

"¡Rompan filas!"

JOSÉ A. WARLETTA

Permítanme que comience con un viejo chiste de militares. El sargento ordena al recluta que se coloque el último de la fila. Al cabo de un momento regresa el soldado algo confundido:

- Lo siento, mi sargento, pero ya hay uno.

¡Ya hay uno! Siempre hay un último en la fila, porque la propia definición de 'fila' exige que algunos ocupen los primeros lugares y otros los últimos. Por eso, siguiendo con el símil cuartelero, cuando se ordena "¡Rompan filas!" deja de haber últimos, como deja de haber primeros.

¿Qué pasa en la escuela?

En realidad, la pregunta está mal formulada, pues no es única y necesariamente en la escuela donde 'pasa' algo, pero sí es donde más claramente se pone de manifiesto. Más abajo consideraremos otros ámbitos que inciden en el problema del fracaso escolar, en particular la familia, pero centrémonos ahora en la escuela ¿Hasta qué punto el fracaso escolar no es algo esperado y hasta programado en la planificación académica¹? Si me permiten abusar del lenguaje castrense con el que hemos iniciado esta reflexión, ¿acaso determinados profesores o centros, o incluso la administración educativa, no calculan al comienzo de cada programación escolar el número de *bajas* esperadas, como los militares hacen cuando diseñan una campaña? Los profesores de primaria, por ejemplo, *saben* que un porcentaje de sus alumnos no estarán preparados al final del curso

¹ CHAMPAGNOL, R., *L'échec scolaire: une conduite programmée*, *Revue Française de Pédagogie*, 77 (1987), 47-56.

para pasar en condiciones adecuadas al nivel siguiente, con las consiguientes dificultades acumuladas que se producirán en los cursos siguientes.

¿Qué hacer en esos casos? Los diferentes planes de estudios han propuesto diferentes estrategias para superar o minimizar estas situaciones, facilitando el proceso de cada alumno: clases de apoyo o especiales, flexibilidad de currículos, repetición de cursos... Sin embargo, estas medidas se han visto frecuentemente anuladas, y no precisamente por su oportunidad o eficacia intrínseca, sino por otros factores externos que inciden en su aplicación. Aparte de los criterios económicos que condicionan la aplicación de determinadas medidas (por ejemplo, la existencia de aulas o profesores de apoyo o la reducción de la *ratio* profesor-alumnos), no olvidemos la presión social que supone considerar sistemáticamente como fracaso el hecho de repetir un curso en cualquier nivel:

“Aunque no se sientan responsables de cada repetición, los maestros parecen cada vez más sensibles al hecho de que los alumnos y sus familias lo viven como un fracaso y una desventaja; el espíritu de los tiempos se vuelve igualmente más sensible a lo que implica un juicio negativo de valor que versa no sólo sobre el trabajo y los aprendizajes escolares, sino sobre la propia persona del niño e, incluso, sobre su familia.”²

Sinceramente creo que habría que empezar, profesores y padres, por reflexionar sobre lo que implica y significa el concepto de *fracaso escolar*. Con relativa frecuencia se identifica el fracaso escolar con una dificultad, transitoria o permanente, real o aparente, ante una actividad determinada, como puede ser un ritmo lento en el aprendizaje de una

² PERRENOUD, PH. (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Madrid p.158.

materia o un mala calificación obtenida. En el primer caso, se trataría sólo de una característica del sujeto, a la que habrá que adecuarse el proceso educativo y no viceversa. El segundo no pasa de ser una anécdota, que habrá ciertamente que tener en cuenta para ayudar a superarla, en el itinerario personal del individuo. Ninguno de los dos implica necesariamente un fracaso, pues éste supone una *situación* más o menos estable "en la que el sujeto no consigue alcanzar las metas normales para el grado de inteligencia que posee, de tal modo que toda su personalidad queda comprometida y alterada, repercutiendo en su rendimiento global como persona y en su adaptación sana y eficaz al tipo de vida que le rodea" (RÍOS y PEREARNAU, 1973). En realidad, el término fracaso, aplicado al ámbito escolar, a pesar de los esfuerzos reduccionistas, no es un término unívoco y encierra una amplia serie de situaciones que, generalmente, suponen la no consecución de unas expectativas, casi nunca planteadas directamente por el propio sujeto, sino determinadas por factores externos a él, como son la sociedad, el entorno educativo, la familia,...

