



LAS REFORMAS EN LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA COMBATIR EL FRACASO ESCOLAR EN EUROPA: PARADOJAS DE UN ÉXITO (*)

JOAQUIM CASAL (**)

MARIBEL GARCÍA (**)

JORDI PLANAS (**)

El fracaso escolar es un fenómeno vinculado a la plena escolarización. Ahora bien, esta generalización de la escolarización se ha traducido en una nueva segmentación de los jóvenes en función de su nivel escolar. Mientras que el corte se producía entre los que habían hecho estudios y los que no los habían hecho, en la actualidad la diferenciación la marcan los resultados de los jóvenes a lo largo del período de escolaridad obligatorio. Los importantes esfuerzos que se iniciaron en la Europa de la postguerra y se reforzaron en los años setenta y ochenta dieron paradójicamente como resultado un nivel de fracaso escolar importante, reverso de este incremento de la escolarización.

En el ámbito del discurso a favor de la igualdad de oportunidades, se han realizado esfuerzos importantes para combatir el fracaso escolar en todos los sistemas educativos de los países europeos. Paralelamente, se han puesto en práctica medidas *ex-post* al fracaso escolar, con el fin de evitar los efectos sobre la inserción social y profesional que implicaba este fracaso.

Estas medidas, que se han puesto en práctica en los diferentes países, se han revelado como muy eficaces. Han tenido como resultado una disminución importante del fracaso escolar, a pesar del mantenimiento de un nivel de fracaso recurrente en todos los países.

Sin embargo, los resultados de un análisis comparativo, realizado en la casi totalidad de países de la Unión Europea (con excepción de Luxemburgo e Irlanda), muestran que este éxito se ha visto acompañado de una doble paradoja. La contrapartida de este éxito ha sido:

- El fortalecimiento del efecto estigmatizador del fracaso escolar.
- El debilitamiento de la lucha contra el fracaso persistente en el seno de los sistemas escolares y el desplazamiento de las acciones contra el fracaso consumado hacia el exterior de estos sistemas.

Este artículo recoge de manera sintética los principales resultados de una investigación que compara 13 países de la Unión Europea y que tiene por objeto «las

(*) Agradecemos a Jean François Giret su apoyo en el aspecto lingüístico para la redacción final de este artículo.

(**) Universidad Autónoma de Barcelona.

reformas en los dispositivos de formación contra el fracaso escolar y social en Europa 1985-1995», en el marco del Programa Sócrates¹. A lo largo de más de un año, un equipo de investigación de cada país de la UE analizó datos secundarios y elaboró su informe nacional, a partir de un «pliego de condiciones» común. El estudio tenía por objeto analizar la evolución del fracaso escolar en el transcurso de los últimos años, las tendencias comunes a esos cambios, el contexto socioeconómico y las políticas, en materia de Educación, de las Administraciones de los Estados miembros en los que se inscribe la lucha contra el fracaso escolar.

La actuación comparativa de este trabajo se interesó muy especialmente por la investigación de tendencias comunes en las políticas de lucha contra el fracaso escolar y social en el seno de los países de la UE, pero también por el análisis de las diferencias entre esos países mediante la modelización de las diversidades. Los modelos interpretativos propuestos son «modelos abstractos», que permiten despejar una tipología, sin describir no obstante de forma

mecánica la especificidad de cada país. Parece difícil establecer una correspondencia exacta entre estos modelos y cada realidad nacional.

Finalmente, este artículo ha sido posible gracias al trabajo de conjunto de los diferentes equipos nacionales que han participado en el programa. El análisis comparativo de los informes nacionales es responsabilidad del GRET.

EL FRACASO ESCOLAR: PLASTICIDAD DE UN CONCEPTO

Estudiar la evolución del fracaso escolar exige previamente volver sobre el propio concepto de fracaso, su construcción y consideración en las estadísticas nacionales.

La comparación de los informes nacionales lleva a una doble constatación. Por una parte, existe una gran diversidad en cuanto al concepto, la medida y la contabilización estadística del «fracaso escolar». Esta diversidad se encuentra vinculada no solamente a la pluralidad de los procesos y

(1) Esta investigación, iniciada en septiembre de 1995 y concluida en enero de 1998, se desarrolló bajo la dirección del GRET del Institut de Ciències de l'Educació, UAB, y está basada en todos los países de la UE (excepto Luxemburgo e Irlanda). Los equipos participantes fueron:

- N. Alves; A. J. Almeida, del DINAMIA, Portugal.
- A. Boulayoune; H. Lhotel; V. Torresse; H. del GREE, Universidad de Nancy, France.
- C. Born; G. Christe, del Centro de investigación especial 186 de la Universidad de Bremen, en colaboración con el *Instituto de Estudios de Mercado del Trabajo y de la Ayuda Profesional a los Jóvenes (IAJ)*, Bremen, Alemania.
- E. G. Demetropoulos; K. Zanni-Teliopoulos, del IEKEP, Atenas, Grecia.
- A. Mocavini, del ISFOL, Roma, Italia.
- N. Ouali; A. Serrano; E. Martínez, del CSER, Universidad Libre de Bruselas, Bélgica.
- M. Powell; A. Felstead, del Centre for Labour Market Studies, University of Leicester, Reino Unido.
- A. Schneeberger, del Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Austria.
- J. Mork; M. Rasmussen, del FIFU-Institute, Dinamarca.
- J. Dronkers; E. Vonken, del SCO-Kohnstamm Institute for Educational Research, Holanda.
- K. Silvenoinen; P. Pustelli, del Research Unit for the Sociology of Education, Universidad de Turku, Finlandia.
- G. Eliasson; U. Eliasson; E. Kazamakissottersten; S. Laestadius, del Royal Institute of Technology, Economics Management, Sweden.

contextos en los que construyen el fracaso los sistemas educativos nacionales, sino también a las diferencias de medida de los sistemas estadísticos.

Por otra parte, a pesar de una importante diversidad formal, *en todos los sistemas educativos existen uno o varios momentos de sanción de los resultados escolares y de selección en función de un nivel escolar mínimo, considerado indispensable*. Existen procesos de construcción y sanción del fracaso escolar, elaborados de forma diferente en función de las características específicas de cada sistema.

