

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 24 Número 70

27 de junio de 2016

ISSN 1068-2341

---

## Análisis del Discurso Político en España sobre el Fracaso Escolar en Twitter

*Jesús Domingo*



*José Manuel Martos*

Universidad de Granada y Grupo de Investigación FORCE  
España

**Citación:** Domingo, J., & Martos, J. M. (2015). Análisis del discurso político en España sobre el fracaso escolar en Twitter. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 24(70).  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2357>

**Resumen:** Los partidos políticos incorporan twitter a sus perfiles públicos como una herramienta de comunicación y propaganda. El fracaso escolar ha sido un tema recurrente en esta agenda política. La comprensión profunda de esta realidad compleja exige realizar un análisis crítico de los medios en los que se produce y vehiculiza el debate. En ellos se genera un estado de opinión y un discurso oficial y mediático. El estudio caracteriza las temáticas, orientaciones e intencionalidades subyacentes en los discursos políticos sobre fracaso escolar en las cuentas de los principales partidos políticos españoles con representación parlamentaria. Utiliza el análisis de redes y medios, desde el análisis crítico del discurso y la teoría fundamentada. Twitter es de especial interés por ofrecer una síntesis del pensamiento. Se ha prestado atención a sistematizar la búsqueda y captura de la información para evitar la volatilidad del contenido. Los resultados informan que no importa la comprensión del fracaso escolar, se ignora o bien se utiliza como arma arrojadiza para justificar las políticas del partido y desprestigiar las ajenas. El discurso en twitter ofrece pues un acercamiento eminentemente ideológico; una caracterización del fracaso escolar desde la simplificación de las cifras; y una visión del mismo como producto.

**Palabras clave:** política educativa; fracaso escolar; redes sociales; reforma educativa; problemas sociales

### **Analysis of the political discourse in Spain about school failure on Twitter**

**Abstract:** Political parties incorporate their public profiles on Twitter as a tool of communication and advertising. School failure has been a recurring theme in this policy agenda. The deep understanding of this complex reality requires a critical analysis of the media in which it occurs and conveys. This study characterizes this theme—guidelines and underlying intentions of political discourses about school failure in the accounts of the main Spanish political parties with parliamentary representation. It uses critical discourse analysis and grounded theory as a lens to view media and networks, with Twitter as a particular focus. Paying particular attention to systematize the search and seizure of information so as to avoid the volatility of the content, the results suggested that understanding of school failure does not matter: it is ignored or is used as a weapon to justify the party's policies and to discredit those of others political parties. Discourse on Twitter offers a highly ideological approach to a characterization of school failure from the simplification of the figures and accompanying visions of school failure.

**Key words:** educational policy; school failure; social networks; educational reform; social problems

### **Análise do discurso político na Espanha sobre o insucesso escolar no Twitter**

**Resumo:** Os partidos políticos incorporar os seus perfis públicos no Twitter como uma ferramenta de comunicação e publicidade. O fracasso escolar tem sido um tema recorrente nesta agenda política. A profunda compreensão dessa realidade complexa requer uma análise crítica dos meios de comunicação em que ocorre e transmite. Na análise de produzir uma fase de parecer e uma mídia, o discurso oficial. O estudo caracteriza o tema, diretrizes e intenções subjacentes de discursos políticos sobre o insucesso escolar nas contas dos principais partidos políticos espanhóis com representação parlamentar. Ele usa análise de rede e meios de comunicação, a partir da análise crítica do discurso e teoria fundamentada. Twitter é de especial interesse para oferecer uma síntese do pensamento. Ele prestou uma atenção especial para sistematizar a busca e apreensão de informações para evitar a volatilidade do conteúdo. Os resultados sugerem que: não importa a compreensão do fracasso escolar; ele é ignorado; ou ele usa como uma arma para justificar políticas do partido e para desacreditar as dos outros partidos políticos. Discurso no twitter oferece uma abordagem altamente ideológica; uma caracterização do fracasso escolar a partir da simplificação das figuras; e uma visão do fracasso escolar como resultado.

**Palavras-chave:** política educacional; fracasso escolar; redes sociais; reforma educacional; problemas sociais

## **Presentación y Justificación del Problema de Investigación: Los Discursos sobre el Fracaso**

### **Marco de Análisis: Una Conceptualización Compleja y Dinámica del Fracaso Escolar**

La realidad del fracaso escolar y del abandono educativo han sido objeto reiterado de la investigación en el ámbito internacional des de distintas disciplinas científicas (medicina, psiquiatría, sociología, políticas, psicología, educación, entre otras) considerando diversos factores de riesgo que abocan a la persona a experimentar situaciones de desigualdad educativa, fracaso escolar y abandono temprano. Las investigaciones evidencian que en estas problemáticas indican factores personales, como el consumo de tabaco, alcohol y drogas (Flisher, Townsend, Chikobvu, Lombard & King,

2010; Legleye et al., 2010; McCaffrey, Pacula, Han & Ellickson, 2010; Mounteney, Haugland, & Skutle, 2010;), problemas de salud (Needham, Crosnoe & Muller, 2004; Van Heesch, Bosma, Traag & Otten, 2012), trastornos psiquiátricos (Vander Stoep, Weiss, Kuo, Cheney & Cohen, 2003) o falta de motivación para el estudio (Hodis, Meyer, McClure, Weir & Walkey, 2011; Walkey, McClure, Meyer & Weir, 2013); factores socioculturales, como las diferencias raciales (Oliver, de Botton, Soler & Merrill, 2011), y culturales (Calderón-Almendros, 2011; Sanderson, 2008) o la influencia de contextos en los que se hace presente la delincuencia juvenil (Clement, 2010; Ewert, Sykes & Pettit, 2014; Hirschfield, 2009); factores familiares (Bohon, Garber & Horowitz, 2007; Grant, 2012) y factores educativos (Gandara & Orfield, 2012; Pharris-Ciurej, Hirschman, & Willhoft, 2012; Ruiz-Gallardo, Verde, & Valdés, 2013; Warren & Jenkins, 2005).

Las distintas perspectivas de investigación ponen de manifiesto que nos encontramos ante una realidad compleja, rodeada de una gran variedad de factores. Pero es necesario dar un paso más y superar modelos de aprehensión del fracaso escolar que cosifican estos factores de riesgo, quizás motivados por las orientaciones propias de la disciplina en la que surgen los estudios. Abrirse a una perspectiva holística y ecológica (Hixson y Tinzman, 1990), que rompa la rigidez de dichas disciplinas y tenga en cuenta cómo los factores de riesgo interaccionan en la vida de una persona, en la especificidad de los distintos contextos educativos, generando trayectorias de éxito y fracaso escolar.

Sin embargo no siempre se ha tomado en cuenta el desafío epistemológico que brota de asumir el fracaso escolar como una realidad compleja y desafiante, necesitada de comprensión. Algunas interesantes propuestas de comprensión del fracaso escolar (Baker, 2002; Canario, 2000; Escudero, 2005, 2006) denuncian que se contempla como un producto acabado, desde una visión claramente finalista, sin tener en cuenta los procesos que conducen a él o como la certificación de una desigualdad en la que se individualiza y privatiza la responsabilidad sobre la víctima, buscando sus causas en su falta de capacidad e interés, su baja motivación y su deficiente esfuerzo para alcanzar los objetivos educativos. Desafío que implica transitar de la epidermis al corazón de la problemática que nos ocupa como pórtico de la mejora educativa (Martos y Domingo, 2011).

El paradigma de exclusión (Bauman, 2005; Castell, 2004; Karsz, 2004; Sen, 2001; Subirats, 2003, 2004; Tezanos, 2001) ofrece un marco epistemológico para abordar las raíces del problema del fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa (Brynnner, 2000; Klasen, 1999). La exclusión no es un estado sino un proceso (Dubet, 1996) por el que la persona discurre ininterrumpidamente recorriendo un camino de ida y vuelta. El investigador, por tanto, ha de tener en cuenta tanto el producto como el proceso e itinerarios personales y grupales que aboca a las personas o a los grupos a las zonas de vulnerabilidad o de exclusión (Castell, 1998; Tezanos, 2001), incardinándose en los procesos de construcción de la identidad (Dubard, 2000). Diversos estudios (Domingo & Miñán, 2001; Martínez, 2004) trasladan este marco de comprensión de la exclusión a la realidad educativa, como un continuum entre la integración y la exclusión. En este escenario, la desigualdad educativa, que incluye el fracaso escolar y abandono educativo, es fruto y producto de un proceso dinámico, acumulativo, estructural e históricamente construido y no como una realidad ahistórica y terminal, como un producto.

De este modo, la escuela, como lugar de interacción (y confrontación) de los significados es un espacio de conformación de la identidad (Crespo, Rubio, López & Padrós, 2012). Si se da la confluencia de estas experiencias negativas y de fracaso, con un conjunto de conceptualizaciones reduccionistas y estigmatizantes, se reafirma una identidad de fracaso y un discurso “comúnmente aceptado” sobre el mismo que coarta posibilidades de mejora (Escudero, 2013; Reid & Knight, 2016). La identidad es compleja, no es una realidad objetiva, sino una construcción discursiva y mental que expresa un determinado modo de ver(se) y sentir(se) en relación con su medio. Obviamente, con consecuencias directas en su autoestima, expectativas y modos de actuar

(Calderón, 2014; Martos & Domingo, 2011). Como señalan Dubar (1995) y Ricoeur (1996), la identidad personal se construye en un proceso y en el espacio relacional que es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social, por la mirada y el relato del otro.

En definitiva, para comprender la realidad del fracaso escolar, es también preciso analizar el discurso de los medios o con los medios, sus mensajes y posicionamientos, y las conceptualizaciones o simplificaciones que pueden estar haciendo de una realidad social tan compleja. En este caso, los discursos mediáticos (prensa o internet) al utilizar el tema del fracaso escolar -tanto en sus artículos como en los tweets- conforman la opinión pública en torno a este tema. Lo que puede ser determinante a la hora de vaciar de contenido profesional este discurso de cara a la sociedad, así como mostrar determinadas proyecciones sociales que terminan impactando en la realidad, en la comprensión de la misma y en la propia identidad de los sujetos que la padecen o que han de trabajar sobre ella.

