

FRACASO ESCOLAR. ¿SE PUEDE HACER ALGO?

*Por Jaime Martínez Montero.
Inspector de Educación y Profesor
de la Universidad de Cádiz.*

El último Informe del Consejo Escolar del Estado sobre la situación de la educación institucional es poco complaciente con la misma, y señala que “El problema más importante de nuestro sistema educativo es la baja tasa de alumnos y alumnas que acaban con éxito la enseñanza obligatoria”. Más adelante apunta a las grandes diferencias que se dan entre los chicos y las chicas en cuanto a los rendimientos escolares. Para que no falte de nada, también señala el agudo problema que plantea el abandono escolar prematuro. La OCDE (“Estudio económico de España 2008”) nos llama la atención por el peligro que este último hecho supone para nuestra economía, y aporta otro dato escandaloso que no se ha publicitado bastante por nuestras autoridades: la enorme tasa de repetidores de curso, que alcanza al 40% de los jóvenes de quince años.

La introducción y la consolidación de la ESO han costado mucho dinero. Se rebajó el número de alumnos por grupo, se mejoraron de manera muy notable los edificios y el material didáctico, se elevó la calidad y la presentación de los libros de texto, se asignaron a esta etapa profesores licenciados universitarios, en lugar de los maestros que había en la anterior EGB, se incrementaron notablemente los sueldos, se prolongó en dos, tres o cuatro años la permanencia de los alumnos en el centro escolar. ¿Y qué ha pasado? Pues que en la EGB obtenían el título el setenta y cinco por ciento del alumnado, y en la ESO lo alcanzan el sesenta y seis por ciento. No es esto lo peor. Lo peor es que ese porcentaje no es uniforme ni se da en igual medida en cada una de las capas o estratos que forman la población escolar, sino que se producen enormes diferencias entre las diversas subpoblaciones que componen la totalidad de nuestro alumnado. Por otra parte, los datos referidos al porcentaje de obtención del título en ESO se ofrecen sin tener en cuenta el tiempo que se ha tardado en conseguirlo.

Si se desea atajar el problema, el primer paso debe ser representarlo en su auténtica dimensión, y creo que a esto se resisten todavía nuestras autoridades. Parece que es mayor el miedo a ofrecer los datos en toda su crudeza, que el deseo de poner remedio a un problema muy grave. Los porcentajes son la media de sectores de población muy diversa, que obtiene rendimientos muy diferentes. Se mezclan los datos de la red pública con los de la red privada, los de los alumnos con los de las alumnas, los correspondientes a los estudiantes que obtienen el título en el tiempo prescrito para ello, con los que han requerido para su obtención de uno, dos o hasta tres años más. Para que nos diéramos cuenta de la magnitud real del problema, deberíamos conocer, de una parte, cuáles son los resultados en los institutos públicos y en los colegios concertados, y cómo alcanzan en muy diferente medida a los chicos y a las chicas, obteniendo éstas últimas unos porcentajes de éxito significativamente mejores. Introducir la magnitud temporal perfilaría la silueta del fenómeno, pues convendría diferenciar entre los que alcanzan los objetivos en el plazo previsto para ello y los que requieren añadir algún o algunos cursos más. En definitiva y para ser precisos: ¿podríamos saber los resultados escolares de la ESO por sectores, sexos y tiempo empleado en alcanzar la titulación? ¿Podríamos saber cuántos chicos –no chicas- alcanzan el título de Graduado en los diez años de duración de la escolaridad obligatoria en los institutos públicos? Si no se conocen con exactitud las dimensiones del problema y en qué diferente medida conciernen a unos sectores

y a otros, a un sexo y a otro, el remedio propuesto puede ser indiferenciado y aplicado de manera global, con lo que no contaría con la especificidad suficiente para actuar precisamente allí donde los resultados son peores. Para que se hagan los lectores una idea: no hablaríamos de fracaso –o éste apenas tendría relevancia- sencillamente si los niños obtuvieran unas calificaciones similares a las que obtienen las niñas.

Las diferencias entre las calificaciones que obtienen las alumnas y los alumnos son muy grandes. No es un fenómeno que se pueda circunscribir exclusivamente a España, sino que con mayor o menor intensidad ha sido detectado por los países con un nivel de desarrollo similar al nuestro. Por ello, debe haber medidas contra el fracaso escolar que contemplen este fenómeno particularmente, que lo estudien y que vayan a su raíz. Debe haber un plan de choque, de apoyo concreto al alumnado masculino. Debe haber un análisis que acabe mostrando las causas por las que este hecho se repite machaconamente. Está muy bien el discurso de la igualdad, pero ésta se debe perseguir y se debe alcanzar incluso cuando no es el sexo femenino el que está en peores condiciones. Las diferencias en las calificaciones y en las titulaciones se originan más en la cultura escolar que en la existencia de disparidades intelectuales entre varón y hembra. Si hay un dato constante, comprobado una y mil veces en las diferentes aplicaciones de tests u otro tipo de pruebas locales, nacionales o internacionales (pruebas autonómicas de diagnóstico, evaluaciones estatales del antiguo MEC, TIMSS, PISA, PIRLS, etc.) es que los rendimientos de los alumnos y de las alumnas en los reactivos a los que deben responder, a igualdad de edad y circunstancias, son prácticamente iguales. Si acaso, y sin que exista significatividad, los varones son casi imperceptiblemente mejores en Ciencias y Matemáticas, mientras que las hembras lo son en las diversas artes del Lenguaje. Exactamente igual se puede predicar de los resultados que se obtienen como consecuencia de la aplicación a criaturas de uno u otro sexo de tests psicométricos y de pruebas estandarizadas. Y de esta última consideración hay una evidencia incontestable: de ningún test serio existen versiones diferentes para chicas y chicos. No estamos señalando ninguna tontería: si acercáramos los porcentajes de aprobados entre ambos sexos, la tasa de graduación subiría más de cinco puntos, caería en picado el número de repeticiones y disminuiría notablemente el abandono escolar.

