

REFLEXIONES EN TORNO AL LLAMADO “FRACASO ESCOLAR” (Fracaso y exclusión social. Sospechas y evidencias)

Amparo Caballero González
Gonzalo Romero Izarra

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Que son vomitados por la escuela obligatoria.

Que ignoran a los que les ignoraron.

Y que sobreviven por necesidad humana, caminando por debajo de los derechos humanos hurtados a dentelladas de capital.

Con permiso de Eduardo Galeano. (Que la negrita es añadido).

A Eva, a Israel, a Nico... supervivientes desde niños de un mundo hostil que no les consideró suficientemente “rentables”.

Consideraciones previas para aclararnos

Hay palabras y expresiones que a fuerza de oírlas en multitud de ambientes parece como si todos y todas supiésemos qué es lo que quieren decir, pero que en cuanto profundizas un poco en esos espacios sublimes en donde surgen las preguntas, las lagunas de las respuestas equívocas son múltiples. “Solidaridad”, “tolerancia”, “ayudar al prójimo”, “bienestar”, “ciudadano”, “pobre”, etc, están en el lenguaje diario de los medios de información todos. Pero, ¿cuál es el sentido profundo de los vocablos usados? Tomemos de entrada la palabra “pobre” para ubicar lo que queremos decir. Ser hoy un pobre, carecer de la suficiente riqueza en las modernas sociedades de mercado tienen una valoración distinta de la que tenía ser pobre en las sociedades medievales donde, frecuentemente y por motivos religiosos, la pobreza era en ocasiones un ideal, un signo de prestigio, incluso una virtud, no teniendo por tanto las connotaciones negativas y de exclusión social que hoy tiene consecuencia de la predominancia que ha alcanzado en ellas la instancia económica¹. Aludir hoy a la pobreza está en íntima relación con el panorama socio-político-económico imperante. La pobreza hoy es generada por la llamada economía de mercado. Es un fenómeno que hunde sus raíces en la desigualdad brutal económica entre los que tienen, gastan y consumen y entre los que a fuerza de no tener, no gastan, no consumen y a fuerza de malvivir, sobreviven. Un pobre no trabaja o trabaja en condiciones que chocan frontalmente con la dignidad otrora llamado “dere-

¹ Las condiciones de vida de la población pobre en España. Informe general. Fundación Foessa. Cáritas. Madrid, 1998. P.21.

cho humano” (sin seguridad social, sin seguridad en la estabilidad del empleo, sin seguridad en su seguridad —autoestima—...).

Haber empezado por aquí no es casual. Un vistazo somero por las conclusiones del último informe aludido de la Fundación Foessa publicado por Cáritas pone de relieve el proceso acelerado de la *juvenalización* de la pobreza- El 44,1% del total de los pobres de España tiene menos de 25 años. Son niños y jóvenes. Y esto sucede en los grados más graves de pobreza. En la pobreza extrema, por ejemplo, más del 65% del colectivo (unas 347.500 personas) tiene menos de 25 años. En el conjunto de los pobres severos, el 53,2% son jóvenes o niños. Estamos hablando de 930.000 niños, niñas y jóvenes. No quisiéramos caer en el reduccionismo económico para definir la palabra pobre, pero es que ser pobre no es únicamente tener poco dinero. Y es que la escasez económica forzada va acompañada de la austeridad forzada, la penuria, la carencia de bienes elementales, una larga procesión de problemas, carencias, calamidades y dificultades graves. Pasarse la vida sin poder elegir condicionado por las circunstancias sociales que rodean a una persona es una lacra que va a condicionar decisivamente las actuaciones personales. Si los hombres y las mujeres somos seres sociales por naturaleza ; si nuestro primer entorno afectivo —desde las primeras succiones de la leche materna o biberón— es un cúmulo de carencias ; si nuestra infancia es una larga acumulación de abandonos de “caricias” porque es bastante improbable que las haya donde el paro prolongado es la tonadilla diaria ; si los primeros años de escolaridad obligatoria no son sino una larga acumulación de obstáculos “calificables” —salvo honrosas y loables excepciones—, y si las políticas sociales, en fin, empiezan a ser, peligrosamente, otra larga serie de obcecaciones políticas por la denuncia reiterada ante las instituciones en cuanto el “ciudadano” observe conductas sospechosas de maltrato infantil —esto merecería capítulo aparte— ; si esto es así, entonces estamos echando piedras contra nuestra propia esencia de seres humanos. Nuestro entorno ha de ser cuidado, mimado, para poder desarrollarnos como tales.