Resulta claro, según los sistemas nacionales, que los «momentos fuertes» de clasificación de los estudiantes en situación de fracaso dependen de la estructura y del planteamiento «curricular» de los sistemas educativos de cada país; sobre todo en el transcurso del período de escolaridad obligatoria. Por ello, es interesante resituar el éxito y el fracaso escolar en los diferentes modelos teóricos, que pueden constituir un marco de referencia en la estructuración de los sistemas educativos. Entre los países de la UE analizados pueden considerarse tres grandes modelos de sistemas educativos con relación a la arquitectura del fracaso escolar. Se trata más bien de modelos abstractos y teóricos que de una clasificación rigurosa en función de una batería de indicadores, aunque cada sistema nacional se encuentra más cerca de alguno de esos modelos. Estos permiten ante todo comprender la arquitectura del fracaso escolar. En la construcción de los citados modelos, se ha dado prioridad a dos ejes: la unificación/diversificación de la estructura educativa en la escolaridad obligatoria y los mecanismos, manifiestos o latentes, de certificación del éxito o del fracaso escolar. Finalmente, los sistemas estudiados pueden clasificarse en tres grandes modelos según el procedimiento de construcción y sanción del fracaso o del éxito escolar.

- *El modelo unificado en las trayectorias pero con resultados diferentes*. La escolarización a lo largo del período obligatorio está pensada como una solución de continuidad, mediante un «tronco curricular» unificado a pesar de la existencia de una relativa flexibilidad. No hay distinción formal interna de los alumnos; cualquier distinción se aplaza para el final del proceso escolar obligatorio a través de un sistema diferenciador de certificación escolar y/o *a través de la relegación hacia vías diferenciadas de la enseñanza post-obligatoria*. Este modelo está más bien cercano al sistema educativo de países como Francia, España, Bélgica (con la enseñanza reformada y a partir de 1990 con la unificación de las enseñanzas reformadas y tradicionales en la comunidad flamenca), Portugal, Grecia e Italia. Estos sistemas educativos tienen la particularidad de que distribuyen a los alumnos, después del período obligatorio de escolarización, en redes diferenciadas o incluso de que excluyen a algunos del sistema educativo si no consiguen la certificación necesaria. Aparentemente, estos sistemas tienen menos dificultades para identificar, medir y contabilizar el fracaso escolar.
- *El modelo unificado en las trayectorias y en los resultados*. La escolarización a lo largo de todo el período obligatorio se caracteriza, al igual que en el modelo anterior, por un «tronco curricular» unificado. Por el contrario, no existe una diferenciación formal al final del período de escolarización obligatorio. Se trata de la mayoría de los países nórdicos y principalmente de Dinamarca. Estos sistemas ofrecen poca transparencia en cuanto a la

identificación, registro y medida del fracaso escolar.

- *El modelo diversificado en las trayectorias y en los resultados.* Al contrario que en los casos anteriores, la escolarización obligatoria se analiza en tanto que proceso de selección y orientación de los alumnos en función de la evaluación de sus resultados escolares y del diagnóstico realizado sobre sus capacidades individuales. Sobre la base del discurso en cuanto a la «atención a la diversidad» y la investigación del «éxito a la medida de las capacidades», coexisten varias ramas, con contenidos y exigencias curriculares diferentes. A lo largo de esta escolarización obligatoria, existen diversos momentos de diferenciación y selección de los alumnos en función de sus resultados escolares (los sistemas escolares del Reino Unido y Alemania son especialmente característicos de este modelo, pero también Austria y Holanda). Estos sistemas educativos son muy complejos en cuanto a la identificación y medida del fracaso escolar.

La diversidad de modos de escolarización obligatoria tiene efectos directos sobre el concepto, la medida del fracaso escolar y su cuantificación estadística. Así, el concepto de «fracaso escolar» no tiene una significación única. Su existencia ni siquiera se reconoce de forma idéntica en las administraciones educativas de los diferentes países, lo que hace inviable una comparación de naturaleza cuantitativa.

La cuantificación del fracaso escolar depende del concepto y de la forma oficial que éste adopta en cada país (en función de las estructuras de los sistemas), así como de los mecanismos de medida inherentes a los dispositivos estadísticos nacionales. Sin embargo, en general parece que el fracaso escolar es considerado por los sistemas educativos como la atribución de

resultados negativos a los alumnos, cuando, por ejemplo, el nivel de conocimientos de éstos no ha alcanzado el umbral mínimo impuesto en el marco de la escolarización obligatoria. Por consiguiente, nos encontramos frente a un problema que consiste en reconocer un hecho social común, el fracaso escolar, y la imposibilidad de medirlo en una perspectiva comparativa e internacional a partir de los dispositivos estadísticos nacionales.

EL FRACASO ESCOLAR: INDICADORES Y PROBLEMAS DE MEDIDA Y DE CUANTIFICACIÓN ESTADÍSTICA

Existe una serie de indicadores más o menos comunes a la mayoría de países que son en general los más frecuentemente utilizados para la medida del fracaso escolar.

Según los informes nacionales, los principales indicadores utilizados en los países de la Unión Europea como *próx.* al fracaso escolar son: desescolarización precoz, el absentismo escolar, los niveles de repetición, fracaso a lo largo del año y la falta de certificación o certificación negativa al término de la escolarización obligatoria.

LA DESESCOLARIZACIÓN PRECOZ

El número de niños o jóvenes en edad de escolarización obligatoria que no están contabilizados en el aparato escolar o que han dejado la escuela antes del fin de la escolarización obligatoria. Este es el más frecuentemente utilizado entre los países de la UE.

La «desescolarización precoz» se mide en cada país por los niveles de escolarización por edades. El indicador está basado en el volumen de matrículas del país o de la región (datos muy fiables), la inscripción de los alumnos por edades (datos complejos) y la población por edades (datos menos fiables).

La lucha contra el fracaso escolar en Europa desde la posguerra ha conseguido unos niveles de escolarización del 100% en los países más desarrollados desde hace varias décadas. Los países menos desarrollados alcanzaron este nivel de escolarización en las edades obligatorias al inicio de los años ochenta. La escolarización completa de un grupo alcanza, en su última etapa, a poblaciones tradicionalmente sensibles en cuanto a la escolarización: las minorías étnicas, la población rural en zonas de baja densidad demográfica y los niños pertenecientes a familias urbanas desestructuradas.

Sin embargo, estos niveles de escolarización ocultan y revelan paralelamente dos hechos característicos importantes:

- El abandono de los niños pertenecientes a familias nómadas o itinerantes e inmigrantes clandestinos.
- El abandono de una parte de los jóvenes, uno o dos años antes del final del período de escolarización, que, en general, se contabiliza muy escasamente en las estadísticas nacionales. Algunos simplemente desaparecen del sistema escolar; otros pueden refugiarse en formas especiales de escolarización, como la escolarización a tiempo parcial, los talleres ocupacionales, etc.

Como conclusión, cuando la casi totalidad de una generación ha alcanzado el final de la escolarización obligatoria, una parte de los jóvenes, con frecuencia reducida pero muy poco considerada en las estadísticas nacionales, se ve «autodiscriminada» de la escuela, con frecuencia antes del final de la escolarización obligatoria (abandono, absentismo, etc.).