### **Los Discursos Políticos sobre Fracaso en los Medios**

Moscovici (2000) y Luhmann (2000) advierten que los medios de comunicación son conformadores de opinión pública con respecto a los temas de los que se ocupan. Generan discurso y debate cargados desde la ideología, los intereses y los parámetros de análisis desde los que son proyectados (Philo, 2007). De este modo, los medios modulan qué es lo que terminará pensando el usuario de los mismos, pues centra su interés y mirada en ciertos elementos, dimensiones o planos en los que conviene (desde su mirada pseudo-objetiva) fijar la atención. Los discursos que han preparado, estructurado y difundido “recurrentemente” los medios generan otros –en los usuarios de los medios- herederos de sus orientaciones y que centralizan la conversación, la comprensión y el posicionamiento ante esta realidad o escenario. Por ello, es a través de los medios de comunicación que las personas llegan a conocer la educación más allá de su experiencia personal con las escuelas (Stack, 2007, p. 107).

Desde que se toma conciencia del poder de los medios, la política quiere estar presente en los mismos, con sus propios mensajes, e incluso, cuando los temas de los que se ocupan los medios pueden ser de su interés, los capitalizan e integran como temáticas de su discurso. Como señala Gerstl-Pepin (2002), la educación es vista como un tema clave de política nacional, y está en el debate, pero no es necesariamente determinante para el voto.

En este escenario, el fracaso escolar es un tema de actualidad que cobra una singular importancia en el momento en el que aparecen estadísticas educativas. La publicación de los resultados Pisa o los indicadores que cada año ofrece el Ministerio de Educación generan una proliferación de discursos en torno al fracaso con gran potencial mediático que arrojan una cantidad ingente de artículos de opinión en los medios de comunicación social. Puede servir como ejemplo la presencia del tema del fracaso escolar, el abandono temprano o el absentismo escolar en los cuatro principales periódicos de tirada nacional durante el año 2013, con un promedio de difusión en papel superior a ochenta mil ejemplares diarios.

Tabla 1.

*Artículos dedicados a fracaso escolar en los medios de comunicación en 2013 en España*

Términos	Diario			
	El País	El Mundo	ABC	La Razón
Abandono temprano	16	5	22	12
Absentismo escolar	16	26	48	10
Fracaso escolar	153	56	308	33

Fuente: elaboración propia.

El fracaso escolar desborda el interés propiamente educativo ya que tiene grandes repercusiones económicas, sociales y laborales para los ciudadanos y ciudadanas en el momento actual. El rostro del fracaso vislumbra un conjunto de dinámicas de exclusión con ramificaciones en la vida de la persona que la aboca a una situación de quiebra existencial que se refleja en todas las dimensiones de su vida (Martos & Domingo, 2011). Pero también presenta una cara, más incómoda para el sistema, que muestra una situación de una cadena de fracasos más allá del fracasado y que éste puede estar sufriendo una violencia estructural (Escudero, 2009; Karsz, 2004). La hondura del problema hace que constituya un tema que genera diversos discursos en distintos contextos sociales, educativos, políticos y mediáticos, que ofrecen claves de comprensión que posibilitan el acercamiento a dichas problemáticas desde distintas perspectivas.

Entre los diversos discursos que genera el fracaso escolar sobresale el que se construye desde el ámbito político. Esta problemática está presente en el discurso político, y al igual que ocurre con el discurso de los medios de comunicación, cobra una especial relevancia en el momento de lapublicación de las estadísticas educativas o en periodos de reformas legislativas.

El discurso político sobre el fracaso se inscribe dentro lo que constituye las ideologías o representaciones básicas de los grupos sociales. Van Dijk (2012) señala que las ideologías se encuentran en la base del conocimiento y de las actitudes de los grupos y contienen los principios básicos que organizan las actitudes que comparten sus miembros.

Los medios se convierten en un escenario de confrontación política para convencer a la gran clase media de lo que debe suceder en el sistema educativo. Si bien, como señala Gerstl-Pepin (2002, p. 42), alimentan más el interés del público por la educación resaltando los aspectos que generan más conflicto o controversia, en lugar de cooperación para examinar y analizar críticamente los problemas para llegar a una propuesta productiva. Parafraseando a MacMillan (2002, p. 37), el fracaso no es el problema, sino el vehículo por el cual la prensa y los grupos de presión tienen una vía de expresión de su opinión.

Desde esta perspectiva surgen debates ideológicamente sesgados y polarizados, en los que el discurso sobre el fracaso se reduce a un cruce de acusaciones, a un intercambio de cifras para buscar culpables, poner en evidencia la ineficacia de las políticas educativas del partido mayoritario de signo opuesto o para legitimar sus propuestas como talismán frente a los deficientes resultados educativos. Desgraciadamente, en los que la realidad del fracaso escolar se aborda desde la perspectiva reduccionista de los datos, como un producto de las políticas educativas del partido de la oposición, o de los mismos agentes educativos. En ellos no se tiene en cuenta el conjunto de factores que hacen de los procesos de desigualdad social y educativa una realidad compleja, sino que ofrecen una propuesta de comprensión desde sus modelos ideológicos con gran capacidad de influencia sobre los ciudadanos para generar opinión.

## Narrativas en Twitter

Uno de los fenómenos más importantes en esta Sociedad del Conocimiento es la irrupción de las redes sociales como un complejo entramado de relaciones entre las personas. Las redes sociales son herramientas telemáticas que permiten a un usuario crear un perfil de datos sobre sí mismo en la red y compartirlo con otros usuarios. Una red social es un lugar de encuentro, de reuniones de amigos o personas con intereses comunes (Flores, 2009).

Twitter es una plataforma de *microblogging* o *nanoblogging*, es decir, un servicio en línea que permite publicar mensajes de no más de ciento cuarenta caracteres, denominado *tuit*. Al igual que otras redes sociales (Facebook, LinkedIn, Google+...), el usuario crea un perfil que actualiza a discreción por medio de envío de mensajes breves.

Los tweets, que el usuario publica, aparecen simultáneamente en su *timeline* y en el de sus seguidores. El propietario de la cuenta puede hacer públicos sus tweets a todos los usuarios o restringirlos a algún círculo de seguidores. Pero lo más específico de twitter es el haber sido capaz de crear un código de comunicación específico. Esta red social ha abandonado la reciprocidad obligatoria entre perfiles y cuentas, característica de otras redes sociales, para constituirse en un espacio público en el que los mensajes pueden consultarse libremente sin necesidad de invitar a otros usuarios o aceptar invitaciones para que se establezca esta conexión. En twitter prima el carácter informativo y la posibilidad de opinar sobre un tema compartido (Mancera & Pano, 2013).

En España, a raíz de la campaña electoral que se desarrolló en Estados Unidos en 2008 y que llevó a la Casa Blanca al actual presidente, los partidos políticos se percataron del poder mediático de la red social twitter como plataforma de conexión con los ciudadanos. Los partidos políticos, conscientes de la importancia y la relevancia de las redes sociales, progresivamente han ido incorporando sus perfiles públicos como una herramienta de comunicación y propaganda política (Abejón, Sastre & Linares, 2012), proliferando un conjunto de cuentas a nivel nacional, autonómico y local que han generado un discurso político muy activo en torno a los diversos temas que focalizan la agenda política, entre ellos el fracaso escolar.

## Metodología

### Objetivo de investigación

El fracaso escolar es un tema complejo y controvertido, en que caben muchas miradas e intencionalidades, desde las que componer mínimamente una comprensión del mismo. Una de estas miradas, obviamente, viene desde los medios de comunicación, y más específicamente desde twitter. En este escenario, aunque exista una necesidad de comprensión en profundidad de esta realidad (Escudero, 2009, 2013; Littlewood, Herkommer & Koch, 2005; Martos & Domingo, 2011; Tezanos, 2001a, 2001b), también es necesario realizar un análisis crítico de los mensajes políticos vertidos en los en los que se produce y vehiculiza el discurso para comprender los elementos que terminan generando un estado de opinión y un discurso oficial y mediático.

De este modo, el objetivo de investigación queda conformado del siguiente modo: “Caracterizar las temáticas, orientaciones e intencionalidades que subyacen en los discursos políticos con representación parlamentaria en España sobre fracaso escolar en twitter”.

### Selección de los Casos Objeto de Estudio y Procedimiento de Recogida y Análisis

Para analizar y comprender los grandes ejes del discurso político sobre fracaso escolar presente en las cuentas de twitter de los principales partidos con representación parlamentaria se

utiliza un análisis de redes y medios (Requena, 2012; Rodríguez, 2005), mediante el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2003) y la teoría fundamentada. Para ello se diseña un estudio con tres fases:

**Fase 1: Determinación de los casos objeto de estudio.** Como casos de estudio se han tomado los cuatro partidos políticos –de ámbito nacional- más votados en las Elecciones Generales celebradas en España en noviembre de 2011 (y que conformó el Parlamento en la legislatura 2011-2015). Se han tomado como referentes las cuentas oficiales de twitter de estos cuatro partidos, siguiendo un criterio de selección: 1) cuenta oficial del partido; 2) cuenta oficial de las juventudes, si la tienen; y 3) cuenta de la sección de educación, si la tienen. A partir de estos criterios los casos quedan configurados del siguiente modo:

Tabla 2.

*Cuentas oficiales de twitter de los partidos políticos*

Partido Político	Porcentaje de votos	Cuenta oficial	Cuenta de la sección de juventudes	Cuenta de educación
PP	44,62%	@PPopular	@NNGG_Es	
PSOE	28,73%	@PSOE	@JSE_ORG	@EDUCACIONPSOE
IU	6,92%	@iunida	@JovenesIU	@IUeducacion
UPyD	4,69%	@UPyD		

Los partidos políticos españoles objeto de estudio son: PP = Partido Popular; PSOE = Partido Socialista Obrero Español; IU = Izquierda Unida; UPyD = Unión, Progreso y Democracia.

**Fase 2: Procedimiento de búsqueda y captura de la información.** Uno de los retos a los que debe hacer frente el investigador que trabaje con datos de twitter es la búsqueda y captura de los mismos. Esta red social se caracteriza por la velocidad y volatilidad con la que la información aparece, transita y desaparece. En palabras de Pérez, Berná y Arroyas (2013, párr. 18): “*twitter es un buen vocero, pero un nefasto archivero*”. Esta dificultad hizo que se siguiera un sistema de búsqueda en las distintas cuentas que han servido como base para el estudio, inspirado en operadores booleanos, utilizando los mismos recursos que ofrece la red, los *hashtag* o etiquetas, para iniciar un proceso inductivo en el que a partir de una primera búsqueda con el término “fracaso escolar” se ha ido profundizando en otros términos o conceptos que aparecían en los *tuits* y que son relevantes para la investigación. Después de esta indagación en cascada se creó una plantilla de búsqueda que se ha replicado en cada una de las cuentas.

Estos términos clave se identificaron en cada una de las cuentas que configuran la muestra. Para esta labor de recopilación se utilizó el sistema de búsqueda avanzada que twitter ofrece.

