



Mariano Fernández Enguita

Catedrático de Sociología en la Universidad Complutense, donde dirige la Sección de Sociología de la Fac. de Educación. Hasta 2010 fue catedrático en la U. de Salamanca, donde creó el Grupo de Análisis Sociológicos. Su obra está dedicada en gran parte a la educación.

Francisco López Rupérez

Doctor en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid y pertenece al Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria. Desde 2007 y hasta el momento presente, ha desempeñado el cargo de Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y en la actualidad Presidente del Consejo Escolar del Estado.

FRACASO ESCOLAR: ¿ SISTEMA DE ESTUDIOS UNITARIO O DIFERENCIAL?

Miércoles, 17 de octubre de 2012
Biblioteca Central
Sala María Moliner 2ª planta
20,30 horas

Mariano Fernández Enguita



Mariano Fernández Enguita (Zaragoza, 1951), es catedrático de Sociología en la Universidad Complutense, donde dirige la Sección de Sociología de la Fac. de Educación. Hasta 2010 fue catedrático en la U. de Salamanca, donde creó el Grupo de Análisis Sociológicos (<http://casus.usal.es>) y fue director del Dpto. de Sociología y del Centro Cultural Hispano-Japonés. Creó en la USAL el portal de docencia universitaria en red Demos (<http://demos.usal.es>) y, en convenio con el MEC, el de innovación educativa no universitaria Innova (<http://www.portalinnova.org>). Ha sido profesor o investigador invitado en las universidades de Stanford, Wisconsin-Madison, Berkeley, el London Institute of Education, la London School of Economics, Lumière-Lyon II, Sophía (Tokio) y conferenciante en decenas de otras. Es o ha sido asesor de la ANEP, la CICYT, el CES, el CIDE, la ESF y otras instituciones. Organizó en Japón y en España, la exposición *Hidalgos y Samuráis*. Más información en <http://www.enguita.info>.

Autor de una veintena de libros, entre los cuales *La profesión docente y la comunidad escolar*, *¿Es pública la escuela pública?*, *Educación en tiempos inciertos* y *El fracaso y el abandono escolar en España* (con L. Mena y J. Rivière) un centenar de artículos en revistas académicas y capítulos en obras colectivas. En la actualidad investiga sobre educación y desigualdades, la organización de los centros de enseñanza y la profesión docente, así como sobre el acceso a la sociedad de la información y el conocimiento y sus consecuencias para la justicia social y la educación. Dirige el proyecto *La evolución de la cultura profesional del docente* (PNID

2008-2010), el Barómetro de Opinión Hispano-Luso (<http://casus.usal.es/bohl>) y el Barómetro del Profesorado (<http://casus.usal.es/baroprof>).

EL PAÍS [el debate](#)

Obras del Autor

Su obra está dedicada en gran parte a la educación. Fue fundador y director de "Política y Sociedad". También fundó y dirigió la revista "Educación y Sociedad".

• *La profesión docente y la comunidad escolar (1998),*

• *Economía y sociología (1998),*

• *Alumnos gitanos en la escuela paya (1999),*

• *¿Es pública la escuela pública? (2001)*

• *Educación en tiempos inciertos (2001),*

• *Repensando la organización escolar: Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos (2008)*

• *Educación en tiempos inciertos (2009),*

¿Adónde quiere devolvernos Wert?

En menos de un año, no hay frente que el Ministerio de Educación no haya abierto, desde la *reconquista* ideológica (religión, ciudadanía), pasando por el asalto a la coeducación, hasta la racionalización de la universidad (lo único en que estaría más cerca de sus propuestas), pero ninguno del calado de la reordenación de las enseñanzas regladas no universitarias, un intento de devolvernos al *paraíso* con la LOGSE (1990) e incluso con a la LGE (1970).

