

Fracaso escolar y fracaso vital. Hacia una reconceptualización del fracaso escolar que transforme su tratamiento

► María Josefa Cabello Martínez
Elena García Tíscarl¹

Introducción

En los centros de Educación de Personas Adultas (EPA) en España se viene produciendo un cambio importante en el perfil de las personas que asisten a sus aulas desde la última década. Esto conlleva que, de hecho, se produzca también un cambio en el tipo de destinatarios de sus programas. Los más visibles y novedosos presentan dos realidades bien diferentes: la presencia creciente de diversidad cultural externa, que refleja el aumento de la inmigración en nuestro entorno; y de otra parte la incorporación, mayoritaria en el último tramo de enseñanzas básicas, de jóvenes con edades entre los 17 y los 25 años que a lo largo de su escolaridad obligatoria (6 a 16 años) no han logrado obtener el título correspondiente a la actual educación básica (Graduado en Educación Secundaria) y que por esta razón se consideran y son considerados “fracasados escolares”.

Este hecho no sólo ha cambiado el perfil de los asistentes a los EPA, sino que está transformando también los modos de estar y de relacionarse en los centros de personas adultas, en su cultura comunicativa, que aún tiene pocos recursos, códigos y medios para la comunicación intergeneracional. En esta situación, una parte importante del profesorado está manifestando su insatisfacción, y cierto malestar, por tener que atender a un sector de la población cuyas características son diferentes de los destinatarios habituales de estos centros, y que requerirían nuevos recursos o, al menos, otra forma de organizar los disponibles. Desde la perspectiva del profesorado y de las políticas de EPA es cuestionable, asimismo, la conveniencia de que recursos generados y hasta ahora destinados a personas adultas con escasas oportunidades formativas, se dediquen a estos jóvenes que no han querido, sabido o podido aprovechar los medios educativos puestos a su alcance.

¹ María Josefa Cabello trabaja actualmente en la Universidad Complutense de Madrid y Elena García en el Ayuntamiento de Majadahonda de Madrid.

Esta situación nos ha interpelado como profesionales comprometidos con la EPA desde el ejercicio de diferentes funciones formativas y de investigación. Ante ella surgen numerosos interrogantes entre los que destacamos: ¿Son adecuados los recursos humanos y materiales para atender, junto a la población adulta habitual en sus centros, a estos jóvenes? ¿Cuáles son sus características específicas? ¿Cuáles son las razones de su “fracaso escolar”? ¿Es real y solamente suyo? ¿Qué expectativas tienen estos jóvenes respecto a la formación básica? ¿En qué medida éstas son coincidentes con las de su familia, educadores y contexto social? ¿Desplaza la presencia de jóvenes las prioridades de la EPA? ¿Dificulta realmente esta presencia que los recursos se dediquen a quien más los necesita? ¿Qué otras opciones hay o podría haber para la atención educativa de jóvenes sin titulación básica? ¿Cuáles pueden ser las respuestas más adecuadas, desde una acción educativa que se conciba y practique como acción social?

Contexto y justificación de un estudio sobre el “fracaso escolar”

Como equipo de investigación veníamos trabajando en diferentes proyectos de educación no formal cuyos propósitos, unas veces con carácter preventivo y otras más orientados a la compensación o al tratamiento, se relacionan con carencias en el acceso a la educación básica. Nos referimos en todo caso a carencias que no están originadas por déficit intelectuales ni por otro tipo de minusvalías especiales, sino que obedecen, bien a dificultades para acceder a los recursos educativos, bien a circunstancias que han generado retraso en el rendimiento escolar (retraso curricular) a lo largo de la escolaridad, y consecuencias de abandono antes de finalizar la educación obligatoria o de finalizarla sin obtener la titulación básica (Graduado en Educación Secundaria).

Situados en el contexto que venimos describiendo, al comenzar el curso 2004-2005, en un equipo dirigido por la profesora Cabello Martínez decidimos abordar una investigación sobre el tema, que tuviese como hilo conductor los interrogantes anteriormente citados. Para dar mayor coherencia y viabilidad al trabajo decidimos centrar la atención en tres programas pertinentes al objeto de investigación, que se vienen realizando en un mismo municipio de la periferia de la ciudad de Madrid. Con este municipio habíamos colaborado en el curso anterior (2003-2004) y seguía facilitándonos el acceso a investigaciones incardinadas en proyectos de mejora de la práctica educativa.

Además del marco anteriormente descrito, encontramos nuestra decisión justificada al constatar que investigar la relación entre acciones de educación formal y no formal, que pretendan conocer sus características y proponer cauces de coordinación y rentabilidad social de los recursos, orientándose a mejorar el

acceso de todos a los conocimientos considerados básicos por las sociedades en las que vivimos, es un camino aún poco transitado.

Sin embargo, en el entorno de países con sistemas educativos consolidados, con una extensión o cobertura completa para la formación básica y con frecuentes apoyos de educación no formal a ésta, se viene produciendo un incremento de resultados escolares insatisfactorios, con un coste personal y social que se va a proyectar a futuras etapas de la vida. Una primera aproximación a la comprensión de estos hechos es que la mera extensión de la educación, siendo necesaria, no es suficiente y que, para garantizar el acceso de todos a la misma es preciso que venga acompañada de innovación en los currícula y en las formas de organizarlos, así como de un constante esfuerzo de concientización y de coordinación entre los diferentes elementos sociales y comunitarios encargados de gestionar el derecho a la educación. Una investigación que aporte elementos para comprender mejor estas apreciaciones iniciales puede proyectarse en la transformación de las condiciones que están influyendo en esos resultados inadecuados.

En la realidad socioeducativa española es ésta una situación relativamente nueva que emplaza a colectivos de profesionales de la educación a abrir líneas de investigación y acción para descifrar la realidad en la que vivimos y para desarrollar iniciativas que sirvan como elementos básicos, de apoyo o de refuerzo, para que los sistemas educativos vayan resolviendo obstáculos y logrando que también los alumnos con dificultades puedan transitar con éxito por la homogeneidad del sistema educativo.

Los estudios centrados en estas temáticas son, como decíamos, muy escasos. Recientemente un trabajo del Colectivo Baltasar Gracián, centrado en la Comunidad de Madrid y referido a los años 1998 a 2001, ha analizado, por un lado, el conjunto de alumnos que no llega a conseguir el título de Graduado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria y, por otro, el de aquellos estudiantes que abandonan el sistema educativo, tras algunas repeticiones, sin llegar al último curso de esta etapa final de la enseñanza considerada básica en el actual sistema educativo español. Sus conclusiones son determinantes: el índice del llamado “fracaso escolar” aumenta en la Comunidad de Madrid, aun habiendo logrado garantizar una plaza para cada persona en edad de escolarización obligatoria desde los años 80 y tras las medidas por la calidad de la educación que conllevó la Reforma educativa de la LOGSE (Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, 1990). No se observan indicios de cambio con la LOCE (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, 2002), pero entendemos que un proceso acelerado de privatización y concertación de los centros educativos sin un control que impida la selección discriminatoria del alumnado, actúa en detrimento de una red pública que debe atender a todos por igual, mejorando las dotaciones cuando sea preciso, y distribuyendo equitativamente, sobre todo cuando el incremen-

to de recursos no sea proporcional al de dificultades, ya que de lo que se trata es de satisfacer un derecho básico de todos.