Uno de los problemas aludidos anteriormente es la imposibilidad de acotar la búsqueda para un periodo de tiempo determinado. Por este motivo se tomaron en cuenta únicamente los *tuits* recuperados comprendidos entre primero de enero de 2013 y final de febrero de 2014, fecha en que finalizó el proceso.

Para recuperar los resultados de las búsquedas se ha utilizado la aplicación NCapture que ha incorporado el programa de análisis cualitativo NVivo10 para recuperar datos desde algunas redes sociales, entre ellas twitter. Por medio de esta aplicación, que se integra en el navegador, se importan a NVivo los resultados como un recurso en formato PDF.

**Fase 3: Proceso de análisis de la información.** El análisis de la información utiliza básica y correlativamente dos metodologías complementarias: el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1980;

2003) y la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). La primera para identificar y comprender las “macroestructuras semánticas” derivadas de las (micro) estructuras de significado, los temas del discurso y la orientación del mismo; y la segunda como metodología para elaborar conceptos y formular teorías basándose en los datos. Ambas constituyen el marco metodológico para explorar el discurso y construir, desde él, un modelo teórico de comprensión del discurso sobre el fracaso escolar. Estas metodologías otorgan una significatividad central al proceso, al contexto y a la situación en la que surgen las narrativas que van a articular el dinamismo de la profundización reflexiva.

A partir de este marco metodológico los análisis de los datos se han realizado del siguiente modo: Un primer momento de análisis estructural, de la mano del análisis crítico del discurso, ha permitido identificar los temas que aparecen según un orden de frecuencia. Con ello se obtiene una primera idea general del asunto y de las temáticas que orientan el discurso. El programa de análisis cualitativo NVivo10 ofrece un conjunto de herramientas útiles en este proceso inductivo para identificar las “macroestructuras semánticas”, con ellas se hace un conjunto de operaciones de búsquedas, agrupaciones frecuentes, tablas que relacionan elementos y comparaciones de datos.

El siguiente paso en el camino que permite identificar las temáticas que centran el discurso, siguiendo a Abril (1995), es analizar el uso de las palabras, su significado, las estructuras de las proposiciones y la coherencia semántica que envuelve un discurso en un contexto o escenario discursivo (Corbin, 2010). Este proceso inferencial de clarificación semántica ha tenido dos momentos interdependientes que van desde la objetivación de los términos utilizados, hasta la clarificación semántica de las unidades de significado. A partir de las mismas se han generado unidades mayores o niveles de sentido hasta identificar las temáticas que centran el discurso o “macroestructuras semánticas”.

Un segundo momento de análisis interpretativo, de la mano de la teoría fundamentada, ha permitido de forma sistemática una transformación progresiva de los datos para la comprensión del fracaso escolar desde el ámbito político. A partir de los datos obtenidos desde un muestreo teórico se ha centrado el análisis en los elementos que proporcionan información relevante para comprender los textos (Glaser & Strauss 1967; Strauss & Corbin 1990). Mientras que se analizan los datos, los mismos resultados dirigieron la atención a otros elementos que ensancharon la interpretación hasta alcanzar la saturación teórica (Carrero, Soriano & Trinidad, 2012). Esto ocurre cuando “*la información recogida resulta sobrada en relación con los objetivos de investigación*” (Vallés, 2009, p. 68).

A partir de este momento, y por medio del método de comparación constante (Carrero, Soriano & Trinidad, 2012; Corbin, 2010; Hernández, 2014), se ha realizado la codificación teórica, generado categorías, de forma inductiva, hasta establecer los temas y conceptos centrales que permiten la interpretación del fracaso escolar desde el discurso político en twitter.

## Resultados

Los resultados se presentan en dos momentos de análisis para facilitar su comprensión. De una parte se caracteriza en función del análisis estructural, y seguidamente se muestra el análisis crítico del discurso sobre el fracaso.

### Caracterización del Discurso Político

El análisis descriptivo de los discursos políticos ha permitido identificar y caracterizar las grandes orientaciones que focalizan el debate político y que constituyen el marco de comprensión del discurso sobre el fracaso escolar en las cuentas de twitter analizadas.

**Un discurso que se centra en las políticas educativas.** El análisis de términos frecuentes muestra el peso del vocabulario en torno al campo semántico de las políticas educativas, reformas y leyes educativas, tal y como se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 3.

*Sustantivos vinculados al campo semántico de las políticas educativas*

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
LOMCE	155	3,95	LOMCE
Ley	58	1,48	legislatura, legislación, legislativa, legaliza, ley, leyes
reforma	43	1,10	reforma, reformada, reformar, reformas
LOGSE	12	0,31	LOGSE
LOE	5	0,13	LOE
decreto	4	0,10	decretado, decreto

*Nota:* Las leyes educativas de ámbito nacional referenciadas en los twitter analizados son las siguientes: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), vigente en la actualidad; Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006); Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE, 1990). Estas leyes se desarrollan mediante los decretos (Real Decreto).

El contexto en el que se circunscribe el discurso político sobre el fracaso escolar es el de la reforma educativa que ha llevado a cabo el partido en el Gobierno. El año 2013 constituyó un periodo intenso en el debate político y social en torno a la LOMCE hasta culminar el 28 de noviembre con su aprobación en el Congreso, únicamente con los votos a favor del PP y con el rechazo del resto de las fuerzas políticas con representación en la cámara, tanto de ámbito nacional como autonómico. La “Ley Wert”, tal y como es conocida, superaba así las once enmiendas a la totalidad que había recibido e introducía sólo treinta y seis de las setecientas enmiendas parciales presentadas por la oposición.

Esta situación se refleja en la centralidad que el tema de la reforma educativa y de la LOMCE tiene en el discurso político. El mismo uso de los sustantivos “LOMCE”, “ley”, “reforma”, “LOGSE”, “LOE”, “decreto” indican que el discurso se desarrolla en un escenario vinculado a las reformas educativas. Por otra parte el uso de los verbos “debatir”, “aprobar”, “derogar”, “modificar” caracterizan las acciones principales que concurren en torno a estas temáticas.

Aprobada la reforma educativa que acaba con el fracaso del PSOE #SíalaLOMCE  
 #Enlabuendirección(@Ppopular)  
 La LOMCE será derogada por un acuerdo histórico de la oposición  
 (@EDUCACIONPSOE)

A la luz de la centralidad de la temática de la reforma educativa de la LOMCE, todas las temáticas educativas, incluida la del fracaso escolar, se reconstruyen y reinterpretan a la luz de la orientación del discurso político sobre la LOMCE.

**Un discurso que se construye desde la confrontación política e ideológica.** En los textos analizados son frecuentes las referencias a los partidos políticos (PP, PSOE, UPyD, IU) así como a los responsables de los mismos. Pero lo más interesante del análisis de esta dimensión es

constatar cómo la confrontación política determina una modalidad lógica de construcción del discurso con un carácter fuertemente ideológico y sesgado, en el que se polariza la representación del “nosotros” de un partido frente al “ellos” del otro partido, en unos casos de la oposición, en otros del Gobierno. En este sentido hay que señalar el carácter eminentemente bipartidista del discurso, en el que PP y PSOE tienen un protagonismo singular, y en el que las reformas educativas populares y socialistas entran en conflicto. Las cuentas de twitter de PP y PSOE encierran un cruce de acusaciones mutuas en el que el resto de partidos quedan al margen. Así el PP construye su presentación de la LOMCE en contraposición a la LOGSE y a la LOE, caracterizándolas como “el modelo socialista”. El discurso del resto de partidos, IU y UPyD, se construye en confrontación con el partido en el Gobierno.

Desde este esquema de confrontación bipartidista y de oposición a las políticas del Gobierno por parte de los partidos no mayoritarios, todos los partidos utilizan una estrategia general discursiva en la que se caracteriza positivamente sus propuestas o actuaciones y negativamente las del otro partido. Es muy interesante el uso que hace cada partido de los verbos “defender”, “combatir”, “garantizar”, “reducir”, “atacar” y “deteriorar”. Siempre se utilizan aquellos que poseen un carácter positivo para describir su postura o actuación y los que poseen un carácter negativo para caracterizar la postura o actuación del otro partido. Un ejemplo puede ser clarificador.

El PP se autodefine como el partido que con su reforma vela por la igualdad de oportunidades frente al PSOE que con sus políticas educativas la ha puesto en peligro.

“Frente a un modelo q deja en la cuneta a 1 d cada 4 alumnos, la reforma educativa vela x la igualdad d oportunidades y la calidad #SÍalaLOMCE” [@NNGG\_es]

El PSOE, por su parte, sale al paso de esta acusación, describiéndose como el partido que defiende la igualdad, la equidad y la escuela pública.

“Defender la igualdad, la equidad y la escuela pública es inmovilismo para Gomendio #LNlomce @mariobedera #Gomendioseinventalosdatos”[@EDUCACIONPSOE]

Junto a esta defensa propia acusa a la ley educativa del PP de olvidar la igualdad de oportunidades.

“@\_Rubalcaba\_ la oposición total del PSOE a la Ley Wert que olvida “la igualdad de oportunidades”, especialmente con la reducción de becas”[@EDUCACIONPSOE]

Por otra parte IU y UPyD se suman a esta lógica caracterizando al partido en el gobierno como “el que ataca a la igualdad de oportunidades”.

“¿Alguien puede dudar de que la escuela pública es la única garante de la igualdad de oportunidades?”[@IUeducacion]

“@UPyD denuncia que el Gobierno rompe la igualdad de oportunidades con la supresión de conciertos educativos de la FP” [@UPyD]

Esta forma de construcción, por medio de la confrontación frente al otro, con el carácter bipartidista o de posicionamiento frente al partido en el gobierno, impregna todo el discurso educativo que no busca comprender ni buscar consensos, sino señalar culpables de la situación educativa del país y responsables políticos del fracaso escolar.

**Un discurso que aborda la discusión sobre el modelo educativo.** La discusión en torno a las leyes educativas lleva implícita la confrontación de modelos educativos. En este escenario posee una centralidad sustantiva el debate sobre la “escuela pública” y los principios que deben inspirar el sistema educativo: “igualdad”, “equidad”, “calidad”, “excelencia”; y los problemas que desde la escuela se deben abordar: “desigualdad”, “exclusión”, “segregación”. La siguiente tabla muestra los sustantivos utilizados en la caracterización de estos aspectos.