La «desescolarización precoz» ha desaparecido prácticamente como fenómeno significativo desde el punto de vista estadístico. Sin embargo, se sigue percibiendo como una realidad particularmente sensible en ciertas zonas rurales escasamente

pobladas y en zonas urbanas deficientemente integradas. Así, lo que en términos generales no aparece como un «problema» constituye en algunas zonas un desafío muy importante. La prolongación del período de escolarización obligatorio hasta los 16 años, y en algunos países hasta los 18, ha introducido una importante heterogeneidad en el fenómeno de la desescolarización precoz: una pequeña parte de adolescentes «antiescuela» no acepta esta prolongación obligatoria de la escolaridad. Por ello, varios sistemas escolares han propuesto opciones orientadas a plantear soluciones a este problema de educación a tiempo parcial.

EL ABSENTISMO ESCOLAR

El número de niños o jóvenes en edad de escolarización obligatoria, registrados en el aparato escolar, pero que faltan de manera regular o permanente.

El absentismo escolar es en general una realidad muy significativa en zonas metropolitanas deficientemente integradas o desfavorecidas. Sin embargo, los sistemas nacionales de estadísticas escolares lo contabilizan raramente.

La lógica institucional escolar parte del principio de inscripción escolar como dato básico (efectivos en stock). Por el contrario, no toma en cuenta los fenómenos de «deserción» y «absentismo» escolar en las estadísticas oficiales habituales.

Sin embargo, el fenómeno de absentismo se encuentra presente y fuertemente anclado en ciertas zonas desfavorecidas, entre las poblaciones de inmigrantes, las minorías étnicas y las familias desestructuradas. Únicamente los estudios puntuales y cuantitativos dan cuenta de la existencia del fenómeno.

Las carencias del sistema estadístico en el absentismo escolar no impiden a la mayoría de los países poner en práctica programas específicos para combatir este absentismo.

LOS ALUMNOS CON RETRASO ESCOLAR Y LOS REPETIDORES

Los sistemas regulares de estadística escolar contabilizan para cada año a los alumnos que acceden al curso superior o que repiten.

Es evidente que el nivel de repetidores en las diferentes etapas de la enseñanza primaria y secundaria obligatoria no puede interpretarse de forma lineal y descontextualizada. Cada sistema educativo da prioridad a algunas estrategias más o menos rígidas o flexibles en la gestión de las repeticiones, al implicar cada estrategia problemas específicos a resolver.

En general, los sistemas educativos más unificados son los más flexibles en cuanto a la repetición. Por el contrario, los sistemas educativos más diferenciadores durante el período de escolarización obligatoria son menos permeables a la repetición: relegan a los alumnos a otros currículos menos académicos y formales.

Frente al fenómeno de la repetición, cada estrategia produce efectos perversos y particulares. Por un lado, la repetición un poco «arbitraria» no parece ser un buen sistema de recuperación: los alumnos con retraso escolar tienen la tendencia a tener calificaciones finales insuficientes. Por otro, un sistema de acceso sistemático al nivel superior certifica frecuentemente de forma prematura itinerarios de fracaso escolar y los jóvenes corren el riesgo de acumular al final de la enseñanza obligatoria una insuficiencia escolar poco recuperable. La discusión sobre el posicionamiento de los sistemas educativos en cuanto a las estrategias de repetición o de promoción es uno de los temas comunes en la actualidad en la UE.

Parece que el porcentaje de repetición ha aumentado, sin embargo, en el transcurso de los últimos años, en parte por la presión de las familias y en parte para no adelantar el fracaso escolar. Sin embargo, la diferencia de edad, la simple repetición de los contenidos del año anterior, etc., no muestran en sí mismos mecanismos suficientes de recuperación.

LOS ALUMNOS QUE FRACASAN EN EL MOMENTO DE LA EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS DEL CURSO

Se trata de alumnos que, en la enseñanza obligatoria, acumulan resultados parciales negativos (aplazamiento de asignaturas o de asignaturas no aprobadas...).

Las estadísticas regulares de la enseñanza sólo han comenzado a tomar en consideración estos indicadores muy recientemente, remitiéndose únicamente a la enseñanza secundaria obligatoria (y sólo en algunos países). Por tanto, ha sido difícil trabajar de forma exhaustiva en este ámbito para cada país.

Como mucho, algunas estadísticas sobre la escuela primaria y secundaria contabilizan el número de alumnos que siguen una educación especializada por discapacidades manifiestas.

En general, este tipo de datos proporcionados por los centros escolares al sistema regular de estadísticas se refiere únicamente a la inscripción al principio del curso. Por el contrario, el indicador de «fracaso parcial», que tiene en cuenta la evaluación específica de un curso, es muy difícil de utilizar en una óptica comparativa por la gran diversidad de planteamientos pedagógicos y didácticos que existen en los distintos países (por ejemplo: asignaturas, créditos, áreas de conocimiento, objetivos generales, etc.), así como los procedimientos de evaluación (exámenes o no, evaluación formadora *versus* normativa, etc.).

LOS ALUMNOS QUE TIENEN UN NIVEL ESCOLAR INSUFICIENTE AL FINAL DE LA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA

El número de alumnos que, al final del período obligatorio, no han alcanzado los objetivos escolares básicos determinados por el currículo y, por consiguiente, que reciben una sanción que excluye vías académicas del sistema escolar (de forma manifiesta o latente) o la exclusión efectiva del sistema educativo formal.

Este indicador, que parece fundamental en la medida del «fracaso escolar», se

ha revelado de hecho como poco homogéneo en el estudio comparativo. Como hemos precisado anteriormente, la diversidad de modelos de sistemas educativos implica una heterogeneidad de indicadores y datos estadísticos: algunos sistemas escolares proponen certificaciones de forma gradual, que clasifiquen a los alumnos en función de unos currículos diferenciados; otros proponen *certificaciones excluyentes*, indispensables para el acceso a algunas ramas académicas (por ejemplo, las ramas que conducen a la universidad), pero que no son necesarias para el acceso a ramas de formación profesional; otros, finalmente, mediante la certificación excluyen a los jóvenes del sistema escolar, etc.

Esta diversidad de modelos hace difícil una comparación lineal de los resultados, ya que la «insuficiencia escolar» en cada país se refiere a su propio sistema escolar. Paralelamente, ésta remite el concepto de «fracaso escolar» a las estrategias desarrolladas en cada sistema educativo.

LA FALTA DE FORMACIÓN BÁSICA O PROFESIONAL CUALIFICADA

El número de alumnos que abandonan el sistema educativo sin tener una certificación general o profesional (diploma de enseñanza obligatoria o profesional).

Este indicador, como el anterior, presenta una importante dificultad: las estadísticas de educación en muchos países no disponen de un sistema regular que mida las salidas de la escolarización obligatoria. Sólo los estudios monográficos realizados con la técnica de muestreo permiten deducir, para algunos países, resultados sobre la proporción de alumnos que abandonan la escolarización sin certificación general o profesional reconocida.