El inteligente lector o lectora enseguida habrá sospechado que hablar de pobreza y de fracaso escolar son dos realidades que van cogidas de la mano. Porque no estamos analizando aquí al conjunto de chicos y chicas que en un determinado curso suspenden algunas asignaturas, e incluso algún curso. No es nuestra preocupación *ahora* las incidencias psicológicas del suspenso ni de la más que probable ineptitud intelectual de profesores y alumnos, sino del posicionamiento ético de partida de los que nos llamamos educadores ante un sistema social global cuyos cimientos descansan sobre una cada vez mayor cantidad de excluidos que el propio sistema genera. Nuestra preocupación, pues, en esta reflexión será el ofrecer-nos algunas cuestiones que nos permitan abrir la ventana para intentar descubrir algún horizonte que sustente nuestro trabajo educativo. Alguna brisa entrará , suponemos, para hacer un poco más respirable el aire a quienes por mero azar la vida no les ha dotado de un pecho limpio en donde mamar cariño y que, además, son castigados por ello.

Han pasado tres décadas ya desde que Avanzini publicara aquel libro titulado “El fracaso escolar” con la meritoria traducción al castellano de María Luisa Medrano. Fue un libro paradigmático para muchos educadores. Fue leído en multitud de cursos, claustros, etc. Su definición de “alumno fracasado escolar” consideraba como fracasado al alumno cuyas notas son generalmente inferiores a la media y que se sitúa al final de la clasificación². Observaba también que sin duda se trataba de determinaciones relativas y discutibles , ya que podría objetarse con razón que el sistema de notas es muchas veces criticable y que la investigación, la intuición y la experiencia docente hacían pre-

² AVANZINI, Guy. Herder. Barcelona, 1985. P. 19

sentir que las notas no reflejan exclusivamente el valor objetivo del trabajo, sino la subjetividad del corrector, su impulsividad, las variaciones de su humor, etc. Pero que por fundadas que fuesen las reservas a las calificaciones, éstas eran consideradas por los alumnos, su familia y los profesores como el signo del fracaso ; y tanto si se imputan a falta de trabajo o de inteligencia, como si se atribuyera a la responsabilidad del mismo individuo o a sus padres o a los que enseñan, revelaban la inadaptación escolar. Han pasado tres décadas, decíamos y las notas, calificaciones, informes o lo que ustedes quieran denominar siguen siendo el imperativo categórico que utiliza el sistema escolar para filtrar a sus clientes. Tres décadas después intuimos humildemente que aún no se ha entrado a fondo a responder a estas preguntas elementales: ¿qué califica la escuela? ¿para qué calificar? ¿quiénes deben calificar? o si quieren: ¿es la calificación el instrumento adecuado que un centro educativo debiera utilizar para educar?

Dos años después de la primera edición de libro de Avanzini, otro libro leidísimo salía al mercado español. “El fracaso de la escuela” de John Holt. En las primeras páginas el autor ponía en suerte la tesis que desarrollaría a lo largo de todo el texto posterior: “el auténtico aprendizaje, un aprendizaje permanente y útil conduce a una actuación inteligente y a nuevos aprendizajes, sólo puede surgir de la experiencia, intereses y preocupaciones del que aprende”³. Bien. Un paseo por los colegios e institutos de la zona sur de Madrid, por poner un ejemplo, nos revela una realidad bastante aterradora: decenas de carteles firmados fundamentalmente por las APAS, demandan mayor vigilancia y castigo para quienes asaltan un día sí y otro también sus instalaciones , roban en el interior de las aulas y despachos de profesores, destrozan cristales y material escolar, etc. Los asaltantes son algunos alumnos de esos mismos centros. ¿Será la misión de esos claustros la de vigilar y castigar como demandan las familias firmantes de los carteles aludidos? ¿Podríamos buscar espacios de encuentro para analizar el por qué se destroza la que debería ser casa común” educativa? ¿Quiénes lo destrozan y qué estamos haciendo para evitarlo en clave “*educativa*”? La no aceptación a plantearnos estas interrogantes está dando la razón pertinazmente a los cuestionamientos ancestrales ya de Holt.

Decíamos entre líneas al principio de esta reflexión que lo que nos interesaba analizar ahora era la relación constatable entre pobreza, exclusión y fracaso escolar. Y que lo que pretendíamos no era sino posibilitar-nos una posición ético-educativa ante tal panorama. Si la desigualdad de partida de los chicos y chicas que ingresan en el marco de la escolaridad obligatoria es un hecho, decimos en alta voz que educar a favor de los desiguales es educar contra alguien. Educar a favor de los desiguales es compensar o tratar de compensar su situación de partida, sabiendo que no todos los males son absolutamente imputables al colectivo de los educadores o que debieran serlo: padres, madres, profesoras, profesores. En primer lugar porque es evidente que no todo lo que educa se reduce al importante campo de la familia y de la escuela. Innumerables trabajos posteriores a los aludidos refuerzan esta tesis. No vamos a entrar ahora en la innegable actual influencia de los medios de información, del lugar que corresponde a la educación lla-

³ HOLT, John. El fracaso de la escuela. Alianza Editorial. P. 11.