Empecemos por reunir las piezas de la nueva Educación Secundaria Obligatoria según la anunciada LOMCE. Del cuarto curso sólo quedará el nombre, pues será la *iniciación* a Bachillerato o a Formación Profesional, según para quién; o sea, lo mismo que quitarle un año para dárselo a la secundaria superior, pero sin decirlo. En tercero será la bifurcación de las matemáticas hacia Bachillerato o FP y la *elección* (presumo que *orientada*) de optativas, que podemos anticipar tan bifurcada o más. A primero (me salto segundo, de momento) llegarán los alumnos con el expediente marcado por haber superado o no la *prueba-diagnóstico* de sexto, aunque el Ministerio se haya desdicho de su propósito inicial de que fuese una *reválida*, por la repetición de curso en primaria o por ambas. Segundo se presenta más difuso, pero quien fuera *apoyado y reforzado* en primero cabe pensar que deberá serlo en segundo, e incluso ser enviado a los Programas de Cualificación Profesional (en lugar de continuar y terminar la ESO) si tiene ya 15 años (bastará haber repetido un curso). Se producirá, por tanto, una diferenciación paulatina a lo largo de los cuatro años. Así se entiende mejor la *pasión alemana* de Wert, que no se limita a la combinación de educación escolar y aprendizaje en el lugar de trabajo en la enseñanza profesional (*Duale Ausbildung*), sino que mira sobre todo a la segregación temprana del alumnado, apenas acabada la primaria (12 años), algo en lo que ya sólo se empecinan hoy Alemania y algún satélite.

Pero todo eso ya lo conocíamos. Antes de la Ley de 1970 el examen de *ingreso* decidía a los 10 años quiénes estudiarían bachillerato y quienes vegetarían en las aulas de cultura *general* a la espera de ir a algún tipo de formación profesional o al mercado de trabajo. No era una peculiaridad española. En el Reino Unido del examen *eleven plus* (11+), a los once, dependía ir a la *grammar school* (equivalente al bachillerato), a su hermana menor la *technical* o a la de aluvión, *secondary modern*. En Francia, al ingresar en 6º, *sexième d'orientation* (12 años), los alumnos eran clasificados en distintas ramas, por estatus decreciente *Langues classiques+Modernes I, Modernes II y Transition+Fin d'Études*. En Alemania, a los 11 años eran separados entre *Gymnasium* (su bachillerato), *Realschule* (para estudios técnicos superiores) y *Hauptschule*, siendo éstos los que luego irían al sistema dual. Por doquier, la división entre los 9 y los 12 era la norma, con dos excepciones: la URSS, donde la ideología vedaba ese tipo de

separación antes de los 17 años (la vía *noble* eran las llamadas escuelas especiales), y los EEUU, donde asimilar a una variopinta inmigración y ganarla para el *sueño* americano fue primero tarea de la *common school* y luego del *K-12* (hasta la *high school*, i.e. hasta los 18 años, pero con un sector selecto de escuelas privadas).

El panorama empezó a cambiar en los sesenta, con la escuela comprensiva. Primero fue en Escandinavia a principios de la década y en el R. Unido a finales . Francia hizo la reforma Haby en 1975. España empezó con la LGE de 1970 y culminó con la LOGSE en 1990. Incluso en Alemania varios *Länder* implantaron la unitaria *Gesamtschule*, que sigue ahí. De manera que, en contra del mito de que la reforma aquí fue a contracorriente de las tendencias mundiales, de los setenta a hoy la excepción, además parcial, ha sido Alemania y poco más. Y el grueso de la reforma comprensiva española, en contra de otro mito que la atribuye en exclusiva al socialismo, llegó con la última ley importante del franquismo (avanzada en su contexto y más allá), que amplió el tronco común de cuatro a ocho años (1970), estuvo a punto de pasar a nueve bajo la UCD (1981) y lo hizo finalmente a diez con los socialistas (1990).

Las razones de estas reformas fueron varias. Ante todo, la convicción que una selección tan temprana era injusta, pues sobraba evidencia -como hoy- de que condenaba a los alumnos de familias en desventaja; ineficaz, pues privaba a la sociedad de una reserva de talento, e ineficiente, pues seleccionaba mal, cerrando el paso a niños capaces pero pobres y viceversa. Además, en la guerra fría los gobiernos querían ser o parecer igualitarios para conjurar la amenaza de la revolución, y, bajo la influencia keynesiana, el gasto público se creía *per se* un motor del desarrollo. Los dos últimos motivos se esfumarían con la caída del comunismo y el auge del liberalismo, radicalizado y sectarizado como neoliberalismo. El sesgo de clase de la selección no ha desaparecido nunca, y el elitismo conservador se ha rearmado con una batería de teorías biologists, darwinistas, etc. El desperdicio de talento, en fin, parecía económicamente grave cuando se preveía un desarrollo basado en la cualificación masiva, pero no lo sería tanto si se admite la idea de una fuerza de trabajo dual y polarizada.