El acceso al mercado de trabajo sin ninguna certificación escolar o profesional puede igualmente considerarse como un indicador de un nivel escolar insuficiente. Las estadísticas de los sistemas educativos sólo tienen en cuenta este tipo de informaciones muy raramente.

Finalmente, *esta diversidad en la toma en consideración del fracaso escolar* hace difícil establecer una comparación cuantitativa con un significado claro. En una serie de países (Dinamarca, Suecia), el fracaso está simplemente prohibido en la enseñanza obligatoria. Se trata, en ese caso, de sistemas escolares que podrían calificarse de unificados en las trayectorias y en los resultados. En otros países como Alemania, la prohibición estaba simplemente vinculada a la contabilización estadística del fracaso. En ambos casos, el fracaso está ausente de la «conceptualización oficial» de los estudios obligatorios y por consiguiente de las estadísticas nacionales.

En países como España, Italia o Portugal, el concepto dominante de fracaso ha quedado asociado a la terminación de la enseñanza obligatoria: esta enseñanza sigue unificada en el recorrido pero permanece fuertemente diferenciada en los resultados. La significación del fracaso escolar evoluciona cuando el contenido y la duración de estas enseñanzas cambian. Este es claramente el caso español con la reforma en curso (LOGSE, 1990).

En otros países, el período de educación obligatoria no se ha unificado en términos de planes de estudio. El concepto de fracaso está en ese caso vinculado al abandono de la rama elegida, aunque, en general, la estructura y valorización social de cada rama apenas hayan permanecido homogéneas durante el período.

En otros países, el concepto se ha modificado en términos cualitativos evolucionando desde una concepción vinculada estrictamente al mantenimiento o al éxito en la escuela obligatoria hacia la asociación del período de formación con la adquisición de una «plataforma de competencias» como señala el informe sueco.

En estas condiciones, la comparabilidad lineal de los resultados escolares en diferentes sistemas educativos puede parecer falaz: el carácter específico de la construc-

ción, sanción y contabilización estadística del fracaso escolar en cada sistema elimina cualquier significación a las comparaciones de los porcentajes de fracaso en los países, independientemente de los instrumentos de medida utilizados.

Este resultado nos lleva a separar la investigación de un «ranking» de resultados entre sistemas nacionales por la falta de datos realmente comparables acerca de estos diferentes indicadores. La elección de los indicadores que señalan el fracaso escolar responde con frecuencia a políticas de información a partir de las cuales se han construido las fuentes estadísticas en los diferentes países, y que este artículo no tiene espacio para abordar.

REDUCCIÓN Y ESTANCAMIENTO DEL FRACASO ESCOLAR: UN FENÓMENO GENERAL

El estudio realizado por los equipos nacionales de cada país de la UE permite identificar el común denominador en Europa con relación al fracaso escolar. Este denominador común, que es el resultado de la comparación de los informes nacionales y del contraste interactivo de los investigadores, muestra una tendencia general, durante el período 1980-1995, hacia la reducción cuantitativa del fracaso escolar y un posterior estancamiento del mismo. Las páginas siguientes reflejan esta constatación y se centran en su significación social.

LA REDUCCIÓN CUANTITATIVA DEL FRACASO ESCOLAR

A pesar de las muchas diferencias vinculadas a los contextos económicos nacionales, a la demanda de educación, a la cultura y a los flujos de ingresos y salidas de la escuela, a la Administración educativa y más generalmente a la estructura de los sistemas educativos, todos los informes

nacionales están de acuerdo en un aspecto muy importante con respecto al fracaso escolar. Consideran que el análisis de los cambios en la escolarización, el tiempo de permanencia en la escuela, las políticas para la educación, las reformas, la escolarización intensiva, el perfeccionamiento pedagógico del plan de estudios y de los recursos, etc., han tenido *unos resultados positivos en lo que respecta a la reducción general del fracaso escolar*.

Desde los años setenta y ochenta, y hasta mediados los noventa, las Administraciones educativas desarrollaron políticas de expansión de la escolarización y de mejora de la calidad de la enseñanza. Esta decisión se tradujo en primer lugar en una reducción sensible del fracaso escolar en los diferentes indicadores disponibles: se observó en cada país un aumento de los niveles de escolarización por edad, un incremento del tiempo medio de educación escolar, un incremento de la proporción de certificaciones profesionales de nivel medio y superior... Otros indicadores, escasamente inventariados en las estadísticas regulares, pero utilizados en estudios más puntuales, revelan también cambios significativos: una reducción importante del abandono precoz y del absentismo en el período obligatorio, una disminución del abandono escolar sin certificación mínima, etc. Ahora bien, los informes están de acuerdo en esta evolución, lo que nos permite afirmar que la tendencia general en Europa, en este período, es la reducción sustancial del «fracaso escolar básico».

UNA INTERPRETACIÓN DE LA REDUCCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR

La falta de investigaciones específicas sobre este tema no permite poner claramente de relieve los factores susceptibles de explicar estos cambios. Sin embargo, se pueden esbozar varias hipótesis a partir de los informes nacionales. Estas hipótesis co-

responden esquemáticamente a tres efectos principales: un efecto demanda, un efecto oferta y un efecto institucional.

- *El efecto demanda:* La demanda de educación de las familias y su preocupación creciente por la escolarización y el éxito de sus hijos en la escuela, en un entorno económico marcado por la incertidumbre frente al mercado del trabajo y el «valor defensivo» de la formación académica, provocaría un aumento de la presión de las familias, directamente, sobre las estrategias de sus hijos e, indirectamente, sobre la Administración educativa y las escuelas. Esta presión de la demanda de una mejor escolarización (cualitativa o cuantitativa) de los niños afectaría tanto a las clases populares como a las clases medias, y se vería fuertemente apoyada por el tejido social (movimientos sociales, sindicatos de enseñantes, asociaciones de padres de alumnos, etc.). Este aumento del interés general de las familias por la escolarización se concreta de varias maneras. Estas contribuirían a consolidar el compromiso y la presión por el éxito escolar de los alumnos: una mayor interacción entre los padres y los enseñantes-tutores, un mayor control de las tareas escolares por parte de la familia, un aumento de las acciones de la familia en cuanto a los soportes externos para las recuperaciones, etc.
- *El efecto oferta:* El efecto global de las políticas educativas de los Estados que buscan la mejora de la calidad de la enseñanza y, con frecuencia, una mayor equidad e igualdad de oportunidades. Los años ochenta se definen por un compromiso del Estado con respecto a las necesidades de formación posteriores a los cambios en el sistema productivo y en el merca-

do del trabajo. Las políticas para la mejora de la enseñanza toman cuatro caminos: el aumento sustancial del gasto público de enseñanza en el transcurso de los años ochenta, las reformas estructurales globales o parciales del sistema educativo, las medidas de ayuda para la mejora de la calidad de la enseñanza en los niveles de escolarización preobligatoria y obligatoria y, finalmente, el desarrollo de sistemas de estímulo para tipos de organizaciones escolares más autónomos y descentralizados.

