç fora de l'aula, d'una adaptació general com a grup específic, amb criteris avaluatius comuns, que pugui assegurar la continuïtat i l'èxit escolar (Castillo, 2006).

La línia substitutòria va més enllà, estableix un currículum paral·lel²⁵ prou motivador, assumible i pensat especialment per a alumnes disruptius o amb una situació acadèmica aparentment irrecuperable. Assegura un treball en profunditat de les matèries instrumentals (les llengües i les matemàtiques), amb un domini de les activitats procedimentals i manipulatives, com ara tallers i formació prelaboral. En certa manera, es planteja com un prolegomen o una preparació al món del treball i va destinada a alumnes amb expectatives nul·les d'acreditar i continuar els estudis de postobligatòria.

Les dues línies estan ben representades en la diversitat de recursos per a l'atenció a la diversitat de molts centres escolars de Catalunya que tenen el vistiplau de la normativa vigent. Un exemple dins la secundària obligatòria, el trobem dins les anomenades *aules obertes*²⁶.

Aquestes dues opcions es tradueixen, com hem vist, en una proposta d'organització escolar, en un seguit de canvis centrats en l'agrupament, l'adaptació curricular i la intervenció més personalitzada amb cada alumne; justificats des de la perspectiva de respondre amb actuacions concretes les més que paleses situacions de fracàs que genera el sistema. Però a la pràctica ens trobem amb pedaços de supervivència, utilitzats des d'una manca d'idees noves; una certa inèrcia justificada per la necessitat i el realisme; amb poca estructuració interna de les actuacions, entre cursos o etapes, i, el més greu de tot, amb un grau de desentesa important per part de la resta de docents de la institució escolar.

La mateixa sinergia d'aquests recursos condueix a un procés d'estigmatització dels alumnes, que arrossegueu la condemna del reforç escolar, o de la segregació de l'aula ordinària, durant anys²⁷. Com que, a més, no hi ha confiança en la millora de la seva situació, tampoc no es plantegen opcions diferents o més arriscades, més enllà de derivar-los cap a recursos externs. Unes actuacions, en

25. Adaptació curricular significativa.

26. Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Educació, núm. 1104. Resolució de 30 de juny de 2006 per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària de Catalunya per als curs 2006-2007.

27. «En aquest sentit, hem constatat que les diferents formes de segregació que s'estan practicant en algunes comunitats [...] no resolen el problema d'atenció a la diversitat, ni ajuden a compensar desigualtats. Constatem, així mateix, que, en molts casos, no s'utilitzen criteris clars per determinar quins alumnes han d'assistir a aquestes unitats; que no està clar el perfil de professorat més adequat que els ha d'atendre, ni la proposta curricular que se'ls ofereix. Tampoc no estan clarament determinades les condicions de tornada a l'aula ordinària, ni les futures expectatives professionals que es deriven d'aquesta segregació» (Llorente, 2001: 1).

certa manera, contradictòries amb el sentit d'una educació que ha de permetre tot el contrari: el canvi, la maduració i un cert procés d'alliberament personal fonamentat en la formació dels criteris d'elecció²⁸.

Les línies crítiques amb aquests tipus de projectes (substitutoris) els valoren com a nefastos i perversos, perquè entenen que les causes del fracàs escolar són a l'educació (entesa com a sistema i organització) i no dins l'individu. Defensen un canvi de perspectiva conceptual, i parlen no tant de fracàs escolar com «d'escoles fracassades» (Aubert, 2004: 51), exemplificades en la realitat de les «escoles gueto», escoles públiques ubicades en zones socialment desfavorides que no aconsegueixen trencar el cercle tancat de la desigualtat social. Des d'aquesta perspectiva, no s'ofereix als alumnes una educació de qualitat que els serveixi per enfrontar-se als reptes de la vida.

