

ÉXITO ESCOLAR PARA TODOS

Rafael Feito Alonso *

SÍNTESIS: La Unión Europea ha optado por apoyar y trabajar en pos de que la inmensa mayoría de la población alcance el éxito escolar hasta la secundaria superior –bachillerato o formación profesional de grado intermedio–. En el objetivo estratégico fijado en el Consejo de Lisboa de 2000 se consignó el propósito de que al menos el 85% del grupo etario entre 20 y 24 años alcance como mínimo una credencial de educación secundaria superior, acorde a los tiempos actuales, que requieren de una ciudadanía informada y participativa ante los innumerables retos sobre los que hemos de tener una opinión informada.

El éxito y el fracaso escolar se distribuyen de un modo desigual entre los grupos sociales, y los más distantes de la cultura escolar (clases trabajadoras e inmigrantes) obtienen sistemáticamente los peores resultados. La escuela, especialmente a partir de la secundaria, se convierte en una institución excluyente. No solo se trata de los sesgos derivados del capital cultural, sino que incluso la concepción que maneja de inteligencia excluye a mucha gente que podría rendir satisfactoriamente.

Es posible que la enseñanza por competencias, en la medida que se preocupa por la aplicabilidad real de los conocimientos, así como los nuevos enfoques acerca del concepto de inteligencia, puedan contribuir a paliar esta situación.

Palabras clave: fracaso escolar; abandono escolar; desigualdades educativas; capital cultural; educación inclusiva.

SÍNTESE: *A União Europeia optou por apoiar e trabalhar em pró de que a imensa maioria da população alcance o êxito escolar até o segundo grau – ou formação profissional de grau intermediário –. Conforme o objetivo estratégico, fixado no Conselho de Lisboa de 2000, consignou-se o propósito de que pelo menos 85% da faixa etária entre 20 e 24 anos atinja, no mínimo, uma credencial de educação de 2º grau acorde aos tempos atuais, que requerem uma cidadania informada e participativa perante os inumeráveis desafios sobre os quais temos de ter uma opinião informada.*

O sucesso e o fracasso escolar se distribuem de um modo desigual entre os grupos sociais, e os mais distantes da cultura escolar (classe trabalha-

* Profesor titular de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, y director del Departamento de Estructura Social de la Universidad Complutense de Madrid, España.

dora e imigrantes) obtêm, sistematicamente, os piores resultados. A escola, especialmente a partir do 2º grau, torna-se uma instituição excludente. Não se trata só das vertentes derivadas do capital cultural, senão, inclusive, de que a concepção que a inteligência maneja exclui muita gente que poderia render satisfatoriamente.

É possível que o ensino por competências, na medida em que se preocupe pela aplicabilidade real dos conhecimentos, assim como os novos enfoques sobre o conceito de inteligência, possam contribuir para paliar esta situação.

Palavras-chave: fracasso escolar; abandono escolar; desigualdades educativas; capital cultural; educação inclusiva.

ABSTRACT: *The European Union has chosen to support and to work at those initiatives that contribute to improving the school success rate among most of its citizens (a success rate that includes a senior high school degree or a bachelor's degree).*

The strategic goal established at 2000 Lisbon's Council was that 85% of the age group between 20 and 24 could achieve a high school degree. This goal is in tune with current times, which demand an informed citizenry that is involved in the countless challenges that require us to be informed. School failure and school success are unequally distributed among social groups, and those groups aloof from school culture (working classes and immigrants) systematically obtain worse results.

The school, especially since High School, becomes an expulsive institution. Not only considering those features derived from cultural capital, but also the idea of intelligence there used excludes many people that could perform satisfactorily.

It is possible that a learning process based on skills (as long as it is really concerned about the actual way in which knowledge can be applied) and new approaches to the idea of intelligence can contribute to changing this situation.

Keywords: school failure; drop-outs; educative inequalities; cultural capital; inclusive education.

132

1. INTRODUCCIÓN

Hasta hace unas cuantas décadas –aproximadamente cuando los padres de los actuales alumnos de secundaria eran adolescentes– resultaba factible abandonar el sistema educativo con una credencial inferior a la de secundaria superior –bachillerato o ciclos formativos de grado intermedio– y albergar la posibilidad de acceder a buenos empleos. Se podía entrar de botones en un banco y terminar siendo un oficinista, un informático o un jefe de sucursal. Hoy en día, esto es prácticamente imposible. De hecho, carecer como mínimo de la credencial de secunda-

ria superior equivale a la condena de vagar por el infierno de lo peor del mercado laboral o, aún más grave, a la exclusión de este. De modo que, salvo que la familia sea capaz de proporcionar un empleo –los pequeños negocios o las empresas familiares en general– o un nivel de renta vitalicia suficiente, la inmensa mayoría de los mortales se ve obligada a confiar el pasaporte de su futuro laboral a la escuela.

Max Weber consideraba que la escuela era una institución hierocrática pues tanto esta como la Iglesia dispensan bienes de salvación. Hoy en día, y esto es algo que saben muy bien las familias, carecer de ese mínimo educativo equivale a una terrible condena. No es solo que sea más difícil encontrar un empleo digno sino que es más complicado llegar a desarrollar una ciudadanía aceptable.

2. LA NECESIDAD DEL ÉXITO ESCOLAR

Ha sido decisión de la Unión Europea trabajar para que la inmensa mayoría de la población alcance el éxito escolar hasta la secundaria superior –bachillerato o formación profesional de grado intermedio–, lo que quedó de manifiesto en la declaración de Lisboa del año 2000, donde se consignó el propósito de que al menos el 85% del grupo comprendido entre los 20 y los 24 años alcanzara, como mínimo, una credencial de educación secundaria superior. Este objetivo tiene su correlato en el hecho de que los tiempos actuales requieren de una ciudadanía informada y participativa ante los innumerables retos sobre los que hemos de tener una opinión informada. En tanto ciudadanos, somos inquiridos en torno a cuestiones cada vez más complejas, que pueden abarcar desde el cambio climático hasta el uso de las células madre. En cualquier contexto laboral, vecinal o escolar –en una reunión de padres– nos encontramos con gentes de distintas culturas con las que hemos de aprender a relacionarnos. Nuestros hogares y nuestra vida cotidiana se han visto invadidos por un sinfín de artefactos novedosos que nos facilitan la existencia pero cuyo uso requiere una cierta predisposición hacia lo nuevo. Nuestra esperanza de vida es cada vez mayor, lo que se traduce en que cada cual se ve forzado a emprender nuevos proyectos vitales al acceder a una jubilación cada vez más prolongada.

