

UNA APROXIMACIÓN A LA VIVENCIA DEL FRACASO ESCOLAR POR PARTE DE JÓVENES PERTENECIENTES A ENTORNOS FAMILIARES MARGINALES

Belén Pascual Barrio

UIB. Departament de Ciències de l'Educació

RESUMEN

Con nuestro estudio nos aproximamos a la percepción del fracaso escolar por parte de un grupo de jóvenes que abandonaron sus estudios. Nos interesa analizar su vivencia de la resistencia frente al sistema educativo así como la percepción de la escuela en su entorno familiar. A partir de las opiniones de los participantes nos hemos aproximado a sus itinerarios educativos. Con sus relatos hemos podido detectar situaciones coincidentes y percepciones comunes sobre el sistema educativo formal.

INTRODUCCIÓN

El contenido de este artículo forma parte de una investigación cuyo objeto era la evaluación de la Iniciativa Comunitaria Urban-El Temple (1997-1999), concretamente de los programas de formación e inserción laboral destinados a colectivos con bajas cualificaciones. De la investigación hemos seleccionado aquellos aspectos directamente relacionados con el sistema educativo desde la perspectiva de los participantes en esos programas: los recuerdos que guardan de su paso por la escuela y la actitud que en la actualidad adoptan hacia los estudios. Nuestra intención es sintetizar los aspectos concluyentes sobre la vivencia del fracaso por parte de estos jóvenes y de sus familias. Para ello que nos centraremos en ocho de las entrevistas en profundidad realizadas en la investigación general¹. Los informantes son cinco mujeres y tres hombres de etnia gitana. Todos ellos forman parte de familias con una situación socioeconómica deficiente. Ninguno de ellos ha obtenido el título de enseñanza secundaria obligatoria.

Esta forma de acercarnos a la realidad nos permite incidir en la descripción y comprensión interpretativa de la conducta social en el propio marco de referencia de los sujetos. El análisis interpretacional de sus discursos nos permite encontrar significados a sus acciones y nos remite a estructuras latentes de su realidad. Las notas textuales del discurso de las personas entrevistadas refuerzan nuestro

¹ En la investigación se ha realizado un total de veinticinco entrevistas a catorce mujeres y a once hombres. Catorce de ellos pertenecen a la etnia gitana, once son payos y cinco marroquíes. Nueve son mayores de veinticinco años y dieciséis son menores. Todos/as ellos/as han participado en acciones formativas de la Iniciativa Comunitaria Urban-El Temple entre los años 1999 y 2001. Del análisis de los datos no pretendemos realizar generalizaciones sino más bien complementar la perspectiva cuantitativa profundizando en sus trayectorias.

análisis y nos aproximan al nivel de satisfacción y otros aspectos subjetivos como son la percepción sobre la educación, el trabajo o la familia². En este artículo reproducimos únicamente algún fragmento textual del discurso de la personas entrevistadas³.

LA VIVENCIA DE LA RESISTENCIA AL SISTEMA ESCOLAR

El fracaso escolar constituye un tema de estudio clásico de la sociología de la educación. Son numerosas las investigaciones realizadas al respecto, fundamentalmente a partir de la década de los años setenta y como respuesta a las tesis funcionalistas. Ante tal variedad de propuestas teóricas, determinar qué variables condicionan el rendimiento escolar resulta complejo si pretendemos abordar un análisis riguroso sobre el tema. La revisión de J.C. Forquin (1985) acerca de las investigaciones existentes sobre el éxito y el fracaso escolares es una muestra de ello. Puede atribuirse la causa de ese fracaso a un origen social determinado, a aptitudes personales o elementos propios de la intervención pedagógica. A pesar de relacionarse principalmente al origen social, no podemos dejar de plantearnos la idoneidad de la metodología empleada y las posibilidades de que la escuela pueda compensar las dificultades socioculturales de partida.

Tomando en cuenta lo dicho, traslademos esa preocupación al momento actual y a nuestro contexto de estudio. Nos planteamos una aproximación a la realidad de los jóvenes que han abandonado el sistema escolar y su vivencia de la resistencia al sistema escolar. Para ello nos detendremos en la descripción que ellos mismos hacen de sus itinerarios educativos.