Són crítics amb el constructivisme com a marc pedagògic i d'aprenentatge de referència. Mantenen que el desenvolupament cognitiu està lligat a les interaccions amb l'entorn sociocultural i que la transformació del context possibilita el desenvolupament cognitiu. Així doncs, les solucions segregadores o especialitzades tindrien poc sentit. Caldria millorar els mitjans i els recursos d'una manera proporcional a les necessitats i a les dificultats dels alumnes. «Igualtat per evitar l'exclusió d'aquests sectors socials dels sabers que resultin dominants en tots els plans de la vida social. En resum, igualtat per viure i diversitat per conviure» (Flecha, 1994: 187).

Acceptant algunes de les seves reflexions i dissentint en unes altres d'excessivament reduccionistes, per part nostra creiem que un dels aspectes de la problemàtica rau en la resistència de molts docents d'acceptar les adaptacions i les situacions de diversitat, com també en la manca d'estratègies didàctiques innovadores. També per la poca flexibilitat del sistema a l'hora de generar recursos i estratègies alternatius. La importància donada al currículum establert, amb les dinàmiques administratives que comporta, unit a la dificultat d'acceptar les diferències a l'hora d'assolir uns mateixos objectius terminals de cicle escolar, fa que predominin actuacions parcials. Hi ha *una preocupació excessiva per apropar-se mínimament al nivell pretesament desitjat de la resta d'alumnes, i no tant a atendre el procés personal de maduració i creixement de cadascun d'ells, tenint en compte les seves necessitats particulars*.

5. Poques conclusions per a tanta complexitat

El fracàs escolar és un fracàs de tots. Constitueix un conjunt de fracassos que afecta els alumnes, els professors, els pares, el sistema pedagògic i la societat mateixa, darrera responsable de l'educació dels seus membres²⁹. Com hem vist,

28. «Una pedagogia crítica ha d'organitzar-se entorn de l'esperança apresada a partir del desenvolupament de riscos, lluites i possibilitats» (Giroux, 1994: 89).

29. Curiosament, els estudiants són els menys crítics amb la societat, ja que només el 34,9% creu que aquesta tracta injustament els que fracassen, percentatge que s'eleva al 56,3% en el cas dels pares i al 42,0% en el dels professors. Font: IDEA, 2001.

les seves variables causals són prou diverses i complexes³⁰ per proposar solucions homogènies i generalitzables.

Com que, al llarg de l'article, ens hem anat allunyant d'una interpretació del fracàs que responsabilitzi els alumnes de manera exclusiva³¹, convenim en la necessitat de proposar algunes reflexions que impliquin també la resta d'actors, especialment professors i pares.

La primera reflexió implica l'escola i, juntament amb aquesta, el col·lectiu visible que són els mestres. Tots aquests grups, sistema, equips i persones, haurien d'entendre la situació de cada alumne que pateix fracàs escolar a partir *d'un seguiment del procés que ha seguit al llarg de la seva escolarització*. Per manca de temps, per canvi de personal, per lentitud administrativa o, simplement, per poc interès, el traspàs de moltes històries acadèmiques s'acaba reduint al llibre d'escolaritat. Només amb alumnes de necessitats educatives especials o específiques, i els informes no sempre són ni prou reeixits ni prou ràpids, es manté un cert control des del punt de partença (tècnicament, des de la primària).

Així, la negligència en el traspàs d'informació fa que el nou equip docent obviï aspectes fonamentals de l'evolució que ha mantingut l'alumne al curs, al cicle o a l'etapa anterior. El professorat oblidava un dels fonaments de la seva pràctica educativa, que és el sentit de procés gradual. Poder recuperar unes línies de treball, valorar unes fites (les que siguin) assolides o no, resulta definitiu per continuar el camí de l'ensenyament obligatori.

