

El riesgo en el sistema educativo. Acerca de sus lecturas, diagnósticos y protecciones

Hay un tipo de riesgo que supone experimentación e innovación, aunque aquí nos ocupamos del riesgo educativo que, por sus efectos, debe controlarse y evitarse. Una de sus manifestaciones más emblemáticas es el fracaso escolar, concepto paraguas bajo el que se cobijan diversas interpretaciones y situaciones. Un fenómeno que se explica a partir de las estadísticas y de los condicionantes sociales y estructurales, pero también a partir de lo que sucede en el interior de las aulas y de las historias de vida de chicos y chicas concretas. No todo queda en el diagnóstico. Al final, se apuntan algunas orientaciones para tratar de prevenir y gestionar más adecuadamente los riesgos educativos. Hablamos indistintamente de adolescencia y juventud, para referirnos a un período que se empieza aproximadamente a los 14 años –por aquello de la creciente precocidad juvenil– y termina hacia los 20 años. De ahí la importancia que otorga a la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria).

Palabras clave: Riesgo, Innovación, Fracaso escolar, Abandono escolar, Oportunidad, Libertad

El riesgo como el conflicto son inherentes a la condición humana y están presentes en los distintos ámbitos de la vida social. Pero en un mundo cada vez más acelerado, con cambios que se van sucediendo sin tregua; más complicado, en el que no sirven las respuestas simples a los problemas complejos, y donde hay que recurrir a explicaciones multicausales y a narrativas interdisciplinares; y más imprevisible, debido a las dos circunstancias anteriores, el concepto de riesgo adquiere un carácter polisémico y, en algunos casos, las fronteras entre el riesgo como experimentación y aventura, por un lado, y el riesgo como fracaso, malestar, desencaje y descontrol, por otra, adquieren asimismo delimitaciones más complejas y sutiles.

Más aún cuando los ritos de transición de la juventud se anticipan –hay quien habla de adolescencia, porque todo se hace y se prueba antes– y se retrasan al propio tiempo –porque los estudios se alargan, el acceso a un puesto de trabajo fijo es más tardío y la independencia del hogar familiar se demora. Y cuando las ofertas de ocio y experimentación se multiplican, tanto en los hogares como en los nuevos templos del hiperconsumo capitalista. Al tiempo que crecen los miedos, las situaciones incontrolables y las posibilidades de gestionar y encauzar adecuadamente los riesgos.

Todo ello afecta, también a la educación, mediante una escolarización que se prolonga y extiende a toda la población, con nuevas exigencias y oportunidades formativas. Hace tan sólo unas décadas apenas se hablaba de fracaso y deserción escolar, porque el sistema educativo, a partir de la

educación secundaria estaba reservado a unas élites, mientras la mayoría de jóvenes ingresaba al término de la escuela primaria al mercado de trabajo. Esa era la normalidad. Como lo era que en muchos pueblos no había institutos de Enseñanza Media y en las ciudades se podían contar con los dedos de una mano. Hoy el paisaje se ha transformado radicalmente.

El riesgo: una oportunidad creativa e innovadora

Por otra parte, no hay que olvidar que, tal como han teorizado autores como Giddens y Beck acerca de la sociedad del riesgo, éste no deja de ser una construcción social que obedece a criterios culturales, morales y políticos, a partir de los cuáles se acota un criterio más restrictivo o abierto del mismo, al igual que su siempre polémico etiquetaje de normalidad y anormalidad, de conducta aceptable o inaceptable, de éxito y de fracaso. El sentido del riesgo como sinónimo de oportunidad y experimentación es necesario para que la juventud transite con libertad, autonomía y creatividad hacia la adultez, sin excesivos tutelajes y proteccionismos.

La sociedad que secuestra, reprime o diluye estos atributos está perdiendo capital innovador; y la escuela que no los estimula mantiene la mirada más fijada en el pasado que en el futuro. Estas tensiones intergeneracionales, entre libertad y control, han sido ampliamente estudiadas de distintos puntos de vista. Jaume Funes, uno de los analistas más proliferos en el tema que nos ocupa, lo conceptualiza de este modo: “En diversos escritos sobre adolescencia he afirmado que una de las mejores definiciones de adolescencia que había encontrado en mi vida profesional era la de aquel adolescente que se definía como “un explorador reprimido”. Una definición que refleja gráficamente la contradicción permanente entre el adolescente que quiere experimentar y descubrir nuevos mundos y las personas adultas que no desearían ninguna experimentación, que preferirían que el adolescente se siguiera moviendo en un entorno próximo y conocido bajo su supervisión.”

Las trayectorias de la adolescencia y de la juventud basculan entre el sentido del riesgo y la necesaria seguridad. Joan del Alcázar problematiza esta disyuntiva: “En principio el riesgo es negativo si lo entendemos como peligro; la seguridad es positiva si nos transmite certeza, calma y tranquilidad. Una segunda lectura, en cambio, puede cambiar esta primera visión, ya que el riesgo es la vida, mientras que la seguridad puede ser, por ejemplo, la paz de los cementerios.”

