

LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

THE ROLE OF VOCATIONAL TRAINING AND LIFELONG LEARNING FOR EDUCATIONAL INCLUSION

María José Martínez-Carmona e Inmaculada Martínez-Carmona

Fecha de recepción y de aceptación: 15 de noviembre de 2023 y 26 de diciembre de 2023

Resumen: La inclusión educativa contra el fracaso y abandono escolar justifica su adecuación a la educación Secundaria por su capacidad preventiva ante problemas de inserción social. Por otra parte, es uno de los problemas apremiantes de nuestro marco educativo que ve afectada de forma directa la trayectoria del alumnado en cada uno de los niveles estructurales de su formación. La solución suele pasar por la dualización de la enseñanza para el alumnado y para el profesorado generando la devaluación y estigmatización de ambos grupos. No obstante, la mayor flexibilidad en la gestión curricular de etapa Secundaria y la Formación profesional, unida al aprendizaje a lo largo de la vida, son garantes de la inclusión educativa y del consiguiente éxito educativo para todos, facilitando la participación social y ciudadana activa.

Palabras clave: inclusión educativa, fracaso escolar, formación profesional, aprendizaje a lo largo de la vida.

Abstract: Educational inclusion, as a measure to address school failure and dropout rates, is particularly relevant in the context of secondary education due to its preventive capacity in terms of social integration. However, it remains one of the significant challenges within our educational framework, directly affecting students' trajectories across different levels of their educational journey. The conventional solution often involves dualizing teaching methods for both students and teachers, which unfortunately leads to the devaluation and stigmatization of both groups. Nevertheless, there are alternative approaches. Greater flexibility in curricular management during secondary education and vocational training, coupled with a commitment to lifelong learning, can significantly enhance educational success for all students. By fostering active social and civic participation, these strategies promote a more inclusive and supportive educational environment.

Keywords: educational inclusion, school failure, vocational training, lifelong learning.

1. INTRODUCCIÓN

Echeita (2011) define la inclusión educativa como un concepto y práctica poliédrica, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Su papel es central contra el fracaso y el abandono escolar, siendo el alumnado y el profesorado implicado quienes mejor pueden revelarnos lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos. De ahí también que su presencia y desarrollo en el marco de los contextos educativos -que denominados ordinarios- sea determinante para la innovación en la práctica educativa, en sintonía con los valores hacia la inclusión que con tantas dificultades, reticencias y restricciones llevamos a la práctica. Conseguir que el alumnado en riesgo de exclusión participe en su comunidad en un sentido amplio, tenga actitud crítica y solidaria y conforme una ciudadanía activa (López-Azuaga, 2011) son metas de la educación inclusiva. Con este fin, se hace imprescindible conocer la situación de España en relación con el fracaso y abandono escolar en la etapa de educación Secundaria. Tras diferentes consideraciones se ahonda en la necesidad de su análisis para evitar la experimentación de pobreza y exclusión social a la que se puede enfrentar quien en dicha situación se encuentre. Con este fin, se analizará lo que supone revelar dicha condición y su relación con la calidad del sistema educativo. Para finalizar, enfatizamos el papel de la educación permanente o a lo largo de toda la vida como principal transformador de desigualdades sociales, medio idóneo para alcanzar la inclusión tanto en el ámbito educativo como en la comunidad.

2. EL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR EN ESPAÑA

Desde la disciplina sociológica, Madero-Cabib y Madero-Cabib (2013) destacan la función que diferentes autores han ido otorgando al carácter social de la educación. Por un lado, se pretende generar equidad social mediante la igualdad de oportunidades en el acceso a las distintas organizaciones educativas, todo esto con la finalidad de recibir una formación académica (Durkheim, 1922; Coleman, 1966; Parsons, 1972). En contraposición, se ha postulado que la función social de la educación se refiere, en principio, a la diferenciación social de las oportunidades educativas, según la caracterización y estratificación del alumnado (Bourdieu y Passeron, 1964; Althusser, 1970; Boudon, 1974).

Actualmente, existen diferentes dinámicas en el ámbito educativo que generan funciones sociales contradictorias, pues desde una función interna se realiza una selección formativa que organiza trayectorias educativas a través de criterios pedagógicos y académicos. Esto puede verse expresado en diferentes niveles estructurales (individuales, organizativos y sistémicos) que afectan a la trayectoria educativa del individuo, como por ejemplo el nivel socioeconómico, el género o el nivel cultural. En un primer nivel individual (aula), la interacción alumno-profesor exige medidas de vigilancia y evaluación a través del docente, que indica si es correcto o no el desempeño de los estudiantes. La investigación matiza en este punto cómo las altas expectativas del docente hacia los estudiantes pueden generar mejores rendimientos académicos (Tiedemann, 2000) y que las propias expectativas del alumnado varían según su género y nivel sociocultural modificando, asimismo, el logro educativo (Dee, 2005).

En un segundo nivel (organizativo), el acceso de los alumnos a los diferentes estudios es proporcionado por la institución correspondiente, que lo asigna a un aula ordinaria o a un programa de atención a la diversidad específico. No obstante, el alumno queda sujeto a posibles expulsiones, suspensos o repeticiones que irán modificando su trayectoria académica y su designación. Forgasz (2006) muestra que la composición de la clase puede influir no solo en las elecciones personales del alumnado, también en los logros académicos individuales y en las expectativas de carrera profesional, variables que influyen en el rendimiento de acuerdo con el efecto de pares (Coleman, 1966).