Una segona reflexió fa referència a la *qüestió avaluativa*. Té encara massa pes la inèrcia d'uns instruments per avaluar més aviat tradicionals, centrats en criteris memorístics o de rendiment i dissenyats exclusivament pels docents. La introducció de l'autoavaluació (Jorba i Santmartí, 1996), l'avaluació compartida o l'avaluació mútua a partir del treball cooperatiu obriria noves possibilitats de valoració, al mateix temps que trencaria el sentiment de fatalisme davant de l'examen que pateixen molts alumnes amb llargues trajectòries de fracàs.

En la mateixa línia, els departaments, primer, i els equips docents, després, haurien de poder fixar uns criteris comuns, concrets i consensuats a l'hora de valorar si l'alumne pot acreditar o no una matèria determinada. Parlem de les competències bàsiques. D'aquesta manera, es podrien evitar posicions subjectives o maximalistes a l'hora de valorar rendiment i aplicació dels estudiants. Tampoc no hauríem d'oblidar la importància de l'avaluació contínua i la necessitat de poder-ne explicitar els resultats de manera regular, avaluant possibili-

30. «El fracàs no es veu, i l'existència de determinats indicadors és una mostra clara que no es tracta d'un fenomen que es pugui observar, simple i homogeni» (Molina, 1997: 52). «Només es pot entendre el fracàs des de la perspectiva de la interacció entre diferents factors que adopten combinacions distintes a cada escola» (Centre d'Iniciatives i Recerques Europees a la Mediterrània, 1994: 215).

31. «Els factors relatius al medi escolar que estan rebaixant més de forma significativa les puntuacions dels alumnes espanyols són els factors centrats en els alumnes i que afecten la seva moral i esperit d'esforç, la seva motivació personal, el seu autoconcepte i el clima escolar» (López, 2006: 197).

tats i no limitacions. És important tenir com a referent el currículum adaptat i les competències bàsiques, a fi d'assegurar els criteris i la correspondència que presenten amb les adaptacions curriculars previstes.

La tercera reflexió vol significar el *protagonisme dels tutors i les tutores en el procés escolar dels alumnes i en el seguiment de les situacions amb fracàs escolar des d'una triple perspectiva: acollida, diagnòstic i acompanyament*.

Acollir i conèixer els nous alumnes i la trajectòria que segueixen, tant personal com acadèmica, és un element decisiu per consolidar l'autoritat moral³² dels tutors. Cal també acordar i tractar conjuntament el pla de treball amb cadascun i establir els primers objectius educatius a curt termini. Un context on tenen una importància especial les primeres entrevistes, que han de ser prou sistematitzades per poder-ne extreure conclusions comunes, assegurar unes fites i guanyar un cert compromís dels alumnes amb més dificultats acadèmiques cap als possibles resultats nous. Els factors afectius i emocionals son «definitoris de l'èxit o del fracàs de l'aprenentatge, una valoració positiva de l'ambient que regna en qualsevol espai formatiu pot fomentar l'interès per un contingut concret» (Rodríguez, 2004: 27).

El diagnòstic. Els tutors són agents privilegiats, perquè disposen de dos recursos clau per definir-lo: la relació estreta amb l'alumne (positiva, propera, confiada i contínua) i el contacte amb la família (regular i metòdic). El tutor és el primer responsable, tant de traspassar l'informe dels alumnes sortints (tancat al llarg de les sessions avaluatives dels equips docents del curs anterior), com de rebre els informes a començament de curs. Una feina de diagnòstic ben realitzada estalviarà tasques suplementàries, al mateix temps que potenciarà el disseny d'un pla de treball des dels primers moments.

Acompanyament. El tutor esdevé l'interlocutor per excel·lència en els equips docents per valorar els processos acadèmics, revisar les fites proposades i establir objectius nous d'acord amb la situació de fracàs i en relació amb el moment avaluatiu del curs. Després ho ha de poder contrastar amb cada alumne, implicant-lo en la seva pròpia trajectòria i oferint-li línies de compromís, que han de ser poques, possibles i clares. Els tutors mantenen un paper molt significatiu a l'acabament del curs, especialment en els moments on s'han de decidir les acreditacions. La valoració del pla de treball establert, de les fites aconseguides i de la trajectòria global de l'alumne hauria de ser prou definitiva a l'hora de poder prendre les decisions finals.