Detrás de esta(s) situación(es), como causas más o menos próximas, más que las características del propio sujeto, que también hay que considerar como datos, está el fracaso de un proyecto: fracaso de la escuela, del sistema educativo, de la sociedad,... o de todo junto. Como dice J.L. Corzo en su reflexión sobre la "experiencia de Barbiana", la escuela tiene mucho que ver con la injusticia social; y no sólo al privar a algunos de cultura, sino al darles a todos los mismos datos y una misma determinada visión del mundo³.

Habrà que pensar, y esto no es nada nuevo, si no serán las propias estructuras escolares las causantes de muchos de los llamados fracasos escolares. Dadas las características de nuestras escuelas y nuestros

³ CORZO, J.L., *Enchufad a los últimos, que hay muchos, Misión Joven*, 209 (1994) 19-28.

métodos/filosofía educativos más frecuentes, lo que debería sorprendernos es que no fracasen más alumnos en ellas.

Pero se supone que *estas líneas deberían ser más de prospectiva* que de diagnóstico, aunque sea necesario comenzar por éste, por lo que procede que entremos en la consideración de los principios que permitirán superar las situaciones ya citadas y apenas descritas.

Revisar el concepto de éxito/fracaso

Ya hemos señalado algunas características que ayudarían a definir el fracaso escolar y a distinguirlo de lo que no pasa de ser un acontecimiento puntual. Se han dedicado cantidad de esfuerzos (bastante inútiles, a nuestro juicio, dados los resultados) a analizar e intentar superar los datos sobre el fracaso escolar, dentro y fuera de nuestra geografía. El propio hecho de introducir en educación conceptos como éxito y fracaso supone transplantar una concepción errónea de lo que es la propia educación, como si la escuela, al igual que la sociedad, fuera el lugar donde se triunfa (generalmente *sobre* los demás) o se fracasa. Se me dirá, y es un argumento empleado con demasiada frecuencia en determinadas sociedades o grupos, que así es la sociedad y hay que preparar a los alumnos a vivir en tales parámetros, y que, en caso contrario, estaríamos "creando" personas inadaptadas, a las que el mundo "exterior" aplastaría por no estar suficientemente preparadas a hacerle frente. La cuestión está en saber si con tales premisas estamos preparando a las personas o, simplemente, estamos perpetuando un sistema intrínsecamente injusto. En todo caso, lo que queda claro es que así lo que se está haciendo es transplantar a la escuela el sistema injusto imperante en la sociedad.

Volviendo al tema del fracaso, dado que es un hecho, al menos conceptual, en nuestro esquema educativo escolar, creemos que el

esfuerzo debiera ir más a prevenir que a curar una vez producido. Esto, con ser una obviedad, no lo es tanto en el plano de la praxis educativa. ¿Acaso los conceptos de *competencia-competitividad* (dos elementos bien distintos, pero que nos esforzamos en identificar) y de *selectividad* (así se sigue llamando el "examen de acceso" a la universidad) tan presentes aún en nuestros esquemas académicos, a pesar de la LOGSE, no provocan cada año esa conciencia de fracaso, tanto individual como colectivo? El fracaso escolar, tal como conceptualmente lo manejamos habitualmente, consistiría en la inadecuación, sensible y más o menos duradera, entre los *resultados* conseguidos y los esperados.