Una distinción tan precisa como necesaria. Porque en la educación –al menos aquella que apuesta por la innovación, el cambio y la transformación de la escuela– el riesgo es sinónimo de aventura, de curiosidad, de pasión por el conocimiento, de vitalidad, de libertad, de aprendizaje a partir del ensayo y error, de duda y de interrogación, de apertura, de experimentación, de sacudida, de provocación y de utopía. Por el contrario, la seguridad se asocia a la rutina, a la inercia, a la monotonía, al conformismo, a la parálisis, al cierre, al miedo: a las culturas conservadoras y esencialistas que justifican el mantenimiento inalterable del discurso ideológico, del poder político y del orden social.

Las prácticas escolares más innovadoras y exitosas, que atienden más al proceso educativo global y de futuro, que a los resultados académicos

parciales y de un presente efímero, parten de esta filosofía del riesgo. Son las que apuestan por un diálogo permanente entre el profesorado y el alumnado en la construcción, reconstrucción y transmisión del conocimiento; a costa, obviamente, de renunciar a la estricta seguridad que proporciona el no salirse del programa y del libro de texto -todo controlado y previsible- y de dejarse sorprender por las sendas del diálogo y la improvisación, trufadas de inseguridades, de incertidumbres y de sorpresas imprevisibles. Este es el desafío: perder el miedo a volar. Una aventura que se forja a partir del mutuo respeto entre los distintos agentes educativos; de sinergias y complicidades que se enriquecen con la colaboración.

Pero es evidente que no es conveniente ni saludable instalarse en el riesgo permanente, lanzarse espontáneamente al vacío, al aventurismo estéril y tramposo que no conduce a ninguna parte. Para aprender a vivir con el riesgo y la incertidumbre se requieren referentes éticos y morales, así como una sólida educación para la ciudadanía, celosa con el cumplimiento de los Derechos Humanos y de la Infancia, y con la pertinente carta de deberes y obligaciones que conlleva la convivencia democrática. La formación de un criterio moral autónomo es la mejor garantía para moverse y funcionar adecuadamente en la sociedad y en la escuela del riesgo.

Este texto, no obstante, se centra en los factores perversos del riesgo, asociados al malestar, al fracaso, la frustración, el abandono, el desvínculo humano, el desencaje social y a otras manifestaciones que tienen que ver con la privación, la pérdida o la deficiente gestión de las oportunidades educativas. Situaciones que precisan de una intervención educativa de carácter preventivo y paliativo, con el propósito de salir del pozo o lograr algún tipo de recuperación, mejora y éxito en las trayectorias personales y académicas del alumnado. Una de las tesis que aquí se sostiene es que el riesgo -según como se mire- es al mismo tiempo parte del problema y de la solución.

Antes de comentar los efectos perversos del riesgo, conviene deshacer algunos tópicos acerca de la imagen social que se construye mediática y socialmente de la juventud. Algo que en nada contribuye a facilitar una adecuada gestión de las oportunidades educativas: eliminando riesgos negativos y reconociendo los riesgos beneficiosos.

Contra tópicos y estereotipos: el nivel formativo crece

Desganados. Problemáticos. Irresponsables. Desmotivados. Conflictivos. Delincuentes en potencia. Carentes de valores. Hedonistas. Obsesionados por el presente y despreocupados por su futuro. He aquí algunos estereotipos que proyectan con excesiva frecuencia los medios de comunicación. Porque la proyección de estas imágenes, en la medida que se simplifican, se sobredimensionan y se generalizan, logran un mayor impacto emotivo en la audiencia y venden más. Porque en el periodismo continúa funcionando el viejo axioma de que las mejores noticias son malas noticias. Por otro lado, estos mensajes calan en la sociedad y, en cierta medida, sirven de coartada para enmascarar las propias carencias y miserias adultas, y para idealizar las bondades de un pasado que siempre se considera mejor, haciendo abstracción de las nuevas dinámicas y contextos sociales.

Diversos estudios recientes (Fundación FAD, Brullet-Gómez Granell, Elzo) recogen voces de jóvenes y adolescentes, y el resultado nos muestra un diagnóstico menos uniforme, negativo y desesperanzador. Una fotografía multicolor. Una realidad heterogénea y llena de matices. Basta darse una vuelta por los institutos, centros de formación profesional y de educación de personas adultas y universidades para percibir la heterogeneidad de actitudes, vivencias, comportamientos y culturas. Sin entrar a fondo en el análisis comparativo con otras épocas, si al menos podemos afirmar que hoy estos colectivos son más diversos, en función de la ampliación de las oportunidades de todo tipo; que su apego al mundo digital introduce otros lenguajes comunicativos y otros procesos de socialización; y que los referentes e iconos son más efímeros y cambiantes.

La intervención educativa sobre la adolescencia y la juventud juvenil exige un cambio de mirada para deshacer falsos estereotipos y comprender que no es lo mismo si la vemos sólo como un cúmulo de problemas que si la percibimos como un abanico de oportunidades para gestionar eficazmente el riesgo positivo y negativo; y para entender que no puede hablarse de la juventud en singular sino en plural, para tratar adecuadamente la creciente diversidad. De ello nos ocuparemos más detenidamente en el capítulo final de alternativas. Hasta aquí una breve aproximación a los aspectos más estrictamente educativos.

