

Escolarización plena y «estagnación»

Autores varios*

escolarización, fracaso escolar, reforma educativa actual

El discurso en torno al fracaso escolar ha discurrido en paralelo a las sucesivas reformas educativas: mientras éstas se han orientado hacia el logro de la escolarización básica para toda la población, la escuela se ha revelado incapaz de dar una respuesta integradora a los colectivos históricamente excluidos. La tendencia actual habla de *estagnación* del fracaso escolar, un término que sugiere estancamiento y endurecimiento; en esta situación, se opta por transferir a los alumnos con trayectorias de inadaptación hacia dispositivos externos al sistema educativo. Es la *segunda oportunidad*.

Este artículo tiene por misión aportar algunos de los resultados de una investigación desarrollada, en el marco del programa Sócrates, por el Grup de Recerca, Educació i Treball (GRET) del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona y una red europea de institutos de investigación educativa: este estudio trata de las reformas implementadas en los dispositivos de formación, en los últimos años, contra el fracaso escolar y la exclusión social en Europa (ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1998). La expresión «exclusión social» es más bien de uso reciente en el discurso de las instituciones políticas europeas; no sucede lo mismo con la utilización del concepto «fracaso escolar», que se hace presente y recurrente en todos los procesos de cambio y reformas de los sistemas educativos modernos.

Las reformas educativas, desde los años sesenta, han tomado una dirección común: la generalización de la escolarización básica, la ampliación sustancial de la oferta formativa en enseñanzas medias y superiores, la democratización en las condiciones de acceso y en el proceso formativo, y la eficacia y eficiencia de la formación en relación con las demandas sociales de los mercados de trabajo y consumo. Así, las reformas educativas se han cimentado en dos grandes esperanzas. En primer lugar, el establecimiento de un sistema de forma-

ción, para las generaciones jóvenes, productor eficaz de alfabetismo funcional; es decir, conseguir la utilización fluida y eficiente de los códigos de comunicación en las relaciones sociales y la aplicación del saber a las necesidades cotidianas y al consumo de masas. En segundo lugar, las reformas educativas se han centrado en la configuración de un sistema de formación profesional capaz de responder a las demandas del sistema productivo en expansión; es decir, implementar una formación profesional interna o paralela al sistema educativo, que aporte cualificaciones formativas en correspondencia con las demandas del sistema productivo en este ámbito. Estas esperanzas han sido concebidas en el marco de un discurso institucional dominado por el enfoque del capital humano, lo cual explica que las políticas se hayan circunscrito a la temática de la relación entre educación, trabajo y desarrollo, en detrimento de otros campos.

Las reformas educativas desde la posguerra, sin embargo, han dejado tres resquemores en relación con el capital humano y la igualdad ante la educación: en primer lugar, los estudios e informes sociológicos acerca del impacto de la escolarización de masas sobre las desigualdades sociales se revelan como muy pesimistas; en segundo lugar, las auditorías acerca de la eficacia y la eficiencia de las inversiones en educación ponen interrogantes ante la inflación de títulos académicos y la devaluación de su valor de cambio, y, en tercer lugar, los balances desde la pedagogía subrayan la incapacidad de la escuela para dar respuestas positivas e integradoras a los colectivos que históricamente habían estado excluidos de la escolarización prolongada. Es por esto que, junto a las reformas de los sistemas educativos, ha existido en paralelo un discurso recurrente acerca del fracaso escolar.

■ Estudios para identificar las causas

Así, a lo largo de muchos años se ha producido un extenso acopio de estudios y aproximaciones a la realidad del fracaso escolar, generalmente en la búsqueda de atribuciones causales o de modelos explicativos. En la práctica han existido tres grandes líneas de investigación.