Finalmente, desde un nivel sistémico, se hace constar que la educación, y no cualquier otro ámbito social, es quien garantiza el conocimiento y, al mismo tiempo, clasifica como mejores estudiantes a los integrados en el sistema educativo, que recibirán reconocimiento académico, y como peores a quienes usen otro modo para alcanzar los mismos resultados (Luhmann y Schorr, 2000). La diferenciación social proviene de la legitimidad y tolerancia social hacia el sistema educativo que define trayectorias educativas individuales a partir de factores de estratificación (criterios no pedagógicos). Desde esta percepción se relativizan los criterios pedagógicos mencionados a nivel interno y aparecen los denominados criterios de estratificación. Ambos criterios configuran la función social de la educación promoviendo, por un lado, contextos que se caracterizan por la equidad social y, por otro, condiciones sociales diferentes. Esta doble función social supone una contradicción o paradoja educativa (Madero-Cabib y Madero-Cabib, 2013) en la cual equidad, objetivo primordial de la educación, y diferenciación social, presentan al mismo tiempo contribuciones a la sociedad que han configurado la inclusión tal como se está practicando en los centros educativos hoy en día.

Posibilitar que todas las personas puedan participar en los distintos ámbitos de la sociedad y, concretamente, en el sistema educativo, supone que el conjunto de alumnos que han sido evaluados con criterios pedagógicos en niveles individuales, institucionales y sistémicos formen parte del mismo concepto, y que dicho concepto incluya también a quienes no participen del mismo proceso evaluativo pero asisten a los centros educativos (Madero-Cabib y Castillo, 2012; Ossandón, 2006) con la finalidad de que no fracasen a nivel escolar o lo abandonen prematuramente. Abordar por tanto el fracaso escolar puede suponer, como argumentan Alves y Canario (2004), un cierto desencanto e incertidumbre sobre las posibilidades de la escuela como instrumento potencial de igualdad de oportunidades (Bolívar y López, 2009). Los ideales de democratización en referencia al ámbito educativo han supuesto una doble realidad en la que podemos valorar el fracaso escolar como resultado contrario a lo deseable. La crisis del Estado del Bienestar conlleva aparejada la crisis de la escuela como instrumento fundamental de igualación social. La producción de la exclusión escolar, más que una patología del sistema señala Bolívar (2009), puede llevarnos a pensar si no es algo intrínseco a su propio funcionamiento. Siguiendo al autor, la nueva modernidad ha generado nuevas fragilidades de las condiciones sociales. De ahí nuestra especial sensibilidad por dirigir la mirada hacia todos aquellos factores y datos que evidencian una exclusión escolar, máxime si son subsidiarios, como muchas veces acontece, de una paralela exclusión social.

Del Fresno (2011), Wilkinson y Marmot (2003) y Wyn (2007) caracterizan la exclusión social como el conjunto de situaciones que generan problemática a nivel social (desempleo, discriminación, incapacidades y falta de competencias sociales, falta de ingresos, dificultad para acceder a una vivienda digna y estructuras personales y familiares débiles). Mediante programas educativos que formen parte de la vida cotidiana, que conecten con el mundo real, y en los cuales los jóvenes participen (Hernández-Medina, 2010), la exclusión social disminuirá y se canalizará a través de la educación (Segado y Acebes, 2012). En España, en relación con un posible progreso educativo, aparece un fenómeno creciente de dualización social (Tezanos, 1999), característica por otra parte de las sociedades tecnológicamente avanzadas. Cuando los niveles de escolarización se incrementan no disminuye el número de jóvenes en riesgo de exclusión, más bien, de acuerdo con las estadísticas, se incrementa. Los adolescentes son grupos vulnerables que requieren inversiones e intervenciones concretas (UNDP, 2014). Este dato se relaciona no solo con factores estructurales y vidas inseguras, también con el periodo de transición del ciclo de vida en el que se encuentran por su naturaleza. Martínez Domínguez (2008 y 2011) explica al respecto cómo la multiplicidad de medidas de atención a la diversidad catalogadas para la etapa Secundaria Obligatoria aportan tal complejidad organizativa que se dualiza la enseñanza, y no solo para el alumnado, también en el profesorado. De tal modo, existen, por una parte, recursos y progra-

mas ordinarios, alumnos beneficiarios de los mismos y profesorado responsabilizado de ellos; por otra, programas y recursos especiales, alumnos con necesidades educativas específicas y profesores especializados en atención a la diversidad. El prestigio de uno y otro bloque es distinto. Si el primero goza de una alta consideración, el segundo se impregna de devaluación y estigma. Como apunta Bolívar (2009), a medida que se pretende democratizar el sistema educativo y extender su escolaridad, mayor número de excluidos se genera. Este problema, de acuerdo con el autor, lejos de ser coyuntural, y tras su persistencia en la última década, lleva visos de enquistarse y, además, ascender.

Diferentes respuestas han sido proporcionadas por el sistema educativo. Desde el modelo asimilacionista, aún extendido en las prácticas docentes, la escuela evita la diversidad, promoviendo unicidad y homogeneidad, limitándola e imponiendo, como señala Torres Santomé (2002), pautas conductuales y de moralidad homogénea. Este modelo protege la adopción de contenidos, metodologías, valores y normas de la cultura considerada dominante (Escarbajal, Mirete, Maquilón, Izquierdo, López, Orcajada y Sánchez, 2012) sin reconocer la diversidad social y la diferencia propia del ser humano.