Analicemos esos elementos. ¿Qué resultados son los esperados? ¿Y quién los esperaba? Para empezar, no es el alumno el que se marca esos resultados, excepto los genéricos e impuestos de *aprobar* o *sacar nota* al final de curso, siempre supeditados al criterio, no siempre objetivo, del profesor de turno. Entonces se supone que es el profesor o el equipo docente quienes esperan los resultados. Tampoco es así de claro, dada la ambigüedad, por decirlo de forma benigna, en la determinación de objetivos educativos al comienzo de cada período escolar, objetivos que tendrían que ser la referencia necesaria para evaluar los resultados. Así que esos resultados se limitan, generalmente, a los conseguidos en los exámenes o pruebas similares, cuyos criterios educativos están, al menos, sujetos a duda razonable. La exagerada importancia que el medio social, no sólo la escuela, da a esos resultados motiva la situación de ansiedad en el que los alumnos viven la experiencia evaluativa, convertida las más de las veces en algo externo a ellos, en una experiencia aleatoria, dependiente más de la voluntad (o gracia) del profesor que del propio esfuerzo del alumno.

De todas formas, y para demostrar lo complejo y difícil que resulta el tema en cuestión, conviene que hagamos una autocrítica a las líneas que llevamos empleadas en este artículo. Estamos llegando a hablar

del fracaso escolar, como si fuera *una* cosa, y nos planteamos si *la* causa *del* mismo está en *el* alumno, en *la* familia, en *el* sistema o en *la* sociedad. Todos estos artículos singulares que aparecen en cursiva en la anterior frase son ya una perversión del tema, pues permiten reducir el problema a conceptos abstractos, lo cual facilita la toma de postura ideológica y apriorística. No nos vamos a librar de ello en el resto del artículo, pero al menos quede constancia del peligro para facilitar la continuación de la lectura. Así que ya desde aquí recomendaríamos que, a pesar de que vuelva a aparecer en las líneas restantes lo de fracaso escolar, sustituyéramos la palabra o la idea no por otra, porque no ganaríamos nada con el cambio, sino por otras que describieran de forma menos imprecisa cada realidad concreta. Al menos, estaríamos más cerca de la verdad.

La motivación

Todos los individuos presentan unas tendencias innatas a aprender, y lo manifiestan constantemente a lo largo de los primeros años de la vida, mediante una incansable actividad exploratoria en la que desarrollan una de las más interesantes cualidades del ser humano: la curiosidad. La Psicología Evolutiva, lo mismo que la Etología, subrayan la importancia que en las edades tempranas, cuando el individuo no ha sido todavía condicionado por el sistema, tienen las actividades exploratorias, imitatorias y representativas, que llevan al niño a asimilar conocimientos y experiencias de forma espontánea, a través del juego y la exploración directa, así como con una tendencia natural a preguntarse y preguntar por las cosas, su qué y su porqué. Podríamos decir, simplificando bastante, que la acción educativa sería sumamente fácil si aprovechara esa cualidad del ser humano.

"Los primeros índices de curiosidad aparecen cuando el niño intenta descubrir lo que se oculta tras una pantalla: para ello es menester que tenga el sentimiento de lo posible. Pero son las

conductas interpersonales las que que contribuyen a que se desarrolle éste: pues el rostro del otro, sus gestos, son otras tantas pantallas tras las cuales el niño entrevé intenciones. Y una parte importante de sus tentativas se dirige a lograr que el otro se descubra: llamadas, invitaciones, preguntas sobre los nombres, los objetivos, las causas... Tras el mundo presente aprende a definir los mundos ausentes de los que depende todo cuanto percibe: los mecanismos de los aparatos, el origen de los seres y muy particularmente de sí mismo, de los lugares donde aún no ha estado, los seres que rigen los fenómenos naturales..."⁴