Las reformas españolas sólo intentaron colocarnos a la par de la inmensa mayoría de los países más avanzados, aunque Alemania no estuviera entre ellos. Atacaron problemas evidentes como la escasez de recursos, la incompleta universalización y la desigualdad de acceso básico y de oportunidades ulteriores. Pero dejaron intacta la débil formación del profesorado (débil en contenido la de los maestros y en profesionalización la de los licenciados), ignoraron la cultura conformista y darwinista de la profesión (expresada en un eterno tercio de *fracaso* a través de épocas, territorios y ordenaciones) y crearon una combinación absurda de fracaso elevado y filtros excluyentes que expulsaría del sistema, sin ninguna cualificación de valor, a ese tercio del alumnado. Así combinamos hoy avances espectaculares tanto en el reclutamiento como en la

democratización del sistema con alarmantes proporciones de fracaso y abandono, como no cesa de recordarnos la OCDE.

El fracaso y el abandono deberían ser abordadas de otro modo. Las pequeñas distancias que nos relegan en las clasificaciones PISA no justifican las mucho mayores que nos alejan de Europa en tasas de titulación en ESO (de hecho, los fuentes internacionales, entre ellas Eurydice, UE, OCDE o UNESCO, ni siquiera ofrecen ya cifras de *fracaso* escolar en la obligatoria, pues en la mayoría de los países avanzados no existe como tal), y la OCDE acaba de señalar (*Education at a glance 2012*) que nuestros alumnos matriculados en secundaria superior se titulan a tiempo un 20% menos que la media, demasiado para atribuirlo a sus aptitudes o actitudes y suficiente para alarmarnos sobre qué temarios han hecho las administraciones o cómo enseñan y evalúan los docentes. Es preocupante, a su vez, que en lo que sabemos de la LOMCE se hable de apoyo y refuerzo en ESO, aunque puedan ser eufemismos para el etiquetado, pero no se mencionen para primaria, a pesar de ser ésta más decisiva y de que se quiere categorizar a los alumnos al cabo de la misma. Añádase a esto la supresión del programa *Educa 3*, cuya finalidad era promover la primera etapa de infantil, y la reducción de otros y adivínese qué sectores sociales serán los más afectados. (Como consuelo, por ahora, el capítulo 322G del presupuesto, *educación compensatoria*, crece en 2012 un 142%, pero eso representa menos de la octava parte de la reducción del total de programas).

Parece el gobierno más preocupado por *dar la vuelta a la tortilla* que por garantizar la igualdad de derechos y los mejores resultados en la educación. Todo indica que no quieren tanto luchar contra el fracaso como certificarlo y servirse de él para legitimar un sistema que segregue a los alumnos y produzca y reproduzca las desigualdades sociales. La combinación del mantra del *esfuerzo* con políticas de recorte de programas compensatorios, reducción del tronco común, estratificación de la escuela pública (bachillerato *de excelencia*) y un mensaje inequívoco de preferencia por la privada expresa una idea de fondo: que unas personas valen más que otras y que eso se ve ya desde la más tierna infancia. Una combinación de elitismo y reproducción inspirada quizá en el evangelio de Mateo: *Serán muchos los llamados y pocos los elegidos (22:14)*, y felices con ello, *porque al que tiene, le será dado, y tendrá más; y al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado (25:29)*.

Mariano Fernández Enguita,

Cuaderno de campo

18 de Septiembre, 2012

<http://enguita.info/?s=fracaso+escolar>

Entrevista

Si hablamos de fracaso y abandono en general, creo que para reducirlo lo primero es abordar los catalizadores negativos: evaluación academicista, repetición, falta de continuidad

Mariano Fernández Enguita. Catedrático de Sociología en la Universidad de Salamanca y co-autor del libro "Fracaso y abandono escolar en España"

29/11/2010

¿Cuál es la situación actual del fracaso escolar en España? ¿Tiene alguna repercusión la situación económica actual en los índices de fracaso?

La situación es que, de cada diez alumnos, "fracasan" tres y "abandonan" cuatro, un desastre que no puede permitirse nación alguna. La situación económica general tiene poca repercusión en los índices de fracaso, y la coyuntura económica prácticamente ninguno. Si que lo tienen en los índices de abandono, pues el peso de sectores como la construcción, la hostelería, el comercio detallista y otros que pueden funcionar con mano de obra muy poco cualificada hace que sea más fácil la transición de la escuela al trabajo para los jóvenes sin estudios.

Por eso se da la paradoja de que comunidades autónomas con un nivel de renta muy alto, como las Islas Baleares, tengan también tasas de abandono muy elevadas, y por eso es posible que en el momento expansivo del ciclo hubiera mayor abandono y ahora, en la recesión, disminuya. Pero cuando decimos todo esto no deberíamos olvidar nunca algo mucho más importante: que esos jóvenes que dejan o no dejan la escuela según cuál sea el tono del mercado de trabajo están, en todo caso, deseando abandonarla.