El Colectivo Baltasar Gracián (2009), formado por un grupo de profesores de la Comunidad de Madrid, denuncia el proceso de deterioro al que conducen las distintas reformas educativas acontecidas en España. Este colectivo señala que la pirámide educativa presenta una configuración notablemente dislocada: la extensión de la enseñanza básica y obligatoria hasta los 16 años y la casi total escolarización en primaria no han logrado superar un elevado fracaso escolar que se prolonga en un considerable estrechamiento de la pirámide en la Secundaria post-Obligatoria en fuerte contraste con los índices internacionales (Colectivo Baltasar Gracián, 2009). Rué et al (2006) indica a tal efecto una población escolar segmentada en tres tercios: los que sin problemas alcanzan la formación superior, aunque algunos no la terminen; un segundo tercio intermedio formado por los que cursan ciclos formativos y bachillerato y algunos con formación superior a nivel de diplomatura; y el tercio inferior, que obtiene el título de graduado de Secundaria. El primero (Educación Superior o terciaria) está por encima de promedios internacionales (Bolívar, 2009). Como mencionaba en su Informe el Consejo Económico y Social (2009), Sistema educativo y capital humano, España posee un serio problema de abandono sin titulación de la enseñanza obligatoria, especialmente preocupante en el caso de los varones. Su gravedad radica tanto en la cantidad, próxima al 30 por 100, como en los insuficientes porcentajes de reincorporación posterior al sistema educativo. Un problema que es consecuencia, en gran parte, de los retrasos educativos que en mayor medida se manifiestan por primera vez en los cursos que comprende la ESO.

No se trata únicamente de plasmar datos relacionados con el bajo rendimiento académico del alumnado o con el abandono de los estudios sin obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. La OCDE manifestó ya en 1998 las graves consecuencias sociales y laborales para el alumnado que no ha alcanzado la formación adecuada. Un foro de profesores, en su mayor parte de universidad, alertaba en 2012 en Sevilla de que el fracaso no es anónimo ni se produce de modo súbito, puede identificarse y preverse (Gimeno Sacristán y Rodríguez Martínez, 2013). Es resultado de un proceso relativo a contenidos descontextualizados y sin significado, que son enseñados y evaluados de modo inconexo.

2.1. El abandono prematuro en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

La educación y la formación han sido aspectos clave de la Estrategia Europa 2020 vinculados, de manera explícita, al crecimiento y al empleo. La crisis económica y el envejecimiento de la población, con el consiguiente impacto laboral y social, han inducido cambios en el contexto educativo, persiguiendo metas económicas tales como la productividad, la innovación y la competitividad (Eurostat, 2015). Certificar que se posee la educación Secundaria Obligatoria es requisito indispensable para todos los ciudadanos de la Unión Europea, evitando graves y persistentes problemas en el mercado laboral y

la experimentación de pobreza y exclusión social. Ahora bien, si centramos la mirada en los propios actores de nuestra investigación, y no tanto en cuestiones económicas, los jóvenes que abandonan de manera prematura el sistema educativo y formativo corren el riesgo de no poder ejercer la ciudadanía de manera activa y beneficiarse de un aprendizaje permanente.

La Unión Europea pretende que todos los niños y jóvenes tengan acceso y obtengan beneficios de una educación de calidad, atención personalizada y formación individualizada. Su papel consiste en coordinar y prestar apoyo a las acciones de sus Estados miembros, si bien recuerda que cada uno de ellos es responsable de su propio sistema educativo y formativo (Eurostat, 2016). Como foro de intercambio de prácticas presenta estadísticas reunidas de sus principales fuentes de datos -UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat, UOE- sobre diferentes aspectos educativos, entre estos el logro educativo y el abandono prematuro, aspectos en los que esta investigación se centra. La estrategia de crecimiento Europa 2020, cuyo objetivo es que el abandono prematuro de la educación se sitúe por debajo del 10%. En 2013, once miembros de la Unión Europea ya habían alcanzado o superado este indicador, si bien en términos generales, el 12% de los jóvenes de 18-24 años abandonan la enseñanza (Eurostat, 2017). Una de las tasas más altas se observa en España (24%) que si bien muestra descenso en el dato aún mantiene cifras elevadas.

En relación con la noción de calidad educativa, se ha ido advirtiendo que no hay consenso que defina tal concepto y, en la actualidad, son las calificaciones obtenidas por el alumnado las que lo definen. Esta visión fáctica y expresiva es realizada a partir de exámenes y pruebas, externas e internas, que empobrecen la concepción del proceso educativo y el aprendizaje al basarse únicamente en resultados (Gimeno Sacristán y Rodríguez Martínez, 2013). Bolívar (2009) toma con cautela tales datos que, si bien son útiles, pueden ser indicadores relevantes para conocer los resultados académicos del alumnado e incluso un predictor de posibles fracasos posteriores. De hecho, existe una elevada correlación entre la “tasa bruta de fracaso” y la “tasa de idoneidad” desde los 8 a los 15 años, de lo que deducen Gaviria, Santín y otros (2007), que el fracaso ya empieza a configurarse en Educación Primaria, aunque se haga patente en Secundaria.