Sin embargo, muy pronto la labor de los adultos, la familia primero y, más tarde, la escuela (después de la lectura del apartado anterior, pido comprensión por seguir utilizando estos términos genéricos), comienza a desarrollar una acción inhibitoria respecto a esa tendencia del niño. Por seguridad o por propia comodidad, la familia comienza a imponer límites cada vez más estrechos a esa labor de aprendizaje espontáneo del individuo. Un determinado (y frecuente, por desgracia) tipo de escuela, por su parte, a través de una enseñanza exageradamente teórica y métodos poco activos, termina por apagar el poco interés que aún le quedaba al alumno. Difícilmente podemos pretender que el alumno se convierta en protagonista de su propio itinerario si no se le permite la menor iniciativa en el quehacer educativo. El resultado más frecuente es el desinterés o la pasividad.

La escuela, después hablaremos de la familia, debería potenciar en los primeros años esa tendencia espontánea y saberla dirigir adecuadamente en los años sucesivos a través de una correcta estrategia docente que, lejos de intentar sofocarla, se basara en ella. Para ello sería necesario que la escuela aproxime lo más posible su campo propio a la realidad personal del alumno, a la vez que asuma un estilo participativo y dialogante.

⁴ MALRIEU, PH., (1959) *La vida afectiva del niño*, Bibl.Nova, Buenos Aires.

Aptitud y actitud

Desde luego que cada individuo presenta un conjunto de características que le hacen único y que le predisponen en mayor o menor medida para afrontar de forma distinta los diferentes retos que se le van ofreciendo a lo largo de su crecimiento y, en el caso que aquí nos ocupa, en su itinerario educativo. En el momento del ingreso en la escuela, cada vez a más temprana edad, cada individuo es portador de un bagaje de diferentes aptitudes y experiencias, frutos unas de su propia herencia biológica y otras, probablemente las más, de sus experiencias tempranas e interacción con el entorno, especialmente el familiar.

Hasta aquí, todo normal, en lo que a la escuela concierne. El problema empieza a plantearse cuando el sistema comienza a decidir, sobre la base de una presunta detección de esas aptitudes, quiénes son *aptos* para unas futuras actividades escolares, y, por lo tanto, tendrán éxito en las mismas, y quiénes lo son para otras, o para ninguna. Se olvida que la función de un sistema educativo no es hacer que un individuo consiga llegar a unas metas predeterminadas, definidas al margen de su propia individualidad, sino saber cómo desarrollar a la persona a partir de las aptitudes que se poseen. Decía Baden-Powell que en todo muchacho, en el peor de los casos, hay al menos un cinco por ciento de positivo y que el desafío para la educación consiste en descubrirlo y desarrollarlo hasta un ochenta o noventa por ciento. Lo fácil -y lo trágico- sería, como se hace frecuentemente, rechazar a aquellos que no presenten el *porcentaje* de aptitudes que interesa al sistema. Este rechazo supone ya el comienzo del fracaso.

Como en la famosa anécdota de Miguel Ángel, la belleza de la obra escultórica está ya en el bloque de mármol. Sólo es cuestión de retirarle lo que sobra. Claro que, para eso, hace falta la mano de un artista, como hace falta la de un educador para educar a una persona.

El problema es, pues, más que de aptitud del alumno, de actitud de los educadores, que se convertirá después en actitud del propio sujeto. De los educadores y de la propia sociedad. Por ejemplo, hay algo que siempre sorprende cuando se estudia, pongamos por caso, Historia del Arte o de la Literatura. ¿Cómo es que la lista de personajes, pintores, escritores, etc., famosos está constituida mayoritariamente, por no decir casi exclusivamente, por varones, cuando hablamos de áreas en las que parecen mejor dotadas las mujeres? ¿Podríamos decir que los varones tienen mejores aptitudes para la música, la pintura o la literatura que las mujeres? La respuesta es obviamente negativa. Evidentemente aquí nos encontramos con una actitud social sobre lo que conviene que hagan hombres y mujeres y para lo cual se les prepara.