- *El efecto institucional:* El efecto de la lectura del discurso sobre la comprensividad, la igualdad de oportunidades y la renovación de las prácticas escolares. En la práctica, es posible que la acción pedagógica y las prácticas de evaluación impregnadas del discurso sobre la atención a la diversidad, el aprendizaje significativo, la interrelación con el medio no escolar, etc. hayan tenido una repercusión positiva aumentando la proporción de los alumnos calificados positivamente. En este sentido, las prácticas escolares de los enseñantes tienen la tendencia a reducir la insuficiencia escolar en los alumnos que manifiestan formas de pérdida de interés por la escuela (desmotivación manifiesta, violencia escolar, etc.).

El efecto combinado de estos tres procesos en el transcurso de los años ochenta ha contribuido sin duda alguna a la evolución de los resultados sobre el fracaso escolar, caracterizado por:

- La práctica eliminación o la reducción muy significativa de la desescolarización precoz y los abandonos durante la escolarización obligatoria.
- La reducción del absentismo escolar en la escuela primaria y el desplazamiento del absentismo hacia

algunos grupos de preadolescentes o adolescentes con procesos de escolarización problemáticos y contextos familiares desestructurados.

- El aumento del número de alumnos que, a pesar de unos rendimientos escolares deficientes, siguen escolarizados gracias a la posibilidad de repetición y/o el acceso a una enseñanza post-obligatoria.
- El aumento del éxito escolar entre los niños de las clases populares.
- El aumento del conflicto en la relación alumno-escuela entre algunos niños y jóvenes que, hace algunas décadas, hubieran abandonado, pero que en el contexto actual permanecen en el seno del sistema educativo.

Sin embargo, permanece relativamente estable en todos los países una proporción recurrente de jóvenes en situación de fracaso escolar, nada desdeñable y que ya no parece reducirse.

EL ESTANCAMIENTO DEL FRACASO

La tendencia a la reducción del «fracaso escolar» durante el período obligatorio parece haberse estabilizado a lo largo de los últimos años. Tanto si nos remitimos a las informaciones estadísticas regulares como a las informaciones más puntuales de los sistemas nacionales, esta tendencia sigue siendo común.

La diversidad de medidas del fracaso escolar, las diferencias importantes en la estructura de la escolarización obligatoria y los contextos educativos de los países nos impiden ser más precisos en este sentido. Sin embargo, las sesiones de trabajo realizadas durante el período de investigación con expertos nos han permitido constatar que aquellos países que han desarrollado políticas de escolarización importantes siguen teniendo una porción anual de jóvenes que han abandonado la escolarización

formal sin haber alcanzado los objetivos escolares básicos de la enseñanza obligatoria o, en su defecto, una certificación profesional.

Esta porción difiere en función de los países (y, sobre todo, según las regiones y/o los territorios socio-urbanos), pero oscilaría entre un 10% y un 20% de cada generación. Ahora bien, podemos considerar que en torno al 15% de las promociones jóvenes, como media, ha conocido esta situación de «fracaso escolar básico» en el momento de su inserción profesional.

El estancamiento del fracaso escolar en el marco de la escolarización completa de una clase de edad y la prolongación de los recorridos de formación de jóvenes permite establecer una relación entre la insuficiencia de formación y las situaciones con riesgo de exclusión social: un nuevo fracaso escolar, aunque más reducido, adquiere el carácter de estigma social. Cuando la totalidad de una generación obtiene un nivel elevado de formación escolar sancionado con el correspondiente diploma, la porción de esta generación que sigue en situación de fracaso escolar se ve proporcionalmente cada vez más alejada de los demás jóvenes en términos de inversión educativa. Este aspecto se desarrolla de manera más detallada en el quinto párrafo de este artículo.

RESPUESTAS AL ESTANCAMIENTO DEL FRACASO ESCOLAR: LA EXTERNALIZACIÓN Y LA TERCERA VÍA EDUCATIVA

Los informes nacionales nos muestran también tendencias generales en las respuestas al fenómeno común de la reducción y del estancamiento del fracaso.

Por un lado, los sistemas «*comprensivos-uniformes*», aplicados en los países nórdicos, con el fin de desarrollar la igualdad de oportunidades mediante un tronco común en la escuela obligatoria, muestran

a lo largo de los años noventa una tendencia hacia la búsqueda de fórmulas más flexibles para el tratamiento de la diversidad de los alumnos. Esta tendencia está en el origen de la introducción de reformas específicas en estos sistemas, que han conducido a numerosos cambios: «diversificación curricular», establecimiento de grupos homogéneos en función del nivel de rendimiento de los alumnos, etc.

Por otro lado, *los sistemas de tradición más selectiva*, que han establecido dos o tres ramas de escuela obligatoria según los resultados escolares de los alumnos (Alemania, Austria, Inglaterra), tienen la tendencia a reducir las diferencias entre ramas mediante la introducción de elementos curriculares comunes.

Se observa, por tanto, una especie de movimiento pendular que deriva, al menos parcialmente, de la búsqueda de soluciones a una problemática común: tener en cuenta la diversidad de alumnos en el marco de la escolarización completa de un segmento de edad y de la prolongación de la escuela obligatoria. Este movimiento pendular se orienta, por tanto, hacia una «convergencia de problemáticas comunes», vinculada más especialmente a la toma en consideración de la diversidad en el marco de la igualdad de oportunidades escolares, aunque ningún sistema parece haber dado por el momento respuesta satisfactoria. Este problema parece más persistente y complejo con la evolución de los flujos migratorios.

Para luchar contra la persistencia del fracaso escolar se ha dado prioridad a dos tipos de respuestas: por una parte, la división de la formación profesional en dos categorías, que estructuran una «tercera vía» en esas enseñanzas y, por otra, la externalización de las respuestas «ex-post» al fracaso escolar.

LAS RAMAS DE PROFESIONALIZACIÓN DE LOS JÓVENES CON FRACASO ESCOLAR Y LA ESTRUCTURACIÓN DE UNA «TERCERA VÍA»

Las teorías sobre las redes escolares, desarrolladas en los años setenta, estable-

cían fundamentalmente dos vías en los sistemas escolares: una vía académica, para los estudiantes que aprobaban, que les permitía acceder posteriormente a los estudios superiores (la escuela secundaria superior), y otra vía para los estudiantes que tenían resultados escolares insuficientes y que les daban acceso a enseñanzas de carácter profesional (la escuela primaria profesional). Cada vía estaba compuesta, en función de los países, por una o varias ramas y asociada a un nivel determinado de resultado escolar.