En este sentido, aún existe una cultura de repetición de curso en determinados países (en los que se incluye España) que hace que por la creencia de beneficiar el aprendizaje del alumnado se practique con más asiduidad. El Informe emitido por Eurydice, La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa; normativa y estadísticas, destaca que esta creencia debe sustituirse por enfoques alternativos que promuevan actuaciones ante distintas dificultades de aprendizaje. Este mismo informe considera que “el patrón de la distribución porcentual de la población joven española por nivel de formación adopta un perfil en forma de V que resulta atípico en comparación con la Unión Europea” (Comisión Europea, 2010, p.38). Entendido esto como una “brecha de formación”, “este perfil es impropio de un país desarrollado” (Consejo Escolar del Estado, 2015, p. 536). Ya en un análisis realizado por la OCDE en 2006 se alertaba sobre los problemas económicos y se argumentaba que el elevado número de repeticiones del alumnado en España no estaba justificado. Convendría recordar que la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un instrumento adecuado para el acopio, compilación y presentación de estadísticas e indicadores comparables en educación. Se divide en siete niveles de la educación, de los cuales el Nivel 1 (CINE1) supone la enseñanza primaria (comienza entre cinco y siete años de edad, es el comienzo de la educación obligatoria, donde existe y por lo general cubre seis años de estudio a tiempo completo) y el Nivel 2 (CINE2) es la educación Secundaria (completa la educación básica de nivel primario). Por lo general, el final de este nivel coincide con el final de la enseñanza obligatoria.

Una de las consecuencias de la repetición es el abandono de los estudios obligatorios sin haber ob-

tenido la titulación básica, por lo que puede deducirse que pedagógicamente no mejora el rendimiento de los alumnos. Como señala Bolívar (2009), la alta proporción de jóvenes poco cualificados que entran en el mercado de trabajo arrastrando esta tasa produce efectos sociales (no acceder a Secundaria Superior) y tiene costes económicos (peores perspectivas de empleo y salarios más bajos), costes y efectos a los que parece insensible el profesorado que da primacía a la cobertura de los contenidos curriculares prescriptivos e iguales para todos, según Fuentes (2009). El mismo autor propone reformas estructurales que impidan este alto índice de repetición, introduciendo mayores grados de flexibilidad en la gestión del currículum en Secundaria. En consecuencia, el debate respecto a las repeticiones sigue en boga. Un buen número de profesorado sigue cuestionando la repetición de curso por su ineficacia, alto coste económico e ineficiencia concibiéndola, entre otras igual de principales, como causa endógena del fracaso escolar (Gimeno Sacristán y Rodríguez Martínez, 2013).

Cada tres años, el estudio PISA pone de manifiesto que la repetición de curso, por sí sola, no soluciona ninguno de los problemas de la enseñanza obligatoria: es necesario poner el énfasis en las actividades de refuerzo que puedan paliar los problemas de aprendizaje que han de ser detectados de forma temprana (Krichesky y otros, 2005). Este desfase influye también en la baja tasa de titulados en Educación Secundaria Obligatoria e incide en el abandono escolar prematuro. Por todo ello, mejorar las tasas de idoneidad es uno de los principales objetivos de esta etapa educativa.

El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no Universitaria y el Instituto de Vanguardia Educativa e Idiomas (ISEI-IVEI) elaboraron un sistema de indicadores de la educación (IVEI, 2012), considerando cuatro categorías que permiten una sencilla clasificación y una comparación fácil con los de otros sistemas educativos: contexto, recursos, procesos y resultados. Siguiendo su estudio, “la repetición de curso parece ser de utilidad para un porcentaje de alumnado de entre el 30% y el 40%, si se tiene en cuenta que dice aprobar las primeras evaluaciones de curso. Entre un 60% y un 70% no obtiene beneficio en los resultados” (IVEI, 2009). Esta idea es corroborada por los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales, como en el Informe PISA (Ministerio de Educación, 2011) y el TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, 2007). En cuanto al alto número de alumnos que no obtiene la titulación de educación Secundaria Obligatoria, el Consejo Económico y Social (2009) expresaba lo siguiente:

Apenas existen datos que permitan conocer con más detalle las características de estos jóvenes que deciden abandonar los estudios prematuramente y sin titulación alguna. Se trata de un déficit importante si se quieren abordar políticas específicas destinadas a paliar esta situación (p. 28).

De cualquier modo, parece evidente que, en muchos casos, la repetición de curso es un refugio, consecuencia de no saber adecuar el currículum común comprensivo. Lacasa (2009) indica que cuando no se sabe adecuar el currículum a la población escolar, la salida lógica es hacer que los alumnos repitan curso. A este efecto, según Bolívar (2009), hay Comunidades Autónomas, como el País Vasco, con un bajo índice de repetición, y unas tasas altas de alumnado que obtiene el graduado en ESO que completa la Secundaria Post-Obligatoria a la edad correspondiente.

Otro indicador para tener en consideración en esta investigación es el abandono escolar prematuro, que indica el porcentaje de población de 18 a 24 años que, aunque ha completado la ESO, no sigue ninguna formación posterior, propia de Secundaria Superior (en nuestro caso, Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio). El abandono educativo temprano (21,9 % en 2014), “a pesar de los avances producidos, constituye un serio problema de nuestro sistema de educación y formación en el ámbito de la Unión Europea” (Consejo Escolar del Estado, 2015, p.537). Una de las recomendaciones que se hacen a la luz de lo expuesto es comenzar las actuaciones con los denominados “grupos diana”

(comprendidos por alumnos de edades entre 21 y 24 años, quienes no finalizaron los estudios obligatorios o quienes presenten alguna necesidad educativa especial derivada de discapacidad y personas desocupadas), modular enseñanzas de “segunda oportunidad” y aplicar “contratos para el aprendizaje y la formación” que conduzcan a títulos de la educación reglada.