Sabemos que la producción científica se duplica cada pocos años, que la mayor parte de los científicos –y seguramente de los literatos y artistas en general– que ha habido a lo largo de toda la historia de la humanidad está viva y trabajando en este momento.

En lo que respecta a la escuela, el mensaje parece claro –aunque más allá de la alfabetización básica (leer, escribir, sumar, etc.) no se sabe muy bien qué conocimientos hay que impartir o si se deben seguir impartiendo los mismos que hasta ahora–, debe suministrar las herramientas analíticas que permitan a la gente salir de la etapa obligatoria con la capacidad de aprender permanentemente. Se trata de un mensaje de humildad y de ensalzamiento. Por un lado, la escuela no agota los aprendizajes, pero por otro debe formar personas con capacidad para aprender permanentemente: lectores inquietos, ciudadanos preocupados, padres implicados, trabajadores innovadores y responsables. En definitiva, personas que se reinventan.

Las economías más eficaces son aquellas que, además de producir más conocimiento e información, son capaces de hacerlos disponibles para el mayor número de personas y de empresas. Ya no es suficiente, si es que alguna vez lo fue, con los aprendizajes meramente académicos, abstractos y descontextualizados cuya función era más bien de jerarquización social. Si se pretende que hasta la secundaria superior la educación tenga un carácter inclusivo, generalizado –salvo excepciones fundadas en motivos patológicos– son muchas las cosas que hemos de cambiar.

134

Hasta no hace mucho tiempo, en el periodo preindustrial, una persona tenía la perspectiva de que habría de realizar básicamente el mismo trabajo que sus padres y sus abuelos, y que sus hijos y nietos harían lo propio. En ese escenario, mientras que los menores aprendían a trabajar junto a sus familiares –u otras familias en el caso de los artesanos– de la formación moral se encargaban las iglesias o, en su defecto, predicadores ambulantes (una explicación más detallada de este proceso se puede ver en Fernández Enguita, 2002).

En el periodo industrial las cosas cambian. La gente no tiene ya la expectativa de hacer el mismo trabajo que sus padres. Es la época del traspaso de la primacía del sector primario a la del sector secundario y de la de este a la del sector servicios; del éxodo rural y el arribo a las ciudades. Ahora, la encargada de la formación de las personas es una institución especializada denominada escuela.

La sociedad en la que estamos instalados desde los años setenta del siglo pasado se ha dado en llamar sociedad del conocimiento, o de la información, o posmoderna o de la modernidad líquida de Bauman –por el cambio acelerado, la ruptura con los vínculos tradicionales y el

desplazamiento del modelo «sólido»-. Aquí, la principal materia prima de los procesos productivos es el conocimiento, el cual se considera que se multiplica por dos cada cuatro o cinco años. De hecho, como recordaba Lamo de Espinosa (2006), y ya mencionamos, la mayor parte de los científicos, y tal vez de los literatos y artistas, está viva y trabajando en estos momentos. Además, una persona que se integra en el mercado de trabajo cuenta con la expectativa de cambiar varias veces de empleo a lo largo de su vida. El cambio sería ahora de carácter intrageneracional, y ya no es solo la escuela la institución que se encarga de la formación de la gente, pues junto a ella proliferan organizaciones que son, entre otras cosas, educativas. Los museos se ofrecen como escenarios educativos, entidades financieras tienen su división formativa para la ciudadanía, una excavación como Atapuerca se ofrece al conjunto de la sociedad. Digamos que contamos, además de con la institución educativa, con expertos –instituciones y personas– que colaboran –o pueden colaborar– en el hecho educativo. De su capacidad de apertura, de contacto con este mundo exterior depende buena parte del éxito de la escuela. Todo ello sin olvidar el impacto de las nuevas tecnologías, en especial el de internet.

3. ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR SEGÚN GRUPOS SOCIALES: CLASE SOCIAL, ETNIA, GÉNERO

135

¿Se podría considerar democrático un sistema educativo del cual sabemos con antelación que condena al fracaso o a enormes dificultades a determinados sectores de la población, a ciertas clases sociales y a unos grupos étnicos? Pues bien, esto es justamente lo que ocurre hoy en día con todos los sistemas educativos.

En estas condiciones, ¿podemos considerar que la educación obligatoria está funcionando adecuadamente?; ¿es confiable un sistema que privilegia a los ya privilegiados cultural y educativamente? La educación obligatoria debe ser, antes que otra cosa, una educación de calidad para todos sin exclusiones. Aprender significa conectar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos; así, en la medida en que la escuela está más próxima al universo cultural de determinados grupos sociales terminará por favorecer solo a estos y a quienes se parezcan a ellos.

Respecto de las mujeres, si nos atenemos a los resultados en la educación obligatoria, su escolarización en la escuela de los varones ha

sido relativamente exitosa: promocionan en mayor grado que sus compañeros y obtienen mejores calificaciones.

Sin embargo, no cabe decir lo mismo en lo atinente a los hijos de trabajadores, inmigrantes y minorías étnicas. Son escasísimos los gitanos o inmigrantes –aunque dentro de este colectivo hay una gran diversidad– que llegan a la universidad o a la secundaria posobligatoria. En Suecia, por ejemplo, se considera inferior a la minoría finlandesa: la tasa de fracaso de niños finlandeses en las escuelas suecas es muy alta. Sin embargo, cuando los niños finlandeses emigran a Australia se desenvuelven bien, tan bien como los emigrantes suecos. Los coreanos rinden mal en las escuelas japonesas, donde son considerados inferiores culturalmente; por otra parte, en las escuelas norteamericanas los inmigrantes coreanos tienen gran éxito (Kincheloe, 2004). Estamos hablando de nacionales de dos países –Finlandia y Corea del Sur– que lideran las clasificaciones del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE (2006).