La evolución de las estructuras de los sistemas educativos a lo largo de la última década muestra una nueva tendencia: las ramas técnicas y profesionales de las enseñanzas secundarias van a atraer generalmente a alumnos que tienen mejores resultados escolares y, paralelamente, a excluir a alumnos en situación de fracaso de ramas que les estaban inicialmente reservadas.

La constitución de esta tercera vía es el resultado de la división de las enseñanzas secundarias de carácter técnico y profesional en dos vías: una vía «recuperada» para los buenos alumnos y otra asimilada al fracaso escolar. Esta integración en la vía «noble» de las ramas técnicas y profesionales, reservada a los alumnos en situación de éxito escolar, es, sin duda, un progreso y una modernización cultural de nuestros sistemas educativos (algunos sistemas como el alemán estaban más avanzados en esta vía). Si se pone en duda la hegemonía de las ramas académicas, esta evolución se acompaña del reconocimiento del valor cultural de las formaciones más profesionales. Tiene, sin embargo, como consecuencia la reducción de las oportunidades para los alumnos que tienen un nivel escolar insuficiente para acceder, desvalorizando sus formaciones profesionales iniciales.

Finalmente, parecen coexistir la vía académica, que sigue reservada a los alumnos cuyas trayectorias escolares se caracterizan sólo por el éxito, una vía «enno-

blecida» en la enseñanza secundaria, técnica y profesional («recuperada») para los alumnos en situación de éxito y, finalmente, una tercera vía de formación de bajo nivel de cualificación para los alumnos en situación de fracaso, que tienen dificultades escolares y que generalmente se sienten poco motivados por los estudios.

LAS MEDIDAS EX-POST, SU CARÁCTER Y SITUACIÓN EN LAS REFORMAS ESCOLARES

Las medidas para paliar los efectos de un fracaso escolar ya confirmado, o para recuperarlo, afectan igualmente al sistema escolar, pero también se aplican frecuentemente en su periferia. Los sistemas escolares europeos han concentrado con cierto éxito sus esfuerzos en aquellos alumnos que tienen un nivel escolar mínimo con el fin de aumentar su número y proporcionarle medios para profundizar su formación post-obligatoria.

Este esfuerzo, centrado en los alumnos, ha provocado una disminución de las oportunidades y con frecuencia de los esfuerzos para los alumnos en situación de fracaso, cerrando las puertas a lo que les había estado reservado hasta entonces (la formación profesional), que, en muchos países, se ha convertido exclusivamente en una rama de alumnos en situación de éxito.

La incapacidad para abordar la lucha contra el fracaso escolar residual con medidas «internas» o «regulares» se ha traducido en un desplazamiento de las políticas *ex-post* contra este fracaso fuera de la institución escolar o de su funcionamiento «normal» en una desregulación general de sus contenidos, de sus métodos y calificaciones.

Tanto la externalización como la desregulación de las respuestas son las consecuencias casi inmediatas de la incapacidad de los sistemas tradicionales para resolver lo que queda del fracaso escolar de forma

interna. Así, estas medidas son por naturaleza alternativas al sistema escolar y tienden a desplazarse, física, política e institucionalmente fuera de un sistema escolar que se ha revelado incapaz de integrarlas.

Las modalidades de externalización y desregulación de las ofertas para la «segunda oportunidad» son diferentes en los países de la UE, por la particularidad de cada sistema educativo. En el caso británico, por ejemplo, las escuelas compiten para acoger a los alumnos que tienen los mejores resultados, dejando fuera de esta competencia a los que están en situación de fracaso. En el caso de Alemania y Finlandia (y en general en aquellos sistemas en los que la formación profesional se basa en la alternancia), la disminución de los puestos en las empresas en el marco de la formación en el sistema dual se traduce en un acceso más difícil a una primera experiencia profesional para los alumnos en situación de fracaso. Como éstos no pueden tener una experiencia real en una verdadera empresa, se han creado *ad hoc* empresas para ellos, fuera del sistema productivo, y que se llaman de segunda economía. España propone los Programas de Garantía Social que, situados bajo la responsabilidad educativa, se colocan fuera del sistema escolar, de forma que responsabilicen igualmente a la Administración local y a las políticas de formación extraescolar y de empleo. Los Programas de Garantía Social son un ejemplo muy claro de lo que significa externalización.

La externalización significa que las acciones se sitúan fuera del funcionamiento tradicional del sistema escolar en el que se ha producido el fracaso. Estas acciones se centran en un espacio institucional administrado por las instituciones escolares, al tomar las organizaciones a su cargo el eje formación-empleo y las administraciones locales. Este espacio común puede provocar el riesgo de una cierta desresponsabilización: ninguna institución está claramente

designada como responsable del sistema. La justificación de un espacio así está basada, sin embargo, en la necesidad de cooperación en diferentes ámbitos (empleo, ayuda social, formación y educación), con el fin de paliar en la medida de lo posible los déficits de formación provocados por el fracaso escolar y, sobre todo, reducir sus efectos sobre la inserción profesional y sobre la formación de los jóvenes. A pesar de algunos límites, estos objetivos justifican la creación de espacios comunes de cooperación sin eliminar no obstante todos los riesgos.

En segundo lugar, a causa de la diversidad de alumnos las propuestas *ex-post* de recuperación del fracaso escolar se caracterizan por una desregulación de su contenido. Esta desregulación está en principio justificada por un imperativo de flexibilidad, susceptible de tomar mejor en consideración la especificidad de los alumnos. El contenido y el reconocimiento de los currículos son en estos casos más difíciles, ya que en la mayoría de los casos la falta de certificación reconocida oculta, de forma paradójica, un mayor riesgo de «exclusión formativa» de los alumnos que tienen mayor necesidad de formación.

Un rasgo característico de las respuestas al fracaso escolar es la necesidad de superar el esquema teórico de formación propuesto por el sistema escolar. La respuesta *ex-post* a los imperativos vinculados a la reabsorción del fracaso escolar ha de caracterizarse por su especificidad y realismo, estableciendo vínculos concretos con el mundo no escolar que rodea al alumno. Por esta razón, las iniciativas de «segunda oportunidad» se inscriben en la mayoría de los casos en torno a vínculos concretos, específicos, en territorios y/o de actividad profesional. La definición de este nuevo espacio, que tiene vocación de llegar a la totalidad de jóvenes en situación de fracaso escolar, supone una necesidad de colaboración entre varias administraciones que no tienen una responsabilidad educativa

directa y por consiguiente un espacio de intervención compartido entre administraciones. El desafío es tanto más difícil por cuanto que al problema delicado de la recuperación de los jóvenes en situación de fracaso, para facilitar su inserción en la vida activa, se añaden los problemas de coordinación en este nuevo espacio entre las diferentes instituciones.