En las entrevistas se ha tratado la cuestión del paso del centro de primaria al instituto como un cambio negativo. El paso del centro escolar de primaria al instituto supone un cambio de espacio y de las relaciones con los compañeros y con los profesores. La escuela, de dimensiones más reducidas y menor número de alumnos, es percibida como un espacio menos amenazante que el instituto, más accesible y de mayor confianza. Del instituto destacan la desconfianza, el ambiente impersonal, los cambios anuales de grupo y la falta de comodidad.

En nuestro análisis hemos tomado como marco teórico las Teorías de la resistencia. De los estudios realizados sobre la relación entre alumnos y profesor en el aula Gil (1996, 108) distingue dos tipos de resistencia del alumnado. Un primer nivel de resistencia se caracteriza por la apatía, la pasividad y el conformismo. Se trata de un nivel de resistencia anómica, impulsada por la desmotivación y en el que la conducta conformista del alumnado cumple una función defensiva individual y a su vez una función latente colectiva: poner de manifiesto las contradicciones del sistema de enseñanza, hacer explícito un

² En ellas se reflejan sus percepciones, sentimientos y preocupaciones respecto a la vida cotidiana. Es por ello que en las conclusiones de nuestra investigación presentamos las transcripciones literales y no se han hecho correcciones de estilo. Las transcripciones literales para cada uno de los casos no pretenden ser representativas en el sentido de reflejar prototipos, sino aportar una interpretación desde sus propias valoraciones.

³ Cada cita textual se acompaña de siglas -H (hombre), M (mujer), J (menor 25 años), A (mayor 25 años), G (gitano/a), P (payo/a). Los nombres propios son ficticios.

funcionamiento tradicional que permanece a espaldas de las innovaciones y problematizando el papel del profesor.

De sus relatos destaca un primer momento en el que el profesor logra imponer su autoridad y establecer un clima general de orden en el que se enmarca la relación. Pero a partir de ese momento se inicia el conflicto: los estudiantes tratan de neutralizar el control del profesor, ignorándole, negando su existencia como persona, riéndose a sus espaldas, realizando otras actividades y haciendo mecánica su conformidad a la autoridad del profesor. Es en ese momento cuando el alumno disminuye el significado de la relación con el profesor. Los alumnos entrevistados recuerdan de su experiencia en el aula la falta de atención y orientación de algunos profesores, el trato diferencial en clase y la falta de autoridad. Respecto a la actitud de los alumnos destacan el aburrimiento y la pérdida del respeto hacia los profesores.

Respecto a este primer nivel de resistencia, confrontación entre profesor y alumno, la permanencia pasiva en la escuela al margen de la dinámica general del grupo-clase, el relato de Juanma⁴ es significativo. Su pasividad como estrategia de resistencia lleva al profesor, atendiendo a la opinión de Juanma, al desconcierto, a *"sacarle de quicio"*, a *"irritarle"*, *"ponerle nervioso"*. Concluye afirmando que fue expulsado porque *"era un mueble"*. El es consciente de su conducta extremadamente pasiva y de la reacción que su actitud provocaba sobre el profesor.

Desde una actitud resistente a la autoridad del profesor, se pone en entredicho la utilidad de la escuela. Juanma duda acerca de la utilidad de la escuela y afirma lo siguiente: *"porque es que no veo muy..., no me gusta nada el sistema que tienen de estudio. No (...) porque lo suyo sería hacer asignaturas que te vayan a servir en el futuro. No, como... música, que si vas a estudiar algo de música, vale; pero hay cosas que no... no encuentro mucho sentido (...) que no me iban a servir para nada. (...) Te piden el graduado pero... lo que te piden para trabajar tampoco te lo enseñan (...)"*.

Por su parte, Gerardo⁵ afirma que *"no entendía nada de lo que le daban"* y los profesores opinaban que *"nada, que no daba ni golpe y que era un golfo... ya dejé el instituto porque quería trabajar, no me gustaba el colegio porque no entendía lo que me daban... sé leer pero me trabo, y leo lento... No me gustaba nada del colegio (...) Y alguna vez que otra algún profesor ha soltado algo así: "como que en tu casa eres un infeliz" o rollos de estos. No me acuerdo muy bien cómo era pero sé que se ha dado el caso, en mi clase, alguna vez"* (HJG2).