Lo mismo podríamos decir cuando constatábamos, y aún es posible percibir, una mayor predilección femenina por estudios humanísticos o estéticos, mientras que sus compañeros varones optaban más por carreras técnicas o científicas. ¿Es de extrañar este hecho cuando desde los primeros años habíamos ido "preparando" a unos y otras para esa selección (no natural, desde luego) mediante, por ejemplo, la elección de juguetes o actividades, lúdicas o no? La actitud social, que amolda poco a poco la individual, es más decisiva que las aptitudes personales a la hora de decidir el futuro.

A vueltas con Pigmalión

El mito de Pigmalión, como realización de las expectativas sobre los demás, es ya casi un axioma pedagógico, aunque, por desgracia, en muchos casos y para muchos educadores no pase de ser una remota referencia teórica oída en algún momento de los estudios de Pedagogía.

Y, sin embargo, es absolutamente imprescindible, dado el actual con

texto educativo, potenciar la autovisión positiva de la propia persona, a partir o a través de la visión positiva que los educadores y la propia escuela tienen del alumno. El fracaso escolar puede empezar siendo un fracaso de la conciencia (visión negativa) que cada cual tiene de sí mismo.

El medio escolar

Se supone, pues, que el papel de la escuela debería ser el de potenciar y aprovechar las cualidades individuales para, a partir de ellas, permitir a cada persona desarrollar sus potencialidades en la dirección más conveniente para la misma. Puesto que estamos, en este artículo, en el terreno de los principios más que en el de los programas, permítaseme apuntar a lo deseable en una escuela, dejando para otros la difícil tarea de señalar cómo y hasta qué punto se puede conseguir.

El papel de la escuela, para empezar, es el de motivar a los alumnos para que asuman la propia tarea educativa, superando la inercia social que considera la labor escolar como ingrata y aburrida. Para ello, obviamente el estilo de escuela que se requiere debe suponer lo contrario de lo que habitualmente provoca la apatía y el rechazo. Estas características deberían ser, entre otras:

- flexibilidad en los programas, adecuados al ritmo de cada alumno
- educación activa y participativa
- proximidad a la realidad personal y social
- favorecer la iniciativa personal y la creatividad
- conexión teoría-práctica
- conocimiento de los centros de interés de los alumnos
- sistemas de autoevaluación que permita percibir los propios avances

- orientación personal
- capacidad de autocrítica

La familia

A pesar de las críticas que se han hecho, y que aquí hemos reflejado de forma sucinta, sobre la escuela y su incidencia en los fracasos, hemos de admitir que el origen de éstos superan en tiempo y espacio a la propia escuela. En tiempo, en cuanto que la preceden, y en espacio, porque en parte son exteriores a ella.

Siguiendo al profesor Fueyo Suárez⁵, la génesis de éxitos y fracasos habría que atribuirlos:

- bien al *componente cultural del entorno familiar*, que provoca actitudes competitivas, motivación, frustración,...
- bien a *las prácticas educativas y a la interacción familiar*, más en concreto al clima educativo familiar (ejercicio de la autoridad, relaciones interpersonales, hábitos educativos).

El clima familiar, más que el acceso a conocimientos, aunque también, facilita la adquisición de hábitos y la formación de actitudes y estructuras mentales que, posteriormente, van a facilitar el desarrollo de futuros avances en el terreno educativo. Este *clima*, como también señala este autor, es fruto más de un equilibrio de factores, más que de una acumulación de los mismos. Quiere esto decir que tan negativamente puede influir en los resultados posteriores un abandonismo por parte de los padres como una hiperprotección. Según los resultados de

⁵ FUEYO SUÁREZ, B., *El fracaso escolar: entre la ideología y la impotencia*, Educadores, 153 (1990) 25-40.

numerosas investigaciones⁶, el clima familiar que predispone al éxito escolar es el que:

- promueve la actividad exploratoria
- orienta hacia la tarea
- estimula la autocrítica del comportamiento propio
- estimula la verificación de las propias acciones
- proporciona *feed-backs* positivos
- ofrece informaciones pertinentes
- plantea más preguntas y cuestiones
- proporciona una elevada interacción verbal