Accentuar la funció orientadora de la tutoria és posar en un primer pla aquelles característiques de l'educació que no la redueixen a la mera instrucció. La configuració de la secundària com una etapa comprensiva, diversificada i amb caràcter terminal i certificador fan imprescindible un sistema eficaç

32. «El principi d'autoritat no s'imposa, encara que la institució faciliti la definició de rols, sinó que es guanya dia rere dia. Hem de ser capaços d'establir una relació que ens permeti "acompanyar" els alumnes deixant clars els rols de cadascú. Entaular una relació de confiança amb els nois i les noies no és incompatible amb el fet de deixar ben clars els límits i el paper que cadascú desenvolupa en la dinàmica educativa» (Ramon i Tubilleja, 2006: 154).

d'orientació. Un procés integrat en la dinàmica d'ensenyament i aprenentatge que propiciï tant el desenvolupament personal dels estudiants, com la seva capacitat per prendre decisions sobre el seu futur acadèmic i professional. Aquesta orientació ha de tenir caràcter personal i educatiu i ha de contribuir a formar l'aprenent de manera integral, a més de facilitar-li l'autoconeixement, l'autonomia i la iniciativa.

Quarta reflexió: *per treballar el fracàs escolar, cal la implicació dels pares*. El context familiar és un àmbit privilegiat per promoure el desenvolupament dels fills, atesa la influència educativa que exerceix com a agent de socialització (Torío López, 2004). També pot fomentar una actitud positiva cap a l'estudi (Asensio, 1994; Marjoribanks, 2003). D'aquesta manera, les mares i els pares haurien de ser uns aliats coresponsables de la tasca educativa que realitza la institució escolar. Ells hi deleguen una part de la seva responsabilitat, hi confien els seus fills. És just fer-ho conjuntament i donar-los recursos i estratègies de treball en situacions de fracàs acadèmic. És per això que, davant de situacions de disrupció o de fracàs, no podem carregar-los tot el pes, cal oferir-los també algunes sortides. No podem oblidar que el fracàs dels fills és viscut per a molts pares i mares com un fracàs de les famílies. Tenen por de les trajectòries irregulars i incertes, i entenen clarament l'avantatge i la necessitat de disposar d'una acreditació acadèmica. Saben perfectament que tenir estudis és assegurar-se el futur.

En contrapartida, també cal acceptar que determinades expectatives familiars són causa directa del fracàs escolar, a més de submergir els seus fills en situacions d'ansietat i d'incertesa. Això passa quan la família apunta més amunt de les possibilitats o de les motivacions que té el seu fill o filla respecte al seu futur acadèmic i laboral. Per resoldre aquestes qüestions, serà molt important la funció d'orientació dels tutors.

Implicar la família en el procés acadèmic dels seus fills vol dir tres coses: informació, responsabilització mútua i control. Treballar a dues bandes és més factible i efectiu, no només des de la dimensió de control de l'alumne, sinó també en l'ajut en les dificultats i en la valoració regular dels seus encerts. Com ja s'ha reiterat abans, la figura del tutor és definitiva en aquesta dinàmica, tant per la relació estreta que pot mantenir amb la família, com pel disseny i la gestió del pla de treball, en sentit educatiu ampli, que realitza amb alumnes amb més dificultats.