Del relato de Juanma podemos comprender que en esas situaciones de enfrentamiento entre el profesor y el alumno, la violencia puede manifestarse de forma simbólica por las dos partes. El uso por parte del profesorado de elementos de la cultura dominante, particularmente del lenguaje, la entonación o los modos sociales, dando a entender el plano de autoridad que ocupa. La burla

4 JUANMA (HJG5). 16 años. Vive con su abuela en Son Gotleu pero su madre sigue viviendo en el barrio. Tiene 2 hermanos de 11 y 6 años. Taller de restauración de muebles.

5 GERARDO (HJG2). 17 años. Dejó el colegio a los 16. No le gustaba nada el colegio. Vive con su madre en el barrio. Taller de fachadas.

o el escaqueo por parte del alumno. Por otra parte, debemos considerar que en los recuerdos del alumno parecen confundirse la realidad personal con aquello que les ha podido ocurrir a otros, con lo que se dice, el rumor o la creencia: "*No me acuerdo muy bien cómo era pero sé que se ha dado el caso, en mi clase, alguna vez*".

Frente a la resistencia pasiva se desvela otro tipo de resistencia, menos neutra, que parece ganarle terreno en la actualidad y que es analizada por Willis (1988) y Dubberley (1995) y que se relaciona a tácticas como el absentismo, el cachondeo, la pérdida de tiempo, el escaqueo o las risas en el aula. A pesar de que este segundo nivel de resistencia no es mayoritaria, en el discurso de nuestros informantes encontramos similitudes a los planteamientos de los alumnos antiescuela de las investigaciones antes referidas.

En sus relatos descubrimos situaciones que van más allá de la resistencia pasiva y abren paso a "*las risas*", "*el escaqueo*", "*el cachondeo en el aula*" o "*la pérdida de tiempo*". Destacan la falta de atención por parte de los profesores, cuyo lenguaje o "formas de hacer" a menudo chocan con los rasgos del alumnado resistente. Los motivos que el alumnado atribuye a la actitud que muestran algunos profesores son los problemas personales, el elevado número y la diversidad del alumnado o la no adecuación entre las características del alumnado y las expectativas del profesor.

EL ENTORNO FAMILIAR, LA VIVENCIA DEL FRACASO Y LA PERCEPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Algunas de las investigaciones sobre las relaciones entre ambiente educativo familiar y rendimiento escolar⁶ giran alrededor del componente relacional, problemas de autoridad y control, afecto y conflicto: la autoridad de los padres y autonomía del niño. En estos estudios se analizan cuestiones como la autoridad de los padres, el grado de estructuración de la vida cotidiana en la familia, el afecto manifestado por los padres hacia sus hijos, sus actitudes con respecto al trabajo escolar de sus hijos, grado de autoritarismo-liberalismo o de amor-hostilidad en las relaciones, nivel de acuerdo entre los padres respecto a la educación de sus hijos (Forquín, 1985, 214). Todo apunta que el comportamiento o actitud de los padres hacia sus hijos está en mayor medida relacionado al éxito que las variables "objetivas" de status social, como el nivel de instrucción de los padres, el nivel de ingresos o el número de miembros en la familia. A pesar de que pueda relacionarse la alfabetización adulta a un mayor nivel de escolarización infantil, la relación entre alfabetización y rendimiento escolar no es tan clara.

En cuanto al entorno familiar, suele afirmarse que las poblaciones marginales gitanas presentan circunstancias comunes, un comportamiento poco motivador y desinterés por el seguimiento y escolarización de los hijos. Encontramos ciertas paradojas en nuestro análisis acerca del entorno familiar. Por un lado partimos de una consideración del ambiente poco motivador en las familias gitanas.

⁶ Becker (1987) distingue entre las técnicas educativas de base afectiva que favorecen la interiorización de las normas y las relaciones de cooperación y las técnicas fundadas sobre la imposición de un poder, generadoras de temor y agresividad.

Mientras tanto, nuestros informantes gitanos y gitanas muestran expectativas educativas con respecto a sus hijos. A pesar de que los más jóvenes nos hablan de la resistencia a ir a clase, los adultos valoran positivamente la escolarización de sus hijos, a pesar de que muestren a su vez desconfianza e indefensión ante un sistema que les resulta extraño.