Si trabajamos con algo parecido a las clases sociales los resultados son igualmente desiguales. Sobre los resultados escolares de las distintas clases sociales tenemos datos recientes realmente contundentes.

136

TABLA 1
Resultados escolares de las distintas clases sociales

| | Porcentaje tasas de escolarización | | Porcentaje que completa el nivel | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| | Secundaria posobligatoria 16-17 años | Educación superior 18-22 años | Secundaria posobligatoria 20-24 años | Educación superior 25-29 años |
| I. Profesionales | 82,98 | 65,93 | 93,73 | 69,10 |
| II. Intermedia (no manual-rutinaria) | 55,63 | 35,23 | 74,29 | 36,15 |
| III. Pequeños propietarios | 51,53 | 30,71 | 65,85 | 40,87 |
| IV. Manual cualificada | 42,59 | 20,51 | 50,35 | 16,98 |
| V. Manual no cualificada | 16,20 | 14,21 | 35,65 | 18,98 |
| VI. Propietarios agrarios | 64,01 | 32,26 | 60,91 | 37,80 |
| VII. Trabajadores agrarios | 31,67 | 9,09 | 20,53 | 6,41 |
| Total | 49,87 | 30,86 | 60,69 | 32,15 |

FUENTE: Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE)-2000. Elaboración propia a partir de J. Calero y J. Oriol, 2005, pp. 355 y ss.

Mientras que entre los 16 y los 17 años cerca del 83% de los hijos de profesionales (arquitectos, médicos, profesores, etc.) –la casi totalidad– está en la secundaria posobligatoria, solo lo está el 16% de los hijos de trabajadores manuales no cualificados y el 42% de los cualificados. En el mismo sentido, pero respecto de la educación superior, entre los 18 y los 22 años los porcentajes de quienes cursan este nivel para estos tres grupos son, respectivamente, 65,93%, 14,21% y 20,51%. Es decir, a mayor edad del grupo etario estudiado las distancias entre las tasas de escolarización de los hijos de trabajadores con respecto a la de los profesionales se incrementan, al tiempo que se reduce considerablemente la distancia porcentual entre los hijos de los trabajadores manuales cualificados y los no cualificados.

En el caso de la obtención de títulos, más del 90% de los hijos de profesionales ha completado la secundaria superior frente al 35% de los hijos de trabajadores no cualificados y el 50% de los cualificados. Cerca del 70% de los hijos de profesionales –de edades comprendidas entre los 25 y 29 años– tiene algún título de educación superior frente a menos del 20% de los hijos de clases trabajadoras.

En realidad, lo que hace la escuela es favorecer a los ya favorecidos educativamente. Eso es lo que explica la fuerte correlación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento escolar de los hijos. Estos datos se ven claramente en el informe del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) titulado *Aspectos del perfil de los padres de los alumnos de educación primaria que más relación tienen con el rendimiento* (2001, p. 3).

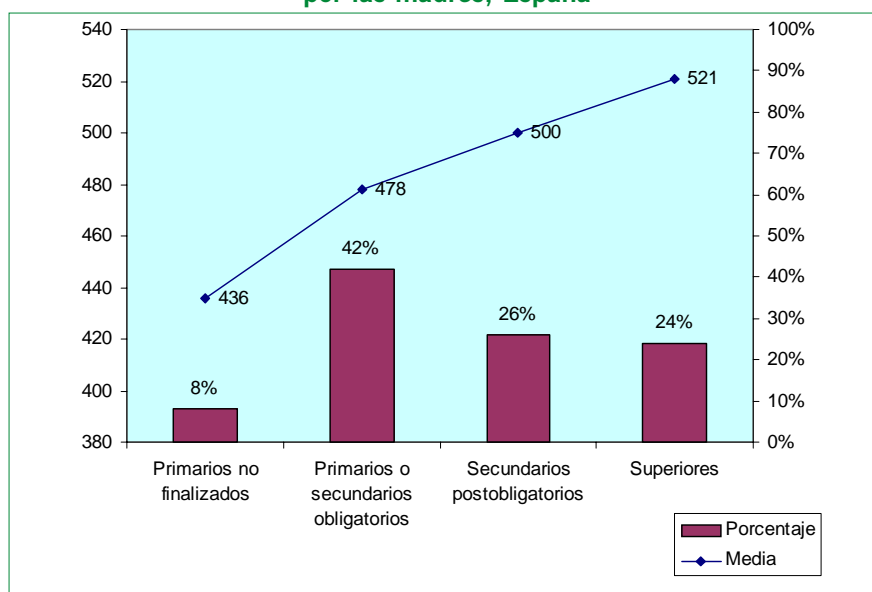
137

TABLA 2
Diferencias en el rendimiento
según el nivel cultural de la familia

| Estudios de los padres | Conocimiento del medio | Lengua | Matemáticas |
|------------------------|------------------------|--------|-------------|
| Sin estudios | 210 | 210 | 212 |
| Primarios | 240 | 240 | 239 |
| Secundarios | 259 | 259 | 258 |
| Universitarios | 275 | 275 | 277 |

De acuerdo con el mencionado Informe PISA 2006, existe una muy fuerte correlación entre los estudios de la madre y los resultados obtenidos en esta prueba.

GRÁFICO 1
Estudios más altos alcanzados por las madres, España



138

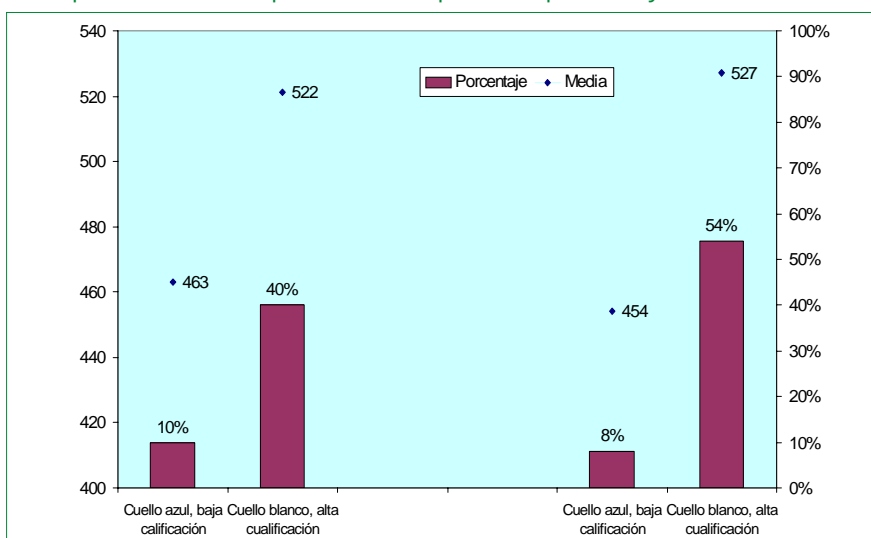
FUENTE: PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español, p. 62.