Uno de los indicadores principales de Europa 2020 se centró precisamente en el abandono prematuro de la educación y formación en personas de 18 a 24 años de edad que no se encuentran dentro del ámbito educativo ni formativo o que no la continuarán. La emblemática publicación de Eurostat (2015), *Smarter, greener, ¿more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*, propuso análisis estadísticos relacionados con políticas de la Comisión Europea dirigidos a fenómenos económicos, sociales y ambientales, proporcionando apoyo estadístico para la Estrategia Europa 2020. El asunto es, sin embargo, como hemos heredado del movimiento de escuelas eficaces (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998), que hay centros escolares en los que, pese a las determinaciones estructurales, se puede marcar una diferencia en las trayectorias escolares.

Conseguir los objetivos europeos supone trabajar, por un lado, por frenar la salida de los institutos de miles de jóvenes tras la Secundaria Obligatoria; por otro, enganchar a aquellos muchos que abandonaron en su día la formación. Se requiere impulsar la Formación Profesional de Grado Medio. Según el Consejo Europeo Extraordinario de Lisboa (2000), España es uno de los sistemas educativos más rígidos e inflexibles: es muy difícil regresar al sistema una vez se está fuera. Señalemos que en el caso de los jóvenes que han abandonado el centro educativo, la transición al mundo laboral o la continuación en el propio sistema, se determina por su perfil educativo que Parrilla, Guerrero y Moriña (2010) califican de escaso, precario, desorganizado y/o irregular. Sin embargo, si el sistema lo facilitase, esos alumnos cuyos resultados en PISA no son peores que los europeos continuarían sus estudios o formación (Ministerio de Educación, 2011a). Es cierto que el sistema ofrece posibilidades para reengancharse, pero la realidad es que muy pocos hacen uso de ellas.

La Unión Europea estableció cinco objetivos en materia de educación que debían alcanzarse como muy tarde en 2010, dentro del Programa Educación y Formación 2010 (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009b): situar la tasa de abandono escolar por debajo del 10%; reducir a un 17% el porcentaje de alumnos con problemas de comprensión lectora; lograr que el 85% de los jóvenes (a los 22 años) completen la Educación Secundaria; aumentar en un 15% el número de diplomados en Matemáticas, Ciencias y Tecnologías; y lograr que el 12,5% de la población adulta participe en formación continua. Hoy en día, se sigue trabajando por alcanzar dichos objetivos.

Entre las iniciativas de Europa 2020, “Youth on the Move” y la Agenda de nuevas cualificaciones y empleos (Unión Europea, 2011) se reconoce el papel crucial del aprendizaje durante toda la vida, esto es, la educación de adultos y su formación, que cubre tras una fase inicial de educación y formación, el aprendizaje continuo para mejorar y desarrollar habilidades y técnicas y regresar, en su caso, al mercado de trabajo. Se incluye un punto de referencia que tiene como objetivo aumentar la participación de los adultos en un 15% en el aprendizaje permanente (Eurostat, 2015).

En cuanto a recursos económicos, el Informe McKinsey (2007) “How the world’s most improved school systems keep getting better”, pone de manifiesto cómo los recursos invertidos no explican los rendimientos obtenidos, y presenta tres ideas preliminares, estas son: La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes; La única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción; El alto desempeño requiere el éxito de todos los niños.

3. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

El aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en un lema de las políticas europeas recogido por las distintas leyes educativas estatales y autonómicas. Se trata de lograr el éxito educativo para todos, garantizando a todos la adquisición de un conjunto de competencias consideradas imprescindibles para la integración social. A la luz de estas metas deben ser leídos los datos de fracaso escolar. No se refiere tanto a los alumnos que fracasan, por su culpa o por sus condiciones, cuanto que el sistema educativo y social no logra integrar y garantizar las condiciones que permitan el ejercicio activo de la ciudadanía (Bolívar y López, 2009).

Cuando no está garantizada la adquisición de herramientas indispensables para la participación ciudadana a través de los sistemas educativos, o estas herramientas son insuficientes para poder acceder al mercado de trabajo, entre otras necesidades, se constata cómo “los jóvenes no alcanzan los objetivos de la educación obligatoria, mostrando algunas serias deficiencias instructivas” (Frías, Prudenciano, Bachiller y Fernández, 2010, p.72). El analfabetismo de retorno, también llamado “iletrismo” en países industrializados (Pérez Abril, 2011), es una de las consecuencias de esta carencia instructiva que, si bien puede aparecer de manera temporal, no ocurre así la mayoría de las veces. La falta de vinculación de contextos reales y prácticas educativas de alfabetización (del Castillo, 2005) así como la recaída en el analfabetismo tras años sin contacto con material de lectura (según investigaciones realizadas a comienzos del siglo pasado por Sasaoka en 1990) son factores vinculados a dicho retorno. De este modo se justifica la situación de insuficiencia funcional de muchos adolescentes para operar con los códigos lectoescritores tras su paso por centros educativos.