Todos los niños sin excepción experimentan un impulso nato e insaciable que les empuja a comprender el mundo en el que viven y a adquirir libertad y competencia en el mismo. Puede decirse que constituye auténtica educación todo lo que contribuya verdaderamente a aumentar su comprensión de las cosas, su capacidad de desarrollo y placer, sus energías y el sentimiento de su propia libertad, dignidad y valía... Lo que necesitan y desean obtener los jóvenes de su educación es: primero, una mayor comprensión del mundo que les rodea ; segundo, un mayor desarrollo de su propia personalidad ; tercero, la posibilidad de encontrar un trabajo ; es decir, un modo de utilizar sus propios gustos y talentos para poder abordar los problemas reales del mundo que les rodea y servir a la causa de la Humanidad.

mada no formal y, en lo que concierne a los chavales catalogado como “fracasados escolares”, el atractivo de su tiempo de calle. Pero sabiendo esto, permítasenos ahora seguir profundizando en estas ideas que emanan del “educar compensando”.

Sobre la campaña institucional del “denunciar”

Queremos iniciar ahora un relato descriptivo que bien podría ser una novela de terror, si no fuera porque es exactamente fiel a la realidad cruda. En los años dedicados a acompañar a chicos y chicas hemos conocido multitud de ellos que han sido expulsados de los colegios por su pertinaz actitud beligerante hacia profesores, profesoras, directores, etc. Prácticamente ninguno de estos chicos y chicas han aceptado obedientes ni los rígidos horarios de la escuela, ni los planes de estudio, ni el sistema evaluativo, ni nada. La historia familiar de casi todos ellos y ellas ha tenido un hilo conductor parecido: un padre prácticamente ausente, en situación de paro prolongado o trabajando horas y horas, contratos precarios, cuando existe contrato. Bajísima autoestima —¿quién la tendría al ver pasar el tiempo sin un trabajo estable?, prácticamente inexistente estima a lo escolar, supuesto que la experiencia vivida o no ha existido o ha sido la triste historia de un fracaso. Madre también ausente porque busca en el trabajo doméstico un sobresueldo para subsistir. En algunos casos “poco padre” y “mucho madre”, la cual vuelca desmesuradamente la prolongación de su desafecto de la pareja en el hijo ; cosa esta que suele producir un efecto “velo” de la realidad que viven los hijos. Resultado: un proteccionismo exagerado que prolonga el infantilismo. La falta de dinero en las familias invita inmediatamente a desvalorar el tiempo de colegio —al que no se le ve ninguna utilidad— para que pronto los hijos “se busquen la vida”. Esto dicho así, de forma general, con multitud de variables que todas ellas hacen de la casa, en casos extremos, pero numerosos, un sitio en donde no apetece estar. No queremos con esto evadir la responsabilidad que la familia tiene sobre la deseable crianza de estos chavales, pero baste esta somera descripción para intentar ahondar en los motivos profundos de su rechazo a lo escolar y el efecto-cadena que se produce cuando la familia forma parte del colectivo de los excluidos. ¿Qué ocurre cuando estas circunstancias se agudizan y los chicos en edad escolar no acuden al colegio? Pues que la maquinaria institucional persigue no las causas del conflicto procurando estudiar cuidadosamente la situación familiar con la pléyade de “profesionales” que debieran estar al servicio de los excluidos, ayudándoles a reconstruir su maltrecha circunstancia social, sino persiguiendo a la familia, hurtándoles a veces a sus hijos precipitadamente para entrar a los Centros de Acogida preparados al efecto. Valgan unos cuantos ejemplos que se relatan en el libro “Cachorros de nadie”⁴.

Que los Centros de Acogida no son los lugares deseables para la re-educación de estos chavales lo saben hasta las personas que trabajan dentro de ellos. Una vez recortados los gastos sociales —premisa cumplida a rajatabla por prácticamente todos los Estados europeos— nos encontramos con chicos y chicas que aprende a sobrevivir sobreadaptándose a las circunstancias. Sobreadaptándose, por ejemplo, al continuo cambio de “educadores”, que son contratados parcialmente para cubrir tal o cual fin de semana. Los educadores fijos, modelos referenciales continuados para estos chavales no tienen voto a la hora de decidir en una comisión sobre cuestiones fundamentales para el presente y futuro de las vidas de estos desheredados del afecto.

Así las cosas, ¿a quién denunciarnos pues? ¿Nos ponemos a dialogar seriamente sobre quiénes recae la responsabilidad de los actos sociales de estos chavales “explota-

⁴ MARTINEZ REGUERA, Enrique. Cachorros de nadie. Popular. Madrid, 1991. P. 23 y ss.