¿Qué factores intervienen en el fracaso y el éxito escolar?

Del lado del alumno intervienen factores sociales como el sexo, la clase social, la nacionalidad, la pertenencia étnica o la pobreza, además de otros individuales como la capacidad o la responsabilidad, que pueden ir asociados a los anteriores o tener entidad propia. Tienes más probabilidades de fracasar si eres varón, hijo de trabajador manual, gitano o árabe, extranjero o simplemente pobre o marginal.

Del lado de la institución intervienen, ante todo y sobre todo, la profesionalidad y capacidad de los docentes y la calidad y consistencia de los centros. Intervienen también mecanismos perversos como una evaluación academicista y formalista, el abuso de la repetición de curso o la falta de vías de continuidad para quienes no se gradúan en la ESO, que son muchos.

¿Qué diferencias hay entre fracaso escolar y abandono escolar?

Administrativamente, fracaso es no terminar con éxito la ESO, mientras que abandono (prematureo o temprano) es tener entre 18 y 24 años sin haber obtenido al menos un título reglado postobligatorio (básicamente, bachillerato o formación profesional de grado superior) ni estar matriculado en los estudios conducentes a ello. Con el criterio citado, por ejemplo, un alumno que deja el sistema antes de los dieciséis años, o con éstos, sin llegar a sexto, quedaría clasificado como un caso de fracaso, cuando en realidad se trata de la forma más flagrante de abandono. Por el contrario, otro que intentase durante años terminar un ciclo post-obligatorio sin conseguirlo sería clasificado como abandono, siendo en realidad fracaso. La casuística es bastante más amplia, y aun habría que añadir a esos alumnos que, permaneciendo en las aulas, tienen la cabeza en otra parte, y no me refiero a un día sino a todos, lo que solemos llamar absentismo interior.

Los conceptos simplificados de fracaso y abandono tienen, no obstante, la virtud de llamar la atención sobre dos cuestiones fundamentales: aunque la sociedad considera que debería asegurar para todos y cada uno de los ciudadanos, al menos, diez años de escolarización exitosa, con tres de cada diez no se logra (fracaso). Y, aunque las previsiones económicas apuntan que habrá muy poco empleo (además de malo) para quien no tenga, al menos, una cualificación media, o sea, un título post-obligatorio (probablemente no más de uno o dos de cada diez empleos), cuatro de cada diez jóvenes salen de la escuela sin el mismo.

Algunos expertos apuntan a que existe un elevado porcentaje de abandono universitario. ¿Cuál es la situación real en la universidad? ¿Qué acciones pueden llevarse a cabo para mejorar esta situación?

Al contrario: existe abandono universitario, por supuesto, pero la tasa española es notablemente más baja que la media europea. Dados los mayores niveles de fracaso y abandono en la enseñanza preuniversitaria, nuestros resultados digamos que discretos en las pruebas internacionales y el hecho de que nuestro sistema, aun no siendo brillante, parece ser igualitario, cabría esperar precisamente lo contrario, pero no es así. Lo que hace pensar que, de forma paradójica, tenemos, al menos a la hora de la evaluación, un subsistema preuniversitario demasiado exigente y un subsistema universitario demasiado laxo, justo lo contrario de lo que debería ocurrir.

¿Qué propuestas o metodologías didácticas pueden contribuir a reducir el fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios?

Muchas, no creo que se pueda señalar esta o aquella receta como la llamada a solucionar el

problema, aunque no falte a quien le gusta hacerlo. Si algo hemos aprendido con el tiempo y la expansión del sistema escolar es que hay muchas vías hacia el éxito y la permanencia y otras tantas hacia el fracaso y el abandono. Si hablamos de fracaso y abandono en general, creo que lo primero es abordar los catalizadores negativos ya mencionados: evaluación academicista, repetición, falta de continuidad.