Sin embargo, la “educación a lo largo de toda la vida” no fija su objetivo en la erradicación del analfabetismo. Supone asegurar que todas las personas accedan a la cultura escrita, y esto requiere trabajar, según Pareja Fernández y Torres Martín (2006), sobre una educación básica de calidad que propicie adquirir, desarrollar y usar la lengua escrita; potenciar programas específicos para adultos y enlazar el trabajo de la escuela con la familia y la comunidad; y satisfacer las necesidades elementales de las personas, condición mínima exigida para acabar con la pobreza y el analfabetismo. La siguiente cita lo expresa con total claridad:

Lo que importa es el aprendizaje (no la información, la educación o la capacitación per se); la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento que están emergiendo suponen fundamentalmente el desarrollo de sociedades de aprendizaje y comunidades de aprendizaje; el aprendizaje permanente es fundamental para la supervivencia y para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, así como para el desarrollo humano, social y económico de un país; existen muchos sistemas, lugares, medios, modalidades y estilos de aprendizaje, y es necesario asegurar oportunidades de aprendizaje para todos, durante toda la vida (Pareja Fernández y Torres Martín, 2006, p. 27).

Al respecto, como decía un comunicado de la Comisión Europea (2008), el reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social.

La llamada Estrategia de Lisboa (2000) se apoyó en tres pilares: promover el pleno empleo, una economía en la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. En este marco, se considera que la Unión Europea necesita unos ciudadanos capacitados con, al menos, las competencias clave (Bolívar y López, 2009). Una sociedad con creciente multiculturalidad y con peligro de dualización

social requiere como objetivos, señalan los autores, la participación, cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos.

España sigue teniendo una tasa de graduación en Formación Profesional de Grado Medio muy baja, del 38% frente al 44% de la OCDE. Para mejorar esta situación, debemos reivindicar la implantación de medidas que permitan aumentar el número de titulaciones en dicho grado. Entre otras están las propuestas en 2010 por la OCDE y que son la promoción de campañas informativas sobre ofertas y salidas profesionales, una mejor orientación y seguimiento del alumnado, completar los catálogos de títulos de Formación Profesional, mejorar el acceso a los ciclos formativos, posibilitar la realización de parte de la formación en Centros de Trabajo en el extranjero y establecer becas específicas para estos estudiantes que ayuden a evitar el abandono (Ministerio de Educación, 2011b).

Por otra parte, González-González (2006) advierte que la identificación de condiciones y factores (nivel socioeconómico, estructura familiar, edad, género, etc.) que pueden provocar riesgo de abandono y fracaso escolar, dado que se han mostrado estadísticamente con más posibilidad de provocar tales resultados, puede originar que algunos jóvenes sean catalogados como “diferentes” y, de ese modo, se los “patologiza”, individualizando las causas o los efectos de las prácticas escolares realizadas con ellos. De este modo se pasa por alto que el propio centro escolar puede generar fracaso por su funcionamiento. Hay prácticas escolares que marcan una diferencia positiva en la vida de los alumnos. Siendo imprescindible conocer los datos relativos al abandono y fracaso escolar, pues no cabe mejora al margen de estos, también es cierto que las grandes estadísticas, sin embargo, oscurecen el riesgo de fracaso escolar, documentan resultados básicamente finalistas, como productos, son poco sensibles a los contextos particulares y pasan por alto los factores, condiciones y dinámicas del orden social y escolar que fabrican el fracaso educativo y no ofrecen conocimientos precisos sobre las medidas que se disponen para afrontarlo, su desarrollo y resultados.

Es preciso ser conscientes de las insuficiencias que muchas veces manifiestan los datos. Como señalan Escudero, Moreira y otros autores (2009), no aparece por qué y cómo ocurren las cosas de ese modo, o cómo se ha llegado a esos resultados. En último extremo, a pesar de los condicionamientos sociales, como indica el grupo CREA (Aubert, Flecha y otros, 2009), conocido a nivel internacional por sus aportaciones teóricas en las ciencias sociales y sus investigaciones orientadas a la superación de las desigualdades, conocer los datos no puede servir para que en los centros educativos se rebaje el nivel de exigencia y de aprendizaje instrumental del alumnado de entornos socioeconómicos más desfavorecidos y de familias no académicas.

La Comisión de las Comunidades Europeas (2009), en una comunicación a los organismos europeos sobre el funcionamiento del Programa Educación y Formación 2010, ya recomendaba algo plenamente aplicable al caso español:

Es necesario dedicar más esfuerzos para apoyar la adquisición de competencias clave por parte de los alumnos en riesgo de sufrir fracaso escolar. Es preciso generalizar los actuales esfuerzos destinados a aportar financiación adicional para los estudiantes desfavorecidos, prestar apoyo a las necesidades de educación específica en contextos de inclusión o aplicar medidas orientadas a evitar el abandono escolar prematuro. Es motivo de gran preocupación el creciente número de personas con bajo nivel de capacidad de lectura. Es necesario adoptar, a escala nacional y europea, medidas globales que abarquen todos los niveles de enseñanza, desde la escuela maternal a la formación profesional y la enseñanza de adultos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009, p. 9).

Esta recomendación enlaza con el interés en los programas de formación profesional y orientación para el trabajo, medidas que pueden reducir el fracaso escolar (Olmos y Mas, 2013), considerados en

muchas ocasiones como programas de segunda oportunidad para acceder al mercado de trabajo o continuar en el sistema educativo. Mas, Olmos y Salva (2017) establecen como primera directriz “la necesidad de considerar el reconocimiento de esta tipología de programas y de las potencialidades que su alumnado tiene” (pp.18-19). En la misma línea, Martínez, Gil y Álvarez (2016) señalan la necesidad de afrontar la complejidad de las situaciones de fracaso escolar y evitar los efectos estigmatizadores de los programas de segunda oportunidad, evitar asociar la Formación Profesional a un curso de formación específico y “establecer una red o un servicio [...] donde los institutos de Secundaria tengan un papel esencial, no solo de meros derivadores de alumnos a los que no pueden dar respuesta” (p.97).