En primer lugar, el estudio del fracaso escolar como fracaso *en* la escuela, perspectiva centrada en las teorías acerca del hándicap cultural de las clases o fracciones de clases sociales más desfavore-



recidas socialmente, y que tienen como eje de análisis los desajustes entre la realidad cultural priorizada por la escuela y la realidad cultural de los grupos y colectivos sociales. Así, las desventajas socioeconómicas y culturales de las familias populares o pobres explicarían las desigualdades en los resultados escolares. Convendría atender críticamente esta línea de investigación que tanto ha impregnado los estudios sobre rendimientos y logros escolares en desigualdad. Hay que tener en cuenta que la atribución de causalidad a los hándicaps de los sujetos persiste a pesar de los enfoques críticos. Esta visión tiende a eximir a la escuela y a responsabilizar, bien al sujeto, bien a la estructura social.

Una segunda orientación se aproxima al estudio del fracaso escolar como fracaso de la escuela. Esta perspectiva crítica se centra, bien en las teorías de la reproducción social, bien en el criticismo pedagógico, con un punto de vista ceñido al análisis de la función discriminante y discriminatoria de la nueva escuela de masas. Las teorías de la reproducción se ceban en la función social de la escuela y, difícilmente, pueden superar la tentación de presentar el aparato escolar como una *jaula de hierro*; aunque hay muchas variantes en relación con estos enfoques, como la teoría de la resistencia, los estudios acerca del currículo y la acción pedagógica, etc. El criticismo pedagógico, por otra parte, ha elaborado un discurso sobre el fracaso escolar que atribuye responsabilidades al aparato escolar eximiendo al sujeto y sus circunstancias.

Una tercera orientación se aproxima al fracaso escolar como fracaso por la escuela: una mirada más credencialista y sensible a los efectos de la es-

colarización desigual en relación con los procesos de inserción social y profesional; es decir, que enfatiza los efectos sociales derivados de haber descrito itinerarios escolares de insuficiencia formativa. Es, en fin, una aproximación a la relación entre fracaso escolar y exclusión social. Esta perspectiva entronca con los estudios longitudinales sobre la transición de los jóvenes a la vida adulta, y se centra en la interrelación de componentes biográficos, contextuales e institucionales en la construcción del paso a la vida profesional y social. Esta línea favorece una aproximación sociohistórica al significado social del fracaso escolar.

■ Tres escenarios hacia la «estagnación»

Conviene tener presentes tres escenarios que han proporcionado significados sociales distintos al fracaso escolar básico.

El primer escenario se corresponde con la *pre-escuela de masas* y con situaciones de desarrollo económico caracterizado por elevadas tasas de desescolarización y grandes déficit de oferta educativa. En este contexto, la relación entre fracaso escolar y fracaso social es débil o poco significativa, ya que gran parte de las inserciones laborales se producen directamente a través del mercado del aprendizaje.

El segundo escenario se corresponde con la generalización de la crisis estructural del mercado de trabajo, que coincide a su vez con la expansión de la escuela de masas. En este contexto, la ausencia de certificaciones escolares tiene una relación muy fuerte con las dificultades de inserción laboral. Así, el fracaso escolar básico aumenta sustancialmente la probabilidad de marginación con respec-

to a los empleos primarios y las carreras ocupacionales. Se ha creado un entorno en el que las certificaciones escolares básicas se convierten en condición necesaria pero no suficiente para una buena inserción laboral.

El tercer escenario se corresponde con el momento actual, en el cual ha habido un aumento sustantivo de los itinerarios formativos posobligatorios, una fuerte desregulación del mercado de trabajo que ha supuesto una precarización del empleo juvenil, y un crecimiento de la dualización social como efecto de la globalización de la economía. En este contexto, la ausencia de certificaciones escolares mínimas no sólo tiene un carácter significativo en lo laboral sino estigmatizador en lo social. El fracaso escolar básico se convierte en señal negativa, lo cual nos permite referirnos al nuevo fracaso escolar.

Así, la aproximación al fracaso escolar desde una perspectiva sociohistórica hace posible establecer la hipótesis acerca de la tendencia actual de los sistemas educativos europeos hacia la *estagnación* del fracaso escolar y sus efectos en el desarrollo de trayectorias de transición caóticas o desestructuradas. (La palabra «*estagnación*» es un anglicismo que incorporamos en tanto que sugiere estancamiento y endurecimiento de situación.) Esa hipótesis, asimismo, permite poner en consideración la tendencia general de los sistemas educativos hacia la *externalización* del propio fracaso escolar, y poner en discusión el discurso acerca de la *segunda oportunidad*.