dos que no tienen que desprenderse de nada porque apenas nada tienen, ni memoria de algo estable que no sea digno de olvido ni renuncia a quien es, porque apenas le es posible ser nadie, y además la vida le ha ido ejercitando en esa trashumancia”⁵? ¿Qué intereses se esconden detrás de estas campañas institucionales de denuncia de los ciudadanos hacia el maltrato infantil, convirtiéndonos a las personas en policías de nuestros vecinos? ¿No se está ofreciendo con una mano una política de despido masivo para “abaratarse” costes, haciendo recaer con la otra la exclusiva responsabilidad del desarraigo de estos chavales sobre las espaldas de sus familiares? Repetimos, desde el horror que nos produce el maltrato hacia la infancia, ojo, y desde la experiencia de años trabajando en los barrios sin otro pago que el cariño que sentimos hacia algunos de ellos: ¿a quién denunciemos, pues? ¿Por qué no se realiza una campaña de solidaridad “boca a boca”, “samaritana” para quienes puedan y quieran? ¿Por qué no se apoya a los grupos que con muy poco dinero están realizando tareas heroicas con los excluidos; muchos de ellos y ellas familiares de los presos, de los toxicómanos, de los “fracasos escolares”? ¿Por qué estos colectivos autogestionarios en su mayoría son considerados como “enemigos” impidiendo personalmente en algunos casos su entrada en prisión para acompañar a los de dentro? ¿O es que hay miedo institucional a *horizontalizar* la solidaridad supuesto que ello supondría hurtar la posibilidad de sacar beneficios de los desheredados?⁶

¿Contra quién educamos?

Función social de la educación

De todos parece bien aceptado afirmar que la educación juega un papel fundamental en todo proceso de desarrollo humano. Sin embargo, puede que no sea tan homogénea la visión sobre los fines que debería perseguir esta educación.

Tradicionalmente, podríamos distinguir, desde el punto de vista sociológico, dos corrientes básicas: una, la visión *esencialista*, entenderá la educación, y la escuela en particular, como un instrumento de transmisión de los conocimientos y valores esenciales de la sociedad, cumpliendo en este sentido, la educación un claro papel de reproducción social. Será ésta la visión que predominará en la educación hasta finales del siglo XIX. A partir de comienzos del siglo XX, diferentes corrientes educativas (Claparède, Decroly, Dewey, Ferrière, Montessori, Milani, Freire...), introducen una visión de la escuela más *sociologista*, que aboga por fomentar el desarrollo de la idiosincrasia per-

⁵ MARTINEZ REGUERA, Enrique. Cachorros de nadie. Popular. Madrid, 1991. P. 53

⁶ (Me estoy refiriendo a la legión de voluntarios que pueblan las instituciones y las ONGs; esa gente tan bienintencionada como falta de crítica social profunda hacia los mecanismos que generan la exclusión que ellos pretenden acompañar. Voluntarios laicos, voluntarios -en su mayoría- provenientes de sectores parroquiales y religiosos. La promoción del voluntariado es un tema que merece otra reflexión aparte. Y me refiero también a esa irrupción de las empresas de ocio y tiempo libre que conciertan sus actividades con las instituciones y llevan a los hijos de nadie a montar a caballo, a montar en globo, a “consumir ocio”. ¡Que alguien haga una investigación de los contratos -basura que se hacen a estos pseudo profesionales de lo social!). Recuerdo un episodio en la concejalía de Servicios Sociales cuando nos echaban en cara que nuestra Asociación no participaba de las actividades que ofertaba la Concejalía.

-¿Por qué no vienen vuestros chavales?

-Porque si al Toti, señora, le encanta montar en globo o irse a Disney World, le entra el gusto, vaya, luego va a tener que atracarla a usted para conseguir el dinero que valen tales actividades. Y no nos apetece que luego le internen por robar.

-No hubo respuesta.

sonal, más que por tratar de conseguir ciudadanos que se ajusten al modelo preestablecido. Este nuevo planteamiento, entiende que el alumno no es un elemento pasivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgándole una mayor participación en la escuela. El maestro no ocuparía ya una posición tan marcadamente directiva, sino que se entenderá como dinamizador del grupo, como guía, ocupado y preocupado por fomentar la creatividad de sus alumnos y su autonomía, así como las relaciones de colaboración con los compañeros y compañeras.

A pesar de no ser nueva la preocupación de la educación en estos aspectos, no ha resultado ser tan convincente a la hora de poner en práctica estos presupuestos, de manera que, de hecho, la escuela ha venido jugando mejor el primer papel, el de transmisora de los conocimientos asumidos por la comunidad científica, así como de los valores sociales dominantes, que el segundo, el de instrumento del desarrollo personal, y potencial agente del cambio social. De esta forma, en el marco escolar se reproducen de forma sistemática las desigualdades e injusticias del sistema social y económico dominante, el neoliberal. Capítulo aparte merecería a este respecto la educación no formal, donde en la voz de algunos colectivos, sí parece haber tomado más cuerpo esa preocupación por el desarrollo de las personas, la educación para la reflexión crítica y la promoción de otros valores como la cooperación.

Desde luego, como decimos, las honrosas excepciones confirman la regla general, pero la perspectiva que se dibuja en nuestro sistema educativo, sobre todo en los niveles de primaria y secundaria, resulta bastante desolador: quienes son capaces de ajustarse a su estrecho molde, sobreviven, los que no, que son mayoría, acabarán siendo expulsados del sistema, con, en el mejor de los casos, la etiqueta a sus espaldas de “fracasados escolares”, o en el peor, de asociales, delincuentes, o psicópatas.