Abordar con profundidad el cambio que supone introducir practicas que acaben o, al menos, reduzcan significativamente el fracaso escolar, implica transformaciones en el enfoque de la enseñanza y en la mentalidad de los profesores. Si se sigue haciendo lo mismo, se obtendrán resultados similares. Como decía San Juan de la Cruz, si no queremos seguir donde estamos, no podemos seguir por donde vamos. Hay un aspecto en el que no se repara demasiado. Los malos resultados escolares no se producen en Educación Infantil, ni siquiera en Primaria. Es más, los alumnos de Primero de ESO obtienen, ya en el instituto y en el curso en el que más deberían acusar su inmadurez e inadaptación, unos resultados bastante aceptables. Tampoco aquí hablaríamos de fracaso si estos resultados se mantuvieran a lo largo de los tres cursos siguientes. Contemplando esta realidad y extrayendo de ella la enseñanza correspondiente, ¿no deberían marcarse los profesores de 2º de ESO unos objetivos que consistieran fundamentalmente en que los alumnos que obtuvieran resultados aceptables en 1º, también los consiguieran en el curso siguiente? No hablo de objetivos amorfos, ni de que se marquen porcentajes imprecisos y globales (p.e., alcanzar un 80% de promocionados), sino de que se determinen, a la vista de los datos del curso anterior y del historial académico de los niños y niñas, cuáles de ellos, con nombres y apellidos, deberían de aprobar. Cada profesor debe tener en su mente quiénes son estos alumnos, y tan pronto alguno de ellos comience a torcerse, se han de iniciar las actuaciones pertinentes para poner remedio inmediato: se habla con el alumno, se llama a los padres, se refuerza el aspecto que ha quedado descuidado, etc.

¿No es un objetivo sensato, educativo, ético y digno de la altura moral de la institución escolar y de la profesión docente, que el alumno que ha demostrado con anterioridad su suficiencia y su capacidad para desenvolverse y obtener buenos rendimientos en la educación obligatoria, mantenga esa línea, continúe con esa trayectoria? Lo mismo se debe hacer en 3º, y de la misma forma se debe actuar en 4º. Hablaríamos de otras cosas, pero no de fracaso escolar, si se mantuvieran en cada uno de los cursos las tasas de éxito de 1º de ESO.

Quiero evitar malas interpretaciones. No estoy abogando porque se rebajen niveles de exigencia, ni se regalen los aprobados. Estoy hablando de que los centros se tienen que marcar metas sobre alumnos concretos, que de estas metas deben hacer que sean conscientes los alumnos y sus familias, y que para alcanzarlas todos ellos deben asumir un compromiso. Se trata de cambiar el chip. Cuando un profesor comience un curso, no debe considerarlo como un melón cerrado del que no se sabe qué va a resultar. Se recibe a una cohorte de alumnos de los que una gran proporción tiene capacidad suficiente para salir adelante, y si no salen debemos saber explicar la razón o la causa de por qué ha sucedido así. Por utilizar el símil de la medicina, los hospitales podrán o no curar a todos los pacientes que pasen por sus instalaciones, y será inevitable que alguno de ellos muera. Lo que no cabría en cabeza humana es que, sin excepciones, todos los enfermos que entraran salieran con peor estado de salud que el que tenían cuando accedieron al mismo. No cabría en cabeza humana, repito, que sólo los individuos extraordinariamente vigorosos salieran aceptablemente sanos, aunque más quebrantados, que al comienzo del tratamiento. Puede sonar a exageración, pero esto es lo que pasa en la ESO. Para apoyar lo que se acaba de decir, se debe reparar en unos datos que tampoco nos ofrecen nuestras autoridades. Serían los que respondieran a las siguientes preguntas: ¿Cuántas repeticiones de curso se producen en la ESO y cuánto alumnado se incorpora a la ESO con alguna repetición? ¿Cuántos alumnos y alumnas **mejoran o mantienen** las calificaciones conforme avanzan por los cursos, y cuántos de ellos y ellas las empeoran? Si cada instituto hace esta sencilla estadística, podrá empezar a precisar dónde tiene el problema.

Los rendimientos del sistema deberían preocupar algo más. Un alumno sin el título de Graduado en ESO tiene todas las papeletas para convertirse en un marginado. El certificado con el que sale del instituto es casi un certificado de pobreza. La actual sensibilidad social no soportaría que los niños tuvieran problemas graves de crecimiento o de desarrollo físico porque no pudieran comer lo suficiente o vivieran en un ambiente insano, con muy malas condiciones higiénicas. Tampoco se debería tolerar que los adolescentes salieran de los institutos, después de trece o más años de escuela, leyendo mal, escribiendo peor, sin la adquisición de unos hábitos de convivencia aceptables, y con actitudes contrarias a los valores para cuya difusión se crearon las escuelas. Toda la sociedad está afectada por este problema, pero son nuestros gobernantes los que se deben comprometer más con los resultados que obtienen los alumnos y los que deben poner en marcha mecanismos que los mejoren cuando éstos se desvíen notablemente de lo que sería lógico esperar. Es importante que las autoridades educativas se preocupen de organizar todo para que los alumnos tengan un buen puesto escolar y permanezcan en él cinco o seis horas al día, pero lo es más que obtengan de su paso por el sistema el aprovechamiento y la formación que necesitan. Para esto, creo, es para lo que se ha montado el sistema escolar.