La existencia de un clima familiar de este tipo sólo es posible con unas condiciones de funcionamiento de la unidad familiar que no coinciden necesariamente con las de todas las familias. Aparte de las circunstancias personales (niveles de educación, personalidad, expectativas individuales, etc.) de los padres, hay ciertas circunstancias de tipo sociocultural, ligadas a las de tipo económico, que hace que estas características citadas sean más comunes a niveles medios y altos, con lo que se dan ya de partida unos condicionamientos selectivos en los alumnos provenientes de familias de diferente nivel socioeconómico.

La familia también ayuda al niño/niña a hacer una primera organización de su universo cognitivo, a elaborar un lenguaje mediante el que expresarlo y, a la vez, estructurarlo, a jerarquizar y personalizar los conceptos, a crear un mundo de valores. En realidad, como también señala Fueyo, la familia aporta dos niveles distintos de lenguaje: uno más restringido, coloquial, colectivo, aplicado al uso cotidiano del mismo, y que permite al individuo crear un marco de referencias inmediatamente válido, y otro más elaborado, más personal, que favorece las expresiones lógicas, la jerarquización de

⁶ Véase la cita en el artículo mencionado en la nota anterior.

conceptos y una expresión más autónoma, menos dependiente del marco conceptual familiar. El segundo exige un relativamente elevado soporte cultural, por lo que no todas las familias son capaces de aportarlo, y, sin embargo, es el lenguaje necesario para llevar adelante el futuro trabajo escolar. Los alumnos que acceden a la escuela sin este bagaje se encuentran, ya desde el inicio, en clara desventaja con el resto.

Lo que la familia puede hacer

Como hemos señalado, la intervención de la familia en la prevención del éxito/fracaso escolar no reside tanto en los conocimientos que pueda transmitir, sino en las estructuras mentales que puede ayudar a construir, y en las actitudes y en los comportamientos que puede fomentar en los años tempranos. Aún admitiendo la incidencia del nivel socioeconómico y cultural en el desarrollo de muchos de estos aspectos citados, y las limitaciones que determinadas situaciones familiares pueden suponer, también es cierto que no todo se reduce a los puntos considerados ni necesariamente son los más decisivos en el futuro desarrollo de la persona.

Con una frecuencia suficiente para no constituir una simple excepción a la regla, vemos que familias con un elevado nivel sociocultural, que facilitan a sus hijos todos los medios materiales posibles, no "producen" los resultados educativos mínimamente esperados, mientras que otras familias con niveles de educación de los padres más bien escasos o con limitadas posibilidades culturales o económicas han sabido educar a sus hijos de forma más que satisfactoria. La razón está en que, como hemos apuntado ya, no todo se reduce a estos aspectos analizados. Hay una cierta sabiduría ligada al amor que, con mucha frecuencia, suple otras carencias, importantes pero no indispensables.

Dicho esto, volvamos a considerar aquello que las familias pueden y deben hacer para ayudar a sus hijos en ese dificultoso camino de la propia educación.

Antes de la escolarización

a) *Desarrollo de la personalidad*, preferentemente aquellos aspectos que más tienen que ver con el éxito/fracaso escolar:

- *la autoestima*: ya hemos hablado de ella a propósito de la escuela. El sentimiento de autoestima y de confianza en sí, cuya construcción coloca Erikson ya en el primer año de la vida, es necesario para enfrentarse con éxito a las dificultades, no sólo académicas, que se planteen en el futuro a la persona. Autoestima y motivación están íntimamente ligadas, por lo que una pobre visión de sí mismo lleva a una desmotivación ante la tarea. Al principio, los sentimientos de autoestima van muy ligados a los de seguridad y confianza en los demás, por lo que la construcción de los mismos supone una actitud de afecto y protección, que poco a poco se convierten en apertura, a medida que la propia exploración espontánea del niño le lleva a relacionarse con distintas realidades y a "dominarlas".