En general, de alguna manera estos mecanismos están logrando que sea el propio sistema de educación pública quien propicia su des-acreditación, al no valorar los aprendizajes de las personas que a él acuden y que son su razón misma de ser, como institución encargada de transmitir los conocimientos básicos necesarios para todos. Un sistema que se cierra sobre la homogeneidad en cuanto a los contenidos y recorridos posibles y que no aprecia lo conseguido si no es como producto final (el título de Graduado) se convierte para muchos en un itinerario intrincado y desmotivador. Porque, en lugar de valorar su paso por él, tomar medidas preventivas y formativas durante el proceso, y reconocer y acreditar sus logros, aunque sean parciales; des-cualifica, des-acredita y etiqueta como fracasados, personalmente, a un número cada vez mayor de estudiantes, para los cuales lo que el sistema educativo proporciona es, en definitiva, una oportunidad sin salida, sin horizonte de promoción y mejora; en lugar de una formación que les capacite para transitar a la vida adulta, una acreditación que les motive y un sistema de acceso que les facilite el retorno.

Las causas de estos efectos son múltiples y complejas, y aún no es momento siquiera de describirlas. Pero por esto mismo deben ser investigadas, teniendo en cuenta los resultados de trabajos sobre formación e inserción sociolaboral que han puesto de manifiesto procesos de “doble dualización concordante” (Planas, 1996). Es decir, las personas que parten con mayor formación básica inicial reciben más formación continua, mientras que los que parten con déficit educativos básicos apenas se benefician de las ofertas educativas posteriores, agrandándose así las distancias y desigualdades desde la propia educación. Es precisamente esta población que en un momento presenta bajo rendimiento escolar, la que por añadidura quedará fuera de las oportunidades de desarrollo profesional, y por lo tanto de desarrollo personal, lo que a la larga favorecerá las condiciones de exclusión laboral y social, y dificultará la construcción de sus identidades como personas y como adultos miembros de una ciudadanía plena y una democracia participativa (Cabello, 2002).

En estos casos las políticas y las prácticas encargadas de hacer funcionar los sistemas educativos están fallando. Los sistemas educativos públicos, si los entendemos como la forma en que los Estados garantizan procesos de socialización mediante los que se construye la identidad y la dignidad personal, se adquieren conocimientos para el desarrollo profesional y social, y se generan espacios de relación en los que es posible llevar adelante un proyecto personal de vida, están reclamando medidas políticas y pedagógicas que les devuelvan su dignidad, su mérito y su crédito como instituciones encargadas de satisfacer necesida-

des que justifican considerar, extender y desarrollar la educación como un derecho humano básico y universal.

Hacer camino al andar: delimitando el campo y los procedimientos para una investigación con estudiantes calificados como “fracasados escolares”

En el apartado anterior hemos abordado el modo y el escenario en el que llegamos, como equipo de investigación, al fracaso en la escolaridad básica y el apoyo de la educación no formal como objeto de estudio, así como el andamiaje y el enfoque con el que nos propusimos abordar su análisis. Presentamos ahora algunos datos sobre el sistema educativo que acoge las acciones estudiadas para en seguida delimitar la extensión y describir los rasgos fundamentales del proceso de investigación que hemos realizado.

El Sistema Educativo Español como contexto de la investigación

Estructura

Desde la implantación de la LOGSE, en 1990, las enseñanzas regladas están organizadas en etapas cuyas acreditaciones finales (excepto en educación infantil) actúan como condición previa para pasar de una a la siguiente. A continuación describimos someramente estos tramos sucesivos.

- Educación infantil: dos ciclos, de 0 a 3 años y de 3 a 6 años. No obligatoria.
- Educación primaria: tres ciclos, de 6-8, 8-10 y 10-12 años. Obligatoria y gratuita.
- Educación secundaria obligatoria: dos ciclos, de 12-14 y de 14-16 años. Prorrogable hasta los 18 años para recuperar retrasos curriculares. Obligatoria y gratuita. Culmina con el título de Graduado en Educación Secundaria (GES). Esta titulación básica es la actualmente considerada necesaria para acceder a un trabajo de cualificación mínima o a cualquier tipo de estudios posteriores.
- Bachillerato: dos cursos, 16-18 años. Exige haber obtenido el GES. Orientado a estudios universitarios, aunque permite acceder a ciclos formativos de grado superior. En ambos casos con una prueba previa de selectividad o acceso.
- Ciclos formativos de grado medio: dos cursos, 16-18 años. Exigen haber obtenido el GES. Orientados a trabajos de cualificación baja. Con prueba de acceso permiten continuar los de grado superior. A ellos también se puede acceder desde el mundo laboral con pruebas de acceso, pero no es frecuente.
- Programas de garantía social: para jóvenes de 16 a 21 años que no han logrado

el GES al finalizar la educación obligatoria. Están orientados a la inserción laboral pero no acreditan ningún título oficial, ni para el mundo laboral ni para el académico.²

- Ciclos formativos de grado superior: de distinta duración, permiten acceder a estudios universitarios de primer ciclo previa prueba de acceso o al mundo laboral en trabajos de cualificación media.
- Estudios universitarios: de primer ciclo (tres años, títulos de diplomado); segundo ciclo (dos-tres años, licenciado, arquitecto o ingeniero) o tercer ciclo (doctor u otros posgrados). Los estudios universitarios están cambiando en la actualidad debido al proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior.

En relación con la educación básica, en la que se centra nuestro trabajo, conviene advertir que la oferta de plazas, en términos generales y desde los años 80, es suficiente en las etapas de educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. En el primer tramo de Educación Infantil (0-3 años) son aún insuficientes.

Resultados del sistema educativo relacionados con el fracaso escolar

Decíamos al principio, y hemos de reiterarlo aquí, que son pocos los estudios respecto al tema que nos ocupa. Tampoco la administración educativa nos ofrece datos concretos sobre lo que viene llamando “fracaso escolar”. Esto es particularmente sorprendente o paradójico si tenemos en cuenta que, junto con el de “libertad de elección de centro”, es uno de los conceptos más en uso (y quizá abuso) en discursos habituales y que han sido utilizados como principal argumento para oponer la LOCE a la LOGSE, así como para ampliar la oferta de centros privados concertados de educación infantil y enseñanzas obligatorias, generando una idea de “sentido común” sobre la mayor calidad de éstos.

Como parte de esta investigación, hemos recopilado cifras y conceptos de la

² De hecho, si no se logra acceder a la titulación básica que corresponde a las enseñanzas obligatorias, el recorrido educativo se trunca. Las únicas salidas son los Programas de Garantía Social y, supuestamente, el mundo del trabajo como aprendices, contratos en prácticas... Sin GES la persona queda calificada como “fracasada escolar” y sin poder acreditar la formación imprescindible para acceder a un puesto de trabajo mínimamente cualificado. De este modo, el título que debería estar representando los conocimientos básicos e imprescindibles para todos (algo parecido a una tarjeta de identidad que acredita estar o haber estado en el sistema) se convierte en filtro para controlar el acceso a otras enseñanzas o a los puestos de trabajo.

administración educativa, pero están desagregados y en unidades diferentes, lo que dificulta que podamos estimar con ellos las dimensiones cuantitativas de este fenómeno del “fracaso escolar”. No obstante, vamos a apoyarnos en ellos y también en el ya citado estudio del Colectivo Baltasar Gracián.

La administración educativa hace públicos datos sobre conceptos como los que enumeramos a continuación.