En el capítulo más netamente instructivo-académico, una falsa división a la que recurrimos sólo a efectos formales del discurso, conviene rebatir el tópico tan falso como extendido de que el alumnado es cada vez peor y que sabe menos cosas que las generaciones anteriores. No es verdad por varias razones, aunque el sistema educativo muestre deficientes graves y últimamente se hayan encendido algunas alarmas de diverso calado. No es verdad, en primer lugar, porque la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años –a pesar de sus disfunciones y dificultades en su aplicación– proporciona un nivel formativo superior y un caudal de conocimientos que nunca alcanzaron las generaciones anteriores. Es cierto que muchos alumnos y alumnas se descuelgan y fracasan; y que el nivel académico medio del alumnado de la ESO y del Bachillerato es inferior al de hace algunas décadas: pero se trata de una comparación engañosa, porque antes estos estudios tenían un fuerte sesgo elitista y selectivo –sólo accedía una minoría–, mientras que ahora, tras la aprobación de la LOGSE, el cien por cien del alumnado, con todos sus problemas y diversidades –acrecentadas con la llegada del alumnado inmigrante– goza de esta escolaridad prolongada. La democratización de la enseñanza conlleva grandes beneficios pero también algunos desajustes que conviene ir corrigiendo con el tiempo. La única comparación rigurosa es la que podría establecerse entre el bajo porcentaje de estudiantes de entonces con un porcentaje similar de estudiantes en la actualidad: sin duda el resultado en cuanto al nivel formativo sería altamente favorable a estos últimos.

En segundo lugar, porque la facilidad con que se accede a la ingente información a través de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) fuera del sistema educativo, así como las numerosas ofertas extraescolares y culturales –dónde hay mucho dónde elegir–, las posibilidades de viajar al extranjero y de aprender idiomas, etc., inciden directa o indirectamente sobre el nivel formativo. Aunque, como veremos más adelante, la juventud accede de forma desigual al disfrute de estos

bienes y oportunidades, circunstancia que acrecienta la desigualdad y un mayor riesgo de fracaso o exclusión escolar y social.

Y, en tercer lugar, porque diversas evaluaciones nacionales e internacionales muestran el progreso experimentado. Algunos ejemplos: el informe “Panorama de la Educación 2008” señala que España ha mejorado 37 puntos en el nivel formativo de los jóvenes, frente a los 23 puntos que han crecido como media el resto de los países de la OCDE. Este estudio, realizado sobre datos correspondientes al curso 2005-2006, se centra en los distintos tramos de la enseñanza postobligatoria y pone de relieve la progresión experimentada en los treinta últimos años, hasta convertirse en el más equitativo de la OCDE, aunque sigue teniendo la tasa más baja de titulados bachilleres. El célebre Informe PISA, contrariamente, a lo que señalan muchos análisis apresurados y titulares de prensa sensacionalistas, muestra que España se encuentra en el pelotón de la mayoría de países del entorno europeo –separados por diferencias estadísticamente insignificantes– y que sólo unos pocos como Finlandia, Corea o Japón les aventajan sustancialmente (Carabaña).

El dato estadísticamente más significativo es el bajo porcentaje de alumnado excelente; y el problema general, que reviste idéntica gravedad, es el divorcio del conocimiento escolar de la realidad, así como su escasa relevancia para comprenderla y afrontar problemas de la vida cotidiana. Entre ellos, la comprensión lectora. Por eso no existe una correspondencia lineal entre fracaso escolar-fracaso social; como no la hay entre el éxito académico y éxito escolar y social, entendido éste no en su versión económica y mercantilista, sino en su capacidad de gestionar adecuadamente las relaciones, las oportunidades y los recursos de la comunidad.

En conclusión: tenemos un nivel formativo de la juventud que no es para lanzar las campanas al vuelo y que quizás no se ajusta a los pronósticos más optimistas de Boschma, autor de “Generación Einstein: más listos, más rápidos, más sociables”, pero tampoco se ajusta a las visiones apocalípticas y catastrofistas que presentan la juventud actual como una generación culturalmente venida a menos e incluso analfabeta.

Rostros, manifestaciones y números del fracaso escolar

Las distintas sociedades, sistemas educativos y actores sociales construyen un concepto distinto de fracaso escolar, enfatizando unos u otros factores dependiendo de las funciones y roles que ejercen, de sus intereses y de sus expectativas. No es lo mismo para quien dirige la orquesta, para al que toca según que instrumento y para el que asiste como público. Por eso este fenómeno se expresa de modo polisémico, complejo e incluso contradictorio. En mi último libro: “Una educación para mañana” dibujo una amplia cartografía del alumnado fracasado que ahora complemento: el que suspende una o varias asignaturas o un ciclo académico; el que repite una o varias veces; el que no obtiene el graduado de ESO; el que no aprueba la selectividad y no puede entrar en la universidad; el que se ve obligado a seguir una carrera universitaria que no cuenta entre sus opciones preferidas; el que accede a la Formación Profesional, considerada como una carrera de segundo orden y un refugio de semifracasados; el que aprueba y se promociona a pesar de no haber adquirido los conocimientos

y competencias mínimas fijadas por la LOE (Ley Orgánica de la Educación); el que se encuentra en el último curso de su carrera universitaria y ha olvidado buena parte de lo que aprendió en la ESO; el que logra un puesto de trabajo en su profesión y se ve obligado a reciclarse en casi todo; el absentista parcial o total; el que abandona el sistema educativo; el que se aburre y muestra una progresiva desafección hacia la enseñanza y el aprendizaje; el que manifiesta su malestar y rechazo de forma abúlica o violenta; el que obtiene buenas notas pero no se adapta a la institución; el que aprueba y pasa el curso sin hacer prácticamente nada; el que muestra dificultades escolares llamativas o altas capacidades y se les enseña exactamente lo mismo; el que no le encuentra ningún sentido a lo que está estudiando; el que ve la institución escolar como algo muy extraño y alejado de su realidad cotidiana; el que casi nunca atiende ni se concentra; el que incumple sistemáticamente las normas y falta el respeto al profesorado y a sus propios compañeros; el que percibe que es el profesorado y la institución los que le faltan sistemáticamente el respeto; el que nunca le ha gustado ir a la escuela; el que a pesar de que odia la escuela, siempre le ha gustado aprender cosas nuevas.