Y como estamos de acuerdo con Freire en que *“siempre se educa a favor de alguien y en contra de alguien”*, queremos adentrarnos, siquiera un poco, en este fango de una realidad que puede ser cualquier cosa, pero desde luego no es una casualidad.

Así las cosas, ¿qué puede la escuela frente al sistema? O mejor ¿podemos los educadores algo más que asistir impávidos a este estado de cosas? Podemos. Sé de muchas historias personales de chavales en situación desfavorecida socialmente —los pobres del pelotón, los “últimos”— que al promocionar de curso se han encontrado con un maestro o maestra que ha sabido descubrir espacios de encuentro con él o ella. Que se ha interesado por su apatía. Que ha sabido aguantar sus estados de ánimo —a veces incluso violentos—. Que ha dado la cara por él frente a un claustro “castigador” y demandante de “policía”. Que ha buscado espacios de encuentro con otros educadores y educadoras donde poder analizar con seriedad y en profundidad qué estaba ocurriendo en tal o cual caso... y les puedo asegurar que en un gran porcentaje de casos, la conducta de ese chaval o chavala ha variado. Los considerados como “fracasados escolares” en muchos casos saben captar quién está a su lado y quién no. Quién se desvive por él y quién no. Ciertamente, en otros casos el acercamiento no ha funcionado a corto plazo, pero son los menos.

Desigualdad social

Habitualmente se suele hablar de igualdad de oportunidades educativas, para, en la mayoría de los casos, hacer referencia al derecho a la educación de todos los chicos y chicas en edad escolar, que todos puedan recibir una enseñanza de calidad que deberá ser gratuita. A pesar de que ha sido éste un derecho difícil de conseguir, y que aún no sigue siendo tal en muchos lugares del mundo, casi siempre se llega a la conclusión de que la escolarización obligatoria es sólo el principio de un conjunto de condiciones personales

y sociales necesarias para que podamos hablar realmente de igualdad de oportunidades. Y aquí viene el primer punto sobre el que ya se nos enciende la luz de alarma: la *obligatoriedad* de la educación, pero, ¿no era ésta un *derecho*? ¿Cómo, de repente, a su paso por esta maquinaria, ha sido convertida en una obligación?

Sigamos, resulta común encontrar muchos trabajos dedicados a estudiar las desigualdades específicas en oportunidades educativas aplicadas a distintos sectores sociales, sobre todo encontramos estudios que indagan sobre las diferencias en oportunidades educativas de las distintas “clases sociales”, cuando se utiliza un lenguaje más tradicional, o en otros casos, “sectores profesionales”, “niveles económicos”... Tanto es así que el concepto de igualdad de oportunidades podría caer más cerca de lo que consideramos un mito que de la realidad.

No es casual haber titulado este epígrafe “desigualdad social”, puesto que es desde aquí desde donde queremos construir nuestro discurso. Para comenzar volveremos a la idea que ya esbozábamos en el epígrafe anterior, en este caso, en palabras de Lerena (1985): *“teniendo en cuenta que en el proceso de reclutamiento, el origen de clase del alumnado no es ni mucho menos neutral con relación a la posición ocupada dentro del sistema de enseñanza, y asimismo habida cuenta de los determinantes sociales del éxito escolar, hechos ambos que hacen que la carrera escolar sea una carrera esencialmente desigual, no sólo por razones puramente económicas, sino por razones socioculturales y psicosociales, el proceso interno de selección y jerarquización escolar, constituye la variante que adopta dentro del aparato escolar el sistema de clases, traduciendo y etiquetando dicho aparato la desigualdad social en y como desigualdad escolar.”*

Según lo anterior, la desigualdad que se percibe en las aulas no es más que un reflejo de la propia desigualdad social, de ahí que el título de nuestro epígrafe sea éste y no “igualdad de oportunidades”, ya que, como se ha comentado más arriba, sería éste un concepto equívoco y casi irreal, por poco común.

Así pues, podríamos decir que aunque la escuela sea una única para todos los alumnos, no todos tendrán las mismas condiciones de partida, ni económicas, ni de costumbres, ni de intereses, ni de expectativas ante la propia institución escolar, y, por tanto, su vivencia de la experiencia de la escolarización no podrá ser nunca la misma. Nos encontraremos entonces que para un alumno la escuela obligatoria será un período de su vida que desea que pase lo antes posible hasta que pueda llegar a la edad de trabajar, una obligación a la que no le encuentra sentido claro, con una baja motivación para estudiar, e incluso, para asistir a las clases, mientras que para otro podrá ser el primer tramo de su formación, que deberá cursar lo mejor posible, siendo por ello premiado, para acceder a unos estudios medios y después superiores que le permitan una práctica profesional acorde con sus expectativas o las de su entorno social. Siendo esto así, las oportunidades de éxito escolar de ambos alumnos serán muy distintas, y, como vemos, sobrepasan los límites que definirían sus capacidades intelectuales. Su éxito o fracaso en la escuela, estarán más bien definidos por otras variables de tipo sociológico y psicosocial, casi ajenas a los programas y las materias que se impartan. Sin duda, ofrecer una educación idéntica a ambos alumnos resultaría formalmente correcto, pero, socialmente injusto.