La pertenencia a familias extensas favorece la proximidad de los parientes, la solidaridad entre sus miembros, el desplazamiento periódico y la itinerancia. Este entorno favorece al niño/jóven la movilidad dentro de su entorno pero la vez le impide la movilidad en otros contextos. Los vínculos familiares suponen un apego a unos valores y creencias, que a menudo neutralizan la influencia que se recibe desde la escuela. Como ejemplo, la tendencia a la agrupación de los niños en el mismo centro escolar. Consideramos que respecto al obstáculo que puedan suponer las prácticas educativas familiares, más que de desmotivación hacia la escuela se trata de una diferente consideración de la educación y de las relaciones sociales y familiares. Diferentes valores, creencias y prioridades en la vida.

Volviendo la vista a nuestro contexto de estudio, nos referiremos a las madres y padres gitanos⁷ que no han accedido a la educación hasta ahora y analizaremos los factores relacionados con el absentismo así como el nivel de expectativas con respecto al futuro y la educación de sus hijos. Nuestros informantes nos relatan la relación estrecha con miembros de la familia extensa. Tienden a la agrupación de los niños y jóvenes, valorándose por ejemplo la oportunidad de matricular en un mismo centro a los primos. Es el caso de Paco⁸, quien afirma que a su hijo *"le toca el instituto del Molinar pero como los primos van al instituto de allá..., lo vamos a intentar para que vayan todos juntos"*. Y todo apunta a que la historia de la familia se reproduce en cierta medida: Diego⁹, el hermano pequeño de Paco, recuerda de la escuela la relación estrecha que mantenía con sus primos y afirma que les dejaban hacer lo que querían: *"llegábamos a clase y nos separaban... sus liáis a hablar y no hacéis nada -recuerda que les decía la profesora-*". Desde el punto de vista pedagógico y de los procesos de integración

7 En estos barrios los condicionantes familiares repercuten negativamente en los niños y jóvenes de población gitana y paya marginal. Acudiendo a escuelas públicas del barrio, la falta de interés de los padres se refleja en la casi inexistente participación en las actividades escolares. Pese a esto, en los últimos años se está consiguiendo la escolarización de los niños gitanos mediante programas de ayuda a las familias. Las administraciones responsables de educación y servicios sociales han puesto en marcha programas de colaboración con las escuelas para reducir el absentismo. Los centros públicos que reciben población gitana, tienen tendencia a mantenerla y, a menudo, a incrementarla, ya que el funcionamiento por clanes de los gitanos hace que se vayan añadiendo otros familiares (Ballester y Orte, 2001, 56)

8 PACO (HJG4). 27 años. Vive con sus padres en el barrio del Molinar desde hace un año y medio con sus padres, sus hermanos y sus dos hijos. Está viudo desde hace 2 años. Taller de bicicletas.

9 DIEGO (HJG3). 21 años. Vive en el barrio del Molinar con sus padres, hermanos y sobrinos. Taller de bicicletas.

éste hecho podría ser visto como un factor segregador, provocado por ellos mismos.

Aún así, las expectativas educativas con respecto a los hijos son aparentemente altas y Paco centra las suyas en que sus hijos vayan al colegio, que aprendan a leer y a escribir y que de esa manera cuando sean adultos no tengan las dificultades que él ha tenido. Comprobamos que la mayor parte de ellos se muestran dispuestos a que a sus hijos asistan a la escuela y no les suceda lo mismo que a ellos. Afirman valorar positivamente la escolarización de sus hijos.

Destaca una consideración de los estudios y del trabajo de carácter casi ideal. Los estudios y el trabajo son para ellos valores fundamentales que asocian a la obligación más que al deseo o a la necesidad. Mientras consideran la obligación de trabajar y ensalzan el valor de estudiar (la importancia de saber leer y escribir), no consideran la posibilidad de invertir en formación. En las entrevistas nos hablan de la necesidad de encontrar un empleo ya que el trabajo es una obligación, algo "*que se debe hacer*" o algo "*que se espera de uno*", pero hacen referencia más a un ideal de trabajo que a un empleo real y adecuado a sus circunstancias.

Pero a su vez se muestran desconfiados hacia el sistema educativo. La desconfianza e indefensión ante el sistema educativo se traduce en un motivo más para depender de los profesionales de Servicios Sociales, los cuales a menudo toman las decisiones en su lugar. La incertidumbre, la indefensión y los prejuicios se reflejan en la dependencia que establecen con aquellos que tienen autoridad sobre ellos (la familia o los profesionales de los servicios públicos). Las decisiones se ceden a la voluntad de otros, principalmente a la familia.