Como puede apreciarse, la geografía del fracaso escolar es variopinta, en función de su magnitud cuantitativa y cualitativa; a su modalidad, donde el riesgo incide en aspectos de corte más académico o educativo, o en aspectos más cognitivos, afectivos o sociales; o al causante del fracaso: alumnado, profesorado, institución escolar, entorno social... De todo hay, porque las causas se entremezclan y las responsabilidades se distribuyen, aunque no siempre lo hacen de un modo equitativo ni se reconocen públicamente, señalando con frecuencia y de manera unidimensional la culpabilización del alumnado. Cabe subrayar que, frente a la perspectiva investigadora dominante que focaliza el binomio éxito-fracaso académico en términos de insuficiencias y carencias de determinadas capacidades o competencias, están emergiendo nuevas líneas de investigación que se ocupan prioritariamente de explorar la distancia que separa los intereses y saberes de los jóvenes -chicos y chicas- de aquello que les ofrece el centro escolar.

Vayamos a las cifras. La estadística más preocupante respecto al riesgo social y a la cualificación profesional es la del abandono escolar prematuro o del alumnado que no obtiene el graduado de ESO antes de los 18 años: el 31% en el año 2007, el doble que la media de los países de la Unión Europea. ¿Lo obtienen posteriormente, tras dejar el centro de secundaria? No existen datos sobre el alumnado que lo obtiene a través de los Programas de Garantía Social, del examen libre o del graduado de ESO adaptado en los centros de educación de personas adultas. Según datos del Ministerio de Educación socialista esta tasa de fracaso se mantiene estancada desde 1997; y según datos del Partido Popular cuando gobernaba, el porcentaje se redujo al 25% en 2002.

Otro dato igualmente preocupante: el 30,8% de la población de 18 a 24 años, en el año 2005, abandona el sistema educativo sin estudios postobligatorios. Y la tasa del alumnado que se gradúa en Bachillerato (o COU en los años anteriores a la aplicación de la LOGSE) ha pasado del 39 al 44% entre 1994 y 2005, una cifra muy inferior a la media europea. La estadística del fracaso en la ESO se ha convertido en un problema de Estado y constituye el foco de preocupación e intervención prioritaria por

parte del Ministerio de Educación y de otros poderes públicos. Unos resultados que enturbian los procesos de mejora del nivel formativo de la juventud antes señalados y dificultan los procesos de inclusión y cohesión social.

Este fracaso escolar es mayor en los chicos que en las chicas: el 36,1% frente al 25,6%. Y es muy desigual en las diversas Comunidades Autónomas. Es notoriamente más alto en aquellas zonas tradicional y socialmente más desfavorecidas (Andalucía, Castilla-La Mancha y Extremadura) y en las Comunidades de Canarias y el Mediterráneo (Cataluña, País Valenciano, Murcia y Baleares), donde los jóvenes encuentran numerosas y atractivas ofertas de trabajo no cualificado en los sectores de hostelería y de la construcción; aunque ahora, con la crisis económica y el derrumbe del “boom” inmobiliario, muchos de estos jóvenes en paro tratan de reengancharse al sistema educativo para obtener alguna titulación que les permita acceder a puestos de trabajo más cualificados. No siempre lo consiguen porque la demanda es tan fuerte que muchas aulas de educación de personas adultas están saturadas.

Casi la mitad del alumnado repite algún curso, sobre todo en la ESO. Un porcentaje muy alto, aunque la repetición no parece incidir en la mejora del nivel educativo y el grado de éxito del alumnado. Existen varias evidencias: los resultados de las evaluaciones PISA en nuestro país; el abandono de la repetición, salvo casos excepcionales, en países como Finlandia que obtienen los mejores puntuaciones PISA; o las recomendaciones de no recurrir a esta medida por de la OCDE y otros organismos, tras la realización de diversos estudios comparativos.

Existe otro factor de riesgo, directa o indirectamente asociado al fracaso y abandono escolar: el absentismo. Un fenómeno heterogéneo, poco estudiado y con pocos datos, aunque a pesar de los protocolos de control existente es preocupante en algunos lugares. Nos referimos al absentismo físico, a lo que popularmente se conoce por hacer campana o novillos, porque el emocional y actitudinal –el del alumnado pasivo, invisible o ausente– alcanza una magnitud superior y aún es mucho más difícil medir. El absentismo supone un proceso de ruptura del alumnado con un determinado entorno. Los factores y manifestaciones de riesgo tienen que ver con el contexto social: condiciones socioeconómicas, culturales y familiares; y con las características de la institución escolar como entorno de oportunidades: clima ecológico y relacional en el aula, sintonía entre los intereses y la cultura cotidiana del alumnado y de la escuela, atención personalizada a los distintos ritmos y necesidades de aprendizaje, situaciones que contribuyen a la autoestima y a la protección afectiva, etc.