En los términos más generales, debemos hacer también que el aprendizaje sea relevante para los alumnos. Más allá de eso lo que hace falta es que los centros elaboren buenos proyectos educativos y los contrasten con sus resultados y que los profesores tomen en serio su trabajo, cooperen en su realización, tengan apoyo y sean reconocidos a priori y cuando lo hacen bien. Si alguien se lo pregunta, debo añadir que, cuando hablamos de un treinta o un cuarenta por ciento de fracaso o abandono no cabe ya decir que "lo más importante es la familia", pues lo más importante es la escuela (otra cosa sería para porcentajes mucho más bajos de adolescentes irreductibles o inalcanzables). Pero, insisto en ello: hay muchas vías hacia el éxito y corresponde buscarlas y encontrarlas a los centros, con sus proyectos, y a los profesores, en sus prácticas profesionales: los demás estamos ahí para apoyar, para llamar la atención sobre las debilidades y potenciar los puntos fuertes, nada más.

¿Qué importancia tienen las TIC en la prevención del fracaso escolar? ¿Y el aprendizaje por competencias?

Las TIC abren un mundo de oportunidades, pero no garantizan nada por sí mismas, sobre todo si no se utilizan o se utilizan para hacer lo mismo de siempre, sin más. Pero también suponen un mundo de riesgos, y no me refiero a la banalidad, el consumo depredador o la pederastia, como tantos padres y profesores temen, sino al riesgo evidente de la escuela trate con métodos del siglo XIX a niños adolescentes y jóvenes que corresponden plenamente al XXI.

Esa es la brecha digital que verdaderamente nos amenaza: el divorcio entre cómo acceden a la información y al conocimiento dentro de la escuela y fuera de ella, entre unas redes que les ofrecen libertad, interactividad, reconocimiento, aprendizaje autónomo, creación cultural, etc. y una institución que depende demasiado de la disciplina, la transmisión vertical, la evaluación divisiva, los procesos heterónomos o la receptividad pasiva.

En cuanto al aprendizaje por competencias, es algo extendido hace mucho en el mundo de la formación en y para el empleo y tiene la virtud, creo, de acercarnos a modelos de enseñanza y aprendizaje más guiados por la relevancia para el que aprende y para su futuro y en la aplicabilidad de lo aprendido en situaciones no escolares.

¿Qué importancia tiene la orientación académica y profesional en la prevención del fracaso académico en bachillerato, ciclos formativos y la universidad?

La importancia de la orientación no puede ser minusvalorada, pues es de pura lógica que todos tenemos distintas disposiciones, capacidades y anhelos, pero querría subrayar algo más específicamente dos cuestiones. La primera es la tradicional aversión española hacia el trabajo manual, la falta de una cultura emprendedora y la inclinación a convertirse en funcionario, que se traduce en una pirámide escolar forzada y torcida. Más que una pirámide, lo nuestro es un diábolo, con cuatro abandonos, cuatro universitarios y dos titulados medios por cada diez. En suma, va demasiada gente a la universidad en relación con la demasiado poca que sigue estudios post-obligatorios, o con la extraordinariamente poca que sigue estudios post-obligatorios no universitarios. Además, acuden masivamente a las especialidades literarias, académicas, vinculadas a la función pública, en detrimento de las científicas y técnicas.

Por otra parte, creo que todavía tenemos muchas cosas que aprender y mucho camino que recorrer en el terreno de la orientación. Los orientadores aprenden algo de psicología, como si la elección de un oficio o una carrera tuviera sobre todo que ver con no se debe qué características innatas, interiores o esenciales de los jóvenes, en vez de aprender sobre el mercado de trabajo, las características reales de cada grupo profesional y de su entorno, que es lo que en realidad llama la atención de adolescentes y jóvenes e influye en sus decisiones, aunque a menudo lo haga a través de imágenes mal informadas. Lamentablemente, son orientados por gente que nunca ha pisado otro mercado de trabajo que la escuela y que tampoco lo ha estudiado siquiera un poco.

¿Qué opina de las acciones que se están llevando a cabo desde las administraciones públicas? ¿Considera que deberían implicarse más?

Me suena extraño hablar de la "implicación" de las administraciones. Si acaso diría que intervienen demasiado, o que no siempre intervienen donde deben. Estaría encantado de que dedicásemos una mayor proporción del producto interior bruto a la educación, se reforzaran los servicios centrales y de apoyo, se multiplicara la investigación, etc., pero creo que la cuestión central es cómo deben intervenir las administraciones. Y, para mí, su papel consiste en hacer posible que los centros elaboren y apliquen buenos proyectos y que los profesores desarrollen buenas prácticas sobre el terreno, que es donde hay que tomar las decisiones, lo cual pasa por apoyarles con medios y acompañarlos, por fomentar la iniciativa y asumir la posibilidad de errores, pero también consiste en hacer exigibles esos proyectos y esas prácticas, evaluando a centros y profesores, procesos y resultados, y obrando en consecuencia con mecanismos ágiles y flexibles de control e incentivación.