- Alumnos matriculados: los inscritos en los diferentes cursos.
- Alumnos que terminan: los que finalizan cada curso, sin especificar cómo.
- Alumnos que promocionan: los que pasan al curso siguiente, sin especificar con qué edades o si lo hacen con asignaturas pendientes.
- Tasa de idoneidad: porcentaje de estudiantes que cursan la etapa que les corresponde según su edad.

Como vemos son datos estrechamente relacionados con el fracaso escolar, pero presentados de forma fragmentaria, sin que podamos calibrar su alcance, en este sistema educativo o en alguna de sus actuaciones concretas, con un mínimo rigor. Por otra parte, las estadísticas al respecto se hacen públicas con bastante retraso y se refieren siempre a cursos aún más atrasados. Un ejemplo sobre lo que queremos decir: el último informe completo al que hemos podido acceder en el año 2005 fue publicado en 2002 y se refiere al curso 1998-1999.

Ante esta carencia, hemos decidido partir de lo que la administración educativa publica como datos de éxito escolar en diferentes cursos de escolaridad obligatoria. De este modo podemos acceder, como vemos en la tabla siguiente, a datos valorativos no sólo del fracaso como resultado final, ante el título de Graduado en Educación Secundaria (GES), sino de cómo esto se gesta o evoluciona.

1998 1999	8-9 años	10-11 años	12-13 años	13-14 años	14-15 años	15-16 años
Estado	96,1%	93,7%	88,4%	87,3%	77,6%	64,7%
Madrid	96,9%	94,3%	89,4%	88,3%	77,6%	64,2%

Tasa de idoneidad: MECD. Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Informe 2002.

Según esta misma fuente, al llegar al último curso de Educación Secundaria Obligatoria 35,3% de los estudiantes ha repetido algún curso, mientras que al comenzar esta etapa (12 años) los que han tenido este problema representan

11,6% ¿Qué análisis podemos hacer de las cifras anteriores? Una primera interpretación es que el fracaso escolar (la no *idoneidad*) se va concentrando, va evolucionando, no es un fenómeno adherido a la titulación/no titulación a los 16 años. Se produce antes y, por tanto, se puede y debe atender antes, especialmente a los 12-14 años, cuando los estudiantes pasan de educación primaria a secundaria obligatoria, con un cambio brusco hacia lo pluridisciplinar en un currículum impartido por varios y diversos docentes (Gimeno, 1996) y sin una adecuada atención educativa a estas *transiciones*.

Sobre la distribución de la tasa de idoneidad en las diversas Comunidades Autónomas del Estado no disponemos de datos. En la Comunidad de Madrid, según el Servicio de Estudios y Planificación Administrativa de la Consejería de Educación, el reparto de los que *no obtienen el GES* es desigual en las diferentes zonas de la región. Se observan los peores resultados en las zonas de menor renta.

Por otra parte, como se aprecia en la tabla siguiente, cabe la posibilidad de que una parte de la población en edad de escolaridad obligatoria no esté realmente escolarizada.

Curso 2001/2002	Población entre 6 y 16 años	Pobl. escolarizada Todos los centros (6 y 16 años)	Desescolarización estimada (Porcentajes)
ESPAÑA	4.566.264	4.399.263	3'66%
MADRID (C. A.)	578.099	562.364	2'73%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales segregados. Instituto Nacional de Estadística y Ministerio de Educación. Consulta en Internet de octubre, 2005.

No podemos saber, con los datos disponibles, dónde están estos niños y adolescentes *desescolarizados*, si se les considerará fracasados escolares, si representan un sector de población de características concretas, sus condiciones económicas, sociofamiliares, etc. Pero nos llama la atención que sean casi inexistentes para las cifras oficiales de escolarización.

Respecto al *abandono* escolar en la Comunidad de Madrid, para el curso 2000-2001 podemos estimar que éste supone un 8% y tiene una distribución social que se superpone a la del fracaso escolar, lo que contribuye a aumentar las diferencias sociales de esta población. En términos cuantitativos podemos estar hablando de cifras entre el 25% y el 30% de no titulados y abandonos entre la población mayor de 16 años.

Estas conclusiones, obtenidas por el citado grupo de estudios “Baltasar Gracián”, coinciden básicamente con las que se derivan de analizar las cifras

oficiales procedentes del Instituto Nacional de Estadística, el Ministerio de Educación, la Comunidad de Madrid y el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

Como síntesis de este apartado dedicado al contexto de nuestra investigación, resumimos las siguientes cifras referidas a la Comunidad Autónoma de Madrid.

- En el curso 2001-2002, 28,2% de la población de 16 años censada no obtuvo el título de Graduado en ESO, título básico sin el que no se puede acceder a otros estudios académicos o de formación profesional oficial.
- La tasa de idoneidad (el porcentaje de alumnos que está escolarizado en el curso que le corresponde por su edad) de los alumnos de educación secundaria, disminuye a medida que aumenta la edad. Encontramos que al llegar al último año de escolarización obligatoria (15-16 años), tan sólo es de 64,7%. Esto significa que 35,3% de estos estudiantes no está escolarizado en su nivel de edad.
- No hay datos sobre el porcentaje de alumnos que consiguen el título. La administración habla en sus estadísticas de promoción y terminación de estudios, pero esto no da cifras rigurosas, directas y veraces para conocer el “fracaso escolar”, a pesar de ser uno de los conceptos más utilizados por los medios de comunicación, e incluso en el discurso de la administración y la política educativa. Para interpretar los datos es preciso considerar que en la educación secundaria obligatoria (hasta los 16 años) no se puede repetir más que una vez cada curso (se podría finalizar a los 18 años) y, simultáneamente, que a partir de los 16 años ya no es obligatorio para el estudiante continuar matriculado; ni para los centros mantenerlo escolarizado.

La población que no alcanza la titulación básica entre los 16-18 años, “los sin título”, tienen un tratamiento por parte del Sistema Educativo que, como describiremos más adelante, se concreta en a) Educación de Personas Adultas, para aquellos que esperan aún sacar el título de GES y han llegado a la mayoría de edad (18 años) o que siendo más jóvenes pueden demostrar que están trabajando; y b) Programas de Garantía Social, para jóvenes entre 16 y 21 años, que tienen como objetivo general la inserción laboral sin titulación, ya que estos programas permiten acceder al mundo del trabajo pero no proporcionan certificación con valor académico o para acceder a formación profesional. Las opciones por una u otra dependen, por tanto, de que para los alumnos o para sus familias las expectativas y motivación principal sean continuar estudiando o empezar a trabajar aunque sea en precario y sin cualificación.

Como veremos al presentar un resumen de nuestras propuestas, pensamos

que una oferta formativa que logre integrar formación para obtener la titulación básica y el mundo del trabajo sería la opción más adecuada para este alumnado; pero no podemos decir que contemos con ella, por el momento.

Tratamiento del tema y delimitación del campo de investigación

Si analizamos la situación descrita anteriormente desde el punto de vista de la cultura de los centros educativos y de la representación que muestran sobre su propia vivencia del llamado fracaso escolar, encontramos que, hoy en día, en los centros educativos de nuestro entorno, se suelen señalar cinco tipos de problemas generales para cumplir con sus funciones:

- Masificación y homogeneización del currículo.
- Diversidad cultural creciente.
- Malestar e inseguridad en los espacios de convivencia
- Familias desestructuradas, con pocos recursos económicos, educativos y sociales, con dificultades para cumplir sus funciones de afecto, de cuidado y de atención normativa constantes.
- Falta de expectativas claras en el alumnado.