Más allá de los números: las historias de vida

Hay un dicho popular que afirma que existen las grandes mentiras, las pequeñas mentiras y las estadísticas. En efecto, los números se recogen, se combinan y se manipulan de mil maneras: por eso no siempre coinciden. Sirven para aproximarnos al conocimiento de la realidad pero no explican toda la realidad: en el caso que nos concierne no llegan a las entrañas ni a esclarecer la construcción de los factores de riesgo y su consiguiente grado de protección o desprotección. Porque no se ocupan de Elena o de Jaime. Del chico-alumno o de la chica-alumna concreto. A sus historias de

vida. A lo que Bernard Charlot denomina saberes vinculados a sus experiencias de subjetividad, a sus relaciones con los saberes no escolarizados.

A sus narrativas subjetivas llenas de vivencias, conflictos, motivaciones, intereses, oportunidades y desafíos. De ahí la importancia de abrir las nuevas perspectivas de investigación que hacen una inmersión en la vida escolar y social de jóvenes y adolescentes: que les dan la voz para conocer y analizar sus procesos de ruptura escolar y vital; los encuentros y desencuentros; su grado de autoestima; la autopercepción de los aspectos positivos y negativos de su personalidad; los espacios de proyección y negación del ser; la importancia de los vínculos afectivos y de los pequeños gestos; la relación del aprender con el ser y el saber; los caminos abandonados, descubiertos o encontrados, llenos de contradicciones y resistencias u otras secuencias de sus vidas en continuo proceso de construcción y reconstrucción. Como dice Xavier Bonal: "Sólo a través de la indagación etnográfica podemos descubrir las lógicas de apropiación escolar de los jóvenes adolescentes y penetrar en los significados que esta apropiación tiene para sus vidas." Aunque esta perspectiva no ofrece lecturas simples de los fenómenos de riesgo escolar y social.

La tipificación de los tópicos dominantes es muy variopinta y guarda relación con el repertorio de situaciones descritas respecto al fracaso escolar. Aquí se recogen voces que expresan sólo un par de situaciones, aunque muy representativas: la primera, el riesgo escolar que corre el alumnado que se aburre; que no encaja; que se encuentra extraño en la escuela, como un pez fuera del agua; que no espera nada de la escuela y que sólo aguarda alcanzar los 16 años para dejar de estudiar y ponerse a trabajar, una situación que con frecuencia idealiza:

- Entrevistador: "¿Qué crees que sacarás de tu paso por la escuela?"
- Ismael: Yo....creo que casi ná. Antes sí, pero ahora yanada.
- E: ¿Qué es lo que más valoras de tu paso por la escuela?"
- I: Tener paciencia. He aprendido a tener paciencia mientras he esperado a terminar el colegio.
- Entrevistador: "¿Qué crees que vas a sacar de tu paso por la escuela?"
- Alí: No sé, el graduado supongo.
- E: ¿Pero tu crees que habrá servido de algo pasar por la escuela?"
- A: Yo creo que no me servirá.....yo no trabajaré de nada de esto, yo trabajaré de lo que pueda.

"Se acabó. Ahora ya no tengo que perder el tiempo horas y horas en el instituto, que explican cosas que ni entiendo ni me importan. Me aburría, discutía con los profesores, que hablaban de mí a mis espaldas en esas reuniones en las que creen arreglar el mundo. Estaba harto de que me llamasen inútil y perezoso, de recibir castigos cuando se me ocurría mirar por la ventana, pasarle un papel al compañero de al lado o distraerme un momento, sólo un momento. No se puede estar atento todo el rato....

Ha sido duro. No hacía los deberes porque no los entendía, no porque no quisiera hacerlos, como todos pensaban. No hacía falta que me trataran como a los inútiles, castigado al rincón de los torpes, con aquellas clases especiales. Ni hacían falta aquellas reuniones con el tutor o con el psicólogo en las que

siempre me repetían lo mismo: que si tenía que poner más atención y más interés para no perder el hilo, que tenía que preguntar lo que no entendiese y trabajar todos los días.... Si hay otros como yo es porque los profesores no se explican bien ni nos comprenden, hablan de cosas que no tienen nada que ver con la vida, y no les importa. Ellos van a lo suyo, como si en los libros estuviese la solución de todos los problemas.”

Antonio.

El segundo foco de atención se refiere a los profesores “salvadores”, a la intervención docente para atajar y sortear el riesgo escolar. A menudo se menciona el apoyo de un profesor o profesora que, por su cercanía, su interés y su implicación le ha servido para reaccionar, tomar conciencia y aprovechar las oportunidades educativas para enderezar su trayectoria escolar. Veamos tres ejemplos entresacados de entrevistas recientes:

“De entre estas zonas oscuras emerge una pequeña luz cuando aparece esta profesora de Ciencias Sociales. Él la presenta como flexible. Enseña bien, crea un clima de confianza, “no te da vergüenza preguntarle” y “te hace fiarte de que lo vas a hacer bien”.