Quizá algunos datos nos sirvan para clarificar cómo están las cosas en nuestro entorno y nos ayuden a evitar que se nos tache de tendenciosos o alarmistas. Los datos disponibles en 1982 nos hablan de que:

El 82,02 % de los niños entre 4 y 5 años estaban escolarizados. Sin embargo, estos índices disminuían de forma notable cuando hacían referencia a las zonas más deprimidas tanto rurales como urbanas.

En la educación obligatoria, uno de cada diez alumnos es repetidor. El 34,5% de los alumnos no consigue el título de Graduado Escolar. Más del 10 % de los que sí lo consiguen, abandonan el sistema escolar, es decir, no se matriculan en estudios secundarios.

Y estos datos, que tan sólo son una pincelada del conjunto total, son aún más sangrantes cuando se contempla que el porcentaje de fracaso o abandono escolar supera incluso el 50% en zonas rurales deprimidas o en los barrios periféricos más pobres de las grandes ciudades. Es difícil sostener que este reparto desigual de los fracasos sea debido a una casualidad. Las cifras de absentismo escolar se disparan quince años después⁷. Es evidente la relación entre paro de los componentes familiares nucleares, absentismo escolar y analfabetismo. Alrededor de 75.000 niños pobres en edad escolar en España no acuden a la escuela. Asusta pensar que el 52,1% de los niños no escolarizados viven en niveles de pobreza severa. ¿Será la persecución institucional (vía policía) a la que se ven sometidos los padres y madres de estos críos que no llevan a sus hijos al colegio la mejor solución para paliar su pobreza? Podría sospecharse y de hecho sospechamos que los gestores del sistema al que los políticos sirven saben que el capitalismo feroz —cuyo único objetivo es el rendimiento económico a corto plazo— desplaza a los parados a esta situación que en cadena genera hasta el absentismo escolar. Y tratan de contenerlo a base de vigilancia. Mucha vigilancia. Mucha policía. Mucha seguridad... privada para intentar poner las puertas al campo. ¿Qué campo? El de un sistema escolar obligatorio cuya puerta de entrada y de salida no garantiza el que una familia de parados acceda a las condiciones de vida que podríamos llamar digna sin que se nos cayera la cara de vergüenza. Y cuando la escuela vomita a estos “indeseables” que se revuelven a su manera contra todo y contra todos, vienen los Programas de Garantía Social, que por sí mismo no garantizan nada, sino una enana tabla de salvación para unos pocos, habida cuenta de las condiciones que el propio Programa propugna para la ¿re-educación? de sus nuevos clientes. Pero esto es otro tema.

Y a fuerza de ser realistas, nos hemos vuelto globalmente pesimistas. Cuando las autopistas de la utopía revolucionaria van siendo cortadas en forma de bienintencionadas ONGs repletas de voluntarios voluntariosos —nueva sospecha de que los gestores del sistema no son tontos y necesitan poner tiritas para contener la hemorragia social—; pues nosotros optamos por la esperanza. Estrecha vía plena de militancia y de vocación educadora. Ya sé que suena a añejo. Los que seguimos pensando que las experiencias autogestionarias educativas aún estar por realizar hemos aprendido a caminar de la mano del fracaso. De ahí lo del pesimismo. Sabemos que no vamos a cambiar a estas alturas el mundo. Pero podemos seguir intentando que algunos chavales de algún barrio se ponga a pensar, se cuestione, se vea acompañado, sea capaz de hacer oír su voz, o simplemente que se hace mucho más llevadero este hermoso oficio del educar cuando nos interrogamos por lo que está sucediendo con esos chicos “que no se sabe muy bien qué hacer con ellos”. Digamos que se disfruta más y mejor, se aprende más y se conoce a otra gente que está en el mismo barco. Pero, decíamos, compensar es educar...

Y ante esta situación nos parece que se hace necesario compensar porque existe desigualdad. Como bien indica Lara (1991), *la necesidad de compensación nace de la situación de desigualdad en que vive la sociedad. No es un mero accidente que pueda solventarse con un sistema paralelo como es el educativo. Compensar lleva el sello implícito de algo que parece como mal estructurado. La sociedad necesita acuñar este concepto porque en el avance y progreso social existen elementos que van quedando en*

⁷ Véase estudio Fundación Foessa. Las condiciones de vida de la población pobre en España. Cáritas. Pág. 320 y ss.

el fondo, que no progresan o su progreso es tan lento que actúan de rémoras en el entramado social. (...) Y como a la sociedad le interesa andar deprisa, correr, no para mientes en si alguien queda o no en la cuneta. A los diseñadores del futuro les importa ese avance de los primeros, no el avance del conjunto. O, mejor, no interesa que el conjunto retrase el progreso de los primeros.