Los centros y los proyectos educativos, que deberían estar aportando herramientas básicas e imprescindibles para el desarrollo personal y social en las condiciones del presente, tienen especiales dificultades y requieren apoyos, internos y externos, que se plasmen en actividades complementarias de educación formal y no formal. Ante esta situación los municipios, frecuentemente con el impulso de la Administración Educativa Autonómica, vienen ofreciendo programas y recursos de apoyo con el propósito explícito de atender a la población con mayores carencias educativas.

Por otra parte, los estudios que tratan la problemática del desfase curricular y, en general, los resultados escolares en el espacio de la Comunidad Europea, sugieren cuatro tipos de factores influyentes:

- Culturales, especialmente los relativos a minorías étnicas (Juliano, 1993; Bartolomé Pina, 2000; Besalú, 2002; Díaz Aguado, 2003; Soriano Ayala, 2002 y 2003).
- De clase (Bourdieu y Passeron, 1977; Lerena, 1989, Connell, 1997; Bernstein, 1990 y 1998; Bourdieu, 2000 y 2001).
- Familiares (Guattari, 1990; Palacios y Rodrigo, 1998; Alberdi, 1999; Simón Triana y Camacho, 2001).

- De funcionalidad respecto al sistema educativo (Jackson, 1992; Perrenoud, 1990; Stenhouse, 1997; Jordán, 2004; Darling-Hammond, 2001; Gimeno, 2001; Besalú, 2002).

Entendemos que en la época que nos toca vivir la educación es lo que nos capacita para ser sujetos en lo personal y en lo social. Esto conlleva la necesidad de formación permanente para entender la vida, para actuar, para ser sujetos activos y ciudadanos soberanos (Gimeno, 2001). Necesitamos saber cosas y también saber leer la realidad, comprender qué nos pasa, para aceptarnos y reconocernos con posibilidades de ser sujetos de nuestra vida junto con los demás. Y las herramientas básicas para esto debe aportarlas un sistema educativo apoyado con los recursos adecuados.

En los proyectos que pretenden el desarrollo social y humano es fundamental entender globalmente lo educativo e insertarlo como parte de una acción local de más alto alcance. Es decir, necesitamos conocer qué factores pueden estar dificultando el éxito curricular, pero también cuáles lo facilitan y cómo transformamos los primeros a la luz de los segundos y con la actuación conjunta y sinérgica de una ciudadanía que se compromete en la comprensión de la realidad y en la construcción de las capacidades para transformarla.

Tales proyectos se refieren también a las diversas formas, métodos y sistemas en que se puede hacer educación. Entendemos que las acciones para la formación y desarrollo de grupos en riesgo de exclusión laboral o educativa no pueden reducirse a lo escolar; requieren la cooperación entre los sistemas de educación formal y no formal y las acciones coordinadas y sinérgicas con el alumnado, las madres y padres, los educadores y las organizaciones del entorno. Esto exige proyectos de intervención para motivar, actuar y hacerlo de modo global, coordinado entre los sectores implicados en espacios determinados.

Por todo ello, en este trabajo de investigación nos proponemos estudiar los programas que, como prevención o tratamiento, se vienen gestionando en un municipio de la Comunidad de Madrid (Majadahonda), para atender a la población con riesgo de fracaso escolar y mayores carencias en educación básica: apoyo escolar, garantía social y educación de adultos. De acuerdo con la naturaleza de esta problemática, el estudio pretende describir las características socioculturales, familiares y curriculares de la población destinataria de dichos programas.

En concreto, en el municipio de Majadahonda (Madrid), durante el curso 2004-2005, realizamos la investigación que describimos en seguida.

El proyecto de investigación se desarrolló en el marco de un convenio de colaboración entre la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Majadahonda. Con base en este convenio y en la experiencia de investigaciones anteriores nos constituimos como un equipo de investigación-acción formado por educadores, responsables de programas e investigadores de la UCM.

Las preguntas y propósitos de partida de esta investigación orientaron nuestro centro de interés hacia un conocimiento sistemático de la respuesta educativa generada en los citados programas, hacia una mejor comprensión e interpretación teórica de la misma y hacia la formulación de posibles vías para mejorarla según las características de la población destinataria.

Estos planteamientos iniciales condujeron nuestros primeros debates y nos llevaron a realizar un diseño mixto que incorporó instrumentos de tipo distributivo: datos estadísticos, cuestionarios y, sobre todo, técnicas más cualitativas y estructurales: entrevistas, observación y grupos de discusión.

La opción por técnicas prioritariamente cualitativas se debe a que éstas permiten un grado de flexibilidad necesario para comprender y describir fenómenos sociales en su propio contexto, como es el caso del objeto de esta investigación.

Concebimos esta propuesta como búsqueda y sistematización de información empírica y, simultáneamente, como mediación en la interpretación de la realidad y la construcción del conocimiento. En este sentido, no buscamos sólo resultados en forma de datos y conclusiones, sino que pretendemos generar un proceso formativo de los participantes en la investigación para conocer, interpretar y mejorar nuestra acción a la luz de los objetivos y fases propuestos en este proyecto.

Por ello planteamos tres ámbitos metodológicos: el *cuantitativo*, el *cualitativo* y el *participativo*. Para atender cada uno de ellos hemos empleado distintas técnicas e instrumentos que enumeramos someramente:

- a) Investigación bibliográfica y documental, para situar el estado de la cuestión, tener una primera visión del alcance del objeto de estudio y compartir los conocimientos previos del equipo de investigación.
- b) Entrevista semiestructurada, individual y grupal, y grupo de discusión. Desde el ámbito cualitativo, estas técnicas nos aportaron información en forma de discursos, que nos permitirán una definición estructural del tipo de proceso social que es la atención a la población con retraso curricular y en riesgo de fracaso escolar. Han sido instrumentos centrales en el funcionamiento del

equipo de investigación, en el debate colectivo y en el desarrollo de los estudios de caso de cada programa.

- c) Cuestionario. Esta técnica nos permitirá abordar el ámbito cuantitativo. Presenta dos grandes ventajas: colocar a todos los entrevistados en la misma situación psicológica y facilitar el examen, asegurando la comparabilidad de las respuestas (García Ferrando, 1994: 159). Sin embargo, muchos autores han señalado también sus limitaciones tanto desde el plano teórico como en su aplicación práctica. Por ello hemos considerado indispensable el contraste del mismo con otras técnicas complementarias. El cuestionario ha sido la principal herramienta para poder incorporar a la investigación las opiniones de un sector amplio del alumnado y de sus familias.

Un instrumento que usamos inicialmente y resultó interesante a nuestro estudio fue la técnica DAFO, que nos permitió conocernos mejor como equipo, explicitar nuestras propias necesidades de formación y descubrir nuestros puntos débiles y fuertes.

Como se describirá más adelante, en cada uno de los tres programas fueron nuestra fuente de información los educadores, los estudiantes y sus familias.

En síntesis, bajo el entendido de que el método y las técnicas son *instrumentalizables* al servicio del *qué, por qué y para quién* de la investigación, hemos subordinado el método al servicio del objeto y de los propósitos de la investigación, lo hemos entendido como una “variable dependiente” dentro de un estudio que, en coherencia con el enfoque adoptado, debe considerar informantes con distintos intereses y recoger datos de diversas fuentes de información, ya que trata de ser fundamentalmente cualitativo, ajustado a las características de una realidad concreta y útil para su transformación y mejora sin que esto suponga pérdida de rigor.