Además, coincide con algo que él siempre ha considerado una de sus habilidades y gustos: las montañas, los paisajes. Se orienta bien, le gustan los mapas.”

“X mantiene un recuerdo muy positivo de la relación que tuvo con el tutor de la escuela. Parece que esta relación es la que más valora de la escuela: “era la única cosa de la escuela que me gustaba.” Parece que incluso mantenía con él una relación fuera de las cuatro paredes del aula.”

“Por primera vez literalmente en mi vida un profesor me presentaba un tema de un modo que me hizo reaccionar de forma inmediata y entusiasta.”

En el género biográfico y autobiográfico, son numerosos los casos donde se saca a relucir la gratitud hacia esa figura “salvadora”. Basta recordar, a título de ejemplo, el “Primer hombre” de Albert Camus o “Mal de escuela” de Daniel Pennac: “Un libro sobre el zoquete. Sobre el dolor de no comprender y sus daños colaterales.... Los profesores que me salvaron –y que hicieron de mí un profesor– no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida.

Acerca de las causas del fracaso escolar

Las explicaciones del fracaso escolar, diversas y complejas, se focalizan en el contexto sociofamiliar y en el ámbito escolar; es decir, en lo que ocurre dentro y fuera de la institución escolar. Hay teorías, como las

reproduccionistas, que otorgan un peso determinante en función de la clase social de origen: la escuela reproduce las desigualdades sociales y de dominio de unos grupos sociales sobre otros, propias de la sociedad capitalista, en forma de desigualdades escolares, las cuales sancionan las herencias culturales.

Estas tesis, desde que surgieron en los años sesenta, se han ido cuestionando, enriqueciendo y matizando. Así, hay estudios que muestran que el determinismo social se convierte sólo en condicionante estructural, al tiempo que adquieren mayor protagonismo la perspectiva culturalista de la socialización familiar; la teoría de los códigos lingüísticos –la presencia o ausencia de las culturas oral y escrita de los distintos grupos sociales y su presencia o ausencia de la escuela-; y otras perspectivas antropológicas, educativas e interdisciplinares que sostienen que hay otros factores en juego, entre ellos la importancia del modelo pedagógico y de la intervención docente. Y que todo ello provoca una mayor movilidad escolar y social en las trayectorias escolares.

Hay otras investigaciones y evaluaciones nacionales e internacionales que señalan la creciente influencia de la familia en el éxito o fracaso escolar del alumnado. Pero ya no se pone tanto el énfasis en su origen y pertenencia social sino en su capital cultural y nivel de estudios, sobre todo de la madre. Así lo atestiguan informes como el PISA u otros que miden el rendimiento del alumnado. Los indicadores son muy concretos: interés por los estudios de sus hijos; grado de expectativas; apoyo efectivo en las tareas escolares –hay quien tiene conocimientos suficientes y lo hace; hay quien le gustaría hacerlo pero no puede; y hay quien puede pero no quiere o no tiene tiempo-; bienes y hábitos culturales en el hogar, tipo de ocio cultural durante los fines de semana y las vacaciones –hay quien se apunta a colonias y a un curso de inglés en el extranjero y hay quien se tira todo el día en la calle o tumbado en el sofá frente al televisor o chateando en Internet-. Igualmente significativas son las actividades extraescolares: la modalidad elegida y su calidad, pues en cierta manera se trata de la prolongación de la jornada escolar, de otra escuela fuera de la escuela. Además, no hay que olvidar que la información y el conocimiento se encuentran cada vez más fuera de la escuela.

Respecto al contexto escolar, conviene diferenciar entre los aspectos estructurales del sistema educativo –lo macro- y la vida cotidiana del centro y del aula lo micro-. En el primer caso, conviene destacar el impacto que ha tenido el modelo de enseñanza comprensiva de la LOGSE –la reforma socialista de la etapa de Felipe González- en la ESO. Un modelo teóricamente muy válido y aceptable, por su apuesta la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y por la inclusión del alumnado, con un currículo común y la necesaria atención a la diversidad; pero que en la práctica ha mostrado algunas debilidades de calado para evitar el elevado riesgo de fracaso escolar y abandono prematuro.

Algunas de estas debilidades tienen que ver con la falta de formación del profesorado para asumir los retos educativos –no sólo instructivos- de la ESO-; con la rigidez del currículo y su orientación demasiado psicologista; con la implementación de recursos escasos e inadecuados; y con la confusión generada en torno a los objetivos identitarios de esta nueva etapa, que nada tiene que ver con la Primaria pero mucho menos con el antiguo BUP. Esto último ha generado multitud de equívocos y malestares.

Pero, más allá de esta reforma, se constata que la institución escolar sigue manteniendo un autismo en relación al entorno social, los intereses del alumnado y los nuevos desafíos de la sociedad del conocimiento. Un dicho muy extendido lo sintetiza con claridad meridiana: tenemos una institución creada el siglo XIX; con un profesorado formado el siglo XX; y con un alumnado del siglo XXI.”