¿Qué países están realizando buenas prácticas para reducir el fracaso escolar?

Muchos, aunque algunos mejor que otros. Yo diría que están en cabeza aquellos países que creen en su sistema educativo, aquellos en los que los profesores tienen claro que todos o casi todos los alumnos pueden alcanzar el éxito, que están en ese trabajo porque lo han elegido y les gusta. Hace ya tiempo que nosotros pasamos ese umbral en el que el fracaso o el abandono pueden atribuirse al atraso de la población o a la penuria del sistema. Ahora debemos centrarnos en cómo lo hacemos, que provecho sacamos de los abundantes recursos de que disponemos, cuál es el grado de dedicación, competencia y profesionalidad de nuestros educadores y cuál es el nivel de eficacia y eficiencia de nuestros centros. No creo, tampoco en esto, que haya una vía: algunos países han obtenido magníficos resultados a través del refuerzo de sus escuelas públicas, una administración más centralizada, etc., mientras que otros lo han hecho introduciendo mecanismos de cuasi-mercado.

En nuestro caso, creo que sería importante reforzar el control de los centros privados por las administraciones públicas, introducir sistemas de control e incentivos más eficaces en el sector público, reforzar las competencias de los cargos directivos, el control por las familias y la participación de la comunidad, ampliar y hacer efectiva la autonomía de los centros.

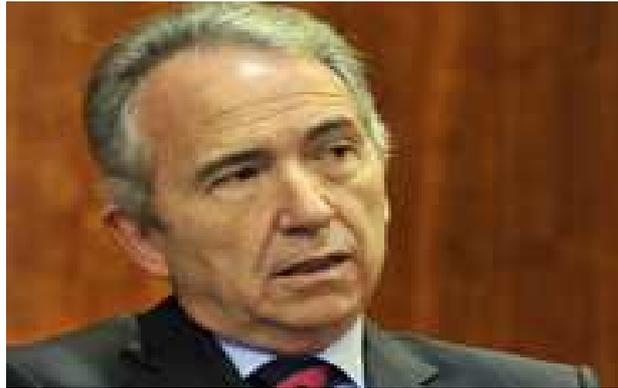
¿Es necesario un cambio a nivel social, además de educativo, para mejorar la situación?

Supongo que los cambios sociales pueden ayudar a cualquier fin, lo mismo que obstaculizarlo, pero dicho eso creo que hay que subrayar precisamente lo contrario. El llamado principio de la navaja de Occam en la ciencia aconseja no buscar una explicación más enrevesada ni más lejana mientras puedas tener una más simple y más cercana que no se haya demostrado falsa. Los problemas escolares, empezando por el fracaso escolar y el abandono escolar, son eso, problemas escolares, que tienen raíces fundamentalmente escolares y deben tener soluciones principalmente escolares. Invocar una y otra vez las responsabilidades de la familia, las administraciones o la sociedad para concluir siempre que no están a la altura de las circunstancias (lo mismo que echar la culpa al nivel escolar anterior o al posterior), que ellos no cumplen sus deberes pero nosotros sí, es simplemente echar balones fuera. Una retórica que sólo quiere elaborar una coartada, eludir la responsabilidad propia y anunciar que, la próxima vez, tampoco lo haremos mejor.

Cuaderno de campo

<http://enguita.info/?s=fracaso+escolar>

Francisco López Rupérez



Francisco López Rupérez, nació el 10 de marzo de 1949 en Madrid, es Doctor en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid y pertenece al Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria.

Ha desempeñado, entre otros, los cargos de Director General de Centros Educativos del Ministerio de Educación y Cultura (1996-1998), Secretario General de Educación y Formación Profesional de dicho Departamento (1998-1999), Viceconsejero de Educación de la Comunidad de Madrid (2000) y Consejero de Educación en las Delegaciones Permanentes de España ante la OCDE, la UNESCO y el Consejo de Europa (2000-2004). Desde 2007 y hasta el momento presente, ha desempeñado el cargo de Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y nuevo Presidente del Consejo Escolar del Estado.