Lo mismo cabe decir con respecto a la cualificación ocupacional de los padres. En España la diferencia entre los extremos profesionales es menor que en el resto de la UE.

Finalmente, el capital cultural físico (medido por el número de libros disponibles en el hogar) es otro elemento de diferenciación.

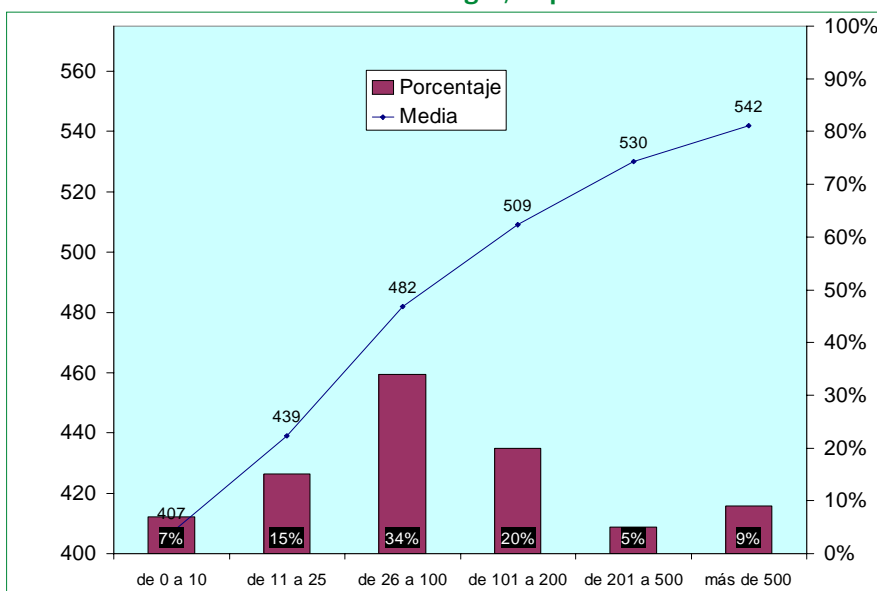
En lo que se refiere a las minorías étnicas y los inmigrantes los datos no son buenos. En el caso de las primeras, según un estudio de la Fundación Secretariado Gitano que analizó las respuestas de 800 escolares de 118 institutos de toda España (Aunión, 2006), el 80% del alumnado gitano deja la escuela sin acabar la enseñanza obligatoria. Sin embargo, un hecho a tener en cuenta es que hay minorías que trasladan un rasgo básico a la escuela, como pueden ser la frugalidad o el sacrificio. Este sería el caso de la minoría asiática en los Estados Unidos, cuyo

GRÁFICO 2
Resultados en ciencias según la cualificación ocupacional más alta de los padres.
 Comparación de los promedios España (izquierda) y OCDE (derecha)



FUENTE: PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español, p. 63.

GRÁFICO 3
Libros en el hogar, España

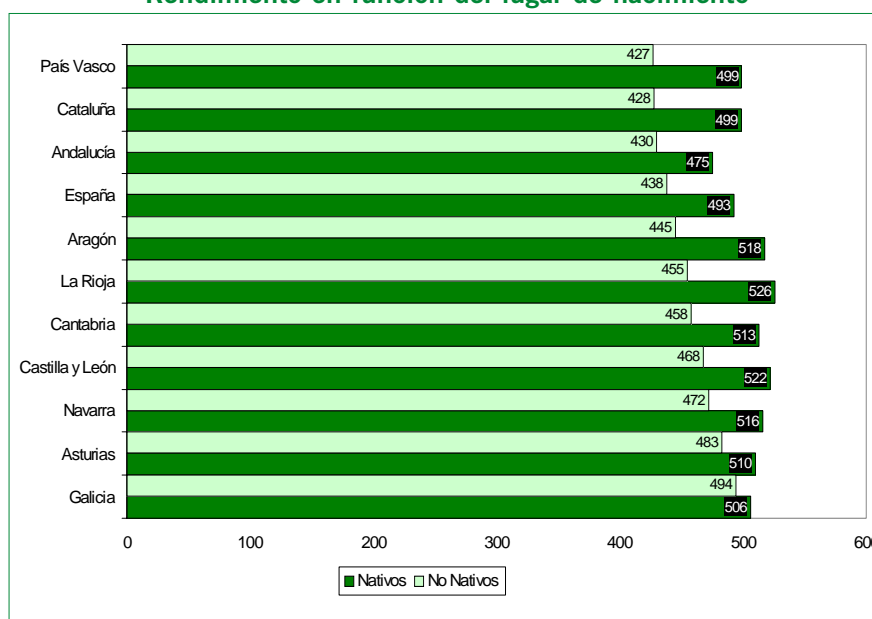


FUENTE: PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español, p. 64.

intenso espíritu de abnegación promueve el desempeño escolar. Otros ejemplos son los que proceden de lo que detectó Bernard Lahire (1993) en sus investigaciones sobre la cultura escrita. Aquí se muestra cómo los niños de padres con escasísima o nula alfabetización pueden encontrar en esa carencia de sus familias un fuerte estímulo escolar. Hay niños cuyos progresos escolares son altamente valorados por sus padres porque son ellos quienes están en condiciones de bregar con la información escrita que llega a los hogares o de contribuir a llevar las cuentas de la casa.

Respecto del segundo grupo, a los no nativos inmigrantes –por regla general, pero no solo– les va claramente peor que a la población autóctona.

GRÁFICO 4
Rendimiento en función del lugar de nacimiento



FUENTE: PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español, p. 82.