Finalment, en la lluita contra el fracàs escolar, és molt important *recuperar la credibilitat de la institució acadèmica*. Aquesta ha de tornar a ser mínimament significativa i donar expectatives a alumnes, pares i societat³³. Ens volem referir a la necessària professionalitat i implicació del professorat, a aspectes com ara la coherència i a la dedicació de temps i interès. És important disposar d'un cert marge de confiança. No hem d'oblidar que els alumnes són clients. Cal guanyar-se'n la seguretat i no donar res per avançat. Això també

33. «Un tasca doble que només l'escola pot impulsar: la interrogació i el reconeixement dels codis dels altres espais socials, i fer explícits al màxim els mecanismes a partir dels quals funciona el codi de la institució escolar» (Bonal, 2003: 200).

els obre a una perspectiva de professionalitat, no només envers un projecte curricular determinat, sinó també, molt especialment, respecte als subjectes que l'han d'assolir. Aquesta sensibilitat ha de poder facilitar no només l'acostament a la situació de cada alumne amb problemes de fracàs escolar, sinó també el seu coneixement.

Només així, i d'una manera conjunta, es podran endegar dinàmiques noves, amb capacitat de trencar els cercles viciosos que alimenten la realitat del fracàs i condicionen la continuïtat de molts alumnes a l'etapa postobligatòria. *Ha de ser un compromís de tots, assumint la pròpia responsabilitat i, des del coneixement en profunditat de les limitacions, potenciar al màxim les possibilitats de millorar i canviar.*

Volem tancar aquestes conclusions amb una certa dosi de realitat. La situació de moltes aules i de molts centres és prou dura perquè moltes d'aquestes línies de treball s'hi acabin ofegant. El moment personal pel qual passen molts adolescents sobrepassa, moltes vegades, les programacions i les estratègies dissenyades, sovint amb un afany generalista i homogeneïtzador, però també les capacitats i les bones intencions de molts docents. No oblidem que determinades actuacions tenen èxits inesperats en alguns casos i fracassos estrepitosos en d'altres.

El fracàs escolar zero potser serà impossible, però sí que, des de la institució acadèmica, podem aconseguir un zero per cent de «fracassats». Al marge de l'acreditació o no, la secundària hauria de poder dotar l'alumne de prou mitjans i formació per afrontar la vida i les decisions que li ofereix el futur. Cal donar-li autoestima i recursos per poder-se'n sortir en el complex món d'avui, coneixent els seus mecanismes de funcionament, i dotar-lo de les eines per entendre'l i poder participar de les seves dinàmiques. Estaríem prou satisfets si tot aquest gran esforç que suposa l'escolarització obligatòria ens omplís a tots, professors, pares i alumnes, de la satisfacció d'un treball amb sentit, de manera que constituís una ajuda determinant en una etapa de desenvolupament i creixement com és el pas de la infantesa a l'edat adulta.

Bibliografia

- AGUILAR, T.; BRAVO, C.; CALLEJO, M. L.; CAMACHO, S.; GÓMEZ, I. M.; GONZÁLEZ, P.; GONZÁLEZ, C.; SANZ, A. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid: Narcea.
- ASENSIO, J. M. (1994). *Hijos con fracaso escolar*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.
- AUBERT, A. i altres (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BENITO, A. (2007). «La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar». *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm. 7.
- BONAL, X. (dir.) (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- CASTILLO CARBONELL, M. (2005). «Los servicios de intervención educativa (SIE) de Caritas Diocesana de Girona: Una experiencia en la lucha contra el fracaso escolar en sectores socialmente desfavorecidos». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 345, abril, p. 32-36. Barcelona.