Respecto a la vida cotidiana de los centros de Secundaria las principales carencias guardan relación con la ausencia de proyectos educativos sólidos y de equipos docentes cohesionados; con la falta de liderazgo para fomentar el trabajo colaborativo y el diálogo con las familias y otros agentes de la comunidad educativa; la pervivencia de prácticas escolares poco inclusivas y excesivamente tradicionales; el fracaso de la tutoría como espacio de orientación personal, académica y profesional; y la relación del profesorado con el alumnado, distante y más centrada en la mera transmisión de contenidos que en la educación integral: algo que contradice la esencia de la filosofía de la ESO. Porque como muy bien dice Jaume Martínez Bonafé: “Crear que uno entra en el aula a enseñar Biología y nada más es un argumento pedagógico insostenible.”

Breve decálogo alternativo a modo de conclusión

A lo largo del texto ya se han ido apuntando algunas visiones, modelos, intervenciones y medidas respecto a la protección del riesgo educativo en su versión negativa. Por otro lado, si le damos la vuelta al calcetín a diversas situaciones de riesgo que hemos mostrado, también encontraremos valiosos elementos alternativos, No obstante, a modo de colofón, hemos querido sintetizar los puntos más estratégicos para vertebrar una política más innovadora, cercana y eficaz respecto a la adolescencia y la juventud. Son éstos:

1. *Cambio de mirada.* Por parte de todos los agentes que tienen relación con estos colectivos. Se trata de una cuestión de actitud previa a cualquier análisis e intervención. Miradas más positivas y esperanzadoras que no vean la juventud como una cascada de problemas sino de oportunidades y riesgos que deben aprender a gestionar. Que entiendan que muchos de los comportamientos que se le atribuyen han sido inventados por las personas adultas. Que se den cuenta que la cercanía, la conversación y la confianza siempre son buenas compañeras. Que comprendan que se trata de personas en proceso de construcción y provisionalidad, con un ansia –a veces desmesurada– de descubrir, experimentar y arriesgar.
2. *Conocimiento de la adolescencia y la juventud.* Se habla mucho del currículo, de su nivel educativo y de lo que deben saber, pero con frecuencia se olvida algo que es esencial: el conocimiento del sujeto. Sus intereses manifiestos y ocultos; deseos; formas de ser y de estar en los distintos espacios sociales; escala de valores; seguridades y fragilidades; carácter y magnitud de sus crisis; sus palabras y sus silencios,... El por qué son como son. Saber de sus identidades diversas y cambiantes; de sus procesos de socialización, cada vez más mediatizados por el consumo y las TIC, que conforman nuevos lenguajes comunicativos y sistemas de relación...

3. *Pedagogía del diálogo.* La conversación permanente es imprescindible para saber, convivir y crecer. Para vivir cotidianamente la democracia participativa en la institución educativa, aprendiendo a ejercer derechos y a asumir deberes y responsabilidades individuales y colectivas. Para entrenarse en el uso de la palabra argumentada y en la escucha; en las preguntas y las dudas; en la aceptación de contratiempos y frustraciones; en el respeto y el reconocimiento del otro; en la crítica y la felicitación. La calidad de la enseñanza se mide también por la cantidad y la riqueza de las interacciones que se establecen entre el alumnado y el profesorado en el transcurso de la jornada escolar. El diálogo y la democracia contribuyen, asimismo, a construir el sentido, el poder y el orgullo de pertenecer a una comunidad educativa, una carencia demasiado llamativa en los tiempos que corren. La pedagogía del diálogo –con el entorno, con los demás y consigo mismo– goza de sólida tradición pedagógica.
4. *Difusión y aprendizaje de las buenas prácticas.* Tanto la historia como el presente nos brindan un amplio abanico de buenas prácticas innovadoras y de experiencias institucionales exitosas en la protección del riesgo. Los nombres de Makarenko, Freinet, Milani, Deligny, Freire, desde posiciones muy distintas, son referentes con sabor a clásico: aquellos que no pierden un ápice de vigencia con el paso del tiempo, salvo las peculiaridades específicas del contexto. Más recientemente, han emergido importantes redes educativas que ponen el acento en el logro del éxito escolar para todo el alumnado, enfatizando más sus posibilidades que sus dificultades: Escuelas aceleradas, comunidades de aprendizaje, escuelas democráticas, redes de colaboración docente por una escuela inclusiva, etc.
5. *Renovación de la ESO (y de otros tramos educativos posteriores).* No se trata de cuestionar el modelo de educación comprensiva que garantiza la escolaridad común y obligatoria hasta los 16 años, pero sí de reorientarlo y actualizarlo. Con contenidos menos abstractos y más vinculado a la realidad, incorporando al propio tiempo las experiencias y saberes de la adolescencia-juventud; con un currículo que vincule mejor la teoría con la práctica, con la realización de algunas actividades de iniciación laboral y de servicio a la comunidad; flexibilizando las estructuras organizativas, los tiempos y los espacios, actualmente demasiado rígidos y encorsetados; con un sistema educativo que facilite las transiciones entre los diversos niveles y ofertas educativas. Un modelo, en definitiva, donde el alumnado se sienta acogido y encuentre sentido a lo que se le enseña en aquel lugar llamado aula.
6. *Medidas de compensación escolar.* Las administraciones educativas más progresistas han mostrado especial sensibilidad para desarrollar programas de educación compensatoria y medidas de discriminación positiva –dar más apoyo al que tiene mayores dificultades-. Pero los recursos son siempre insuficientes: para la acogida e integración del alumnado inmigrantes en clave más intercultural que segregadora y asimilacionista; para el refuerzo y las adaptaciones curriculares que precisa el alumnado con distintas carencias; para la tutorización intensiva; para la ayuda en la realización de las tareas escolares fuera del aula,... Para multitud de

situaciones que requieren una intervención coordinada entre el profesorado y los especialistas: equipos de orientación educativa, de asesoramiento psicopedagógico, de mediación cultural, de logopedia, de fisioterapia, etc.