La disparidad de estructuras y dispositivos de formación reglada en los sistemas educativos europeos es muy elevada y compleja. Los estudios

comparados se realizan con dificultades teóricas y metodológicas evidenciables, hasta el punto que la misma categoría «fracaso escolar» tiene referentes estadísticos, institucionales y culturales muy diferenciados y, no pocas veces, contradictorios entre sí (OCDE, 1995; ICE-UAB, 1998). Estructuras educativas distintas e indicadores no comparables dificultan en extremo el análisis. Aun así, se constata que el conjunto de reformas educativas europeas en los últimos años ha tenido como paradigma el desarrollo de la comprensividad escolar, el diseño del currículo, y la reorientación de la formación profesional dentro del sistema reglado, o en paralelo a él. Las distintas reformas en los países de la UE han bebido de tres fuentes: sus propias tradiciones e inercias escolares, el discurso europeo de la comprensividad, y las políticas de apoyo y mejora de la calidad de la enseñanza. No obstante, la disparidad en la implementación de las reformas educativas nacionales ha sido muy elevada. Por ejemplo, unas han incidido más en la comprensividad en sí misma y otras en su tergiversación, unas han puesto el acento en incorporar la formación profesional reglada y otras en el diseño de sistemas paralelos, unas en la unificación de redes y otras en su proliferación; en fin, unas en la regulación y otras en la desregulación.

■ Tiempo y recursos

Más allá de la disparidad de estructuras y políticas de educación, la implementación de estas reformas ha tenido como mínimo dos efectos globales comunes: prolongar el tiempo medio de escolarización y dotar al aparato escolar de recursos para la prevención del fracaso escolar prematuro y su recuperación. A pesar de las dificultades para la comparabilidad, los indicadores sobre fracaso escolar han revelado una orientación decreciente a lo largo de los años ochenta en Europa. Esta disminución se explica, en buena medida, por el desarrollo de políticas de expansión de la escolarización y de mejora de la calidad de la enseñanza que han dado lugar a: un crecimiento de las tasas de escolarización por edades, un aumento significativo de las certificaciones profesionales, y una reducción importante del abandono precoz, entre otros aspectos. Todo ello permite afirmar que la tendencia general en Europa en este período es la reducción sustancial del fracaso escolar básico.

No obstante, la segunda conclusión del estudio realizado revela que esta tendencia general ha quedado estabilizada en los últimos años, de tal forma que una fracción estanca de jóvenes anualmente abandona la escolarización formal sin haber al-



canzado los objetivos mínimos de la educación obligatoria. La fracción dura del fracaso escolar es muy desigual según los países y las regiones, pero oscila entre el 10% y el 20% de los jóvenes de cada generación. La implementación de reformas educativas generales de carácter comprensivo tiende a aumentar el fracaso escolar durante los primeros años (por causas como incertidumbre, unificación curricular, financiación, redes escolares, etc.) para disminuirlo posteriormente; habría que tener en cuenta este aspecto en relación con el caso español.

La fracción estanca de jóvenes con fracaso escolar básico puede leerse en términos de estigma social: en el momento histórico de reducción máxima del fracaso escolar, la fracción de los que abandonan o son expulsados materialmente de la escolarización obligatoria sin acreditación positiva o con certificación desvalorizada queda socialmente marcada. Así, al mismo tiempo que el fracaso escolar se estanca en términos de cantidad, aumenta significativamente su carácter de estigma social o de credencial excluyente. El fracaso escolar básico tiende a constituirse como síntoma, señal y vehículo de un probable fracaso social futuro. En realidad, cuanto más reducido y aislado es el nuevo fracaso escolar, mayor carácter de estigma social adquiere y mayor efecto negativo en relación con las trayectorias de inserción social y profesional. En la nueva escuela de masas, fracasar estrepitosamente en la escolarización básica conlleva altas probabilidades de ser identificado como miembro de los colectivos de riesgo de exclusión social: excluidos del mercado de trabajo primario, probablemente también del mercado secundario, descartados de la formación profesional cualificante, y candidatos a describir trayectorias sociales y profesionales caóticas.