Pese a todo, no cabe interpretar los datos de los cuadros anteriores en el sentido de un determinismo inevitable. Son muchas las cosas que pueden hacer las familias, las comunidades, las escuelas y la sociedad en su conjunto para conjurar esta suerte de maldición de los datos agregados.

4. UNA ESCUELA EXCLUYENTE

La escuela que tenemos fue, en realidad, pensada para la minoría que la creó: propietarios o altos profesionales varones de raza blanca. Para el resto –clases trabajadoras, mujeres, minorías étnicas– como institución no iba más allá de la alfabetización básica o su posible derivación hacia la formación profesional o para el matrimonio burgués. Esto es lo que explica su fuerte carácter propedéutico y segregador. Los niveles inferiores son pensados en función del nivel siguiente. El máximo de paroxismo se alcanza en segundo de bachiller, curso que, lejos de servir para aprender, se ha convertido en una suerte de academia para aprobar la selectividad. La mayoría de los aprendizajes de la educación obligatoria se concibe desde la óptica del estudiante que presumiblemente va a llegar a la universidad. Solo así se explican tantos conocimientos inútiles, academicistas y descontextualizados.

El resultado es la segregación. La principal preocupación de la escuela –y esto es muy claro en la secundaria obligatoria– parece ser la de cómo librarse de los alumnos menos académicos. Incluso allí donde este nivel es comprensivo hay mil y una vías para desprenderse de ellos: desde la repetición de curso a la pre-formación profesional pasando por la agrupación de niveles o la diversificación curricular y los inevitables programas de compensación escolar –¿de qué hay que compensar?–. Lo que sea, salvo pensar en el éxito escolar para todos. Entonces la escuela no distinguiría, como si esa fuera su función principal –y lo es– para los grupos conservadores.

La concepción de inteligencia que maneja la escuela es excluyente y tiende a perjudicar a los estudiantes que proceden de los medios sociales menos favorecidos. El psicólogo de Harvard, Howard Gardner (1995), desarrolló su famosa teoría de las inteligencias múltiples en la que básicamente plantea que nuestra escuela entroniza dos tipos de inteligencia: la lógico-matemática y la lingüística, aunque al precio de negar otros tipos, por lo menos tan importantes como estas dos. La teoría de Gardner propone la existencia de diferentes clases de inteligencia que la gente posee en distintos grados. Además de las dos citadas, el autor habla de las siguientes: musical, espacial, cinestésica-corporal, intrapersonal e interpersonal. El siguiente cuadro sintetiza muy resumidamente las características de cada una de ellas y su aplicación didáctica.

TABLA 3
Tabulación de inteligencias múltiples¹

| INTELIGENCIAS | DESTACA EN | LE GUSTA | APRENDE MEJOR |
|----------------------|--|--|---|
| LINGÜÍSTICO-VERBAL | Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, pensar en palabras. | Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, armar rompecabezas. | Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo. |
| LÓGICO-MATEMÁTICA | Matemáticas, lógica, razonamiento, resolución de problemas, determinación de pautas. | Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar. | Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto. |
| ESPACIAL | Dibujo, lectura de mapas y gráficos, resolución de laberintos, armado de rompecabezas, imaginar, visualizar. | Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos. | Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando. |
| CORPORAL-CINESTÉSICA | Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas. | Moverse, tocar y hablar, utilizar el lenguaje corporal. | Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales. |
| MUSICAL | Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos. | Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música. | Ritmos, melodías, canto, escuchar música. |
| INTERPERSONAL | Entender a la gente, liderar, organizar, comunicar, resolver conflictos, vender. | Tener amigos, hablar y juntarse con la gente. | Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando. |
| INTRAPERSONAL | Entendimiento de sí mismo, reconocimiento de sus puntos fuertes y debilidades, establecimiento de objetivos. | Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses. | Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando. |
| NATURALISTA | Entender la naturaleza, distinguir, identificar la flora y la fauna. | Participar en la naturaleza, hacer distinciones. | Trabajar en el medio natural, explorar seres vivos, aprender de plantas y temas de la naturaleza. |

¹ Extraído de: <<http://www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml>>, elaborado tomando como base a Gardner (1995).

Esta concepción de la inteligencia permite apreciar virtudes que la escuela tradicionalmente desdeña. Así, por ejemplo, un estudiante puede ser muy bueno en Física y conseguir bajos resultados en Música. Es tarea de la escuela conseguir un desarrollo armónico y equilibrado de las distintas inteligencias, porque la inteligencia no es estática. No se nace torpe en alguna actividad y ya no hay nada que hacer. Las últimas investigaciones sobre el cerebro van en esta línea. Tal y como explicaba Andreoli, hasta la mitad del siglo pasado había áreas del cerebro por completo desconocidas de «las que se podía escribir el *hic sunt leones* –tierra ignota– de los antiguos mapamundi. Áreas en las que experimentalmente no ocurría nada, ni con estímulos ni con lesiones». Eran zonas en la que se consideraba que simplemente no ocurría nada.

Pues bien, la revolución a la que me refiero, del todo superponible al cambio de visión del universo producido por el telescopio de Galileo, es haber descubierto que estas áreas están destinadas a las funciones superiores, a todas las que sirven para el aprendizaje. No solo esto: estas zonas no tienen una estructura precisa, fijada, sino que están en condiciones de organizarse tras una experiencia y, por tanto, de un aprendizaje. Están en condiciones de estructurarse *ex novo*, e incluso de cambiar (Andreoli, 2008).

5. DATOS SOBRE FRACASO ESCOLAR EN ESPAÑA

Durante unos años, parte de la juventud y de la adolescencia española ha vivido bajo el espejismo de un rápido y fácil acceso a empleos de escaso valor añadido –sobre todo en los sectores del turismo y de la construcción, lo que se ha notado de un modo extremo en comunidades ricas como Baleares– lo que unido al soporte de un hogar familiar convertido en una suerte de acogedor hotel de lujo le ha permitido creer que vivía en un mundo inmejorable, a pesar de haber abandonado la escuela en forma prematura. La crisis económica incrementará el número de jóvenes que reemprendan el camino de regreso.