Tabla 4.  
*Sustantivos vinculados al modelo educativo*

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Pública	85	2,17	pública, públicas, público, públicos
Igualdad	61	1,55	igualdad, iguales, igualitaria, igualitario
Calidad	57	1,45	Calidad
Sistema	29	0,74	sistema, sistemas
Equidad	18	0,46	Equidad
Medidas	18	0,46	medida, medidas
Derecho	16	0,41	derecho, derechos
Social	15	0,41	social, sociales
CCAA	12	0,31	Ccaa
Ciudadanía	11	0,28	ciudadana, ciudadanía, ciudadanos
Desigualdad	11	0,28	#desigualdad, desigualdad
Autonomía	9	0,23	autonomía, autonómica, autónomos
Comunidad	9	0,23	comunidad, comunidades
Privada	9	0,23	privada, privadas, privar, privatización
Segregación	9	0,23	segregación, segregador, segregadora, segregar
Exclusión	7	0,18	exclusión, exclusiones
Religión	7	0,18	Religión
Básica	6	0,15	básica, básicos
Esfuerzo	6	0,15	esfuerzo, esfuerzos
Lengua	6	0,15	lengua, lenguas
Libertad	6	0,15	libertad, libremente
Reválidas	6	0,15	Reválidas
Justicia	5	0,13	justicia, justa, justo
Académicas	4	0,10	Académicas
Excelencia	4	0,10	excelencia, excelente

De nuevo el discurso reviste un marcado carácter ideológico y se construye desde la confrontación entre partidos en la que todos defienden la escuela pública, que se ha de caracterizar por ser un ámbito de igualdad, equidad, calidad frente al otro que pone en peligro la escuela pública

y genera desigualdad, exclusión, segregación, etc. Tomemos como ejemplo algunos tuits extraídos de las cuentas analizadas.

El objetivo es luchar contra el fracaso escolar y mejorar la educación pública”  
 [@Ppopular]  
 “Porque la #LOCME es injusta y defendemos la educación pública de calidad e igualitaria #9Mhuelga #FueraLeyWert” [@PSOE]  
 “El verdadero problema son las políticas contra la educación pública #objetivoWert”  
 [@JovenesIU]  
 “Apoyamos una Educación Pública de calidad, creemos que profesores tienen razón en sus reivindicaciones pero no apoyamos la huelga” [@UPyD]

**Un discurso que caracteriza las medidas tomadas en un contexto de recesión económica.** Un último bloque temático importante es el que caracteriza las medidas tomadas por el Gobierno en el contexto de la crisis económica y su impacto en la educación. Los términos utilizados evidencian esta temática.

El contexto social y económico de la crisis y recesión han de tenerse en cuenta para comprender este bloque temático vinculado a los paquetes de medidas que los gobiernos nacionales han de implementar para alcanzar los objetivos de déficit. Las medidas económicas tomadas en los últimos años, iniciadas ya con la administración del PSOE, alcanzan su punto álgido al llegar al gobierno los populares, sometiendo a la educación a un proceso de recortes en recursos económicos y en profesorado de fuerte impacto para el día a día de los centros educativos.

El tema de los recortes, la reducción de recursos, la subida de tasas, están muy presentes en el discurso político, de nuevo desde posiciones polarizadas principalmente entre los dos partidos mayoritarios. Tal y como muestran los tuits de las cuentas de estas formaciones políticas, los dos huyen de mostrarse como el partido de los recortes para presentar al otro como el partido que los ha llevado a cabo.

“Los únicos recortes a los profesores los ha hecho el PSOE: Ha recortado una media del 8% el sueldo de los profesores” [@Ppopular]  
 “Vamos a decirle al Gobierno que queremos que la educación pública sea una prioridad, sin recortes y sin Ley Wert #24o” [@JSE\_ORG]

### **El Discurso sobre el Fracaso**

El discurso político analizado hace continuamente referencia a las cifras como forma de acercamiento a la realidad educativa y al fracaso escolar. La siguiente tabla muestra la frecuencia de términos que construyen este campo semántico.

Tabla 5.

*Términos relacionados con resultados educativos*

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Fracaso	72	1,83	Fracaso
Pisa	33	0,84	#pisa, pisa
Abandono	29	0,74	abandonaron, abandono
Informe	19	0,48	informaciones, informar, informativos, informe
Pruebas	19	0,48	prueba, pruebas
Resultados	17	0,43	Resultados
Temprano	12	0,31	temprana, temprano
Éxito	6	0,15	Éxito
Media	6	0,15	media, medio, medios

Ante estas evidencias cabe preguntarse, en este contexto de reforma educativa y de medidas que afectan muy de lleno a la escuela, ¿qué papel juegan los resultados educativos, y unido a ellos, la realidad del fracaso y el abandono escolar?

Tal y como se constata, los resultados educativos y los datos del fracaso, sin ser el tema central, tienen un lugar importante. El acercamiento que, desde las cuentas analizadas, se hace a la realidad educativa pasa por los datos del fracaso y los resultados Pisa, como un arma arrojadiza utilizada para justificar o criticar las propuestas partidistas de cada uno de ellos. El discurso político lejos de buscar una comprensión de los problemas educativos, de la realidad del fracaso y del abandono, se orienta a buscar culpables o responsables políticos. El acercamiento a la realidad del fracaso se realiza desde los distintos posicionamientos políticos reduciendo su comprensión a la dimensión legislativa, que aun siendo importante, no agota una propuesta de comprensión de una realidad compleja y dinámica.

**El discurso del PP sobre el fracaso escolar.** El PP a partir de la descripción de las políticas socialistas o del “modelo socialista”, insiste en vincular a Rubalcaba, secretario general del PSOE, a dicho modelo, denominándolo “padre”. Término utilizado para responsabilizarlo de la situación educativa actual (adjetivada como de fracaso).

“Recordamos que Rubalcaba fue el padre de la LOGSE, que aumentó el fracaso escolar” [@Ppopular5]

Son significativos los *hashtag* que se utilizan para etiquetar el contenido: #formulaRubalcaba, #conR, #menurubalcaba, en los que se vincula el denominado modelo socialista, con Rubalcaba y con el fracaso escolar, el abandono escolar y el desempleo.

“Con el #menurubalcaba del PSOE, el menú del día ya lo conocemos: paro de primero, recortes de segundo y como postre fracaso escolar” [@NNGG\_es]

Los términos “fracaso escolar”, “abandono escolar”, “abandono educativo” son centrales en el discurso del PP ya que sobre ellos descansa los ataques a las políticas educativas del PSOE y

constituye el argumentario para justificar su reforma educativa. Así se presenta el fracaso escolar y el abandono educativo, junto al desempleo, como un producto de las políticas y reformas educativas del PSOE, en concreto de la LOGSE.

“Las reformas educativas del PSOE nos han llevado a una tasa de fracaso escolar del treinta por ciento” [@NNGG\_es]

“El PSOE ha dejado España con el mayor fracaso escolar de Europa: tres de cada diez alumnos no acaban la escuela” [@Ppopular]

Se caracteriza el fracaso escolar, el abandono educativo, y el desempleo como un legado del PSOE. No pueden pasar inadvertidos los verbos que se utilizan para determinar esta responsabilidad: “llevar”, “dejar” y “aumentar”.

“30 % fracaso escolar, 46 % de paro joven. Ese es el legado del PSOE. Por los jóvenes, por nuestro futuro #rajoypresidente” [@NNGG\_es]

El discurso no evita señalar como responsables directos de estas realidades al PSOE, y en concreto a Rubalcaba y a Zapatero.

“Rubalcaba es el responsable del abandono y del fracaso escolar” [@Ppopular]

“A las 48 horas, Zapatero liquidó una ley de educación y ahora la tasa de fracaso escolar es inaceptable” [@Ppopular]

Un tuit no puede pasar desapercibido. En el contexto de las movilizaciones contra la LOMCE, el PP, por medio de este tuit, extiende la responsabilidad del fracaso escolar a otros partidos de la oposición, a los sindicatos, a los colectivos que aglutinan la Marea Verde, y al mismo profesorado.

“Ayer responsables de la tasa d abandono escolar estaban en la calle gritando. Nosotros preferimos trabajar con los jóvenes” [@NNGG\_es]

Para justificar este conjunto de acusaciones las cuentas de twitter del PP hacen referencia a los datos del fracaso. Se presentan los datos educativos de forma descontextualizada, sin ningún tipo de comentario y siempre para evidenciar el fracaso de las reformas educativas socialistas o para justificar su nueva reforma educativa.

“Frente a un modelo que deja en la cuneta a uno de cada cuatro alumnos, la reforma educativa vela por la igualdad de oportunidades y la calidad #SíalaLOMCE”  
[@NNGG\_es]

“Nuestros resultados en PISA 2009 son muy inferiores a la media de la OCDE #AprobarlaEducación” [@NNGG\_es]

Frente a estos datos el PP se distancia presentándolos como responsabilidad exclusiva del PSOE:

“Estamos hablando de las cifras de fracaso escolar de los mandatos del PSOE”  
[@Ppopular]

Todo el argumentario culpabilizador concluye denominando el fracaso escolar como “*la mayor discriminación social*” [@NNGG\_es], ante la que el PSOE se queda de brazos cruzados aceptándolo como parte de su modelo educativo.

“El Gobierno no va a quedarse de brazos cruzados como el PSOE ante un sistema educativo q arrastra un fracaso escolar del veinticinco por ciento #NuevasInforma”  
[@NNGG\_es]

Uno de los puntos centrales del discurso del PP es la vinculación entre fracaso escolar y desempleo. En la misma línea argumentativa que se utiliza frente al del fracaso escolar, el paro juvenil se presenta como un legado del PSOE y de las políticas educativas socialistas.

“Treinta por ciento de fracaso escolar, cuarenta y seis de paro joven. Ese es el legado del PSOE. Por los jóvenes, por nuestro futuro #rajoypresidente” [@NNGG\_es]  
“El fracaso escolar de hoy es el paro del mañana” [@NNGG\_es]

Por tanto, el paro juvenil se muestra como la cara más dramática [@Ppopular] del fracaso y del abandono escolar y como un lastre para el futuro. Afirmaciones que, aun teniendo una parte de verdad, no se hacen en un contexto constructivo para buscar soluciones conjuntas sino de ataque entre partidos políticos eludiendo su total responsabilidad.

“La cara más dramática del fracaso en educación es la alta tasa de paro juvenil”  
[@Ppopular]

En este contexto la LOMCE se describe como una reforma educativa que aporta soluciones al fracaso escolar y al abandono educativo [@NNGG\_es] frente a un PSOE que se queda de brazos cruzados ante esta problemática [@NNGG\_es]. Por tanto la meta o finalidad principal de la reforma es acabar con esta situación problemática.

“La calidad y el descenso del fracaso escolar que son la meta de esta reforma educativa #LOMCE #educACCIÓN” [NNGG\_es]

Los verbos que se utilizan para describir el impacto de la LOMCE sobre las cifras del fracaso y el abandono escolar son “disminuir”, “reducir”, “luchar”, “frenar” y “acabar”.