Obras del Autor

Autor de una buen número de libros y un centenar de publicaciones en revistas especializadas españolas y extranjeras. Entre sus publicaciones en materia de políticas educativas cabe señalar los siguientes libros:

- **La gestión de la calidad en educación (Editorial La Muralla, 1994; 4ª edición);**
- **La libertad de elección en educación (FAES, 1995);**
- **Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización (Editorial La Muralla, 2001);**
- **El legado de la LOGSE (Editorial Gota a gota, 2006)**

"Disponer de un clima escolar ordenado es el mejor servicio a la educación", afirma el presidente del Consejo Escolar del Estado

Francisco López Rupérez, que impartió una conferencia en la Universidad de Navarra, afirmó que el sistema educativo español es robusto, pero obtiene resultados mediocres

“Disponer de un clima escolar ordenado en el que los profesores enseñen, los alumnos aprendan y los padres ayuden a que unos y otros hagan bien sus respectivas tareas es el mejor servicio que se puede prestar a la educación”, afirmó Francisco López Rupérez. El presidente del [Consejo Escolar del Estado](#), que pronunció una conferencia en la Universidad de Navarra, reconoció el derecho que asiste a los profesores de manifestar su disconformidad ante la situación actual. Asimismo, aseguró que **“el sistema educativo español es un sistema robusto que, sin embargo, obtiene resultados mediocres”**.

La ponencia, titulada **“Liderazgo de la dirección y autonomía escolar”**, ha sido organizada por el campus de Pamplona y la Asociación Navarra de Centros de Enseñanza -CECE-. Con motivo de su intervención, López Rupérez señaló que “es preciso mejorar la estructura del sistema que, en algunos aspectos, se está revelando disfuncional”.

“Es necesario -dijo- asegurarnos de la eficacia de los aprendizajes de los alumnos mediante cambios metodológicos concebidos para garantizar los avances; una mayor profesionalización de la dirección de los centros para conseguir un liderazgo efectivo; y promover más cooperación entre familia y escuela a modo de socios que comparten un mismo objetivo: mejorar la calidad de la enseñanza y lograr el éxito escolar”.

Según el presidente del Consejo Escolar del Estado, la autonomía de los centros constituye un instrumento para adecuar las características de la acción educativa a las necesidades propias de cada contexto concreto; “que varía de un centro a otro y cuya especificidad no puede ser prevista por la Administración a través de una legislación homogénea”. Pero para que la autonomía sea efectiva, afirmó, “ha de ir acompañada de una evaluación de resultados”.

Dirección de personas

“La profesión docente se caracteriza por trabajar con personas, entre personas y para personas”, destacó López Rupérez, quien subrayó la importancia de “sentirse parte de un equipo humano competente, capaz de asumir objetivos de mejora y de alcanzarlos”.

Asimismo, puso de relieve la importancia de “saber que está prevista una evolución profesional que reconozca los esfuerzos realizados; **que no es igual ser un buen profesor, implicado en su tarea, que un profesor despreocupado de sus alumnos**; que se valora su conocimiento y experiencia de cara a la formación de otros profesores; que si sus expectativas

cambiaran con la edad podría reorientar la naturaleza de su servicio educativo”. Y aseguró que “todo eso cuesta poco y vale mucho. Solo es cuestión de concebirlo adecuadamente y de organizarlo de un modo sistemático”.

Jue, 17/05/2012 - 08:18

Sección: [Campus](#), [Sociedad](#)

El mundo educativo analiza en LA RAZÓN los problemas del modelo español y aboga por un sistema transparente que busque la excelencia

«Estamos condenando a los estudiantes al fracaso»

6 Junio 12 - - P. Rodríguez - Madrid

Las carencias del sistema educativo español han provocado altas cifras de abandono escolar y unos resultados mediocres en informes internacionales como es el caso de PISA, de la OCDE. La actual crisis económica han evidenciado la necesidad de reformas estructurales. Según quedó evidenciado en la mesa redonda «El futuro del sistema educativo español», celebrada en la sede de LA RAZÓN, se necesitan cambios estructurales a todos los niveles.

Para Francisco López Rupérez, presidente del Consejo Escolar del Estado, el fracaso del sistema es relativo, a pesar de la evidencia de los resultados. En su opinión, «se da la paradoja de que, a pesar de la robustez de la estructura educativa, tengamos resultados insuficientes para asumir los desafíos actuales». Así, añadió, «las cifras de abandono educativo temprano son insostenibles para un país de un nivel de desarrollo como el nuestro».

López Rupérez considera que el análisis del fracaso hay que centrarlo en cuatro pilares fundamentales. En primer lugar, argumentó que «el sistema es poco flexible, ya que se basa en un sistema de una sola vía de éxito. Hemos hecho al sistema mucho más rígido y para compensar los efectos secundarios hemos rebajado los estándares». Una de las primeras consecuencias es que «hemos llegado al facilismo pedagógico por encima de la pedagogía del esfuerzo, lo que tiene consecuencias en la eficacia del aprendizaje. Si se debilitan los niveles de exigencia a niveles tempranos, se nota en los posteriores y estamos condenándolos al fracaso».