La apuesta es escolarizar a todos, como mínimo, hasta los 16 años y, además, hacerlo bajo un tronco común. La escuela que tenemos puede servir para un tipo de alumnado con una familia cultivada y muy preocupada por la educación de sus hijos, que tiene visión a largo plazo y que, pese a la posible inutilidad de muchos contenidos escolares, es muy consciente de lo que se juega con la obtención de las credenciales.

En torno a un 30% de nuestros jóvenes a los 16 años no obtiene el título de graduado en la ESO. Sin duda es una cifra alarmante y mucho habrá de esforzarse España si quiere cumplir los requisitos del acuerdo de Lisboa. No obstante, tal y como puede verse en el último informe de la Fundación Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada (FOESSA, 2008), según la Encuesta de Población Activa (EPA-06) un tercio de los jóvenes entre 16 y 19 años sin la titulación básica continúa estudiando (algo más las mujeres, el 36%) y solo lo hace el 6% de los que están en el tramo entre los 20 y los 24 años. Estos son los datos (Bolívar, 2009):

TABLA 4
Titulación población española

| | 2000-2001 | 2001-2002 | 2004-2005 |
|---|-----------|-----------|-----------|
| Tasas brutas de titulados en ESO | 73,4% | 71,1% | 70,4% |
| Porcentaje de la población española de 22 años titulada en ESO según la EPA | 90,3% | 90,4% | 90,0% |

144

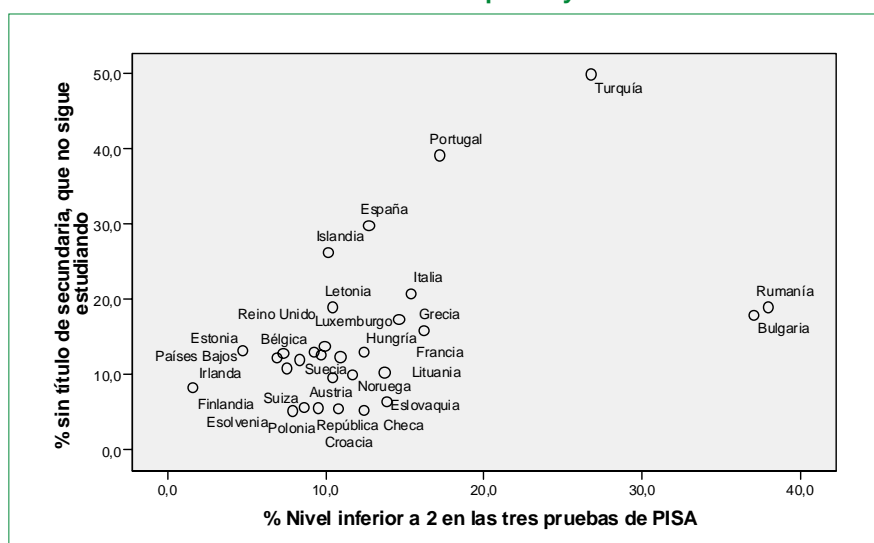
Por otro lado, y respecto a España, si comparamos los no muy buenos resultados en los sucesivos informes PISA con los datos sobre abandono escolar temprano y tasas de repetición se observa que, tal y como escribiera Martínez García (2009), vemos que uno de nuestros problemas es el de los elevados niveles de exigencia de la ESO.

Las altas tasas de fracaso escolar en España se deben más bien al alto nivel de exigencia del sistema educativo que al bajo nivel de los estudiantes. [...] Interesa destacar que si Castilla y León y La Rioja fuesen países, estarían en torno a la posición tercera, tras Finlandia y Corea, y en empate con Canadá (en torno al 5%). Cuando tanto se insiste en las bondades del sistema educativo finlandés, no hace falta que nos vayamos tan lejos para buscar ejemplos de excelencia, sería suficiente con acercarnos a estas comunidades autónomas. Lo menos que podemos decir de la comparación entre estos dos tipos de datos de fracaso escolar es que son sorprendentes, por no decir escandalosos: comunidades autónomas con un nivel educativo equivalente al de Finlandia tienen tasas de fracaso escolar del 20,9% y del 28,4%, respectivamente.

El gráfico que aparece a continuación –elaborado por Martínez García– pretende dar cuenta de esta situación. Se trata de analizar la relación entre abandono escolar temprano y fracaso escolar. Al respecto Martínez García (2009) señala:

Si trazamos una diagonal imaginaria, los países por encima de la diagonal serían países con sistemas educativos exigentes, pues su nivel de abandono educativo temprano sería mayor que lo que les correspondería dado su nivel de conocimientos en PISA, y viceversa. Pero también podemos percatarnos de que algunos países se apartan mucho del resto.

GRÁFICO 5
Relación entre abandono temprano y fracaso escolar



FUENTE: Eurostat y PISA 2006.

Por otro lado, los costes del fracaso escolar son una pesada carga que cualquier sociedad, por poco justa que sea, no puede asumir. De acuerdo con la Comisión de las Comunidades Europeas (2006) estos son los escalofriantes datos:

En Estados Unidos, el coste bruto medio en el curso de la vida de una persona de 18 años que abandona los estudios de enseñanza media se estima en 450 mil dólares estadounidenses (350 mil euros). Esto incluye pérdidas de impuestos sobre la renta, un incremento de la demanda de atención sanitaria y de ayuda pública, y unos mayores índices de criminalidad y delincuencia.

En el Reino Unido, si un 1% más de la población activa tuviera titulación de enseñanza media en vez de no poseer ninguna titulación, el beneficio para el país ascendería a unos 665 millones de libras esterlinas anuales merced a la disminución de la criminalidad y el aumento de los ingresos potenciales.

6. UNA ESCUELA QUE PARTA DE LOS SABERES DEL ALUMNADO

Si queremos que la escuela sea acogedora para todo el mundo no queda más remedio que partir de los conocimientos previos de los niños, de su entorno, de su lenguaje, de su medio familiar. Esto lo explicaba muy bien Lionni (1970) en un cuento en el que narra la amistad de un pececito y una rana. En un momento dado aquel pide a su amiga anfibia que le explique cómo es el mundo en la superficie terrestre. La rana, como buena amiga, le cuenta que hay vacas y el pececito imagina que las vacas son como peces pero con grandes ubres. Le dice que hay aves y se las imagina como peces con alas. La rana –al igual que la escuela– cumple con su función de amiga. Sin embargo, no es consciente de que el pececito interpreta las nuevas realidades a partir del mundo animal que conoce. La rana, y la escuela, no asumen la tarea de partir de los esquemas interpretativos del pececito.