Presentamos un resumen del diseño del proyecto antes de pasar a describir los programas y resultados de la investigación.

Hipótesis

El conocimiento preciso de las características contextuales, culturales, familiares y educativas de la población con desfase curricular, así como de los recursos educativos destinados a ella, facilitan el ajuste de los mismos a sus destinatarios, mejora las posibilidades de coordinación con otros programas del municipio y, por tanto, la rentabilidad de su actuación para evitar el riesgo de exclusión social.

Propósitos

1. Conocer las características familiares de la población con desfase curricular: estructura de la familia; posibilidades de atención y cuidado de los menores a su cargo; redes de atención y cuidado de los menores; redes de relaciones

- afectivas, normativas y éticas; problemática específica de higiene y salud, y situación laboral de los progenitores/tutores.
2. Conocer las características socioculturales de la población con desfase curricular: etnia, lengua materna, nivel económico, cultura de origen, nivel cultural, religión, entre otras.
 3. Conocer las características escolares-curriculares de la población con desfase curricular: áreas instrumentales básicas, desarrollo personal y social, hábitos y técnicas de estudio, entre otras.
 4. Conocer y describir sistemáticamente los programas educativos destinados por la Concejalía de Educación a esta población: Programa de Apoyo Escolar, Programa de Educación de Personas Adultas y Programa de Garantía Social.
 5. Sistematizar las experiencias que se deriven de la realización de este proyecto y difundir sus resultados.

Plan de trabajo

Son sujetos de estudio de la presente investigación el alumnado con desfase curricular perteneciente a los niveles de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria de los centros educativos de Majadahonda (Colegios Públicos, Institutos de Educación Secundaria, Centro de Educación de Personas Adultas y Concejalía de Educación), atendidos en los programas de la Concejalía de Educación citados.

Las principales variables de este estudio son los factores familiares, socioculturales y curriculares que influyen en el bajo rendimiento escolar, proponiéndonos realizar un análisis descriptivo interrelativo. Los indicadores previstos para el estudio y análisis de cada una de las variables han sido especificados en el apartado de objetivos concretos según la hipótesis principal del proyecto.

Para la tarea de recoger y analizar los datos, ajustándonos al tiempo disponible en un curso escolar (10 meses), hemos organizado el plan de trabajo en torno a las tres fases siguientes.

Primera fase: Recopilación de información.

1. Revisión bibliográfica y documental y puesta en común del estado de la cuestión respecto a las variables y objetivos descritos.
2. Identificar los programas de la Concejalía que atienden a la población con desfase curricular y primera entrevista grupal con sus responsables.
3. Elaborar y cumplimentar un guión de recursos de cada uno de los programas (Educación de Adultos, Programa de Apoyo Escolar y Programa de Garantía Social).
4. Recoger los datos disponibles en las fuentes secundarias de cada programa acerca de su población destinataria y sistematizar los mismos en torno a las variables descritas.

5. Elaborar y aplicar a cada familia de estudiantes con desfase curricular un cuestionario para completar la información obtenida en cada programa (total: 79 cuestionarios).
6. Elaborar y aplicar a cada estudiante con desfase curricular un cuestionario (total 133 cuestionarios).
7. Elaborar y realizar una entrevista grupal a los educadores de cada programa (total 3 entrevistas grupales).
8. Elaborar y realizar una entrevista grupal a alumnos de cada programa (total: 3 entrevistas grupales).
9. Elaborar y realizar una entrevista grupal a padres de cada programa (total: 2 entrevistas grupales).

Segunda fase: Procesamiento, análisis e interpretación de la información.

1. Vaciado y codificación de los datos obtenidos en los cuestionarios.
2. Análisis de datos y elaboración de informe.
3. Transcripción y codificación de las entrevistas y elaboración de informe.
4. Descripción de los rasgos sociales, educativos y familiares de los estudiantes con desfase curricular.
5. Avance explicativo de las relaciones entre los aspectos sociales, educativos y familiares estudiados.

Tercera fase: Informe final y propuestas.

1. Elaboración de un informe final descriptivo de: a) los rasgos de la población estudiada, b) las características de los programas educativos estudiados y c) las posibilidades de ajustar la intervención en la línea de mejorar la coordinación de los recursos y de anticiparse o actuar en las situaciones de riesgo.
2. Realizar un encuentro abierto a educadores y responsables de otros programas municipales en el ámbito de la Comunidad de Madrid para la difusión del informe final y la extensión de las propuestas.
3. Difusión de los resultados de la investigación mediante la asistencia a congresos, jornadas, etc., del equipo investigador.

Tratar desfases curriculares y prevenir desarraigos educativos y sociales: el apoyo desde programas educativos no formales

Dedicamos este apartado a describir someramente los tres programas municipales en los que se llevó a cabo nuestra investigación, así como a presentar un breve resumen de los resultados obtenidos en cada uno de los mismos.

El Programa de Educación de Personas Adultas de Majadahonda, tiene entre sus destinatarios alumnos procedentes del fracaso escolar de los centros ordinarios de Educación Secundaria Obligatoria, los cuales conviven con el alumnado adulto que, ya en su madurez, busca la formación básica, ocupacional o para el desarrollo personal a la que no pudieron acceder en su juventud.

La oferta formativa del programa se concreta en: formación básica (desde alfabetización a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria (GES), formación ocupacional, enseñanzas abiertas de contenidos diversos, español para inmigrantes y preparación a las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior.

Los responsables de la docencia, para Educación Primaria y Secundaria, son profesores funcionarios de la Comunidad de Madrid y profesores contratados por el Ayuntamiento.

En educación de adultos, como decíamos, los estudios de formación básica conducen a la consecución del GES. Esto significa que abren el camino tanto a los estudios de bachillerato como a los de la formación profesional reglada: los Ciclos Formativos de Grado Medio. Por esto, en buena medida la educación de personas adultas se ha convertido en un programa compensatorio del fracaso escolar para la población juvenil.

Desde los mismos centros de Educación Secundaria, se deriva a los alumnos con más de 16 años al Programa de Educación de Personas Adultas, como si ese fuera el siguiente escalón, aunque ya en la periferia del sistema educativo, que conduce a la consecución de la titulación básica. Esta situación está creando un grave conflicto en los centros de adultos, que se ven obligados a recibir a una población muy joven, con una problemática muy diferente a la de los adultos que tradicionalmente ocupaban sus aulas y para la que no tienen ni las infraestructuras, ni los recursos económicos y humanos con los que cuentan los centros de Educación Secundaria que los atendían hasta ese momento.

El Programa de Apoyo Escolar es una de las acciones del Plan de Extensión y Mejora de los Servicios Educativos que la Comunidad de Madrid ha puesto en marcha, con el fin de realizar actividades educativas en horario extraescolar para el alumnado de los centros públicos y concertados. Tiene como destinatarios a alumnas y alumnos de primaria y de secundaria obligatoria, de los centros del municipio, que presentan un rendimiento insuficiente en las áreas instrumentales básicas.

Este programa ofrece apoyo en expresión oral y escrita, en comprensión de textos, cálculo básico, resolución de problemas y razonamiento lógico, en todos

los niveles de la enseñanza obligatoria. El equipo docente está formado por una pedagoga, una psicóloga, una maestra y dos educadoras sociales, contratadas por el Ayuntamiento con dos contratos fijos y dos eventuales a tiempo parcial. Sus funciones son programar y diseñar las sesiones de trabajo con los niños y adolescentes y con sus familias, así como coordinarse con los tutores y orientadores de los centros. El programa concede mucha importancia a las actividades para el apoyo a las familias; realiza sesiones de trabajo con padres y madres en grupos, según sus inquietudes y necesidades, y sesiones individuales para abordar las situaciones particulares.