Aun así, habría que evitar tentaciones deterministas: no todos los ex alumnos con fracaso escolar son candidatos directos a la exclusión social; algunos pueden acceder a situaciones positivas de inserción laboral merced al apoyo familiar, las redes sociales o los dispositivos institucionales.

Sin embargo, la mayor parte del nuevo fracaso escolar refleja más el desarrollo de una trayectoria hacia la exclusión que una simple limitación de conocimientos fácilmente recuperables a través de acciones intensivas de formación. La dificultad de los sistemas escolares para reducir las tasas de fracaso escolar y para construir iniciativas efectivas de recuperación de los adolescentes en situaciones desfavorecidas, así como el endurecimiento de las condiciones que conducen a casos irreversibles de fracaso escolar, permiten calificar el fenómeno como *estagnación* y vincularlo a la situación de riesgo de exclusión.

■ La «externalización»

De esta manera, llegamos al último punto de la argumentación: ante el cariz actual del nuevo fracaso escolar los sistemas educativos y las políticas de formación configuran una estrategia que he-

mos convenido en llamar «*externalización*»: la *externalización* de las respuestas al fracaso escolar. Los Programas de Garantía Social podrían considerarse buenos ejemplos de estas políticas de *externalización* que, con formas diversas y a menudo menos explícitas, se reproducen en la mayoría de los países europeos. Pueden observarse, así: ciertas estrategias que conducen a la infravaloración de la comprensividad plena o de la diferenciación curricular; cierta desregulación institucional o mercantilización de la educación; tendencias a establecer sistemas de formación profesional de segundo orden o paralelos al sistema educativo, y también algunas maniobras con el objetivo de flexibilizar el carácter obligatorio de la formación básica. En cierta manera, el sistema escolar tiende a transferir o *externalizar* alumnos con trayectorias de inadaptación escolar hacia otros dispositivos externos, ajenos al sistema educativo.

Todo ello ha permitido un nuevo discurso bajo el epígrafe de la «segunda oportunidad», que tiene su principal referente en el Libro Blanco de la UE (Unión Europea, 1995). Este discurso sitúa fuera de la escuela la respuesta, y la solución al fracaso dentro de ella. Parece lógico que, para alumnos que han fracasado dentro de la escuela, se propongan soluciones que no reproduzcan el modelo de la institución escolar. La experiencia, sin embargo, nos demuestra que lo realmente fundamental para luchar contra el fracaso escolar es evitar perder la primera oportunidad ya que, a partir del fracaso, se hace muy difícil la recuperación. Así al menos lo han entendido iniciativas como las *accelerated schools* (escuelas aceleradas) en los EEUU que, frente al fracaso, han reaccionado reforzando las medidas preventivas durante la escolaridad obligatoria para evitar las medidas terapéuticas de *segunda oportunidad*, siempre menos eficaces, más costosas y con importantes efectos secundarios.

El discurso de la *segunda oportunidad*, por tanto, conlleva un triple riesgo: dar una oferta de segunda oportunidad estigmatizada o *quetizada*, ofrecer certificaciones devaluadas y, finalmente, desresponsabilizar al sistema educativo de la necesidad de dar respuestas positivas a esta fracción de jóvenes. Asimismo, este discurso presupone el reconocimiento del fracaso de los sistemas educativos para asegurar el salario mínimo cultural. Integrar o segregar es el principal dilema de la escuela en la actualidad. □

Referencias bibliográficas

- ICE-UAB (1998):** *Les reformes dans les dispositifs de formation contre l'échec scolaire et sociale en Europe*, Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (Universitat Autònoma).
- OCDE (1995):** *Regards sur l'éducation; les indicateurs de l'OCDE*, París: OCDE.
- Unión Europea (1995):** *Enseñar y aprender; hacia la sociedad cognitiva*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

* **Joaquim Casal, Maribel Garcia y Jordi Planas** integran el Grup de Recerca, Educació i Treball (GRET) del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.