Para el enfoque convencional, o tradicional, sobre la enseñanza el conocimiento existe fuera de la conciencia humana, de tal modo que el aprendizaje se reduce a la absorción y la memorización de aquel por parte de unos estudiantes a los que se considera maleables. El conocimiento se aprende con el propósito de hacer que la gente dé continuidad a la cultura y a la sociedad tal y como es.

146

Por el contrario, para la educación progresiva el conocimiento se crea y estructura individual y colectivamente. Aprender es un proceso en el que el conocimiento se construye y en el que los individuos son, consecuentemente, contruidos al mismo tiempo que se desarrollan. La construcción del conocimiento tiene por objetivo una sociedad mejor.

Aquí están en juego dos ideas clave de Freire (1980): por una parte, su crítica a lo que denominaba educación bancaria, una educación que concibe las cabezas de los estudiantes como recipientes vacíos que hay que llenar de contenidos procedentes del profesor o de los libros de texto; por otra parte, su propuesta de que los seres humanos somos seres para la transformación y no para la adaptación.

Pero, además, los niños llegan a la escuela sabiendo muchas cosas; ya no es la agencia modernizadora que les presenta el mundo tal y como se describe en la película *La lengua de las mariposas*, de José Luis Cuerda. Ahora los niños han aprendido mucho asomándose a la pantalla del televisor, con los videojuegos, con los ordenadores y, en cada vez más ocasiones, con sus familiares.

Marc Prensky (2001) considera que el alumnado ha cambiado radicalmente, que nuestros niños de hoy no son los niños para los que se diseñó este sistema educativo. Se trata de alumnos que representan a la primera generación que ha crecido con las nuevas tecnologías y que pasa sus vida rodeada de aparatos electrónicos y utilizando ordenadores, juegos de vídeo, cámaras de vídeo, móviles y otros juegos y herramientas de la era digital.

Es muy posible que los estudiantes de hoy piensen y procesen la información de un modo diferente al de sus predecesores. Por este motivo Prensky los llama «nativos digitales» frente a la gente de más edad a la que llama «inmigrantes digitales». Al igual que ocurre con los inmigrantes en un país, estos tienen un acento, que es digital en este caso. El ejemplo favorito de acento es el de telefonar a otro para confirmar que ha recibido un *e-mail* o imprimir sistemáticamente los correos o, peor aún, hacer que los imprima la secretaria.

7. APRENDER POR COMPETENCIAS

La nueva práctica del aprendizaje por competencias podría contribuir a paliar el problema del fracaso escolar. Su aplicación es una ocasión inmejorable para replantearse el sentido del quehacer educativo; de qué cabe esperar de una persona que pasa un mínimo de diez años escolarizada; qué es lo imprescindible que se debe haber adquirido tras esos diez años que permita a la gente desenvolverse con soltura como trabajador, como ciudadano, como miembro de una familia y de una comunidad.

La idea de competencia se refiere a cosas tan simples como que no basta con los meros conocimientos, pese a ser estos el inevitable punto de partida de aquella. Adquirir la competencia lingüística de escribir, por ejemplo, no se consigue tan solo sabiendo las reglas gramaticales, conjugando los verbos y haciendo ejercicios al respecto. Se precisa algo más. Saber escribir requiere ser capaz de ordenar ideas, estructurarlas, conectar un párrafo con otro, tener una visión de conjunto de lo que se quiere decir, buscar y contrastar información. Y, dependiendo, del tipo de escrito, se precisa una toma de posición, una interpretación, un enfoque. Del mismo modo que los retratos de Velázquez delatan sus filias y sus fobias, raro es el escrito en el que no esté implicada la emoción, la pasión, el punto de visto personal.

De una persona podemos decir que es competente cuando es capaz de resolver problemas reales, los cuales, por definición, son siempre complejos. No es lo mismo razonar en abstracto sobre el tiempo que tarda un objeto de peso conocido en caer al suelo que hacerlo en un escenario concreto. No es igual, por ejemplo, estudiar la caída de un papel desplegado o arrugado, que considerar o no el efecto del viento, etcétera.

Saber significa ser capaz de utilizar lo aprendido en nuevas situaciones. No es de recibo que se conozca la ley de Ohm y al mismo tiempo se sea incapaz de explicar el funcionamiento del circuito de una linterna eléctrica. El aprendizaje por competencias asegura la transferibilidad de los conocimientos a situaciones novedosas, inesperadas, cambiantes.

Ya en la década de los años setenta David McClelland (1973) explicaba que el expediente académico no proporciona la información suficiente para predecir de manera fiable la adecuación de las personas a los diferentes puestos de trabajo, ni para intuir su posible recorrido profesional. A partir de aquí surge el concepto de competencia, como elemento que permita conocer estas cuestiones.

148

Pese a la novedad del discurso sobre las competencias, la reflexión sobre el aprender para la vida ancla sus raíces en toda una tradición pedagógica de más de un siglo de existencia (Freinet, Dewey y demás pedagogos). Nos estamos refiriendo a algo similar al conflicto cognitivo de Piaget, a la situación en la que los conocimientos previamente adquiridos no son suficientes para hallar una respuesta y no queda más remedio que buscar nuevas soluciones. En definitiva, aprender por competencias significa insistir en la capacidad de enfrentarse a problemas reales y encontrar una solución satisfactoria.

El sociólogo Oriol Ohms lo explicaba muy bien hablando sobre la formación profesional en España: ya no se evalúa al trabajador por la capacidad para acometer tareas prefijadas, sino por la de resolver las incidencias que tienen lugar en el proceso productivo, de modo que su iniciativa, su implicación resultan fundamentales. Ya no es la antigüedad el principal sustento de la experiencia (ha perdido validez el adagio que sostiene que el diablo sabe más por viejo que por diablo), sino la de ser capaz de afrontar y resolver estas situaciones novedosas en forma de incidencias, de elementos no previsibles. Para los trabajadores formados en la previsibilidad del fordismo el cambio es difícil porque, por un lado,

están habituados a que existen rutinas y protocolos inmutables que aplicar y, por otro, tienen muy presente la idea de jerarquía, de que solo ciertos empleados tienen capacidad de decisión, de pensamiento y de liderazgo. La cosa no acaba aquí. Cada vez es más habitual trabajar en equipo.