Al igual que una cierta autoestima es absolutamente necesaria para la consecución de la tarea, como queda señalado, un exceso de la misma puede llevar a frustraciones, al no coincidir los resultados con unas expectativas sobredimensionadas. Por ello, es necesario un cierto equilibrio en las expectativas proyectadas por los padres sobre sus hijos. De todas maneras siempre sería preferible pecar, si es que se puede utilizar este término, por exceso que por defecto.

En concreto, fomentar la autoestima en los hijos consistiría en cosas tan simples y, sin embargo, tan olvidadas a veces, como elogiar los esfuerzos que el niño hace para solucionar un problema o realizar una tarea, destacar el esfuerzo y los más mínimos resultados, ayudar a valorar éstos y superar pequeños fracasos, enseñar a solucionar conflictos (no solucionarlos), alentar iniciativas, favorecer la superación, premiar los avances y minimizar las dificultades, sin obviarlas, confiar tareas a su alcance, ayudarles a adquirir técnicas que le posibiliten nuevos avances, etc.

- *Desarrollo de la autonomía*, muy ligada a la autoestima. Ambas permitirán al individuo avanzar de forma adecuada a su persona en su propio itinerario, y dar respuesta diferenciada a los problemas que surjan.

- *Autocontrol y equilibrio emocional*. Lo más importante de estas adquisiciones es que proporciona a la persona un soporte psicológico que le permite, por un lado, hacer uso de su progresiva autonomía y, por otro, integrarse en el grupo asumiendo las metas colectivas, en equilibrio con las propias. Supone, evidentemente, un clima de equilibrio afectivo en el seno de la familia, sin que los problemas que puedan surgir (problemas de pareja, relaciones entre hermanos) supongan un obstáculo para el crecimiento de la propia persona.

- *La socialización*. La escolarización, aun en sus niveles previos, supone un cambio en el cuadro de relaciones sociales del individuo, un nuevo tipo de referencias, como es la figura del profesor/profesora, un estilo de actividades colectivas, diferentes a las que antes estaba el niño acostumbrado, unos vínculos afectivos nuevos con personas también nuevas, así como una capacidad para resolver los conflictos sociales que necesariamente surgirán en la vida de grupo. Todo ello requiere una preparación que facilite la

adaptación al nuevo medio sin perjuicio de la actividad que va a realizar. Es una tarea de los padres y de la familia en general potenciar las relaciones sociales previas a la experiencia escolar, de tal modo que ese cambio sea positivo y no traumático.

b) Desarrollo intelectual. Aunque parece que sea la escuela la encargada de trabajar este campo, sin embargo la inteligencia es algo que se cultiva y desarrolla adecuadamente o no desde los primeros momentos de la vida. No nos referimos, como se ha señalado más arriba, tanto a los contenidos del conocimiento, aunque también lo sean, sino a las condiciones que permitan un adecuado desarrollo intelectual, desde las condiciones físicas y biológicas, (alimentación equilibrada, ritmos de sueño correctos, vigilancia sobre el correcto funcionamiento de vista, oído...) hasta los hábitos de aprendizaje necesarios para la futura acción escolar:

- observación activa,
- orientación de la curiosidad innata,
- habilidades motrices básicas (que posteriormente facilitarán, por ejemplo, el acceso a la escritura),
- desarrollo del lenguaje en sus diversos niveles,
- actitud crítica ante los hechos,
- valoración del esfuerzo,
- organización del tiempo,
- promover el interés por las cosas y los hechos.

En muchos aspectos de los citados bastaría con la creación de un ambiente familiar en el que espontáneamente surjan y se desarrollen.