4. CONCLUSIONES

La inclusión educativa es una medida central contra el fracaso y abandono escolar en cualquiera de las etapas educativas obligatorias. Entre los motivos que justifican su adecuación a la educación Secundaria se encierran problemas de inserción en el mercado laboral y de experimentación de pobreza y exclusión social que pueden llegar a aumentar en quienes no han obtenido la titulación básica obligatoria, no olvidando otras deficiencias que a nivel académico y social pueden resultar de tal situación.

El fracaso y abandono escolar en España está siendo uno de los problemas apremiantes de nuestro marco educativo que ve afectada de forma directa la trayectoria del alumnado en cada uno de los niveles estructurales de su formación (individual, organizativo y sistémico). La relativización de criterios pedagógicos puede derivar en criterios de estratificación social no acordes con los ideales de democratización de la educación. La solución suele pasar por la dualización de la enseñanza para el alumnado y para el profesorado generando la devaluación y estigmatización de ambos grupos. Asimismo, el sistema evaluativo y de repetición no acompaña al descenso de las cifras que los distintos organismos estatales y europeos abordan a través de diferentes informes. Como resultado, son múltiples voces las que piden reformas estructurales que aporten flexibilidad en la gestión curricular de educación Secundaria y potencien las distintas trayectorias escolares que genera la diversidad de alumnado. El aprendizaje a lo largo de la vida se plantea como garante de la inclusión educativa y del consiguiente éxito educativo para todos, facilitando la participación social y ciudadana activa y enlazando con la Formación Profesional, medida de inclusión en ocasiones poco visibilizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1970). Ideology and Ideological State Apparatuses. En J. Rivkin y M. Ryan (Eds), *Literary Theory: An Anthology* (2º ed.) (pp. 693-702). Australia: Blackwell Publishing.
- Alves, N. & Canario, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 169, pp. 981-1010. Recuperado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/?no=101000100019>
- Aubert, A., Flecha, A., et al (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bolívar, A. & López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), pp. 51-78. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART2.pdf>
- Bolívar, A. (2009). *Competencias básicas y currículum*. Madrid: Síntesis.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wile.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *The Inheritors: Students and Culture*. Paris: Minuit.
- Colectivo Baltasar Gracián (2009b). El “éxito” de las reformas educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, 393, pp. 68-71.
- Coleman, J.S. et al (1966) (2 vols.). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Comisión de la Comunidades Europeas (2009). *Competencias clave para un mundo cambiante*. Bruselas, SEC (2009).
- Comisión Educación y Formación (2003). *Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa*. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/success-of-lisbon-strategy-hinges-on-urgent-reforms.html>
- Comisión Europea (2008). *Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas* (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones). Comisión de Comunidades Europeas. Bruselas.
- Comisión Europea (2010). *Informe General sobre la actividad de la Unión Europea 2009*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2011. Adoptado por la Comisión Europea el 16 de febrero de 2011 con el número SEC (2011) 189.
- Consejo Económico y Social (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Informe 1/2009 del CES. Madrid, 3/03/09. Disponible en <http://www.ces.es>
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo*. Curso 2013-2014. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica. doi: 10.4438/i15cee
- Consejo Europeo Extraordinario de Lisboa (2000). *Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento. Conclusiones de la Presidencia*. Disponible en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Dee, T. (2005). Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement. *Journal of Human Resources*, 42(3), pp. 528-554. doi: 10.3368/jhr.XLII.3.528

- Del Castillo, J. J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de educación*, 338, pp. 273-294. Disponible en http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re338/re338_17.pdf
- Del Fresno, M. (2011). *Retos para la intervención social con familias en el siglo XXI*. Madrid: Trotta. Disponible en <http://www.ciesic.com/files/aprendizaje-equipos.pdf>
- Durkheim, E. (1922). *Education and Sociology*. Paris: Les Presses universitaires de France.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!. *CEE Participación Educativa*, 18, pp. 117- 128.
- Escarbajal, A., Mirete, A.B., Maquilón, J.J., Izquierdo, T., López, J.I., Orcajada, N., Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 15 (1), pp. 135- 144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2170/217024398011/>
- Escudero, C.; Moreira, M. A. et al. (2009). A research on undergraduate students' conceptualizations of physics notions related to non-sliding rotational motion. *Lat. Am. J. Phys. Educ. (LAJPE)*, 3 (1), pp. 1-8. Recuperado de http://www.lajpe.org/jan09/01_Conuelo_Escudero.pdf
- Eurostat (2015). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*. 2015 edition. European Union. doi: 10.2785/55853
- Eurostat (2016). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*. 2016 edition. European Union. doi: 10.2785/101636
- Eurostat (2017). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*. 2017 edition. European Union. doi:10.2785/760192
- Forgasz, H. (2006). Teachers, Equity, and Computers for Secondary Mathematics Learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(5), pp. 437-469. doi: 10.1007/s1085700690148
- Frías, R. J., Prudenciano, J. L., Bachiller, J. C., & Fernández, F. S. (2010). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Editorial UNED.
- Fuentes, A. (2009). *Raising education outcomes in Spain*. Bruselas: OCDE Economics Department Working Papers. Disponible en www.oecd.org/eco/working_papers
- Gaviria, J.L., Santín, D. et al. (2007). *Estudio sobre el abandono prematuro de la escuela en Les Illes Balears: diagnóstico y tipología de los grupos de riesgo*. Madrid: Instituto de Estudios Educativos y Sociales, Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Gimeno Sacristán, J. y Rodríguez Martínez, C. (coords) (2013). *Manifiesto: Por otra política educativa*. Foro de Sevilla. Madrid, España: Ediciones Morata.
- González-González, M. T. (2006). Absentismo y Abandono Escolar. Una Situación Singular de la Exclusión. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 4 (1), pp. 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55140102/>
- Hernández-Medina, E. (2010). Social Inclusion through Participation: the case of the Participatory Budget in Sao Paulo. *International Journal of Urban and Regional Research*, 34(3), pp. 512-532. Doi: 10.1111/j.1468-2427.2010.00966.x
- IVEI (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Repeticiones_cas.pdf