8. CONCLUSIONES

El tipo de sociedad en que vivimos exige hacer el esfuerzo de generalizar el éxito escolar genuino para la práctica totalidad del alumnado. De la obtención de una credencial que como mínimo sea de secundaria superior depende la integración exitosa de la gente en la ciudadanía y en la vida laboral. Si queremos una democracia sólida precisamos ciudadanos cada vez más formados. Por otro lado, el escenario productivo ha cambiado en poco tiempo y hoy en día es muy difícil obtener un empleo digno sin este mínimo.

La escuela que tenemos arrastra aún el peso de haber sido creada –más allá de la alfabetización mínima– para una minoría de hijos varones de propietarios y altos profesionales. Donde más se pone manifiesto el problema es, evidentemente, en la secundaria la cual aún se debate entre su alma excluyente y sesgadamente meritocrática y la necesidad de acoger al conjunto de la población.

De hecho, la ESO se ha convertido en el verdadero tapón de nuestro sistema educativo. Un 30% del alumnado –sobre todo varones– no concluye a los 16 años este nivel. La mayor parte de quienes la aprueba se dirige al bachillerato lo cual hace, en muy buena medida, por el carácter propedéutico –orientado a la universidad– de la secundaria obligatoria. Sin embargo, la ley establece que la ESO es un nivel terminal que puede conducir ya sea al bachiller, a los ciclos formativos de grado intermedio o bien al mercado de trabajo. Se privilegia, incomprensiblemente, una de sus salidas en detrimento de las demás. En aquellas comunidades autónomas que cuentan con mejores resultados en la ESO se incrementa considerablemente la matrícula en la formación profesional.

No se trata, en modo alguno, de degradar la ESO o la secundaria en su conjunto, sino de que la escuela sea consciente de la diversidad de culturas que alberga nuestra sociedad. No puede ser que toda cultura

distinta a la académica o la de los grupos profesionales sea sistemáticamente desdeñada. Propuestas como la de las inteligencias múltiples o el trabajo por competencias abren un abanico de enriquecedoras posibilidades.

Los niños y los adolescentes de hoy en día proceden de un mundo y de un entorno radicalmente distinto al que han conocido las generaciones anteriores. La escuela hace tiempo que dejó de ser para ellos la principal fuente de acceso a la información y al conocimiento. Si a eso añadimos su condición de nativos digitales el conflicto está servido. La escuela que tenemos es una institución moderna en un mundo desde hace tiempo posmoderno.

BIBLIOGRAFÍA

ANDREOLI, Vittorino (2008): *Carta a un profesor*. Integral: Barcelona.

150

AUNIÓN, J. A. (2006): «El 80% del alumnado gitano deja la escuela sin acabar la enseñanza obligatoria», en diario *El País*, 19 de septiembre. Disponible en: <http://www.elpais.com/articulo/sociedad/alumnado/gitano/deja/escuela/acabar/ensenanza/obligatoria/elpepisoc/20060919elpepisoc_6/Tes>. [Consulta: mayo de 2009].

BOLÍVAR, Antonio (2009): «Absentismo y abandono escolar prematuro: entre la realidad española y los objetivos europeos», en monográfico «Absentismo y abandono escolar, políticas y buenas prácticas», del *Periódico Escuela*, febrero.

CALERO, JORGE. y ORIOL, Josep (2005): «Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España», en V. NAVARRO (dir.), *La situación social en España*. Madrid: Biblioteca Nueva.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006): *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Bruselas. Disponible en: <<http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/servicios/documentos/documentacion-convocatoria-2008/comm481es.pdf?documentId=0901e72b8000447d>>. [Consulta: mayo de 2009].

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2002): «Educación y trabajo en la sociedad informacional», en José TORREBLANCA, *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva.

FREIRE, Paulo (1980): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- FUNDACIÓN FOESSA (2008): «VI informe FOESSA sobre exclusión y desarrollo social en España 2008». Madrid: Cáritas. Disponible en: <<http://www.foessa.org/quepensamos/nuestrasprioridades/index.php?mzi%3d&mq%3d%3d&mtiwmw%3d%3d&mdeuifzjzieluzm9ybwugrk9fu1nbichjbmzvcmlignvbxbszrvkq%3d%3d>>. [Consulta: mayo de 2009].
- GARDNER, Howard (1995): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- (2004): *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós.
- INCE (2001): *Aspectos del perfil de los padres de los alumnos de educación primaria que más relación tienen con el rendimiento*. Disponible en: <<http://www.ince.mec.es/ri/ri01-19.pdf>>. [Consulta: mayo de 2009].
- KINCHELOE, Joe (2004): «Fundamentos de una psicología educativa democrática», en Joe KINCHELOE, Shirley STEINBERG y Leila VILLAVARDE (comps.), *Repensar la inteligencia*. Madrid: Morata.
- LAHIRE, Bernard (1993): *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l' «échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires.
- LAMO DE ESPINOSA, Emilio (2006): *Sociedad del conocimiento. El orden del cambio*. Disponible en: <<http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/lamo1.htm>>. [Consulta: mayo de 2009].
- LIONNI, Leo (1970): *Fish Is Fish*. Nueva York: Panteón Books. Citado en Linda DARLING-HAMMOND y John BRANSFORD (eds.) (2005), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MARTÍNEZ GARCÍA, José S. (2009): «Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO», en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, n.º 1. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2794364&orden=0>. [Consulta: mayo de 2009].
- MCCLELLAND, David (1973): «Testing for Competence Rather than for “Intelligence”», en *American Psychologist*, vol. 29, n.º 1.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (2006): *PISA 2006*. «Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español». Disponible en: <<http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>>. [Consulta: mayo de 2009].
- PRENSKY, Marc (2001): «Digital Natives, Digital Immigrants», en *On the Horizon*, vol. 9, n.º 5.