“Objetivo LOMCE: Disminuir tasas d fracaso escolar y abandono educativo temprano (25% d jóvenes no consigue titulación año a año) #NuevasInforma” [@NNGG\_es]  
“Reducir el fracaso escolar, la rendición de cuentas y la calidad del sistema son objetivos de esta reforma #SíalaLOMCE” [@NNGG\_es]

Por el contrario los verbos “aumentar” y “mejorar” se utilizan para hacer referencia a las tasas de titulación en secundaria, las tasas de FP y de idoneidad como efecto de la reforma educativa en curso.

“Objetivos LOMCE: Aumentar las tasas de titulación en secundaria (mejorando de esta manera las tasas de FP) #NuevasInforma” [@NNGG\_es]  
“Objetivo LOMCE: Mejorar la tasa de idoneidad (Supone una ineficiencia inmensa que cuarenta por ciento de los chicos de quince años haya repetido curso) #NuevasInforma” [@NNGG\_es]

Por tanto en el discurso del PP se recurre a las cifras del fracaso y del abandono escolar de una forma descontextualizada, sin entrar en una comprensión más profunda de esta realidad. Igual

ocurre con los resultados Pisa que entran en juego para justificar la oportunidad y el valor de la reforma educativa.

“El suspenso de Pisa avala la reforma educativa del Gobierno #SíalaLOMCE”  
[@NNGG\_es8.Ref1]

La LOMCE, en definitiva, para el PP está llamada a mejorar los resultados de las evaluaciones internacionales y situar a un nivel europeo la educación española.

“Objetivos LOMCE: Mejorar la posición de España en las evaluaciones internacionales #NuevasInforma” [@NNGG\_es]  
“Nuestro deber es defender una reforma que colocará a España en niveles europeos y de la OCDE en materia educativa #LOMCE #educACCIÓN” [@NNGG\_es]

**El discurso del PSOE sobre el fracaso escolar.** Sin constituir el centro del discurso del PSOE por la frecuencia de apariciones, las pocas referencias al abandono educativo temprano y a los resultados Pisa constituyen una clave interpretativa y de profundización importante frente a la argumentación del PP, que hace descansar la justificación de la LOMCE en las cifras del fracaso y el abandono educativo, refrendado por los resultados Pisa.

Las dos referencias al abandono educativo temprano en las cuentas de twitter del PSOE tienen por objetivo compartir dos artículos periodísticos aparecidos en el *Diario* y en el *Diario del Norte*:

“¿La LOMCE bajará el abandono educativo temprano? ¡Claro!”  
[@EDUCACIONPSOE10.Ref1]  
“El abandono escolar temprano: la coartada de Wert”  
[@EDUCACIONPSOE10.Ref2]

El primero de ellos, “¿La LOMCE bajará el abandono educativo temprano? ¡Claro!”, publicado el 23 de octubre de 2013 por José Saturnino Martínez García, Profesor de sociología de la Universidad de la Laguna, ofrece algunos argumentos que desmontan el discurso que presenta a la LOMCE como medida frente al abandono educativo temprano. Martínez García explica cómo la reducción del abandono educativo que propone el PP responde, no a una mejora de los resultados educativos a lo largo de la educación obligatoria, sino a la nueva ordenación de la Formación Profesional que propugna la reforma LOMCE, en la que se creará una Formación Profesional Básica, que constituye una gran alfombra para ocultar las situaciones de exclusión educativa que se han generado en las trayectorias educativas de muchos alumnos y alumnas.

El segundo, de Javier Nogales, “*El abandono escolar temprano: la coartada de Wert*”, publicado en el *Diario del Norte*, vincula el abandono escolar temprano con las circunstancias socioeconómicas que precedieron a la crisis económica. En efecto, el crecimiento de los sectores de la construcción y del turismo, la baja cualificación que requerían, supuso una sangría de alumnos para el sistema educativo. Ante esta situación muchos abandonaban la educación obligatoria para introducirse en el mercado laboral, en el que encontraban rápidamente un puesto de trabajo altamente remunerado. En aquellos momentos apenas se problematizaba sobre este fenómeno, pues venía a solventar los altos requerimientos de mano de obra no cualificada, y se ignoraba la bolsa de población que se estaba generando, vulnerable a un cambio de ciclo económico y a una eventual crisis de los sectores de la construcción y el turismo.

Ambos artículos vienen a ser una denuncia de un discurso simplista en torno al fracaso escolar y el abandono educativo, con carácter eminentemente político, falto de comprensión de las

causas y hondura de problema, y de un modelo de hacer reformas educativas que no evalúa los objetivos conseguidos, que no valora las buenas prácticas que están produciendo resultados, y que supone una ruptura en cada una de las leyes educativas. En este sentido el PSOE en sus cuentas de twitter presenta esta mejora de resultados educativos para señalar que sus políticas estaban comenzando a dar resultados:

“La LOMCE renuncia a un sistema que había comenzado a dar buenos resultados”  
[@EDUCACIONPSOE]

“El informe Pisa señala que los resultados educativos estaban mejorando y ahora llega Wert a tirarlo todo por el aire” [@PSOE]

De esta forma se sale al paso de las acusaciones que se le hacen a la LOGSE como responsable de los malos resultados en comprensión lectora y matemáticas.

“Atribuir a la LOGSE los malos resultados en comprensión lectora y matemáticas "es sesgado y una total falsedad” [@PSOE4]

**El discurso de IU sobre el fracaso escolar.** El discurso sobre los resultados educativos, en los que se incluyen el fracaso y el abandono escolar, se focaliza en dos claves de análisis: presentar algunos de los aspectos que rodean los datos educativos ya que constituyen los factores de riesgo para el abandono y fracaso escolar; y caracterizar las evaluaciones internacionales como un prisma unilateral de acercamiento de la realidad y problemáticas educativas.

En primer lugar IU se posiciona frente a una lectura catastrofista de los datos educativos, reconociendo una mejora en las cifras del abandono escolar en los últimos años.

“El abandono escolar baja hasta el veinticuatro con nueve por ciento en 2012, un uno como seis por ciento menos que el año anterior” [@IUeducacion]

Esta afirmación supone posicionarse frente a otras lecturas de los mismos, por ejemplo la que hace el PP, en la que no se reconoce tal mejora sino todo lo contrario, se utiliza como argumento para justificar la necesidad de su reforma educativa. Es interesante señalar que IU, a la hora de acercarse a los datos del fracaso, tiene en cuenta algunos de los factores de riesgo que inciden en él, por ejemplo la relación entre la renta per cápita por comunidades autónomas y el índice de abandono escolar [@IUeducacion]; la relación existente entre pobreza y fracaso escolar [@IUeducacion16]; o el impacto de los recortes en los índices de fracaso escolar.

“Los directores de Secundaria avisan a Educación: con los ‘recortes’ se agravará el fracaso escolar” [@IUeducacion16.Ref2]

Son apreciaciones importantes ya que apuntan a un acercamiento más multidimensional a la realidad del fracaso, contemplando otras dimensiones que van más allá de lo puramente legislativo.

**El discurso de UPyD sobre el fracaso escolar.** El discurso sobre los datos del fracaso que hace UPyD parte de la constatación de los altos índices de abandono escolar.

“El abandono escolar en España es muy alto. Un veintiséis por ciento de media pero en algunas zonas se llega al cincuenta o sesenta” [@UPyD]

Estos datos son el exponente del fracaso de la educación, que a su juicio es “*el gran error de la democracia española*” [UPyD], generando un modelo que, desde primaria, arrastra este problema.

“El fracaso de la educación en España empieza en primaria” [UPyD6. Ref31]

En torno a los datos Pisa se realizan dos observaciones en las que se reconocen las diferencias de resultados entre comunidades autónomas y la necesidad de una mayor estabilidad legislativa como base de la mejora de los resultados.

“Hay una enorme diferencia entre unas CCAA y otras, el ejemplo es el informe PISA de ayer” [UPyD]

"Los países con mejores resultados en las pruebas PISA tienen una mayor estabilidad legislativa" [UPyD]4.

## Integración y Discusión de Resultados

El siguiente mapa conceptual representa gráficamente el modelo de comprensión resultante que integra los elementos explicitados en los análisis (descriptivo, estructural, correlacional e inferencial) de los discursos políticos analizados. Tres elementos configuran el modelo de comprensión del fracaso escolar desde los discursos políticos:

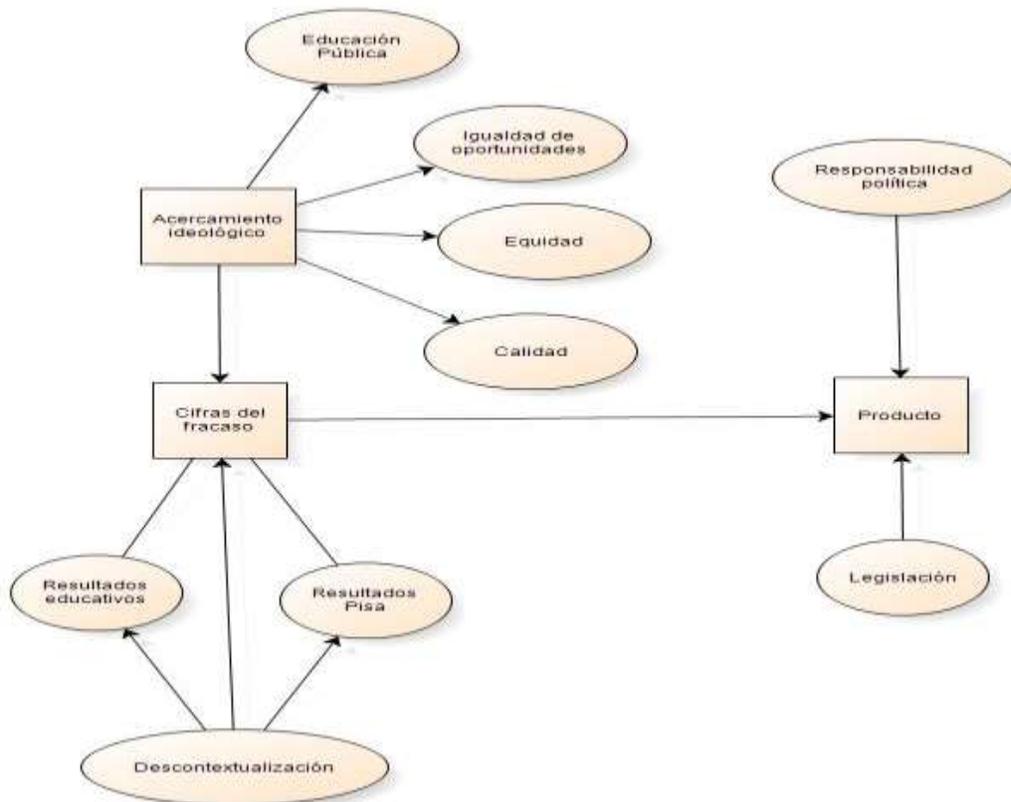


Figura 1.