Desde nuestro punto de vista, la escuela debería compensar, y ya hay algunos ejemplos en esta línea⁸, las desigualdades sociales adaptándose a las necesidades de cada grupo de alumnos, partiendo de su realidad o de sus realidades. En una misma clase, podrían establecerse distintos niveles (que ya contempla, al menos sobre el papel, la actual Reforma del Sistema Educativo), en un esfuerzo de flexibilidad que tratara de hacer igualmente interesante y motivador el proceso de aprender a alumnos que parten de realidades tan distintas. Ofreciendo un plus a aquellos que parten de una realidad desfavorecida. Pero tendrá también que hacer frente a las causas de las desigualdades, atacando no el síntoma, sino el origen del problema. *Compensar, ahora hay que entenderlo como algo más que poner unas andaderas al niño que no ha podido aprender a tiempo. Las andaderas hay que ponerlas, pero a la vez es necesario conseguir que no existan más niños que no sepan andar. Y la raíz de esa impotencia no está en las situaciones concretas sino en males más generales, en estructuras sociales difíciles de cambiar, sobre todo, que no pueden cambiarse en plazos cortos y con perspectivas de mula de noria* (Lara, 1991, p. 27).

Sólo teniendo esto en cuenta, la función de la escuela podría separarse en algo de aquella postulada por las visiones clásicas, que referíamos al principio, que la contemplan como puro aparato reproductor de la sociedad, teniendo que coincidir entonces con quienes afirman que la escuela es fiel reflejo de la sociedad que la engendra, que será intolerante o tolerante, sexista o no, discriminatoria o igualitaria, según sea la sociedad que la sostiene.

Sistema educativo y empleo

La situación esbozada más arriba no se circunscribe solamente al ámbito de lo escolar. Si la escolarización es un período inicial, que, entre otras funciones, tiene la de preparar a los chicos y chicas para desempeñar un puesto de trabajo en la sociedad en la que viven, cuando ponemos en relación los niveles de empleo y los de formación volvemos a encontrarnos una situación similar a la que ya describíamos.

El estatus profesional se encuentra muy ligado al estatus social y casi parecería, que se va transmitiendo de padres a hijos. Ya en 1972 Jencks afirmaba que “aunque el status profesional se halla ligado a los logros educativos más estrechamente que cualquier otra cosa que podamos medir, siguen existiendo enormes diferencias de status entre personas con el mismo volumen de educación.” En este sentido, las condiciones sociales de que parten los chicos no siempre pueden remediarse a fuerza de educación, puesto que muchos son los condicionantes que están influyendo.

Nos encontramos con que, en primer lugar, el abandono en los niveles iniciales de formación es muy superior en las zonas deprivadas socioeconómicamente, lo cual influye de manera directa en los niveles de desempleo, que siguen afectando las mismas zonas de la pirámide económica, quedando, por tanto reducido, el tipo de ocupaciones que los chicos de estas zonas suelen desempeñar, ya que en una sociedad industrial como la nuestra, el acceso a los puestos de trabajo se ve altamente determinado por los niveles de formación previamente recibidos.

⁸ Francisco Lara (1991): *Compensar educando*. Editorial Popular. Madrid.

Desde el momento de la elección del primer empleo (que parece más determinante en la ocupación posterior de lo que podría imaginarse), los chicos de las zonas más deprimidas se ocuparán en oficios que conocen, que serán parecidos a los que tienen sus padres, tíos, amigos o vecinos. Mientras esto ocurre, los chicos de niveles socioeconómicos superiores suelen dedicar más tiempo a pensar en su profesión. Si a esto unimos que suelen tener unos niveles de estudios mayores, se reproducirá de nuevo, generación tras generación, que, de forma mayoritaria, los hijos ocupan puestos de trabajo similares a los que ocuparon sus padres.

No queremos con esto afirmar que no hay forma de escapar a los condicionantes socioeconómicos de los que se parte, nada más lejos de nuestra intención. Si hay alguna forma de movilidad social posible, entendemos que será a través de la educación. Y son diversos los estudios que a este respecto apoyan nuestras palabras (Blau y Duncan, 1967; Glass, 1978; Hussen, 1980). Tan sólo queremos abundar en el hartado conocido hecho de que, aunque nos pese, la educación no lo puede todo. Pero no por ello hay que abandonar los intentos de compensación educativa.