Se trata de un conjunto de actividades que podrían considerarse de tipo preventivo del fracaso escolar, ya que intervienen al mismo tiempo que la institución educativa, con el fin de afianzar los conocimientos básicos que sirven como instrumentos del aprendizaje y de reforzar los apoyos, cuando los resultados escolares comienzan a ser insatisfactorios.

El Programa de Garantía Social nace como una medida de carácter compensatorio destinado a usuarios de edades comprendidas entre 16 y 21 años que, no habiendo conseguido la titulación básica de Graduado en Educación Secundaria, acuden a este proyecto en el cual se combina la formación básica general (6 meses) con la formación en un puesto de trabajo con contrato laboral. Tiene, por tanto, un doble objetivo: por un lado, el contacto con el mundo laboral y una inserción en el mismo como aprendiz, y por otro, el complemento de la formación básica. Además, para aquellos alumnos que quisieran volver al sistema educativo, ofrece la posibilidad de continuar con una formación general. Esto, en el futuro, podría proyectarse en volver al sistema educativo formal que, tanto en el mundo laboral como en el académico, les permitiría obtener una formación que les capacite y les conceda un título para trabajar como especialista o para seguir estudiando; sin embargo, por lo que conocemos de este alumnado esto ocurre, de hecho, con poca frecuencia.

Este programa depende del Ayuntamiento pero se realiza con una subvención de la Comunidad de Madrid que se revisa anualmente y que proporciona los recursos para la contratación de los profesores y la dotación de materiales de cada curso.

En este momento está ofreciendo formación en dos perfiles profesionales: auxiliar de imprenta y auxiliar de comercio, los cuales son atendidos por tres profesores con contratos eventuales por curso, que se renuevan en la medida en que se renueva la subvención.

Presentamos a continuación un resumen de los resultados de nuestra investigación entre los cuales hemos seleccionado, para cada programa, los que consideramos más relevantes en relación con el tema de este artículo.

Educación de Personas Adultas

Los resultados de nuestra investigación en este programa de educación de adultos, ponen de manifiesto que aunque hay extranjeros entre el alumnado joven del centro, la mayoría es de nacionalidad española (78%) y proceden de familias acomodadas de la zona.

Esto nos lleva a plantearnos si realmente es ésta la respuesta adecuada para una nueva demanda que desborda los recursos del sistema educativo general, y en qué medida se está utilizando el aula de adultos como elemento de contención social o para que parte del sector de la población que no consigue el título por la vía ordinaria tenga una segunda oportunidad.

Nos preguntábamos, al inicio de este artículo, por las razones del fracaso escolar de estos jóvenes que recurren a la EPA y si ese fracaso es solamente suyo. Los resultados de la investigación muestran que la mayoría de ellos comenzaron a tener dificultades con los estudios en la transición de la etapa de educación primaria a la de secundaria obligatoria, tal y como nos revelan las cifras de evolución de la tasa de idoneidad presentadas anteriormente. Entendemos que los niños que comienzan a descolgarse del sistema educativo al iniciar la educación secundaria son demasiados como para pensar únicamente en responsabilidades individuales o familiares. El propio sistema necesita hacer una evaluación profunda de su propia idoneidad, de su capacidad de adaptación a las realidades individuales y a las diferencias, ya que se proclama desde su definición como universal y obligatorio y, por tanto, no puede pasar por alto el fracaso estructural que genera. El paso a la educación secundaria supone para los adolescentes enfrentarse bruscamente a una enseñanza centrada en exceso en los contenidos académicos (propedéutica), muy poco interdisciplinar, y con muy pocas conexiones con los intereses y las necesidades de esta edad. Es una etapa en la que muchos no le encuentran sentido a lo que hacen, y no saben conectarlo con lo que están viviendo ni con lo que va a ser su vida de adultos.

El sistema educativo no parece capaz de monitorizar y poner remedio a las repercusiones negativas de este tránsito sobre el rendimiento escolar de los estudiantes. Su respuesta más clara llega al final, y básicamente, para los que no con-

siguen titularse después de pasar por la etapa de secundaria obligatoria, consiste en expulsarlos sin el título básico de Graduado. Paradójicamente, al mismo tiempo, se les ofrece la Educación de Personas Adultas como última salida para obtener dicho título, en menos tiempo y con recursos menos adaptados a esta población. Y las familias y los propios jóvenes se acogen a ella porque, como venimos repitiendo, es el mínimo exigido para continuar cualquier tipo de formación laboral o académica.

La mayoría de los alumnos a los que hemos preguntado en nuestro estudio se perciben, en este momento, como responsables de su bajo rendimiento, culpables por no haber estado a la altura de los objetivos previstos para su edad y nivel de escolarización; pero con pocos hábitos de trabajo y escasos recursos personales para dar una respuesta adecuada, que les ayude a superar esta situación.

Las familias no están en mejores condiciones para encontrar la respuesta. La mayoría dice que no hay buena comunicación entre ellos. Los padres no encuentran cauces o no dedican tiempo al diálogo ni al seguimiento de las actividades de los hijos. Y desde el punto de vista de los valores y las normas se constatan en la mayoría de los casos, las escasas consecuencias inmediatas que tiene para estos jóvenes el hecho de no cumplir con sus obligaciones y responsabilidades; podríamos decir que se han acostumbrado a esta incoherencia y a que desde afuera se les resuelvan los problemas que genera.

Respecto a las expectativas del profesorado en los centros de adultos, tampoco ésta es mejor. En su mayoría consideran que el Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) no es el mejor lugar para atender a esta población, a la que afirman no comprender, y se confiesan con pocos recursos y experiencia para satisfacer la demanda de las familias y de la Administración. En general, se aprecia mucho desconcierto y confusión, tanto entre padres como entre profesores.

La población de jóvenes que ha participado en el estudio no se siente excesivamente presionada por los límites familiares ni por los académicos. Aunque les desborda la situación en la que viven, no saben con certeza cuál es la salida y tampoco han desarrollado suficientemente los mecanismos de autorregulación de su conducta.

En general saben, y en esto sus manifestaciones coinciden con las del profesorado y las familias, que su falta de rendimiento escolar no obedece a problemas económicos ni a falta de capacidades para el aprendizaje; sino a falta de voluntad, de esfuerzo, de hábitos de estudio, de control de los tiempos y las actividades de ocio y, en definitiva, de ajuste entre los objetivos que se proponen y las acciones que desarrollan para alcanzarlos.

Entendemos que, al menos en parte, esta falta de autonomía y de madurez es

la consecuencia de una educación familiar y escolar (quizá de un estilo de vida y un modelo de sociedad) que no ha sabido dotar a estos jóvenes de las competencias necesarias para desenvolverse con progresiva autonomía en el medio social, educativo y laboral en el que viven.

En definitiva, podemos decir que el trabajo educativo no se ha concluido bien, y que por tanto, en la situación personal y académica a la que han llegado estos jóvenes, los resultados requieren nuevas intervenciones: planes de compensación y mejora sí, pero desde el punto de vista de una formación que ya no puede seguir insistiendo en los contenidos académicos, formal y homogéneamente prescritos. Tiene que encontrar otros recorridos y otros procedimientos, para que estos jóvenes accedan a campos del conocimiento donde desarrollar las habilidades básicas para la vida. Y entre estos, según las aspiraciones y experiencias previas que se han puesto de manifiesto en la investigación, consideramos necesario priorizar los que faciliten combinar aprendizajes de tipo general con aprendizajes profesionales, ligados a la iniciación e inserción en el mundo laboral.