Claves para la comprensión del fracaso desde el discurso político en Twitter. Elaboración propia.

## Un Acercamiento Eminentemente Ideológico a la Realidad del Fracaso Escolar

El análisis del discurso político sobre el fracaso ha evidenciado la carga ideológica que encierra el acercamiento que hacen las fuerzas políticas a esta realidad. Todos los partidos políticos hablan de fracaso escolar, de abandono temprano, de absentismo, al igual que hablan de Educación Pública, de igualdad de oportunidades o equidad. Todos acusan al otro, especialmente entre los partidos mayoritarios, de atacar la Educación Pública, de acabar con la igualdad de oportunidades o de poner en peligro la calidad y la equidad del sistema educativo y todos se muestran como defensores de la Educación Pública y garantes de la igualdad de oportunidades y constructores de un sistema educativo de calidad y con equidad. El discurso político, con frecuencia, ha vaciado de contenido a estos términos para redefinirlos desde sus posturas ideológicas. Cuestión ésta que coincide con los análisis de Serrano (2011), cuando informa que los medios “*señalan a ciertos actores (o factores) como responsables del fracaso, siendo éstos (al parecer) en muchos casos actores políticos*” (p. 18).

“De hecho, pudo comprobarse que, al menos en la prensa escrita (y quizás también en los medios de comunicación en general), la idoneidad de unas categorías como son la de éxito y fracaso escolar les viene dada por dicha capacidad para simplificar la realidad, valiosa en tres sentidos. Primero, porque su dureza, su incapacidad para denotar la paleta de colores que esconden, les permite plantearlo como problema, bajo la forma, por ejemplo, de titulares visibles y atrayentes para el lector; segundo, porque ofrece posibilidades de comparación entre diferentes [momentos], regiones o centros escolares; y tercero, porque el filtro ideológico de cada medio parece reclamar este tipo de términos para dar una determinada definición o visión de la situación. Un término como fracaso escolar permite sentenciar mejor a un supuesto responsable de la situación; de hecho, el filtro del medio de comunicación parece acentuar los elementos de conflicto/enfrentamiento” (Serrano, 2011, p. 20).

El discurso sobre el fracaso se ha convertido en un arma arrojadiza, en un conjunto de datos que los partidos se echan a la cara, que silencian o se sacan a la luz en la medida que puede servir para justificar posturas o rebatir el discurso del otro. En este sentido Gerstl-Pepin (2002) señala que los medios de comunicación –twitter en este caso- representan puntos de vista opuestos, en confrontación, pero sin análisis o diálogo, como propondría Habermas para una verdadera esfera pública de argumentación.

## Una Caracterización del Fracaso Escolar desde la Simplificación de las Cifras

El discurso político sobre el fracaso escolar se construye desde los datos y las cifras del fracaso y del abandono educativo. Los resultados educativos y las pruebas Pisa ocupan el centro del discurso. No se puede negar el valor descriptivo que poseen pero no se puede negar tampoco la insuficiencia y la falta de comprensión que emerge de un discurso construido únicamente desde los mismos. En este sentido, Pérez-Esparrells y Morales (2012), denuncian la “laxitud” en las formas de medir el fracaso escolar con los diferentes indicadores actuales, y sin tomar en consideración de que España es de los pocos países en que la condición de fracaso escolar imposibilita el acceso a educación post-obligatoria, con lo que ello supone.

Estos resultados coinciden con múltiples advertencias al respecto, provenientes de diversos acercamientos a la realidad del fracaso desde la investigación educativa (Escudero, 2013; European Comisión, 2008; Marchesi & Hernández Gil, 2003; Pérez-Esparrells & Morales, 2012; Roca 2010;

Serrano, Soler & Hernández, 2015), al tiempo que proponen que la comprensión de problemáticas educativas complejas —y principalmente ésta— se ha de realizar desde un acercamiento holístico. Principalmente, por medio de modelos ecológicos (Hixzon & Tinzman, 1990) que ayudarán a introducirse en los entornos de riesgo a la luz de los contextos y dinámicas que los sustentan. A un modelo complejo de comprensión se opone la simplificación, lo que denomina Morin (2008) *la inteligencia ciega* que se concreta en el *paradigma de simplificación* construido sobre los principios de *reducción, disyunción y abstracción*. El paradigma de simplificación desgarrar y fragmenta el tejido complejo de las realidades para hacer creer que el corte arbitrario con el que se acerca a los acontecimientos sin los acontecimientos mismos; desgarrar la realidad para unificarla abstractamente anulando la diversidad y aislando los objetos de sus ambientes. Morin comenta al respecto:

“Desafortunadamente, la visión mutilante y unidimensional se paga cruelmente en los fenómenos humanos: la mutilación corta la carne, derrama la sangre, disemina el sufrimiento. La incapacidad para concebir la complejidad de la realidad antro-po-social, en su micro-dimensión (el ser individual) y en su macro-dimensión (el conjunto planetario de la humanidad), ha conducido a infinitas tragedias y nos condujo a la tragedia suprema. Se nos dijo que la política debe ser simplificante y maniquea. Lo es, ciertamente, en su versión manipulativa que utiliza las pulsiones ciegas. Pero la estrategia política requiere al conocimiento complejo, porque la estrategia surge trabajando con y contra lo incierto, lo aleatorio, el juego múltiple de las interacciones y las retroacciones” (Morin, 2008, p. 32).

Las cifras y datos del fracaso ofrecen una visión descriptiva de la realidad que sin una lectura contextualizada de los mismos conduce a una simplificación de una problemática compleja. Como abstracción de la realidad, supone desde el discurso político, silenciar las trayectorias de vulnerabilidad de los que son reflejo, ocultar el desgarrar existencial y las experiencias de vulnerabilidad y desigualdad que se ocultan tras los mismos. Se habla de datos, cifras, porcentajes pero no se habla de alumnos en riesgo, centros educativos en riesgo. Se habla de igualdad de oportunidades, de equidad, desde el plano ideológico, como conceptos abstractos, pero no de las personas que viven o son privadas de esta igualdad o equidad. Los rostros son olvidados (Levinas, 1997), se difuminan en la frialdad de una cifra con la pretensión de una objetividad que aprehende la realidad desde los parámetros que encumbró la modernidad. En este contexto surge la burocracia que conlleva, según Melich, (2002) “*un incesante proceso de anonimización*”: el ser humano pasa a ser considerado objeto, y su vida se convierte en expediente desde el marco de una racionalidad instrumental.

La abstracción y la anonimización pueden inspirar también la forma de construir las medidas para hacer frente a un problema de gran repercusión social. El discurso político habla de “*reducir las cifras de fracaso*” con el peligro de enmascarar políticas que desde el peso de los índices de fracaso busque soluciones sólo desde los mismos índices. Inferencias que concuerdan con las conclusiones de diversos estudios (Escudero, 2009; Pérez-Esparrells & Morales, 2012). Aunque con análisis más detenidos y conscientes de los mismos, también cabe una aproximación más comprensiva y crítica de la realidad (Carabaña, 2004; Puelles, 2012; Roca, 2012; Serrano, Soler & Hernández, 2015). Ahora bien, sin olvidar que la publicación de estos datos tiene su impacto —y no siempre positivo— en educación.

La realidad no se transforma desde las estadísticas, construyendo constructos que desde distintos parámetros de lectura, reduzcan las cifras del fracaso escolar. Las medidas, para hacer frente a la desigualdad, deben tener como objetivo principal transformar la realidad, cambiar las condiciones en que los procesos de vulnerabilidad surgen. Buscar respuestas únicamente desde las

cifras supone dirigir a las personas hacia itinerarios rígidos, sin salida, pues no responden a sus necesidades personales, sociales y educativas, no plantean un horizonte de futuro, sino que los confinan hacia nuevas situaciones de desigualdad y vulnerabilidad que ahonda en la brecha que los conduce hacia la exclusión social. Toda medida educativa frente al fracaso y la exclusión social que no tenga como finalidad asegurar los aprendizajes básicos (Blanco, 2004), “*el salario cultural mínimo*” (Perrenoud, 1992), la “*renta o salario básico*” (Tezanos, 2003) supondrá confinar a la persona a una zona de exclusión social y laboral. Las medidas educativas frente al fracaso, por mucho que mejoren las estadísticas educativas, cuando se construyen como una alternativa a los aprendizajes básicos que la educación obligatoria debe asegurar son una alfombra para esconder el rostro más amargo del sistema educativo. En este sentido pueden estar siendo en la práctica medidas de “exclusión educativa” (Echeíta, 2013). O, en palabras de Bauman (2005), las cloacas por las que el sistema se deshace de los residuos humanos que él mismo produce, aunque se camufle bajo el paraguas de la búsqueda de la calidad y la igualdad de oportunidades.

### Un Discurso sobre el Fracaso Escolar como Producto

El discurso político contempla el fracaso escolar como un producto, como una certificación de una desigualdad que tiene unos responsables a distintos niveles (alumnos, padres, profesores, partido de la oposición). En el discurso político apenas se habla de los procesos, de las dinámicas que conducen a las situaciones de desigualdad. En cambio, son múltiples las investigaciones que resaltan esta clave procesual (Carabaña, 2004; Escudero, 2009, 2013; Roca, 2012), al tiempo que advierten de los peligros de un modelo de discurso sobre el fracaso –como el emitido por los medios– en clave finalista y reduccionista en el que se individualiza las problemáticas, se privatiza la responsabilidad y se atribuye la culpa a la víctima, con claros efectos performativos sobre el itinerario vital del alumnado.

“Debería pensarse que los criterios de evaluación que marcan la línea separadora entre un alumno con éxito y otro con fracaso escolar no dependen del discurso de los media, pero el diagnóstico que ofrecen de la situación y al respecto de qué se entiende por estas dos nociones, enfatizando o señalando un determinado elenco de propuestas de cambio, o unos determinados responsables (culpables) de la situación, pueden contribuir a desviar la atención del lector hacia cuestiones superficiales, dando pie a juicios reduccionistas del problema” (Serrano, 2011, p. 5).

De este modo, es necesario dar un paso más, el discurso finalista abre de par en par las puertas a justificar, desde la misma políticas, propuestas legislativas que desde estas claves implementen medidas educativas excluyentes como oportunidades a quien no se esfuerza o como caminos para quien no es capaz de alcanzar los objetivos educativos.