Familia y fracaso escolar

Si bien es conocido el recelo que la intervención de los padres durante el período escolar despierta en la propia escuela, por los conflictos o

la colisión de intereses que a veces se produce, también es cierto que una adecuada interrelación entre ambas instancias, familia y escuela, no sólo es beneficiosa para la educación, sino que es bien admitida por el centro escolar.

¿Qué se puede hacer en el caso de dificultades escolares?

Es evidente que para superar el fracaso escolar, del tipo que sea, hace falta que todas las fuerzas se aúnen en una misma dirección para conseguir una sinergia suficiente para superarlo. Esto significa una confluencia no sólo de intereses, sino de criterios y de estrategias por parte de los agentes implicados, padres y profesores (y no olvidemos el más directamente implicado, el propio alumno). La labor de tutoría y la entrevista (tutor-alumno-padres) son herramientas necesarias para reencaminar la situación y encontrar una solución satisfactoria.

Evidentemente, para una mayoría de padres esta labor exige unos niveles de preparación que les excede con mucha frecuencia, por lo que fácilmente pueden dimitir de sus responsabilidades escudándose en su presunta o real limitación. Habrá que ofrecer a esos padres la oportunidad de adquirir la preparación requerida acudiendo a los medios oportunos, en especial a las Escuelas de Padres

¿Qué pasa con la administración?

Sólo de pasada hemos tocado el tema de la administración pública como implicada en el problema del éxito/fracaso escolar. Más que un agente más, que se añada a los ya nombrados, la administración educativa sería el marco dentro del cual se facilita o se dificulta la labor de los otros. Y no siempre, lamentablemente, este marco ha sido lo suficientemente adecuado para que el problema del fracaso escolar pudiera ser debidamente abordado.

Sin echar las campanas al vuelo, pues una cosa es lo que se legisla y otra la posibilidad real (y económica, todo hay que decirlo) de poner en práctica lo legislado, en los últimos intentos de reestructuración educativa en España se han abierto puertas para poder considerar de manera operativa el problema en cuestión.

En 1983 se reglamentaba la Educación Compensatoria, proponiéndose medidas y programas para atender a los principales "grupos de riesgo" en el tema educativo, en los que el problema del fracaso alcanza proporciones más patentes: medio rural, jóvenes desescolarizados, minorías culturales y emigrantes, así como grupos con retrasos escolares en los centros. Al no estar estas medidas coordinadas con otras paralelas, sus resultados no han sido tan positivos como la ley esperaba. De todas formas, el concepto de Educación Compensatoria logró conquistar su plaza en la estructura educativa española.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, la LOGSE, recoge como un elemento clave la idea de "igualdad de oportunidades", intentando con su desarrollo *"evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole"* y dedicando un Título completo al tema de la compensación de desigualdades.

Al concepto "otra índole", pues no entrarían en los otros, pertenecerían aquellos alumnos y alumnas que encuentran dificultades específicas o globales de aprendizaje debido a alguna minusvalía de tipo físico o psíquico. Esta diferencia o desigualdad, al igual que las dificultades derivadas de la diversidad étnica, cultural, económica, etc., se pretende hacer frente de manera activa, adoptando el principio de *discriminación positiva*, en el caso, sobre todo de los primeros, e incorporando elementos específicos, en el de las minorías culturales o similares.

Otros elementos de la LOGSE que pueden incidir más o menos directamente en el tema que nos ocupa serían:

- la prolongación de la escolarización obligatoria
- la flexibilidad del curriculum dentro de la *relativa autonomía* de los centros
- los nuevos programas de formación del profesorado
- la reducción de la *ratio* alumno-profesor
- los programas de Garantía Social para jóvenes mayores de 16 años que no hayan superado los objetivos de la ESO

Posteriormente a la promulgación de la LOGSE se han publicado nuevas normativas legales que amplían algunos de los supuestos contemplados:

- Las *77 Medidas Específicas para mejorar la Calidad Educativa* (1994), recogidas luego en la LOPEG (1995).
- El *R.D. de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales* (1995).