Otro de los pilares es la escasa atención a las evidencias, por lo que recordó que «hay una recomendación de los organismos internacionales para que las políticas se puedan basar en evidencias empíricas». En nuestro caso, dijo, «hemos vivido a espaldas de estos resultados, la evaluación externa había desaparecido del horizonte hasta que apareció el informe PISA». Una referencia que no se atendió. «Si no estás atento, no puedes corregir los errores. El sistema se ha

ido degradando», indicó.

«El sistema ha respondido a aquello que se esperaba de él. Al bajar el nivel de exigencia para tratar de que todos tengan los mismos conceptos, llegamos a la mediocridad, dejando de lado la excelencia», explicó.

Ante este diagnóstico, el presidente del Consejo Escolar del Estado abogó por establecer políticas acertadas a corto, medio y largo plazo. Entre las prioridades, afirmó, está el «cambio en la estructura del sistema hacia uno más racional. En el medio plazo, hay que recuperar las evidencias para poder rendir cuentas y realizar evaluaciones censales externas». A largo plazo, «es recomendable un cambio profundo del modelo de gestión del talento del profesorado, una renovación de los sistemas de selección y formación y de los sistemas de evaluación y formación», sostuvo.

Por último, abogó por modernizar la gestión del talento: «La calidad del profesorado es el factor crítico por excelencia a la hora de explicar el éxito escolar. Nos hemos equivocado, la gestión del profesorado debía ser una de las prioridades del sistema». Begoña Ladrón de Guevara, presidenta de Cofapa, reivindicó el papel de los padres como «los principales educadores. Realmente tenemos una gran responsabilidad y nos preocupa la calidad y la motivación del profesorado por delante de las políticas educativas. La cultura del esfuerzo es necesaria».

Para llevar a cabo esta responsabilidad, solicitó medidas de conciliación, libertad de elección de centros, mecanismos para hacer que la relación de los padres con el colegio sea más estrecha y representación en los órganos consultivos del Estado.

En cuanto a la educación universitaria, Raúl Mayoral, director general de la Fundación Universidad San Pablo CEU, defendió la salud de la institución, aunque lamentó la crisis del sistema: «La universidad debe adaptarse a los nuevos tiempos, ser más práctica y menos teórica». Otra de las vías de mejora es «la internacionalización. Hay que fomentar los convenios para la movilización de alumnos y los profesores y la cultura del emprendimiento, que junto a la investigación son los retos de futuro.

Plan Bolonia

Federico Martínez Roda, vicerrector de Profesorado de la Universidad San Pablo CEU, analizó el papel del Plan Bolonia, que propone la formación integral, como ya hacen las universidades del CEU al incorporar materias que completen la formación de los alumnos. A diferencia de la educación elemental, las universidades sí pueden hacer estos cambios».

Finalmente, el escritor y columnista de LA RAZÓN José María Marco afirmó que «los estudiantes no disponen de los recursos necesarios y llegan a la universidad con muchas carencias por una caída de los contenidos, que es muy preocupante, y que la universidad no puede darles».

Además, «la presión de los últimos años ha rebajado las expectativas de los estudiantes, lo que ha generado una mediocridad generalizada. La participación exagerada del alumnado, la democratización de determinadas cosas que no tienen por qué serlo, no tienen por qué estar politizadas y afectan a la evaluación».

Un MIR para formar docentes

El sector sanitario español tiene un reconocimiento mundial, algo que no ocurre en el caso de la Educación. Francisco López Rupérez dijo que una de las claves es invertir los pasos de selección y formación: «Primero se selecciona a los aspirantes médicos y después se los forma. Si se forma de manera indiscriminada, o guarda correspondencia con las responsabilidades reales del sistema.

Si esto se trasladara al sistema educativo, al seleccionar se elevan los estándares y el nivel formativo, y atrae porque reúne a los mejores, lo que llevaría al prestigio del docente. Hay que empezar a cambiar el modelo. Si se aboga por incrementos salariales, los resultados serían momentáneos. El sistema burocrático ha dado de sí todo lo que tenía que dar. El modelo MIR es un buen espejo en el que mirarse».

6 Junio 12 - - P. Rodríguez - Madrid