La ESO o la prolongación de la agonía

En nuestro sistema educativo actual, la famosa LOGSE prescribe la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años. Desde una determinada óptica, se podría entender que esto es un progreso, que los adolescentes deben tener derecho a la mejor educación posible y que cuanto más tiempo se estén formando básicamente, mejor preparados estarán para afrontar su propia realidad. Sin embargo, lo que ya nos estamos encontrando es que para muchos chicos y chicas, para esos que se etiquetan de “fracasos escolares” la Educación Secundaria Obligatoria se ha convertido en una prolongación de la agonía, de esa historia personal, llena de frustraciones y desencantos, que resulta ser para ellos su paso por la escuela. Si ya empezaban a faltar a clase a los 11 años, ¿cómo acudirán con 15 ó 16? Si la escuela no les servía antes, ¿por qué mágica ley lo ha de hacer ahora? Obligándoles a asistir a clase, tan sólo se consigue fomentar su rechazo a todo lo que pueda tener algo que ver con la cultura y la educación.

Capítulo aparte merecería la descripción de cómo se está llevando a cabo la incorporación de la ESO en los centros de enseñanza. Además del educativo, el problema vuelve a ser económico: faltan profesores, aulas, los centros no están preparados para impartir algunas asignaturas obligatorias en el currículo (p.e. los talleres de tecnologías), simplemente porque no tienen donde ni las herramientas y materiales necesarias para su desarrollo.

Tampoco debe resultarnos extraño el afirmar que esta prolongación de la enseñanza obligatoria responde, de nuevo, a un claro objetivo económico: existía en nuestro país una laguna entre la edad de finalización de la educación obligatoria (14 años) y la edad legal para poder trabajar (16 años), de manera que esta prolongación viene a contribuir a rellenar tal laguna.

Y desde luego, la cosa no queda resuelta con los “programas de garantía social”. Estos son, a nuestro modo de ver, y como apuntábamos anteriormente, tan sólo un parche que ha previsto el sistema para aquellos que no pueden superar las exigencias del guión general; programas a los que no llegan, la mayoría los chicos y chicas que abandonan la escuela antes del tiempo legalmente prefijado.

Fracaso, ¿De quién?

Vistas así las cosas, ¿de quién es el fracaso? A nosotros no nos duelen prendas en afirmar que el fracaso resulta ser de un sistema social (que dado como se define la realidad hoy en día, resulta lo mismo que decir económico) que se fagocita a sí mismo en aras de un intangible progreso (siempre de un grupo reducido de sus miembros) y en contra de un colectivo, que va en aumento, de chicos y chicas para los que no hay respuesta oficial, a los que se considera como problema, que no se sabe como manejar, a los que se ignora sistemáticamente a lo hora de tomar decisiones, y a los que sin embargo, el sistema necesita. Les necesita para seguir promocionando unos contratos precarios, para seguir ocupando puestos de trabajo temporales, inestables, mal pagados y en condiciones, en muchos casos, con riesgo hasta de su propia integridad física (recordamos tan sólo el aumento reciente de los accidentes laborales). Y les necesita también para tener atados y bien atados a los que consiguen un empleo mejor, más digno, o más estable, a través del temor a perderlo (tantos podrían ocuparlo que será mejor no protestar, no vaya a ser que...).

Difícil tarea la del educador en este contexto. Al final se convierte en la tropa de choque que tiene que bregar con el problema y cada uno lo resuelve como puede. Desde luego, no se puede pedir al profesor que consiga resolverlo, pero sí que reflexione sobre los por qué, y que no cargue toda la culpabilidad sobre los chicos y chicas que tiene delante y que le boicotean la labor que pretende realizar. Seguramente, ellos no son los verdugos, sino las víctimas. Y con esto no negamos la responsabilidad personal que cada persona tiene de situarse ante su propia circunstancia, tan sólo llamamos la atención de que, muchas veces, estas circunstancias pesan tanto, que resulta muy difícil soslayar que te aplasten.

Así pues, tenemos claro que será necesario educar *a favor* siempre de la persona, de los muchachos y muchachas que tenemos delante, y sobre todo, de los que parten de una situación de desventaja. No creo necesario explicar *contra* quién educar... ¿o sí?

Referencias Bibliográficas

- AVANZINI, Guy. (1985). *El fracaso escolar*. Herder Barcelona
- BLAU, P.M. y DUNCAN, O.D. (1967). *The american occupational structure*. Wiley, Nueva York.
- CARITAS. INFORME DE LA FUNDACION FOESSA. (1998) *Las condiciones de vida de la población pobre en España*. Madrid.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.
- GALEANO, Eduardo. (1995). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI. México.
- GLASS, D.V. (1978). *Población y cambio social*. Tecnos, Madrid.
- HOLT, John. (1987). *El fracaso de la escuela*. Alianza Editorial Madrid.
- HUSSEN, T. (1980). *La sociedad educativa*. Anaya, Salamanca.
- LARA, F. (1991). *Compensar educando*. Editorial Popular, Madrid.
- LERENA, C. (1985). *Materiales de Sociología de la Educación y la Cultura*. Grupo Cultural Zero, Madrid.
- MARTINEZ REGUERA, Enrique. (1991). *Cachorros de nadie*. Editorial Popular. Madrid.