Por otra parte, la externalización aleja las acciones de la vía «noble» de los sistemas escolares y hace por tanto difícil la existencia de vías de recuperación. El reconocimiento de la equivalencia en el seno del sistema educativo y en el mercado de trabajo aparecen entonces como uno de los desafíos fundamentales de estas acciones *ex-post*. Formalmente, existe en algunos países un deseo de no alejar posibilidades de reintegración en el seno del sistema educativo. Sin embargo, como señala el informe sueco, estas posibilidades de recuperación, presentes en los textos, apenas se aplican en la práctica.

EFECTOS PARADÓJICOS DE LA REDUCCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR

La reducción general del «fracaso escolar» en el transcurso de los años ochenta sufrió un estancamiento al inicio de los años noventa (los últimos años para los que se dispone de informaciones estadísticas).

- Las consecuencias del fracaso escolar en los individuos son de tres tipos. En primer lugar, éstos sufren un déficit de formación en un mercado de trabajo que exige cada vez más. En segundo lugar, los jóvenes en situación de fracaso van a sufrir más esta falta de formación, en la medida en que las acciones emprendidas desde hace varias décadas han permitido una disminución sensible del nivel de fracaso escolar, que se ha traducido en un aumento del nivel medio de formación

de un segmento de edad y una mejor disponibilidad de diplomas en el mercado de trabajo. Finalmente, esta disminución tiene como consecuencia la asociación del fracaso a otras características socialmente negativas, al concentrarse el fracaso en ese caso en poblaciones que poseen otras dificultades sociales.

- La reducción global del «fracaso escolar» se ha traducido en un aumento de las posibilidades de adquisición de capacidades bajo el impulso de las políticas educativas. Este efecto positivo no debe ocultar, sin embargo, la lectura más estigmatizadora: en el momento más bajo de fracaso escolar, el grupo de jóvenes que dejaron la escuela o que se vieron excluidos de la escolarización obligatoria sin certificación, tras un fracaso en un examen o con una certificación desvalorizada, apareció enormemente discriminado. Así, el cambio más importante que tiene relación con los efectos del fracaso escolar es su traducción en un estigma social.
- Al tiempo que se reduce cuantitativamente, el fracaso escolar tiende a reforzar su carácter de estigma social, asociándose a otros factores no escolares a los que tiende a asimilarse (minorías étnicas, pobreza, etc.). Ello tiene como consecuencia el incremento de sus efectos, identificando fracaso escolar con exclusión social. Así, el fracaso escolar tiende a constituirse como síntoma que vehicula y justifica el fracaso social. En un contexto de educación de masas, la disminución del fracaso escolar aumenta paradójicamente sus efectos sociales, profesionales y culturales. La discriminación sufrida por los jóvenes que no han obtenido certificación al término de la escuela obligatoria se revela tan-

to más importante en la medida que el fracaso escolar sea reducido y aislado.

- La tendencia a la prolongación y a la complejidad de los itinerarios de formación (formación escolar y no formal) conduce paradójicamente a separar de algunos dispositivos a los jóvenes que sufren el fracaso escolar: el acceso a las oportunidades de formación no escolar es en realidad muy reducido para aquéllos que no tienen un mínimo de formación escolar (es decir, aquéllos que tienen unos resultados escolares insuficientes en la enseñanza obligatoria) ya que la formación post-escolar tiene la tendencia a concentrarse en los alumnos ya «bien formados» en la escuela. Existe una importante tendencia a la polarización de los procesos de formación post-escolares a partir de los resultados conseguidos en la escolarización obligatoria. En particular, este fenómeno oculta una tendencia a excluir a los jóvenes en situación de fracaso de las ofertas de formación continua.
- El «fracaso escolar» al final de la escolarización obligatoria no ha de reducirse a la insuficiencia de los resultados escolares de los alumnos con relación a un nivel mínimo. Se caracteriza también por el desarrollo de trayectorias de escolarización erráticas, de falta de adecuación entre el individuo y la institución, y de una cierta tendencia institucional a impedir el acceso a algunos beneficios de la formación (una forma de exclusión). Ahora bien, en cierto modo, el «fracaso escolar», tal como tiende a ser conceptualizado en un futuro inmediato, termina por identificar a una población con riesgo de «exclusión social»: un grupo excluido del mercado de trabajo primario y también con el riesgo de

exclusión del mercado de trabajo secundario; un grupo separado de la formación profesional cualificadora, etc. El «fracaso escolar», tal como se dibuja en la actualidad, se caracteriza más por el desarrollo de una trayectoria desviada de la sociedad que por constituir una simple limitación de saberes fácilmente recuperables a través de las acciones intensivas de formación. En estas condiciones, será más difícil invertir la tendencia de este fracaso en la medida en que se identifique socialmente como estigma.

- Finalmente, la reducción del fracaso escolar no se produce de forma homogénea entre todos los grupos sociales. Al contrario, se concentra en las poblaciones más sensibles a la exclusión social, como algunas minorías étnicas, algunos grupos pertenecientes a culturas marginales, a la pobreza, etc.

DEBATE: ¿LA RESPUESTA ES LA SEGUNDA OPORTUNIDAD?

El aumento del éxito en los sistemas escolares de los países de la UE castiga a los jóvenes que no se han beneficiado de él. Aumentar o disminuir las oportunidades de las personas en situación de fracaso escolar varía en sentido inverso a la evolución cuantitativa de este fracaso. Aunque una reducción del fracaso aumenta en principio las oportunidades para la mayoría de los jóvenes, generalmente se traduce en una reducción sensible de las oportunidades para los jóvenes en situación de fracaso.

A pesar de la reducción cuantitativa del fracaso escolar y el aumento general de la escolaridad en todos los países analizados, la persistencia del fenómeno ha generado propuestas relativas a la recuperación *ex-post* de los jóvenes en situación de fra-

caso escolar. Estas propuestas han sido consideradas en el Libro Blanco de la Comisión Europea, y agrupadas bajo el título de la *segunda oportunidad*, con el fin de «recuperar» a los jóvenes que han fracasado en la primera oportunidad, en el transcurso de la escolaridad obligatoria.

El discurso sobre la *segunda oportunidad* es necesario mientras persiste el fracaso, pero difícilmente se traduce en acciones concretas. De hecho, el propio Libro Blanco señala propuestas concretas, como la de las «*accelerated schools*» en EEUU. Tienen sin embargo vocación de garantizar la «primera oportunidad» antes que facilitar una segunda de cuyo éxito puede dudarse. El discurso sobre la *segunda oportunidad* implica el reconocimiento del fracaso de nuestros sistemas educativos en lo que respecta a la seguridad del «salario mínimo cultural» que debería garantizar la enseñanza obligatoria. Paralelamente, en nuestras sociedades, el universo de la educación y de la formación tiende a concentrar «espontáneamente» los recursos en aquellos que poseen ya una formación inicial.