- IVEI (2012). *Evaluación Diagnóstica. Informe de resultados y análisis de variables. Segundo Educación Secundaria Obligatoria*. Bilbao: ISEI.IVEI. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED11/informe%20variables/ED11_2ESO_%20Informe_variables.pdf
- Krichesky, M. et al (2005). *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires, Novaeduc-SES.
- López-Azuaga, R. (2011). Bases conceptuales de la educación inclusiva. Avances en Supervisión Educativa, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/481>
- Luhmann, N. & Schorr, K. (2000). *Problems of Reflection in the System of Education*. New York: Waxmann.
- Madero-Cabib, I. & Castillo, JC. (2012). *About the Empirical Study of Solidarity: Conceptual and Methodological Approaches*. *Polis*, 10(31), pp. 176-192. doi: 10.4067/S071865682012000100021
- Madero-Cabib, I., & Madero-Cabib, C. (2013). Between Equity and Differentiation: An Analytical schema of the social function of education. *Revista Internacional de Sociología de la Educación (RISE)*, 2(2), pp. 193-214. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3171/317127653004/>
- Martínez Domínguez, B. (2008). Puentes entre el fracaso escolar y un nuevo escenario sociolaboral. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, pp. 67-69.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), pp. 165-183. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147010.pdf>
- Martínez-Carmona, Gil del Pino, Álvarez-Castillo (2016). Análisis de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), más allá de las trayectorias fallidas. *Revista de pedagogía*, vol. 37(101), pp. 81-100. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/12502
- Mas, Olmos, Salva (2017). Programas de Formación Profesional de nivel 1 (PFI*): un estudio de caso desde la perspectiva docente. *Curriculum*, 30, pp. 103-124.
- McKinsey & Company (2007). *Education. How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.
- Ministerio de Educación (2011a). *Datos y Cifras*. Curso escolar 2011-2012. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación (2011b). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2010*. Informe Español. Disponible en 381 http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Otras_publicaciones/OCDE_2010.pdf
- Olmos, P. y Mas, O. (2013). Jóvenes, Fracaso Escolar Y Programas De Segunda Oportunidad. *REOP*, 24(1), pp. 78 - 93. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revista-REOP-2013-24-1-4025/Documento.pdf>
- Ossandón, J. (2006). *Objeto Pedagógico Perdido, Exclusión en la Inclusión Educativa*. En I. Farías y J. Ossandón (Eds.), *Observando Sistemas. Nuevas Apropiedades y usos de la teoría de Niklas Luhmann*. Chile: RIL.
- Pareja Fernández, J. A., y Torres Martín, C. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: Los planes de mejora. *Educación y educadores*, 9(2).
- Parrilla, A., Gallego, C. y Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, pp. 211-233.
- Parsons, T. (1972). Culture and Social Systems Revisited. *Social Science Quarterly*, 53(2), pp. 253-266.

- Pérez-Abril, M. (2011). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Lenguaje*, 32. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuelauna-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>
- Rué, J. et al (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria; quién es quién en las oportunidades escolares*. Barcelona: Octaedro.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P.(1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Segado, S., Acebes, R. (2012). Retos para la inclusión de los y las jóvenes: la intervención educativa. *Revista de Estudios de Juventud*, 97, pp. 161-178.
- Tezanos, J. F. (1999). *Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas*. Un marco para el análisis (pp. 11-54). En J. F. Tezanos (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Tercer foro sobre tendencias sociales, Madrid: Sistema.
- Tiedemann, J. (2000). GenderRelated Beliefs of Teachers in Elementary School Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), pp. 191-207.
- TIMSS (2007). *Improving mathematics and science education*. Boston: TIMSS & PIRLS.
- Torres Santomé, J. (2003). *Los sistemas educativos en las sociedades multiculturales*, en J. Martínez Bonafé (coord), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- UNDP (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el progreso humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Unión Europea (2011). *Agenda de nuevas cualificaciones y empleos. Una contribución europea hacia el pleno empleo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Wilkinson, R. y Marmot, M. (2003). *Social Determinants of Health: The Solid Facts*. Copenhagen: World Health Organisation
- Wyn, J. (2007). Learning to 'become somebody well': Challenges for Educational Policy. *The Australian Educational Researcher*, 34(3), pp. 35-51. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787634.pdf>