En nuestro estudio nos propusimos explorar la opinión de profesorado, alumnado y familias sobre si es el CEPA el lugar adecuado para desarrollar los programas de formación-titulación básica con este tipo de población juvenil. De los resultados obtenidos se desprende que tanto las familias como los estudiantes y profesores, valoran la situación de estos jóvenes en el CEPA de manera controvertida y poco clara. El CEPA ofrece, según lo expresan los jóvenes “más de lo mismo”. Un programa de educación secundaria que, aunque está más comprimido en el tiempo, de la misma manera que se lleva a cabo en un Centro de Adultos podría organizarse en un Instituto de Enseñanza Secundaria. Para el profesorado consultado ésta sería una mejor solución, ya que en su opinión el CEPA no está preparado para realizar este tipo de atención y se está dejando de atender a la población adulta que venía siendo su destinatario habitual.

En este sentido, hemos podido constatar que la presencia de estos jóvenes ha modificado de hecho la metodología y el ambiente de los centros, reproduciéndose de algún modo los propios de un IES. Esto produce tensión y malestar entre algunos alumnos adultos, habiendo llegado a desplazar de las aulas a parte de los usuarios para los que se diseñaron estos programas específicos.

En el centro investigado, inclusive, se han redactado reglamentos con normas y sanciones para mantener externamente la disciplina, lo que hasta ahora no había sido necesario, dada la mayor capacidad de regulación interna de la población adulta, que venía siendo mayoritaria en los CEPA.

En definitiva, la opción por EPA para los jóvenes que no han logrado el título de Graduado en Educación Secundaria a lo largo de su escolaridad obligatoria, si bien es una última salida, propuesta por los IES, para las familias que mantienen expectativas de que sus hijos sigan estudiando, no parece satisfacer al profesora-

do ni al alumnado en los CEPA. Y, con su puesta en práctica, se corre el riesgo de distorsionar el funcionamiento de un servicio educativo específico para la población adulta.

Apoyo Escolar

El trabajo de investigación en el programa de Apoyo Escolar nos proporcionó los siguientes resultados sobre sus destinatarios:

- 85% de las familias tiene uno o dos menores a su cargo, que están mayoritariamente entre los 10 y los 14 años.
- Sus nacionalidades de procedencia son 83% latinoamericanas (Bolivia, República Dominicana y Colombia) y 17% son españolas.
- 40% de los padres han realizado estudios secundarios y 25% estudios primarios.
- La mayoría de padres y madres trabajan fuera de casa en los sectores de hostelería, servicio doméstico y construcción.
- Si bien todas las familias atendidas tienen ingresos del trabajo, no existe relación directa entre el nivel formativo de los padres y la ocupación que desempeñan en España.
- La mayoría de las familias inmigrantes tienen una situación ya estabilizada en este país, pero tienen muy poco tiempo para atender las necesidades escolares de sus hijos.
- La conducta de los hijos en la casa se percibe positivamente, en cuanto a la aceptación de normas y a la participación y colaboración en tareas domésticas.
- Los padres perciben a sus hijos como chicos no problemáticos, generadores de escasos conflictos y participativos en casa.

El Programa de Apoyo Escolar trata de mejorar la situación escolar de estos chicos y chicas, pero también su situación personal, que en muchas ocasiones es de muy baja autoestima y de dificultades para realizar el proceso de adaptación a la realidad española.

En cuanto a los datos relacionados con sus estudios básicos podemos resumirlos en los siguientes:

- 55% han repetido alguna vez cursos. Los más repetidos son 6º de primaria y 2º de secundaria. Esto confirma lo ya comentado en el programa de Educación de Adultos con respecto a la edad en la que comienza a generarse el fracaso escolar.

- En este colectivo de chicos, a la problemática de la adolescencia, con sus cambios físicos, psicológicos y sociales, se le añade el esfuerzo por adaptarse a una nueva cultura escolar, esfuerzo que, en muchas ocasiones, se hace desde una situación de precariedad tanto en lo material como en lo personal.
- Padres que trabajan todo el día y que no tienen tiempo para ocuparse de los cuidados educativos básicos de sus hijas e hijos.
- Chicos que llegan a una sociedad diferente, muy competitiva, con riquezas materiales y, a la vez, exigente con los niños, mucho más rígida y estructurada que la que conocían, en la que en muchas ocasiones dicen encontrarse solos y tristes.
- La motivación de esta población hacia el estudio es baja y no establecen una relación directa entre lo que les gustaría estudiar y su profesión futura, lo cual puede ser fuente de esta desmotivación.
- Las alumnas y alumnos de secundaria obligatoria muestran una autoestima baja y desorientación, ya que al mismo tiempo que manifiestan el deseo de desarrollar profesiones que requieren formación universitaria, señalan importantes dificultades a la hora de afrontar los estudios necesarios para ver realizado este deseo.

Podríamos concluir diciendo que todavía no han podido establecer el vínculo entre lo que sueñan y su realidad. Y que esto es así tanto para los niños como para muchos de sus padres y madres quienes, en muchos casos, aún están tanteando las posibilidades reales que tienen en el país al que han llegado como inmigrantes.

Tanto las familias como los alumnos valoran positivamente el Programa de Apoyo. Las familias destacan la capacidad de adaptarse al alumno y el cuidado que se hace de su autoestima. Los alumnos valoran el que los grupos sean reducidos y que se apliquen métodos más lúdicos que en la escuela. Valoran en especial tener un lugar donde expresar sus dudas, donde ser atendidos individualmente en sus necesidades, y donde ser escuchados.

Garantía Social

Entre los resultados que se derivaron de la investigación en el Programa de Garantía Social destacaremos los que se refieren a los participantes en el mismo.

- La nacionalidad con más presencia es la española. Esto puede explicarse porque, al tratarse de una modalidad de formación y empleo, es necesario que los alumnos estén en situación administrativa de poder ser contratados y

muchos de los jóvenes extranjeros que demandan poder asistir a estos programas no tienen aún regularizada esta situación.

- La administración no contempla los programas de Garantía Social como una excepción en las condiciones generales de regularización de inmigrantes jóvenes, esto hace inviable esta medida de inserción para uno de los sectores de la población que más lo necesita.
- La mayoría de los jóvenes matriculados en Garantía Social son estudiantes recién salidos de los Centros de Secundaria, sin el título básico y con poca motivación para el estudio.
- En la población estudiada muchos de los estudiantes proceden de familias acomodadas de la zona, con recursos económicos suficientes.
- Familias y alumnos expresan que la relación de convivencia entre ellos es buena, sin embargo, tanto unos como otros expresan que existe poca comunicación.
- Los padres y madres consultados transmiten una sensación de cansancio, expresan que no dedican tiempo suficiente ni al diálogo ni al seguimiento de las actividades de sus hijos y sienten que tienen dificultades para poner límites a sus conductas.
- Los alumnos presentan un nivel de conocimientos básicos muy elemental, y la mayor parte de ellos desea acceder al mercado laboral a corto plazo.

En general, se valora positivamente que el programa de Garantía Social proporcione una posibilidad de inserción laboral, aunque se trate, en el mejor de los casos, de una inserción en empleos de baja cualificación y baja remuneración, y a pesar de que la formación obtenida no se acredite con títulos reconocidos oficialmente ni en lo académico ni en lo laboral.