ALTERNATIVAS PARA LA MEJORA DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA FRENTE AL FRACASO ESCOLAR

Como vemos, las investigaciones sociológicas sobre rendimiento escolar, relacionan éste con el origen social de los alumnos y el ambiente cultural-educativo. Algunos de estos estudios analizan las disonancias culturales existentes en los centros escolares entre profesores y alumnos, la resistencia del alumnado y la contrarresistencia del profesorado. Esa tendencia prevalece y aún hoy se sigue reproduciendo ese juego de fuerzas opuestas en nuestras escuelas. La distancia que se detecta entre la cultura mayoritaria de la escuela y las contraculturas de cierta parte del alumnado puede resultar tan amplia como la distancia entre la teoría y la práctica educativa.

Las diferencias culturales entre colectivos minoritarios y la cultura mayoritaria representan la distancia entre dos realidades diferentes, dos formas de entender la vida, escalas de valores, prioridades o expectativas diferentes. Tienen una percepción diferente de la escuela y del trabajo. Algunas diferencias culturales de las familias de estos chicos son las siguientes:

- La diferente percepción de las necesidades y la tendencia a la dependencia entre los miembros de la familia.
- La influencia de la familia es primordial y la dependencia se extiende a las expectativas personales de futuro.
- Con respecto al sistema educativo, desconfianza e indefensión, así como

tendencia a la agrupación en un mismo centro de niños de la misma familia extensa o resistencia del alumnado.

- La falta de autonomía y elementos de control suficientes para integrarse en entornos laborales y sociales fuera del contexto familiar más próximo.

La complementación de la educación formal con la no formal se plantea como uno de los ejes para la mejora de la calidad educativa, ya que permite sumar las fortalezas que cada una de ellas alcanza por separado, flexibilizando el sistema formal por una parte y aportando un mayor grado de control a la educación no formal. Entre otras opciones, la educación no formal, en el marco de la educación permanente, plantea una alternativa a la escuela, iniciativas locales, innovadoras y próximas a la comunidad¹⁰.

El concepto de "comunidad escolar" contempla la extensión y apertura del espacio escolar al conjunto de los recursos sociales existentes en la comunidad y el concepto de ciudad educadora responde a este tipo de enfoque. A pesar de las dificultades de llevar a término sus cometidos, a menudo limitados a ofertas de actividades concretas sin la coordinación y globalización necesarias, la adopción de una perspectiva comunitaria por parte de la escuela sigue siendo un reto a seguir¹¹. Además, la escuela sigue teniendo un papel clave en la toma de conciencia crítica. Es necesario recuperar aquellos retos que le pertenecen de compromiso y colaboración social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballester, Ll.; Orte, C. (coord.) (2001). *Informe sobre la situación social de la zona Urban*. Palma: Consorci Mirall-Centre de Palma (Govern Balear-Ajuntament de Palma).

Becker, E.V. (1987): *Tratado sobre la familia*. Madrid: Alianza.

Dubberley, W.S. (1995). "El sentido del humor como resistencia". En Woods, P.; Hammersley, M. *Género, cultura y etnia en la escuela* (pp. 91-111). Barcelona: Paidós.

Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.

Forquin, J. C. (1985). "El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social". En *Revista Educación y Sociedad*, 3, 198-228.

¹⁰ La equidad es un valor que suele presuponerse a la educación no formal, sin embargo, el riesgo de ineficacia o imprudencia pueden amenazar tanto a la educación formal como a la no formal. La investigación sobre los programas y proyectos destinados a combatir la inequidad puede aportar más elementos de reflexión acerca de las dificultades que obstaculizan la equidad y calidad educativas, así como promocionar aquellos programas que resulten más eficaces, efectivos y eficientes.

¹¹ De hecho, existen centros educativos en los que la apertura y la relación con la comunidad puede ser más estrecha que desde otro tipo de iniciativas no formales.

Gil, F. (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona, Ariel.

Michalos, A. C. (1995). "Introducción a la teoría de las discrepancia múltiples (TDM)". *Intervención Psicosocial. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 4, 11, 101-115.

Pascual B. (2004). *La evaluación de programas de intervención socioeducativa. La experiencia de Urban-El Temple de Palma de Mallorca*. Tesis doctoral del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.