Ahora bien, el discurso sobre la *segunda oportunidad* responde a una dicotomía entre la necesidad de resolver el fracaso y la constatación de la impotencia de los sistemas escolares «tradicionales» para darle solución. Por consiguiente, las propuestas para la *segunda oportunidad* se sitúan fuera de estos sistemas educativos.

Los programas sobre la *segunda oportunidad* intentan que todo lo que no se ha alcanzado a través de los canales tradicionales de una escolarización prolongada pueda alcanzarse mediante una intervención específica posterior a la enseñanza obligatoria.

Las medidas *ex-post* para la recuperación del fracaso escolar parten, de forma explícita o implícita, del fracaso de los «sistemas escolares tradicionales» para integrar a esos jóvenes. Estas ponen de relieve la «cultura antiescuela» desarrollada entre los jóvenes.

Por estas razones, las medidas de recuperación se sitúan fuera de la cultura escolar rechazada por los jóvenes en situación de fracaso. Por otra parte, la población de jóvenes sigue siendo relativamente heterogénea. La selección de estos jóvenes en situación de fracaso se establece sobre un criterio negativo (un nivel escolar insuficiente) y se ha de tomar en consideración la diversidad de alumnos. En estas condiciones, el desafío de las diferentes políticas nacionales es el de tener en cuenta esta diversidad, intentando atenuar el efecto estigmatizador de las situaciones de fracaso escolar.

Así, estas medidas *ex-post* tienen tres tipos de «efectos secundarios»: aumento del riesgo de «formación de guetos» en las ofertas a los jóvenes en situación de fracaso, situándolos fuera del funcionamiento tradicional del sistema educativo, un reconocimiento social insuficiente (e incluso a veces negativo) de esas acciones y personas que acceden a ellas, así como una desresponsabilización de los sistemas regulares en lo que respecta a la respuesta que se da a esos alumnos.

Finalmente, la mayoría de las iniciativas para la *segunda oportunidad* se caracterizan por dos efectos, contradictorios en apariencia, que podrían ser una señal de su valoración política real: por un lado, un coste elevado que, como han señalado los informes inglés y belga, puede plantear problemas por su persistencia a causa de las restricciones presupuestarias generalizadas; por otro, una precariedad de los recursos utilizados en esos programas, que tiene relación al mismo tiempo con los profesionales implicados (estatuto, formación, remuneración, estabilidad...), y los recursos económicos y materiales, como parece indicar en concreto el informe español.

Si nos referimos a los informes nacionales, los profesionales encargados de los dispositivos de recuperación *ex-post* del fracaso escolar no tienen el reconocimien-

to estatutario o profesional que correspondería a su función. De hecho, ya sea en razón de la falta de reconocimiento profesional, de una situación profesional precaria y de una remuneración poco elevada, ya sea en razón de unos recursos disponibles insuficientes, los empleos relativos a la *segunda oportunidad* tienden a verse ocupados por personas sin una formación específica para esta tarea, y que poseen unas perspectivas profesionales muy limitadas.

En este sentido, conviene señalar la insuficiencia de la formación permanente de los profesionales encargados de la recuperación de los jóvenes en situación de fracaso escolar, como indican los diferentes informes nacionales.

Finalmente, todas las señales disponibles nos muestran que, para combatir de forma eficaz el fracaso escolar y sus efectos sociales, conviene conceder una prioridad absoluta a la lucha en el interior del sistema educativo con el fin de evitar el fracaso. Las medidas *ex-post*, basadas en intervenciones posteriores al fracaso consumado, tienen una influencia general limitada e importantes efectos secundarios en los jóvenes y entre las instituciones escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVES, N.; ALMEIDA, A. J.: *Las reformas en los dispositivos de formación contra el fracaso escolar y social en Europa. El caso de Portugal*, Lisboa, DINAMIA, 1996.
- BOULAYOUNE, A.; LHOTEL, H.; TORRESSE, V.: *Les réformes dans les dispositifs de formation contre l'échec scolaire et social en Europe*, Nancy, GREE, 1996.
- BORN, C.; CHRISTE, G.: *Fracaso escolar y sistema de paso en la República Federal. Descripción de conjunto de las dimensiones e impacto del fracaso escolar y de las medidas de intervención adoptadas por la escuela y el sistema de paso*,

- Bremen, Centro de investigación especial 186 de la Universidad de Bremen, en colaboración con el Instituto de Estudios de Mercado de Trabajo y de la Ayuda profesional a los Jóvenes (IAJ), 1996.
- DEMETROPOULOS, E. G.; ZANNI-TELIOPOULOS, K.: *Educational reform for combatting educational and social failure in Europe National Report, Hellas, Atenas, IEKEP, 1996.*
- DRONKERS, J.; VONKEN, E.: *Reforms in the education and training systems to combat school and social failure in Europe, Holanda, SCO-Kohnstamm Institute for Educational Research, 1997.*
- ELIASSON, G.; ELIASSON, U.; KAZAMAKI, E.; OTTERSTEN; LAESTADIUS, S.: *Education, drop outs and labor market performance: The Sweden experience in a European Perspective. Institute of Technology, Sweden, Economics & Management, 1997.*
- GARCÍA, M.; CASAL, J.: *Las reformas en los dispositivos de formación contra el fracaso escolar y social en Europa. El caso español. Barcelona, GRET, ICE, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 1996.*
- MOCAVINI, A.: *Las reformas en los dispositivos de formación contra el fracaso escolar y social en Europa. Proyecto Sócrates. Italia. Roma, ISFOL, 1996.*
- MORK, J.; RASMUSSEN, M.: *Reformas y nuevos planteamientos a los problemas del fracaso escolar y a la exclusión social de los jóvenes en Dinamarca, 1985-1995. Dinamarca, FIFU Institute, 1997.*
- OUALI, N.; SERRANO, A.; MARTÍNEZ, E.: *Las reformas en los dispositivos contra el fracaso escolar y social en Europa. Bélgica, Bruselas, CSER, Universidad de Bruselas, 1996.*
- POWELL, M.; FELSTEAD, A.: *Reforms in the education and training systems to combat school and social failure in Europe; UK country report. Leicester, Centre for Labour Market Studies, University of Leicester, 1996.*
- SCHNEEBERGER, A.; KASTENHUBER, B; MAYER, K; STEINER, M.: *Las reformas en los dispositivos de formación contra el fracaso escolar y social en Europa. El caso de Austria. Austria, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 1997.*
- SILVENOINEN, K.; PUSTELLI, P.: *Reforms in the education and training systems to combat school and social failure in Europe. National report of Finland. Finland, Research Unit for the Sociology of Education, University of Turku, 1997.*