La situación política española –en el momento del estudio– con una hegemonía bipartidista, traslada el debate sobre el fracaso escolar a un cruce de acusaciones en las que se busca una responsabilidad política, en la que cosifican las causas o factores que generan las situaciones de desigualdad educativa para reducirlas a la legislación y al modelo educativo que el otro partido ha implementado. Así el discurso sobre el fracaso escolar y el abandono educativo se entretiene (a modo de producto) con el discurso sobre la reforma, para justificar o para desprestigiar a la LOMCE frente a LOGSE/LOE o a la inversa.

Es verdad, tal y como afirma Perrenoud (2002), que el fracaso escolar tiene conexiones con las políticas educativas y sociales, con las medidas y soluciones estructurales, pero este hecho no puede ocultar las otras expresiones que lo rodean, no exclusivamente académicas, sino las

conexiones con los ámbitos personales, afectivos, sociales y económicos. La abstracción a la que se aludía previamente, la simplificación de las problemáticas conduce a una miopía que lee e interpreta los datos desde la utilidad ideológica, que no busca comprender sino culpabilizar para defender propuestas unilaterales y faltas de consenso, que no escucha la voz, por ejemplo, del profesorado, del conocimiento práctico para regular una práctica educativa que dé respuestas a los problemas reales de la educación.

El discurso político no habla de educación ni de las grandes dimensiones del fracaso, sino de modelos educativos opuestos que nacen de las orientaciones ideológicas de cada partido. El análisis de toda esta aliteración de mensajes y confrontación meramente política, da lugar a una especie de cortina de humo y culpabilidades “de los otros”, sin entrar en las claves del éxito o fracaso escolar. En el fondo lo que queda es, de una parte, una imagen de “sociedad sin culpa” (MacMillan, 2002, p. 35), que termina –por inercia- culpabilizando a los “fracasados”, a lo sumo en “malos” maestros y escuelas, y no a cuestiones de financiación y la discriminación sistémica. Lo que contrasta con diferentes informes de investigación (Escudero, 2009; Pérez-Esparrells & Morales, 2012; Roca, 2012), que argumentan que el fracaso escolar en España viene explicado, en primer lugar, por factores en clave educativa, que han de ser abordadas en torno a indicadores de éxito y rendimiento educativo para todos. Y, de otra, coincidiendo con Serrano (2001, p. 23), lo más sustantivo del análisis es queda como un tema (el fracaso) que es utilizado como medio para atacar a adversarios políticos, con posturas autocríticas muy escasas y todo expresado en términos de resultados estrictamente académicos, muy alejado a un verdadero debate y comprensión del mismo. De ahí la necesidad de una auto-revisión crítica –en la clase política- que más que usar el tema como arma “política”, ponga en tela de juicio el modelo actual de gestionar las políticas educativas, buscando el consenso que conduzca a la estabilidad legislativa y que acabe con la constante confrontación que impide hacer que fructifiquen cualquier política educativa frente al fracaso escolar.

## Referencias

- Abejón, P., Sastre, A., & Linares, V. (2012). Facebook y Twitter en campañas electorales en España. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”*, 5(1), 129-159. Retrieved from <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/viewFile/3477/3767>
- Baker, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. *Teachers College Record*, 104(4), 663-703.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, R. (Ed.) (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Bohon, C., Garber, J., & Horowitz, J.L. (2007). Predicting school dropout and adolescent sexual behavior in offspring of depressed and nondepressed mothers. *Journal of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 46, 15-24. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1097/01.chi.0000246052.30426.6e>
- Calderón-Almendros, I. (2011). Breaking away to find a way: poverty and school failure in a Spanish adolescent life-history. *British Journal of Sociology Of Education*, 32, 745-762. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2011.596372>
- Calderón-Almendros, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de educación* (363), 184-209. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177>

- Canario, R. (2000). Territorios educativos de intervención prioritaria: A escolaface a aexclusão Social. *Revista de Educação*, 9, (1), 125-134.
- Carabaña, J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar. *Información Comercial Española*, 180, 131-140.
- Castell, R. (1998). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Clement, M. (2010). Teenagers under the knife: A decivilising process. *Journal of Youth Studies*, 13, 439-451. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13676261003802406>
- Crespo, I., Rubio, R., López, C. & Padrós, M. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura y Educación*, 24(2), 163-175. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1174/113564012804932047>
- Domingo, J. & Miñán, A. (2001). Necesidades educativas especiales relacionadas con el contexto socio-cultural. En F. Salvador (Dir.). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Vol. I*. Archidona: Aljibe.
- Dubar, Cl. (1995): *La Socialisation: Construction des Identités Sociales et Professionnelles* (3rd. Ed.) Paris: Armand Colin.
- Dubar, Cl. (2000). *La Crise des Identités. L'Interprétation d'une Mutation*. Paris: Presses Universitaires de France [ed. española : *La crisis de las identidades*. Barcelona: Bellaterra]
- Dubet, J. (1996). L'exclusion scolaire: quelles solutions? En S. Paugam (Dir.). *L'exclusion l'état des savoirs* (pp. 497-518). Paris: Éditions la découverte.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Retrieved from <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1). Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. M. (2006). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero y J. Sáez (Coords.) *Exclusión Social, Exclusión Educativa* (pp. 69-121). Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia.
- Escudero, J. M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. Editorial. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 13(3). Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ed.pdf>
- Escudero, J. M. (coord.), (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM.
- European Commission. (2008). *Commission Staff Working Document: Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from [http://www.ecnais.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/EandT\\_in\\_Europe\\_2008report\\_indicators\\_and\\_benchmarks.pdf](http://www.ecnais.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/EandT_in_Europe_2008report_indicators_and_benchmarks.pdf)
- Ewert, S., Sykes, B. L., & Pettit, B. (2014). The Degree of Disadvantage: Incarceration and Inequality in Education. *Annals of The American Academy Of Political And Social Science*, 651, 24-43. Retrieved from <http://ann.sagepub.com/content/651/1/24.full>
- Flisher, A. J., Townsend, L., Chikobvu, P., Lombard, C. F., & King, G. (2010). Substance Use and Psychosocial Predictors of High School Dropout in Cape Town, South Africa. *Journal of Research On Adolescence*, 20, 237-255. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1532-7795.2009.00634.x/full>

- Flores, J. M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Revista Científica de Educación Comunicar*, 33, 73-81. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-02-007>
- Gandara, P., & Orfield, G. (2012). Segregating Arizona's English Learners: A Return to the "Mexican Room"? *Teachers College Record*, 114(90302). Retrieved from <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16600>
- Gerstl-Pepin, C. (2002). Media (Mis) representations of Education in the 2000 Presidential Election. *Journal of Educational Policy*, 16(1), 37-55. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/0895904802016001003>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Grant, M. J. (2012). Girls' schooling and the perceived threat of adolescent sexual activity in rural Malawi. *Culture Health & Sexuality*, 14, 73-86. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691058.2011.624641>
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 2014, 187-210
- Hirschfield, P. (2009). Another Way Out: The Impact of Juvenile Arrests on High School Dropout. *Sociology of Education*, 82, 368-393. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/003804070908200404>
- Hixzon, J., & Tinzman, M. B. (1990). *Who Are the "At-Risk" Students of the 1990*. NCREL: Oak Brook. Retrieved from <http://www.ncrel.org/>
- Hodis, F. A., Meyer, L. H., McClure, J., Weir, K. F., & Walkey, F. H. (2011). A Longitudinal Investigation of Motivation and Secondary School Achievement Using Growth Mixture Modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103, 312-323. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/a0023622>
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (Coord.). *La exclusión: Bordeando sus fronteras*. (pp. 133-214) Barcelona: Gedisa.
- Klasen, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*. OECD Reports. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/1855901.pdf>
- Legleye, S., Obradovic, I., Janssen, E., Spilka, S., Le Nezet, O., & Beck, F. (2010). Influence of cannabis use trajectories, grade repetition and family background on the school-dropout rate at the age of 17 years in France. *European Journal of Public Health*, 20, 157-163. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1093/eurpub/ckp148>
- Lévinas, E. (1997). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Littlewood, P., Herkommer, S., & Koch, M. (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En J.L. Luengo (Comp.). *Paradigmas de gobernanza y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 19-42). Barcelona-Méjico: Pomares.
- Luhmann, N. (2000). *The Reality of the Mass Media*. Stanford: Stanford University Press.
- MacMillan, K. (2002). Narratives of Social Disruption: education news in the British tabloid press, *Discourse*, 23(1), 27-38. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/01596300220123024>
- Mancera, A., & Pano, A. (2013). Nuevas dinámicas discursivas en la comunicación política en Twitter. *Círculo de lingüística aplicado a la comunicación*, 56. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_CLAC.2013.v56.43867](http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2013.v56.43867)
- Marchesi, A., & Hernández Gil, C. (Eds.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.