- (coord.) (2006a). *Cómo evitar el fracaso escolar en secundaria. Recursos*. Madrid: Narcea.
- (2006b). «Programes socioeducatius en medi obert i dinamització comunitària». *Quaderns d'Educació Social. Educació social i treball comunitari*, núm. 8, p. 111-124. Barcelona: Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya.
- (2006c). «Una experiencia de atención a la diversidad en el segundo ciclo de secundaria: el grupo C en el IES Narcís Xifra de Girona». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 360, setembre, p. 40-43. Barcelona.
- CENTRE D'INICIATIVES I RECERQUES EUROPEES A LA MEDITERRÀNIA (CIEM) (1994). *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- CHILAND, C. (1988). *La problemática del fracaso escolar: Confrontaciones psiquiátricas*, núm. 23. *Aspectos psicopatológicos del fracaso escolar*. Madrid: Rhone Poulenc Farma, SAE.
- FULLANA, J. (1996). «La prevención del fracaso escolar: Un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar». *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 48(2), p. 151-165.
- GIROUX, H. A.; FLECHA, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- GÓMEZ DACAL, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) (2001). *La opinión de los alumnos, los profesores y los padres sobre el fracaso escolar*. Madrid: Fundación por la Modernización de España (FME).
- JORBA, J.; SANTMARTÍ, N. (1996). «L'autoavaluació com a element bàsic per prendre consciència del propi procés d'aprenentatge». *Perspectiva Escolar*, núm. 206 (juny).
- KOVACS, K. (2003). «El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar», a MARCHESI, A.; HERNÁNDEZ, C. (coord.). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza, p. 51-57.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2006). *El legado de la LOGSE*. Madrid: Fundación FAES.
- LLORENTE, M. A. (2001). «La atención a la diversidad en educación secundaria: aula». *Materiales previos i conclusions del grup de treball. Actes del congrés Construir la escola desde la diversidad y para la igualdad*. Madrid, 26, 27 i 28 de gener.
- MARJORIBANKS, K. (2003). «Family background, adolescent's achievement and aspirations, and young adult's enrolment in Australian Universities». *Aula Abierta*, núm. 82, p. 147-159.
- MARCHESI, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial. Colección Alianza Ensayo, núm. 255.
- MARTÍNEZ CELORRIO, X. (1996). *Diversitats en desigualtat. Una aproximació als alumnes sense èxit escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2009). «Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 2, núm. 1, p. 56-85.
- MIGUEL, M. de (1988). *Preescolarización y rendimiento académico. Un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la EGB*. Madrid: CIDE.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Las cifras de educación en España*. Madrid: Oficina de Estadística del MEC.
- MOLINA GARCÍA, S.; GARCÍA PASCUAL, E. (1984). *El éxito y el fracaso escolar en la EGB*. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- MOLINA GARCÍA, S. (1997). *El fracaso en el aprendizaje escolar I. Dificultades de tipo adaptativo*. Màlaga: Aljibe.

- MOLINA, J.; BLÁZQUEZ, A. (2006). «L'educador social a l'educació secundària». *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 32, gener-abril, p. 39-60.
- NOIZET, G.; CAVERNI, J. P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. París: Presses Universitaires de France.
- NORTES, A.; MARTÍNEZ ARTERO, R. (1990). «¿Cómo influye la inteligencia y la aptitud numérica en las calificaciones de matemáticas?». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 185, p. 159-173.
- PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1989). *Hacia una lógica de significaciones*. Barcelona: Gedisa.
- RAMON, E.; TUBILLEJA, E. (2006). «Fracaso escolar y otros agentes educativos», a CASTILLO CARBONELL, M. (coord.). *Como evitar el fracaso escolar en secundaria*. Recursos. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ, R. M. (2004). «Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativas (documentos)». *Educación y futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, núm. 10, p. 21-30.
- RYCHEN, D. S. (2003). «La naturalesa de les competències clau. Una perspectiva interdisciplinària i internacional». *Congrés de competències bàsiques*. Barcelona, 26 i 27 de juny de 2003. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1983). «Trastornos escolares y ambiente emocional del aula (Un enfoque sistemático de la relación educativa)». *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 248, p. 315-336.
- SARANSON, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro. Col·lecció Repensar la Educació, núm. 17.
- SÁNCHEZ, S. (2001). «Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: causas y consecuencias del absentismo y del fracaso escolar». *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 52, p. 23-26.
- TORIO LÓPEZ, S. (2004). «Familia, escuela y sociedad». *Aula Abierta*, núm. 83, p. 35-52.