Reconstruyendo oportunidades vitales. Algunas alternativas desde los apoyos con educación formal

Como apuntamos anteriormente, los datos de tasas de idoneidad que nos proporciona la administración educativa manifiestan que, a partir de los 12 años, aumenta de manera significativa el porcentaje de alumnos que se escolarizan en un nivel que no se corresponde con su edad. Por tanto, parece probado que al finalizar la educación primaria y comenzar secundaria obligatoria es cuando comienza a fraguarse lo que al finalizar esta etapa calificaremos de “fracaso escolar”.

Desde los programas de educación no formal se está intentando dar respuestas, tanto preventivas como compensatorias, a la población con más dificultades.

tades instructivas, culturales y económicas, según datos de los estudios realizados y descritos anteriormente.

Según estos, y en particular los relacionados con el programa de Apoyo Escolar, las actividades propias de educación formal y no formal deben unir sus esfuerzos para dar el paso desde una cultura y un desarrollo homogéneos al reconocimiento real de la diversidad, así como para generar respuestas educativas que contemplen los principios de la interculturalidad.

Para dar una respuesta educativa que sirva para todos, es necesario un sistema menos centrado en lo académico, más flexible y con la mirada puesta en el proceso vital de cada uno de los individuos a los que atiende. Menos estandarizado y más social, en el sentido de dar más oportunidades a quienes más las necesitan, con una “sensibilidad realista” frente a la diversidad de expectativas y necesidades, y actuar bajo el principio de igualdad de resultados y heterogeneidad de procedimientos.

En definitiva, proponemos un sistema que sea más humano, que no nos lleve a confundir el fracaso en un aspecto, en una tarea, con un fracaso vital y que proporcione a todos posibilidades para construir y mejorar la vida. Todo ello sin perder su función social y agrandando las aportaciones para construir la equidad, de acuerdo con el principio de igualdad de oportunidades y de realización del derecho humano a la educación.

Desde el Programa de Apoyo Escolar las alternativas de mejora que derivamos de nuestro estudio se concretarían en tratar de cuidar mejor las transiciones a educación secundaria, en la que como sabemos aumenta el riesgo de fracaso. Para ello es necesario hacer un trabajo de coordinación entre profesores, centros y currícula de primaria y de secundaria, que facilite el proceso de adaptación a la nueva etapa. Además, constatamos la conveniencia de fomentar una buena coordinación con otros programas educativos, fundamentalmente los de modalidad no formal, con el fin de realizar una acción más integral y que rentabilice mejor los recursos existentes.

El trabajo de apoyo no debe abandonar a los padres que necesiten formación y asesoramiento en su labor como transmisores de valores y normas y como encargados de la atención y el cuidado de sus hijos. Se deben seguir potenciando los puntos fuertes del Programa de Apoyo en la actuación con los alumnos: la atención en grupos reducidos, el uso de una metodología activa y lúdica y el cuidado de la autoestima de los chicos, que acuden a él como un elemento positivo que les ayuda a ubicarse en la realidad, a reconocerse como individuos valiosos y a desarrollar su potencial.

Desde los programas de Educación de Jóvenes y Adultos y de Garantía Social, las alternativas de mejora derivadas del estudio realizado se pueden resumir en una propuesta general: que educadores y familias aborden conjuntamente

un plan para comprometer a estos jóvenes en la comprensión y solución de su problemática, haciendo explícitos los valores que esto conlleva y negociando, tanto los objetivos y normas concretas a seguir, como las consecuencias de su incumplimiento. Esto supone trazar y pactar planes de mejora concretos y puntuales, que involucren a la familia, al centro y a cada estudiante, además de determinar pautas de actuación cuando se incumpla lo acordado.

Es necesario hacer explícitos los valores, los fines y las necesidades, abordar aspectos metodológicos y gestionar los apoyos y los recursos necesarios desde el centro, haciendo un análisis realista de la situación de los alumnos adolescentes o jóvenes de estos programas. Desde el punto de vista del currículum y de su profesorado esto implica evitar planteamientos elitistas o inflexibles sobre el contenido curricular, mostrar su valor para aspectos básicos para la vida, como corresponde con una titulación de enseñanza obligatoria, general y requerida para toda la ciudadanía.

Sería importante revisar los contenidos de los programas orientados a jóvenes con las características aquí descritas, para que efectivamente garanticen que se está apoyando su inserción en la vida adulta. Esto implica, necesariamente, complementar y dar sentido al currículum de formación básica con un currículum orientado al desarrollo personal y a la formación e inserción profesional.

Como última aportación de nuestro estudio para este artículo, afirmamos que todos los programas impartidos por la administración educativa, para población de características similares a las aquí descritas, deberían conducir a una acreditación al finalizar algún tramo de los mismos. Lejos de etiquetar personalmente y de actuar como impedimento social para proseguir estudios o para incorporarse a un puesto de trabajo, las acciones educativas en el marco de la formación básica deben posibilitar y cualificar, para que se amplíen así las posibilidades de acceder al mundo laboral, con una categoría profesional reconocida, y de pasar al siguiente nivel de formación cuando esto sea deseable y posible, sin otros requisitos previos.

Bibliografía consultada

- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Bartolomé Pina, Margarita (coord.) (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: MECD, CIDE.
- . “Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa”. En: *Revista de Investigación Educativa*, vols. 15, 1, pp. 7-28.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata
- . (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- (2001). *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*. Barcelona: Anagrama.
- Cabello, María Josefa. (2002). *Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos*. Archidona, Aljibe.
- Colectivo Amani y J. Gómez Lara (ed.). (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: MEC / Catarata.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- Díaz Aguado, M. J. (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- (2002). "Por una cultura de la convivencia democrática". En: *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, núms. 44, pp. 55-78.
- España. Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre. Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre, número 238.
- España. Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación de 23 de diciembre. Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre, número 307.
- García Ferrando, M., J. Ibáñez y F. Alvira (comps.) (1994). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Gee, J.P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Grupo de Estudios Baltasar Gracian. *Estructura social del Fracaso Escolar en la ESO dentro de la Comunidad de Madrid*, comunicación a la IX Conferencia de Sociología de la Educación. Palma de Mallorca, septiembre de 2002.
- Ibáñez, J., et al. (comps.) (1994). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad.
- Jackson, P. H. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jordan, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordan, J. A., et al. (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MECD/ Catarata.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Lerena, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Guattari, F. (1990). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-textos.
- (1993) *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Marchesi, A. y E. Pérez (2003). *La comprensión del fracaso escolar en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y C. Hernández Esil (2001). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. y M.J. Rodrigo (coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Planas, J. (1996). "La formación continua en los jóvenes adultos". En: *Formación profesional*, 8/9, pp. 74-82.
- Rodrigo Alsina, M. *Elementos para una comunicación intercultural*. Fundación CIDOB www.Cidob.org/castellano/Publicaciones/Afers/rodrigo.html (Investigaciones de 1995-1999).
- Simon, M., I. B. Triana y J. Camacho (2001). "La construcción del concepto de familia: de las concepciones implícitas a las explícitas". En: *Infancia y aprendizaje*, 24 (4), pp. 425-439.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: MCEP.
- Soriano Ayala, E. (coord.) (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- Torres, J. "Educación escolar en sociedades multiculturales". En: Martínez Bonafé, J. (coord.) (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, pp. 113-131.