- Martínez, F. (Coord.) (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00). Murcia: Fundación Séneca.
- Martos, J. M., & Domingo, J. (2011). De la epidermis al corazón. La búsqueda de la comprensión del fracaso escolar y exclusión educativa. Editorial. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado* 15 (1). Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev151COL6.pdf>
- McCaffrey, D. F., Pacula, R. L., Han, B., & Ellickson, P. (2010). Marijuana use and high school dropout: the influence of unobservables. *Health Economics*, 19, 1281-1299. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1002/hec.1561>
- Mèlich, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder,
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Mounteney, J., Haugland, S., & Skutle, A. (2010). Truancy, alcohol use and alcohol-related problems in secondary school pupils in Norway. *Health Education Research*, 25, 945-954. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1093/her/cyq044>
- Needham, B. L., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social Problems*, 51, 569-586. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1525/sp.2004.51.4.569>
- Oliver, E., de Botton, L., Soler, M., & Merrill, B. (2011). Cultural Intelligence to Overcome Educational Exclusion. *Qualitative Inquiry*, 17, 267-276. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410397805>
- Pérez, P. L., Berná, C., & Arroyas, E. (2013). La interpretación simbólica de los desahucios en España a través del frame: un análisis semántico de la conversación en Twitter. En *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Sociedad*. Retrieved from <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1752>
- Pérez-Esparrells, C., & Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, 94, 39-69.
- Perrenoud, P. H. (1992). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. H. (2002). Os sistemas educativos faceás desigualdades e aoinuccesso escolar: umaincapacidade mesclada de cansaço. En J.B. Duarte (Dir.) *Igualdades e Diferença. Numa escola para todos*. (pp. 17-44) Lisboa: Ed. Universitarias Lusófanos.
- Pharris-Ciurej, N., Hirschman, C., & Willhoft, J. (2012). The 9th grade shock and the high school dropout crisis. *Social Science Research*, 41, 709-730. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.11.014>
- Philo, G. (2007). ¿Puede el análisis del discurso explicar satisfactoriamente el contenido de los media y de las prácticas periodísticas? *Journalism Studies*, 8(2). Retrieved from <http://www.gla.ac.uk/centres/mediagroup/PDFs/MethodsSpanish.pdf>
- Puelles, M. (ed.) (2012). *El fracaso escolar en el Estado de las Autonomías*. Madrid: WoltersKluwer.
- Reid, D.K. & Knight, M.G. (2016). Disability Justifies Exclusion of Minority Students: A Critical History Grounded in Disability Studies. *Educational Researcher*, 35(6), 18-23. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X035006018>
- Requena, F. (2012). *Análisis de redes sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación* (número extraordinario), 31-62. Retrieved from [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_02.pdf)
- Rodríguez, J. A. (2005). *Análisis estructural y de redes*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Ruiz-Gallardo, J. R., Verde, A., & Valdés, A. (2013). Garden-Based Learning: An Experience With "At Risk" Secondary Education Students. *Journal Of Environmental Education*, 44, 252-270. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2013.786669>
- Sanderson, P. (2008). The arts, social inclusion and social class: the case of dance. *British Educational Research Journal*, 34, 467-490. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/01411920701609349/pdf>
- Sen, A. (2001). *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*. Manila: Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.
- Serrano, L., Soler, A., & Hernández, L. (2015). *El abandono educativo temprano: el caso español*. Valencia: Documento de Trabajo del IVIE.
- Soler, V. (2011, Septiembre). Vencedores y perdedores escolares. La construcción mediática del éxito y el fracaso escolar en España. En *X Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración sobre "La Política en la Red"*. Murcia, España.
- Subirats, J. (2003). *Some reflection song Social Exclusion and Public Policy Response: a perspective from Spain*. Milan: Seminar on Good Social Inclusion Practices.
- Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Stack, M. (2007). Representing School Success and Failure: Media Coverage of International Tests. *Policy Futures in Education*, 5(1), 100-110.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Tezanos, J. F. (2001a). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tezanos, J. F. (2001b). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J.F. Tezanos (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. (pp.11-53) Madrid: Editorial Sistema.
- Tezanos, J. F. (2003). La libertad de los iguales. *Sistema*, 173, 3-14.
- Vallés, M. S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognitions and Interaction*. Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Van Heesch, M. M. J., Bosma, H., Traag, T., & Otten, F. (2012). Hospital admissions and school dropout: A retrospective cohort study of the 'selection hypothesis'. *European Journal Of Public Health*, 22, 550-555. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1093/eurpub/ckr129>
- Vander Stoep, A., Weiss, N. S., Kuo, E. S., Cheney, D., & Cohen, P. (2003). What proportion of failure to complete secondary school in the US population is attributable to adolescent psychiatric disorder?. *Journal Of Behavioral Health Services & Research*, 30, 119-124. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/BF02287817>
- Walkey, F. H., McClure, J., Meyer, L. H., & Weir, K. F. (2013). Low expectations equal no expectations: Aspirations, motivation, and achievement in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 306-315. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.004>
- Warren, J. R., & Jenkins, K. N. (2005). High school exit examinations and high school dropout in Texas and Florida, 1971-2000. *Sociology Of Education*, 78, 122-143. <http://dx.doi.org/10.1177/003804070507800202>

## Sobre los Autores

### Jesús Domingo

Universidad de Granada

jdomingo@ugr.es

Jesús Domingo es catedrático de la Universidad de Granada, especialista en formación, asesoría y liderazgo para la inclusión, la mejora de la educación pública y la justicia social. Es miembro del [grupo de investigación FORCE](#), de la [Red de Investigación RILME](#) y del [Proyecto Atlántida](#)). Director y participante en una veintena de proyectos de investigación y de cooperación internacional financiados con fondos públicos y autor de más de un centenar de publicaciones en esta línea de investigación.

ORCID: [orcid.org/0000-0002-8319-5127](http://orcid.org/0000-0002-8319-5127)

### José Manuel Martos Ortega

Institución: grupo de investigación FORCE

jmmartos@ugr.es

José Manuel Martos es doctor por la Universidad de Granada. Miembro del [grupo de investigación FORCE](#). Sus líneas de investigación son la desigualdad educativa, análisis de discursos en torno a la desigualdad educativa y formativa, análisis del discurso educativo en redes sociales. Tiene una dilatada experiencia en la gestión de la formación, principalmente en modalidad on line y en la gestión de proyectos de aprendizaje virtual. Es responsable del proyecto Voces de aprendizaje (<http://vocesdeaprendizaje.org>) que recoge narrativas de aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento.

ORCID: [orcid.org/0000-0001-5501-3077](http://orcid.org/0000-0001-5501-3077)

---

# archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 24 Número 70 27 de junio 2016

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.

---

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Ejecutivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**,  
(Universidad de San Andrés), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

**Miguel Ángel Arias Ortega**  
Universidad Autónoma de la Ciudad  
de México

**Juan Carlos González**  
**Faraco** Universidad de Huelva,  
España

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de  
Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**María Clemente**  
**Linuesa** Universidad de Salamanca,  
España

**Jurjo Torres Santomé**,  
Universidad de la Coruña, España

**Antonio Bolívar Boitia** Universidad  
de Granada, España

**María Guadalupe Olivier Tellez**,  
Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Yengny Marisol Silva Laya**  
Universidad Iberoamericana,  
México

**José Joaquín Brunner** Universidad  
Diego Portales, Chile  
**Damián Canales Sánchez** Instituto  
Nacional para la Evaluación de la  
Educación, México

**Miguel Pereyra** Universidad de  
Granada, España  
**Mónica Pini** Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Juan Carlos Tedesco** Universidad  
Nacional de San Martín, Argentina  
**Ernesto Treviño Ronzón**  
Universidad Veracruzana, México

**Gabriela de la Cruz Flores**  
Universidad Nacional Autónoma de  
México

**José Luis Ramírez Romero**  
Universidad Autónoma de Sonora,  
México

**Ernesto Treviño Villarreal**  
Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Marco Antonio Delgado Fuentes**  
Universidad Iberoamericana, México

**José Ignacio Rivas Flores**  
Universidad de Málaga, España

**Antoni Verger Planells**  
Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,  
México

**Paula Razquin** Universidad de  
San Andrés, Argentina

**Catalina Wainerman** Universidad  
de San Andrés, Argentina

**Pedro Flores Crespo** Universidad  
Iberoamericana, México

**Miriam Rodríguez Vargas**  
Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**Juan Carlos Yáñez Velazco**  
Universidad de Colima, México

**Ana María García de Fanelli**  
Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET  
Argentina

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Sherman Dorn, David R. Garcia, Oscar Jimenez-Castellanos,  
Eugene Judson, Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

<b>Cristina Alfaro</b> San Diego State University	<b>Ronald Glass</b> University of California, Santa Cruz	<b>R. Anthony Rolle</b> University of Houston
<b>Gary Anderson</b> New York University	<b>Jacob P. K. Gross</b> University of Louisville	<b>A. G. Rud</b> Washington State University
<b>Michael W. Apple</b> University of Wisconsin, Madison	<b>Eric M. Haas</b> WestEd	<b>Patricia Sánchez</b> University of University of Texas, San Antonio
<b>Jeff Bale</b> OISE, University of Toronto, Canada	<b>Julian Vasquez Heilig</b> California State University, Sacramento	<b>Janelle Scott</b> University of California, Berkeley
<b>Aaron Bevanot</b> SUNY Albany	<b>Kimberly Kappler Hewitt</b> University of North Carolina Greensboro	<b>Jack Schneider</b> College of the Holy Cross
<b>David C. Berliner</b> Arizona State University	<b>Aimee Howley</b> Ohio University	<b>Noah Sobe</b> Loyola University
<b>Henry Braun</b> Boston College	<b>Steve Klees</b> University of Maryland	<b>Nelly P. Stromquist</b> University of Maryland
<b>Casey Cobb</b> University of Connecticut	<b>Jaekyung Lee</b> SUNY Buffalo	<b>Benjamin Superfine</b> University of Illinois, Chicago
<b>Arnold Danzig</b> San Jose State University	<b>Jessica Nina Lester</b> Indiana University	<b>Maria Teresa Tatto</b> Michigan State University
<b>Linda Darling-Hammond</b> Stanford University	<b>Amanda E. Lewis</b> University of Illinois, Chicago	<b>Adai Tefera</b> Virginia Commonwealth University
<b>Elizabeth H. DeBray</b> University of Georgia	<b>Chad R. Lochmiller</b> Indiana University	<b>Tina Trujillo</b> University of California, Berkeley
<b>Chad d'Entremont</b> Rennie Center for Education Research & Policy	<b>Christopher Lubienski</b> University of Illinois, Urbana-Champaign	<b>Federico R. Waitoller</b> University of Illinois, Chicago
<b>John Diamond</b> University of Wisconsin, Madison	<b>Sarah Lubienski</b> University of Illinois, Urbana-Champaign	<b>Larisa Warhol</b> University of Connecticut
<b>Matthew Di Carlo</b> Albert Shanker Institute	<b>William J. Mathis</b> University of Colorado, Boulder	<b>John Weathers</b> University of Colorado, Colorado Springs
<b>Michael J. Dumas</b> University of California, Berkeley	<b>Michele S. Moses</b> University of Colorado, Boulder	<b>Kevin Welner</b> University of Colorado, Boulder
<b>Kathy Escamilla</b> University of Colorado, Boulder	<b>Julianne Moss</b> Deakin University, Australia	<b>Terrence G. Wiley</b> Center for Applied Linguistics
<b>Melissa Lynn Freeman</b> Adams State College	<b>Sharon Nichols</b> University of Texas, San Antonio	<b>John Willinsky</b> Stanford University
<b>Rachael Gabriel</b> University of Connecticut	<b>Eric Parsons</b> University of Missouri-Columbia	<b>Jennifer R. Wolgemuth</b> University of South Florida
<b>Amy Garrett Dikkers</b> University of North Carolina, Wilmington	<b>Susan L. Robertson</b> Bristol University, UK	<b>Kyo Yamashiro</b> Claremont Graduate University
<b>Gene V Glass</b> Arizona State University	<b>Gloria M. Rodriguez</b> University of California, Davis	

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Executivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),  
**Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana FeldensSchwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

A la hora de analizar y transcribir los datos extraídos de twitter (*hashtag* y tuits) se han respetado los textos tal como aparecen en las cuentas analizadas