7. *Acompañamiento educativo*. No sólo académico, sino pensando en todas los aspectos de la personalidad del sujeto: cognitivos, sociales, éticos, emocionales, sentimentales,... Como dice Jaume Funes “En la adolescencia, educar significa acompañar. Se trata de hacer de mentores, de tutores, de personas adultas que están cerca suyo, sin intromisiones pero con capacidad de comprender y ayudarles a salir de las incertidumbres.” La tutoría es el espacio de aprendizaje para afrontar positivamente el conflicto, mediante su identificación, reconocimiento y mediación profesorado-alumnado o entre iguales; para controlar las angustias que producen los riesgos y para gestionarlos; para ayudarles a prevenir y reducir las probabilidades de riesgo; para cultivar la inteligencia moral que permite la formación de un moral autónomo, la adquisición de habilidades dialógicas y una mejora del entramado relacional.
8. *Profesorado comprometido con la educación*. Porque enseñar la asignatura no basta. Con adolescentes y jóvenes en proceso de maduración las intervenciones docentes requieren componentes éticos, afectivos y sociales. Es tan importante qué se enseña, pero también cómo se enseña: metodológica y éticamente. Porque las vidas del alumnado, con frecuencia, quedan más marcadas por la forma de ser y comportarse un profesor o profesora que por los contenidos que imparte en su asignatura. De ahí la importancia del currículo explícito y del llamado currículo oculto. Para asumir esos roles, la formación inicial y permanente del profesorado requiere un vuelco radical. El reto es doble: que el alumnado entienda sus explicaciones y que el profesorado comprenda al alumnado. Para eso hay que estar ahí, cerca, convertirse en un punto de referencia. María Zambrano lo expresa con lucidez: “No tener maestro es no tener a quien preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse.”
9. *Colaboración familia-escuela*. De nada sirve culpabilizar a la familia porque dimita de sus responsabilidades educativas y las derive a la escuela: una verdad a medias, porque de todo hay, como dentro del colectivo docente. La palabra que mejor define la actitud de las familias es desconcierto: no han asimilado los cambios acaecidos con tanta claridad y se encuentran perdidas. La receta es clara: fomentar y enriquecer los espacios de colaboración y participación, mediante una mayor apertura de la escuela, al tiempo que padres y madres crean sus espacios de formación y autoformación. Para compartir preocupaciones, hábitos, valores y modelos educativos. Para establecer sinergias y puntos de encuentro en cualquier ámbito y situación. Porque el objetivo es el mismo: la educación integral de la adolescencia-juventud.
10. *Ciudad educadora*. El proceso de socialización discurre en entornos cada vez más diversificados y poderosos, más allá de la institución escolar. Por eso ya no sirven los discursos y las prácticas fragmentadas que fijan fronteras entre la educación formal, no

formal e incidental. Por eso, en los últimos tiempos, surgen nuevas iniciativas que tratan de articular la corresponsabilidad educativa –directa o indirecta– de todos los agentes sociales del territorio: ciudades educadoras, proyectos educativos de ciudad, sistemas formativos integrados, planes de entorno,... Su filosofía es similar: el impulso de políticas sociales globales para mejorar la convivencia, prevenir y gestionar más eficazmente los riesgos educativos y lograr una mayor equidad y cohesión social.

Sirvan de epílogo, las bellas palabras de Mario Benedetti: “El mundo es tan cambiante, tan inesperado, que es bueno construirse una guarida..... En la guarida estamos ilesos mientras cunde algún desastre. Y nos contamos cuentos y encendemos la antorcha.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brullet, C.; Gómez Granell, C.** (Coord) (2008). "Malestares: infancia, adolescencia y familias". Barcelona, Graó -CIIMU.
- Bonal, X.** (dir) (2003). "Apropiacions escolars". Octaedro: Barcelona.
- Boshma, J.** (2008). "Generación Einstein". Madrid: Gestión 2000.
- Carabaña, J.** (2008). "Europeos", dentro del monográfico "Más allá de PISA", en "Cuadernos de Pedagogía", n.º 381, julio-agosto 2008. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Carbonell, J.** (2008). "Una educación para mañana". Barcelona: Octaedro.
- Charlot, B.** (2000). "Da relação como saber". Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas iOjo: añadir signo en la segunda "a" de relação).
- Elzo, J.** (2008). "La voz de los adolescentes". Boadilla del Monte, Madrid: PPC.
- Funes, J.** (2008). "Adolescentes de hoy. Un encaje difícil en una sociedad compleja". En "Malestares: infancia, adolescencia y familias". Barcelona: Graó-CIIMU.
- Hernández, F.** (coord) (2008). "Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió". Inédito.
- Megías, I; Rodríguez San Julián, E.** (2008). "Jóvenes en los medios. La imagen mediática de la juventud, desde su propia mirada". Madrid: Fundación FAD-INJUVE.
- Zambrano, M.** (2007). "Filosofía y Educación. Manuscritos". Málaga: Ágora.

